

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Laura Fortes

coordenação

Mayumi Ilari
Daniel Ferraz

Entre o silêncio e o dizível

um estudo discursivo
de sentidos de bilinguismo,
educação bilíngue e currículo
em escolas bilíngues português-ínglês



COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

Laura Fortes

coordenação

Mayumi Ilari
Daniel Ferraz

Entre o silêncio e o dizível

um estudo discursivo
de sentidos de bilinguismo,
educação bilíngue e currículo
em escolas bilíngues português-ínglês



| São Paulo | 2023 |



O presente trabalho foi realizado com apoio da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F738e

Fortes, Laura.

Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-ínglês / Laura Fortes. Coordenação: Mayumi Ilari, Daniel Ferraz. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-724-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.97242

1. Linguística. 2. Idioma estrangeiro. 3. Educação. I. Fortes, Laura. II. Ilari, Mayumi (Coordenadora). III. Ferraz, Daniel (Coordenador). IV. Título.

CDD 420

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística.

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 a autora.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	Rawpixel.com - Freepik.com
Tipografias	Hustle Bright, Myriad, Qwerty Ability, Sofia Pro e Swiss 721
Revisão	Laura Fortes
Autora	Laura Fortes

PIMENTA CULTURAL
São Paulo · SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fábrica Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Jacqueline de Castro Rimá <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Lucimar Romeu Fernandes <i>Instituto Politécnico de Bragança, Brasil</i>
Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Marcos de Souza Machado <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Michele de Oliveira Sampaio <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>
Catarina Prestes de Carvalho <i>Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil</i>	Pedro Augusto Paula do Carmo <i>Universidade Paulista, Brasil</i>
Elisiene Borges Leal <i>Universidade Federal do Piauí, Brasil</i>	Samara Castro da Silva <i>Universidade de Caxias do Sul, Brasil</i>
Elizabeth de Paula Pacheco <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Thais Karina Souza do Nascimento <i>Instituto de Ciências das Artes, Brasil</i>
Elton Simomukay <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>	Viviane Gil da Silva Oliveira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Francisco Geová Goveia Silva Júnior <i>Universidade Potiguar, Brasil</i>	Weyber Rodrigues de Souza <i>Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil</i>
Indiamaris Pereira <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>	William Roslindo Paranhos <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Entre
o silêncio
e o dizível

*À Vera e à Leila, pela alegria na vida e pela amizade mais
que materna, mais que fraterna, mais que terna – eterna.*

Ao Mario, che mbohayhu.

O presente trabalho foi realizado com apoio da FAPESP (Processo 2012/21924-3) e pela CAPES (Processo nº 3760/14-6 – Doutorado Sanduíche na University of Technology, Sydney).

Difícilmente escapamos aos sentidos tal como eles se apresentam e se representam. E eles não são por isso uma ameaça: são antes um convite à vida, à experiência, à história, à interpretação.

Eni P. Orlandi

ORLANDI, E. P. (1992) **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2002, p. 173.

O pensamento não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamo-lo como problema.

Michel Foucault

FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações. In: Foucault, M. *Ética, sexualidade, política*, (Ditos e escritos, vol. V). Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2.ed. Rio de Janeiro, Forese Universitária, 2006, p. 231-2.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
AICL	Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FD	Formação Discursiva
HIL	História das Ideias Linguísticas
IBC	Instrução Baseada em Conteúdos
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OEBi	Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo
PEB I	Professor da Educação Básica I
PEB II	Professor da Educação Básica II
PLE	Português Língua Estrangeira

SUMÁRIO

Introdução: o começo de um gesto de leitura	17
I. – Puxando o fio de um relato: incursões incipientes pelas discursividades em circulação sobre a educação bilíngue.....	18
II. – (Des)arquivando: adentrar o “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”	21
III. – Percursos de hipóteses: “‘Quando lhe mostramos a lua, o imbecil olha o dedo’. Com efeito, por que não?”	26
IV. – O (estado de) corpus: “conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso”	33

Parte I

Bilinguismo e educação bilíngue: formação de conceitos, condições de produção e circulação de sentidos

Capítulo 1

O bilinguismo como objeto

de conhecimento: a formação dos conceitos	37
1.1 Discursos da linguística e produção de saberes sobre bilinguismo.....	41
1.1.1 Configuração de um arquivo do discurso científico sobre bilinguismo	42
1.2 Conceitualizações sobre bilinguismo produzidas pela linguística.....	47
1.2.1 O bilinguismo de prestígio em processos de designação	61

1.3 A emergência de conceitos discordantes: processos de ressignificação de sentidos de bilinguismo.....	66
1.3.1 Pêcheux e Pennycook: das (im)possibilidades de práticas de entremeio	80
Considerações sobre o capítulo.....	89

Capítulo 2

Políticas de línguas e memória:

espaços do silêncio, espaços do dizível.....	92
2.1 Políticas de línguas	94
2.1.1 Memória do ensino de língua estrangeira no Brasil: uma bifurcação de sentido.....	96
2.1.2 Circunstâncias globalizantes	103
2.2 O espaço do silêncio: (des)regulação do discurso político-educacional	108
2.3 O espaço do dizível: internacionalização, poder e subjetividade	134
Considerações sobre o capítulo.....	143

Capítulo 3

**Discursividades sobre a educação
bilíngue no Brasil: academia, mídia**

e divulgação institucional	144
3.1 Academia: produção de saberes e (in)visibilidade de divisões.....	148
3.2 Mídia: metonímia de celebração da vantagem bilíngue.....	170
3.3 Divulgação institucional: celebração do inglês global e da comunicação espontânea	180
Considerações sobre o capítulo.....	193

Parte II

**Sentidos do currículo da escola
bilingue português-ínglês no discurso profissional**

Introdução à parte II	196
A) Etapas da configuração do arquivo do discurso profissional	196
B) Normas para transcrição	198
B.1) Observações gerais sobre a transcrição	201
C. A configuração do corpus e novas possibilidades de produção de sentidos	202
D. Elaboração das categorias de análise para a leitura do arquivo	205

Capítulo 4

Bilinguismo: o discurso científico e a taxonomia do impossível	210
4.1 O bilinguismo entre sentidos ontológicos e institucionais	212
4.2 Sentidos de bilinguismo como efeitos de um processo parafrástico	232
4.3 Sentidos de ensino bilíngue entre tautologias e espaços de equívoco	246
4.4 O sujeito bilíngue como máquina lógica	255
Considerações sobre o capítulo	264

Capítulo 5

Pygmalion: o discurso institucional e a legitimação	267
5.1 Venerando a criação: uma instituição sem falhas	274
5.2 O sujeito-aluno: projeto e produto da instituição	284

5.2.1 O aluno <i>top</i>	285
5.2.2 O monolíngue transformado em bilíngue.....	297
5.2.3 Cidadãos pluriculturais para o mundo globalizado.....	302
5.3 O modo comparativo de dizer construindo a legitimação.....	306
5.4 (Contra)identificações com uma educação de elite: mais um lugar de legitimação?.....	331
Considerações sobre o capítulo.....	345
Capítulo 6	
Currículo e sujeito: recorte e organização de saberes.....	348
6.1 Processos metonímicos de definição do currículo bilíngue.....	359
6.1.1 O currículo bilíngue integrado: um lugar de completude, equilíbrio e harmonia.....	360
6.1.2 O currículo bilíngue baseado em projetos: instauração de certos modos de governamentalidade.....	370
6.1.3 O currículo bilíngue socioconstrutivista: diluição e indistinção.....	379
6.2 O currículo como organização de saberes sobre (o ensino d)a língua: representação de um lugar sempre atingível.....	389
6.2.1 (O ensino d)a língua como mediação: um saber sobre algo pela língua.....	390
6.3 O currículo bilíngue regulamentado: espaços de (des)regulação.....	406
Considerações sobre o capítulo.....	423

Considerações finais:

“a questão da interpretação é incontornável e retornará sempre”	427
I. – Reformulações sintéticas dos percursos de leitura	429
II. – Transformações da hipótese inicial e formulação de uma nova hipótese a partir das relações com o “sistema diversificado” do <i>corpus</i>	435
III. – Desdobramentos a partir de pontos de inflexão teórica.....	441
IV. – Possibilidade de deslocamentos a partir de “tomadas de posição”	444
Referências	448
Índice Remissivo	480
Sobre a autora	485

INTRODUÇÃO

O COMEÇO DE UM GESTO DE LEITURA¹

A análise de discurso trata a questão da interpretação restituindo a espessura à linguagem, e a opacidade aos sentidos. Ela propõe, então, uma distância, uma desautomatização da relação do sujeito com os sentidos. (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 99).

Começamos a reconstrução da história de um gesto de leitura pelos caminhos abertos pela interpretação. Esse campo pode ser aquele que nos convoca incessantemente ao sentido, na ilusão das evidências e das verdades, daquilo que se apresenta como inquestionável numa transparência fabricada da linguagem que nos captura para nos reconhecermos como sujeitos livres para aceitarmos nossa submissão (ALTHUSSER, [1969] 2007). Nessa convocação – ideologia – estamos colados aos sentidos. Mas esse campo da interpretação, visto como uma escritura, uma leitura interpretativa (PÊCHEUX [1982] 2010), pode constituir um gesto de distanciamento a partir do qual a linguagem recobra sua profundidade, seus equívocos, deixando escapar “pontos de impossível” PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 29) na opacidade dos sentidos, “pontos de deriva possíveis” PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 53), que deslizam e que podem ser sempre outros nas contingências das identificações do sujeito e no ritual com falhas da ideologia.

1 “Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos **gestos de leitura** subjacente, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura ‘espontânea’ reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura.” (PÊCHEUX ([1982] 2010, p. 51, grifos do autor).

A possibilidade de realização de gestos de leitura interpretativa (PÊCHEUX [1982] 2010) é o que nos tem mobilizado no campo de estudos e de pesquisas na análise do discurso pecheutiana há mais de doze anos. Uma história em contínua (re)construção dos afetos teóricos (PAVEAU; ORLANDI, 2013). Afetos que nos inscrevem em momentos de “desautomatização” na relação com o sentido (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 99) por meio dos recortes e das organizações de saberes propostos por essa escritura – num “batimento” entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 54). Esta pesquisa resulta de muitos desses batimentos, que se desdobraram em aprendizagens e deslocamentos, a muito mais que duas mãos... e as mãos do leitor neste momento também fazem parte desse processo, no qual deverão se enrolar e desenrolar os fios dessa malha interpretativa, como no gesto incansável de Penélope. Começamos, então, puxando o fio de um relato, imaginariamente construído e organizado como um início de constituição do arquivo desta pesquisa, uma vez que o arquivo “permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes” (GUILHAUMOU; MALDIDIER [1986] 2010, p. 162), isto é, o arquivo funciona discursivamente, produzindo efeitos de sentido.

I. – PUXANDO O FIO DE UM RELATO: INCURSÕES INCIPIENTES PELAS DISCURSIVIDADES EM CIRCULAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Iniciei minha experiência profissional como professora de língua inglesa em um instituto de idiomas em 1998, um ano antes de ingressar no curso de Graduação em Letras na USP. Atuando no Ensino Fundamental em uma escola regular em São Paulo e num curso de pós-graduação em uma faculdade entre 2008 e 2012², comecei

2 Ambas as instituições enquadram-se no segmento privado de ensino.

a observar que os sentidos da língua inglesa filiados ao imaginário “de uma super-comunicação” como parte da “ideologia predominante do mercado globalizado” (PAYER, 2005, p. 22) começavam a circular mais intensamente a partir de/por um novo lugar: a escola bilíngue português-inglês. Muitos de meus alunos e alguns de meus colegas começavam a questionar a “qualidade” do ensino de língua inglesa na escola regular, contrapondo-o ao ensino da escola bilíngue, tido como mais “eficaz”, uma vez que, nesse contexto, a criança aprenderia a língua “mais cedo” e, portanto, conseguiria “alcançar a proficiência” mais fácil e rapidamente.

Instigada por esses sentidos atribuídos ao ensino da língua inglesa – sentidos que pareciam produzir, imaginariamente, um novo lugar de legitimação desse ensino –, realizei algumas pesquisas preliminares sobre o oferecimento da modalidade de educação bilíngue no Brasil. Entretanto, não foi possível encontrar estatísticas³ que tenham registrado o surgimento, a oficialização e a expansão desse segmento educacional. Ao mesmo tempo, observei que uma das discursividades mais proeminentes sobre as escolas bilíngues aparecia nas textualidades colocadas em circulação pela mídia jornalística, que, desde a década de 2000, vinha dando destaque ao aumento do número desses estabelecimentos de ensino no “mercado” e enfatizava as “vantagens” da educação bilíngue. O discurso da mídia parecia instaurar, assim, um dos espaços do “dizível”⁴ (ORLANDI, [1990] 2008a; [1992] 2002a) sobre a educação bilíngue no Brasil, dando-lhe visibilidade a partir de determinados sentidos. Na matéria *Cresce procura por escolas bilíngues no país* (AGÊNCIA ESTADO, 2010), por exemplo, o “fenômeno” educacional do “bilinguismo” aparece assim enunciado:

3 Referimo-nos a órgãos governamentais responsáveis pela organização e regulamentação do sistema educacional brasileiro, nomeadamente MEC e seus respectivos institutos de pesquisa e de documentação, dentre os quais destacamos o INEP.

4 Orlandi ([1990] 2008a, p. 60) define o dizível como “aquilo que é determinado sócio-historicamente como tal”. Como o próprio título desta tese indica, mobilizaremos esse conceito em diversos momentos de nossas análises discursivas.

O número de escolas bilíngues no Brasil saltou de 145 em 2007 para 180 em 2009, registrando um aumento de 24% no período. Neste ano, outros sete colégios estão abrindo as portas só em São Paulo. O surgimento de novas instituições revela um nicho educacional disputado, que se tornou sonho de consumo de famílias de classe média e alta.

A intensificação da circulação de informações sobre as escolas bilíngues na mídia constitui um movimento de regulação de sentidos não apenas sobre essa modalidade de ensino, mas também sobre as línguas em questão – o português e o inglês, no caso – e sobre os processos de aquisição de línguas evocados pelo significante “bilinguismo”. Assim, certos sentidos (e não outros) são colocados em circulação pela mídia: sentidos de exaltação de uma “vantagem bilíngue”⁵, que produzem uma representação do bilinguismo e da educação bilíngue como saberes legitimados sobre (a relação entre o sujeito e) a língua, com marcas de discursividades do mercado (“nicho educacional disputado”, “sonho de consumo”). As manchetes a seguir ilustram a circulação de sentidos dessa “vantagem bilíngue”:

Aprendizado precoce: Quanto mais cedo, mais fácil – Folha de São Paulo (26/08/2003)⁶

Por um cérebro bilíngue – Revista Educação (14/07/2011)⁷

Fluência em um segundo idioma e acesso ao estudo no exterior atraem brasileiros para escolas bilíngues - O Globo (24/01/2008)⁸

Bebês têm aula de inglês antes mesmo de falar - Folha de São Paulo (12/06/2011)⁹

Crianças bilíngues têm mais facilidade na alfabetização – O Estado de São Paulo (09/02/2012)¹⁰

5 Desenvolveremos esta análise na seção 3.2 do capítulo 3.

6 Cf. referência completa em Almeida (2003).

7 Cf. referência completa em Corrêa (2011).

8 Cf. referência completa em Matuck (2010).

9 Cf. referência completa em Gois e Rewald (2011).

10 Cf. referência completa em Milena (2012).

Falar duas línguas desde cedo é positivo – O Estado de São Paulo (23/09/2013)¹¹

Em um estudo discursivo sobre o ensino de inglês para crianças no Brasil, Garcia (2011)¹² identificou o enunciado “quanto mais cedo, melhor” como predominante na produção de sentidos sobre o ensino da língua inglesa nesse contexto educacional. Tal enunciado perpassa esses dizeres, construindo a necessidade da aprendizagem precoce de inglês. Desse modo, nas textualidades da mídia, a escola bilíngue português-inglês é predominantemente significada como um lugar em que a demanda por esse tipo de aprendizagem seria contemplada plenamente, retroalimentando os sentidos da “vantagem bilíngue”, principalmente a partir da comparação com a modalidade de ensino de inglês em escolas regulares não-bilíngues.

II. – (DES)ARQUIVANDO: ADENTRAR O “CAMPO DE DOCUMENTOS PERTINENTES E DISPONÍVEIS SOBRE UMA QUESTÃO”¹³

Essas incursões ainda incipientes pelas discursividades em circulação sobre a educação bilíngue produziram o desejo de buscar pesquisas sobre as escolas particulares bilíngues português-inglês no Brasil e, mais especificamente, na cidade de São Paulo. Foram escassos os trabalhos encontrados, nenhum deles filiado teoricamente à análise de discurso (AD). Tais estudos têm em comum o objetivo de

11 Cf. referência completa em Mattos (2013).

12 Tomei conhecimento desse estudo durante o II Seminário de Pesquisas sobre Identidade e Discurso, realizado na Unicamp em 06 e 07 de dezembro de 2010, quando tive a oportunidade de compartilhar minhas inquietações iniciais sobre as discursividades da educação bilíngue com a amiga e pesquisadora Bianca R. V. Garcia, cuja pesquisa de mestrado (2011) sobre o ensino de inglês para crianças estava em andamento, sob orientação da Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos na Universidade de São Paulo. Foi ela quem levantou a questão do currículo bilíngue como uma área ainda a ser investigada discursivamente.

13 Definição de arquivo formulada por Pêcheux ([1982] 2010, p. 51).

investigar diversos aspectos do funcionamento das escolas bilíngues brasileiras em âmbito nacional e/ou estadual, pautando-se metodologicamente em abordagens etnográficas tanto na área de Educação quanto na área de Linguística Aplicada. É o caso de Corredato (2010), Cortez (2007), David (2007), Fávoro (2009), Gazotti (2011); Meaney (2009); Mello (2002), Miascovsky (2008) e Moura (2009). Entendemos que esses estudos sejam de suma importância para o processo de mapeamento da estruturação do ensino bilíngue português-inglês no Brasil, trazendo discussões pertinentes quanto às implicações pedagógicas, cognitivas, psicolinguísticas e sociolinguísticas envolvidas no processo de formação proposto nesse contexto.

A pesquisa de Moura (2009), por exemplo, traz um levantamento de escolas internacionais no Brasil (34 escolas) e de escolas bilíngues português-inglês no Estado de São Paulo (61 escolas)¹⁴. A pesquisadora destacou a importância de se considerar a diferenciação entre as escolas “internacionais”, tradicionalmente organizadas por comunidades de imigrantes e cujo currículo está essencialmente focado na língua do país ao qual se vinculam (o português, no caso, é ensinado como L2/LE), e as escolas autodenominadas “bilíngues”, cuja presença recente e crescente no panorama educacional brasileiro é interpretada como um fenômeno relacionado ao aumento do “interesse pelo inglês como língua internacional, à globalização, às exigências do mercado de trabalho e à busca de diferenciação e capital cultural [...]”. (MOURA, 2009, p. 29). Em outro momento, Moura (2010) abordou a questão da falta de políticas públicas e de uma legislação oficial que contemplem programas de educação “bilíngue” voltados para o ensino de “línguas

14 Segundo a pesquisadora, o critério para o levantamento dessas escolas foi sua autodenominação como “bilíngue”, não tendo sido seu objetivo analisar se o currículo dessas escolas seguia uma configuração que caracterizasse efetivamente um ensino bilíngue. É possível encontrar uma listagem atualizada dessas escolas no blog Educação Bilíngue no Brasil, sob sua responsabilidade: <<http://educacaobilingue.com>>. Veremos no capítulo 2 (seção 2.2) que, como não há estatísticas precisas referentes a esse segmento educacional, cada pesquisador que deseja dedicar-se ao estudo dessa modalidade de ensino no país usa seus próprios critérios para fazer o levantamento do número de escolas. Assim, temos contagens diferentes, dependendo dos objetivos de cada pesquisa.

de prestígio” no Brasil, enfatizando, novamente, o crescimento desse segmento educacional.

A pesquisa de David (2007) também destacou o aumento do número de escolas de educação bilíngue a partir dos anos 1990, predominantemente na cidade de São Paulo, onde algumas escolas particulares de educação infantil passaram a oferecer propostas curriculares que contemplavam o ensino da língua inglesa com base no modelo de programa de imersão canadense. Embora tenha apontado a expansão desse segmento educacional no Brasil, a pesquisadora não aprofundou a análise de suas possíveis causas socioeconômicas, restringindo seu estudo à investigação das teorias de ensino-aprendizagem que constituíam a base do Projeto Político-Pedagógico de uma escola bilíngue de São Paulo.

Corredato (2010) também se dedicou ao estudo dessa modalidade de ensino, concentrando-se especialmente na análise do Programa de Imersão Total Precoce em uma escola bilíngue em São Paulo. A pesquisadora analisou, dentre outros temas, as motivações que levam famílias brasileiras a matricularem seus filhos em escolas bilíngues. Segundo seus dados, duas razões foram apontadas como predominantes para justificar essa escolha: a) “a crença de que falar bem uma segunda língua é hoje fundamental em nossa sociedade”; e b) “a crença de ser esta uma oportunidade de melhor preparar os filhos para o mercado de trabalho” (CORREDATO, 2010, p. 67, 68). Essas “motivações” não são problematizadas na pesquisa, sendo interpretadas como originárias de uma demanda “natural” de nossa sociedade “globalizada” em que falar uma segunda língua (i.e., a língua inglesa) torna-se uma “vantagem”, uma vez que pode levar à ascensão econômica e social.

Consideramos de crucial importância a contribuição dessas pesquisas para a configuração de nossa investigação, uma vez que constituem fontes interessantes de apreensão das condições de produção do funcionamento discursivo que foi se delineando como nosso objeto de análise. Desse modo, ao olharmos discursivamente para os

dados levantados e estudados nessas pesquisas, podemos dizer que o processo de implementação das escolas particulares bilíngues português-inglês no Brasil parece estar afetado predominantemente por um imaginário social da língua inglesa como um bem de consumo necessário, estando relacionado à ascensão econômica e a um status sociocultural privilegiado – um imaginário que constitui os sentidos evocados no texto midiático, como vimos no exemplo acima (AGÊNCIA ESTADO, 2010). Esse imaginário constitui, assim, uma memória “na” e, ao mesmo tempo, “da” língua (PAYER, 2006, p. 39, 40), perpassada pela história e por seu funcionamento geopolítico, colocando em jogo a relação do sujeito com a língua.

Ao centrar-se no foco de atenção sobre a **memória “na” língua**, está se considerando a relação entre ambas a partir do ângulo da memória histórica, sob a forma da memória discursiva presente na língua. [...] Por outro lado, se tomamos o ângulo inverso, a partir da língua, focalizando-a de conformidade com o que ela significa por sua relação com a história, então se está considerando a **memória “da” língua**, isto é, a memória histórica (discursiva) é parte constitutiva da língua em que essa história se dá. Nesse sentido é a língua que significa por sua relação com a história, no sentido de que o fato de um dado sujeito/cidadão falar uma língua X – seja o italiano – no Brasil, em 1880, em 1939 ou em 1990 implica diferentes modos de fazer essa língua “significar” por sua história.

Assim, a memória da/na língua pode ser compreendida como parte de um complexo processo discursivo, uma vez que a memória mantém uma relação constitutiva com o “real histórico como remissão necessária ao outro exterior” (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 56), o que exige do analista de discurso um olhar para as especificidades desse exterior que delinea seus limites¹⁵. Tendo isso em vista e considerando o objeto discursivo que estamos delineando nesta pesquisa, observamos que a memória da/na língua inglesa como “língua necessária” encontra-se perpassada por representações do ensino de língua

15 Segundo Pêcheux ([1983] 1999, p. 56), “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polémicas e contradiscursos”.

inglesa no Brasil constituídas por um processo histórico que instaurou uma “bifurcação de sentidos” entre uma “língua de mercado” e “uma língua de escola” (RODRIGUES, 2010; SOUZA, 2005)¹⁶, produzindo sentidos de valorização do ensino de inglês nas escolas de idiomas e de desvalorização do ensino de inglês na escola regular.

Não podemos deixar de considerar que esse processo discursivo tem produzido efeitos para/nos sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras. Algumas pesquisas recentes focando especialmente a língua inglesa dedicaram-se ao estudo discursivo desse tema, dentre as quais destacamos: a) Baghin-Spinelli (2002), que identificou o discurso da falta e o discurso da excelência como predominantes nas representações imaginárias dos sujeitos-professores em formação em cursos de Letras (inglês/português); b) Erlacher (2009), que analisou o imaginário de desvalorização do ensino de língua inglesa em escolas públicas, buscando compreender suas relações com a constituição identitária de sujeitos na posição de professores dessas instituições; c) e Silva (2010), que estudou a memória que constitui o ensino público no Brasil a fim de compreender suas relações com o processo discursivo em funcionamento nas representações de ensino de língua inglesa materializadas nos dizeres de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Embora tenham constituído *corpora* distintos em suas análises, esses estudos privilegiaram, direta ou indiretamente, um olhar sobre um mesmo objeto: **o espaço de memória do ensino de língua inglesa** constituindo práticas e subjetividades nas quais se inscrevem brasileiros, tanto na posição de professores quanto na posição de aprendizes. E é nesse espaço de memória – ou, nas palavras de Foucault, “enunciados [...] em relação aos quais se estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 64) – que vêm se inscrever as discursividades sobre o “ensino bilíngue”, tornando (im)possíveis determinados sentidos e posições para os sujeitos.

16 Na seção 2.1.1 (capítulo 2), analisaremos esse processo discursivo em detalhes.

III. – PERCURSOS DE HIPÓTESES: “‘QUANDO LHE MOSTRAMOS A LUA, O IMBECIL OLHA O DEDO’. COM EFEITO, POR QUE NÃO?”¹⁷

Tendo em vista essas considerações e o esboço de análise discursiva inicial a partir dos pesquisadores citados, passamos a refletir sobre a complexidade dos processos de produção de saberes sobre o inglês como língua estrangeira (LE), sobre o ensino e a aprendizagem na escola bilíngue e sobre os sujeitos envolvidos nessas práticas pedagógicas no contexto educacional brasileiro na contemporaneidade. A partir dessas reflexões iniciais, algumas perguntas foram sendo formuladas e reformuladas no decorrer da pesquisa, direcionando nosso olhar para movimentos de sentidos específicos nesse funcionamento discursivo.

- a) Como se constituem e se organizam os saberes sobre a(s) língua(s) nas instituições bilíngues, considerando que essa modalidade de ensino não é contemplada por uma regulamentação específica?
- b) Como se formalizam, se estabilizam e se legitimam determinadas práticas pedagógicas nesse espaço institucional específico?
- c) No que concerne à especificidade das condições históricas e políticas subjacentes aos diferentes segmentos educacionais no Brasil, que sentidos heterogêneos de bilinguismo e de educação bilíngue são produzidos? Como esses sentidos se relacionam a sentidos mais estabilizados sobre o ensino/aprendizagem de inglês no Brasil, considerando certas políticas linguísticas historicamente implementadas?

17 Pêcheux ([1983] 1999, p. 54, 55), falando sobre a questão da interpretação em análise de discurso, cita o provérbio chinês e faz a provocação (“Por que não?”) para argumentar que o foco dessa teoria seria dirigir “seu olhar sobre os gestos de designação antes que sobre os designata, sobre os procedimentos de montagem e as construções antes que sobre as significações”.

- d) Como os espaços do silêncio da (des)regulação do discurso político-educacional afetam os espaços do dizível sobre essa modalidade de ensino?
- e) Levando em consideração o conceito de gramatização (AUROUX, 1992), em que medida o currículo – uma vez que instaura normalizações em torno do saber sobre a (da) língua e seu ensino – poderia constituir um instrumento linguístico?

Essas perguntas direcionaram nosso olhar para um instrumento de formalização, recorte e organização de saberes na instituição escolar, o **currículo**, cuja análise poderia encaminhar uma investigação na busca da compreensão de um espaço discursivo que começava a se delinear. Entretanto, ao pesquisar documentos curriculares oficiais que regem o ensino de LE na educação básica, não localizamos nenhum registro de determinações regulamentadoras acerca do funcionamento de escolas bilíngues português-inglês¹⁸, o que, posteriormente, viemos a designar como um silenciamento de sentidos de oficialidade sobre a educação bilíngue no discurso político-educacional¹⁹. Diante da ausência dessa regulamentação, passamos a questionar como, então, essas instituições estavam estruturadas e autorizadas diante dos órgãos públicos de educação, tanto no nível municipal, quanto no estadual e no federal.

Segundo Corredato (2010), as escolas bilíngues têm seu funcionamento garantido a partir do Art. 104 da LDB de 1961 (BRASIL, 1961), que autorizou a organização de “escolas experimentais”, e do Art. 64 da LDB de 1971 (BRASIL, 1971), que validou o trabalho nessas instituições. Com a LDB de 1996 (BRASIL, 1996), esses artigos são excluídos e autoriza-se o funcionamento de todos os estabelecimentos de ensino com “projetos pedagógicos próprios”, desde que garantam os “requisitos curriculares mínimos estabelecidos”. Segundo Corredato (2010, p. 49):

18 Conversas informais com professores que trabalham em instituições bilíngues também apontaram a ausência dessa regulamentação, ficando a cargo de cada escola a organização e a documentação curricular, segundo critérios próprios.

19 Dedicamo-nos à análise desse silenciamento no capítulo 2 e em diversos momentos de análise do discurso profissional na Parte II desta tese.

Desde que observadas as características mínimas necessárias para seu registro como escola nacional (base curricular nacional e número de horas e dias letivos mínimos especificados pela lei, por exemplo), qualquer escola que complemente sua proposta pedagógica com um currículo bilíngue tem seu funcionamento garantido, sem a necessidade de prévia autorização.

Embora funcionem como um espaço de legitimação para o estabelecimento de escolas bilíngues, nenhum desses documentos faz referência particular à sua implementação e estruturação. Tendo em vista essas considerações, julgamos necessária e relevante uma análise desse espaço de contingências²⁰ que se configura em torno do currículo (e de discursos sobre o currículo) da escola bilíngue, buscando investigar a complexidade de seu funcionamento.

Nessa reflexão, chegamos à formulação da seguinte hipótese, que foi o ponto de partida para esta pesquisa: os sentidos sobre o ensino de inglês na modalidade bilíngue são produzidos por um pré-construído (PÊCHEUX [1975] 1988a), um já-dito, que funciona a partir de uma memória de deslegitimação do ensino da língua inglesa no sistema educacional brasileiro. É, portanto, a partir desse pré-construído que o ensino de inglês nas escolas bilíngues é legitimado, regulando e estabilizando, assim, determinadas concepções de língua e determinadas práticas pedagógicas. Desse modo, o currículo de inglês em funcionamento nessas escolas constitui um lugar de produção de sentidos sobre a língua, sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre os sujeitos.

No decorrer da pesquisa, essa hipótese foi parcialmente confirmada, pois pudemos constatar a incidência de outros sentidos nesse processo discursivo. Além dessa hipótese inicial, outras hipóteses foram se delineando, como veremos nas análises. Nas considerações finais da tese, sintetizamos e discutimos as implicações dessas

20 Ao abordar o conceito de "contingência" na formação de professores de inglês, Costa analisa propostas curriculares no Ensino Superior (Licenciatura e Letras) e enfatiza "a incorporação da incerteza, da dúvida, da contingência nas propostas curriculares, para que professores e futuros docentes possam ensinar, movimentando-se com mais autonomia em terrenos de incertezas." (COSTA, 2008, p. 76).

hipóteses, buscando aprofundar as discussões sobre os movimentos de sentido em torno do currículo de língua inglesa em instituições escolares bilíngues português-inglês, num **jogo entre o silêncio e o dizível**.

Pensando nesses três pontos sobre os quais as discursividades sobre o currículo incidem – língua, ensino, sujeito –, nosso interesse no currículo em funcionamento nessas instituições bilíngues justifica-se pelo fato de que sua configuração parece estar filiada a processos discursivos de silenciamento (ORLANDI, [1992] 2002a; [1990] 2008a) no discurso político-educacional engendrados, por um lado, pela “ideologia dominante contemporânea [de] um apagamento, um enfraquecimento do Estado que funciona pela falta” e, por outro lado, “pela dominância da sociedade de mercado” (ORLANDI, 2007b, p. 60). A teorização discursiva sobre o silêncio é assim formulada por Orlandi ([1992] 2002a, p. 31, 70).

Chegamos então a uma hipótese que é extremamente incômoda para os que trabalham com a linguagem: **o silêncio é fundante**. Quer dizer, o silêncio é a matéria significante por excelência, um continuum signifiante. O real da significação é o silêncio. E como o nosso objeto de reflexão é o discurso, chegamos a uma outra afirmação que sucede a essa: o silêncio é o real do discurso. [...] Evidentemente, não é do silêncio em sua materialidade física de que falamos aqui mas do silêncio como sentido, como história (silêncio humano), como matéria significante. O silêncio de que falamos instala o limiar do sentido. (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 31, 70, grifo da autora)

A hipótese de Orlandi se desdobra, assim, para uma reflexão sobre a incompletude constitutiva da linguagem e do sujeito, afirmando que “todo o processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 54), o qual significa em um espaço de “significação selvagem” em que emergem a contradição, a ruptura, o equívoco, sem a “domesticação” produzida pelo dizer (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 56). Ao lado da natureza constitutiva do silêncio fundante, Orlandi coloca a natureza contingente da “política do silêncio”, ou “silenciamento”: “como o sentido é sempre produzido de

um lugar, a partir de uma posição do sujeito, ao dizer ele está, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos.” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 54, 55). Assim, o que não é dito, o que é silenciado, constitui, por isso mesmo, significação, “[produzindo] um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 75).

Temos considerado essas definições teóricas para compreender como funciona esse “recorte” no caso específico do objeto discursivo delineado em nossa pesquisa. Assim, a noção de silenciamento tem nos auxiliado a identificar significações produzidas nesse espaço de não-dizer instaurado pela “política do silêncio” que parece se instaurar nos processos discursivos relacionados ao currículo da escola bilíngue.

Entendemos que esse processo de silenciamento apresenta-se como uma problemática importante no que concerne às questões de ensino e aprendizagem de inglês/LE no Brasil atual, constituindo um objeto de estudo bastante profícuo para o desenvolvimento de uma análise discursiva que aprofunde uma discussão sobre as implicações históricas, sociais e ideológicas desse complexo espaço de produção de saber e poder (FOUCAULT, 1982) imbricado no funcionamento das instituições escolares bilíngues português-inglês. Desse modo, buscamos analisar os sentidos do discurso sobre o currículo das/nas escolares bilíngues na cidade de São Paulo a partir de uma perspectiva discursiva segundo a qual as línguas são concebidas em sua relação com o político e com o histórico (PÊCHEUX, [1983] 1999; PÊCHEUX, [1983] 2002), ORLANDI, 2001a; ORLANDI, 2007c).

Trazendo para discussão o caso específico de nossa pesquisa – o discurso sobre o currículo da escola bilíngue português-inglês –, foi também importante considerar a análise de ORLANDI (2007b) sobre o conceito de “multilinguismo”: embora sentidos em torno desse termo produzam a evidência de pluralidade e diversidade, a imposição da língua inglesa como hegemônica institui um controle sobre esses sentidos, naturalizando uma relação de equivalência entre a língua inglesa e a própria noção de multilinguismo – como se o conhecimento da

língua inglesa fosse suficiente para abarcar o conhecimento de diversas línguas e culturas. Há, nesse processo discursivo, um apagamento dessa posição de hegemonia – histórica e politicamente construída – ocupada pela língua inglesa, silenciando, assim, uma questão política, segundo Orlandi (2007b)²¹.

Análises iniciais²² indicaram que esse processo discursivo parecia perpassar a produção de sentidos em torno da língua inglesa nos processos de significação da educação bilíngue, mobilizando um espaço de memória sobre a língua e, ao mesmo tempo, instaurando “novos” sentidos. Tais análises iniciais levaram-nos a considerar a educação bilíngue um acontecimento discursivo (PÊCHEUX, [1983] 2002), movimento de interpretação teórica que nos mobilizou em análises posteriores²³, mas que decidimos abandonar.

Pêcheux aborda o acontecimento em sua opacidade “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 17), pois comporta a equivocidade do acontecimento e, ao mesmo tempo, insere-se em uma rede de enunciados que o antecedem

- 21 Este será o foco de nossa análise discursiva, especialmente no capítulo 2 (seção 2.2).
- 22 Referimo-nos a duas análises: 1) Análise apresentada como trabalho final da disciplina *Questões de identidade e o(s) discurso(s) sobre ensinar/aprender línguas*, ministrada pela Profa. Dra. Anna Maria Grammatico Carmagnani em 2011 (FFLCH-USP). O trabalho foi apresentado no III SIDIS, na Unicamp (cf.: FORTES, 2012a). 2) Análise apresentada como trabalho final da disciplina *Discurso, gramatização e relações internacionais*, ministrada pela Profa. Dra. Maria Teresa Celada e pelo Prof. Dr. José Horta Nunes em 2011 (FFLCH-USP). O trabalho foi apresentado no III Congresso Internacional da ABRAPUI, na Universidade Federal de Santa Catarina (cf.: Fortes, 2012b).
- 23 A interpretação da educação bilíngue como um acontecimento discursivo ganhou corpo a partir de alguns desenvolvimentos teóricos nascidos de reflexões decorrentes das aulas ministradas pelo Prof. Adrián Pablo Fanjul na disciplina *Proximidade linguística, gêneros discursivos e cenas da enunciação* (2012/FFLCH-USP). No trabalho final que apresentamos naquela ocasião, estruturamos nosso principal argumento na interpretação do surgimento da “escola bilíngue” como um acontecimento que irrompe na memória discursiva (no caso, na memória da língua inglesa e de seu ensino no Brasil), produzindo efeitos, tanto de desestabilização/reconfiguração quanto de absorção de dizeres já estabilizados. Tivemos a oportunidade de compartilhar as análises decorrentes desse desenvolvimento teórico em dois eventos acadêmicos: no VI SEAD (UFRGS, Porto Alegre, 2013) e no X CBLA (UFRJ, Rio de Janeiro, 2013), resultando em dois trabalhos publicados nos anais desses eventos (FORTES, 2013a; 2013b). Nessas oportunidades de compartilhamento das análises em andamento, mais de uma vez fui questionada a respeito do conceito de acontecimento discursivo, mais especificamente a respeito do modo como eu vinha mobilizando tal conceito para interpretar a emergência de sentidos de “educação bilíngue”.

e lhe dão contorno, (re)organizando seus (efeitos de) sentidos. O processo de inscrição do acontecimento no espaço de memória implica, assim, uma “tensão contraditória” (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 50), pois pode escapar a essa inscrição ou pode ser absorvido completamente nela. No segundo caso, o acontecimento entra no sistema de regularização da memória, que o absorve na cadeia de enunciados, tornando-o, assim, “possível”, “transparente”, “evidente”.

Considerando essa conceitualização, estávamos interpretando a expansão da “escola bilíngue” como um acontecimento que havia irrompido na memória discursiva, produzindo efeitos, tanto de desestabilização/reconfiguração quanto de absorção de dizeres já estabilizados. Essa interpretação mostrou-se inconsistente, pois o conceito de acontecimento discursivo em Pêcheux ([1983] 2002; [1983] 1999) implica uma ruptura produzida por um acontecimento localizável historicamente. No caso da análise discursiva empreendida por Pêcheux ([1983] 2002) sobre as eleições presidenciais de 1981 na França, o foco está nesse acontecimento, cuja discursivização pelo enunciado “*On a gagné*” instaura uma ruptura no processo de produção de sentidos no campo político francês – a irrupção de metáforas esportivas para designar o acontecimento político, o que já vinha trazendo desdobramentos para o discurso político em sua inserção na mídia desde os anos 1970. Similarmente à análise de Pêcheux ([1983] 2002), poderíamos citar a análise de Indursky (2003) sobre o enunciado “Lula lá” como instaurador de um acontecimento e também a análise de Guilhaumou e Maldidier ([1986] 2010) sobre o acontecimento das Jornadas de Outubro de 1789.

Tal problematização nos levou a perguntar: como detectar a irrupção do acontecimento supostamente produzido pela expansão das escolas bilíngues se essa expansão não constitui algo localizável historicamente? Aliás, poderíamos dizer que as escolas bilíngues constituem um “acontecimento” ou **são discursivizadas** como tal? O surgimento das escolas bilíngues não parece produzir uma ruptura no sentido que Pêcheux formulou de uma “‘desregulação’ que vem

perturbar a rede dos 'implícitos'" ([1983] 1999, p. 53). Se o acontecimento implica uma ruptura, como delinear essa ruptura em relação às discursividades sobre o currículo bilíngue? Foi nesse ponto que começamos a desconstruir nossa hipótese inicial. Pareceu-nos ser possível compreender os movimentos de sentidos de bilinguismo e de currículo bilíngue a partir de outro olhar: a análise das diversas discursividades em circulação que demandam certas interpretações e remetem a determinadas regiões do interdiscurso em que certos sentidos de bilinguismo e de currículo bilíngue são disponibilizados enquanto outros são silenciados ou, ainda, deslocados. Nessa interpretação, o foco desloca-se da noção de acontecimento da educação bilíngue para o funcionamento de um **complexo de discursividades heterogêneas** que vêm **circunscrever o real** incontornável do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no cenário educacional brasileiro. Esse gesto de leitura configurou-se como um dispositivo de análise que permitiu avançar em algumas reflexões sobre o funcionamento de (im)possibilidades de dizer sobre esse processo discursivo em determinadas condições de produção²⁴.

IV. – O (ESTADO DE) CORPUS: "CONJUNTO SEM FRONTEIRA NO QUAL O INTERDISCURSO, EXTERIOR, IRROMPE NO INTRADISCURSO"²⁵

Pensando nesse complexo de discursividades, configuramos o corpus de pesquisa a partir da construção de quatro arquivos²⁶

24 Segundo Orlandi (2002b, p. 30), as condições de produção incluem, num sentido estrito, o contexto imediato da enunciação e, num sentido amplo, o contexto sócio-histórico e ideológico.

25 Mazière ([2005] 2007, p. 61) assim define o "estado de corpus" em análise de discurso.

26 Pêcheux designa o arquivo como um "campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão" ([1982] 2010, p. 51). Como afirmam Guilhaumou e Maldidier ([1986] 2010, p. 162): "O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes", isto é, ele produz efeitos de sentido, funciona discursivamente. No decorrer da tese, falaremos mais sobre os processos de construção dos arquivos para nossos fins de análise.

que permitissem a leitura dos processos de significação aos quais nos dedicamos nesta pesquisa:

- a) arquivo do discurso científico sobre bilinguismo, constituído de um levantamento das pesquisas e publicações acadêmicas sobre bilinguismo;
- b) arquivo do discurso político-educacional, constituído de documentos legislativos, normativos e curriculares produzidos por órgãos governamentais responsáveis pela organização e regulamentação do sistema educacional brasileiro (MEC, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Conselho Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo e Diretorias Regionais de Ensino);
- c) arquivo do discurso institucional, constituído de textos disponibilizados nos sites das escolas e na mídia jornalística/publicitária;
- d) arquivo do discurso profissional, constituído de entrevistas com professores e coordenadores do Ensino Fundamental de três escolas bilíngues na cidade de São Paulo.

Buscamos, desse modo, “[reconhecer] os corpora como inseridos em uma rede interdiscursiva de formulações” (SARGENTINI, 2008, p. 106), priorizando, assim, uma possibilidade de vislumbrar a heterogeneidade das formações discursivas a serem delineadas e, conseqüentemente, a complexidade dos dizeres que ora se complementam, ora se contradizem, mas nunca se completam entre os **limites entre o dizível e o não-dizível** que se mostram ao sujeito no processo de interpelação-identificação (PÊCHEUX ([1975] 1988a).

Os gestos de leitura que lançamos sobre esses arquivos foram constituindo percursos de análise discursiva que recortamos e tecemos na malha da textualidade da tese, dividida em duas partes:

- a) Na Parte I, tratamos da formação de conceitos de bilinguismo no arquivo do discurso científico (capítulo 1); das condições de produção dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, em relação com o arquivo do discurso político-educacional (capítulo 2); e da circulação de sentidos envolvendo os arquivos do discurso científico e do discurso institucional (capítulo 3).
- b) Na Parte II, analisamos os sentidos do currículo da escola bilíngue português-inglês produzidos no arquivo do discurso profissional. No capítulo 4, analisamos os efeitos de sentido sobre o bilinguismo e a educação bilíngue nesses dizeres; no capítulo 5, dedicamo-nos ao estudo da produção de sentidos de legitimação da instituição bilíngue; e, no capítulo 6, analisamos a construção discursiva dessa estruturação curricular, interpretando o currículo como um instrumento linguístico.

Tendo apresentado os principais pontos que nos moveram no decorrer do processo de constituição deste dispositivo de análise discursiva, prossigamos, então, em direção aos percursos desse gesto de leitura, que já começam a se abrir para outros espaços de interpretação.

Parte



**Bilinguismo
e educação bilíngue:**

formação de conceitos,
condições de produção
e circulação de sentidos

1

**O bilinguismo
como objeto de
conhecimento:**
a formação dos conceitos

Uma ciência não nasce da definição de um objeto, nem do encontro com um objeto, nem de imposição de um método. Nasce da constituição de um corpo de conceitos, com as suas regras de produção. Por esta mesma razão o devir de uma ciência é a formulação dos conceitos e das teorias desta ciência. Não só ciências diferentes terão formas diferentes de devir, mas no seio da unidade nominal de uma mesma ciência, conceitos, ou teorias podem ter devires diferentes, tipos de constituição ou de formação que não se podem reduzir num único modelo. (PÉ-CHEUX; FICHANT [1969] 1989, p.113).

No livro *A ferramenta imperfeita* ([1977] 1992), Paul Henry constrói a noção de pressuposição na linguística a partir do trabalho de Frege ([1892] 2009), que “formula uma nova questão ao mostrar que a gramática, e não apenas o léxico através das questões de referência, é tal que a língua permite criar um mundo de ficções, dar aparência que os objetos existem, quando eles não existem.” (HENRY [1977] 1992, p. 13). Analogamente, Henry destaca que o tratamento dado à língua por Saussure em seu *Curso de Linguística Geral* traz à tona essa ambiguidade, uma vez que, para ele, a língua é, ao mesmo tempo, uma unidade (um sistema) e uma instituição social, o que coloca para a linguística a problemática da subjetividade: “Saussure reintroduz a subjetividade na língua na medida em que trata de significações, principalmente a respeito da analogia.” (HENRY, [1977] 1992, p. 15).

A questão da materialidade da língua está instaurada justamente nessa contradição – contradição como categoria elaborada por Marx, ou seja, como desenvolvimento do próprio processo de produção do conhecimento e não simplesmente como seu produto pontualmente visível – implicada em sua construção discursiva como objeto da “ciência” e é o próprio processo discursivo, portanto histórico, que está em jogo quando se quer compreender a língua enquanto “objeto de conhecimento” em seu contraste com sua constituição como “objeto real” ao entrar na rede de sentidos produzida pela ciência, ou seja, uma “configuração epistêmica” (HENRY ([1977] 1992, p. 17).

A materialidade da língua implica, desse modo, “a relação entre objeto de conhecimento e objeto real na linguística” (HENRY ([1977] 1992, p. 17), deixando entrever as contradições da construção de uma unidade a partir de uma diversidade. E essa construção só se torna possível por meio da interpelação ideológica, por meio da qual a relação objeto real/objeto de conhecimento é apagada e o trabalho do linguista sobre a linguagem – o exercício pleno da ficção da metalinguagem – é, então, legitimado exatamente pela ação do sujeito “falante” e sua “intuição linguística”, que é “invocada para, em um primeiro momento, constituir a língua como um todo empírico (aquilo que está ou não está na língua)” (HENRY ([1977] 1992, p. 19). Num segundo momento, no nível teórico, essa intuição constitui o que Chomsky (1965) chamou de “competência linguística”, um fundamento “inato” do “sujeito falante”. Desse modo, o conceito de “intuição linguística” constitui um objeto de conhecimento que é apropriado e apresentado como objeto real:

O apelo aos fatos pelo viés da intuição linguística é na realidade um apelo a evidências e representações ideológicas: a evidência do sentido, evidência da individualidade do sujeito enquanto unidade de uma interioridade singular e de sua universalidade. (HENRY ([1977] 1992, p. 20).

A questão da produção do conhecimento e, portanto, da linguística, é concebida como um processo histórico – necessariamente ideológico – que se realiza na “prática científica” que constitui e é constituída pelos sujeitos em suas relações sociais. Assim, “o que deve ser levado em conta é o par ciências-ideologias no processo de produção de conhecimento e não apenas um dos dois termos.” (HENRY ([1977] 1992, p. 25). Diante da impossibilidade de uma “teoria do sentido” ou de uma “teoria do sujeito”, Henry propõe a desconstrução da noção de pressuposição na linguística a fim de colocar em discussão o que ele chama de “configuração epistêmica da linguística”, possibilitando dar visibilidade à materialidade linguística em sua relação com a forma-sujeito e com a questão do sentido, deslocando alguns dos paradigmas instaurados pela “ideologia da transparência da linguagem na prática da linguística”

(HENRY ([1977] 1992, p. 29). Um caminho possível para esse deslocamento, segundo Henry, estaria no materialismo histórico (teorização sobre ideologia) e na psicanálise (teorização sobre o inconsciente). Ambos os aportes teóricos promovem uma ruptura com a evidência da transparência da linguagem – o materialismo rompe com essa evidência ao considerar o sentido como efeito das representações ideológicas; a psicanálise, por sua vez, rompe com tal evidência ao descentralizar e cindir o sujeito, tratando-o como efeito da linguagem.

Baseamo-nos nessa reflexão de Henry para discutir a noção de bilinguismo a partir de uma perspectiva discursiva, cujo dispositivo nos possibilitará entrever como esse conceito é construído no discurso da ciência, especialmente na linguística e na sociolinguística. O funcionamento desse conceito está ancorado em uma memória, em uma história de processos de enunciação que tornam seus sentidos “naturais” e “evidentes”. Assim, neste capítulo, procuraremos elaborar um dispositivo de análise que possibilite um olhar sobre determinadas regiões do interdiscurso que constituem esse espaço de dizeres e saberes, tendo em vista refletir sobre as formações discursivas predominantes nesse processo de formação do **objeto de conhecimento “bilinguismo”**, que constitui, ao mesmo tempo, um processo de **formação de conceitos**²⁷ sobre “bilinguismo”.

Dividimos a análise desse processo de formação de conceitos em três momentos: discursos da linguística e produção de saberes sobre bilinguismo; conceitualizações sobre bilinguismo produzidas pela linguística e suas filiações ideológicas; e a emergência de conceitos discordantes como processos de ressignificação de sentidos de bilinguismo.

27 Para desenvolver esta análise, apoiamos-nos no estudo arqueológico de Foucault ([1969] 2008) sobre o processo discursivo de formação de conceitos.

1.1 DISCURSOS DA LINGUÍSTICA E PRODUÇÃO DE SABERES SOBRE BILINGUISTO

A fim de compreender o processo de formação dos conceitos em sua análise arqueológica, Foucault prioriza o estudo da “organização do campo de enunciados em que aparecem e circulam” (FOUCAULT [1969] 2008, p. 62), considerando, assim, a exterioridade constitutiva dos processos discursivos. Segundo ele, essa **organização do campo enunciativo** pode ser pensada a partir de três formas: a) formas de sucessão, em que os enunciados se organizam em séries e entram em diversos tipos de correlação; b) formas de coexistência dos enunciados, que esquematizam um campo de presença, um campo de concomitância e um domínio de memória; c) procedimentos de intervenção que podem ser impostos sobre os enunciados, tais como técnicas de reescrita e métodos de transcrição.

Foucault afirma que, embora essa organização seja constituída de elementos bastante heterogêneos, deve-se considerar a **relação** que se estabelece entre esses elementos delimitando seu pertencimento a uma formação discursiva específica. As suas regras de formação se constituem, assim, [...] “não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso; elas se impõem, por conseguinte, segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar nesse campo discursivo” (FOUCAULT [1969] 2008, p. 69).

Dentre essas formas de organização dos enunciados, destacaremos, em nossa análise, as **formas de coexistência dos enunciados** em seu processo de delimitação de um **campo de presença**, definido por Foucault como

[...] todos os enunciados já formulados em alguma outra parte e que são retomados em um discurso a título de verdade admitida, de descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário, e também os que são criticados, discutidos e julgados, assim como os que são rejeitados ou excluídos. (FOUCAULT [1969] 2008, p. 63).

Assim, em nossa análise, procuraremos delimitar o **campo de presença** produzido por discursos sobre bilinguismo, uma vez que colocam em circulação os conceitos **instaurados discursivamente** (FOUCAULT, [1969] 2006) pela linguística, área do conhecimento reconhecida como ciência e, portanto, legitimadora de tais conceitos. Essa **verdade admitida** (FOUCAULT, [1969] 2008) funciona no discurso como um efeito de evidência de sentidos que delineiam, por exemplo, os limites entre as línguas, a ilusão de sua unidade e de sua completude, cuja desconstrução parece impossível.

Desse modo, interpretamos a formulação e a organização dos conceitos apresentados e discutidos em pesquisas sobre bilinguismo e educação bilíngue a partir de sua inserção em processos de significação, considerando que “há uma história na constituição dos sentidos” (ORLANDI, 2001a, p. 7), uma história que não cessa de significar nos processos discursivos pela/na memória que os constitui.

É essa história – que se traduz em **historicidade** quando entra na ordem do discurso constituindo o interdiscurso, a memória discursiva – que tentaremos delinear a partir da análise dos conceitos de bilinguismo gerados, transformados em saberes e colocados em circulação por discursos da linguística – discursos filiados ao campo da ciência e que, como dissemos anteriormente, constituem um lugar de legitimação de saberes e práticas sobre as línguas (e seu ensino) em nossa sociedade.

1.1.1 Configuração de um arquivo do discurso científico sobre bilinguismo

A análise desse processo discursivo convocou-nos a configurar um arquivo do discurso científico a partir do qual pudesse ser possível realizar uma leitura sobre a regulação de enunciados definidores e/ou conceitualizadores de “bilinguismo”. Para tanto, foi feito

um levantamento de alguns autores que se dedicaram ao seu estudo e produziram livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o tema.

Sistematizamos, na Tabela 1 a seguir, as informações referentes às obras selecionadas a partir desse levantamento, constituindo uma amostragem da literatura sobre bilinguismo.

É importante ressaltar que o levantamento da literatura sobre bilinguismo direcionou nosso olhar para suas diferentes condições de produção, ou seja, tornou visíveis as filiações teóricas – ancoradas a diferentes formações ideológicas – predominantes no processo de produção do objeto de conhecimento²⁸ “bilinguismo”, permitindo duas observações iniciais:

1. Os estudos publicados no Canadá, Espanha, EUA, França e Inglaterra, geralmente focalizam o bilinguismo a partir de duas temáticas principais: a) o processo de aquisição das línguas, filiando-se à psicolinguística (principalmente o construtivismo em suas duas grandes vertentes: cognitivismo e interacionismo); b) o contexto sociolinguístico e cultural de imigração, filiando-se à sociolinguística (línguas em contato);
2. Os estudos publicados no Brasil geralmente focalizam o bilinguismo a partir de duas temáticas principais: a) a educação indígena; b) a educação de surdos. Em menor número, aparecem estudos voltados para duas outras temáticas: a) o contexto sociolinguístico e cultural da imigração; b) o contexto de educação “bilíngue” português/inglês no ensino regular.

28 Discorreremos sobre esse ponto adiante, em que, a partir da noção de “objeto de conhecimento” em contraste com a noção de “objeto real” (HENRY, [1977] 1992), analisaremos a construção do conceito de bilinguismo na/pela linguística.

Tabela 1 - Levantamento da literatura para a configuração de um arquivo do discurso científico sobre bilinguismo (em ordem de publicação)

Autores	Título	Tipo de produção	Ano/local da 1ª publicação
Leonard Bloomfield	Language	Livro	1933/Inglaterra
François Grosjean	Life with two languages: an introduction to bilingualism	Livro	1982/USA
Hugo Beatens Beardsmore	Bilingualism: basic principles	Livro	1982/Inglaterra
Josiane F. Hamers e Michel H. A. Blanc	Bilinguality and bilingualism	Livro	1983/França 1989/Inglaterra
Jim Cummins e Merrill Swain	Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice	Livro	1986/Inglaterra
Suzanne Romaine	Bilingualism	Livro	1989/Inglaterra
Charlotte Hoffmann	An introduction to bilingualism	Livro	1991/EUA
Colin Baker	Foundations of bilingual education and bilingualism	Livro	1993/EUA
Marta Kerr Carrier	(Re)construção de identidades em narrativas em primeira pessoa: casos de bilíngues	Dissertação	1998/Brasil
Li Wei	The bilingualism reader	Livro	2000/Inglaterra/EUA/Canadá
Ellen Bialystok	Bilingualism in development: language, literacy and cognition	Livro	2001/EUA
Heloísa A. B. Mello	“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”	Tese	2002/Brasil
Tej K. Bhatia e William C. Ritchie (ed.)	The handbook of bilingualism	Livro	2004/Inglaterra
Monica Heller	Bilingualism: a social approach	Livro	2007/EUA
Ana Paula B. R. Cortez	A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue	Dissertação	2007/Brasil

Autores	Título	Tipo de produção	Ano/local da 1ª publicação
Ana Maria F. David	As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue	Dissertação	2007/Brasil
Azucena Palacios (coord.)	El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica	Livro	2008/Espanha
Elizabete V. Flory	Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio de Jean Piaget	Tese	2008/Brasil
Helena W. Miascovsky	A produção criativa na atividade <i>sessão reflexiva</i> em contextos de educação bilíngue	Dissertação	2008/Brasil
Ofelia García	Bilingual Education in the 21st century: a global perspective	Livro	2009/Inglaterra
Fernanda M. Fávaro	A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso	Dissertação	2009/Brasil
Selma Moura	Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue	Dissertação	2009/Brasil
Mônica Maria de Gouveia Coelho	Casais Interétnicos – Filhos Bilíngues? Representações como Índícios de Políticas de (não) Transmissão da Língua Minoritária da Família	Dissertação	2009/Brasil
Vanessa D. Corredato	O Ensino Bilíngue em São Paulo: práticas de imersão em um contexto monolíngue	Monografia	2010/Brasil
Elzira Y. Uyeno e Juliana S. Cavallari (orgs.)	Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras	Livro	2011/Brasil
Bianca R. V. Garcia	Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças	Dissertação	2011/Brasil
Teófilo Laime Ajacopa	Trilingüismo en regiones andinas de Bolivia	Tese	2011/França
Antonieta H. Megale	“Eu sou, eu era, não sou mais”: relatos de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas	Dissertação	2012/Brasil

Vale lembrar que, das 484 dissertações e teses sobre bilinguismo²⁹ que constam do acervo dos Bancos de Teses da CAPES, contabilizamos apenas 25 que se dedicam especificamente ao estudo do bilinguismo português-inglês enfocando diferentes contextos e linhas teóricas. A partir desse levantamento, constatamos que a maior parte da literatura acadêmica sobre bilinguismo produzida no Brasil trata de contextos de educação indígena e de educação de surdos; em menor número estão as obras que se dedicam ao estudo das situações linguísticas e culturais decorrentes da imigração; e, em número menor ainda estão aquelas que abordam a conceituação, a descrição e/ou a análise do bilinguismo funcionando em contextos formais de ensino e aprendizagem em instituições escolares do nível básico³⁰.

Ora, se, na literatura acadêmica sobre bilinguismo produzida no Brasil, como vimos, a circulação de sentidos de bilinguismo como “ensino bilíngue português-inglês na escola regular” é bastante restrita, o mesmo não ocorre em discursos da mídia, em que são evocados justamente esses sentidos, como veremos mais detidamente no capítulo 3. Deste modo, predominam, no imaginário social, sentidos de “bilinguismo” ligados ao contexto de ensino de LE (muito frequentemente, língua inglesa) em instituições particulares de ensino denominadas “bilíngues”, caracterizando um tipo de educação bilíngue que se aproxima do que alguns sociolinguistas denominam “bilinguismo de elite”

29 Esse levantamento foi feito no dia 14/08/2013 e ainda pode ser considerado o mais atualizado, uma vez que o site da CAPES foi reconfigurado pouco tempo depois desse levantamento, passando a disponibilizar em seu banco de dados apenas os trabalhos defendidos em 2011 e 2012. Nosso critério de busca no site do Banco de Teses foi a palavra “bilinguismo” no item “assunto” das teses/dissertações. Esse critério possibilitou dar visibilidade a um grande número de estudos sobre o tema sem ter a pretensão (ilusória) de completude ou de homogeneidade. Deste modo, entendemos os limites da configuração deste arquivo como próprios à elaboração de nosso dispositivo analítico, que procurará dar conta da heterogeneidade do funcionamento discursivo do conceito de bilinguismo, mas, ao mesmo tempo, apontando para as formações discursivas predominantes que circunscrevem a rede de sentidos que produzem esse conceito.

30 Como nosso objeto de análise enquadra-se nessa última temática, dentre as produções publicadas no Brasil, priorizamos a seleção (não exclusiva) daquelas referentes ao estudo do bilinguismo nesse contexto educacional (cf. Tabela 1). Para um levantamento do estado da arte sobre estudos de bilinguismo no Brasil referentes às temáticas apontadas como predominantes, cf.: Cavalcanti (1999) e Grupioni (2003).

(cf.: Mejía, 2002; Baker, [1993] 2011). Abordaremos os sentidos desse tipo de bilinguismo mais adiante neste capítulo, em que apresentamos uma análise discursiva sobre conceitos de “bilinguismo de prestígio” (MEJÍA, 2002), que são aqueles predominantemente associados ao surgimento das escolas bilíngues português-inglês no Brasil. Mas, antes dessa análise, apresentaremos um estudo mais geral das conceitualizações sobre bilinguismo produzidas pela linguística.

1.2 CONCEITUALIZAÇÕES SOBRE BILINGUISMO PRODUZIDAS PELA LINGUÍSTICA

Embora não constitua um estudo dedicado especialmente ao bilinguismo, o livro *Language* (1933), de Leonard Bloomfield, teve grande repercussão nas pesquisas acadêmicas posteriores sobre o tema – sendo citado em diversos estudos até hoje, geralmente para ser refutado. Em nosso levantamento da literatura especializada sobre o bilinguismo, observamos que a maioria dos autores lança mão da definição de Bloomfield (1933, p. 55) – “native-like control of two languages” – geralmente para argumentar contra uma visão de aquisição de língua denominada “unidimensional” por estar pautada na “proficiência” do “falante nativo”. É o caso de Baker ([1993] 2011, p. 8); Beate Beardsmore ([1982] 1986, p. 1); Bialystok (2001, p. 4); Cummins e Swain ([1986] 1992a, p. 7); García (2009, p. 44); Grosjean (1982, p. 231-2); Hamers e Blanc ([1983] 1992, p. 6); Hoffmann (1991, p. 15); e Romaine ([1989] 1995, p. 11).

Assim, essa definição de Bloomfield – criticada, discutida e julgada, constituindo um campo de presença de determinados sentidos (FOUCAULT, [1969] 2008) – funciona discursivamente a partir do que Indursky denomina “efeito de origem” (INDURSKY, 2003, p. 104) ao analisar o enunciado “Lula lá”, que circulou durante as campanhas

políticas de Luiz Inácio Lula da Silva em 1990, 1994, 1998 e 2002. Segundo Indursky, esse enunciado se inscreve em uma rede de formulações que o antecedem e que

está inscrita em uma memória social, de longa duração, a qual reúne enunciados sobre o comunismo. Trata-se de uma rede de formulações que antecede mesmo a circulação dos discursos sobre o comunismo no Brasil, pois nela identificamos enunciados que vêm de um discurso-outro, que circularam fora do Brasil. Mais especificamente, tomo, como **efeito de origem** desta rede de formulações, um recorte do pronunciamento do Papa Leão XI, em que o Sumo Pontífice afirma que “**o comunismo é intrinsecamente perverso**”. (INDURSKY, 2003, p. 104, grifos da autora)

Tomamos, portanto, a definição de bilinguismo proposta por Bloomfield (1933) como um **efeito de origem**, ou seja, uma definição que instaura um lugar de referência legitimada como “primeira” definição de bilinguismo a partir da qual se estabeleceram diversas redes de sentido. Para compreendermos o funcionamento desse efeito de origem nas conceitualizações de Bloomfield, é importante analisar suas condições de produção, ou seja, a historicidade filiada a determinadas formações ideológicas que constituem os limites das possibilidades do dizer. Neste caso, estamos falando de determinadas bases epistemológicas sobre as quais Bloomfield se apoiou para elaborar um objeto de conhecimento: a língua.

Junto com seus alunos, particularmente Bernard Bloch, Zellig Harris e Charles Hockett, Bloomfield fundou a escola de pensamento que veio a ser conhecida como linguística estrutural americana, que dominou os estudos na área até o surgimento da Gramática Gerativa nos anos 1960. [...] No começo dos anos 1920, entretanto, Bloomfield abandonou esse campo em favor de uma variedade de behaviorismo no qual a teoria da linguagem assumiu o papel principal [...] (WILSON; KEIL, 1998, p. 90, tradução nossa³¹).

31 Texto original: “Together with his students, particularly Bernard Bloch, Zellig Harris, and Charles Hockett, Bloomfield established the school of thought that has come to be known as American structural linguistics, which dominated the field until the rise of GENERATIVE GRAMMAR in the 1960s. [...] In the early 1920s, however, Bloomfield abandoned that in favor of a variety of BEHAVIORISM in which the theory of language took center stage [...]” (WILSON; KEIL, 1998, p. 90).

Essa mudança de filiação teórica de Bloomfield também é atestada por Paveau e Sarfati (2006), que afirmam que o linguista migrou da gramática comparada para a psicologia do comportamento e que “seu livro mestre, *Language* (1933), enraíza a linguística americana sobre bases descritivas e indutivas.” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 19).

A partir dessas considerações, analisemos alguns termos conceitualizados por Bloomfield (1933) no capítulo intitulado *Speech Communities*, tais como *native language*, *native speaker*, *foreign language* e *foreign speaker*. Esses termos são utilizados para determinar posições específicas delimitadas para os sujeitos segundo uma organização lógica e dicotômica em relação ao **uso da língua**. Essa determinação pode ser observada no trecho a seguir:

Algumas pessoas abandonam completamente o uso de sua língua nativa em favor de uma língua estrangeira. Isso acontece com frequência entre os imigrantes nos Estados Unidos. Se o imigrante não ficar em uma comunidade composta de outras pessoas de seu próprio país, e especialmente se ele se casar fora da sua nacionalidade original, ele pode não ter nenhuma oportunidade para usar sua língua nativa. Especialmente, ao que parece, no caso das pessoas menos instruídas, isso pode resultar, depois de um tempo, no total esquecimento: pessoas desse tipo entendem sua língua nativa quando têm a chance de ouvi-la, mas já não conseguem falá-la livremente ou mesmo de forma inteligível. Eles realizaram uma **mudança de língua**; o seu único meio de comunicação é agora o inglês, que é para eles não uma língua nativa, mas uma língua **adotada**. Entretanto, às vezes, essas pessoas adquiriram o inglês de forma muito imperfeita e, portanto, estão na posição de não falar bem nenhuma língua. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, grifos do autor, tradução nossa³²).

32 Texto original: “Some people entirely give up the use of their native language in favor of a foreign one. This happens frequently among immigrants in the United States. If the immigrant does not stay in a settlement of others from his own country, and especially if he marries outside his original nationality, he may have no occasion at all to use his native language. Especially, it would seem, in the case of less educated persons, this may result, after a time, in wholesale forgetting: people of this kind understand their native language when they chance to hear it spoken, but can no longer speak it freely or even intelligibly. They have made a **shift of language**; their only medium of communication is now English, and it is for them not a native but an **adopted** language. Sometimes these persons have nevertheless acquired English very imperfectly and therefore are in the position of speaking no language well.” (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, grifos do autor).

O termo **mudança de língua** [*shift of language*] implica uma ação, uma decisão do sujeito-falante para escolher a língua a ser “usada”, num processo totalmente consciente, podendo até vir a “esquecer” a língua “nativa”. A língua estrangeira, por sua vez, é interpretada como uma língua que será “adotada” pelo falante (uma língua “adotada”), ou seja, é tida como algo que não lhe pertence, mas do qual deverá se apropriar e dominar, buscando sempre a “perfeição” do “falante nativo”.

Filiando-se ao discurso da linguística estruturalista e às teorias do behaviorismo, Bloomfield define bilinguismo a partir dessa noção de “mudança de língua”, que, como dissemos, implica um sujeito cuja posição se encontra determinada pela proficiência máxima no idioma, medida pelos parâmetros da produção linguística do “falante nativo”.

No caso extremo de aprendizagem de línguas estrangeiras, o falante se torna tão proficiente a ponto de se tornar indistinguível dos falantes nativos ao seu redor. Isso acontece ocasionalmente em mudanças de língua em adultos e frequentemente na mudança de língua em crianças que acabamos de descrever. Nos casos em que esse aprendizado perfeito da língua estrangeira não é acompanhado pela perda da língua nativa, isso resulta no **bilinguismo**, o controle de duas línguas semelhante ao de um nativo [*native-like control of two languages*]. Após a primeira infância, poucas pessoas possuem flexibilidade muscular e nervosa suficiente, ou oportunidade e tempo suficientes, para chegar à perfeição em uma língua estrangeira; ainda assim, o bilinguismo deste tipo é mais comum do que se poderia supor, tanto em casos tais como os dos nossos imigrantes, quanto em casos resultantes de viagem, estudo no exterior, ou associação similar. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, 56, grifos do autor, tradução nossa³³).

33 Texto original: “In the extreme case of foreign-language learning the speaker becomes so proficient as to be indistinguishable from the native speakers around him. This happens occasionally in adult shifts of language and frequently in the childhood shift just described. In the cases where this perfect foreign language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in *bilingualism*, native-like control of two languages. After early childhood few people have enough muscular and nervous freedom or enough opportunity and leisure to reach perfection in a foreign language; yet bilingualism of this kind is commoner than one might suppose, both in cases like those of our immigrants and as a result of travel, foreign study, or similar association”. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55-6, grifos do autor).

Nessa formulação, o processo de aquisição da LE na situação de bilinguismo é interpretado a partir da seguinte relação lógica:

Proficiência na língua estrangeira ----- falante nativo ----- perfeição

Esses conceitos são apresentados como um “pressuposto necessário” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 63) imposto ao sujeito para alcançar um objetivo bastante claro e sem conflitos: uma aprendizagem da LE que não implique o “esquecimento”/ “perda” da “língua nativa”, mas que se iguale ao nível de “perfeição”, i.e., nível de proficiência, estabelecido por ela. Podemos compreender esse enunciado funcionando discursivamente sob o prisma de um processo que Pêcheux batizou de **homogeneidade lógica**, uma necessidade do **sujeito pragmático** (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 33), cuja posição impõe um controle sobre duas línguas que se tornam “suas”, que deverão ser “utilizadas” por ele com “destreza” e “perfeição”. Ao reduzir as línguas a essa função pragmática da comunicação, esse funcionamento discursivo acaba por excluir o sujeito dessas línguas, uma vez que, na posição de sujeito pragmático, não há lugar para sua **inscrição** (SERRANI-INFANTE, 1997)³⁴ na língua e, assim, “o idioma é tratado como um produto que funciona fora do sujeito, não fazendo parte de sua constituição identitária” (SIQUEIRA, 2009, p. 50).

Assim, o conceito de bilinguismo formulado por Bloomfield – “native-like control of two languages” – remete a sentidos de **proficiência** como uma possibilidade de “êxito completo” na produção linguística, que funciona em uma relação de proporcionalidade inversa ao desenvolvimento biológico do sujeito, ou seja, a “proficiência” bilíngue seria mais facilmente alcançada no começo da infância. Essa concepção de aprendizagem pode ser articulada a sentidos legitimadores que

34 Serrani-Infante (1997) propõe uma abordagem da aquisição de línguas estrangeiras que considere, nesse processo complexo, o “estudo do desafio subjetivo para o enunciador” (p. 66). A nosso ver, o foco dessa abordagem provoca um deslocamento do olhar tecnicista e/ou utilitarista construído pelas metodologias mais influentes no Brasil desde meados do século XX para um olhar mais heterogêneo, que interpreta esse processo de “aquisição” como “**inscrição** do sujeito de enunciação em discursividades da língua alvo.” (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 66. Grifo da autora).

giram em torno da imagem de **infalibilidade** construída sobre o falante nativo, que “seria o falante ideal, ou seja, aquele com uma proficiência única e estável” (SIQUEIRA, 2009, p. 16).

Considerando essa análise dos sentidos que funcionam como um efeito de origem (INDURSKY, 2003) do conceito de bilinguismo, vejamos outros enunciados conceitualizadores que aparecem no arquivo do discurso científico sobre bilinguismo³⁵:

A prática de usar alternadamente duas línguas será chamada bilinguismo, e a pessoa envolvida, bilíngue. (WEINREICH, 1968³⁶, p. 1 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 15, tradução nossa³⁷)

Devemos, portanto, considerar bilinguismo o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. (MACKEY, 1970³⁸, p. 555 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 16, tradução nossa³⁹).

[...] a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua seguindo os conceitos e estruturas daquela língua, e não parafraseando sua língua materna. (TITONE, 1972⁴⁰, p. 11 *apud* HAMERS; BLANC, [1983] 1992, p. 7, tradução nossa⁴¹).

Tais conceitualizações são citadas pelos autores como uma referência de “origem”, aproximando-se, assim, dos sentidos que delineamos anteriormente filiados ao paradigma comportamentalista da linguagem, como vimos em Bloomfield (1933). Entretanto, a materialidade linguística de alguns significantes tais como “uso” e “capacidade” parecem remeter ao paradigma gerativista proposto por Chomsky

35 Cf. Tabela 1.

36 WEINREICH, U. **Languages in contact, findings and problems**. Linguistic Circle of New York, 1953.

37 Texto original: The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the person involved, bilingual. (WEINREICH, 1953, p. 1 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 15).

38 MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In FISHMAN, J. (ed) Readings in the sociology of language, Mouton, The Hague. p. 554-84. 1970.

39 Texto original: “We shall therefore consider bilingualism as the alternate use of two or more languages by the same individual”. (MACKEY, 1970, p. 555 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 16).

40 TITONE, R. **Le bilinguisme précoce**. Brussels: Dessart, 1972.

41 Texto original: “the individual’s capacity to speak a second language while following the concepts and structure of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue”. (TITONE, 1972, p. 11 *apud* HAMERS; BLANC, [1983] 1992, p. 7).

(1965) e que começava a influenciar as teorias de aquisição de segunda língua na década de 1970. Assim, os enunciados conceitualizadores de “bilinguismo” que destacamos aparecem circunscritos pela dicotomia gerativista competência-desempenho atrelada necessariamente a uma “subjetividade individual” (HENRY, [1977] 1992, p. 50), a uma identidade individualizada de um sujeito “falante”.

Nesse funcionamento discursivo, os enunciados coexistem (FOUCAULT, [1969] 2008), construindo uma trama de relações entre os sentidos em torno do conceito de “bilinguismo” e produzindo representações ancoradas numa lógica da estrutura da unidade e da completude, tanto da língua quanto do sujeito, cuja posição de controle que lhe é imposta evoca apenas processos conscientes diante do contato com a(s) língua(s). Tais representações constituem o processo de coexistência de enunciados construindo um “campo de presença” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 63) sobre sentidos de bilinguismo ao serem evocados, retomados, discutidos, julgados, comentados, reformulados por diversos campos da linguística.

Tendo em vista esse processo de constituição de sentidos, selecionamos algumas definições de “bilinguismo” de García (2009) e de Baker ([1993] 2011) a fim de analisar de que modo esse conceito reaparece no campo da sociolinguística articulando-se a outros enunciados e produzindo efeitos nos processos de subjetivação imbricados em possíveis novas posições de sujeito.

Enquanto delineamos em Bloomfield (1933) o funcionamento predominante de uma formação discursiva filiada à linguística estrutural, organizada segundo relações binárias entre as designações e logicamente estabilizadas na direção de uma conceitualização homogênea, em García (2009) e em Baker ([1993] 2011), o processo de conceitualização parece funcionar em um espaço discursivo que produz um efeito de evidência da “pluralidade”, indicando uma filiação aos discursos da sociolinguística colocados em circulação a partir da década de 1960.

[...] [Um] bilíngue é uma pessoa que “linguageia”⁴² [*languages*] diferentemente e que tem experiências diversas e desiguais com cada uma das duas línguas. Desde o surgimento do campo da sociolinguística em 1960, isto é, do estudo de como a linguagem e o uso da linguagem varia em diferentes contextos sociais e por causa das diversas características sociais dos interlocutores, o próprio conceito de bilinguismo foi estendido para além da noção tradicional “equilibrada” da bicicleta com duas rodas perfeitamente redondas. (GARCÍA, 2009, p. 44, 45, tradução nossa⁴³).

Na mesma direção traçada por García (2009), ao contrapor a perspectiva da linguística estruturalista à visão da sociolinguística, Baker ([1993] 2011) aborda a questão da complexidade do fenômeno do bilinguismo fazendo referência às definições clássicas de Bloomfield (1933) – que ele classifica como “maximalista” por colocar o falante nativo como modelo a ser alcançado pelo bilíngue – e de Diebold (1964) – que ele classifica como “minimalista” por incluir na categoria bilíngue a mínima proficiência possível em um segundo idioma. Para sair desse tipo de classificação, Baker ([1993] 2011) propõe a necessidade de um distanciamento do parâmetro da proficiência e de uma aproximação ao parâmetro do “uso de duas línguas pelos indivíduos” (BAKER, [1993] 2011, p. 26), defendendo, assim, uma posição sociolinguística:

Esta abordagem [sociolinguística] inclui olhar para as regras de uso de duas línguas entre os bilíngues, seu conhecimento compartilhado na conversa, e as normas e valores culturalmente, socialmente e politicamente determinados dos eventos de fala bilíngues. (BAKER, [1993] 2011, p. 33, tradução nossa⁴⁴).

42 A partir da proposta de tradução do termo “translanguaging” (GARCÍA, 2009, p. 45) como “translanguagear” por Moura (2010, p. 289), decidimos traduzir o verbo “language” (GARCÍA, 2009, p. 44) como “linguagear”.

43 Texto original: “[A] bilingual is a person that “languages” differently and that has diverse and unequal experiences with each of the two languages. Since the emergence in 1960 of the field of sociolinguistics, that is, of the study of how language and language use varies in different social contexts and because of the various social characteristics of interlocutors, the concept of bilingualism itself has been extended beyond the traditional “balanced” conception of the bicycle with two perfectly round wheels.” (GARCÍA, 2009, p. 44, 45).

44 Texto original: “This [sociolinguistic] approach includes looking at the rules of dual language usage among bilinguals, their shared knowledge in conversation, and the culturally, socially and politically determined language norms and values of bilingual speech events.” (BAKER, [1993] 2011, p. 33).

A materialidade linguística nos permite afirmar que, nessas condições de produção, o conceito de bilinguismo produz-se num movimento de contraposição ao discurso da linguística estrutural, demarcando um território epistemológico que busca renunciar sentidos previamente estabelecidos numa tradição estruturalista.

Os primeiros estudiosos do bilinguismo, especialmente Bloomfield (1933), consideravam apenas o controle de duas línguas semelhante ao de um nativo como um sinal de bilinguismo. Mas estudiosos posteriores, tais como Einar Haugen e Uriel Weinreich, tinham definições muito mais amplas de bilinguismo, talvez porque, por serem eles mesmos bilíngues, estavam cientes de sua complexidade. Além disso, haviam trabalhado em contextos de imigração estadunidense, em que diferentes formas de bilinguismo eram comuns. Haugen (1953) considera até mesmo a proficiência mínima em duas línguas como um sinal de bilinguismo. Weinreich (1953) classifica como bilíngue alguém que alternasse entre as duas línguas. Diebold (1964) fala de “bilinguismo incipiente” para designar aqueles que estão no início do processo de aquisição de alguma competência em outro idioma, dando, assim, uma definição minimalista de bilinguismo. (GARCÍA, 2009, p. 44, tradução nossa⁴⁵).

Nessas sequências discursivas, observamos que a organização dos enunciados que retomam definições de bilinguismo funciona num movimento de contraste entre uma visão “tradicional”, pautada em “conceituações lineares”, e uma visão mais “ampla”, supostamente capaz de dar conta da “complexidade” das diferentes “situações de uso” das línguas em diferentes “contextos sociais”. Entretanto, os significantes “proficiência” e “competência” continuam constituindo o “campo de presença” (FOUCAULT [1969], 2008, p. 63), retornando,

45 Texto original: “Early scholars of bilingualism, especially Bloomfield (1933), only considered native-like control of two languages as a sign of bilingualism. But later scholars such as Einar Haugen and Uriel Weinreich, had much broader definitions of bilingualism, perhaps because as bilinguals themselves they were aware of its complexity, and they had worked in immigrant U.S. contexts where different forms of bilingualism were common. Haugen (1953) considered even minimum proficiency in two languages a sign of bilingualism. Weinreich (1953) labeled someone who alternated between the two languages as a bilingual. Diebold (1964) speaks of ‘incipient bilingualism’ to designate those who are at the very beginnings of acquiring some competence in another language, thereby providing a minimalist definition of bilingualism.” (GARCÍA, 2009, p. 44).

muitas vezes, aos sentidos evocados pelo conceito de bilinguismo, como vimos nas citações anteriores. Vejamos outras definições que emergem desse/nesse funcionamento discursivo:

Uma concepção mais heteroglóssica de bilinguismo reconhece seus ajustes enquanto passa por mudanças e oscilações. O bilinguismo não é simplesmente linear, mas **dinâmico**, operando de acordo com os diferentes contextos em que se desenvolve e funciona. Mais do que nunca, categorias como primeira língua (L1) e segunda língua (L2) [...] não são de forma alguma úteis [...], porque a globalização mundial está cada vez mais convocando as pessoas para interagir umas com as outras de maneiras que desafiam categorias tradicionais. Na complexidade linguística do século XXI, o bilinguismo envolve um ciclo muito mais dinâmico, em que as práticas de linguagem são múltiplas e estão sempre se ajustando ao terreno multimodal multilíngue do ato comunicativo. [...] Para nós, este modelo de bilinguismo dinâmico está intimamente relacionado com o conceito de plurilinguismo. (GARCÍA, 2009, p. 53-54, grifo da autora, tradução nossa⁴⁶).

A globalização e o interculturalismo são ambas a causa e o efeito do bilinguismo e do multilinguismo. (BAKER, [1993] 2011, p. 95, tradução nossa⁴⁷).

Com a crescente facilidade de transporte e comunicação, com o aumento da mobilidade social e profissional, com uma economia mais global e com mais urbanização, há a tendência de haver mais contato entre as comunidades linguísticas. (BAKER, [1993] 2011, p. 99, tradução nossa⁴⁸).

46 Texto original: "A more heteroglossic conception of bilingualism recognizes its adjustments as it shifts and bounces. Bilingualism is not simply linear but **dynamic**, drawing from the different contexts in which it develops and functions. More than ever, categories such as first language (L1) and second language (L2) [...] are not in any way useful [...], because the world's globalization is increasingly calling on people to interact with others in ways that defy traditional categories. In the linguistic complexity of the twenty-first century, bilingualism involves a much more dynamic cycle where language practices are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act. [...] For us, this model of dynamic bilingualism is closely related to the concept of plurilingualism [...]." (GARCÍA, 2009, p. 53-54. Grifo da autora).

47 Texto original: "Globalization and interculturalism are both the cause and an effect of bilingualism and multilingualism." (BAKER, [1993] 2011, p. 95).

48 Texto original: "With the growing ease of travel and communication, increased social and vocational mobility, a more global economy and more urbanization, there tends to be more contact between language communities." (BAKER, [1993] 2011, p. 99).

O campo da sociolinguística vem instaurar discursividades que funcionarão como pontos de ancoragem para sentidos de bilinguismo materializados em significantes como: “languagear” [*“languaging”*], “plurilinguismo”, “multilinguismo”, “multimodalidade” e “heteroglossia”. Nas formulações apresentadas, observamos que tais conceitos **coexistem** com conceitualizações linguísticas filiadas a discursos estruturalistas – formulados como “tradicionais” – em uma relação de anteposição, de negação. Nesse processo discursivo, a formação do conceito de bilinguismo configura-se em uma caracterização das práticas languageiras – multilíngues, heteroglóssicas, plurilíngues – como relacionadas ao “dinamismo” da globalização, funcionando pelo efeito de evidência desses termos, colocados amplamente em circulação em nossa sociedade contemporânea. Essas conceitualizações, notadamente prefixadas por “multi”, “hetero” e “trans”, funcionam no imaginário social como “plurais” e “heterogêneas”, e sustentam, portanto, uma teorização de bilinguismo que contempla esse espaço de “diversidade” cultural e linguística⁴⁹. Entretanto, elas produzem representações sobre as línguas que giram em torno da neutralidade e da abstração, destituindo-as de suas especificidades políticas, ideológicas e históricas, bem como da constituição identitária – enquanto alteridade – dos sujeitos submetidos⁵⁰ a elas.

Segundo Coracini (1997, p. 159), “os estudos sobre o bilinguismo assim como sobre o ensino-aprendizagem de línguas têm se pautado, em geral, na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação entre falantes”. Desse modo, a relação sujeito-língua (tão cara a estudiosos do discurso como Paul Henry) é significada a partir de uma lógica da consciência-comunicação, ou seja, o sujeito é

49 De qualquer modo, como veremos mais adiante neste capítulo, tais conceitualizações emergem de processos epistemológicos mais amplos que constituem novos espaços de possibilidades de dizer sobre a língua: possibilidades de dizer que se abrem ao incontornável e ao incontrolável que permeiam a relação do sujeito com a língua.

50 Segundo Orlandi, “a ideologia interpela o indivíduo em sujeito e este submete-se à língua significando e significando-se pelo simbólico na história.” (ORLANDI, 2001a, p. 100).

completamente responsável pelo seu ato enunciativo, que, por sua vez, se configura pelo contexto imediato da produção linguística⁵¹.

Atentemos também ao funcionamento discursivo do significante “globalização” nesses enunciados, que produzem um efeito de evidência que evoca os “benefícios” de uma “comunicação com o mundo” (PAYER, 2005), apagando a dimensão do político e do ideológico que constituem a(s) língua(s) na/pela história e pelo/no sujeito. Os sujeitos são convocados à identificação aos sentidos de uma formação discursiva da celebração da globalização, funcionando nas complexas malhas das relações de poder em jogo na sociedade de mercado.

Se, com o Estado/Nação as noções que mobilizamos são de língua oficial, língua nacional e com cidadania, na sociedade de mercado, falamos em usuários, em múltiplas línguas (multilinguismo), em falares, em dialetos, em muticulturalismo, em comunidades (e não sociedade). [...] E, como é próprio do sociologismo, esse discurso do multiculturalismo/multilinguismo – que, enganosamente aparecem como se recobrimdo quando na realidade a relação língua/cultura tem outra complexidade – ao se mostrar como uma forma de defesa das minorias, acaba por sustentar na verdade o domínio da língua trans-nacional. A partir desse jogo, a contradição com que nos defrontamos não é mais local/nacional mas histórico/universal. (ORLANDI, 2007b, p. 60, 61).

- 51 O sujeito, então, é convocado a assumir uma posição de controle total sobre suas intenções e emoções no processo de uso da língua, reduzido à “interação comunicacional”. Os enunciados a seguir ilustram posições de sujeito que são construídas a partir de sua relação com as formações discursivas que estamos tentando delinear: “Studies have shown that the language use of bilinguals responds to their communicative and affective intent, as well as to the situation and the interlocutor.” (GARCÍA, 2009, p. 46) “It is true, however, that bilinguals usually have differentiated use and competence in the languages in which they translanguage, having had exposure to various language practices. Sometimes, this differentiated use and competence has to do with personal preference.” (GARCÍA, 2009, p. 48). A partir desses enunciados, destacamos algumas evidências que sustentam um imaginário que gira em torno de conceitos de bilinguismo: a evidência da unidade da(s) língua(s) em um sistema logicamente estabilizado; a evidência do utilitarismo da(s) língua(s), via comunicação, significada aqui como plenitude de expressão do pensamento do sujeito; a evidência da unidade/centralidade do sujeito, que se constitui numa identidade unívoca; a evidência da cognoscência do sujeito a respeito de seu domínio sobre a(s) língua(s), tanto sobre seu sistema quanto sobre seu uso. Produzidas ideologicamente, tais evidências não são estanques; elas trabalham incessantemente para construir representações de bilinguismo (e de outros processos que envolvem o ensino e a aprendizagem de línguas) no imaginário social.

A discussão empreendida por Orlandi parte de uma reflexão desenvolvida por Gadet e Pêcheux ([1977] 1998) sobre duas “vias” (formações discursivas) predominantes no campo da linguística: o **logicismo** e o **sociologismo**. Ambas perspectivas constituem “formas de denegação do político” (ORLANDI, 2007b, p. 61): enquanto o logicismo produz a evidência da unidade e da transparência do sistema linguístico, o sociologismo sustenta o imaginário da relação língua/cultura na diversidade, apagando as relações de poder produzidas nas contradições histórico-ideológicas das formações sociais. Segundo Orlandi (2007b), é no sociologismo que se sustenta o discurso do multiculturalismo/multilinguismo, produzindo um efeito de evidência de relações simétricas e harmoniosas geradas pelos processos de globalização econômica e política⁵².

A dicotomia logicismo/sociologismo pode ser articulada à noção da lógica da “complementaridade” analisada por Henry ([1977] 1992) ao discutir as bases epistemológicas da linguística – nomeadamente a psicologia e a sociologia. Segundo ele, a problemática da complementaridade poderia ser definida como “do humano, tudo aquilo que não é de ordem do psicológico, é social e reciprocamente” (HENRY, [1977] 1992, p. 114), o que ele também chama de “circularidade da dupla realidade psicológica/realidade social” (HENRY, [1977] 1992, p. 115). No campo da complementaridade, a linguagem assume papel primordial para articular o psicológico e o social, sendo designada predominantemente pelo conceito de comunicação. A partir da análise das discursividades que instauram a linguística como um campo de conhecimento, Henry aborda a questão do sujeito na linguística – sujeito da linguagem –, comparando-o a uma “máquina lógica” (HENRY, [1977] 1992, p. 118) no campo da complementaridade, em que o sujeito seria constituído tanto individualmente quanto socialmente.

A análise da materialidade linguística dos enunciados conceitualizadores de bilinguismo na linguística permite inferir que os sentidos

52 Voltaremos a esse ponto em outros momentos desta análise discursiva.

que circunscrevem esse “fenômeno” linguístico funcionam a partir dessa lógica da complementaridade: o bilinguismo ora significa algo do indivíduo – como sujeito da linguagem – ora significa algo da sociedade – como comunicação. Diversos pesquisadores que se dedicaram ao estudo do bilinguismo demarcaram essa divisão explicitamente. Hamers e Blanc ([1983] 1992), por exemplo, nomeiam o bilinguismo do indivíduo como “bilinguagem” [*bilinguality*], manifestando uma diferenciação em relação ao “bilinguismo”, que caracterizaria o âmbito da comunidade, do social⁵³. Na mesma direção, Hoffmann (1991) analisa o “bilinguismo social” em contraste com o “bilinguismo individual”.

A complementaridade psicológico/social oculta a dimensão histórica que perpassa a produção do “sujeito da linguagem” nas teorias linguísticas. O que Henry ([1977] 1992) nos ensina ao focar a noção de sujeito é que a produção de conceitos está atrelada às formas-sujeito constitutivas das discursividades predominantes em cada sociedade e em cada conjuntura histórica. Desse modo, os conceitos de bilinguismo constituem objetos de conhecimento – e não objetos reais – que incidem sobre os sujeitos em sua relação com as línguas, em seus processos de inscrição nessas discursividades (SERRANI-INFANTE, 1997), o que implica considerar as formações imaginárias (PÊCHEUX [1969] 1997) sobre as línguas em jogo nesses contextos de bilinguismo significados pelo discurso científico da linguística – formações imaginárias que produzem divisões e contradições.

Como dissemos anteriormente neste capítulo, um dos espaços de divisão de sentidos que afeta a análise discursiva que empreendemos nesta pesquisa é o conceito de “bilinguismo de elite”⁵⁴ (cf.: Mejía,

53 Assim os autores definem “bilinguagem”: “the psychological state of an individual who has access to more than one linguistic code as a means of social communication; the degree of access will vary along a number of dimensions which are psychological, cognitive, psycholinguistic, social psychological, social, sociological, sociolinguistic, sociocultural and linguistic.” (HAMERS; BLANC, [1983] 1992, p. 6).

54 No capítulo 2, veremos como esse conceito, embora apareça predominantemente associado ao surgimento das escolas bilingues português-inglês no Brasil, esvanece-se na impossibilidade de recobrir um real afetado por espaços de contingências produzidos em determinadas condições históricas e políticas.

2002; Baker, [1993] 2011), que interpretamos como parte de um processo de designação cuja análise apresentamos a seguir para ilustrar o que temos argumentado sobre a construção do bilinguismo como objeto de conhecimento (HENRY, [1977] 1992) por meio de um processo mais amplo de formação de conceitos (FOUCAULT, [1969] 2008).

1.2.1 O bilinguismo de prestígio em processos de designação

Como vimos discutindo neste capítulo, desde os anos 1980 tem se produzido uma extensa literatura sobre bilinguismo e educação bilíngue em diversas áreas da linguística – Baker ([1993] 2011); Bialystok (2001); Cummins e Swain ([1986] 1992b); García (2009); Grosjean (1982); Hamers e Blanc ([1983] 1992); Heller (2007a); Romaine ([1989] 1995) . Outros pesquisadores, tais como Mejía (2002), demonstraram uma preocupação com as especificidades do bilinguismo de elite/de prestígio. Esse tipo de bilinguismo é geralmente definido ou a partir da **classe** – bilinguismo de “elite” – ou a partir do **status** – bilinguismo de “prestígio”. Na primeira definição, a ênfase está na posição social ocupada por aqueles que desejam se “tornar bilíngues”; na segunda definição, o foco está nas representações política e ideologicamente estabelecidas atribuídas às (e inscritas nas) línguas. Entretanto, embora haja uma tentativa na literatura de distinguir tais definições, elas não parecem operar estaticamente separadas na produção de sentidos; pelo contrário, “classe” **desliza** para “status” e vice-versa, como podemos observar nas seguintes definições Mejía (2002):

[...] esta forma de bilinguismo é altamente “visível”, uma vez que promove o acesso às línguas internacionais de prestígio para aqueles indivíduos em ascensão e suas famílias que precisam ou que desejam ser bilíngues ou multilíngues. Para muitos estudantes provenientes de grupos de alto status socioeconômico, tornar-se bilíngue significa a possibilidade de ser capaz de interagir com falantes de diferentes línguas diariamente, e

de ter acesso a oportunidades de emprego no mercado global. (MEJÍA, 2002, p. 5, tradução nossa⁵⁵).

[...] esses indivíduos são geralmente provenientes de famílias que viajam extensivamente por causa da natureza internacional de suas profissões e compromissos ou por causa de seu status socioeconômico. Eles geralmente estão em ascensão e vêm a necessidade de ser bilíngues ou multilíngues a fim de ter acesso a boas oportunidades de trabalho em nível internacional. As línguas que tais bilíngues aprendem são línguas mundiais, de poder e prestígio estabelecidos, tais como inglês, francês, alemão e espanhol. (MEJÍA, 2002, p. 41, tradução nossa⁵⁶).

Uma vez que classe e status constituem os principais elementos usados para definir o bilinguismo de prestígio, tais definições parecem estar mais focadas nos sujeitos bilíngues do que na aquisição da língua em si. Deste modo, Mejía (2002) destaca que o fato de o bilinguismo de elite evocar identificações com classe e status faz com que seja frequentemente associado a sentidos pejorativos ou preconceituosos. De acordo com a pesquisadora, essa questão pode estar associada à

dificuldade de usar um termo socialmente carregado como 'elite' para fazer referência a um tipo de bilinguismo que, embora não seja uma situação majoritária, está se tornando cada vez mais comum em um universo globalizado cada vez menor. (MEJÍA, 2002, p. 42, tradução nossa⁵⁷).

- 55 Texto original: “[...] this form of bilingualism is highly ‘visible’, in the sense that it provides access to prestigious international languages for those upwardly mobile individuals and their families who need or who wish to be bilingual or multilingual. Becoming bilingual for many students who come from higher socio-economic status groups means the possibility of being able to interact with speakers of different languages on a daily basis, and of gaining access to employment opportunities in the global marketplace.” (Mejía 2002, 5).
- 56 Texto original: “[...] these individuals often come from families who travel extensively because of the international nature of their occupations and commitments or because of their socio-economic status. They are usually upwardly mobile and see the need to be bilingual or multilingual in order to have access to good job opportunities at international level. The languages that such bilinguals learn are world languages of established power and prestige, such as English, French, German, and Spanish”. (MEJÍA 2002, p. 41).
- 57 Original: “the difficulty of using a socially loaded term like “elite” to refer to a type of bilingualism which, while it is not a majority situation, is becoming increasingly common in an ever-shrinking globalised universe.” (MEJÍA, 2002, p. 42).

Assim, definições de “bilinguismo de elite” baseadas na noção de competência em uma língua majoritária, de status elevado, tais como “bilinguismo de prestígio” (BAKER e PRYS JONES, 1998, p. 30), ou “bilinguismo privilegiado” (MEJÍA, 2002, p. 43) passaram a ser evitadas por outros pesquisadores da área. Deste modo, os seguintes termos têm sido preferencialmente usados para designar esse tipo de bilinguismo:

- a) “bilinguismo eletivo” (VALDÉS e FIGUEROA, 1994⁵⁸, p. 12 *apud* MEJÍA, 2002, p. 41) e “bilinguismo opcional” (MEJÍA, 2002, p. 43), que enfatizam o aspecto de “escolha” mais do que de “classe”;
- b) “bilinguismo voluntário” (MEJÍA, 2002, p. 43), que enfoca a escolha feita pelo indivíduo para aprender uma língua, em contraste com situações em que a língua é aprendida “involuntariamente” por meio de imposição⁵⁹;
- c) “bilinguismo de enriquecimento” (FISHMAN, 1982⁶⁰ *apud* MEJÍA, 2002, p. 43), conceito que tem sido usado em referência a programas de imersão que buscam o desenvolvimento equilibrado tanto da primeira língua quanto da segunda língua, independentemente de seu status;

Como vimos, esses termos circunscrevem e caracterizam determinadas práticas de aquisição de línguas. A primeira designação, bilinguismo eletivo, ou bilinguismo opcional, refere-se a práticas de aquisição de línguas que não estão necessariamente relacionadas a

58 VALDÉS, G.; FIGUEROA, R. A. **Bilingualism and testing**: A special case of bias. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

59 Mejía (2002) propõe o conceito de “bilinguismo voluntário” baseando-se na análise sociológica de Ogbu (1982) sobre as relações “involuntárias” estabelecidas pelo contato de certos grupos sociais (escravos e indígenas) com a cultura estadunidense, em contraposição às relações “voluntárias” geradas pelo contato de outros grupos sociais (imigrantes europeus) com essa mesma cultura.

60 Fishman, J. A. Sociolinguistic foundations of bilingual education. **Bilingual Review/La Revista Bilingüe**, 1982, 9, 1–35.

ambientes formais de aprendizagem e que são escolhidas por indivíduos que desejam tornar-se bilíngues sem sair de seus países de origem. O segundo termo, bilinguismo voluntário, implica práticas formais e informais de aquisição de línguas em contextos de imigração, cujos complexos processos culturais, étnicos e políticos frequentemente criam uma divisão entre imigrantes que estão em uma posição privilegiada – e que realmente podem escolher aprender a língua do país para o qual imigraram – e imigrantes que estão em posições desfavorecidas (escravos, refugiados, etc.) que são obrigados a aprender a língua involuntariamente, ou seja, eles têm de se submeter à língua que lhes é imposta em circunstâncias desfavoráveis. O terceiro termo, bilinguismo de enriquecimento, tem como foco as práticas de aquisição de línguas que buscam desenvolver e promover tanto a primeira quanto a segunda língua por meio de programas de imersão.

Em uma perspectiva discursiva, diríamos que esses termos constituem uma rede de produção de sentidos, que Guimarães (2002) definiu como **designação**.

“[...] a **designação** é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (GUIMARÃES, 2002, p. 9, grifo do autor).

Uma vez que, segundo Guimarães, os processos de designação não podem ser separados do real, a exterioridade é concebida, assim, como constitutiva do sentido. No que concerne aos processos de designação do bilinguismo, como descrevemos anteriormente, a mudança de foco no status/classe para o foco na **escolha** parece constituir um modo de regulação discursiva dos sentidos de bilinguismo operado pelo significante “escolha”, que evoca algum tipo de “agência” por parte do sujeito. Mas que posições de sujeito estão em jogo aqui? Que decisões essas práticas de educação bilíngue demandam e, ao mesmo tempo, mobilizam?

Considerando a produção prolífica de definições que constituem a cadeia de sentidos engendrada por esse processo discursivo, as práticas de aprendizagem da LE circunscritas pelo sintagma “bilinguismo de prestígio” poderiam ser vistas em sua heterogeneidade ao serem pluralizadas como **bilinguismos**, como propõem Uyeno e Cavallari (2011a).

[...] não há bilinguismo (bi = dois), assim como não há monolinguismo. Não há duas línguas como não há uma única língua. Toda língua, como nos faz ver Derrida em sua obra *O monolinguismo do Outro*, se constitui de inúmeras outras que deixam seus rastros naquela que denominamos **uma** língua. (UYENO e CAVALLARI, 2011a, p. 11, grifo das autoras).

Esse gesto de pluralização procura lançar um olhar para sentidos heterogêneos de bilinguismo e educação bilíngue, compreendendo os modos de produção da língua(gem) como **práticas** (PENNYCOOK, 2010) que estão implicadas em determinadas condições sociais, históricas e políticas. Embora as práticas de educação bilíngue – tais como as de “bilinguismo de prestígio” – envolvam uma perspectiva de “bilinguismo aditivo” (LAMBERT, 1973), que defende que tanto a primeira língua quanto a segunda língua devam ser usadas igualmente como meio de instrução⁶¹, interessa-nos problematizar a evidência de transparência construída em torno do termo “bilinguismo”. Assim, ao pluralizarmos o termo em “bilinguismos”, na esteira de Uyeno e Cavallari (2011a), buscamos questionar, em certa medida, a estabilidade e a transparência do prefixo “bi”, que remete a sentidos de uma dualidade produzida por uma visão ontológica (PENNYCOOK, 2007a) na qual as línguas são concebidas como entidades unitárias⁶². Essa visão sistematizante das línguas tem sido questionada por diversos pesquisadores filiados a uma abordagem pós-estruturalista ao campo dos estudos da linguagem e da linguística aplicada (LA), produzindo sentidos de

61 Discutiremos essa questão em diversos momentos da análise do discurso profissional sobre o currículo bilíngue, na Parte II desta tese.

62 Abordaremos essa problematização em alguns momentos da análise do arquivo do discurso profissional no Capítulo 5.

bilinguismo mais heterogêneos em comparação às conceitualizações predominantes de bilinguismo que analisamos. Vejamos, na próxima seção, como se constituem esses sentidos e como são incorporados ao discurso científico, em coexistência com os sentidos que tendem à homogeneização que apresentamos anteriormente.

1.3 A EMERGÊNCIA DE CONCEITOS DISCORDANTES: PROCESSOS DE RESSIGNIFICAÇÃO DE SENTIDOS DE BILÍNGUISTO

O processo de formação de conceitos constitui-se de sistemas de regulação de sentidos na dispersão dos enunciados, demarcando relações que “asseguram a circulação, a transferência, as modificações dos conceitos” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 67), entre a “continuidade da tradição” e a “emergência sucessiva ou simultânea de conceitos discordantes” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 62). Isso permite compreender que, mesmo nos processos de designação de bilinguismo mais homogêneos que predominam nos estudos linguísticos, a heterogeneidade de sentidos irrompe, atestando a impossibilidade de fechamento e de controle. Ao tentar responder à pergunta “quem é bilíngue?”, por exemplo, Bialystok (2001, p. 4-6) entra na dimensão das incertezas e das contingências que envolvem as relações dos sujeitos com a(s) língua(s), na dimensão das inconsistências e discordâncias dos sentidos conceitualizadores que impõem certos limites, distinções, divisões à(s) língua(s):

Há menos acordo consensual sobre os formalismos estruturais da língua do que poderíamos desejar. [...] Não podemos presumir a estrutura absoluta e universal da língua; nossas noções categóricas e objetivas sobre como são as línguas não são necessariamente precisas. § Não é só o problema do estabelecimento de limites identificáveis sobre a proficiência do falante que

ofusca os limites de uma noção clara do bilingue. Outro aspecto de incerteza é introduzido através do exame dos idiomas particulares na mistura bilingue. Nós pensamos nos indivíduos bilingues como aqueles que são capazes de falar duas (ou mais) línguas, até certo nível de proficiência, mas identificar o que conta como uma língua não é um julgamento simples. Supomos que sabemos o que são as línguas – onde uma para e começa a outra. Essa noção, também, é ilusória [...] (tradução nossa⁶³).

Este dizer de Hoffmann (1991, p. 14) também deixa entrever um espaço de abertura de sentidos sobre o bilinguismo: “A característica mais notável do bilinguismo é que ele é um fenômeno multifacetado. [...] Como o bilinguismo desafia delimitações, ele está aberto a uma variedade de descrições, interpretações e definições” (tradução nossa⁶⁴). Ao abordarem as tipologias de bilinguismo, Hamers e Blanc ([1983] 1992, p. 7) destacam que “a bilinguagem e o bilinguismo são fenômenos multidimensionais e devem ser investigados como tais” (tradução nossa⁶⁵).

Investindo no conceito de “translanguagem”⁶⁶ [*translanguaging*], García (2009) e García e Wei (2014) procuram distanciar-se das definições de bilinguismo que enfocam as línguas enquanto unidades,

63 Texto original: “There is less consensual agreement about the structural formalisms of language than we might wish. [...] we cannot take for granted the absolute and universal structure of language; our categorical and objective notions of what languages look like are not necessarily accurate. § It is not only the problem of setting identifiable limits on speaker’s proficiency that blurs the boundaries of a clear notion of bilingual. Another aspect of uncertainty is introduced by examining the particular languages in the bilingual mix. We think of bilingual individuals as those who are able to speak two (or more) languages, to some level of proficiency, but identifying what counts as a language is not a straightforward judgment. We take for granted that we know what languages are – where one stops and the next one starts. That notion, too, is illusory [...].”

64 Texto original: “The most salient feature of bilingualism is that it is a multi-faceted phenomenon. [...] As bilingualism defies delimitation, it is open to a variety of descriptions, interpretations and definitions”.

65 Texto original: “Bilinguality and bilingualism are multidimensional phenomena and must be investigated as such”.

66 A proposta de tradução do conceito de “translanguaging” é de Selma Moura (2010, p. 289), que faz uma observação em relação ao termo em uma nota: “Procuramos, na tradução, preservar a composição da palavra por sua relação com o sentido que pretende construir. O prefixo ‘trans’ relaciona-se à penetração de uma língua na outra, à comunicação através da língua. acrescentamos, acompanhando a autora, ao morfema ‘language’ o sufixo ‘ar’ para caracterizar o verbo de ação”.

defendendo, assim, uma visão que privilegia as “práticas discursivas múltiplas nas quais os bilíngues se engajam para compreender seus mundos bilíngues” (GARCÍA, 2009, p. 45, tradução nossa⁶⁷). Na concepção de “translanguagear”, o foco desloca-se da distinção precisa entre as línguas dos bilíngues para as suas práticas de interação, produzindo, ao mesmo tempo, metalinguagens próprias para compreender tais práticas.

[...] o translanguagear [*translanguaging*] é uma abordagem para o uso da linguagem, para o bilinguismo e para a educação dos bilíngues que considera as práticas de linguagem de bilíngues não como dois sistemas de linguagem autônomos, como tem sido tradicionalmente o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencendo a duas línguas diferentes. (GARCÍA; WEI, 2014, p. 2, tradução nossa⁶⁸).

Um conceito que se aproxima do “translanguagear” proposto por García (2009) é o de “práticas transidiomáticas” teorizado por Jacquemet (2005). A partir da noção de mobilidade produzida pelas novas configurações sociais da globalização⁶⁹, o pesquisador mostra uma preocupação com a necessidade de compreender as “mutações comunicativas” engendradas nesse contexto, caracterizadas por processos de “mistura de línguas, hibridização e creolização” nas interações “multilíngues” e “desterritorializadas” dos “grupos transnacionais” (JACQUEMET, 2005, p. 257, 265). Na tentativa de produzir um contradiscurso em relação aos estudos que se dedicaram aos impactos da globalização nos processos linguísticos e comunicativos – que Jacquemet caracteriza como “uma visão distópica de catástrofe

67 Texto original: “multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds” (GARCIA, 2009, p. 45)

68 Texto original: “[...] translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages.” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 2).

69 Agradecemos ao Prof. Dr. Carlos Renato Lopes a observação precisa sobre a mobilização dos conceitos de globalização na pesquisa na ocasião do exame de qualificação em 2014.

linguística” (2005, p. 257, tradução nossa⁷⁰) –, o pesquisador busca enfatizar qualidades positivas envolvidas nesses processos de “inovações linguísticas” nos fluxos globais (JACQUEMET, 2005, p. 266), que demandam a conceitualização de “uma linguística de transformação xenoglóssica, de mistura transidiomática e de recombinações comunicativas” (JACQUEMET, 2005, p. 274, tradução nossa⁷¹). No Brasil, alguns trabalhos na área da LA têm seguido essa mesma direção teórica. Moita Lopes, por exemplo, tem mobilizado a noção de “práticas transidiomáticas” como “transidiomaticidade” em suas análises do multilinguismo em geral (MOITA LOPES, 2013a) e das performances identitárias que emergem dos “usos transidiomáticos” do português entre outras línguas na produção de artefatos culturais, tais como o rap, o hip-hop e a propaganda (MOITA LOPES, 2013b)⁷².

Ao teorizar sobre a língua como “prática local”, Pennycook (2010, p. 46) refuta a ideia de língua como uma “entidade pré-dada no contexto” e defende o conceito de língua como aquilo que é produzido rotineiramente em nossas atividades sociais – que “são

70 Texto original: “a dystopic vision of linguistic catastrophe” (JACQUEMET, 2005, p. 257). O autor se refere aos estudos linguísticos que relacionam a globalização ao imperialismo linguístico e ao processo de extinção e de morte de algumas línguas, por exemplo.

71 Texto original: “a linguistics of xenoglossic becoming, transidiomatic mixing, and communicative recombinations.” (JACQUEMET, 2005, p. 274).

72 Um exemplo interessante de uso transidiomático trazido por Moita Lopes (2013b, p. 116) é uma letra de rap do grupo Payé (Mbohapy Frontera), que usa esporadicamente (espanhol, português e guarani) para falar sobre suas identidades fronteiriças no entrelugar das divisões geopolíticas (Brasil, Paraguai e Argentina). Pensando nessa mesma temática, diversos estudos interdisciplinares também abordam a questão das misturas de línguas e culturas no contexto de fronteiras. É o caso, por exemplo, de estudos sobre a região fronteiriça entre Brasil, Paraguai e Argentina, que mesmo sem lançar mão do conceito de transidiomaticidade, abordam a questão das línguas, culturas e identidades em trânsito na “cartografia imaginária da tríplice fronteira” (PEREIRA, 2014), enfocando principalmente o que poderíamos chamar de uso transidiomático dos diferentes modos de dizer que emergem do portunhol (muitas vezes também misturado com o guarani), tanto nas interações rotineiras da população quanto na produção cultural e literária da região, que busca preservar e divulgar esses modos de (não) fazer sentido entre as línguas. Um trecho do poema *Triple frontera selvagem*, de Diegues (2014, p. 211), ilustra o que queremos dizer: “Bienvenidos a la Triple frontera selvagem, amables lectores, / kontradiciones frías y dicciones calientes, / koreanos, árabes, chinos, paraguayos, brasilenhos, / vos saludam en uma lengua que non existe como idioma / pero que puede ser escrita y hablada / como el amor / que voce mais ou menos puede entender / mismo que non entenda puerra ninguna.”

sempre históricas e sempre locais” (tradução nossa⁷³). Na mesma linha de pensamento, em uma obra posterior, Pennycook (2012a) define a língua como aquilo que emerge em “lugares inesperados” [*unexpected places*] a partir do argumento de Heller (2007b) sobre as limitações do termo “bilinguismo” para dar conta das diferentes formas nas quais as línguas emergem onde são menos esperadas. Nas palavras de Heller (2007b, p. 343):

Quando começamos a olhar atentamente para as pessoas reais em lugares reais, vemos movimento. Vemos línguas surgindo onde nós esperamos que surjam. Também vemos as línguas tomarem formas inesperadas. Simplesmente mover-se para uma ideia de bilinguismo não constitui uma contenção suficiente para este movimento e multiplicidade, provavelmente não sob quaisquer circunstâncias, mas certamente não sob as atuais. (HELLER, 2007b, p. 343, tradução nossa⁷⁴).

Assim, a determinação dos limites de sentidos de bilinguismo é atravessada pelo inesperado e pelo contingente que emerge das relações dos sujeitos com as línguas, provocando deslocamentos no “regime metadiscursivo [que] trata as línguas como instituições contáveis, uma visão reforçada pela existência de gramáticas e dicionários”, segundo Makoni e Pennycook (2007a, p. 2, tradução nossa⁷⁵). Os autores argumentam que esse regime metadiscursivo está na base da “invenção das línguas”, um dos principais projetos empreendidos pelos sistemas coloniais europeus entre o fim do século XIX e o início

73 Texto original “[...] it is not that we use language as a pre-given entity in context, but rather that we produce language in our repeated local activities. Furthermore, these activities are part of bundled practices, and as such they are always social, always historical and always local.” (PENNYCOOK, 2010, p. 46).

74 Texto original: “As soon as we start looking closely at real people in real places, we see movement. We see languages turning up where we expect them to be. We also see them taking unexpected forms. Just moving to an idea of bilingualism is not enough containment for this movement and multiplicity, probably not under any circumstances, but certainly not under current ones.” (HELLER, 2007b, p. 343).

75 Texto original: “this metadiscursive regime treats languages as countable institutions, a view reinforced by the existence of grammars and dictionaries” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p.2). Aqui, os autores se aproximam do conceito de gramatização teorizado por Aurox (1992). Trataremos desse assunto mais adiante neste capítulo e no capítulo 3.

do século XX, constituindo os imaginários de unidades nacionais que perduram até nossos dias.

No coração do problema aqui está a ideologia subjacente de contagem e singularidade, enfatizada por pressupostos de uma língua-objeto essencializada, singular, situada e fisicamente localizada em conceitos de espaço fundados numa noção de territorialização. A ideia de enumerabilidade e singularidade linguística baseia-se na noção de que tanto as línguas quanto seus falantes sejam passíveis de contagem. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 10, 11, tradução nossa⁷⁶).

Também contrapondo-se às ideologias que sustentam as línguas como unidades passíveis de serem contadas e separadas, Canagarajah (2013) propõe o conceito de “*codemeshing*” para abordar o “enlaçamento”, a “engrenagem” de línguas (especialmente nos contextos de contato com a língua inglesa), com o surgimento de novas expressões idiomáticas e de uma gramática que não coincide com a gramática do inglês escrito padrão. *Codemeshing* designaria, assim, práticas de linguagem que não se encaixam num ideal de comunicação, de compreensão mútua e de transparência que subjazem a uma “orientação monolíngue à comunicação” (CANAGARAJAH, 2013, p. 1). Esses novos modos de comunicação, que não se pautam nas unidades linguísticas, mas no espaço de contingência das interações, são nomeados por Canagarajah como “práticas translíngues” [*translingual practices*], marcando uma mudança de paradigma na concepção de comunicação: de uma visão predominante monolíngue para uma visão “translíngue”, segundo a qual “a comunicação transcende as línguas individuais” (CANAGARAJAH, 2013, p. 6).

O que deve ficar claro é que o termo **multilíngue** não acomoda as interações dinâmicas entre as línguas e as comunidades concebidas como translíngues. Em outras palavras, a orienta-

76 Texto original: “At the heart of the problem here is the underlying ideology of countability and singularity, reinforced by assumptions of a singular essentialized language-object situated and physically located in concepts of space founded on a notion of territorialization. The idea of linguistic enumerability and singularity is based on the dual notions of both languages and speakers of those languages being amenable to counting.” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 10, 11)

ção multilíngue para relações linguísticas é ainda de alguma forma influenciada pelo paradigma monolíngue. [...] O termo translíngue concebe as relações linguísticas em termos mais dinâmicos. Os recursos semióticos de uma pessoa ou da sociedade interagem mais intimamente, tornam-se parte de um recurso integrado, e intensificam-se mutuamente. As línguas se enlaçam [*mesh*] de formas transformadoras, gerando novos significados e gramáticas. (CANAGARAJAH, 2013, p. 7, 8, grifo do autor, tradução nossa⁷⁷).

Esse termo tem começado a circular nos textos de linguistas aplicados brasileiros, que adotam uma visão crítica, mais heterogênea, vinculada a concepções de língua distanciadas do paradigma monolíngue, a fim de pensar questões de ensino e de formação de professores, tais como Rocha e Maciel (2015) em seu artigo recente sobre o ensino de LE como prática translíngue; e Cavalcanti (2013), que discute a educação linguística na formação de professores de línguas a partir da perspectiva teórica da intercompreensão e das práticas translíngues.

Rocha e Maciel (2015) tecem reflexões sobre diversos conceitos propostos pelo paradigma multilíngue “em favor de uma pedagogia que possa romper com posições colonizadoras e homogeneizantes e assim favorecer a participação social e democrática [...] por meio do ensino de línguas” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 414). Concentrando-se especialmente no conceito de “prática translíngue” (CANAGARAJAH, 2013), os pesquisadores apontam suas contribuições para promover o distanciamento de visões de língua e de ensino historicamente predominantes no campo da educação, pautadas em noções de

77 Texto original: “What should be clear is that the term **multilingual** doesn't accommodate the dynamic interactions between languages and communities envisioned by translingual. In other words, the multilingual orientation to language relationships is still somewhat influenced by the monolingual paradigm. [...] the term translingual conceives of language relationships in more dynamic terms. The semiotic resources in one's repertoire or in society interact more closely, become part of an integrated resource, and enhance each other. The languages mesh in transformative ways, generating new meanings and grammars.” (CANAGARAJAH, 2013, p. 7, 8, grifo do autor).

“monolinguismo”, “negociação”, “língua-padrão” e “comunicação”, por exemplo. Assim, o que se busca é um “alinhamento”, ou seja,

um esforço mútuo, não assimétrico, e uma predisposição ao entendimento, uma vez que a diferença e a mistura são tomadas como princípios constitutivos de qualquer prática comunicativa. A comunicação, esse sentido, deixa de ser controlada por noções estáticas de certo e errado julgadas e estabelecidas de modo abstrato e abstraído do contexto sócio-histórico e contingencial, mas vistas como emergentes da própria prática. (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 424, 425).

Segundo os autores, embora ainda prevaleçam os “paradigmas mais conservadores” baseados na padronização e na normatização (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 425), conceitos produzidos pelo paradigma do translanguismo estão ganhando maior visibilidade no campo do ensino de LE recentemente, resignificando e/ou resistindo a noções estabilizadas como “estrangeiro”, “falante nativo”, “primeira/ segunda língua”, “língua materna” e “língua adicional”. Assim, propõem os autores que “o ensino de línguas estrangeiras como prática translíngua se volte a um exercício orientado para a intertextualidade [...] e para a interdiscursividade”, constituindo, assim, uma “estratégia de resistência” (criticidade) por meio da qual os sujeitos possam “imprimir suas línguas (sociais), suas vozes, suas subjetividades e identidades” (ROCHA; MACIEL, 2015, p. 432).

Atuando na vertente da LA indisciplinar teorizada por Moita Lopes (2006), Cavalcanti (2013, p. 212) propõe que a formação de professores seja pautada numa “educação linguística ampliada, com interfaces para outros campos de estudo, e também para outras áreas de conhecimento, incluindo a sociologia e a antropologia”. Uma das formas de ampliar a educação linguística do professor, segundo a pesquisadora, está no desenvolvimento de um olhar sobre a diversidade e a pluralidade a partir da articulação entre conceitos como o de “intercompreensão” – definido por Doyé (2005) como “uma forma de comunicação na qual cada pessoa usa sua própria língua e entende

a língua do outro” (tradução nossa⁷⁸) – e de “práticas translíngues” (CANAGARAJAH, 2013). Segundo Cavalcanti (2013), tal articulação conceitual, uma vez mobilizada pelo professor em suas práticas pedagógicas, pode contribuir para explicitar e valorizar a intercompreensão potencial do “sujeito que transita entre línguas, principalmente as não prestigiadas, aquelas que não têm *status* de língua, que são denominadas variedades e que o leigo até reconhece, às vezes, como variação regional” (CAVALVANTI, 2013, p. 226). Daí a importância, segundo a pesquisadora, de pensar a educação linguística do professor como um espaço de formação que deve contemplar esses e outros conceitos de língua, de multilinguismo, de interdisciplinaridade.

Tais concepções de língua surgem num momento em que se insere a visão de mobilidade nos estudos linguísticos (MOITA LOPES, 2013a), uma visão que desloca o olhar dos sistemas fixos para os fluxos dinâmicos. Segundo Kramersch (2015), tal mudança epistemológica estaria relacionada a movimentos teóricos de abertura disciplinar em diversos campos dos estudos da linguagem, tais como: a virada social e cultural na LA, a virada bi- e multilíngue na pedagogia de aquisição de línguas estrangeiras, a ascendência de teorias emergentistas de aprendizagem e uso das línguas [*“emergentist theories of language learning and use”*]⁷⁹, o maior destaque dado à historicidade, à subjetividade e à reflexividade nos estudos das práticas de linguagem rotineiras. São movimentos teóricos que

representam importantes novos rumos que cada vez mais alinham a linguística aplicada a outros campos estimulantes de

78 Texto original: “a form of communication in which each person uses his or her own language and understands that of the other” (DOYÉ, 2005, p. 7).

79 Também denominada “emergentismo”, essa vertente da LA filia-se filosoficamente à teoria da complexidade, e trabalha com a noção de língua como um sistema emergente: “emergentists believe that the complexity of language emerges from relatively simple developmental processes being exposed to a massive and complex environment. Thus emergentists substitute a process description for a state description, study development rather than the final state, and focus on the language acquisition process (LAP) rather than language acquisition device (LAD)” (ELLIS, 1998, p. 644). Desenvolvimentos recentes dessa teorização podem ser encontrados em Ellis e Larsen-Freeman (2006); Kramersch (2011); e Cameron e Larsen-Freeman (2007).

investigação, tais como a ciência cognitiva, a geografia cultural, a antropologia linguística e as teorias pós-estruturalistas de conhecimento e poder. (KRAMSCH, 2015, p. 458, tradução nossa⁸⁰).

Tal “pluridisciplinaridade da linguística aplicada” (KRAMSCH, 2015, p. 462) tem produzido o surgimento e a ampla circulação de conceitos de língua mais fluidos adotados e desenvolvidos por esses linguistas aplicados. A noção de língua como mobilidade de recursos ou repertórios linguísticos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011) ganha força também nos estudos recentes de Pennycook e Otsuji (2010; 2015) sobre o “metrolinguismo” [*metrolinguism*], cujo foco são as práticas de interação em que as línguas não são concebidas como unidades distintas, mas emergem no processo de produção de sentidos entre os sujeitos na negociação e na criatividade que mobilizam entre identidades e línguas, especialmente nos espaços urbanos.

Outro conceito que tem circulado amplamente nessas discursividades mais abertas e heterogêneas dos estudos da linguagem é o de “superdiversidade”, designado por Vertovec (2007, p. 1024) como uma condição social vivida pela população britânica na contemporaneidade, que se caracteriza por diversos fatores relacionados à intensificação da imigração desde a década de 1990:

Tal condição é caracterizada por uma interação dinâmica de variáveis entre um grande número de novos imigrantes que chegaram durante a última década, distribuídos em grupos pequenos e dispersos, de várias origens, conectados transnacionalmente, socioeconomicamente diferenciados e legalmente estratificados. (tradução nossa⁸¹).

80 Texto original: “represent important new directions that increasingly align Applied Linguistics with other exciting fields of inquiry, such as cognitive science, cultural geography, linguistic anthropology, and poststructuralist theories of knowledge and power.” (KRAMSCH, 2015, p. 458).

81 Texto original: “Such a condition is distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants who have arrived over the last decade”.

Seu argumento principal é que, tendo em vista as complexidades de tal fenômeno social, o fator da etnicidade unicamente não seria suficiente para compreender questões multidimensionais relacionadas à identidade e à cultura dos imigrantes nesse novo contexto social. Esse conceito impactou os estudos da linguagem na sociolinguística e na antropologia linguística, tendo também circulado intensamente nos estudos da LA na modernidade recente (cf.: MAY, 2014; MOITA LOPES, 2013a; ROCHA; MACIEL, 2015). Moita Lopes (2013a, p. 30, 31), afirma que tal superdiversidade pode ser reconhecida “nos processos de migração contínua que afetam várias nações no mundo nos quais as fronteiras passaram a ser porosas, afetando a vida local, assim como nos cruzamentos de fronteiras cibernéticas”. Entretanto, essa noção tem sido problematizada por alguns pesquisadores. De acordo com Czaika e Haas (2014, p. 14), em 1960, 3.06% da população mundial estavam em trânsito internacional; entretanto, em vez de subir, essa porcentagem caiu para 2.73% em 2000. Ou seja, havia mais pessoas migrando de um país para o outro em 1960 do que em 2000 (PILLER, 2014). Assim, esses autores argumentam que a “superdiversidade” poderia ser considerada uma ideia eurocêntrica, uma vez que a percepção da diversidade produzida pelos fluxos migratórios tem sido sentida pelos países europeus, que, de fonte global de emigração passaram a principal destino de imigração. Houve, então, não uma intensificação de fluxos migratórios, mas uma mudança de sua direcionalidade:

Isto levou a um aumento da presença de imigrantes fenotipicamente e culturalmente distintos na Europa, bem como nas sociedades de colonos de origem europeia na América do Norte e no Pacífico. Ou seja, ao invés de uma crescente difusão em termos de países de origem dos migrantes em si, a origem nacional e étnica das populações imigrantes tem se tornado cada vez mais não-europeia. (CZAIKA; HAAS, 2014, p. 314, tradução nossa⁸²).

82 Texto original: “This has led to an increased presence of phenotypically and culturally distinct immigrants in Europe as well as settler societies of European descent in North America and the Pacific. In other words, rather than an increasing spread in terms of origin countries of migrants per se, the national and ethnic origin of immigrant populations has become increasingly non-European.” (CZAIKA; HAAS, 2014, p. 314)

Em linhas gerais, a partir das análises de Czaika e Haas (2014) e de Piller (2014), questiona-se o conceito de superdiversidade como processos de mobilidade igualitários de alcance global, segundo a proposta de Vertovec (2007) e sua posterior apropriação pelas teorias da LA, especialmente aquelas voltadas para questões de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e de interações bi/multilíngues em espaços urbanos multiculturais⁸³.

Os conceitos mais heterogêneos e abertos de línguas que apresentamos – práticas de translanguagem (GARCÍA, 2009); práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005); práticas locais (PENNYCOOK, 2010); práticas que emergem de lugares inesperados (PENNYCOOK, 2012a; HELLER, 2007b); invenções (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a); práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013); repertórios linguísticos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011); metrolinguismo (PENNYCOOK; OTSUJI, 2010; 2015); e superdiversidade (VERTOVEC, 2007)⁸⁴, – emergem como possibilidades de dizer sobre a língua no campo da LA e constituem aberturas de novos espaços de discussão da diversidade e da heterogeneidade. São espaços de profusão terminológica que nascem de processos de ressignificação do bilinguismo sustentados ideologicamente pelo que May (2014) denominou a “virada multilíngue” nos estudos da LA nas duas últimas décadas, sendo caracterizada por um deslocamento do paradigma monolíngue para o paradigma multilíngue, em decorrência da crítica às abordagens cognitivas e psicolinguísticas tradicionalmente predominantes nas teorias de aquisição de línguas estrangeiras. “Esta concepção mais dinâmica, recíproca e permeável de bi/multilinguismo aparece mais claramente destacada, talvez, nas recentes discussões sobre o bilinguismo dinâmico e o translanguagem.” (MAY, 2014, p. 9, tradução nossa⁸⁵). Similarmente, Jessner

83 Numa visão discursiva, o que parece sustentar essa irrupção de sentidos de superdiversidade é o sociologismo, produzindo a ilusão de univocidade dos sentidos de globalização, apagando suas assimetrias políticas, históricas e ideológicas.

84 Ainda que este último levante controvérsias, como mostramos brevemente.

85 Texto original: “This more dynamic, reciprocal, and permeable conception of bi/multilinguism is perhaps highlighted most clearly in recent discussions of dynamic bilingualism and translanguaging.” (MAY, 2014, p. 9)

e Kramersch (2015a, p. 3) afirmam que “a norma bi- e multilíngue no uso social da linguagem parece ter substituído o padrão monolíngue - pelo menos na academia” (tradução nossa⁸⁶). As pesquisadoras relacionam essa mudança epistemológica na LA a articulações interdisciplinares entre a sociolinguística e a psicolinguística, especialmente no que tange às teorizações de bilinguismo e de aquisição de línguas estrangeiras, respectivamente.

Do ponto de vista discursivo, poderíamos compreender tais processos de ressignificação de sentidos de bilinguismo como vinculados ao sociologismo (GADET; PÊCHEUX [1977] 1998), mas também como deslocamentos de sentidos, uma vez que constituem movimentos de contraidentificação e de desidentificação (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 215-216) com as formações discursivas logicistas que sustentam os sentidos predominantes de bilinguismo como objeto de conhecimento da linguística; ao mesmo tempo, constituem movimentos de identificação com outras formações discursivas, que sustentam sentidos mais fluidos de bilinguismo, produzindo conceitos discordantes, funcionando num imaginário de abertura de sentidos de teorização sobre a língua em diversos campos dos estudos da linguagem. Os posicionamentos subjetivos de identificação, contraidentificação e desidentificação (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 215-216) serão abordados teórica e analiticamente em diversos momentos desta pesquisa. Neste momento de leitura dos processos discursivos em questão, poderíamos dizer que os movimentos de contraidentificação são marcados pela “crítica” que os pesquisadores fazem às visões “tradicionais” de bilinguismo, enquanto os movimentos de desidentificação são marcados pelas propostas de outras terminologias (uma espécie de neologismo teórico) para estabelecer um novo conjunto de saberes sobre as línguas, construindo novos **objetos de conhecimento** (HENRY [1977] 1992) no discurso científico.

O objeto de conhecimento é objeto que muda, que tem uma história inscrita na história da ciência da qual é objeto, na confrontação de suas teorias, nas práticas específicas que o carac-

86 Texto original: “The bi- and multilingual norm in societal language use appears to have replaced the monolingual yardstick – at least in academia.” (JESSNER; KRAMSCH, 2015a, p. 3).

terizam, assim como nas condições históricas que produziram essa história, essas confrontações, essa prática. Em vez de se perguntar se a língua é uma instituição social, a realização de uma faculdade inata ou as duas coisas ao mesmo tempo, é simultaneamente a história da linguística, a confrontação de suas teorias, a prática do linguista sobre a linguagem na sua especificidade que devem ser interrogadas quando se quer apreender alguma coisa da materialidade da língua enquanto objeto de conhecimento. É desse ponto de vista que se revela contraditória a relação entre objeto de conhecimento de língua e o real do qual esse objeto de conhecimento, através da especificação dos conceitos na teoria e da prática dos linguistas sobre a linguagem, permite uma apropriação pela modalidade do conhecimento. (HENRY [1977] 1992, p. 16).

Talvez aí esteja um ponto de diferenciação importante entre o modo de produzir conhecimento sobre a língua na LA em suas diferentes vertentes contemporâneas (pós-estruturalistas, críticas, multimodais, pluridisciplinares, transdisciplinares, indisciplinadas) e o modo de produzir conhecimento sobre a língua na AD pecheutiana. Enquanto no primeiro campo, assim como na linguística, confunde-se o objeto real com o objeto de conhecimento, no segundo, a separação entre o objeto real e o objeto de conhecimento constitui o ponto de partida do processo de teorização. Nesse sentido, uma questão fundamental incide sobre o trabalho do analista de discurso: o conceito de sujeito na relação com a ideologia e com o inconsciente. Com isso não queremos dizer que os processos de significação e de ressignificação que constituem a formação dos conceitos nos diversos campos dos estudos da linguagem não devam ser considerados pela AD. Muito pelo contrário, contribuem para o estabelecimento de lugares para a “prática de entremeio” (ORLANDI, 2012a, p. 11). A seguir, apresentamos uma reflexão sobre a possibilidade de investimento nessa prática a partir de uma interface teórica entre a AD pecheutiana e os estudos de linguagem desenvolvidos por Alastair Pennycook⁸⁷ (1994, 1998,

87 A escolha de produzir uma reflexão envolvendo especificamente o trabalho de Alastair Pennycook deve-se às condições de produção desta pesquisa, que propiciaram um contato mais próximo com esse pesquisador durante um período de pesquisa na University of Technology, Sydney, sob sua orientação, com bolsa sanduíche da CAPES (Processo nº 3760/14-6) entre julho e dezembro de 2014.

2001, 2007a). Acreditamos que essa reflexão possa produzir desdobramentos para pensar na aproximação teórico-conceitual com outros pesquisadores que, assim como Pennycook, também assumem um posicionamento subjetivo a partir do qual se contraidentificam e/ou desidentificam com os sentidos historicamente predominantes de língua (e de bilinguismo), e cujos estudos discutimos anteriormente (BLOMMAERT; BACKUS, 2011; CANAGARAJAH, 2013; CAVALCANTI, 2013; GARCÍA, 2009; GARCÍA; WEI, 2014; HELLER, 2007b; JACQUEMET, 2005; KRAMSCH, 2015; MAY, 2014; MOITA LOPES, 2013a; ROCHA; MACIEL, 2015).

1.3.1 Pêcheux e Pennycook: das (im) possibilidades de práticas de entremeio

A concepção althusseriana de ideologia (ALTHUSSER, [1969] 2007) que Pêcheux trouxe para sua teoria materialista do discurso permitiu a principal discussão inaugurada por Pêcheux e fundamentalmente focada na crítica à evidência do sujeito e do sentido produzida por uma tradição idealista de filosofia da linguagem:

Ora, eis o ponto preciso onde surge, a nosso ver, a necessidade de uma teoria materialista do discurso; essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos, em toda a filosofia idealista da linguagem, que é a evidência de sentido; [...] Todo nosso trabalho encontra aqui sua determinação, pela qual a questão da **constituição do sentido** junta-se à da **constituição do sujeito**, e não de um modo marginal [...], mas no interior da própria 'tese central', na figura da **interpelação**. (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 153-4).

Ideologia, sujeito e sentido encontram-se implicados, portanto, na teoria materialista do discurso concebida por Michel Pêcheux em sua "aventura teórica" (MALDIDIER, [1990] 2003, p.15). Afastando-se da concepção marxista ortodoxa de ideologia, que se pautava na ideia de ocultação da realidade, Pêcheux encontra em Althusser um

caminho fértil para pensar a ideologia como lugar de interpelação do indivíduo em sujeito e, ao mesmo tempo, como produção do efeito de transparência do sentido – isto é, um lugar em que se impõe ao indivíduo o efeito de evidência de sua própria existência como sujeito e o efeito de evidência da univocidade do sentido.

A ideologia é teorizada por Pêcheux, assim, como **constitutiva** do sujeito e do sentido, via interpelação, uma vez que “o sujeito se ‘esquece’ das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 170). Ora, as determinações das quais falava Pêcheux trabalham pela/na materialidade linguística e, portanto, não configuram exterioridades às quais os sujeitos podem “escolher” ou não se assujeitar, pois lhes são constitutivas⁸⁸. A historicidade que constitui as determinações externas, anteriores ao dizer do sujeito, é o que emerge do interdiscurso, estando sempre em funcionamento no intradiscurso, lugar de estabilização aparente materializado na língua. A forma-sujeito teorizada por Pêcheux “**simula o interdiscurso no intradiscurso**, de modo que o interdiscurso **aparece** como um puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por correferência”. (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 167, grifos do autor).

Em sua revisão teórica no terceiro anexo a **Semântica e discurso** – texto que recebeu o título “Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação” ([1978] 1988b) –, Pêcheux desloca-se sobre seu próprio trabalho, avançando na articulação teórica com a psicanálise, uma articulação que havia iniciado, talvez timidamente, em alguns momentos de sua reflexão teórica.

88 Essas determinações são constitutivas do sujeito porque, na perspectiva de ideologia adotada por Pêcheux, o que está em jogo é a forma-sujeito de direito, em que a determinação jurídica – que forja a subjetividade jurídica – é sobredeterminante. Ou seja, a forma-sujeito de direito, predominante na formação social do modo de produção capitalista, constitui “uma subjetividade jurídica universal que permite uma submissão universal, inteiramente voluntária e igualitária (do ‘estrito’ ponto de vista do direito), do trabalhador ao capital.” (KASHIURA JR, 2015, p. 58). Assim, é sobre essa subjetividade jurídica historicamente determinada que o processo de interpelação ideológica opera na sociedade capitalista.

Nessa “retificação”, Pêcheux investe na reformulação das noções de sujeito e ideologia pela via do funcionamento do inconsciente, compreendido como “a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura” (PÊCHEUX ([1978] 1988b, p. 300), ou seja, a interpelação ideológica não é concebida como um processo pleno, mas sim constituído de falhas, em que o não-sentido escapa e continua, incessantemente, trabalhando sobre o sentido. Segundo Malidier ([1990] 2003), a autocrítica de Pêcheux produz uma mudança importante em sua teorização sobre a interpelação ideológica: “A tese da interpelação ideológica permanece o fundo teórico, mas ela está, de algum modo, invertida. Não é mais no sucesso da interpelação, mas nos traços de seu obstáculo, que se toca o sujeito” (MALIDI-DIER, [1990] 2003, p. 70).

A referência à ideologia passa a ser pensada, então, em articulação com o registro do inconsciente e Pêcheux passa a trazer essa reflexão para sua discussão sobre a relação língua-discurso, mantendo seu foco na compreensão da materialidade linguística (especialmente o funcionamento da sintaxe) implicada nos processos de produção de sentidos, superando a metalinguagem construída pela linguística.

A linguística – e antes de tudo a teoria sintática – em oposição à semântica concebida como disciplina independente tem efetivamente a ver com uma **materialidade específica de natureza formal** (e nisso ela “ambiciona” o ideal das ciências), mas simultaneamente, esta materialidade **resiste do interior** às evidências da lógica, seja ela dita “natural” ou “matemática”. A materialidade da sintaxe é realmente o objeto possível de um cálculo [...] mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe. (PÊCHEUX [1982] 2010, p. 57, grifos do autor).

Questionando os limites da concepção de língua impostos pelas teorizações da linguística, Pêcheux propõe uma concepção de língua relacionada inerentemente ao discurso: a língua constitui a base dos processos discursivos (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 91; PÊCHEUX

[1971] 2011, p. 128) sobre os quais incide a exterioridade da história, da política, das relações sociais. Assim, a língua é vista como aquilo que permite “a comunicação **e a não-comunicação**, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, **em primeira instância**, da **comunicação** de um sentido” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 93). Sua reflexão sobre a construção da unidade da língua aprofunda-se a partir de sua referência ao estudo de Balibar e Macherey (1974⁸⁹ *apud* PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 93) sobre a “língua comum de caráter nacional”, cujo imaginário de unidade é produzido principalmente pelas práticas de escolarização vinculadas aos processos discursivos de produção de uma unidade nacional.

É nesse questionamento inquietante de uma concepção de língua limitada pela linguística enquanto discurso da ciência que, acreditamos, o pensamento de Michel Pêcheux possa encontrar um lugar de aproximação às reflexões teóricas desenvolvidas por Alastair Pennycook. Embora as concepções pecheutianas de ideologia e de sujeito não toquem as problematizações trazidas por Pennycook, o mesmo posicionamento de inquietação sobre os discursos predominantes sobre a língua – quer sejam discursos que a limitem a uma unidade estruturada, quer sejam discursos que a limitem a um instrumento de comunicação – perpassa suas discussões sobre a língua em sua relação intrínseca com o histórico, o político e o social.

Podemos traçar um percurso de estudos sobre a língua inglesa realizados por Pennycook que configura um caminho de problematização constante de algumas evidências sobre essa língua que foram se produzindo historicamente e cujas discussões podem ser aproximadas de uma visão discursiva, desde que trabalhadas à luz de nosso dispositivo teórico-metodológico que, como explicamos acima, prioriza as relações entre língua, discurso e sujeito. Assim, em sua

89 A referência deste estudo encontra-se em uma nota redigida por Pêcheux em *Semântica e discurso* (nota 10 à p. 135) e que reproduzo a seguir: “E. Balibar e P. Macherey, apresentação de R. Balibar, ‘Le Français fictif’, op. cit., publicado na revista *Littérature*, 1974, nº 13, p. 35.”

análise da política cultural do inglês como língua internacional, Pennycook (1994) discute como a língua inglesa, em um processo de expansão mundial, inseriu-se em discursividades sobre formas de cultura e de circulação de conhecimento nas formações sociais produzidas pelo capitalismo internacional. A partir dessa discussão, questiona a unidade da “língua inglesa” produzida pela linguística, uma vez que “a noção de **uma** língua, portanto, é um construto cultural e histórico muito específico”⁹⁰ (PENNYCOOK, 1994, p. 29, grifo do autor). A abordagem teórica de Pennycook focaliza as imagens da língua inglesa produzidas discursivamente e que têm circulado em nossa sociedade de modo predominante. Sua discussão centra-se, portanto, numa visão crítica do imaginário social construído em torno da língua inglesa.

Em uma abordagem similar, mas agora mais voltada a questões discursivas, quando trata da língua inglesa em sua relação com discursos do colonialismo, Pennycook (1998) apresenta uma historiografia crítica dos processos de colonização como lugares de produção de sentidos de glorificação e de celebração sobre a língua inglesa – sentidos que continuam sendo evocados para definir a língua, pois “a conjunção há tempos estabelecida entre a língua inglesa e os discursos coloniais produziu uma série de conexões linguístico-discursivas entre a língua inglesa e o colonialismo” (PENNYCOOK, 1998, p. 4, tradução nossa⁹¹).

Na perspectiva de uma linguística aplicada crítica, Pennycook (2001) apresenta uma abordagem crítica aos diversos domínios da LA, problematizando suas práticas ao analisar suas relações com questões de poder, discurso, ideologia, ética e performatividade. Assim, Pennycook (2001) propõe que as teorizações da LA sejam vistas em sua imbricação com uma política do conhecimento; a sociolinguística crítica surge como um lugar interessante para compreender as

90 Texto original: “The notion of **a** language, therefore, is a very particular cultural and historical construct.” (PENNYCOOK, 1994, p. 29, grifo do autor).

91 Texto original: “The long-term conjunction between English and colonial discourses has produced a range of linguistic-discursive connections between English and colonialism.” (PENNYCOOK, 1998, p. 4).

políticas linguísticas e as relações entre língua e poder; o letramento crítico permite uma visão de desenvolvimento da leitura e da escrita como uma prática social; ganham destaque as abordagens críticas ao ensino pela via de uma pedagogia crítica; e questões de gênero e de identidade podem ser discutidas à luz de discursos que promovam construções da diferença⁹².

Nesse momento de reflexão sobre uma LA crítica, Pennycook aproxima-se muito das teorizações da LA indisciplinar proposta no Brasil por Moita Lopes (2006; 2013a; 2013c) e dos estudos em novos letramentos desenvolvidos por Lynn Mario T. Menezes de Souza e Walkyria Monte-Mór, que estão atualmente à frente do Projeto Nacional de Formação de Professores “Novos letramentos, multiletramentos e línguas estrangeiras” (cf.: Monte Mór, 2013 e Souza, 2011). Assim como Pennycook, esses pesquisadores têm investigado e questionado os construtos teóricos predominantes na linguística e sociolinguística (tais como “língua”, “norma”, “falante nativo”, “língua nativa”, “competência”), construtos fundamentados numa ideologia idealista de homogeneidade linguística. Nesses contextos teóricos, defende-se, assim, a necessidade de uma “linguística das práticas e dos contatos em oposição a uma linguística das comunidades e da estrutura interior das línguas” (MOITA LOPES, 2013a, p. 29).

Noções de língua como prática local (PENNYCOOK, 2010) ou como aquilo que emerge em lugares inesperados (PENNYCOOK, 2012a), entre outras, como já discutimos, surgem num momento de uma virada epistemológica – “*the multilingual turn*” (MAY, 2014) ou “*the translinguaging turn*” (GARCÍA; WEI, 2014) – que desloca o olhar da fixidez dos sistemas para a dinâmica dos fluxos linguísticos e comunicativos. Daí o surgimento e a circulação abundante de conceitos de língua mais fluidos desenvolvidos por esses linguistas aplicados, conceitos que constituem outras possibilidades de dizer sobre a língua como objeto

92 Sintetizamos aqui o quadro apresentado por Pennycook (2001, p. 22) sobre os domínios da LA abordados em sua teorização crítica.

de conhecimento, com aberturas de novos espaços de produção de sentidos sobre a diversidade e a heterogeneidade, ainda que limitadas ao campo do imaginário⁹³, como já argumentamos anteriormente.

Ainda assim, acreditamos, as reflexões trazidas por essas possibilidades de dizer e de teorizar sobre a língua podem servir de base para interessantes discussões no campo da AD do modo como foi vislumbrada por Michel Pêcheux, como um lugar privilegiado para a “prática de entremeio” (ORLANDI, 2012a, p. 11).

Entremeio significa, sobretudo, não pensar relações hierarquizadas, ou instrumentalizadas, ou aplicações. Trata-se da transversalidade de disciplinas pensadas como, segundo M. Pêcheux (1969)⁹⁴, **empréstimos que se usam como metáforas**, o nosso contexto científico. Nem sobre-determinação, nem instrumentalização, nem aplicação. Uma relação metafórica, resignificação, como a que se dá quando se toma discursivamente a não transparência do sujeito, a não transparência da língua, a não transparência da história. E não são tampouco empréstimos, digamos empíricos, são metáforas. Chamo a atenção para isso, porque é preciso compreender discursivamente o que é entremeio para poder trabalhar a **contemporaneidade dos conceitos em sua historicidade**. (ORLANDI, 2012a, p. 11,12, grifos da autora)

Desse modo, pensar as práticas de entremeio possibilitadas pela AD pecheutiana implica buscar formas de se trabalhar os conceitos de outros campos do saber em sua historicidade, metaforizá-los no próprio processo da análise discursiva, na alternância entre momentos de descrição e momentos de interpretação (PÊCHEUX, [1983] 2002).

Neste exercício de reflexão sobre as (im)possibilidades de articulação teórica, procuramos pensar tanto nas questões que aproximam o pensamento de Pennycook ao de Pêcheux quanto nas questões que os distanciam, sempre buscando nessas questões aquilo que abre possibilidades de práticas de entremeio. Como demonstramos,

93 O que pressupõe uma concepção de sujeito psicologizante nessas teorias, como veremos mais detidamente nas análises discursivas desenvolvidas na Parte II desta tese.

94 PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*, Dunod, Paris, 1969.

o que parece uni-los, ainda que parcialmente, está na conceitualização de língua como construto social, histórico e político.

Entretanto, Pêcheux procura trazer para análise a relação entre a historicidade e a materialidade linguística – as marcas deixadas pela história e pelo político na língua. Quando analisa o enunciado “*On a gagné*” [Ganhamos] (PÊCHEUX, [1983] 2002), por exemplo, mostra como o funcionamento da indeterminação linguística produzida pelo pronome “*on*” e pelo verbo em sua forma intransitiva (ganhamos o quê?) é trabalhada discursivamente na historicidade de um arquivo que remete a sentidos outros – no caso, sentidos do esporte que aparecem vinculados a sentidos da vida política, no contexto das eleições presidenciais de 1981 na França. Ao enunciarem “*On a gagné*”, os sujeitos não têm a “intenção” de produzir esses sentidos, uma vez que, segundo a AD materialista de Pêcheux, a polissemia e heterogeneidade são constitutivas da língua e, assim, deixam marcas em sua materialidade.

Pennycook e outros pesquisadores já mencionados anteriormente que se filiam a diversos campos do saber, tais como a LA crítica, a LA indisciplinar, a sociolinguística crítica, a antropologia linguística ou as teorias de letramento crítico – não colocam em foco a questão da materialidade linguística, mas sim os processos históricos e sociais que produzem determinadas noções de língua que se tornam evidentes e naturalizadas. Por exemplo, quando falam de “invenção” das línguas (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a) têm como foco compreender como os processos de colonização e de formação dos estados nacionais construíram determinadas ideias sobre as línguas⁹⁵.

Este projeto de invenção, portanto, deve ser visto não meramente como parte das tentativas europeias de projetar o mundo a

95 Nesse sentido, também Heller (2007c, p. 5) analisa: “Linguistics and anthropology, often carried out by missionaries, were, of course, famously involved in the exportation of Western European ideologies of language and nationhood in the exercise of colonialism, first in the general national-Enlightenment project of making order in those terms, and then in the service of determining modes of colonial control: languages and groups were homogenized and bounded, and divided up along those lines among imperial powers and missions.”

partir de sua própria imagem, mas sim como parte do processo de construção da história dos outros para eles, o que era de suma importância nas estratégias europeias de governança e de vigilância sobre o resto do mundo. Embora tenha se tornado talvez mais autoevidente no fim do século XIX e no início do século XX na era colonial, esse processo desenvolveu-se como uma forma de imaginário de nação cujo foco original era o Estado-nação europeu. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 5, tradução nossa⁹⁶).

Nessa perspectiva, Makoni e Pennycook (2007a) trabalham, portanto, predominantemente, na dimensão do político-histórico e de seu papel no processo de produção de determinados imaginários, similarmente aos estudos desenvolvidos por Auroux (1992), Guimarães e Orlandi (2002) e Orlandi (2001b), por exemplo, no campo da História das Ideias Linguísticas (HIL). Vemos aqui uma aproximação frutífera para os estudos da AD, pois a compreensão dos processos históricos e políticos permeiam a análise discursiva da materialidade linguística que constitui o arquivo. Desse modo, pensamos que o conceito de “invenção das línguas” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a), por exemplo, pode constituir um empréstimo funcionando como metáfora, como ressignificação trabalhada em sua historicidade (ORLANDI, 2012a) no processo de análise dos sentidos de bilinguismo que emergem do discurso científico, do discurso político-educacional e do discurso profissional, que são o principal objeto desta pesquisa. Essa prática de **entremeio** teórico demanda, porém, um deslocamento necessário da teoria semiótico-social pós-estruturalista de Alastair Pennycook para a teoria linguístico-discursiva materialista de Michel Pêcheux, se assim podemos sintetizar o pensamento desses estudiosos. E esse é um dos principais exercícios de entremeio teórico que empreenderemos no decorrer das análises aqui apresentadas.

96 Texto original: “This project of invention needs, therefore, to be seen not merely as part of European attempts to design the world in their own image, but rather as part of the process of constructing the history of others for them, which was a cornerstone of European governance and surveillance of the world. Although this process was perhaps most self-evident in the late 19th century and early 20th centuries [sic] in colonial times, it developed as a form of nation-imaginary whose original focus was the European nation state.” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 5).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

A análise empreendida neste capítulo procurou desenvolver uma reflexão sobre os sentidos de bilinguismo no discurso científico, um espaço de dizeres e saberes sustentados por formações discursivas predominantes nesse processo de constituição do bilinguismo como **objeto de conhecimento** (HENRY, [1977] 1992), que está imbricado, ao mesmo tempo, num processo de **formação de conceitos** (FOUCAULT [1969] 2008) sobre bilinguismo. A análise dos enunciados conceitualizadores selecionados viabilizou lançar um olhar sobre esse lugar de produção, reprodução e de circulação de sentidos evocados pelo significante “bilinguismo”, tomado aqui como “um corpo de conceitos, com as suas regras de produção [cujos] tipos de constituição ou de formação [...] não se podem reduzir num único modelo.” (PÊCHEUX; FICHANT [1969] 1989, p.113).

Em nosso dispositivo analítico, interpretamos os conceitos de bilinguismo filiados à linguística estrutural e ao gerativismo como mobilizadores de evidências de termos como “língua nativa”, “falante nativo” e “(não) proficiência”, funcionando segundo relações logicamente estabilizadas e homogeneizantes, constituindo uma posição utilitarista para o sujeito diante da(s) língua(s). Em contrapartida, interpretamos os conceitos de bilinguismo filiados a discursos da sociolinguística como constituídos pela negação de binarismos pro(im)postos pela linguística estrutural, colocando em circulação termos como “diversidade” e “multilinguismo”. Nesse discurso, o “bilinguismo” é visto como um processo “dinâmico”, produzindo uma posição para o sujeito em que ele deve se engajar em diversas práticas de linguagem (tidas nesse discurso como “uso da língua”) para uma comunicação cada vez mais eficaz com o mundo “globalizado”. Os sujeitos são convocados à identificação aos sentidos de uma formação discursiva de celebração da globalização, funcionando nas complexas malhas das relações de poder em jogo na sociedade de mercado⁹⁷.

97 Essa análise será aprofundada e expandida na Parte II desta tese.

No decorrer da análise, buscamos articulações com a discussão de Gadet e Pêcheux ([1977] 1998), na qual propõem uma visão discursiva da língua para nos deslocarmos dos sentidos impostos pela oposição logicismo/sociologismo da linguística. O estudo dos enunciados sobre bilinguismo contribuiu para a compreensão dessa oposição em que “a tendência logicista nega a política falando aparentemente de outra coisa, enquanto a tendência sociologista recalca a política falando ou acreditando falar dela.” (GADET; PÊCHEUX, [1977] 1998). Articulamos essa discussão ao que Paul Henry ([1977] 1992) denominou “lógica da complementaridade” ou “problemática da complementaridade”, em que a dicotomia psicologia/sociologia fundante das teorias linguísticas (especialmente do gerativismo) instaura interpretações sobre o objeto da linguística – a língua – fazendo dela seu objeto de conhecimento, mas, principalmente, produz efeitos sobre o sujeito, que se torna uma “máquina lógica” em sua relação com a língua. A partir dessa lógica da complementaridade, o bilinguismo ora significa algo do indivíduo – como sujeito da linguagem – ora significa algo da sociedade – como comunicação.

Apresentamos também uma análise discursiva sobre conceitos de “bilinguismo de prestígio” (MEJÍA, 2002), que são aqueles predominantemente associados ao surgimento das escolas bilíngues português-inglês no Brasil. Esse tipo de bilinguismo é geralmente definido ou a partir da categoria de classe (bilinguismo de “elite”) ou a partir da categoria de status (bilinguismo de “prestígio”), num processo discursivo que se constitui de constantes deslizamentos de sentido operando entre os significantes “classe” e “status”. Nessa análise, buscamos questionar a evidência de transparência construída em torno do termo “bilinguismo” num movimento de pluralização (“bilinguismos”) a partir das análises compiladas por Uyeno e Cavallari (2011b).

Em coexistência com os sentidos predominantes de bilinguismo que tendem à homogeneização no discurso científico, irrompem sentidos de bilinguismo “discordantes” (FOUCAULT, [1969] 2008),

mais heterogêneos, filiados a abordagens pós-estruturalistas ao campo dos estudos da linguagem e da LA. Tais abordagens, em ascensão teórica nas duas últimas décadas, demarcaram uma mudança epistemológica vinculada a movimentos teóricos de abertura disciplinar em diversos campos dos estudos da linguagem (KRAMSCH 2015) e à virada multilíngue (MAY, 2014), produzindo diferentes possibilidades de dizer sobre a língua e colocando em circulação conceitos ressignificados de língua e de bilinguismo. Temos aí a formação de contradiscursos deslocando a hegemonia do paradigma monolíngue para a preeminência do paradigma multilíngue – deslocamentos de sentidos produzidos por movimentos de contraidentificação e de desidentificação (PÊCHEUX ([1975] 1988a) com as formações discursivas vinculadas à ideologia do logicismo. A análise discursiva levou-nos a compreender como esses processos de significação e de ressignificação que constituem a formação dos conceitos de bilinguismo nos diversos campos dos estudos da linguagem poderiam contribuir para o estabelecimento de lugares para a “prática de entremeio” (ORLANDI, 2012a, p. 11) com as teorizações da AD pecheutiana.

2

Políticas de línguas e memória:

**espaços do silêncio,
espaços do dizível⁹⁸**

98 Uma versão preliminar deste capítulo foi desenvolvida durante o período do doutorado sanduíche na University of Technology, Sydney em 2014 (CAPES-Processo nº 3760/14-6). Agradecemos ao Prof. Alastair Pennycook, à Profa. Jacque Widin, e aos colegas e amigos Bong Jeong Lee, Benjamin Hanckel e Misako Tajima, cujas leituras e comentários foram primordiais para esse primeiro processo de escrita. Parte das reflexões desenvolvidas nessa versão preliminar foram reformuladas em um artigo publicado no International Journal of Bilingual Education and Bilingualism (cf.: FORTES, 2015).

Já de início é preciso distinguir, no interior da noção de exterioridade, o que é o real e o que é a realidade. Aí intervêm o conceito de interdiscurso que provê o dizer de uma memória, de uma tradição de sentidos: o saber dos sentidos. A realidade aí se sustenta e toma forma. O sentido se torna, assim, visível pela instituição, pelo consenso social. É o que em análise de discurso se chamam condições de produção. Mas se esse é um efeito de exterioridade que apaga o silêncio como lugar do possível (tanto do sentido como do sujeito), há um outro, derivado do real dos sentidos e que trabalha justamente a existência do silêncio como constitutivo da significação em movimento. Porque se há um efeito de exterioridade (os outros), que é onde se significa o preenchimento do sentido, há a inscrição da exterioridade enquanto prática discursiva da contradição (o Outro), presença da ausência que torna a falta em possível. (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 166,7).

Pêcheux ([1983] 2002) define o trabalho do analista de discurso como aquele em que há uma tensão entre a descrição e a interpretação. As condições de produção do discurso são consideradas a partir de suas conexões com as conjunturas sociais e históricas que configuram as possibilidades daquilo que pode ser dito e aquilo que não pode ser dito sobre determinado acontecimento. Ao analisar as condições de produção das discursividades, o analista de discurso tenta engajar-se num “gesto de leitura” (PÊCHEUX ([1982] 2010) que permite a descrição do acontecimento considerando tais condições e, concomitantemente, a interpretação de seus processos de significação.

Assim como Pêcheux ([1983] 2002), Foucault ([1969] 2008) já havia mostrado sua preocupação com os modos pelos quais os sentidos são produzidos e regulados. Em ambas as perspectivas, os sentidos são vistos como efeitos dos próprios processos dos quais emergem.

Eis a questão que a análise da língua coloca a propósito de qualquer fato de discurso: segundo que regras um enunciado foi construído e, conseqüentemente, segundo que regras outros enunciados semelhantes poderiam ser construídos? A descrição de acontecimentos do discurso coloca uma outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar? Foucault ([1969] 2008, p. 30).

O interesse tanto de Pêcheux quanto de Foucault estava menos em compreender o que os enunciados “significam” em um “contexto” específico do que em como os enunciados surgem e se tornam legíveis, interpretáveis, em determinadas condições.

Deste modo, nosso principal objetivo neste capítulo é discutir as condições de produção implicadas no surgimento de discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, cuja circulação se intensificou a partir da década de 1990. Partiremos de uma discussão sobre as implicações históricas das políticas linguísticas do ensino de línguas estrangeiras, trazendo para o debate o processo de constituição de uma memória ligada à disjunção discursiva “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” (SOUZA, 2005). Refletiremos também sobre as circunstâncias globalizantes (MCCARTHY; KENWAY, 2014) do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, [1977] 1985) implicadas nas práticas de internacionalização do segmento privado de educação no Brasil, que estão na base do surgimento das escolas bilíngues português-inglês no país. Interpretamos essas condições de produção e esse espaço de memória como elementos indispensáveis para compreendermos os processos de discursivização do real do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no cenário educacional brasileiro, notadamente nos últimos 20 anos. Um real marcado pela grande visibilidade que lhe foi conferida pelos discursos de mercado – espaço do dizível – e, ao mesmo tempo, pela invisibilidade que lhe conferiu o discurso político-educacional a partir do silenciamento de sentidos de oficialidade – espaço do silêncio.

2.1 POLÍTICAS DE LÍNGUAS

Ao analisar as políticas de línguas na América Latina, Guimarães (2001) reflete sobre o processo de “globalização enquanto espaço de produção linguística”, engendrando a “ampliação do espaço

enunciativo” (GUIMARÃES, 2001, p. 6) em que circulam sentidos constituídos na(s)/pela(s) língua(s) em complexas relações entre si e entre/nos sujeitos.

O que é a globalização enquanto espaço de produção linguística? É a ampliação do espaço enunciativo de línguas não-só-nacionais. Ou seja, é a ampliação do espaço enunciativo de línguas como o Francês, o Alemão e principalmente o Inglês. E não se trata do inglês simplesmente. É o inglês enquanto língua, primeiramente, dos Estados Unidos. A Língua está marcada por uma geografia hierarquizada. § Este processo nos dá de um lado a quebra da relação língua/nação [país] e de outro o espaço substituí, neste movimento, o tempo, a memória, a história. §É preciso repor o tempo, a memória, a história ao refletir sobre isso. E não simplesmente dar continuidade à escansão da história que o movimento de globalização faz, como forma atual de estabelecimento de relações de dominação. (GUIMARÃES, 2001, p. 6)

Esse é o espaço eminentemente político construído nas discursividades das línguas em que os sujeitos se inscrevem, configurando o que Orlandi (2007c) denominou **políticas de línguas** na perspectiva dos estudos da HIL, produzindo um deslocamento em relação à noção de **políticas linguísticas** da sociolinguística⁹⁹.

Quando falamos de Política Linguística enquanto Política de Línguas, damos à língua um sentido político necessário. Ou seja, não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas formas sociais sendo significadas por e para sujeitos históricos e simbólicos, em

99 Diniz (2012) critica a noção de política linguística de Calvet (2002; 2007) a partir da perspectiva da HIL: “[a]o definir política linguística como a “determinação das **grandes** decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (2007, p. 11), ou como “um conjunto de escolhas **conscientes** referentes às relações entre língua(s) e vida social” (2002, p. 145), Calvet coloca em segundo plano o fato de que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas.” (DINIZ, 2012, p. 43, grifos do autor). Voltaremos a essa questão no Capítulo 6, em que entendemos o currículo da escola bilíngue como um instrumento linguístico.

suas formas de existência, de experiência, no espaço político dos sentidos. § A pergunta que se coloca, na perspectiva em que estamos interrogando a língua como uma questão política é: que discursos sobre a língua são admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas? (ORLANDI, 2007c, p. 8)

Essas perguntas formuladas por Orlandi têm direcionado a reflexão empreendida nesta análise, em que temos tentado abordar as especificidades da língua inglesa como **um corpo simbólico-político constituindo sujeitos** e atravessado por uma memória (discursiva), por uma historicidade que o significa e o regula nas condições de produção dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil. As políticas de línguas constituem um lugar de significação sobre a língua, em que se (des)legitimam determinados sentidos, que vão incidir sobre as práticas de ensino e de aprendizagem e sobre os processos de identificação dos sujeitos com as línguas.

2.1.1 Memória do ensino de língua estrangeira no Brasil: uma bifurcação de sentido

De acordo com Donnini, Platero e Weigel (2010), entre 1855 e 1961, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil era regulado por um currículo plurilíngue. Em 1855, ensinava-se francês, inglês, alemão, latim e grego; em 1915, excluiu-se o grego do currículo e duas línguas modernas passaram a ser oferecidas: o francês e o inglês ou o alemão; em 1942, ensinava-se francês, inglês e espanhol, além do latim e do grego. (cf.: DONNINI, PLATERO e WEIGEL 2010, p. 4).

Com a LDB de 1961, criou-se o Conselho Federal de Educação, que passou a determinar a obrigatoriedade de algumas disciplinas para o sistema de ensino brasileiro, buscando construir uma base curricular comum, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais de Educação à decisão sobre as disciplinas optativas que seriam oferecidas

(RODRIGUES, 2010). Esse gesto de cisão entre disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas presente na flexibilização curricular proposta pela LDB de 1961 instaurou um espaço de silenciamento das línguas estrangeiras no discurso político-educacional, enquanto o ensino da língua portuguesa era enfatizado: “O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 1961, Título VI, Capítulo II, Art. 27). A restrição imposta pelo significante “só” vem reiterar “o lugar ocupado pela ‘língua nacional’ no ensino escolar no período”. (RODRIGUES, 2010, p. 87).

Em 1971, diversos projetos educacionais liberais foram implementados pela reforma educacional da LDB de 1971 (BRASIL, 1971) promovida pelo governo da ditadura militar (1964-1985) e apoiada pelos Estados Unidos (cf.: MELLO, 2002; MORAES, 1996). Embora essa reforma não especificasse explicitamente que o inglês deveria ser a LE a ser ensinada nas escolas regulares brasileiras,

[a]pós 1971, o ensino da segunda língua passou a focar na aquisição do inglês porque essa língua era considerada relevante para a leitura dos livros técnicos que eram considerados importantes para os currículos vocacionais. Especialmente durante os anos 1970, dizia-se aos alunos que para serem bem-sucedidos profissionalmente eles deveriam saber inglês. (MORAES, 1996, p. 4, 5, tradução nossa¹⁰⁰).

O sintagma “línguas estrangeiras”, que havia sido suprimido na LDB de 1961, volta na textualidade da LDB de 1971 (RODRIGUES, 2010). Porém, é significado num deslizamento de sentidos que trabalham um efeito de indeterminação.

O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional. (BRASIL, 1971, Art 1º § 2º)

100 Texto original: “[a]fter 1971, second language instruction became focused on the acquisition of English because this language was considered relevant for an accurate reading of technical books that were considered important to vocational programs. Especially during the 1970s, students were told that to succeed professionally they should know English.” (MORAES, 1996, 4, 5).

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971, Art 8º, § 2º).

Na materialidade linguística do texto jurídico, vemos que a ênfase da obrigatoriedade permanece sobre a “língua nacional”. O sintagma “línguas estrangeiras”, por sua vez, entra em relação de sentido com “outras disciplinas, áreas de estudo e atividades”, abrindo a possibilidade de interpretação do ensino das línguas estrangeiras como um lugar menos importante, destituído de suas especificidades e complexidades.

Após a Segunda Guerra Mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos, aumentando a necessidade e o desejo de se aprender inglês, idioma que, gradativamente, foi ocupando o espaço no qual predominava a língua francesa. Assim, falar inglês passou a ser um anseio das populações urbanas. Paradoxalmente, o prestígio desse idioma aumentou a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 retirava a obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica em todo o ensino médio, e deixava a cargo dos Estados a opção pela sua inclusão nos currículos das últimas 4 séries do ensino fundamental, então com duração de 8 anos.

As LDBs de 1961 e de 1971 ignoram a importância das línguas estrangeiras ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As duas LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas. Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de inglês, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. (HELB, 2006/2010).

Em uma análise discursiva das políticas de línguas no Brasil, Souza (2005, p. 171) argumenta que a LDB 1971 levou ao “esvaziamento do inglês institucional”, o que acabou abrindo espaço para a

implementação e expansão das escolas de idiomas – predominantemente escolas de inglês – por parte da iniciativa privada.

Alguns avanços foram comprometidos pela própria Lei. A permissão legal para se organizar classes que reunissem alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento para o ensino de línguas estrangeiras, que poderia ser um grande avanço metodológico, acabou se esvaziando porque muitas escolas tiraram as línguas estrangeiras do 1º grau e no 2º grau não ofereciam mais que uma hora por semana, oferta essa restrita às vezes a apenas um ano escolar. Muitos alunos terminaram o 2º grau sem jamais sequer ter visto uma língua estrangeira em ambiente institucional escolar.

Esse esvaziamento perdurou por tempo suficiente para que à escola pública fosse atribuída a incapacidade de ensinar línguas estrangeiras. (SOUZA, 2005, p. 170).

Assim, as políticas de línguas estabelecidas pela LDB 1971 (BRASIL, 1971) levaram à “constituição de uma memória social que dissociou LE e escola pública, ou melhor, estabeleceu um novo sentido para a língua estrangeira na escola pública” (SOUZA, 2005, p. 171). Este novo sentido veio produzir representações de fracasso e de desvalorização das práticas de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Por outro lado, representações de sucesso e credibilidade passaram a ser atreladas às práticas de ensino e aprendizagem de inglês nas escolas de idiomas da iniciativa privada.

Nessa bifurcação de sentido, temos desde então, de um lado, a língua inglesa do mercado linguístico: cada vez mais forte e desejada pelo seu lastro simbólico capitalista e cultural de massa, de uma sociedade economicamente bem-sucedida. Essa é uma língua inglesa cada vez mais buscada, estudada e aprendida nos cursos livres de idioma, que proliferam em franquias nacionais e internacionais, produto e elemento fundamental no processo de liberalização econômica mundial. De outro, surge a língua inglesa da escola pública, reduzida cada vez mais ao vazio de uma sedimentação de ineficácia [...] (SOUZA, 2005, p. 172-3).

Esses sentidos dicotômicos associados às práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa também foram afetados pelas políticas educacionais estabelecidas pelo governo brasileiro após o período ditatorial. A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) instituiu a obrigatoriedade do ensino de LE a partir do 5º ano do Ensino Fundamental. O Artigo 26 da LDB de 1996, cujo texto foi alterado pela Lei 12.796/2013 (BRASIL, 2013), legisla sobre os currículos da educação básica, estabelecendo que a base curricular comum deverá ser complementada em cada instituição escolar “por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013, Art. 26). No parágrafo 5º do Art. 26, estabelece:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, Art. 26, § 5º).

Ao mesmo tempo em que afirma a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE moderna, a textualidade da lei transita num espaço de indeterminação e de instabilidade, pois vincula a escolha da LE às “possibilidades da instituição”. Deste modo, um dos efeitos de sentido do ensino da língua inglesa no sistema educacional público funciona numa tensão

[...] entre o direito garantido e a condição preexistente da escola, deslizando de **será incluído obrigatoriamente** para **dentro das possibilidades da instituição**, movimento que anula a direção de obrigatoriedade. (GARCIA, 2011, p. 48, grifo da autora).

Esse processo de produção de sentidos descrito e interpretado por Garcia (2011) demonstra que o ensino de línguas estrangeiras não foi priorizado pela reforma educacional de 1996 (BRASIL, 1996), fato que acabou reforçando a disseminação e circulação de sentidos vinculados à disjunção discursiva “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” analisada por Souza (2005)¹⁰¹.

101 O pesquisador atribui o aumento exponencial do número de escolas de idiomas desde o fim dos anos 1980 às políticas educacionais brasileiras que, governo após governo, foram construindo e reforçando sentidos de desvalorização da escola pública, abrindo espaço para a iniciativa privada assumir um lugar de legitimidade do ensino de língua estrangeira.

Tal disjunção é retomada por Rodrigues (2010) em seu estudo da memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras – especialmente da língua espanhola – no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. Enquanto Souza (2005) parte da LDB de 1971 para defender seu argumento de que esse texto jurídico instaurou o “esvaziamento do inglês institucional” (SOUZA, 2005, p. 171), Rodrigues (2010) analisa um processo similar, mas partindo da LDB de 1961. A ênfase dada ao ensino da língua portuguesa somada à exclusão do sintagma “línguas estrangeiras” na LDB de 1961 compõem um processo que Rodrigues denominou

[...] um **processo de desoficialização** das disciplinas de línguas estrangeiras por parte de instâncias governamentais que regulamentam os currículos das escolas brasileiras. Este processo de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras, iniciado pela primeira LDB se materializa na textualidade legal por meio do silêncio, do apagamento. (RODRIGUES, 2010, p. 90,1, grifos da autora).

Segundo a pesquisadora, tal processo de desoficialização constituiu um acontecimento, uma ruptura que instaurou o apagamento das línguas estrangeiras na legislação que rege o sistema educacional brasileiro, promovendo, paulatinamente, sua desvalorização na escola pública e sua terceirização na escola privada.

A LDB de 1961 assume, portanto, uma posição sobre o caráter do ensino de línguas que ainda encontra eco em certas discursividades que circulam na atualidade: coloca-se em funcionamento, a partir desse apagamento na materialidade legal, um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras deveriam ser tratados como componente extracurricular, se possível, oferecidos fora da grade curricular, ou até mesmo podendo passar por um processo de terceirização, tornando esse conteúdo completamente alheio ao projeto pedagógico da instituição escolar, ou seja, desvinculando-o das demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular. (RODRIGUES, 2010, p. 91).

Apesar de concordar com o pensamento de Souza (2005), Rodrigues (2010) amplia a sua análise da disjunção “língua de mercado”

/ “língua de escola”, atrelando-a à memória discursiva do ensino de línguas¹⁰² no Brasil instaurada pelo arquivo jurídico – LDB’s de 1961, 1971, 1976 e 1996 – , ao qual a pesquisadora atribui um papel crucial nesse funcionamento discursivo, contribuindo “para perpetuar o imaginário de que ‘língua estrangeira não se aprende na escola’, retroalimentando a disjunção entre ‘língua do mercado’ e ‘língua da escola’.” (RODRIGUES, 2010, p. 107).

Pesquisas recentes no campo da análise de discurso na interface com a LA que se debruçaram sobre diversas questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil legitimam a disjunção discursiva discutida por Souza (2005) e Rodrigues (2010), indicando possíveis efeitos dessa memória para/nos sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras.

É o caso, por exemplo, da pesquisa de Baghin-Spinelli (2002), que, ao analisar as representações imaginárias dos sujeitos-professores em formação em cursos de Letras (inglês/português), concluiu que o “discurso da falta” era predominante no imaginário do ensino de LE na escola regular, e que o “discurso da excelência” era predominante no imaginário do ensino de LE em escolas de idiomas. Podemos citar, ainda, Erlacher (2009), que chegou a resultados similares ao analisar o imaginário de desvalorização do ensino de língua inglesa em escolas públicas, buscando compreender suas relações com a constituição identitária de sujeitos na posição de professores dessas instituições. Oliveira e Mota (2003) dedicaram-se à análise de uma proposta de parceria de uma escola de inglês da iniciativa privada feita a uma escola pública, buscando compreender as formações imaginárias em jogo nas determinações de uma política de língua que reforça a noção de “qualidade de ensino” como intrinsecamente vinculada aos cursos oferecidos pela iniciativa privada, enquanto silencia as práticas de ensino na escola pública, como se fossem inexistentes ou ineficazes. A pesquisa de Silva (2010) também abordou questões semelhantes, a partir

102 Rodrigues (2010) amplia a análise dessa disjunção para o ensino de línguas estrangeiras em geral e não apenas para o ensino de inglês, como defendia Souza (2005).

do estudo da memória que constitui o ensino público no Brasil, probe-matizando suas relações com o processo discursivo em funcionamento nas representações de ensino de língua inglesa materializadas nos dizeres de sujeitos-alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Baseando-nos nesses estudos, diremos que tais imagens têm deslegitimado historicamente as práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública e, conseqüentemente, têm reforçado a noção de que as escolas de idiomas do setor privado são as únicas instituições onde o ensino da língua inglesa é realmente fornecido e onde a aprendizagem da língua inglesa é genuinamente realizada. Similarmente, essas políticas educacionais também constituíram uma memória que produziu seus efeitos no surgimento e na difusão das escolas particulares bilíngues português-inglês no Brasil. No entanto, outras injunções políticas e históricas, que serão discutidas na próxima seção, também tiveram um papel crucial na institucionalização e expansão dessas escolas no sistema educacional brasileiro.

2.1.2 Circunstâncias globalizantes

As questões discutidas anteriormente neste capítulo devem ser consideradas em sua relação com outras injunções históricas e sociais subjacentes aos discursos sobre a educação bilíngue no Brasil. Assim, esta seção explora como “circunstâncias globalizantes” (MCCARTHY; KENWAY 2014), combinadas com injunções políticas também complexas, condicionaram, moldaram, produziram sentidos sobre a educação bilíngue no Brasil e sua discursivização, estabelecendo a (im) possibilidade da irrupção de certos enunciados e não outros. A noção de “circunstâncias globalizantes” implica uma visão dinâmica da globalização e de seus impactos na educação, considerando

as novas intersecções construídas entre uma economia global do conhecimento, as políticas e as práticas neoliberais, e as

formas pelas quais diferentes grupos e nações se articulam a essas exterioridades. (WEIS, 2014, p. 310, tradução nossa¹⁰³).

Pensando em nosso contexto de pesquisa, uma das circunstâncias globalizantes a ser exploradas é a da imigração de estadunidenses ao Brasil após a Guerra Civil Americana, no fim do século XIX. De acordo com Gussi (1996, p. 90,1), como a maioria desses imigrantes compartilhava o desejo de manter sua religião protestante, não enviavam seus filhos às escolas brasileiras. A princípio, sua educação era realizada informalmente, nas residências, mas os imigrantes implementaram suas provisões educacionais, fundando, assim, as primeiras escolas protestantes no país.

Em 1869, o Colégio Internacional foi fundado por missionários presbiterianos em Campinas, São Paulo, e, em 1881, o Colégio Piracicabano foi fundado pelos metodistas em Piracicaba, São Paulo. A princípio, essas escolas objetivavam atender às comunidades imigrantes locais, mas acabaram atraindo a elite republicana brasileira.

O sucesso destes colégios deveu-se aos valores que permeavam a sua proposta educacional. Estes valores, identificados como valores americanos, eram tidos como liberais e progressistas, o que atraiu a elite republicana. [...] Assim é que a clientela destes colégios [...] era composta de vanguardas políticas e culturais paulistas, como fazendeiros de café, médicos, advogados, jornalistas, comerciantes; além, é claro, dos imigrantes americanos. (GUSSI, 1996, p. 91,2).

Embora tenham perdido a força durante o período de nacionalização do ensino, marcado por severas políticas de silenciamento das línguas dos imigrantes (cf.: GUSSI, 1996; PAYER, 2006; SOUZA, 2005), os colégios internacionais voltaram a ganhar destaque no cenário educacional do final da década de 1950 e início da década de 1960.

103 Texto original: "newly constructed intersections between the global knowledge economy, neoliberal policies and practices, and the ways in which differentially positioned groups in differentially positioned nations are able and, in some cases, explicitly willing to connect with these externalities" (WEIS, 2014, p. 310).

Em seu estudo sobre as escolas bilíngues e internacionais no Brasil, Selma Moura (2009, p. 57) fez um levantamento dessas escolas e listou 34 escolas internacionais (Tabela 2 a seguir):

Tabela 2 - Escolas internacionais no Brasil (Moura, 2009, p. 57)

Quadro 4 - Escolas Internacionais no Brasil				
Levantamento por idioma, país a que se vincula e ano de fundação – Selma de Assis Moura				
Estado	Nome da Escola	Idioma principal	País a que se vincula	Ano de fundação
São Paulo	Colégio Humboldt – Deutsche Schule	Alemão	Alemanha	1916
	Graded School	Inglês	Estados Unidos	1920
	Chapel International School	Inglês	Estados Unidos	1947
	Escola Árabe Islâmica Ibn Khaldon	Árabe	n/d	n/d
	Scuola Italiana Eugênio Montale	Italiano	Itália	1982
	Escola Suíço-Brasileira de São Paulo	Alemão	Suíça	1965
	Escola Islâmica Brasileira	Árabe	n/d	n/d
	Liceu Pasteur	Francês	França	N/d
	PACA – Pan American Christian Academy	Inglês	Estados Unidos	1960
	St Paul's School	Inglês	Grã-Bretanha	1926
	St Francis College	Inglês	Grã-Bretanha	2001
	Escola Americana de Campinas	Inglês	Estados Unidos	1956
	St Nicholas School	Inglês	Grã-Bretanha	1980
	Escola Holandesa de São Paulo	Holandês	Holanda	1976
	Colégio Miguel de Cervantes	Espanhol	Espanha	1978
Polilogos Escola Coreana	Coreano	Coreia	n/d	
Rio de Janeiro	British School	Inglês	Grã-Bretanha	1924
	American School of Rio de Janeiro	Inglês	Estados Unidos	1937
	Escola Suíço-Brasileira do Rio	Alemão	Suíça	1962
	Escola Alemã Corcovado	Alemão	Alemanha	1965
	Escola A. Liessin	Inglês e Hebraico	Israel	1945

Estado	Nome da Escola	Idioma principal	País a que se vincula	Ano de fundação
Minas Gerais	Escola Americana de Belo Horizonte	Inglês	Estados Unidos	1956
Paraná	International School of Curitiba	Inglês	Estados Unidos	1959
	St James School	Inglês	Grã-Bretanha	n/d
	Escola Árabe Brasileira	Árabe	n/d	n/d
Rio Grande do Sul	Pan American School of Porto Alegre	Inglês	Estados Unidos	1999
Brasília	Brasília International School	Inglês	Estados Unidos	n/d
	Escola Americana de Brasília	Inglês	Estados Unidos	1961
Bahia	Pan American School of Bahia	Inglês	Estados Unidos	1960
	The Global School	Inglês	Estados Unidos	n/d
Pernambuco	American School of Recife	Inglês	Estados Unidos	1956
Pará	Amazon Valley Academy	Inglês	Estados Unidos	1958
Amazonas	Amazonas English Academy	Inglês	Estados Unidos	n/d
Sergipe	Sergipe International Academy	Inglês	Estados Unidos	2006

A partir das informações da Tabela 2, dessas 34 escolas, 22 oferecem a língua inglesa como a principal língua de instrução¹⁰⁴. Ainda a partir dessas informações, note-se que a maioria das escolas internacionais estadunidenses/britânicas no Brasil foram fundadas entre 1956 e 1961, período em que o Brasil era governado pelo presidente Juscelino Kubitschek (1902-1976), cujo slogan “Cinquenta anos em cinco” representou a ênfase dada ao desenvolvimento econômico em sua agenda política determinada principalmente pelas políticas estabelecidas pelo Plano de Metas. Durante seu mandato, o mercado brasileiro começou a se abrir ao capital estrangeiro – a custa de empréstimos estrangeiros altíssimos – e muitas companhias multinacionais entraram no país (CAMPOS, 2007).

[...] na primeira metade dos anos 1950 a Europa, em termos econômicos, já não mais representava uma grande preocupação para o governo e as grandes companhias estado-unidenses, de forma que depois de concretizados o Plano Marshall, a

104 O levantamento de Moura (2009), embora restrito às especificidades de sua pesquisa (como qualquer pesquisa), constitui um material útil para a nossa discussão das condições de produção do discurso sobre a educação bilíngue.

Doutrina Truman e a Guerra da Coréia, “[...] o capitalismo norte-americano precisava encontrar novas fronteiras de expansão; ou aprofundar os seus desenvolvimentos nas áreas em que já se encontrava instalado.” (Ianni, 1979, p. 143). Nesse contexto, segundo o autor, o Plano de Metas inseria-se historicamente dentro de uma mesma lógica da Doutrina Truman, que entre outros pontos pregava que o investimento de capitais privados em países subdesenvolvidos seria algo benéfico para os Estados Unidos, como também o seria o aumento do intercâmbio comercial daqueles com estes – e em grande medida é nesse sentido que o Plano de Metas teria se tornado factível. (CAM-POS, 2007, p. 86).

Tais políticas tiveram impacto na educação, que passou a ser significada como um caminho para o desenvolvimento, uma vez que “o espírito desenvolvimentista do governo JK inverteu o papel do ensino público, colocando a escola em função do mercado de trabalho” (SOUZA, 2005, p. 145). Discursividades de desenvolvimento capitalista, progresso econômico e relações internacionais atravessaram os acontecimentos políticos colocados em prática durante o governo Kubitschek, marcando o início de processos de internacionalização socioeconômica do Brasil.

Nesse contexto, embora o surgimento das escolas internacionais seja cronologicamente distinto do surgimento das escolas bilíngues no Brasil, as suas condições políticas e econômicas reverberaram discursivamente na institucionalização da educação bilíngue no Brasil a partir da década de 1990. Os processos de internacionalização que uma vez constituíram as condições que produziram o surgimento das escolas internacionais – que se dedicavam principalmente à educação de imigrantes falantes de inglês no Brasil e focavam em um currículo monolíngue – passaram a ser ressignificados por discursos da globalização. Tais discursos foram amplamente disseminados e constituíram o processo de institucionalização das escolas bilíngues português-inglês, que, diferentemente das escolas internacionais, objetivavam promover uma educação “globalizada” por meio de um currículo bilíngue de imersão em inglês, como analisa Flory (2008).

No Brasil, antigamente as escolas bilíngues eram procuradas principalmente por famílias de imigrantes que desejavam que seus filhos crescessem em contato com sua cultura de origem (como alemães, franceses, italianos), ou por imigrantes em trânsito, ou seja, famílias que vinham passar um período limitado no Brasil, e depois se mudariam para outros países. Esse público procurava geralmente as escolas internacionais, com currículos britânicos e/ou americanos. Hoje em dia, a situação é diferente. Muitos pais brasileiros escolhem uma educação bilíngue para seus filhos, sendo que, geralmente, a segunda língua escolhida é o inglês. Atendendo a essa demanda, surgem escolas de imersão em inglês, que permitem que a criança cresça bilíngue, mesmo que não fale a segunda língua em casa. (FLORY, 2008, p. 13).

Desse modo, os sentidos de bilinguismo promovidos por esse segmento educacional no Brasil passaram a ser circunscritos pelas discursividades da globalização. Voltaremos a esse ponto adiante, no Capítulo 3, quando discutiremos as discursividades sobre a educação bilíngue no Brasil.

2.2 O ESPAÇO DO SILÊNCIO: (DES)REGULAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL

Falar com precisão sobre o aumento do número de escolas bilíngues português-inglês no Brasil tornou-se um desafio para aqueles que desejam dedicar-se ao estudo dessa modalidade de ensino no país. Uma vez que nem todas essas escolas são registradas oficialmente como escolas bilíngues (CORREDATO, 2010; GARCIA, 2011; MOURA, 2009), não há estatísticas precisas referentes a esse segmento educacional, fazendo com que cada pesquisador use seus próprios critérios para fazer o levantamento do número de escolas. Enquanto uns não fazem distinção entre escolas internacionais e escolas bilíngues, fazendo uma listagem única dessas escolas, outros focam nessa

distinção; enquanto uns concentram-se no levantamento de escolas que oferecem determinado nível de ensino, outros se utilizam do critério de localização geográfica (determinada cidade/estado). Dependendo do foco da pesquisa, os dados são coletados de modo diferente. Mas um ponto comum entre os pesquisadores são as fontes. Na ausência de dados oficiais do MEC sobre esse segmento de ensino, eles recorrem a estratégias empíricas de coleta de dados: contatos com as escolas, buscas na internet e na mídia e contato com a OEBi (Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo), uma organização privada fundada em 2000 e cujo foco é oferecer suporte didático-pedagógico às escolas bilíngues que se associem à instituição.

Desde a nossa formação, em outubro de 2000, a OEBi reúne escolas e profissionais comprometidos com o desenvolvimento e a expansão do ensino bilíngue no Estado de São Paulo. § Educadores e profissionais envolvidos nessa modalidade de ensino se reúnem, trocam informações e experiências, aprimoram conceitos, divulgam metodologias e debatem as mais modernas e eficazes técnicas no campo da transmissão de conhecimentos e da formação cultural. § A qualidade do ensino como foco principal, somada à promoção do bem-estar, ao desenvolvimento da auto-confiança e das habilidades individuais e ao estímulo do aprendizado, nos permite oferecer um serviço amplo, confiável e eficiente de forma a atendermos os objetivos educacionais mais exigentes. § Além desses atributos, as escolas associadas estão equipadas de modo a oferecer atividades especialmente planejadas e muitas oportunidades práticas para o desenvolvimento físico, intelectual, social e criativo dos alunos. (Site da OEBi¹⁰⁵)

Note-se que nesse texto de divulgação institucional – e em outros textos publicados no site –, a OEBi não menciona nenhum envolvimento com políticas públicas voltadas ao ensino de línguas estrangeiras, mas fala do lugar da iniciativa privada, do mercado, com foco na “qualidade do ensino” como um produto. O credenciamento das escolas bilíngues na organização constitui, assim, um “valor” cujo sentido está vinculado a um efeito de legitimação da educação

105 <<http://www.oebi.com.br/>>. Acesso em 21 ago. 2015.

bilíngue como um “serviço”/”produto” oferecido, ganhando status com o “selo de garantia” da OEBi. Voltaremos a essa discussão mais detidamente no Capítulo 5.

De qualquer modo, como dizíamos, a OEBi configura-se como uma fonte de informações confiável para os que buscam fazer levantamentos de dados sobre escolas bilíngues, especialmente na cidade de São Paulo. A mídia também recorre a essa instituição como voz de autoridade para endossar seus argumentos, em geral favoráveis ao ensino bilíngue¹⁰⁶.

A procura pelas escolas bilíngues só faz crescer. Em São Paulo, há cerca de 25 estabelecimentos da categoria, com cerca de 2.800 alunos, segundo a Oebi (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo). Há quatro anos, estimava-se que, em todo o Brasil, 25 mil estudantes da pré-escola ao ensino médio frequentassem escolas de ensino bilíngue. “O aluno aprende outro idioma tão bem quanto o português e também sai da escola preparado para enfrentar os vestibulares brasileiros, caso ele não queira fazer uma faculdade na Europa ou nos Estados Unidos”, diz Ana Julia Jacintho Jorge, presidente da Oebi.¹⁰⁷

O segmento de escolas bilíngues não para de crescer, principalmente na capital paulista. § Para Ana Paula Mariutti, presidente da Oebi (Organização das Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo) e diretora da Builders (Pompeia), um dos motivos é que o público-alvo dessas escolas não é mais só a classe alta. § “A procura cresceu entre famílias de classe média”, afirma ela. § Só no Estado de São Paulo, segundo a Oebi, há 50 colégios bilíngues. No resto do país são mais 42. Ao menos 20 colégios do tipo foram abertos na Grande São Paulo nos últimos sete anos.¹⁰⁸

106 Abordaremos detalhadamente esta e outras questões relacionadas no Capítulo 3.

107 A fôrma de cidadão do mundo. Folha de São Paulo. 27/05/2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u419.shtml>>. Acesso em 18 mai. 2012.

108 Classe média faz o segmento crescer. Folha de São Paulo. 26/09/2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2609201011.htm>>. Acesso em 24 set. 2014.

Na fase de levantamento de dados para esta pesquisa, entramos em contato com a OEBi solicitando uma listagem de escolas bilíngues e em 28/02/2013 recebemos quatro arquivos da Organização:

- Lista de escolas bilíngues e internacionais no Brasil (até 2011), contabilizando 41 escolas;
- Lista de escolas bilíngues em São Paulo (até 2011), contabilizando 56 escolas;
- Lista de escolas internacionais em São Paulo (até 2011), contabilizando 6 escolas;
- Lista de escolas cadastradas na OEBi (até 2012), contabilizando 13 escolas.

É importante destacar que a pessoa responsável pelo envio das listas fez uma ressalva quanto às informações prestadas, enfatizando que o levantamento de escolas bilíngues “não é oficial, pois não temos como controlar esses números”. Esse dizer institucional só vem reforçar o que temos discutido sobre a questão da especificidade do silenciamento que recobre os sentidos de oficialidade desse segmento de educação bilíngue, o que vai também produzir seus efeitos nos discursos acadêmicos sobre o tema.

Corredato (2010), por exemplo, fez um levantamento de escolas internacionais e bilíngues para sua pesquisa e apontou que a falta de registros oficiais afetou a coleta de dados.

Pesquisas particulares realizadas para a elaboração deste trabalho indicam a existência de quase 90 escolas bilíngues e internacionais em nosso estado. Estamos certos de que por falta de registros oficiais deixamos, nós também, de contemplar em nossos números escolas de menor porte ou com pequena divulgação, mas estamos confiantes de que o quadro apresentado representa amostragem bastante próxima da real. (CORREDATO, 2010, p. 57).

A pesquisadora reuniu os dados levantados numa tabela, que reproduzimos a seguir:

Tabela 3 - Escolas bilíngues no estado de São Paulo (CORREDATO, 2010, p. 57, 8)

CIDADE	LÍNGUAS OFERTADAS	N. DE ESCOLAS
CAPITAL		
São Paulo	Alemão/Português	2
São Paulo	Alemão/Inglês/Português	1
São Paulo	Coreano/Português	1
São Paulo	Espanhol/Português	1
São Paulo	Francês/Português	1
São Paulo	Hebraico/Inglês/Português	1
São Paulo	Inglês/Português	59
São Paulo	Japonês/Português	2
GRANDE SÃO PAULO / ABC / INTERIOR		
Araraquara	Inglês/Português	1
Barueri	Inglês/Português	2
Campinas	Inglês/Português	1
Cotia	Inglês/Português	2
Jundiaí	Inglês/Português	1
Mogi das Cruzes	Inglês/Português	2
Santana de Parnaíba	Inglês/Português	3
São Bernardo do Campo	Inglês/Português	1
São Caetano	Inglês/Português	3
São José dos Campos	Inglês/Português	3
Sorocaba	Inglês/Português	1
Valinhos	Inglês/Português	1
TOTAL		89

De acordo com essa tabela, observamos que há uma concentração muito maior de escolas na capital (68) e apenas 21 em outras cidades. Chamamos a atenção para a predominância do ensino

bilíngue português-inglês. Do total de 89 escolas listadas, 80 oferecem essa modalidade de ensino no estado. A pesquisadora nos lembra, ainda, que a distribuição das escolas na capital não é homogênea, pois, devido ao alto custo de suas mensalidades, estão “concentradas nos bairros centrais ou de maior poder aquisitivo, entre eles Morumbi, Campo Belo, Itaim, Moema, Perdizes e Santo Amaro” (CORREDATO, 2010, p. 58).

Moura (2009) apresentou tabelas distintas para listar as escolas bilíngues e as escolas internacionais em sua pesquisa¹⁰⁹. Em seu levantamento de escolas bilíngues no estado de São Paulo, a autora destacou o fato de que os critérios utilizados para elaborar a lista de escolas (Tabela 4) foram baseados na designação “bilíngue” usada pelas escolas – o que implica que não necessariamente todas as escolas que usam essa designação adotam um currículo de imersão bilíngue¹¹⁰. Nessa lista, a pesquisadora informa o nome da escola e o nível de ensino oferecido: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio.

109 Lembramos que, no breve histórico que descrevemos sobre a institucionalização das escolas internacionais no Brasil na seção 2.1.2 deste capítulo, apresentamos a tabela elaborada por Moura (2009, p. 57).

110 Discutiremos mais detidamente as nuances do currículo das escolas bilíngues no Capítulo 6.

Tabela 4 - Escolas bilíngues no estado de São Paulo (Moura 2009, pp. 60, 1)¹¹¹

Quadro 5

Escolas auto-denominadas³¹ bilíngües no Estado de São Paulo por Nível de Ensino Levantamento: Selma de Assis Moura

Nome da escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1 Accrington	x		
2 All Together	x		
3 Alphaville International School	x	x	x
4 Aubrick School		x	
5 Backpack School	x		
6 Backyard Preschool	x	x	
7 Be Living	x		
8 Beit Kids	x		
9 Beit Yaacov	x	x	
10 BIS – Brazilian International School	x	x	
11 Bright Kids	x		
12 Bluebonnet School	x		
13 Builders	x		
14 Busy Bees	x		
15 Casa Branca School	x		
16 Colégio Brasil-Canadá	x	x	
17 Colégio Oshiman	x	x	
18 Escola do Max	x		
19 Esfera – Escola Internacional	x	x	
20 Future Kids American Preschool	x		
21 Global Me	x		
22 Green Book School	x	x	
23 Integration School	x		

111 A nota 32 que Moura (2009) incluiu sobre a Escola Maple Bear trazia o número de unidades dessa franquia. Na época da realização de sua pesquisa, eram 24 unidades no Brasil, estando 9 localizadas no estado de SP. Atualmente, são 89 escolas no Brasil, dentre as quais 44 no estado de SP. (Fonte: <<http://www.maplebear.com.br/>>. Acesso em 25 ago. 2015).

Nome da escola	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
24 Kids Home	x		
25 Kinder Kampus	x	x	
26 Kinder Village	x		
27 Kindy Kids Preschool	x		
28 Kindergarten Hansel e Gretel	x		
29 Little's Cool	x		
30 Maple Bear ³²	x		
31 Monica's School	x		
32 My School	x		
33 Oen Yotien	x		
34 PhantasiaLand	x		
35 Play's Cool International School	x		
36 Playpen – Escola Cidade Jardim	x	x	
37 Puzzle	x		
38 Red Brick School	x		
39 See-Saw - Panamby	x	x	
40 Stance Dual School	x	x	
41 Sun Port	x	x	
42 Talk Kids	x		
43 Tigrinhos Pré-Escola Bilíngüe	x		
44 Tip Toe Alphaville's Montessori School e Tip Toe Alphaville's Elementary School	x	x	
45 Tree Top School	x		
46 TTwice	x		
TOTAL	45	15	1

Observações: Não integram esta listagem as escolas regulares que criaram um “currículo bilíngüe opcional”. A presença de qualquer escola nesta lista não a define necessariamente como escola bilíngüe, pois para isso seria necessário investigar como as línguas se organizam no dia-a-dia de cada escola. O critério utilizado para esta listagem foi a auto-denominação da escola como bilíngüe.

Assim como Corredato (2010), Moura (2009) também mencionou a dificuldade de levantar os dados por falta de regulamentação da modalidade bilíngüe de ensino:

O levantamento das escolas foi feito empiricamente através de contato pessoal em eventos da área ou mediado pela internet através de um grupo virtual sobre educação bilíngue [...] e de um blog sobre educação bilíngue no Brasil [...]. Como a legislação brasileira não regulamenta esta modalidade nem define parâmetros ou critérios específicos, não disponho de instrumentos que permitam avaliar se essas escolas oferecem, de fato, educação bilíngue. (MOURA, 2009, p. 60, nota 31).

Similarmente, Garcia (2011) mostra os percalços com os quais se deparou no decorrer da pesquisa sobre as escolas que oferecem a modalidade de EIC (Ensino de Inglês para Crianças), especialmente as escolas bilíngues regulares. Ela menciona três aspectos relacionados a esse desafio: a falta de regulamentação, pois, na LDB em vigor (BRASIL, 1996), a obrigatoriedade do ensino de LE moderna está estabelecida apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental; a ausência de uma categoria de registro específico nos órgãos oficiais para as escolas particulares bilíngues; o fato de que a designação “bilíngue” nem sempre aparece no nome da escola.

Apesar do crescente interesse das classes médias e altas pelo EIC e o conseqüente aumento de seu oferecimento, em nosso país, essa prática não é sujeita a nenhuma regulamentação, daí a inexistência de qualquer dado oficial nesse âmbito. Além da falta de informações por parte do Estado, outros fatores complicam a pesquisa, como a natureza do registro das escolas bilíngues junto às secretarias municipal e estadual de educação e de não ser possível utilizarmos o nome delas como critério de seleção. (GARCIA, 2011, p. 16, 17)

Em seu estudo sobre a educação infantil bilíngue português-inglês na cidade de São Paulo, Fávoro (2009) demonstrou um desafio similar no levantamento dessas informações. Em seu levantamento, mencionou que apenas doze escolas de educação infantil bilíngue estão cadastradas na OEBi, ressaltando que

[o] número de escolas, entretanto, pode ser ainda maior, uma vez que a OEBi é recente e não abrange o total de instituições. Outro ponto que deve ser mencionado é que nem todas as

escolas estão no “Guia Escolas”, utilizado como fonte de pesquisa para esta dissertação; também nem todas elas aparecem em sites de busca como o Google, ou ainda não se denominam como instituições bilíngues. No levantamento feito para esta pesquisa contabilizaram-se 39 instituições de educação infantil bilíngue em que a língua inglesa é utilizada como meio de instrução. (FÁVARO, 2009, p. xx).

Se, por um lado, não nos preocupamos com a exatidão dos números¹¹², interpretamos nessas discursividades a tentativa de circunscrever esse real incontornável do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no cenário educacional brasileiro, notadamente nos últimos 20 anos¹¹³. Um real marcado pela grande **visibilidade** que lhe foi conferida pelos **discursos de mercado** – espaço do dizível – e, ao mesmo tempo, pela **invisibilidade** que lhe conferiu o **discurso político-educacional** a partir do **recalcamento de sentidos de oficialidade** – **espaço do silêncio**. Explicaremos essa tensão no processo discursivo em questão, mas adiantamos que tal interpretação nos permite compreender os movimentos de sentido sobre o bilinguismo e a educação bilíngue em funcionamento mais proeminentemente em certas discursividades do que em outras, como veremos nos próximos capítulos.

Esse funcionamento discursivo constitui-se, como vimos analisando, na imbricação de determinadas políticas de línguas com circunstâncias globalizantes, que instauraram uma **tensão entre um espaço do silêncio e um espaço do dizível** no processo de discursivização do surgimento e expansão dos estabelecimentos escolares bilíngues português-inglês da iniciativa privada. Um ponto fundamental de nossa análise nesta seção é buscar compreender a especificidade

112 Foi o colega e amigo Benjamin Hanckel (University of Technology, Sydney) que, ao questionar a forma como eu estava lendo os dados, provocou o desenvolvimento mais aprimorado desta reflexão.

113 De acordo com Corredato (2010), David (2007), Fávoro (2009), Garcia (2011), Mello (2002) e Moura (2009), grande parte das escolas bilíngues português-inglês se estabeleceram no Brasil a partir da década de 1990.

desse movimento de sentidos trabalhados pelo silenciamento da oficialidade, o que se dá via discurso político-educacional.

Começemos por formulações essenciais da textualidade da LDB de 1996¹¹⁴ (BRASIL, 1996) que vêm instaurar o espaço do silêncio que temos buscado teorizar em nossa análise discursiva:

O ensino fundamental regular será **ministrado em língua portuguesa**, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996, Art. 32, § 3º, grifos nossos).

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das **agências** federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para **oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**, com os seguintes objetivos [...] (BRASIL, 1996, Art. 78, grifos nossos).

Vimos anteriormente (seção 2.1.1) que a LDB de 1996 (BRASIL, 1996) estabeleceu pela primeira vez a obrigatoriedade do ensino de “pelo menos uma língua estrangeira moderna” (BRASIL, 1996, Art. 26, § 5º). No Art. 32, § 3º e no Art. 78 que destacamos acima, estabelece-se que o ensino deverá ser “ministrado em língua portuguesa”, ou seja, a **língua de instrução** deverá ser a língua portuguesa, exceto nos contextos de educação indígena, em que se assegura a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural em suas línguas maternas. A Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que recentemente aprovou o Plano Nacional de Educação, além de reiterar a garantia da educação bilíngue às comunidades indígenas (BRASIL, 2014, anexo, meta 7.26), também enfatiza o cumprimento da legislação vigente que assegura a educação bilíngue aos alunos surdos e com deficiência auditiva (BRASIL, 2002).

4.7) garantir a oferta de **educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua**, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a

114 Devo parte desta reflexão à generosidade da colega e amiga Maria Dolores Wirts Braga, que me fez atentar a essa textualidade específica da LDB de 1996.

17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (BRASIL, 2014, anexo, meta 4.7, grifos nossos).

Como veremos mais detalhadamente adiante, no Capítulo 6, o currículo das escolas bilíngues português-inglês caracteriza-se predominantemente por programas bilíngues de imersão (cf.: CORREDATO, 2010; CORTEZ, 2007; DAVID, 2007; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MELLO, 2002; MOURA, 2009 e 2010), em que as línguas de instrução são a língua portuguesa e a língua inglesa, ou seja, o ensino é realizado **em português e em inglês**. Essa característica fundamental do currículo dessas escolas constitui, inclusive, um lugar de produção de sentidos para construir, imaginariamente, sua legitimação em comparação com as escolas regulares e com as escolas de idiomas¹¹⁵. Ora, a obrigatoriedade da língua portuguesa como meio de instrução materializada na textualidade da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e implicada também na Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) produz a exclusão da possibilidade de que qualquer outra língua seja reconhecida oficialmente como meio de instrução, a não ser as línguas autóctones. Assim, poderíamos dizer que o processo de silenciamento do funcionamento das escolas bilíngues português-inglês produz-se entre sentidos de oficialidade e, ao mesmo tempo, de **recalcamento** desses sentidos pelos movimentos de (des)regulação do discurso político-educacional. Expliquemos alguns desses conceitos que estamos mobilizando antes de prosseguirmos nesta análise.

Segundo a teorização de Orlandi ([1992] 2002a; [1990] 2008a), a política do silêncio (ou silenciamento) pode ser dividida em dois modos de exercício da significação: o silêncio constitutivo e o silêncio local. Enquanto o silêncio constitutivo é definido como “a parte do sentido que necessariamente se sacrifica, se apaga, ao se dizer”, o silêncio local “é o que é produzido ao se proibir alguns sentidos de circularem”

115 Abordaremos essa questão detidamente no Capítulo 5.

(ORLANDI, [1990] 2008a, p. 57). Interpretamos o tipo de funcionamento do silêncio que se instaura no discurso político-educacional como o silêncio que Orlandi denominou “constitutivo”, uma vez que não há uma “interdição do dizer” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 76), mas sim “um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 75). No caso do arquivo do discurso político-educacional que vimos analisando, esse recorte se dá via denominações – “língua portuguesa”, “comunidades indígenas”, “surdos” – e “toda denominação apaga necessariamente outros sentidos possíveis” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 76). Poderíamos dizer que, dentre os outros sentidos possíveis apagados por esse processo de silenciamento, estariam as práticas de ensino adotadas pelas escolas bilíngues português-ínglês. Entretanto, diremos que tais sentidos de oficialidade não são apagados, mas sim **recalcados**. Ao mesmo tempo, enquanto os sentidos de oficialidade são recalcados no discurso político-educacional, instauram-se os sentidos de celebração dessa modalidade de ensino filiados aos discursos de mercado, de globalização e de internacionalização, que constituem predominantemente espaços do dizível sobre as práticas de ensino das escolas bilíngues português-ínglês¹¹⁶.

Falamos em **recalcamento** a partir da teorização de Indursky ([1997] 2013) sobre a “determinação interdiscursiva”, em que a pesquisadora distingue “recalcamento” de “apagamento” de sentidos a partir do que Orlandi ([1992] 2002a) formula sobre a política do silêncio. Segundo Indursky ([1997] 2013), Orlandi fala em apagamento de sentidos pensando nas fronteiras entre as formações discursivas, em que o “não dito é necessariamente excluído” (INDURSKY, [1997] 2013, p. 226), ou seja, apagado. Em contrapartida, para Indursky, “**o não dito é necessariamente recalcado** pelo viés da determinação interdiscursiva”, ou seja, o não dito “é da ordem do **funcionamento da denegação**” (INDURSKY [1997] 2013, p. 226, 227, grifos da autora) no mesmo espaço discursivo. Em outras palavras, no processo de silenciamento, o não dito opera por duas vias: o **apagamento**/a exclusão de sentidos,

116 Voltaremos a esse ponto na próxima seção e também no Capítulo 5.

que se dá na delimitação das fronteiras entre FDs; e o **recalcamento** de sentidos, que se dá pelo funcionamento da denegação.

Trazendo essa inflexão teórica para nossa análise, retomemos o ponto em que afirmamos que os movimentos de (des)regulação do discurso político-educacional produzem sentidos de oficialidade das escolas bilíngues português-inglês e, ao mesmo tempo, recalcam tais sentidos pelo processo de silenciamento. Não se trata, portanto, de um silenciamento que opera nas delimitações entre as formações discursivas, o que nos levaria a interpretá-lo como apagamento de sentidos, segundo Orlandi ([1992] 2002a). É no “mesmo espaço discursivo” (INDURSKY [1997] 2013, p. 226) de **oficialidade** que os sentidos das escolas bilíngues se produzem – sentidos de oficialidade garantidos pelos órgãos governamentais (registro na Secretaria Estadual de Educação e autorização de programas pelas Diretorias de Ensino, por exemplo). Ao mesmo tempo, nesse mesmo espaço discursivo, os sentidos de oficialidade são recalcados – pela ausência de regulamentação, pela falta de diretrizes curriculares que garantam determinadas práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino e pela inexistência de processos formativos docentes especificamente voltados para essas práticas. É nessa tensão entre a produção e o recalcamento de sentidos de oficialidade que designamos o funcionamento da **(des)regulação do discurso político-educacional** sobre o real em que se inscrevem as escolas bilíngues português-inglês.

Um movimento de sentidos semelhante pode ser identificado em documentos curriculares em vigor, e vinculados, portanto, ao discurso político-educacional. Optamos por analisar as referências ao ensino bilíngue e ao ensino de línguas estrangeiras no documento curricular mais recente publicado pelo MEC, que leva como título Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL *et al.*, 2013), e que propõe o estabelecimento de uma “base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL *et al.*, 2013, p. 4).

Baseando-se na Resolução CNE/CEB 4/2010 (BRASIL, 2010), Brasil et. al (2013) refere-se à regulamentação do ensino da LE, retomando o texto da LDB de 1996 e acrescentando uma ação específica da escola:

Cabe aos órgãos normativos dos sistemas de ensino expedir orientações quanto aos estudos e às atividades correspondentes à parte diversificada do Ensino Fundamental e do Médio, de acordo com a legislação vigente. A LDB, porém, inclui expressamente o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna como componente necessário da parte diversificada, sem determinar qual deva ser, cabendo sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, **que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações**. A língua espanhola, no entanto, por força de lei específica (Lei nº 11.161/2005) passou a ser obrigatoriamente ofertada no Ensino Médio, embora facultativa para o estudante, bem como possibilitada no Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. (BRASIL et. al, 2013, p. 32, 33, grifos nossos).

Vê-se que a materialidade linguística da textualidade legal está marcada pela determinação de sentidos da LE filiados a discursos do mercado, especialmente nos sintagmas “demandas do mundo do trabalho” e “internacionalização de toda ordem de relações”. É interessante observar que a obrigatoriedade da oferta da língua espanhola no Ensino Médio é colocada em relação de concessão – pela locução conjuntiva “no entanto” – com tais “demandas” produzidas pelos sentidos de mercado, como se a língua espanhola não se “encaixasse” nessas demandas¹¹⁷.

Quanto à referência à educação bilíngue, há a reiteração da educação escolar indígena focada no ensino bilíngue/multilíngue e intercultural em diversos momentos do texto das Diretrizes, enfatizando a importância da garantia do direito a uma educação escolar própria, voltada às especificidades dessas comunidades.

117 Para um aprofundamento sobre essa discussão, *vide* os estudos sobre as imagens das línguas realizados por Celada (2002; 2008; 2010) e Sousa (2007).

Na estruturação e no funcionamento das **escolas indígenas** é reconhecida sua condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, com **ensino intercultural e bilíngue**, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. (BRASIL, 2013, p. 45).

Os sentidos de educação bilíngue nas Diretrizes Curriculares são determinados, assim, por espaços do dizível filiados ao reconhecimento dos povos indígenas, assegurando um lugar de oficialidade às suas línguas, culturas e conhecimentos. É importante ressaltar que a garantia de oficialidade assegurada pelo discurso político-educacional aos povos indígenas não implica necessariamente sua maior visibilidade/reconhecimento no imaginário social. Pensar as políticas linguísticas como políticas de línguas nos faz enxergar as relações entre as línguas como processos de movimentos de sentidos em que estão em jogo o sujeito, a história, a ideologia, o discurso. Como analisa Marilda Cavalcanti em seu artigo seminal sobre as questões do bilinguismo no Brasil, os contextos bilíngues de minorias (indígenas, comunidades de imigrantes, surdos, habitantes de fronteiras geopolíticas) entram num campo de invisibilidade, ofuscados pelo bilinguismo “estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite” (CAVALCANTI, 1999, p. 387)¹¹⁸.

Voltando ao que dizíamos sobre os sentidos de educação bilíngue nas Diretrizes Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL et al, 2013), o gesto de denominação de “educação bilíngue” vinculado a sentidos de educação bilíngue indígena constitutivamente produz silenciamento, pois “toda denominação circunscreve o sentido do nomeado, rejeitando para o não-sentido tudo o que nele não está dito” (ORLANDI [1990] 2008a, p. 57). Ao recortar esse dizível, como já dissemos, recorta também “o que não se diz” (ORLANDI, [1992] 2002a, p. 75) sobre outros bilinguismos e outras modalidades de educação bilíngue em vigor no país, cujo funcionamento se encontra imbricado

118 Voltaremos a esse ponto no Capítulo 3.

na tensão imposta pela política do silêncio na (des)regulação do discurso político-educacional.

Nesse espaço de (des)regulação surgem textos que, apesar de não se inserirem no discurso legislativo, regem os sistemas educacionais público e privado em cada estado da nação. São textos produzidos pelos Conselhos Estaduais de Educação, que funcionam como órgãos normativos, deliberativos e consultivos dos estabelecimentos de ensino. O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEESP) assim define suas competências:

Atua como órgão normativo, deliberativo e consultivo do sistema educacional público e privado paulista. É quem **estabelece regras para todas as escolas de todas as redes** - estaduais, municipais e particulares - de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, seja presencial ou a distância (*sic*). Também cabe ao CEE-SP orientar as instituições de ensino superior públicas do Estado, bem como credenciar seus cursos. Esta atribuição lhe é dada tanto pela Constituição Estadual quanto pela lei que o criou em 1963.

Trata-se de órgão simultaneamente de esclarecimento e de **proposta de soluções**, e assim pode exercer sua missão mais alta, tendo como interlocutores governo e comunidade, no objetivo maior de qualificar a educação paulista, pública e privada, de todos os níveis. Possui 24 conselheiros, com mandatos de três anos.

[...]

Cabe, assim, ao CEE, através de seus pronunciamentos e de atos, definir sua vocação como órgão técnico e também **atuante no estabelecimento de políticas públicas**. Nesse sentido, ele fixa - por meio de Pareceres, Indicações e Deliberações - posições que expressam as **diretrizes fundamentais de uma política educacional para o Estado**, levando em conta não apenas a realidade educacional presente, como também as perspectivas de sua melhoria a médio e longo prazos.¹¹⁹ (Grifos nossos).

119 Fonte: site do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Disponível em <http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee>. Acesso em 27 ago. 2015.

A partir dos termos destacados, observamos que, apesar de não assumir o papel de legislar sobre o ensino, o CEESP atua na **regulação** dos estabelecimentos de ensino e nas propostas de políticas educacionais do estado de São Paulo, em consonância com a legislação federal vigente. Os textos dos Conselhos Estaduais de Educação resultam em atos normativos que assumem diferentes finalidades, de acordo com David (2007):

Tabela 5 - Finalidade dos atos normativos (DAVID, 2007, p. 23)¹²⁰

Atos normativos do CNE e do CEE/SP	Finalidades
Indicação	É de autoria de um ou mais Conselheiros. Apresenta sugestões justificadas de estudos realizados sobre qualquer tema de interesse do CNE ou CEE/SP.
Parecer	É o pronunciamento do Conselho Pleno ¹¹ ou das Câmaras ¹² sobre o matéria de sua competência. Pode ser CNE ou CEE/SP.
Resolução	É decorrente do parecer e estabelece normas que devem ser observadas pelos sistemas de ensino sobre as matérias de competência do Conselho Pleno e das Câmaras. É de exclusividade do CNE.
Deliberação	É um pronunciamento do Conselho Pleno do CEE/SP sobre matéria de sua competência de acordo com a lei 10.403/71.

A função regulamentadora, normativa não é exclusiva do CEESP, mas constitui a principal competência dos Conselhos Estaduais de Educação em geral (cf.: BRASIL, 1996, art. 10), o que nos permite tratar os textos produzidos por esses órgãos como filiados ao discurso político-educacional. Em nosso estudo, localizamos dois atos normativos referentes ao funcionamento das escolas bilíngues:

120 As notas 12 e 13 que aparecem na tabela elaborada por David (2007) são as seguintes:
Nota 12: "O Conselho Pleno é constituído por 24 conselheiros e tem como finalidade aprovar matéria referente à Educação Básica e Educação Superior, de acordo com a lei 10.403/71." Nota 13: "As Câmaras são constituídas por 12 conselheiros e têm a finalidade de aprovar, previamente ao Conselho Pleno, matéria que será encaminhada a ele." (DAVID, 2007, p. 23).

- **PARECER CEE/CEB N.º 649/11 (PR):** Consulta sobre a normatização da proposta pedagógica e regimento escolar para instituições de ensino “bilíngue/internacional” (PARANÁ, 2011).
- **DELIBERAÇÃO CEE Nº 341/2013 (RJ):** Estabelece normas para a oferta de Ensino Bilíngue e Internacional na Educação Básica, pelas instituições pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013).

Os dois documentos partem do argumento da ausência de regulamentação da modalidade bilíngue para apresentarem suas considerações:

[...] **os cursos com características bilíngues e internacionais não estão normatizados**, mas são ofertados desde 1924, e somente em 1967 o Parecer nº 290/67 do CFE autorizou o funcionamento do Liceu Pasteur em São Paulo, em caráter experimental. (PARANÁ, 2011, p. 3, grifos nossos).

Considerando:

1 - a **ausência de normativas** para a execução de **proposta curricular bilíngue e bicultural** reconhecida entre o Brasil e outras Nações;

2 - a visão do **mundo como uma comunidade globalizada, tornando necessário o uso de mais de uma língua;**

3 - a necessidade de uma **Legislação que explicita e normatize essa forma ou modelo de ensino bilíngue e internacional**, estabelecendo critérios e requisitos para oferta e certificação dos alunos [...]

(RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1, grifos nossos).

Num movimento de regulação do ensino bilíngue, buscando construir um espaço do dizível para essa modalidade específica, a materialidade linguística produz efeitos de (in)determinação de sentidos, inscrevendo-se, paradoxalmente, no funcionamento discursivo que temos denominado espaços do silêncio. As tentativas de denominação da modalidade – como “cursos com características bilíngues e inter-

nacionais” (PARANÁ, 2011, p. 3), como “proposta curricular bilíngue e bicultural”, como “forma ou modelo de ensino bilíngue e internacional” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1) – produzem efeitos de generalização, apagando especificidades relacionadas aos sistemas de ensino (público ou privado), às línguas a serem ensinadas e a possibilidades de estruturação curricular, por exemplo. O enunciado “considerando a visão do mundo como uma comunidade globalizada, tornando necessário o uso de mais de uma língua” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 1) é emblemático desse efeito de generalização e que vai retornar em diversos momentos de nosso *corpus* de pesquisa, tanto no discurso político-educacional (como detalharemos adiante) quanto em outros discursos sobre a educação bilíngue (Capítulo 3 e Parte II).

As textualidades do Parecer (PARANÁ, 2011) e da Deliberação (RIO DE JANEIRO, 2013) trazem definições e regulamentações similares:

ESCOLA BILINGUE

Concepção – manter a identidade cultural brasileira e **oferecer a possibilidade do domínio de uma língua estrangeira**.

Objetivo - **ensinar a língua estrangeira como objeto de estudo**.

Matriz Curricular – da legislação nacional **acrescida de Língua Estrangeira**.

(PARANÁ, 2011, p. 3, 4).

Art. 3. A Escola Bilíngue deve ter como concepção: “**manter a identidade cultural brasileira e oferecer a possibilidade do domínio da língua estrangeira**”.

Art. 5º. O objetivo da Escola Bilíngue é “**ensinar a língua estrangeira como objeto de estudo**”.

(RIO DE JANEIRO, 2013)

O processo de produção de sentidos nesse dizer é sustentado por uma **memória de silenciamento** do ensino de LE no ensino ofi-

cial regular¹²¹. Como já analisamos anteriormente neste capítulo, essa memória constitui o espaço do interdiscurso, “que sustenta o dizer numa estratificação de formulações já feitas mas ‘esquecidas’ e que vão construindo uma história dos sentidos” (ORLANDI, [1992] 2002a, p.141). As concepções da escola bilíngue – uma escola que oferece “a possibilidade do domínio de uma língua estrangeira” (PARANÁ, 2011; RIO DE JANEIRO, 2013); uma escola cujo objetivo é “ensinar a língua estrangeira como objeto de estudo” (PARANÁ, 2011; RIO DE JANEIRO, 2013); uma escola cuja matriz curricular seja a “da legislação nacional acrescida da língua estrangeira” – produzem o efeito de sentido de que não se ensina língua estrangeira na escola regular, ou seja, na escola não categorizada como “bilíngue”.

Nos diversos estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue que analisamos no Capítulo 1 (e cujos conceitos muitas vezes emergem nos variados discursos que analisamos no Capítulo 2 e no Capítulo 3), ressalta-se o diferencial da educação bilíngue como aquela em que se aprende a segunda língua da mesma forma como se aprende a primeira língua e como aquela em que a segunda língua é “falada”, “vivenciada”, “experenciada”, e não aprendida. Essa ideologia da **natividade** também parece estar trabalhando os sentidos na textualidade do Artigo 1º da Deliberação CEE nº 341/2013:

Art. 1º. A escola bilíngue é **o ambiente em que se falam duas línguas**, onde **ambas são vivenciadas por meio de experiências culturais**, em diferentes contextos de aprendizado e em um número diversificado da disciplina (*sic*), **de forma que o aluno incorpore o novo código como se fosse sua língua nativa**, ao longo do tempo. (RIO DE JANEIRO, 2013).

Ao fazer uma análise da regulamentação das escolas “bilíngues” de Educação Infantil em São Paulo, Corredato (2010) afirma que a maioria dessas escolas opta por um registro como “escolas regulares e não têm em seu registro a palavra bilíngue” (CORREDATO, 2010, p.

121 Silenciamento que Souza (2005) denominou “esvaziamento” e que Rodrigues denominou “desoficialização”, como já discutimos anteriormente neste capítulo.

51). Segundo a pesquisadora, nessas escolas, o programa de Imersão Total Precoce é “descharacterizado”, priorizando-se outras modalidades de ensino, tais como Imersão Parcial, ensino de inglês como segunda língua (ESL), ou ensino bilíngue de manutenção¹²².

Entretanto, há escolas que objetivam aplicar oficialmente o programa de Imersão Total Precoce, caracterizando-se legalmente como escolas bilíngues e, para tanto, solicitam uma autorização de funcionamento aos Conselhos Municipais de Educação (CMEs). Esses órgãos são oficialmente responsáveis pela proposição de normas administrativas e pedagógicas, além de autorizarem o funcionamento de escolas e cursos dentro de determinado município. Em seu levantamento, Corredato (2010) encontrou apenas dois pareceres que versavam sobre o tema do ensino bilíngue:

- **Parecer CME nº 135/2008 (SP)** – Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue (SÃO PAULO, 2008);
- **Parecer CME nº 01/2007 (RJ)** – Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2007).

A partir do estudo da textualidade desses documentos, selecionamos as seguintes formulações para análise:

Formulação 1:

[...] os linguistas, os educadores e os psicólogos têm defendido a tese do ensino precoce das línguas estrangeiras, fixando-se a fase dos quatro anos de idade até dez anos como a ideal para o desenvolvimento da aquisição de outros idiomas, que não o materno. A predisposição inata para se adquirir a linguagem, que é específica do homem, manifesta-se no seu mais alto grau nas crianças, para ir, em seguida, diminuindo progressivamente à medida que a necessidade de comunicação se encontra satisfeita pela utilização de um código já perfeitamente capacitado à exigências [sic] de expressão do falante adolescente e adulto.

122 Abordaremos mais detalhadamente essas propostas pedagógicas no Capítulo 6.

Seria verdadeiramente uma pena não se aproveitar esta possibilidade para se fazer aprender pelo menos um outro código oral. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 3)

Formulação 2:

[...] devem as escolas de educação infantil elaborar seu projeto pedagógico, de forma que as crianças experienciem efetivamente um processo educativo bilíngue que ofereça ricas situações de aprendizagem, de imersão em um ambiente onde a língua materna e a segunda língua sejam utilizadas como ferramenta na comunicação. (SÃO PAULO, 2008, p. 3)

Formulação 3:

Com o processo de globalização, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge o desejo da escola bilíngue como adequada para formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob o argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas. (RIO DE JANEIRO, 2007, p.1)

Sentidos que apontam para a “vantagem” do ensino precoce das línguas estrangeiras aparecem formulados como uma **evidência para o sucesso**, uma vez que a criança apresenta um “diferencial biológico” que maximiza seu potencial de aprendizagem. Esse funcionamento discursivo pode ser observado principalmente na formulação 1, que parece ancorar-se na formação ideológica do **inatismo**, segundo o qual a “aquisição” da língua funciona em uma relação de proporcionalidade inversa ao desenvolvimento biológico do sujeito, ou seja, a “proficiência bilíngue” é mais facilmente alcançada no começo da infância. Tal concepção de aprendizagem pode ser articulada a efeitos de sentido de legitimação que giram em torno da imagem de infalibilidade construída sobre o falante nativo, que “seria o falante ideal, ou seja, aquele com uma proficiência única e estável” (SIQUEIRA, 2009, p. 16)¹²³.

123 Para um estudo sobre as representações do falante nativo que emergem no dizer de aprendizes brasileiros, *vide* Palma (2011).

As três formulações parecem ancorar-se em enunciados produzidos por discursividades da **globalização**, que produzem um “efeito naturalizante” (ZOPPI-FONTANA, 2007, p. 258) de sentidos sobre necessidades “inerentes” ao sujeito, destacando-se dentre elas a aprendizagem de uma LE. Na formulação 3, notadamente, os sintagmas “processo de globalização”, “mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras” e “cidadão do mundo e para o mundo”¹²⁴ funcionam na **evidência** de um contexto “propício” para uma educação “bilíngue”, evocando uma identificação com o discurso da globalização e da internacionalização, processo tido como uma “verdade admitida” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 63) produzida pelas/nas formações ideológicas da sociedade de mercado. A identificação da educação bilíngue com discursos da globalização não pode ser interpretada como um “fenômeno natural”, mas, como já discutimos anteriormente neste capítulo, produzida discursivamente pelas formações ideológicas que regulam as relações de poder entre as diferentes línguas.

Na materialidade linguística dos pareceres analisados, a especificidade das línguas é apagada, assim como as relações que estabelecem nesse espaço de enunciação, em que as línguas “se dividem, redividem, se misturam, se desfazem, transformam por uma disputa incessante” (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Assim, o ensino “bilíngue” é significado pelo funcionamento predominante de **formas linguísticas de indefinição**¹²⁵, como podemos observar nos sintagmas “outros idiomas”, “outro código oral” (formulação 1), “língua materna”, “segunda língua” (formulação 2), “outras culturas” e “outros idiomas” (formulação 3). O efeito de “indefinição”

124 Avançamos no desenvolvimento desta questão na análise das incidências do discurso insitucional no discurso profissional (especialmente na seção 5.2.3 do capítulo 5).

125 Segundo Fanjul (2013, p. 371), “é impossível a não determinação no discurso: inclusive a indefinição e a genericidade são modos de determinação.” Assim, caracterizamos essas formas linguísticas como “indefinidas” a fim de destacar uma característica da repetibilidade material que parece instaurar um recalçamento de sentidos de oficialidade no processo de discursivização do ensino bilíngue que temos tentado compreender nesta análise.

produzido por esses dizeres parece estar ancorado no **discurso do multilinguismo** (ORLANDI, 2007b), como argumenta Orlandi:

[...] na sociedade de mercado, falamos em usuários, em múltiplas línguas (multilinguismo), em falares, em dialetos, em multiculturalismo, em comunidades (e não sociedade). [...] Se antes devíamos abandonar o falar local, a língua materna, pela noção de unidade, a nacional, hoje nos fragmentamos em falares locais, dificilmente visíveis, pouco conhecidos (não gramatizados), enquanto do outro lado, **flui livremente, sustentado por uma enorme quantidade de instrumentos linguísticos, e com toda a visibilidade, e apoio tecnológico, a língua (franca) “universal” da comunicação e do conhecimento: o inglês.** Língua dominante do espaço digital, o espaço da multidão de usuários. Usuários de uma grande variedade de inglês. Aqui vale chamar a atenção para o que estamos dizendo e que explica o uso das aspas em ‘universal’: o que se apresenta como universal é justamente o que é resultante do poder dominante. É pois uma **questão política silenciada.** (ORLANDI, 2007b, p. 60-61, grifos nossos).

Orlandi relaciona o discurso do multilinguismo ao sociologismo¹²⁶, sendo, assim, interpretado como um fenômeno muito “benéfico” para a sociedade, pois promove um olhar “igualitário” sobre as línguas, apagando sua dimensão política e ideológica.

Note-se que a textualidade dos pareceres (SÃO PAULO, 2008; RIO DE JANEIRO, 2007) não traz a determinação de sentidos marcada pela especificidade da língua inglesa. Entretanto, a maioria das escolas solicitantes de autorização oferece o ensino bilíngue nas línguas portuguesa e inglesa, como relatado no Parecer CME nº 135/2008 (SP), por exemplo:

Os Supervisores Escolares informam que, ao analisarem pedidos de autorização de funcionamento das escolas de educação infantil, da iniciativa privada, deparam com projetos pedagógicos e regimentos escolares, com propostas de ensino bilíngue e com organização variada, como se pode observar:

126 Abordamos essa questão no Capítulo 1: O bilinguismo como objeto de conhecimento: a formação de conceitos.

- *Be Living Escola de Educação Infantil: o ensino da segunda língua (inglês) inicia-se para as crianças a partir de 1 ano de idade, sendo que os comandos das professoras são todos em inglês e a “língua portuguesa é utilizada apenas para estudo do folclore e da história do Brasil”;*

- *Escola de Educação Infantil Plenitude: a segunda língua (inglês) é desenvolvida como atividade complementar, para alunos do período integral, a partir do 3º estágio da educação infantil;*

- *Colégio Mutsumi: atende crianças de 0 (zero) a 6 anos; todos os comandos das professoras são dados em língua japonesa, cujo estudo inicia-se concomitantemente com a alfabetização da língua portuguesa;*

- *Akita Kids Academy: atende crianças de 4 meses a 6 anos, sendo que para as crianças a partir dos 3 anos, na proposta pedagógica, em Artes Orientais, há atividades lúdicas: cantigas, dobraduras, pinturas e algumas expressões em língua japonesa; em Inglês: atividades lúdicas, como canções e expressões em inglês.*

(SÃO PAULO, 2008, n. p., grifos nossos).

O discurso do multilinguismo recobre, assim, a visibilidade da língua inglesa, com todo o investimento político-econômico que incide sobre ela e que produz efeitos em diversos segmentos educacionais. No caso dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês, sentidos de ensino/aprendizagem de língua inglesa – constituídos por condições históricas e políticas que temos discutido neste capítulo – são silenciados e homogeneizados pelo efeito de indefinição produzido pela materialidade linguística (por exemplo, pelo sintagma “outras línguas”). E esse é mais um espaço do silêncio em que se inscrevem os discursos sobre a educação bilíngue português-inglês nas condições de produção que temos delineado neste estudo.

Ao mesmo tempo, entretanto, tais sentidos são fortemente determinados, discursivamente falando, por sentidos do inglês como “língua internacional”, “língua global” (cf.: MAKONI; PENNYCOOK, 2007b; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2003; 2006),

que são evocados para construir um lugar para as instituições bilíngues e para significar suas práticas pedagógicas. Este é o espaço do dizível que analisaremos a seguir.

2.3 O ESPAÇO DO DIZÍVEL: INTERNACIONALIZAÇÃO, PODER E SUBJETIVIDADE

Como vimos argumentando, o processo de discursivização do surgimento das escolas bilíngues português-inglês no Brasil configura-se a partir da invisibilidade conferida pelo recalçamento de sentidos de oficialidade no discurso político-educacional, e, ao mesmo tempo, mobiliza possibilidades de sentidos filiados a um espaço do dizível marcado essencialmente pelo discurso do mercado. Esse espaço do dizível constitui-se, portanto, de movimentos de significação atrelados às complexas dinâmicas sociais, políticas e econômicas das circunstâncias globalizantes (McCarthy & Kenway 2014) do processo que Guattari ([1977] 1985, p. 211) denominou “Capitalismo Mundial Integrado”, caracterizado por uma forma de capitalismo cujos modos de produção e de controle social são desterritorializados.

O capitalismo contemporâneo é mundial e integrado porque potencialmente colonizou o conjunto do planeta, porque atualmente vive em simbiose com países que historicamente pareciam ter escapado dele (os países do bloco soviético, a China) e porque tende a fazer com que nenhuma atividade humana, nenhum setor de produção fique fora do seu controle. (GUATTARI, [1977] 1985, p. 211).

A conceitualização de “globalização como fábula”, desenvolvida pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (2000), encontra espaço em nossa discussão da configuração das possibilidades de um dizível sobre a educação bilíngue levando em consideração a desterritorialização do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI [1977] 1985): “a

globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (SANTOS, 2000, p. 12).

Esses autores, partindo de diferentes perspectivas, dedicaram-se ao estudo crítico dos processos de globalização econômico-política, pensando-os em sua relação com as forças capitalistas integradas na produção de macropolíticas e micropolíticas implicadas nas relações de poder. Dialogamos com esses autores em nossa pesquisa, buscando compreender as condições de produção dos processos de discursivização das práticas de ensino e aprendizagem das escolas bilíngues português-inglês.

Pensar tais processos de discursivização sem perder de vista as suas condições de produção significa, assim, considerar que há uma implicação entre poder e saber, cujo efeito constitui o sujeito, de acordo com o que nos ensina Foucault ([1975] 2004).

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, [1975] 2004, p. 27).

Nessa perspectiva, voltando-nos ao objeto de nossa análise, as relações de poder constituídas no/pelo Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI [1977] 1985) implicam a produção de um saber sobre os processos de escolarização em diferentes segmentos de ensino,

dentre eles a educação bilíngue – um poder-saber que produz subjetividades. Por isso, esse parece ser um caminho frutífero para compreender por que os brasileiros¹²⁷ têm sido afetados pelas discursividades sobre a língua inglesa produzidas pela educação bilíngue português-inglês. Constituído um efeito desse saber-poder, novas posições de sujeito se oferecem como um lugar possível de (se) fazer sentido nessas línguas.

Sem perder essas considerações de vista, lançaremos nosso olhar para uma das práticas implicadas na macropolítica de relações de poder-saber no Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI [1977] 1985): a internacionalização.

Na mesa-redonda “Linguística aplicada e internacionalização” proposta pelo XI CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) no dia 17/07/2015 na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, a Profa. Dra. Clarissa Jordão (UFPR), a Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha (Unicamp) e o Prof. Dr. Lynn Mario Menezes de Souza discutiram, a partir de uma perspectiva teórica crítica pós-moderna, as complexidades das políticas de internacionalização do ensino superior e dos discursos de celebração dessas políticas em circulação na atualidade. Segundo os estudos apresentados pelos palestrantes, esses discursos produzem conceitos “neutros” de globalização, escamoteando as questões políticas e econômicas que embasam os processos de internacionalização: sua vinculação a políticas neoliberais e coloniais, à lucratividade, ao processo de utilitarismo da língua inglesa, a demandas do mercado e à manutenção das desigualdades sociais e educacionais.

Também tratando da questão de projetos de internacionalização das universidades australianas, Widin (2010) argumenta que

127 Sabemos que os efeitos de sentido da categoria “brasileiros” são muito generalizantes e homogeneizantes. Embora estejamos cientes das críticas que possam levantar, pensamos que ainda parece ser útil neste momento de análise, porque não estamos focando na construção de identidades nacionais, mas sim nas posições de sujeito específicas produzidas pelo complexo de discursividades sobre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa que emergem (e são efeito) de um tipo de modalidade educacional que não era tão comum no Brasil cerca de duas décadas atrás.

“a internacionalização dos sistemas educativos [...] caminha lado a lado com a mercantilização da educação e com o agravamento das desigualdades globais” (WIDIN, 2010, p. 11, tradução nossa¹²⁸). A pesquisadora centraliza sua análise no processo de mercantilização da língua inglesa nos contextos de projetos internacionais de ensino dessa língua em universidades em diversos países, debatendo questões de relações de poder (entre os sujeitos e entre as línguas) implicadas nesse processo.

Bizon (2013) dedicou-se ao estudo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), um programa de intercâmbio de mobilidade mantido pelo Ministério das Relações Exteriores. Ao analisar as políticas de internacionalização implicadas no programa e no ensino superior em geral, a pesquisadora argumenta que os processos de globalização e de internacionalização “não são recentes, [e] estão intimamente relacionados” (BIZON, 2013, p. 37).

Como vimos neste breve levantamento de pesquisas que discutem a questão da internacionalização na educação, o foco incide sobre a educação superior, uma vez que as políticas públicas e as políticas de línguas que as envolvem estão em ascensão e têm ganhado cada vez mais visibilidade no Brasil e no mundo. Entretanto, vimos argumentando neste capítulo que os discursos sobre a educação bilíngue português-inglês têm se configurado a partir de uma memória do ensino de língua inglesa no Brasil, por um espaço de silêncio da (des)regulação do discurso político-educacional e por um espaço do dizível fortemente vinculado a discursividades da globalização. Tal análise discursiva nos permite dizer que (discursos sobre) processos e práticas de internacionalização têm produzido seus efeitos já na educação básica, especialmente no setor da iniciativa privada.

Em um estudo etnográfico coletivo sobre a educação de elite em circunstâncias globalizantes, um grupo de pesquisadores de 11

128 Texto original: “[...] the internationalization of educational provision [...] is hand in hand with the commodification of education and deepening global inequalities”. (WIDIN, 2010, p. 11).

países¹²⁹ investigou a “nova dinâmica das subjetividades de elite e da educação de elite na era da globalização” (MCCARTHY; KENWAY, 2014, p. 166, tradução nossa¹³⁰). Ao examinar as escolas de elite numa perspectiva antropológica crítica, esse projeto adotou uma abordagem transnacional a fim de analisar essas escolas em sua relação fundamental com o local e o global. Além disso, o projeto buscou levantar o debate sobre a produção de classe e interpretar as escolas de elite como vinculadas a suas construções históricas específicas.

[A] produção das elites, do elitismo, da elitinidade [*eliteness*] está imbricada em complexas dinâmicas e pressões históricas, econômicas e sociais articuladas pela globalização e seu impacto variável e generativo na estratificação educacional e social. (MCCARTHY; KENWAY, 2014, p. 166, tradução nossa¹³¹).

A internacionalização tornou-se o mote dessas escolas de elite, que adotam “práticas de currículo globalizantes” (McCarthy & Kenway 2014, p. 168, tradução nossa¹³²), as quais inserem os sujeitos em relações de poder que operam em diversas construções discursivas, especialmente as de classe social. McCarthy e Kenway (2014) apresentam os estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisadores do Projeto coletivo (Elite Independent Schools in Globalizing Circumstances), destacando os processos de formação das elites como complexos e dinâmicos, uma vez que têm sido afetados pelos sentidos globalização. As questões abordadas por esses pesquisadores tocam nossa investigação, pois o ensino bilíngue português-inglês tem sido discursivizado

129 O Projeto Elite Independent Schools in Globalizing Circumstances está vinculado à Monash University (Austrália) e envolve os seguintes países: Austrália, Singapura, Hong Kong, Índia, Barbados, África do Sul, Inglaterra, Argentina, Chipre, Israel e Polônia. O site do projeto está disponível em: <<http://www.monash.edu.au/education/research/projects/category-1/arc-decra/elite-independent-schools-in-globalising-circumstances/>>. Acesso em 16 nov. 2014.

130 Texto original: “new dynamics of elite subjectivities and elite schooling in the age of globalization” (McCarthy & Kenway 2014, p. 166).

131 Texto original: “[T]he production of elites, elitism, eliteness is enmeshed in complex historical, economic and cultural dynamics and pressures articulated through globalisation and its variable and generative impact upon educational and social stratification.” (McCarthy & Kenway 2014, p. 166).

132 Texto original: ‘globalizing curriculum practices’ (McCarthy & Kenway 2014, p. 168)

como uma modalidade de educação “de elite”, de “bilinguismo de prestígio/elite”, que, como vimos no Capítulo 1, constituem processos de designação filiados a um lugar de diferenciação, de status, mas que, ao mesmo tempo, estão sendo constantemente afetados pela globalização como espaço dinâmico de fluxos (PENNYCOOK, 2007b).

[E]m vez de tomar “o mundo”, “global” ou “internacional” como construtos não-problemáticos, [...] temos que desenvolver uma compreensão cuidadosa sobre como a cultura, a língua e o discurso operam em relações globais de poder” (PENNYCOOK, 1994, p. 38, tradução nossa¹³³).

A educação de elite também atraiu iniciativas de pesquisa no Brasil, com dois projetos de pesquisa coletivos nacionais: 1) O Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Soced/PUC-Rio)¹³⁴, que investiga os processos de produção da qualidade da educação em escolas de elite no Rio de Janeiro desde 2001; 2) O Observatório Sociológico Família-Escola (OSFE)¹³⁵, desenvolvido pela Faculdade de Educação da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) desde 2002 e focado na discussão sobre a relação entre família e escola no âmbito da sociologia da educação. Ambos os projetos de pesquisa fundamentam-se na abordagem teórica crítica de Pierre Bourdieu, especialmente em conceitualizações como “habitus”, “formas de capital” e “legitimidade”, a fim de analisar as implicações sociais e políticas dos projetos educacionais vislumbrados e praticados pelas escolas de elite brasileiras.

Membros da Soced/PUC-Rio, Brandão, Mandelert e Paula (2005) analisam os fatores multifacetados que estão em jogo no processo de formação de jovens alunos de escolas de elite no Rio de Janeiro,

133 Texto original: ‘rather than assuming that “the world”, “global”, or “international” are unproblematic constructs, I believe we need to develop careful understandings of how culture, language and discourse operate within global relations of power.’ (PENNYCOOK, 1994, p. 38).

134 Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no site da Soced/PUC-Rio: <<http://www.soced.pro.br/>>. - Acesso em 17 nov. 2014.

135 Mais informações sobre o projeto estão disponíveis no site do OSFE: <<http://osfefae.wordpress.com/>>. - Acesso em Nov 5, 2014.

especialmente focando a construção da “imagem de excelência escolar” (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005, p. 748), que é a principal característica de sua associação com o imaginário de “prestígio”. As pesquisadoras também ressaltam o fato de que um dos processos da internacionalização das elites é a aquisição de línguas estrangeiras, especialmente do inglês. Portanto, os programas bilíngues português-ínglês têm se tornado cada vez mais comuns nessas escolas e têm atraído mais brasileiros do que estrangeiros com ascendentes falantes de língua inglesa:

Atualmente é crescente o número de alunos brasileiros nos colégios bilíngues – em dois colégios bilíngues investigados cerca de 80% dos estudantes são compostos por filhos de brasileiros –, situação muito diferente da que ocorria há uma década, o que se configura em um indicador do processo de internacionalização dessas frações de elite. (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA 2005, p. 753, 4).

Membros do grupo de pesquisa do OSFE, Andréa Aguiar e Maria Alice Nogueira têm se dedicado à investigação dos esforços dos grupos sociais mais elevados “para manter suas posições e seus privilégios na luta classificatória (de acordo com Bourdieu) que ocorre no campo da escolarização brasileira atualmente” (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 353, tradução nossa¹³⁶).

Baseando-se em Bourdieu (1966), Aguiar e Nogueira (2012) analisam as estratégias de internacionalização adotadas por escolas privadas brasileiras localizadas em bairros de classe alta na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Ao examinar os sites das escolas ou contatar as escolas por telefone para coletar dados, as pesquisadoras identificaram três políticas de internacionalização principais que eram adotadas pelas escolas: “1) Ênfase na aprendizagem de língua estrangeira;

136 Texto original: “to maintain their positions and privileges in the classificatory struggle (according to Bourdieu) that takes place in the field of Brazilian schooling nowadays” (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 353).

2) Bilinguismo como projeto educacional; 3) A promoção de viagens internacionais” (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 355, tradução nossa¹³⁷).

As duas primeiras políticas de internacionalização identificadas por Aguiar e Nogueira (2012) são especialmente relevantes para nossa discussão, uma vez que têm afetado a construção do currículo das escolas bilíngues no Brasil e produzido um espaço de dizível sobre esse segmento educacional. Por um lado, a aprendizagem da língua estrangeira é significada menos como um modo de promover o encontro dos aprendizes com a alteridade do que como um modo de manter sua relação com representações de ascensão socioeconômica e de acesso a formas específicas de conhecimento – formas de conhecimento “exclusivas” que são representadas como “não acessíveis” a outras classes sociais, por exemplo. Por outro lado, o bilinguismo como projeto educacional parece reiterar uma política da diferenciação por meio da qual a identidade institucional da escola é construída a partir da estruturação curricular que é significada em oposição não apenas ao sistema público de educação, mas também a outras instituições escolares privadas.

Assim, o projeto educacional bilíngue estrutura-se num currículo predominantemente caracterizado pelo Programa de Imersão Total¹³⁸ (cf.: CORREDATO, 2010; DAVID, 2007; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MELLO, 2002; MOURA, 2009) e se configura como um lugar de legitimação das escolas bilíngues¹³⁹ dentro do que temos denominado um espaço do dizível marcado pelas discursividades das políticas de internacionalização.

A partir dessas considerações, é fundamental que observemos como tal política de diferenciação é construída discursivamente pelo

137 Texto original: “1) emphasis on foreign language learning; 2) bilingualism as an educational project; and 3) the promotion of international travel”. (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012, p. 355).

138 Analisaremos a construção discursiva dessa estruturação curricular no capítulo 6.

139 Aprofundaremos esta análise no capítulo 5: Pygmalion, em que nos debruçaremos sobre a construção desse imaginário de legitimação no discurso profissional.

funcionamento de uma **memória sobre o ensino de inglês**, que opera na produção, validação e legitimação dos efeitos de sentido produzidos pelo significante “internacionalização” e que subjazem ao desenho curricular dessas escolas. Configurando um espaço do dizível sobre a educação bilíngue, esses sentidos aderem ao discurso acadêmico, como podemos ver na descrição do surgimento das escolas bilíngues português-inglês no Brasil em Fávares (2009) e Moura (2009):

[...] com o processo de ‘globalização’, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge uma demanda, por parte dos pais, para que haja uma escola multicultural, que dê conta de ensinar pelo menos dois idiomas.

Ao mesmo tempo, surgem as escolas de educação infantil bilíngues com o desejo de formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob o argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas.” (FÁVARO, 2009, p. 168).

A presença recente dessas escolas [bilíngues] no panorama educacional brasileiro e sua expansão podem ser associadas ao crescente interesse pelo inglês como língua internacional, à globalização, às exigências do mercado de trabalho e à busca de diferenciação e capital cultural pelas famílias de classes privilegiadas, a quem esta modalidade de ensino atende. (MOURA, 2009, p. 29).

Tanto a micropolítica do bilinguismo como “escolha” como a macropolítica do Capitalismo Mundial Integrado estão representadas nessas descrições, que indicam a construção de identidades institucionais. Diferentemente das escolas internacionais, cujas identidades institucionais eram inicialmente construídas pela ideologia do estado nacional, que produzia um efeito de legitimidade da língua inglesa que ensinavam, as escolas bilíngues português-inglês brasileiras têm sido significadas por discursividades filiadas a sentidos de “internacionalização” e “cidadania global”. Donde a tendência recente das escolas internacionais para se definirem como “bilíngues” (MOURA, 2009). Enquanto a designação “escola internacional” evoca uma perspectiva monolíngue vinculada a uma nacionalidade específica, que

anteriormente costumava funcionar como um elemento crucial da legitimação dessas escolas, a designação “escola bilíngue” evoca sentidos produzidos pelo imaginário da importância das línguas ditas majoritárias, que, pelo efeito de indeterminação, trabalham a sua legitimação institucional. O significante “internacionalização” parece estar, assim, subsumido ao significante “bilíngue” nesse espaço do dizível que temos delineado por meio da análise discursiva.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, dedicamo-nos à análise das condições de produção das políticas de línguas referentes ao ensino de inglês/LE e de espaços de memória que constituem os processos discursivos que têm trabalhado os sentidos da educação bilíngue português-inglês no Brasil.

O estudo histórico-discursivo das políticas de línguas partiu da análise da disjunção discursiva “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas”, que funciona metonimicamente, evocando sentidos de práticas de ensino/aprendizagem de inglês produzidos a partir de condições históricas e políticas específicas. O campo dessas políticas foi interpretado em nossa análise como um espaço do silêncio, em que a (des)regulação do discurso político-educacional recalca sentidos de oficialidade, produzindo sentidos sobre a institucionalização das escolas de educação bilíngue português-inglês.

Ao mesmo tempo, instauram-se os sentidos de legitimidade filiados aos discursos de mercado, que constituem espaços do dizível sobre as práticas de ensino das escolas bilíngues português-inglês, sentidos vinculados às condições de produção das circunstâncias globalizantes implicadas nas práticas de internacionalização.

3

Discursividades sobre a educação bilíngue no Brasil:

academia, mídia
e divulgação institucional

Talvez nosso objeto de pesquisa encontra-se precisamente nas formas de circulação que se instauraram historicamente entre essas diversas zonas discursivas e que se transformaram consideravelmente ao longo do tempo [...] (PÉCHEUX, [1984] 2011, p. 152)

Pensar na relação do sujeito com a língua implica considerar a dimensão política que constitui essa relação, implica compreender o sujeito **fal(t)ante** (ECKERT-HOFF, 2011, p. 183) (se) significando em seu processo de **inscrição nas discursividades** (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 66) da língua, implica, enfim, compreender a língua em sua historicidade, construindo lugares para o sujeito no processo de produção de sentidos, (de)marcando subjetividades. Portanto, nessa perspectiva, o sujeito é concebido como “uma figura política constituída pelos espaços de enunciação” (GUIMARÃES, 2002, p. 18), espaços de tensões em que as línguas funcionam de modo heterogêneo.

Essas tensões – disputas incessantes, nos termos de Guimarães (2002) – travadas nos **espaços de enunciação** estão constantemente perpassadas por representações construídas no imaginário social sobre o que as línguas podem no/para o sujeito – evidências configuradas ideologicamente – mas, ao mesmo tempo, sobre o que as línguas querem, solicitam do sujeito (cf. CELADA, 2008), constituindo sua memória, sua história, afetando seu desejo, uma vez que “o sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito à ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY, 1992, p. 188, 189).

Considerando essas complexas relações entre o sujeito e a(s) língua(s), podemos tecer algumas reflexões sobre os sentidos de educação bilíngue que têm se constituído discursivamente no/pelo espaço de enunciação produzido pela relação português/inglês regulada (estabelecida, normatizada...) pelo currículo – e por discursos sobre o currículo – em diversas escolas bilíngues português-inglês brasileiras nas condições históricas das formações sociais contemporâneas.

Podemos pensar tais sentidos funcionando a partir de suas filiações a formações discursivas que sustentam sentidos do inglês como **língua internacional**. Essas formações discursivas produzem representações da língua inglesa ligadas a sentidos de uma língua veicular – uma língua necessária, global, universal – usada predominantemente para a comunicação com o mundo no contexto da globalização (cf. CELADA, 2008; PAYER, 2005; SOUSA, 2007).

Segundo Pennycook (1994; 2007a), a imagem do inglês como língua internacional constitui um mito, um modo de produção de metalinguagens que discursivizam a língua. É o que ele denomina uma “invenção” que produz determinados efeitos na sociedade.

São particularmente notáveis hoje as alegações de que o inglês é meramente uma “língua de comunicação internacional” em vez de uma língua imbricada em processos de globalização; de que o inglês é uma promessa de desenvolvimento social e econômico àqueles que o aprendem (em vez de uma língua ligada a certas classes sociais e a possibilidades de desenvolvimento bem específicas); e de que o inglês é uma língua de oportunidades igualitárias (em vez de uma língua que cria barreiras tanto quanto apresenta possibilidades). [...] Essa coisa chamada inglês conspira com muitos dos processos perniciosos da globalização, ilude muitos aprendizes com falsas promessas de ganho social e material, e exclui muitas pessoas ao operar como um dialeto de classe excludente, favorecendo determinadas pessoas, países, culturas e formas de conhecimento. (PENNYCOOK, 2007a, p. 100-101, tradução nossa¹⁴⁰).

Segundo o pesquisador, seria preciso, então, “desmitologizar”, “desinventar” o inglês para compreender seu processo de

140 Texto original: “Particularly salient today are claims that English is merely a ‘language of international communication’ rather than a language embedded in processes of globalization; that English holds promise of social and economic development to all those who learn it (rather than a language tied to very particular class positions and possibilities of development); and that English is a language of equal opportunity (rather than a language that creates barriers as much as it presents possibilities). [...] This thing called English colludes with many of the pernicious processes of globalisation, deludes many learners through the false promises it holds out for social and material gain, and excludes many people by operating as an exclusionary class dialect, favouring particular people, countries, cultures and forms of knowledge” (PENNYCOOK, 2007a, p. 100-101).

discursivização. Para tanto, interpretamos esse processo a partir do estudo das representações sobre a língua inglesa (em determinadas condições histórico-sociais, como vimos no capítulo 2), que parecem funcionar num processo de **capitalização linguística**, que Zoppi-Fontana (2009a) caracteriza como um investimento

[...] em uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (mercadoria) e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos. Desta maneira, as línguas, que sempre foram arma de dominação política nos processos de colonização, se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira e, conseqüentemente, de dominação econômica para um mundo em que as línguas se tornaram mercadorias, o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado. Em outras palavras, observamos um forte processo de mercantilização das línguas. (ZOPPI-FONTANA, 2009a, p. 37).

Esse processo de capitalização linguística tem produzido efeitos nos discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue no Brasil na atualidade, funcionando por formações ideológicas que trabalham sobre o efeito de **evidência da inclusão do sujeito-aluno no (futuro) mercado através da língua inglesa**. Como vimos nos capítulos 1 e 2, esse efeito de evidência sobre a língua inglesa no contexto da educação bilíngue pode ser articulado ao conceito sociolinguístico de bilinguismo de prestígio ou bilinguismo de elite (cf. BAKER; JONES, 1998; MEJÍA, 2002), em que a “segunda língua” aprendida ocupa uma posição de alto *status* social diante da “primeira língua”. Nesse tipo de bilinguismo, diferentemente de situações de imigração – em que a maioria das famílias procura um ensino bilíngue para os filhos a fim de “preservar”/“resgatar” sua língua materna e, ao mesmo tempo, inseri-los na língua do país para o qual imigraram –, a aprendizagem da língua é “planejada e proposital”, ou seja, escolhida pela família para promover determinadas posições sociais que devem ser ocupadas futuramente pela criança.

Entretanto, além do discurso científico, especialmente o de algumas áreas da linguística (como formulamos anteriormente), outras discursividades compõem os trajetos pelos quais dizeres sobre a educação bilíngue têm sido colocados em circulação. Segundo Orlandi (2001a, p. 11, 12), a instância da circulação configura o lugar

onde os dizeres são como se mostram. Os trajetos dos dizeres. E isto nos interessa pois [...] os “meios” não são nunca neutros. Ou seja, os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de que maneira: escritos em uma faixa, sussurrados como boato, documento, carta, música, etc.)

É, portanto, na instância da **circulação** de sentidos sobre educação bilíngue português-inglês que nos concentraremos neste capítulo, a partir da análise de três discursividades: academia, mídia e divulgação institucional.

3.1 ACADEMIA: PRODUÇÃO DE SABERES E (IN)VISIBILIDADE DE DIVISÕES

No capítulo 1, discutimos o processo de formação do objeto de conhecimento “bilinguismo”, que, como mostrou a análise, constitui, ao mesmo tempo, um processo de formação de conceitos sobre bilinguismo. Naquele momento, configuramos um arquivo do discurso científico sobre bilinguismo¹⁴¹ que retomaremos e ampliaremos nesta seção, a fim de discutirmos e problematizarmos questões relativas aos diferentes processos de significação sobre a educação bilíngue colocados em circulação pelo discurso acadêmico no Brasil, trazendo também discussões sobre o tema em outros países, especialmente na América Latina. Diferentemente do enfoque que foi dado no capítulo 1 à construção do bilinguismo pelo discurso científico, neste momento

141 Vide tabela 1.

de nossa análise, buscamos compreender os processos de **produção e circulação de sentidos sobre a educação bilíngue no discurso acadêmico**, procurando verificar de que modo a especificidade simbólico-político-histórica das línguas envolvidas na educação bilíngue é significada nesse espaço institucionalizado e legitimado(r) de produção de conhecimento em nossa sociedade.

Nessas condições de produção, veremos que os sentidos de educação bilíngue são colocados em circulação de maneiras diferentes, dependendo das línguas que estão em jogo. Os diferentes mecanismos de regulação dos sentidos vão construindo assim uma memória: uma rede de implícitos cujo trajeto de leitura perdeu-se, produzindo o efeito de estabilização, de evidência de sentidos; mas, ao mesmo tempo, um jogo de força que coloca em funcionamento uma desregulação dessa rede de implícitos, deixando à mostra espaços de desestabilização, conflito e tensão (PÉCHEUX, [1983] 1999).

Desse modo, os sentidos de educação bilíngue português-inglês – e também espanhol-inglês em outros países da América Latina, como veremos a seguir – são regulados diferentemente pela memória discursiva em relação a sentidos de educação bilíngue português-LIBRAS e português-guarani, por exemplo. Isso porque o processo de transformação das línguas em objetos de conhecimento pela linguística trabalhou a invenção de unidades a partir da diversidade (HENRY, [1977] 1992), processo vinculado fortemente à formação dos estados nacionais e aos sistemas de colonização, como nos mostram autores como Auroux (1992), Orlandi (2001b, 2001c, 2007d, [1990] 2008b), Rajagopalan (2001), Makoni e Pennycook (2007b). Nesse sentido, vemos com especial atenção não apenas a forma como esses sistemas se estabeleceram como imperialismos, mas, principalmente, como configuraram espaços de produção cultural do colonialismo, “discursos que mapeiam as relações entre o eu e o outro” (PENNYCOOK, 1998, p. 33). São formas de **colonialidade**, que envolvem uma “colonização do imaginário”, numa imposição do “paradigma europeu da racionalidade

/modernidade” (QUIJANO, 1992). No âmbito dos estudos da língua, são esses discursos que Auroux (1992) traz à cena ao afirmar que

o Renascimento europeu é o ponto de inflexão de um processo que conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo (e não somente dos vernáculos europeus) na base da tradição greco-latina. Esse processo de “gramatização” mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta. (AUROUX, 1992, p. 8, 9).

Ora, como vimos no capítulo 1, o processo de formação de conceitos sobre bilinguismo vincula-se fortemente a discursos de **cientificidade**, cuja base eurocêntrica (tomada como universal)¹⁴² coloca em funcionamento um sistema de conhecimento sobre a língua(gem) que incide diretamente nas relações do sujeito com a língua (e também com seu ensino¹⁴³). Tal sistema, ao produzir certos sentidos – legitimá-los, validá-los –, silencia outros sistemas de conhecimento, invalidando-os e deslegitimando-os. Assim, como nos ensina Boaventura de Sousa Santos (2015), “todo sistema de conhecimento é um sistema de desconhecimento”.

É a partir dessas reflexões que interpretaremos o conjunto de conhecimentos e saberes filiados ao que se denomina “educação bilíngue” pelo discurso acadêmico. Nesse sentido, os conceitos criados pela linguística, pela sociolinguística e pela psicolinguística serão evocados no decorrer de nossa exposição e análise, a fim de compreendermos como tais conceitos constituem modos de dizer e pensar sobre a língua que estão filiados a determinados espaços de memória, espaços de discursividade que regulam aquilo que se apresenta como evidente (cf.: Pêcheux ([1975] 1988a). Trabalharemos, assim, sobre os sentidos de educação bilíngue colocados em circulação

142 Essa questão tem mobilizado propostas de descolonialidade epistemológica por pesquisadores filiados ao pensamento descolonial, como Lynn Mario T. Menezes de Souza, Vanessa Andreotti, Walter Dignolo, Anibal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, entre outros.

143 Discutiremos essa questão mais profundamente no capítulo 6, ao abordarmos o currículo como um instrumento linguístico.

pelo discurso acadêmico como efeitos de processos de significação que se impõem ao incontrolável da historicidade que constitui as línguas em suas infinitas divisões, misturas, transformações, redivisões nos espaços de enunciação pelos quais se constitui e se convoca o sujeito (GUIMARÃES, 2002). É ali que conseguimos localizar os impasses das diferentes posições subjetivas afetadas por propostas de educação bilíngue que colocam o sujeito em contato com certas línguas e, é necessário dizer, **não outras**.

Tais conflitos trazem à tona questões políticas e históricas que foram penetrando (mas também sendo contornadas) nas discussões sobre bilinguismo na sociolinguística¹⁴⁴ a partir do conceito de “diglossia”, conceito que opera na divisão “variedade alta/variedade baixa” produzida pelos diferentes contextos de aprendizagem e uso da língua em determinada sociedade (FERGUSON, [1959] 1972). A questão do “prestígio” emerge como um critério de categorização dessas variedades linguísticas – socialmente estabelecidas – e que vão se ampliando para abarcar sistemas linguísticos em si mesmos, produzindo a divisão “língua majoritária”/“língua minoritária” (BRYAM, 1986; HORNBERGER, 1998)¹⁴⁵, por exemplo. O conceito de diglossia emer-

144 Afetadas pelas discursividades dos paradigmas pós-estruturalistas, as correntes da sociolinguística e da LA têm produzido categorias mais abertas, mais dinâmicas para dar conta dos contextos de bilinguismo, como analisamos nos capítulos 1 e 2. Quanto à relação língua-educação, no Brasil, um movimento de categorização sociolinguística que talvez tenha conseguido abordar de alguma forma (e não simplesmente contornar) as questões histórico-políticas que emergem das línguas enquanto objetos de determinadas institucionalizações (escola, estratos sociais, etc) está no conceito de “mitologia do preconceito linguístico” (BAGNO [1999] 2015), conceito que atua principalmente no questionamento da divisão certo/errado instaurada pela ilusão da unidade do sistema linguístico, abordando a dimensão histórico-social que constitui a língua. Parece-nos que essa categoria teórica constitui um lugar de contraidentificação com as metalinguagens dominantes que têm tradicionalmente habitado os processos de escolarização no Brasil (a língua como gramática, por exemplo). O lugar de dizer sobre o preconceito linguístico vem instaurar sentidos que desregulam, desestabilizam de certa maneira essa memória (do ensino) da língua.

145 Ambos os autores enfatizam que embora o termo “minoria” remeta a grupos numericamente inferiores, abrange, figurativamente, grupos sociais com poucos direitos ou privilégios, ou seja, menos poder em uma sociedade. No Brasil, alguns estudiosos, como Altenhofen (2013) e Maher (2015) têm proposto outras designações para tratar da questão das línguas minoritárias, preferindo termos como “línguas marginais” ou “línguas minorizadas”, a fim de destacar a dimensão política que atravessa a questão linguística.

ge, assim, da necessidade que o próprio campo da linguística teve de negar o bilinguismo como um conceito que seria insuficiente quando pensamos na relação entre as línguas em espaços atravessados por questões políticas, sociais, históricas, de (des)colonização linguística, ou seja, um jogo de colonização e descolonização constante¹⁴⁶, como discutimos no início desta seção.

Embora os movimentos teóricos da sociolinguística tenham caminhado nos últimos anos para noções mais complexas de bilinguismo, numa tentativa de compreender esse fenômeno nas instabilidades, conflitos e nuances que ele provoca¹⁴⁷, o imaginário predominantemente evocado pelo bilinguismo aparece vinculado a sentidos de equilíbrio, harmonia e completude¹⁴⁸. Ao estudar o contexto sociolinguístico do Paraguai na década de 1970, Meliá ([1973] 1988) questiona esses sentidos ao argumentar que o bilinguismo guarani-espanhol naquele país era um mito, uma vez que produzia um mascaramento dos conflitos linguísticos instaurados pelo processo de colonização sob a ideia de uma reciprocidade entre as línguas. A divisão entre as línguas seria, então, marcada profundamente por questões históricas e políticas, configurando o que Meliá ([1973] 1988, p. 113) denominou uma situação de “*di-lingüismo*”¹⁴⁹, resultado do processo colonial, que instaurou, ao mesmo tempo, o “*a-lingüismo*”¹⁵⁰, ou seja, um “complexo de inferioridade linguística” marcado por sentidos de um “não saber falar” construídos em torno da língua guarani. Embora a análise sociolinguística de Meliá ([1973] 1988) inclua uma discussão dos aspectos históricos e políticos que perpassam as línguas, acaba por contornar

146 Agradecemos à Profa. Maria Teresa Celada esta reflexão durante sua arguição no exame de qualificação ao qual esta pesquisa foi submetida em 10/04/2014. O texto de Bartolomeu Meliá que cito a seguir foi uma sugestão sua para o desenvolvimento dessa discussão teórica.

147 Como procuramos demonstrar nos capítulos 1 e 2.

148 Esse imaginário constitui de maneira expressiva as identidades profissionais dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues, como veremos na análise discursiva apresentada na Parte II desta tese.

149 Decidimos manter o termo cunhado originalmente em espanhol.

150 Decidimos manter o termo cunhado originalmente em espanhol.

a questão da diversidade linguística que constitui os falares da população paraguaia: línguas de imigração, outras línguas indígenas e, principalmente o *jopará*, uma “língua-mistura” do guarani com o espanhol, praticada pela grande maioria dos paraguaios. “Neste ‘falar mesclado’ estaria a chave da realidade linguística paraguaia” (PALACIOS ALCAINE, 2008, p. 284, tradução nossa¹⁵¹). Tal situação linguística produz efeitos nas questões que envolvem a educação bilíngue, pois a formalização do ensino do guarani junto com o espanhol impõe uma polêmica sobre qual variedade de guarani deve ser ensinada: uma decisão política que implica a escolha entre o guarani *jopará* e o guarani estandardizado – um guarani que as instituições escolares querem impor, mas que não é compreendida pelos próprios falantes de guarani, segundo Palacios Alcaine (2008).

Esse espaço de divisões e categorizações das “variedades” – essas diferentes línguas que habitam o que se convencionou chamar “uma língua” – deixa entrever as disputas entre as línguas nos espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002) em que os sujeitos se inserem, uma vez que tais divisões funcionam diferentemente, dependendo das línguas em jogo.

Costumamos ouvir “o guarani *mbya*”, “o guarani paraguaio”, “o guarani correntino” e, mais recentemente, “o guarani boliviano”. No Brasil, há muito tempo existe o “tupi-guarani”. No Paraguai, “o guarani acadêmico” e “o guarani *jopará*”; o guarani isto, o guarani aquilo. Obviamente, não podemos negar que eles existem, da mesma forma que existem também “o inglês britânico” e “o inglês americano”; existem “o português brasileiro” e “português outros”. Se observarmos bem o português de Portugal perceberemos muitas diferenças com relação ao português do Brasil. São poucos os brasileiros que conseguem entender muito bem o português falado em Portugal. Mesmo assim ela tem um só nome: língua portuguesa. Assim também quem quer estudar inglês vira simplesmente “estudante de inglês”. Ninguém afirma “eu estudo inglês britânico” ou “eu estudo inglês outros”; simplesmente afirma “estudo inglês” e ponto. Posteriormente,

151 Texto original: “En este ‘hablar mezclado’ estaría la clave de la realidad lingüística paraguayá” (PALACIOS ALCAINE, 2008, p. 284).

querendo aprofundar mais o tipo de estudo ele poderá informar que tem um professor americano ou britânico. Será que também não podemos ter o mesmo tratamento com a língua guarani?¹⁵² (VILLALVA FILHO, 2013, 261)

É nesse espaço de disputas entre as línguas que emergem as reivindicações políticas para uma visão mais igualitária sobre as diferentes línguas, nesse espaço simbólico complexo constituído pelas historicidades que vão construindo representações, imagens das línguas. Nesse sentido, concordamos com Guimarães (2001, p. 7), pois o que está em jogo não é o número maior ou menor de falantes, mas sim a necessidade de “trabalhar a ampliação dos espaços de enunciação” das línguas, ou seja, “trabalhar para que os espaços de cada língua sejam também os espaços da outra”.

Em uma análise discursiva da terminologia sociolinguística usada para descrever o estatuto da língua guarani no Paraguai, Alcalá (2001) demonstra como tal terminologia construiu duas imagens predominantes da língua: a imagem do guarani como um elemento de coesão da identidade nacional (integrando o “repertório da simbologia nacionalista”); a imagem do guarani como uma língua de “função emotiva” (vinculada ao discurso da racionalidade europeia colonialista). Um caso semelhante é analisado por Barker (2012) no contexto de educação bilíngue na República de Nauru, na Oceania, em que prevalecem as imagens da língua nauruana como uma língua relacionada às

152 Tradução do autor do texto original em guarani: “Heta ñahendu upérupi “guarani mbya” “guarani paraguay”, téra “guarani correntino”, ramoite ahendu havei “guarani boliviano” ko Brasil-pe ymaiteguive oĩ “tupi-guarani”, Paraguái-pe “guarani acadêmico” ha “guarani jopara”, guarani péa, guarani amóa. Ndaikatúi ja'évo umia ndaiporíha; oĩ; oĩhaicha avei “inglês britânico” ha “inglês americano” oĩ “português brasileiro” ha oĩ “portugues” ambuepegua. Namañarõ porávo ko “português de Portugal” hahechata heta ojojavýha brasil-guagui. Ndahetái Brasil-gua oikumbýva umi Portugal-gua oñe'êva ha upecharó jepe peteĩchande ojehero “língua portuguesa”, péicha avei umi *ingles*-pe oñemoaranduséva oho oikochugui “Ingles”; temimbo'e, nde'irí “che añembo'e *inglês britânico* téra añembo'e *inglês* amogua, ha'e he'iminde “ingles” ha opá upepe; anga uperire omohypy'ũve hağua imarandu, ikatu he'i imbo'ehára ha'eha “americano” téra “britânico”. Péichande avei piko naikatúi ja'e Guaraníre?” (VILLALVA FILHO, 2013, 261).

“emoções”¹⁵³ – e não à “ciência”, imagem evocada para representar a língua inglesa, ensinada e usada como língua franca em diversas regiões daquele país¹⁵⁴, o que, segundo o autor, reforça a ideia de que o inglês é a “língua mundial” e desvaloriza, em contrapartida, o nauruano (língua oficial) e outras línguas autóctones.

Na Austrália, embora exista uma Política Nacional de Línguas (*National Policy on Languages*)¹⁵⁵ desde 1987, as questões envolvendo o multilinguismo continuam constituindo um palco de luta pelo reconhecimento social e apoio governamental, uma vez que ficam sujeitos a constantes manipulações políticas e pressões econômicas e ideológicas (LO BIANCO, 2010; OZOLINS, 1993). Segundo Norris e Coutas (2014, p. 45), o ensino de línguas é a “Cinderela” do currículo australiano, pois, embora tal área de ensino tenha sido declarada oficialmente como uma área importante na educação escolar, “as línguas continuam a lutar para alcançar reconhecimento”. Especificamente falando das línguas indígenas, Ober e Bel (2012) mencionam dois contextos de reivindicação: o reconhecimento e a educação nas línguas aborígenes locais; e o reconhecimento do Inglês Aborígine (*Aboriginal English*) como a língua materna falada pela grande maioria dos aborígenes australianos. São espaços de demanda por fortalecimento político e ideológico dos povos aborígenes e de sua diversidade cultural e linguística, frente às políticas educacionais que têm enfatizado a ampliação da carga horária do ensino do Inglês

153 A esse respeito, analisa o autor: “They have been convinced by the teachings of English practitioners that their own language is somehow incapable of performing some tasks. It is infuriating to acknowledge that the idea that Nauruan is ill-equipped for *anything* is still being bandied about by Nauruans, unaware that to the English practitioners, the language they are speaking about is, in fact, a euphemism for the speakers of that language. It is a veiled way of declaring the indigenes unfit for modernity, in much the same way that ‘developing’ has become an accepted euphemism for ‘savage’”. (BARKER, 2012, p. 21).

154 A história de Nauru é marcada por sucessivas colonizações e explorações econômicas que levaram diversas regiões do país a receber financiamentos da Austrália, que, em contrapartida, promove políticas de línguas voltadas ao ensino da língua inglesa, produzindo a marginalização das línguas indígenas locais, o que é reforçado pela mídia.

155 Segundo Ozolins (1993, p. 250), são quatro os princípios fundamentais da Política Nacional de Línguas na Austrália: “English for all; Support for Aboriginal and Torres Strait Island languages; A language other than English for all; Equitable and widespread language services”.

Australiano Padrão (*Standard Australian English*), que é comparado a um “rolo compressor” por Ober e Bel (2012, p. 72) e que “deverá ser confrontado, impedido e desempoderado” (tradução nossa¹⁵⁶).

Voltando à discussão sobre a América Latina, são inúmeros os contextos de diversidade linguística sobre o qual têm incidido os efeitos de proposições de políticas linguísticas envolvendo a educação bilíngue. Mejía e Rodríguez (2011) e Mejía (2012) mostram como o processo de reconhecimento do multilinguismo das diversas línguas indígenas e crioulas na Colômbia encontra-se permeado de imagens de desvalorização e desprestígio, como se fosse uma forma “invisível” de bilinguismo, o que qualifica o ensino dessas línguas não como “educação bilíngue”, mas como “etnoeducação”, em que predominam sentidos das línguas como “resgate” e “defesa” cultural; enquanto isso, o bilinguismo em línguas “internacionais”, “majoritárias” (inglês, francês, alemão) ganha mais visibilidade, sendo incentivado e considerado “educação bilíngue”, e evocando imagens de valorização, prestígio e ascensão socioeconômica, especialmente quando se trata da educação bilíngue inglês-espanhol. Desse modo, Mejía (2012) denomina o inglês como um “intruso”, com o avanço de seu ensino promovido intensamente tanto pela iniciativa privada – escolas bilíngues de elite espanhol-inglês similares às de português-inglês existentes no Brasil –, quanto pelas políticas públicas que, com a instauração (imposição) do Programa Nacional Bilíngue em 2004, instituiu a educação bilíngue inglês-espanhol em todos os níveis de ensino do sistema educacional colombiano, tendo como base pedagógica e curricular os parâmetros estabelecidos pelo Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas. Segundo Mejía, “apesar de seu título, o **Programa Nacional Bilíngue** refere-se somente a um tipo de bilinguismo – inglês-espanhol – e não leva em conta as muitas outras línguas do país” (2012, p. 248, grifos da autora, nossa tradução¹⁵⁷).

156 Texto original: “The juggernaut that is Standard Australian English will need to be confronted, hobbled and disempowered” (OBER; BELL, 2012 p. 72).

157 Texto original: “in spite of its title, **The National Bilingual Programme** only refers to one type of bilingualism – English-Spanish – and does not take into account the many other languages in the country” (MEJÍA, 2012, p. 248, grifos da autora).

Assim como esses estudos na Colômbia, pesquisas sobre a educação bilíngue em outros países latino-americanos apontam processos discursivos similares, produzidos por políticas que enfatizam o ensino de uma língua de “prestígio” (quase sempre o inglês), escamoteando a diversidade linguística. Assim, dá-se o avanço da língua inglesa como “o dólar”, para citar a imagem usada por um taxista para se referir ao status do inglês como uma “moeda forte” no Peru, em que as escolas bilíngues espanhol-inglês particulares têm se multiplicado nos últimos anos (NIÑO-MURCIA, 2003), similar à difusão das escolas bilíngues português-inglês no Brasil¹⁵⁸. No Equador, a imagem do inglês como *gatekeeper* no mercado de trabalho prevalece, funcionando como um elemento de exclusão social provocado pelas desigualdades de acesso à educação (ALM, 2003). Na Argentina, a ênfase dada à língua inglesa no sistema educacional é considerada expressiva por Friedrich (2003), sendo notável o aumento do número de escolas bilíngues espanhol-inglês que recebem crianças a partir dos três anos de idade. Além disso, o ensino básico também prioriza o ensino do inglês como língua estrangeira, e chegando ao nível superior, uma prática comum adotada pelos cursos de administração e afins é o ensino de algumas disciplinas em inglês. De acordo com Friedrich, com a difusão das escolas bilíngues, as elites argentinas têm aprendido uma variedade de inglês diferente dos modelos britânico e americano, o que a pesquisadora denomina uma “variedade semi-institucionalizada de inglês” (FRIEDRICH, 2003, p. 181), variedade que é validada no ensino superior e também na mídia em inglês que circula amplamente no país. Banfi e Day (2004), que se dedicaram ao estudo das escolas bilíngues na Argentina, apresentam um quadro similar, argumentando que essas escolas ensinam o “inglês global”, procurando não vincular-se a uma nacionalidade específica.

158 Enquanto a educação bilíngue espanhol-inglês é incentivada não apenas no Peru, mas em diversos países latino-americanos, como temos demonstrado, o quechua, o aimará, o guarani e muitas outras línguas são excluídas da/pela escola (cf.: o artigo de Lagorio (2011) sobre a norma e o bilinguismo no espanhol americano).

Esses exemplos de pesquisas sobre a educação bilíngue na diversidade linguística encontrada nos países mencionados¹⁵⁹ levam-nos à análise de um processo discursivo em que estão em jogo dois processos dicotômicos predominantes de produção dos sentidos de educação bilíngue:

1. sentidos de exaltação / valorização da educação bilíngue [inglês + língua oficial], seja por meio de políticas linguísticas específicas para tal, seja por meio do incentivo à iniciativa privada – incentivo que constitui simplesmente uma espécie de *laissez faire* em que os governos se eximem de qualquer regulamentação (silenciam) sobre essa modalidade de ensino nas escolas privadas;
2. sentidos de desprezo / desvalorização da educação bilíngue [língua(s) minorizada(s) + língua oficial], que se produzem tanto pela ausência de políticas específicas para a promoção desse tipo de ensino, quanto por uma espécie de boicote a políticas já existentes, em que, apesar de se instituírem determinados direitos linguísticos, criam-se condições (estruturais, financeiras, etc.) que impossibilitam a sua apropriação pelos grupos sociais/ sujeitos em questão.

No contexto de estudos sobre a educação bilíngue no Brasil, como afirmamos no capítulo 1, são quatro as principais temáticas abordadas: a) a educação indígena; b) a educação de surdos; c) a educação bilíngue de comunidades imigrantes; d) a educação “bilíngue” português/inglês no ensino regular privado. As duas primeiras temáticas constituem estudos um pouco mais numerosos do que a terceira. E a última temática é a menos frequente nos estudos, constituindo pouco mais de 5% do total de teses e dissertações sobre bilinguismo que levantamos a partir da pesquisa aos acervos do Banco de Teses da CAPES¹⁶⁰. No esquema discursivo de dicotomização que elaboramos, teríamos, então, as temáticas (a), (b) e (c) incluídas nos sentidos que

159 Paraguai, República de Nauru, Austrália, Colômbia, Peru, Equador, Argentina.

160 Os detalhes desses levantamentos foram discutidos no capítulo 1.

figuram no item (2); e a temática (d) estaria incluída nos sentidos que sintetizamos no item (1). Como compreender essa contradição que se impõe aos discursos acadêmicos sobre a educação bilíngue? Se há uma grande circulação dos sentidos do item (2), ou seja, se são numerosas as discussões sobre os aspectos do bilinguismo e da educação bilíngue em contextos sociolinguísticos menos favorecidos, como explicar a grande visibilidade social dada aos sentidos do item (1), cujas discussões acadêmicas são significativamente menos numerosas? Sigamos em nossas reflexões para tentar responder a essas perguntas.

Assim como as pesquisas realizadas nos países mencionados acima, as pesquisas realizadas no Brasil constituem um processo de discursivização acadêmica dos sentidos de educação bilíngue que também remetem a dois processos dicotômicos. No caso, teríamos, de um lado, sentidos de valorização do ensino bilíngue [inglês + português] e, de outro lado, sentidos de desvalorização da educação bilíngue [língua(s) minorizada(s) + português]. É um processo que se insere no que argumenta Cavalcanti (1999) sobre os estudos na área de LA, que têm se dedicado mais recentemente à educação bi/multilíngue no Brasil, citando cinco contextos sociolinguísticos principais: indígenas, imigrantes, surdos, de fronteira, bidialetais/rurbanos¹⁶¹. Segundo a pesquisadora, são contextos bilíngues de minorias (indígenas, imigrantes, surdos) ou de majorias com tratamento de minorias (comunidades rurbanas), cuja existência fica à margem, graças ao mito do monolinguismo, que ainda prevalece no imaginário social¹⁶².

161 Cavalcanti (1999, p. 393) assim define os "rurbanos": "populações de origem rural que vivem na cidade e que falam alguma variedade estigmatizada de português".

162 Alguns estudos sobre bi/multilinguismo e educação bi/multilíngue no campo da AD têm analisado esses processos discursivos complexos em que os sujeitos são afetados fortemente pelas representações imaginárias das línguas nas quais se inscrevem. Assim como no presente estudo, tais trabalhos buscam descrever esses contextos a partir de gestos de interpretação que muitas vezes colocam em suspenso as categorias linguísticas e sociolinguísticas (i.e., usam sair da lógica formalismo/sociologismo) estabelecidas para dar conta desses cenários complexos que envolvem as línguas e os sujeitos em determinadas condições históricas e sociais. Nesse sentido, além das pesquisas já bem conhecidas de Eni Orlandi (cf.: Orlandi, 2001b; 2001c; 2008b) e de Maria Onice Payer (cf.: Payer, 2006), destaca-se a coletânea *Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras* organizada por Elzira Uyeno e Juliana Cavallari (2011a).

São situações de bi/multilinguismo e de educação bi/multilíngue estigmatizadas e, portanto, invisibilizadas pela sociedade. Ao mesmo tempo, com grande visibilidade social – visibilidade ampliada ainda mais pela mídia, como veremos na próxima seção –, estão os contextos de educação bilíngue que envolvem línguas de prestígio.

A expressão educação bilíngue é, geralmente, mais conhecida por sua associação ao bilinguismo denominado de elite, ou seja, um bilinguismo de escolha, relacionado a línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente. (CAVALCANTI, 1999, p. 387, nota 8).

Assim, a discursivização do sintagma “educação bilíngue” no Brasil parece funcionar por um processo similar àquele que analisamos em alguns países da América Latina e da Oceania, em que a valoração/estigmatização da educação bilíngue está vinculada aos sentidos evocados pelas **línguas** em questão, funcionando por uma dicotomização, como explicamos acima. Nos casos que estamos explorando aqui, os discursos sobre a língua inglesa em especial constituem um lugar de estabilização de uma memória, que convoca à identificação com sentidos de “globalização”, “internacionalização”, “sucesso”, “necessidade”, “ascensão socioeconômica”, entre outros (cf.: CELADA, 2002; 2008; FORTES, 2008; SOUSA, 2007).

Como resultado da globalização e do uso generalizado do inglês em todo o mundo, o termo “*bilinguismo*” adquiriu um significado diferente no contexto colombiano. Ele é usado por muitos... para se referir quase exclusivamente ao bilinguismo espanhol / inglês... Este foco no bilinguismo espanhol / inglês agora predomina e as outras dimensões do multilinguismo e da diferença cultural na Colômbia são muitas vezes ignoradas. A existência de outras línguas em diferentes regiões do país é negligenciada, especialmente as línguas das populações indígenas colombianas. O ensino de outras línguas modernas (por exemplo, francês...) também tem sido enfraquecido pela difusão do inglês e pelo desejo crescente das pessoas de “investir”

no inglês. (VALENCIA, 2005¹⁶³, p. 1 *apud* MEJÍA, 2006, p.153, nossa tradução¹⁶⁴).

Tais sentidos constituem metonímias de um pré-construído¹⁶⁵ que produz um efeito de evidência, ou seja, “o sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX ([1975] 1988a). Com Pêcheux, insistimos que tal evidência constitui um **efeito** produzido ideologicamente, o que implica sua relação com a historicidade, i.e., com certa exterioridade histórica e política que vem determinar as (im)possibilidades de dizer para o sujeito pelo processo de interpelação-identificação. No caso das discursividades que estamos analisando, essa exterioridade histórica está marcada por um processo de “recrudescimento do discurso sobre a língua, ou sobre as línguas” (ORLANDI, 2007a, p. 59) que se iniciou no final do século XX e que constitui o momento atual em que se enfatizam os movimentos de mundialização e de multiculturalismo – sentidos fortemente vinculados à FD do sociologismo¹⁶⁶ (GADET; PÊCHEUX [1977] 1998; ORLANDI, 2007b).

Na realidade, estamos assistindo, hoje, a um amplo desenvolvimento do sociologismo. E nesta posição, nas relações internacionais, pratica-se o “relativismo” cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e línguas, enquanto, em outro lugar, aquele

163 VALENCIA, S. (2005) Bilingualism and English language teaching in Colombia: A critical outlook. Paper presented at the ELT conference. Universidad del Quindío, Armenia. October, 2005.

164 Texto original: “As a result of globalisation and widespread use of English worldwide, the term ‘bilingüismo’ has acquired a different meaning in the Colombian context. It is used by many... to refer almost exclusively to Spanish/English bilingualism... This focus on Spanish/English bilingualism now predominates and the other dimensions of multilingualism and cultural difference in Colombia are often ignored. The existence of other languages in different regions of the country is overlooked, particularly the languages of indigenous Colombian populations. The teaching of other modern languages (e.g. French...) has also been undermined by the spread of English and by people’s increasing desire to ‘invest’ in English” (VALENCIA, 2005, p. 1 *apud* MEJÍA, 2006, p.153).

165 No capítulo 2, ao discutirmos as condições de produção nas quais esta pesquisa se insere, indicamos alguns aspectos desse funcionamento discursivo, que serão abordados no decorrer da análise do discurso profissional, cujas possibilidades de dizer se encontram constituídas fundamentalmente por esse pré-construído.

166 Discutimos essa questão mais detidamente no capítulo 1.

que se sustenta na estrutura do poder que realmente decide, somos dominados pelo monolinguismo da língua do poder, o inglês. Porque este tem as reais condições de se impor, de se instrumentar, de circular, de concretizar relações entre os “falantes” de diferentes lugares do mundo. E mesmo se pensarmos em termos nacionais, de um país com suas diferentes línguas, percebe-se que há um “reconhecimento” imaginário das diferentes línguas mas pratica-se, com o apoio do conhecimento institucionalizado, uma língua, a língua nacional, aparatada pelo Estado para ser a língua oficial. [...] O sociologismo, com a globalização, toma a forma do confronto da língua minoritária com a língua nacional. E a ilusão que ela recobre é a de que estaríamos resolvendo o problema da cidadania no “reconhecimento” das múltiplas línguas. (ORLANDI, 2007b, p. 60, 61).

É esse discurso do multilinguismo/multiculturalismo relativista filiado ao sociologismo que dá sustentação ao imaginário da possibilidade e necessidade de uma língua transnacional¹⁶⁷ (no caso, o inglês), perpassando as relações entre as línguas e, como temos tentado demonstrar, produzindo determinados sentidos para/sobre as línguas. Talvez esse seja um caminho para compreendermos por que, embora as discursividades sobre a educação bilíngue/multilíngue em línguas minorizadas sejam produzidas mais amplamente pelo discurso acadêmico, não encontram tanto espaço de circulação quanto as discursividades sobre educação bilíngue em línguas “majoritárias”, “de prestígio”, como o inglês. Quando falamos em **circulação**, referimo-nos aos “trajetos dos dizeres” (ORLANDI, 2001a p. 11), ou seja, de que modo são difundidos nos diversos espaços de produção e legitimação de saberes numa dada formação social, em determinadas condições históricas.

No que tange à questão específica que tem nos movido neste capítulo, diríamos que **a circulação dos sentidos sobre educação bilíngue está afetada predominantemente por dois discursos**: pelo discurso do multilinguismo/multiculturalismo, mais especificamente no espaço de divisões que esse discurso instaura entre língua minoritária

167 Referimo-nos aqui ao conceito de língua “transnacional” como língua “franca”, “veicular”.

e língua nacional; pelo discurso da globalização, mais especificamente no espaço de divisões que esse discurso instaura entre língua nacional e língua transnacional, sendo esta última uma posição ocupada pelo inglês. São divisões que dão certa visibilidade aos sistemas de (re)conhecimento filiados a uma historicidade e que produzem determinadas interpretações (saberes) sobre as línguas, o que poderia explicar o duplo processo de produção de sentidos que trouxemos para discussão anteriormente nesta seção.

Para aprofundar nossa reflexão, apresentaremos pesquisas sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, que, embora possuam menor representatividade no discurso acadêmico, têm sua circulação¹⁶⁸ ampliada pelo discurso da mídia e de divulgação institucional, como veremos adiante. Na Tabela 6 a seguir, apresentamos o levantamento das pesquisas, que foi realizada a partir da seleção e ampliação do arquivo do discurso científico sobre bilinguismo que analisamos no capítulo 1.

Tabela 6 - Levantamento de pesquisas sobre educação bilíngue português-inglês no Brasil

Autor(a)	Título	Nível de pesquisa	Instituição	Área	Local/Ano
CORREDATO, V.	O ensino bilíngue em São Paulo: práticas de imersão em um contexto monolíngue	Monografia (Especialização)	Anhanguera Educacional	LA	São Paulo 2010
CORTEZ, A. P. B. R.	A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue.	Dissertação (Mestrado)	PUC-SP	LA	São Paulo 2007

168 Como já afirmamos, estamos considerando **circulação** como “trajeto dos dizeres” (ORLANDI, 2001, p. 11), o que implica uma seleção e organização de determinados sentidos que serão colocados em circulação de modos específicos, de acordo com as condições históricas e sociais nas quais são produzidos.

Autor(a)	Título	Nível de pesquisa	Instituição	Área	Local/Ano
DAMASCENO, D. de C.	Educação infantil bilíngue: um relato histórico	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)	Unicamp	Educação	Campinas 2013
DAVID, A. M. F.	As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue.	Dissertação (Mestrado)	PUC-SP	LA	São Paulo 2007
DAVID, P. D.	Bilinguismo de elite: possibilidades e limitações no oeste paranaense	Dissertação (Mestrado)	UNIOES-TE-PR	LA	Cascavel 2005
FÁVARO F. M.	A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso.	Dissertação (Mestrado)	PUC-SP	LA	São Paulo 2009
FURTADO, C. P.	Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil	Dissertação (Mestrado)	PUC-GO	Educação	Goiânia 2007
GARCIA, B. R. V.	Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças.	Dissertação (Mestrado)	USP	AD	São Paulo 2011
GAZZOTTI, D.	Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue	Dissertação (Mestrado)	PUC-SP	LA	São Paulo 2011
MEANEY, M. C.	Argumentação na formação do professor na escola bilíngue	Dissertação (Mestrado)	PUC-SP	LA	São Paulo 2009

Autor(a)	Título	Nível de pesquisa	Instituição	Área	Local/Ano
MELLO, H. A. B.	“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”.	Tese (Doutorado)	Unicamp	LA	Campinas 2002
MIASKOVSKY, W. H.	A produção criativa na atividade sessão <i>reflexiva</i> em contextos de educação bilíngue	Dissertação (Mestrado)	PUC-SP	LA	São Paulo 2008
MOURA, S. de A.	Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue.	Dissertação (Mestrado)	USP	Educação	São Paulo 2009
PASSOS, M.	O ensino da segunda língua na educação infantil: um estudo bibliográfico	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)	Unicamp	Educação	Campinas 2012
SOUZA, A. C. R. C. de	Bilinguismo na educação infantil: estudo de campo e análise de questionários	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)	Unicamp	Educação	Campinas 2014
STORTO, A. C.	Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas	Dissertação (Mestrado)	Unicamp	LA	Campinas 2015
ZORZI, M. H. C.	Interferências da língua portuguesa e da língua inglesa no processo de aquisição da escrita em uma escola bilíngue	Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)	Unicamp	Educação	Campinas 2014

Todas as pesquisas levantadas têm como temática principal a educação bilíngue português-inglês em estabelecimentos de ensino privados de educação básica. Não foram encontradas pesquisas sobre escolas públicas que ofereçam tal modalidade de ensino¹⁶⁹. Das 17 pesquisas levantadas, 4 são trabalhos de conclusão de curso (Graduação), 1 monografia de especialização em língua inglesa, 1 tese de doutorado e 11 dissertações de mestrado. Com exceção da monografia de especialização de Corredato (2010), sobre a qual tivemos conhecimento por termos trabalhado na IES em questão, todas as pesquisas constavam do Banco de Teses da CAPES, sendo especificamente produzidas nas seguintes IES: PUC-SP (6), PUC-GO (1), Unicamp (6), UNIOESTE-PR (1) e USP (2). Quanto às áreas de conhecimento, temos 10 pesquisas em LA, 6 em Educação e apenas 1 em AD. A grande maioria dos estudos foi publicada em São Paulo (9) e em Campinas (6), além de um estudo publicado em Goiânia e outro em Cascavel,

169 Embora não haja pesquisas sobre essa temática, é importante destacar que no Rio de Janeiro há o *Programa Rio Criança Global*, criado em 2009 pela Secretaria Municipal de Educação e que tem intensificado o ensino de inglês nas escolas municipais. De acordo com os dados disponíveis no site da Prefeitura do Rio de Janeiro, “a Secretaria Municipal de Educação implantou, em 2013, em quatro escolas, o ensino bilíngue em Língua Inglesa, e na Escola Municipal Holanda, o ensino bilíngue em Espanhol, com objetivo de introduzir metodologia e práticas de ensino em duas línguas desde a Educação Infantil até o 6º ano. Em 2015, a SME ampliou o projeto para mais três escolas que também passaram a oferecer ensino bilíngue em Língua Inglesa.[...] Ao todo 3.853 alunos são atendidos nas oito escolas. Até 2016 mais três unidades passarão a oferecer o ensino bilíngue de Língua Inglesa. A SME oferece curso de inglês para os profissionais das escolas bilíngues, em parceria com a Cultura Inglesa e formação continuada em metodologia de ensino para professores de Língua Inglesa”. (Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/exibeconteudo?id=2320722>>. Acesso em 02 nov. 2015). Em comunicação pessoal (troca de e-mails em 13/08/2013) com um professor que trabalha em uma dessas escolas, ele se referiu positivamente ao Programa, enfatizando que a Cultura Inglesa está na coordenação do projeto, sendo responsável também pela elaboração do material didático. Segundo o professor, os principais objetivos do programa são: “a) tornar os alunos fluentes até os Jogos Olímpicos [...]; e b) ensinar conceitos básicos de inglês, de forma prazerosa, e em um ambiente agradável, o que favorece a aprendizagem do inglês como segunda língua”. O professor ressaltou três pontos no ensino da língua: a ênfase na oralidade; a carga horária de inglês corresponde a 40% da grade escolar; e o método adotado para ensino é o *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Os cursos de capacitação para os professores também são oferecidos pela Cultura Inglesa. Não temos conhecimento, até o momento, de iniciativas similares a essa em outros municípios brasileiros, mas as informações que temos sobre o modo como esse programa foi implementado nos dão indícios de que a terceirização dessa modalidade de ensino parece ser a tendência. Não há uma preocupação com políticas públicas que poderiam viabilizar o ensino bilíngue para todas as escolas municipais, por exemplo, com a elaboração de currículos próprios, voltados às características de cada comunidade escolar.

sendo que todos foram publicados entre 2002 e 2015. Por inaugurarem um lugar de dizer sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, tais estudos configuram um espaço importante de produção de sentidos sobre essa modalidade de ensino. Como características recorrentes principais que pudemos observar nesses estudos estão: a) uma orientação teórico-metodológica pautada na LA ou na pedagogia, com atravessamentos de teorias de aprendizagem filiadas ao pensamento vigotskiano (com exceção de Garcia, 2011; David, 2005; Mello, 2002; Moura, 2009; e Storto, 2015); b) a busca de descrição das práticas pedagógicas adotadas pelas escolas, bem como das teorias que embasam o trabalho dos sujeitos na esfera institucional; c) a análise dos processos de ensino-aprendizagem da língua estrangeira e da língua materna no espaço escolar.

Pensando na temática específica desta seção, deter-nos-emos somente em uma questão discursiva sobre esses estudos: os dizeres que aparecem em diversos desses trabalhos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil funcionam a partir de uma repetibilidade que evoca uma memória de sentidos da globalização para justificar essa modalidade de ensino.

Ser capaz de comunicar-se e interagir com o mundo é uma habilidade almejada por muitas pessoas, e proporcionar esse aprendizado a seus filhos de forma mais natural possível aparenta ser a principal motivação para o crescimento na busca por escolas bilíngues em São Paulo. (CORREDATO, 2010, p. 67).

Há atualmente no Brasil uma necessidade cada vez maior de termos contato com novas línguas e novas culturas, em especial a língua inglesa, devido à grande expansão tecnológica e à velocidade da comunicação mundial. (CORTEZ, 2007, p. 17)

O crescente número de escolas bilíngues no Brasil tem sido notável, em especial as que oferecem uma imersão, seja ela total ou parcial, na língua inglesa. Cada vez mais, e isso será possível notar também pelas respostas dadas pelos próprios pais no questionário apresentado mais adiante, os pais buscam esse tipo de ensino, visando principalmente a um diferencial para o futuro dos filhos no mercado de trabalho. (DAMASCENO, 2013, p. 34).

A inserção de uma pessoa bilíngue no mercado de trabalho no mundo globalizado torna-se mais fácil.” (DAVID, 2007, p. 62)

Ressalta-se que, no ensino bilíngue, a intenção é ir além da função instrumental da língua como ela é abordada atualmente nas escolas, e, conseqüentemente, fazer com que a língua estrangeira promova maior desenvolvimento das pessoas e da própria língua materna, a fim de que as pessoas possam participar ativamente das mudanças que estão ocorrendo no mundo globalizado. (FURTADO, 2007, p. 91).

Desde por volta do início do milênio tem ocorrido um boom no crescimento de escolas bilíngues no Brasil. Entretanto, este não é um fenômeno isolado e restrito ao território nacional. Ele se insere em um contexto histórico e social mais amplo e suas implicações extrapolam os limites da escola e do ensino de línguas: em um mundo onde cada vez mais as fronteiras (nacionais, culturais, sociais) se tornam indistintas em face ao surgimento de uma rede global de conexões e interdependências, questões relacionadas ao bilinguismo e à possibilidade de se desenvolver habilidades bilíngues por meio de programas educacionais específicos nunca foram tão urgentes. (STORTO, 2015, trecho do resumo da dissertação)¹⁷⁰.

A materialidade discursiva desses excertos traz as marcas de um funcionamento discursivo no qual o discurso do multilinguismo – segundo o que discutimos anteriormente baseando-nos em Orlandi (2007b) – vem incorporado, na maioria das vezes, a esses sentidos, sendo que a língua inglesa vem ocupar um lugar de dupla “mediação”: entre o sujeito e as “outras” culturas/línguas; e entre o sujeito e o “mercado (de trabalho)”.

Esse funcionamento discursivo produz efeitos de sentidos que compõem um imaginário da educação bilíngue português-inglês como um lugar de realização da “necessidade” de aprendizagem da língua inglesa – necessidade que se impõe a partir de uma exterioridade, emergindo nos dizeres do discurso acadêmico como um pré-cons-

170 O texto integral da dissertação não está disponível. Tivemos acesso apenas ao resumo no link <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000950003&opt=2>> (Acesso em 01 out. 2015).

truído em que já está instaurado um efeito de evidência ligando a cadeia de significantes **globalização-inglês-sucesso**¹⁷¹. Temos, assim, no processo de discursivização da educação bilíngue pelo discurso acadêmico um lugar de funcionamento do imaginário da **vantagem bilíngue**, que, como veremos ainda neste capítulo e no decorrer de toda esta tese, constitui um dos pontos fundamentais de ancoragem dos sentidos sobre o currículo bilíngue português-inglês. Vale, ainda, destacar uma peculiaridade das condições de produção de muitos desses estudos: autores/pesquisadores que, ao mesmo tempo, estão vinculados profissionalmente a um estabelecimento de ensino bilíngue português-inglês. Não especificaremos tais estudos porque não é nosso objetivo expor a identidade dessas escolas, mas sim pontuar as implicações das condições de produção desses estudos, em que se marca uma posição profissional e institucional vinculada à escola. Desse modo, a escola constitui, ao mesmo tempo, o objeto de pesquisa e o local de trabalho dos pesquisadores. Assim, algumas das análises apresentadas sobre a educação bilíngue estão fortemente atravessadas por sentidos de valorização dessa modalidade de ensino, sendo tais sentidos ainda mais intensificados em casos em que se menciona o nome do estabelecimento de ensino (menção devidamente autorizada pela escola). Nesses casos, **o discurso de celebração da educação bilíngue** aparece de modo mais contundente, trazendo marcas de uma discursividade publicitária/institucional. E são esses sentidos de celebração, harmonia, completude e valorização da educação bilíngue português-inglês que serão colocados em ampla circulação pelos discursos da mídia e de divulgação institucional (que analisaremos ainda neste capítulo), perpassando, também, o discurso profissional (que analisaremos na Parte II desta tese).

171 O modo como se produzem esses sentidos remete-nos à análise de Celada (2013) sobre as discursividades vinculadas ao Mercado, que atribuem às línguas sentidos de veicularidade e de comunicação.

3.2 MÍDIA: METONÍMIA DE CELEBRAÇÃO DA VANTAGEM BILÍNGUE

Segundo Payer (2005), assim como a religião cristã e o Estado possuíam a primazia dos processos de interpelação ideológica na Idade Média e na Modernidade, respectivamente, o mercado enquanto “novo grande Sujeito” assume esse papel na contemporaneidade (PAYER, 2005).

Tudo indica que **um novo Texto vem adquirindo o valor de Texto fundamental na sociedade contemporânea**: um texto cujo poder de interpelação sobre os indivíduos vem se equiparando àquele que o Texto sagrado ocupa na ordem religiosa, na Idade Média, e que o Texto da lei jurídica ocupa na ordem do Estado Moderno. **Este grande texto da atualidade, no meu modo de entender, consiste da Mídia, daquilo que está na mídia, em um sentido amplo, e em especial no marketing, na publicidade.** O valor que a sociedade vem atribuindo à mídia – ou o poder de interpelação que a Mídia vem exercendo na sociedade – passa a assegurar-lhe o papel de **Texto fundamental de um novo grande Sujeito, o Mercado, agora em sua nova forma globalizada.** (PAYER, 2005, p. 15, 16, grifos da autora).

Na mesma linha de pensamento, Dufour ([2003] 2005, p. 75) fala sobre o predomínio de uma “narrativa que glorifica a mercadoria” atualmente, o que poderia levar a pensar na constituição do Mercado como o novo grande Sujeito: “Apresenta-se a necessidade da submissão ao Mercado como uma injunção à qual seria preciso, sem cessar, tudo subordinar como se estivéssemos lidando com uma nova e inultrapassável racionalidade” (DUFOUR, [2003] 2005, p. 79).

A partir dessas considerações, pensar os processos de interpelação ideológica em nossa sociedade implica necessariamente discutir o lugar ocupado pelo texto midiático em sua relação com o novo grande Sujeito do Mercado. Em diversos momentos desta pesquisa voltaremos a esse ponto, uma vez que os processos discursivos imbricados na produção e circulação de sentidos da educação bilíngue

ancoram-se (não exclusivamente, mas predominantemente), nas discursividades de mercado, remetendo-nos ao seu texto fundamental, a mídia, segundo a teorização de Payer (2005). Assim, nesta seção, desenvolveremos uma breve análise da discursivização da educação bilíngue português-inglês no discurso da mídia, pensando-o em suas filiações com o interdiscurso – lugar de determinações do dizível, lugar de estabilização e desestabilização de sentidos, em que se enlaçam possibilidades de dizer ancoradas em outros discursos, dentre os quais temos tentado destacar o discurso acadêmico e o discurso de divulgação institucional, com seus tênues limites que deixam entrever a heterogeneidade que constitui o processo de significação.

Como vimos insistindo no decorrer deste capítulo, para compreender a discursivização da educação bilíngue, uma das questões que se impõe tem a ver com aquilo que poderíamos formular como um conjunto de possibilidades e de demandas suscitadas por uma língua, em sua especificidade simbólica e histórica, ao sujeito. Tal especificidade funciona também pela sua relação com o campo do imaginário, configurando uma rede de projeções produzidas em determinadas condições e que vão trabalhar as subjetividades de certa forma pelo processo de interpelação-identificação. Diante desse processo no qual ganha destaque a relação sujeito/língua, deparamo-nos com a pergunta: “O que quer, o que pode uma língua?”, segundo a formulação de Celada (2008) em sua análise das relações entre língua estrangeira, memória e subjetividade.

A pergunta proposta por Celada (2008) para pensar a relação entre o que a língua “quer” e “pode” da/na constituição de subjetividades contrapõe-se ao lugar de significação conferido às línguas nas discursividades de Mercado em nossa sociedade contemporânea, em que imperam os sentidos relativos ao “querer” e ao “poder” do sujeito sobre a língua. Inverte-se a relação, pois o espaço de demandas e possibilidades é transformado em um espaço de certas “garantias” que serão alcançadas pelo sujeito ao “dominar” a língua. A possibilidade

de alcançar esse domínio funciona pela instauração de discursividades que circunscrevem os sentidos das línguas a uma forma veicular, que produz a metonímia: “dominá-las para que, como ferramentas, possibilitem a comunicação com o ‘todo’ e garantam o acesso ao mundo do trabalho” (CELADA, 2013, p. 44). No caso da língua inglesa, essa metonímia constitui um lugar de estabilização de uma memória, em que é significada como “a língua veicular por excelência e, portanto, de comunicação e de inserção laboral” (CELADA, 2008, p.146). Essa memória, que vai constituindo um imaginário da/sobre a língua inglesa, atravessa os espaços de enunciação das outras línguas, bem como os saberes construídos sobre ela para as práticas de ensino.

Nesse sentido, o texto midiático, uma vez que está atrelado ao novo grande Sujeito do Mercado (PAYER, 2005), opera de modo fundamental na regulação desses sentidos, o que nos remete ao conceito da “mídia como lugar de memória”, pois “opera na constituição de um imaginário social e na cristalização de uma certa memória sobre a língua” (GRIGOLETTO, 2011a, p. 297, 306). Nesse texto, Grigoletto (2011a) analisa o discurso sobre a língua inglesa construído pela mídia brasileira, convergindo para o que Celada (2008; 2013) e Payer (2005) teorizam sobre a relação entre língua, subjetividade e memória nas condições históricas das formações sociais contemporâneas, marcadamente delineadas pelo Mercado.

Nota-se que há uma regularidade enunciativa na mídia impressa, na forma de representação da língua inglesa no cenário brasileiro. Por meio dessa regularidade, a mídia constrói uma memória discursiva com determinados traços (mundo profissional, globalização, imediatismo e pragmatismo), que relacionam o domínio da língua inglesa com os valores propostos pelo mercado e repetidos incessantemente. (GRIGOLETTO, 2011a, p. 308).

Em outras análises sobre esse tema, Grigoletto (2007; 2011b) e Carmagnani (2001; 2003; 2013) analisam as representações da língua inglesa no discurso midiático e no discurso publicitário, sendo o primeiro atravessado, muitas vezes, pelo segundo, o que atesta a

“estreita relação entre mídia e mercado” (GRIGOLETTO, 2011a, p. 311). As representações da língua inglesa aparecem vinculadas, predominantemente, pela “relação inextricável entre a língua inglesa e o mundo globalizado, assim como entre esta e o mercado de trabalho” (GRIGOLETTO, 2007, p. 215). Assim, enunciados identificados e sintetizados pelas pesquisadoras como, por exemplo: “saber um idioma estrangeiro, sobretudo inglês, tornou-se uma necessidade” (GRIGOLETTO, 2011a, p. 307) e “aprender inglês é vital num mundo globalizado” (CARMAGNANI, 2001, p. 130) são produzidos e reiterados sob diversas formulações na textualidade do discurso da mídia. Ambas as autoras enfatizam, nesses estudos, a relação entre mídia e subjetividade, uma vez que a ampla circulação de sentidos sobre a língua inglesa vem constituir formações imaginárias que mediarão a relação do sujeito com a língua pelo processo de interpelação-identificação¹⁷² (PÊCHEUX [1975] 1988a), constituindo, assim, uma memória sobre a língua, como argumenta Grigoletto (2011a).

É nessa memória que estão em funcionamento também os sentidos do **ensino** da língua inglesa, que, como analisamos no capítulo 2, aparecem cindidos pela disjunção discursiva “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas”. Tal disjunção atravessa o discurso da mídia, em que imperam os sentidos do “fracasso da escola através dos índices internacionais e da denúncia sobre a má-formação de professores” (CARMAGNANI, 2013, p. 117). Segundo Grigoletto (2011a), o discurso da mídia opera o **silenciamento** dos sentidos da língua inglesa vinculados ao espaço discursivo da escola regular. Esse silenciamento é realizado pela ausência de referências a esse ensino ou pela comparação com o ensino de inglês em cursos livres, em que o ensino na escola básica é significado como insuficiente ou fracassado.

Com o surgimento e a expansão das escolas bilíngues português-inglês no sistema educacional brasileiro, essa memória sobre a língua inglesa é afetada por outros sentidos, que vêm desestabilizar

172 Voltaremos a esse conceito para explicá-lo em outros momentos desta tese.

e reconfigurar de alguma forma esse imaginário. Como vimos analisando nesta tese (e isso ficará mais claro nos próximos capítulos de análise do discurso profissional), a discursivização da educação bilíngue português-inglês no Brasil está marcada por: a) uma política da diferenciação, filiada a uma memória, em que aprender a língua inglesa significa alcançar o sucesso socioeconômico e ter acesso a mais conhecimento (na forma de informação); b) a construção de uma identidade institucional escolar a partir de uma estruturação curricular significada como superior em relação não apenas ao sistema público de educação, mas também a outras instituições escolares privadas; c) um processo discursivo de silenciamento da oficialidade do discurso político-educacional, processo discursivo que, ao mesmo tempo, instaura um espaço do dizível marcado fortemente pelo discurso do mercado e da globalização.

Alguns movimentos desse funcionamento discursivo têm alcançado maior visibilidade por meio do discurso da mídia, que produz, reproduz e intensifica determinados sentidos e silencia, exclui, apaga outros, num processo constante de **reiteração** e **silenciamento**, como nos ensina Grigoletto (2011a). E aí também entram em jogo os sentidos do discurso acadêmico sobre bilinguismo e educação bilíngue, que discutimos anteriormente. Certos sentidos desses discursos (e não outros) são colocados em circulação pela mídia, num processo que interpretamos como uma **metonímia**¹⁷³ **de celebração da vantagem bilíngue**. Consideramos a “vantagem bilíngue” um processo de sedimentação de sentidos sobre o bilinguismo que instaura a legitimação de determinados saberes implicados na relação entre o sujeito e a língua.

Nesse processo discursivo, também o discurso científico-acadêmico constitui um lugar de produção e circulação desses sentidos. De Bruin, Treccani, Della Sala (2015), por exemplo, analisam os resultados das pesquisas sobre bilinguismo como problemáticos, pois são dupla-

173 “Metonímia” no sentido teorizado por Pêcheux ([1975] 1988a), em que os sentidos são tomados a partir de sua relação com todo um domínio de possibilidades de dizer, com uma memória, com o espaço do interdiscurso.

mente tendenciosos: a) tendenciosos no processo de pesquisa em si [*file-drawer bias*], em que os pesquisadores tendem a selecionar os dados e os resultados que atestam a vantagem bilíngue; b) tendenciosos no processo de publicação acadêmico-científica, em que as pesquisas que atestam a vantagem bilíngue são mais frequentemente publicadas do que as que apresentam resultados mistos (aspectos positivos e negativos do bilinguismo), nulos ou que atestam uma desvantagem bilíngue. Assim, os autores argumentam que a distorção dos resultados produz a crença de que “o efeito positivo do bilinguismo sobre os processos cognitivos não linguísticos é forte e sem contestação” (DE BRUIN, TRECCANI, DELLA SALA, 2015, p. 105, tradução nossa¹⁷⁴). Esse estudo pode nos ajudar a explicar a grande circulação de sentidos que atestam os benefícios e as vantagens trazidas pelo bilinguismo e, conseqüentemente, pela educação bilíngue. A reiteração desses sentidos na mídia, sem vinculação a qualquer língua específica, produz um efeito de abstração filiado ao discurso científico, que se torna uma “evidência”. Este é o caso de inúmeros textos jornalísticos veiculados sobre o tema, tanto nacional como internacionalmente, tais como:

- Bilingual brains are more healthy (FOX, 2011).
- Why bilinguals are smarter (BHATTACHARJEE, 2012)
- Bilingualism offers ‘huge advantages’, claims Cambridge University head (WARD, 2014)
- Ser bilíngue faz bem ao cérebro e previne demências, diz pesquisadora (LENHARO, 2014)
- Bilíngues têm vantagens no aprendizado (LANGE, 2012)
- Crianças bilíngues têm mais facilidade na alfabetização, diz estudo (MILENA, 2012)

174 Texto original: “the positive effect of bilingualism on nonlinguistic cognitive processes is strong and unchallenged” (DE BRUIN, TRECCANI, DELLA SALA, 2015, p. 105).

O funcionamento das declarativas afirmativas remete à metonímia de celebração da vantagem bilíngue, produzindo uma série de sentidos de valorização, exaltação e legitimação desse fenômeno linguístico¹⁷⁵. O efeito de indeterminação desses dizeres leva à produção de uma verdade que funcionaria em qualquer contexto bilíngue, para qualquer sujeito bilíngue¹⁷⁶, independentemente das línguas envolvidas.

Entretanto, a partir do que a análise da seção anterior nos mostrou a respeito do funcionamento do discurso acadêmico e a partir do que temos analisado nesta seção sobre o funcionamento do discurso midiático, somos instados a olhar para a especificidade das línguas. Porque são as línguas que **funcionam**, produzindo sentidos e sujeitos na espessura das historicidades que carregam, nas memórias que evocam e nas configurações políticas que instauram. Nesse sentido, aprendemos que a “vantagem bilíngue” não é tão universal quanto parece ser. Está investida da heterogeneidade das disputas políticas firmadas entre as línguas nos espaços de enunciação, como nos mostra Guimarães (2002), o que nos remete à questão da invisibilidade de alguns tipos de educação bilíngue em relação a outros (cf.: Cavalcanti, 1999; Mejía, 2011 e 2012), ou à questão do discurso sociologista do multilinguismo em contraste com a expressiva instrumentalização da língua inglesa na sociedade contemporânea (cf.: Orlandi, 2007b).

Desse modo, a partir desse gesto de interpretação, tomamos a circulação de sentidos sobre a educação bilíngue em sua relação necessária com a determinação discursiva instaurada pelo par linguístico inglês-português, que, nas condições de produção específicas desta análise, está subsumida ao sintagma “educação bilíngue”. Reforçamos esse ponto para reiterar nosso argumento de que, conquanto o campo do dizível sobre a educação bilíngue português-inglês no discurso acadêmico seja menos ampla, esse campo se estende, se torna

175 Voltaremos a esse ponto na análise do discurso profissional, especialmente no Capítulo 4.

176 Voltaremos a isso no capítulo 4, em que aproximamos tal sujeito a uma “máquina lógica” (HENRY, [1977] 1992, p. 118) e a um “suposto suporte universalizável da língua” (MILNER, [1978] 2012, p. 71).

mais visível pelo discurso midiático, que seleciona, organiza e regula **certos** sentidos do discurso acadêmico para colocá-los em circulação. Podemos dizer de outra forma: a metonímia da vantagem bilíngue reiterada no discurso da mídia só pode funcionar pela especificidade simbólico-política dos espaços de enunciação instaurados pelo par linguístico português-inglês. Uma breve análise das manchetes sobre a educação bilíngue português-inglês na mídia impressa brasileira a seguir vem contribuir para que avancemos em nossa reflexão sobre o que acabamos de formular.

1. Cresce procura por escolas bilíngues no País (AGÊNCIA ESTADO, 2010)
2. Cresce a procura por colégios particulares bilíngues no Rio (VANINI, 2014)
3. Escolas bilíngues ajudam no desenvolvimento dos alunos. (MITO, 2013)

Essas manchetes, embora não tragam a nomeação das línguas envolvidas, referem-se a escolas bilíngues português-inglês. Nesses dizeres, o efeito de indeterminação linguística dos sintagmas “Escolas bilíngues” (1 e 3) e “colégios particulares bilíngues” (2) está ancorado a uma determinação discursiva¹⁷⁷ – imposta pela reiteração de sentidos filiados a um lugar de memória sobre a língua inglesa projetado e reiterado incessantemente pelo discurso da mídia (cf.: Grigoletto, 2011a) e também pelo discurso político-educacional sobre ensino de línguas estrangeiras no país, marcado por um processo histórico de nomeação analisado por Grigoletto (2013, p. 51 e 54):

o gesto de indeterminação contido na denominação “Língua Estrangeira Moderna” produz um apagamento, no discurso, de denominações específicas, e “coincide” com o momento em

177 Agradecemos à Profa. Maria Teresa Celada essa reflexão muito produtiva sobre o funcionamento discursivo em questão durante sua arguição no exame de qualificação ao qual este estudo foi submetido em 2014. Voltaremos a essa questão da indeterminação linguística e da determinação discursiva em outros momentos de análise.

que o inglês passou a ser quase exclusivamente a única língua estrangeira moderna ensinada nos níveis de ensino fundamental e médio no Brasil, como reflexo do domínio hegemônico dessa língua em diferentes discursividades circulantes em nossa sociedade. Assim, a “coincidência” é apenas aparente: o gesto de indeterminação que encobre deixa rastros no discurso, rastros esses que se fazem ver nas referências (ainda que pontuais, circunstanciais, ou mesmo alusivas) ao inglês no discurso político-educacional. [...] De forma mais ou menos explícita o inglês permanece, pois, significando no lugar de “Língua Estrangeira Moderna” nesse discurso, ainda que em disputa, ora com outras denominações específicas, ora com o modo indeterminado de nomeação. Assim, o sintagma “Língua Estrangeira Moderna” funciona discursivamente como um lugar de embate de sentidos nunca totalmente estabilizados, uma vez que a denominação “língua estrangeira” ou “língua estrangeira moderna” sempre pode deslizar para “inglês”.

Assim como a designação “língua estrangeira moderna” evoca uma memória de sentidos filiada à designação “língua inglesa”, tendo a esse deslizamento, no funcionamento discursivo em análise, designações como “escola bilíngue”, “educação bilíngue”, “colégio bilíngue” são **absorvidas** por essa memória (PÊCHEUX [1983] 1999), circunscrevendo os sentidos de “bilíngue” ao par “português-inglês”. Assim, os sentidos de bilinguismo e educação bilíngue que envolvem outras línguas (português + língua x, y, z...) são silenciados por esse processo de determinação discursiva¹⁷⁸.

Vejamos mais exemplos de manchetes:

1. Yes, nós somos bilíngues. (ANTUNES; TODESCHINI, 2007)
2. Yes, nós temos high school (MELO, 2012)

178 Salientamos que esse é o funcionamento discursivo predominante nas condições de produção dos discursos que são objeto desta análise. Em outros contextos de educação bilíngue – intercultural de fronteira, indígena, de comunidades imigrantes, de surdos –, constituem-se espaços de memória diversos e, portanto, as designações “educação bilíngue”, “escola bilíngue”, etc. são determinadas pela especificidade das línguas locais que são ensinadas nesses contextos, não remetendo, necessariamente, ao par português-inglês.

Na manchete (4), tal indeterminação linguística aparece parcialmente atenuada pelo significante “yes”, cuja materialidade linguística direciona os sentidos de “bilíngue” para “português-inglês”. Um efeito de sentido similar é produzido por (5), em que os significantes “yes” e “high school” determinam a referência à língua inglesa. Ao analisar anúncios da mídia publicitária brasileira que trazem dizeres em língua inglesa, Grigoletto (2011b) mostra alguns dos efeitos desse modo de enunciação que coloca o português e o inglês em relação:

frente a textos em que a enunciação é feita em língua inglesa ou em duas línguas, inglês e português, [...] o leitor é colocado diante de um objeto simbólico que propõe (ou impõe) uma relação com as línguas em uso; conseqüentemente, esse leitor passa a ser afetado por um determinado imaginário existente no Brasil sobre a inserção do inglês na sociedade brasileira e a relação de contato/confronto com o português. (GRIGOLETTO, 2011b, p. 289).

Nesse espaço de enunciação, Grigoletto continua analisando, cria-se o efeito de legitimação da língua inglesa, a partir de sua filiação a regiões do interdiscurso que a significam essencialmente como instrumental e veicular; e, ao mesmo tempo, a presença da língua inglesa nos anúncios analisados pela pesquisadora constitui uma “fronteira” que divide “os que a compreendem e os que não a compreendem” (2011b, p. 298).

Um funcionamento discursivo similar parece ocorrer nas formulações enunciadas pelas manchetes (4) e (5). Nesses dizeres, a língua inglesa é evocada em/por sua própria materialidade, convocando o sujeito a interpretar a textualidade a partir de uma dimensão simbólica (especificidade material da língua inglesa) que lhe é apresentada como um saber que deve ser compreendido – ou então a leitura torna-se impossível para o sujeito, que é, assim, excluído, pois está do lado da “fronteira” em que se encontram “os que não sabem a língua”. Ora, essa tensão entre inclusão/exclusão torna-se ainda mais contundente com o efeito produzido pelo funcionamento do indicador de 1ª pessoa

plural “nós”, que parece significar uma inclusão do sujeito-leitor, mas, ao mesmo tempo, parece remeter ao lugar institucional da escola bilíngue, que, nas declarativas afirmativas intensificadas pelo significante “yes”, produz sentidos de diferenciação e de legitimação.

3.3 DIVULGAÇÃO INSTITUCIONAL: CELEBRAÇÃO DO INGLÊS GLOBAL E DA COMUNICAÇÃO ESPONTÂNEA

A partir da análise das discursividades que constroem sentidos para a educação bilíngue português-inglês, temos delineado seu processo de produção e silenciamento de possibilidades de dizer a partir de enunciados que funcionam por meio do trabalho incessante de um espaço de memória (heterogêneo) sobre as línguas, sobre o ensino e sobre o sujeito. Temos procurado compreender como essa memória entra em um processo de regulação pelas discursividades em circulação, notadamente o discurso acadêmico, o discurso midiático (aos quais nos dedicamos nas seções anteriores) e o discurso de divulgação institucional das escolas bilíngues, que será objeto de nossa análise neste momento. Consideramos importante analisar os sentidos de educação bilíngue produzidos e colocados em circulação por esse discurso porque, assim como o discurso da mídia, o discurso de divulgação institucional configura um espaço de mediação político-linguística de sentidos entre os sentidos de bilinguismo e educação bilíngue do discurso científico-acadêmico e o imaginário social¹⁷⁹.

O *corpus* desta análise constitui-se de formulações selecionadas de propostas curriculares divulgadas nos sites de 5 escolas bilíngues¹⁸⁰

179 Devemos ao Prof. Adrián Fanjul (DLM/FFLCH/USP) alguns apontamentos que muito contribuíram para as análises apresentadas nesta seção.

180 Por uma questão ética, os nomes das escolas não serão revelados. Adotaremos a denominação “Escola A”, “Escola B”, e assim sucessivamente, cada vez que fizermos referência a elas. Ressaltamos que essas escolas não coincidem com aquelas (Escolas A, B e C), cujo arquivo do discurso profissional será analisado na Parte II desta tese.

de São Paulo. Compreendemos tais textos como inseridos numa modalidade do discurso de divulgação institucional, pois constituem dizeres que tornam “visíveis as práticas e as regras dos institutos que os produzem [...] gerando, assim, um efeito de reconhecimento, de ‘já-lá’, naturalizando suas práticas.” (GARCIA, 2011, p. 66). Assim, nossa leitura desses textos procurou constituir um gesto de interpretação que contribuísse para compreendermos aquilo que se apresenta como uma evidência de **naturalização de práticas**. Observemos o primeiro grupo de formulações que organizamos como categoria de análise:

- [Formulação 1-A] Trata-se de mais um recurso em prol do desenvolvimento da criança, tendo em vista que o conhecimento de outras línguas, principalmente a inglesa, é quase uma condição para seu sucesso.
- [Formulação 2-A] A Educação Bilíngue também oferece a oportunidade de se entrar em contato com diferentes culturas e perceber o mundo de forma mais abrangente e enriquecedora, além de contribuir para a autoconfiança e capacidade de integração da criança a um mundo globalizado.
- [Formulação 3-B] Além disso, o ambiente multicultural expõe as crianças não só a uma segunda língua, mas também a aspectos culturais dos países falantes de língua inglesa, ou seja, as crianças entram em contato com cantigas, brincadeiras, brinquedos tradicionais, comemorações, datas importantes e rotinas escolares de outros países ampliando os seus horizontes.
- [Formulação 4-C] Crianças aprendem brincando e falar inglês é pré-requisito no mundo moderno, então por que não agregar esse aprendizado ao conteúdo escolar?
- [Formulação 5-C] É uma língua [o inglês] de importância mundial, não mais diferencial, mas pré-requisito na vida moderna. Essa educação globalizada em ambiente multicultural possibilita

aos alunos conhecer e interagir com outras culturas, ampliando suas oportunidades e abrindo seus caminhos para o futuro.

- [Formulação 6-D] Atualmente, o aprendizado da língua inglesa é imprescindível para o ingresso no mundo globalizado.

A regularidade desses enunciados sobre o ensino bilíngue funciona a partir de sentidos filiados a discursividades do inglês como língua internacional, que evocam uma memória dessa língua como uma necessidade que se impõe ao sujeito na sociedade de mercado, como podemos ver na materialidade linguística dos sintagmas:

- condição para seu sucesso [1A]
- falar inglês é pré-requisito no mundo moderno [4-C]
- É uma língua [o inglês] de importância mundial, não mais diferencial, mas pré-requisito na vida moderna [5-C]
- Atualmente, o aprendizado da língua inglesa é imprescindível para o ingresso no mundo globalizado. [6-D]

Ao estudar as imagens da língua espanhola e da língua inglesa no dizer de aprendizes dessas duas línguas, Sousa (2007) identificou a “obrigatoriedade e a necessidade como constitutivas da relação aprendiz/LI [língua inglesa]” (SOUSA, 2007, p. 52), imagens constituídas por pré-construídos que podem ser sintetizados nos seguintes enunciados (SOUSA, 2007, p. 62):

- “A LI é a língua de comunicação no mundo globalizado.”
- “A LI dá acesso ao mundo do trabalho.”
- “A LI garante sucesso.”

A LI se apresenta, portanto, como uma língua obrigatória para o sujeito que pretende circular nos sentidos do espaço de globalização. Esse sentido atribuído à LI, o de língua obrigatória, é efeito do funcionamento de um pré-construído segundo o qual

a “LI é a língua da comunicação no mundo globalizado”. Nesse pré-construído a língua é um código comum que prevê [...] uma comunicação entre os sujeitos desprendidos de sentidos regionais, que se configuram como figuras desse mundo globalizado [...]. (SOUSA, 2007, p. 53-54).

A partir do funcionamento desse pré-construído vemos operar uma demanda sobre o sujeito-aprendiz, que é convocado a apre(e)nder a LE: ela é significada como uma **necessidade** para o sujeito, um caminho para o “sucesso” idealizado como ascensão socioeconômica e profissional.

Ao analisar o funcionamento do discurso da mídia sobre o inglês, Grigoletto (2011a) observa duas operações discursivas que trabalham sobre a memória dessa língua nos textos midiáticos: a) a reiteração do enunciado “saber um idioma estrangeiro, sobretudo inglês, tornou-se uma necessidade”, fazendo predominar os sentidos da discursividade do mercado; e b) o silenciamento e apagamento da dimensão educacional, reforçando o enunciado “não se aprende inglês na escola”, que constitui o imaginário dos sujeitos nas instituições escolares brasileiras na contemporaneidade, como já apontamos anteriormente. Assim, a análise da regularidade instaurada na materialidade linguística dos dizeres sobre o currículo bilíngue divulgados nos *websites* das escolas nos dá indícios de que esses enunciados – reiterados e silenciados pelo discurso midiático – também constituem as representações de língua inglesa produzidas por essas (nessas) instituições.

Um funcionamento discursivo similar ao que delineamos na análise dos dizeres do discurso acadêmico e midiático sobre a educação bilíngue parece também operar na textualidade do discurso institucional, em que ecoam sentidos produzidos pelo discurso do multilinguismo/multiculturalismo (ORLANDI, 2007b). Como analisamos anteriormente, os sentidos produzidos por esses discursos são predominantemente marcados pelo efeito de indefinição do “relativismo cultural e linguístico” (ORLANDI, 2007b, p. 60) – efeito que emerge nos

sintagmas selecionados para esta análise e cujas formas linguísticas destacamos a seguir:

- o conhecimento de **outras línguas** [1-A]
- a oportunidade de se entrar em contato com **diferentes culturas** [2-A]
- o **ambiente multicultural** [3-B]
- as crianças entram em contato com cantigas, brincadeiras, brinquedos tradicionais, comemorações, datas importantes e rotinas escolares de **outros países** ampliando os seus horizontes [3-B]
- Essa educação globalizada em **ambiente multicultural** [5-C]
- conhecer e interagir com **outras culturas** [5-C]

Essa regularidade de sentidos sobre o ensino bilíngue, que identificamos tanto no discurso acadêmico e no discurso midiático quanto no discurso institucional, vem organizar um espaço de memória, inscrevendo-o, ao mesmo tempo, em discursividades sobre a língua inglesa – que funcionam a partir de um imaginário de “necessidade”, de “inserção no mercado”, de “sucesso” – e em discursividades do multiculturalismo/multilinguismo – que funcionam a partir de um imaginário de “integração à globalização”, de “pluralismo”, de “diversidade”.

O sentido de “ensino bilíngue” desliza, assim, de “ensino de duas línguas” – construído pela evidência do “ensino do português e do inglês” – para “ensino de várias línguas” – construído na evidência do “ensino de pluralidades globais”. O paradoxo desse funcionamento discursivo constitui justamente a contradição que produz o enunciado “a língua inglesa é global”, marcando sua memória com traços de universalidade, de hegemonia e de homogeneização. O ensino bilíngue torna-se, assim, **legitimado**, uma vez que é significado como um ensino que contempla tanto a demanda do mercado quanto a demanda

da globalização, constituindo o imaginário (e o desejo) dos sujeitos em sua relação com as línguas.

Esse processo discursivo que produz sentidos de legitimação para o ensino bilíngue também funciona a partir da evidência das “vantagens cognitivas” propiciadas pela aprendizagem precoce de línguas estrangeiras. As seguintes formulações foram selecionadas segundo esse espaço de regularidades, constituindo nossa segunda categoria de análise:

- [Formulação 7-A] Sabe-se também que toda criança pode aprender duas línguas simultaneamente com pouco esforço e sem qualquer confusão, o que se explica pelo fato de ela nascer com todas as informações paramétricas necessárias ao desenvolvimento de qualquer idioma.
- [Formulação 8-B] A grande vantagem do bilinguismo na Educação Infantil é que o aprendizado da segunda língua acontece de forma natural, como o aprendizado do português.
- [Formulação 9-C] Pesquisas apontam que crianças bilíngues desenvolvem melhor suas habilidades nas áreas cognitivas.
- [Formulação 10-C] Quando chegam à escola, crianças pequenas não oferecem qualquer estranhamento com relação ao inglês, e rapidamente se apropriam de músicas e comandos básicos utilizados na rotina.
- [Formulação 11-C] Nessa fase a musculatura facial e os fonemas ainda estão em desenvolvimento, o que possibilita à criança reproduzir sons presentes em outras línguas, adquirindo melhor sotaque e fluência.
- [Formulação 12-C] Quanto menor a criança, mais rapidamente ela aprende, pois possui menor vivência da língua. Ela vem para a escola para brincar, e acaba aprendendo o inglês sem esforço.

- [Formulação 13-D] Acreditamos que quanto mais cedo o indivíduo entrar em contato com uma segunda língua, mais eficaz será seu aprendizado. Nessa fase de aquisição, a criança obtém mais facilmente, uma pronúncia nativa e o processo de aprendizagem é mais prazeroso. Existe também a vantagem no aspecto cognitivo. Sabemos que crianças bilíngues desenvolvem capacidades cognitivas que não são encontradas em monolíngues. Estudos mostram que essas crianças têm mais habilidade de raciocínio e maior criatividade, pois lidam com mais de um código linguístico.
- [Formulação 14-E] A criança bilíngue, diferente da criança que aprende inglês em cursos regulares, tem a capacidade de atribuir dois nomes para um mesmo objeto de forma simultânea. Isto é, dependendo do contexto, a criança compreende aquilo que é dito e sua tecla “SAP” é acionada naturalmente o que facilita a comunicação fluente evitando a insegurança da tradução “simultânea”.
- [Formulação 15-E] Assim, todo aquele que desde pequeno, convive com duas línguas, fixa o segundo idioma em redes tão estáveis que continuará dominando-a ainda que tenha deixado de utilizá-la por décadas.

Garcia (2011) realizou um estudo discursivo sobre o ensino de inglês para crianças, sendo a mídia um de seus principais objetos de análise. A pesquisadora delineou o enunciado “quanto mais cedo, melhor” (GARCIA, 2011) como predominante na produção de sentidos sobre o ensino da língua inglesa nesse contexto educacional. Nas formulações apresentadas acima, é possível observar que tal enunciado perpassa esses dizeres, construindo uma necessidade da aprendizagem de inglês pelas crianças. Em um estudo anterior, Garcia (2009) apontou um funcionamento discursivo similar, analisando elementos do interdiscurso que constituem representações sobre o bilinguismo/ensino bilíngue veiculadas pela mídia nesse contexto histórico-so-

cial. Segundo a pesquisadora, a globalização impõe uma demanda por excelência e produtividade máxima (“qualidade total” aplicada à educação), impulsionando a busca pela aprendizagem da língua inglesa cada vez mais cedo. Nesse discurso,

o lugar da criança parece estar alinhado ao lugar do proletário, que se submete às regras do mercado, se internacionaliza. [...] A criança existe no futuro, como trabalhador, como competidor, como concorrente que deve se destacar por suas habilidades, e preparar-se desde muito cedo. [...] A tensão presente no processo de globalização e a urgência do acesso à LE consequência da lógica desse novo mercado cria nos pais grande ansiedade quanto ao lugar que seus filhos ocuparão no mercado futuro de trabalho. (GARCIA, 2009, p. 7, 8, 12)

Esse processo de subjetivação – em que a “internacionalização de si” (GARCIA, 2009, p. 7) parece constituir uma convocação do discurso da globalização – funciona a partir do processo de mercantilização da instituição escolar, em que “a língua e o processo de aprender uma língua são representados como vias de acesso à cultura e ao mercado do mundo global ou no âmbito do mercado e do lazer” (GARCIA, 2009, p. 10).

Voltando ao enunciado “quanto mais cedo, melhor” (GARCIA, 2011), diremos que sua materialidade traz as marcas de um “modo comparativo de dizer” (GRIGOLETTO, 2011a, p. 309), produzindo efeitos de sentido de **superioridade** do ensino “bilíngue”, um efeito de evidência, assim, de sua legitimação.¹⁸¹ Esse modo de dizer comparativo se instaura na materialidade linguística da textualidade do discurso institucional, como podemos observar nos sintagmas a seguir:

- toda criança pode aprender duas línguas simultaneamente com **pouco esforço e sem qualquer confusão** [7-A]
- **vantagem** do bilinguismo na Educação Infantil [8-B]

181. Aprofundaremos esse argumento em análises de dizeres sobre o currículo bilíngue no discurso profissional (Capítulo 5).

- crianças bilíngues desenvolvem **melhor** suas habilidades nas áreas cognitivas. [9-C]
- crianças pequenas **não oferecem qualquer estranhamento** com relação ao inglês [10-C]
- adquirindo **melhor** sotaque e fluência [11-C]
- **Quanto menor** a criança, **mais rapidamente** ela aprende [12-C]
- acaba aprendendo o inglês **sem esforço**. [12-C]
- **quanto mais cedo** o indivíduo entrar em contato com uma segunda língua, **mais eficaz** será seu aprendizado. [13-D]
- a criança obtém **mais** facilmente uma pronúncia nativa e o processo de aprendizagem é **mais** prazeroso. [13-D]
- essas crianças [as bilíngues] têm **mais** habilidade de raciocínio e **maior** criatividade [13-D]
- A criança bilíngue, diferente da criança que aprende inglês em cursos regulares, tem a **capacidade** de atribuir dois nomes para um mesmo objeto de forma simultânea. [14-E]

O **modo comparativo de dizer** funciona pelo silenciamento dos sentidos de ensino de inglês em outros âmbitos institucionais, tais como a “escola de idiomas” e a “escola regular”; ao mesmo tempo, esse modo comparativo de dizer trabalha na reiteração constante do sentido de “não-aprendizagem” nessas instituições. Assim, a evidência da “eficácia” do ensino nas escolas bilíngues é garantida por meio de discursos que instauram as divisões “criança bilíngue x criança monolíngue” e “criança bilíngue x criança que aprende inglês em outra instituição escolar”.

Tais discursos estão perpassados por “relações e discontinuidades entre o campo científico e o campo educacional, sobretudo com

deslocamentos de objetos e conceitos de um campo para o outro” (FANJUL, 2012)¹⁸². Assim, filiados ao campo científico, estão os significantes como “habilidade” [9-C, 13-D], “capacidade” [14-E] e “raciocínio” [13-D], que evocam conceitos preconizados por abordagens cognitivistas de aquisição da linguagem. Por outro lado, os sintagmas “pouco esforço” [7-A], “sem qualquer confusão” [7-A], “sem esforço” [12-C], “não oferecem qualquer estranhamento” [10-C] e “mais prazeroso” [13-D] filiam-se a discursividades do campo educacional especialmente vinculadas a uma espécie de “derivação” das abordagens comunicativas. Essa derivação ou “descontinuidade”, para usar o termo de Fanjul (2012), é constituída de uma série de reformulações dos conceitos das abordagens comunicativas, reformulações que constroem uma imagem da aprendizagem como algo “espontâneo” e “natural”, implicando uma aprendizagem sem conflitos. Desse modo, a imagem da “criança bilíngue” é construída em torno de um ideal a ser alcançado, um modelo de sucesso de aquisição de línguas: o falante nativo, concebido como um sujeito cuja linguagem é completa e cuja competência linguística é perfeita.

[S]empre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na linguística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe sua língua e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz da língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo. No entanto, havia também o corolário da premissa inicial – não explicitado como tal, mas sempre tomado como um pressuposto no campo do ensino de línguas: nenhum falante não-nativo pode sonhar em adquirir um domínio perfeito do idioma. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67).

182 Segundo a ressalva que faz no início de seu texto, Fanjul (2012, p. 47) traz o termo “campo” a partir da teorização de Bourdieu (1989), que o pesquisador sintetiza como “espaço estruturado de posições em relação com uma prática social.”

O imaginário construído a partir da evidência de sentidos em torno da competência linguística supostamente propiciada pela natividade apaga as diferentes dimensões da língua, reduzindo-a à proficiência oral. Esse imaginário constitui representações predominantes da língua inglesa que convocam o sujeito-aprendiz a “saber falar”, a “saber comunicar-se” sem falhas; poderíamos compreender o funcionamento desse imaginário como um dos efeitos das reformulações da abordagem comunicativa, como explicamos acima, que passaram a dominar as práticas de ensino de línguas estrangeiras, enfatizando “a língua oral como mais importante e como anterior à língua escrita.” (PENNYCOOK, 1994, p. 136)¹⁸³.

Essas representações parecem também constituir o discurso de divulgação institucional das escolas bilíngues, materializando-se nos sintagmas/significantes “melhor sotaque e fluência” [11-C] e “pronúncia nativa” [13-D], que configuram o principal objetivo e o resultado de sua proposta pedagógica, muito frequentemente identificada com **programas de imersão**¹⁸⁴, como podemos observar nas formulações a seguir, que constituem nossa terceira categoria de análise:

- [Formulação 16-A] São sempre situações reais e que valorizam a comunicação e a imersão no novo idioma, o que favorece a assimilação subconsciente do vocabulário e das estruturas gramaticais. Essa abordagem empregada pela [Escola A] - que resulta, inclusive, numa melhor fluência do inglês - contrapõe-se aos tradicionais métodos que preveem o aprendizado de uma

183 Pennycook (1994) utiliza-se do conceito de **fonocentrismo** de Derrida ([1967] 2004) para argumentar sobre a relação entre o discurso da Linguística e da Linguística Aplicada e a propagação do primado da língua falada sobre a língua escrita, principalmente em contextos de ensino da língua inglesa. Derrida criticava o privilégio da fala sobre a escrita no mundo ocidental. Essa designação decorre de sua crítica à unicidade de sentido (promovido pela relação transparente significado/significante) e ao controle do sujeito sobre seu dizer, que interpretava como efeitos do discurso da filosofia metafísica. Em pesquisa anterior (FORTES, 2008), analisamos o funcionamento desse discurso sobre os sentidos de “erro” no processo de aprendizagem de inglês/língua estrangeira.

184 No capítulo 6, analisaremos detalhadamente essa modalidade curricular predominante nas escolas bilíngues.

segunda língua por um processo consciente e formal, obedecendo a horários certos e a uma ordenação predeterminada.

- [Formulação 17-B] Na [Escola B] adotamos o sistema de imersão, no qual as educadoras responsáveis pela turma utilizam a língua inglesa pelo período inteiro de permanência da criança na escola.
- [Formulação 18-C] Os alunos crescem falando português e inglês, e o aprendizado desse idioma acontece de maneira similar à aquisição da língua materna, favorecido pelo tempo de exposição ao mesmo, já que a escola adota a imersão no inglês.
- [Formulação 19-D] Na [Escola D] a língua inglesa é uma ferramenta para o aprendizado e é introduzida pela imersão. Os nossos alunos vivenciam a segunda língua e aprendem através da necessidade criada pela situação pedagógica proposta pelos professores especializados na área.

A imersão aparece como uma metodologia frequentemente utilizada nas escolas bilíngues, sendo significada pelo discurso institucional como uma prática pedagógica que poderia “assegurar” a “proficiência oral” no idioma. Tais dizeres sobre a prática de ensino de imersão vêm instaurar outros modos de dizer sobre o ensino de língua estrangeira na instituição escolar, modificando os espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002) em que se dão as relações entre os sujeitos e a língua inglesa, e entre os sujeitos e a língua portuguesa. Mais uma vez, esse modo de dizer constitui-se pelo não dito, que poderíamos formular possivelmente assim: “não se aprende inglês na escola (não-bilíngue)”. Esse não dito perpassa o espaço de memória sobre o ensino de línguas estrangeiras que analisamos no capítulo anterior e emerge a partir do pré-construído que poderíamos sintetizar nessa possível formulação: “na escola bilíngue a aprendizagem da língua inglesa acontece, pois se torna uma **experiência** para o sujeito”.

Embora aconteça em uma instituição escolar, essa “experiência” é discursivizada como um lugar definido pelo distanciamento do ambiente de aprendizagem formal, pois aconteceria de modo “natural”. A construção da “realidade” nesses dizeres remete ao que Franzoni (1991) teoriza sobre a questão da “autenticidade”, que emerge na história da pedagogia de línguas a partir dos pressupostos didáticos do método “direto” ou “natural”, que constituíam uma “reação” no processo histórico de

transição das abordagens áudio-orais/visuais e situacionais para as sócio-funcionais e comunicativas. Impunha-se, por um lado, a necessidade de se afastar da rigidez e da falta de “naturalidade” de diálogos que visavam unicamente a fornecer as bem conhecidas “frases-modelo” [...]. Tentava-se, por outro lado, encurtar a distância – física mesmo – que separava, nos manuais, a seção das “lições” – textos preparados, “artificiais” – do espaço nem sempre cedido, nas últimas páginas, a poesias, contos, fotografias e outros “documentos autênticos”. (FRANZONI, 1991, p. 38).

Segundo a pesquisadora, a história dessas abordagens de ensino de língua estrangeira, aliada ao “proselitismo em favor da autenticidade” (FRANZONI, 1991, p. 39) gerado por essa mesma história, é o que poderia explicar a construção da dicotomia “autêntico/não-autêntico”. Tal dicotomia, com as marcas do proselitismo em favor da autenticidade, parece ressoar na materialidade dos sintagmas: “situações reais” [16-A], “assimilação subconsciente” [16-A], “crescem falando português e inglês” [18-C], “similar à aquisição da língua materna” [18-C] e “vivenciam a segunda língua” [19-D]. A materialidade linguística produz o efeito de apagamento de sentidos de “aprendizagem” e a reiteração de sentidos do desenvolvimento de uma comunicação “espontânea” vinculada à exposição do sujeito-aluno a um “ambiente real” – exposição que por si só produziria a bilingüidade¹⁸⁵.

185 O conceito de bilingüidade foi proposto por Hamers e Blanc ([1983] 1992) e refere-se, em poucas palavras, ao desenvolvimento do bilingüismo no **indivíduo**, em contraposição ao conceito de bilingüismo que estaria relacionado a um grupo social.

Desse modo, nesse discurso, as marcas de “estrangeiridade” da língua inglesa (para o brasileiro) são apagadas. O estranhamento causado pelo encontro com a língua estrangeira (REVUZ, 1998) é silenciado pela posição institucional de “garantia de aprendizagem”, que aparece significada como um processo harmonioso e eficaz – efeitos de sentido similares aos que identificamos nas discursividades da academia e da mídia analisadas nas seções anteriores.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

No decorrer deste capítulo, procuramos analisar o processo de produção e circulação de sentidos sobre a educação bilíngue português-inglês no espaço de memória (do ensino) da língua inglesa regulado por três vias: o discurso acadêmico, o discurso midiático e o discurso de divulgação institucional.

No discurso acadêmico, analisamos os sentidos de educação bilíngue como efeitos de processos de significação em sua relação com a historicidade que constitui as línguas na configuração de seus espaços de enunciação – lugar de disputas, transformações e tensões, que marcam certas divisões no processo de produção e circulação de saberes sobre as línguas e sobre o ensino. No caso dos dizeres sobre a educação bilíngue português-inglês que analisamos, observamos a configuração de um imaginário da vantagem bilíngue, ancorado no efeito de evidência de um multilinguismo sem conflitos, destituindo as línguas de suas especificidades político-históricas e, ao mesmo tempo, evocando um espaço de memória da língua inglesa como língua internacional, significada como um bem de consumo.

No discurso midiático, analisamos o processo discursivo de reiteração e silenciamento de sentidos sobre a educação bilíngue português-inglês. É pelo discurso da mídia que entram em circulação determinados sentidos produzidos pelo discurso acadêmico: sentidos

vinculados a uma aprendizagem “superior”, se comparada às outras modalidades de ensino de LE. Denominamos esse processo de seleção, organização e circulação de sentidos uma metonímia de celebração da vantagem bilíngue, que opera especialmente sobre as representações que constituem o imaginário (do ensino) da língua inglesa.

No discurso de divulgação institucional, pudemos delinear uma cadeia de enunciados que ressoam muitos dos sentidos produzidos pelo discurso acadêmico e pelo discurso midiático, tanto pelo processo de silenciamento quanto pelo processo de instauração de novos modos de dizer. Assim, os sentidos sobre a língua inglesa que emergem nesse discurso parecem estar filiados a discursividades de mercado, produzindo efeitos de evidência que ligam a língua a noções como internacionalidade, necessidade, globalização e sucesso. Sentidos do multilinguismo também atravessam a textualidade do discurso de divulgação institucional, produzindo um efeito de completude – a partir do suposto contato com a diversidade/pluralidade – a ser experimentado pelo sujeito-aprendiz na escola bilíngue. Também o discurso científico atravessa o discurso de divulgação institucional, com a irrupção de significantes como: “aspecto cognitivo” (13D); “fonemas” (11C); “informações paramétricas” (7A); “pesquisas apontam” (9C).

O que aprendemos no decorrer desta análise pode ser formulado como uma reflexão que nos permitiu compreender as palavras de Pêcheux (PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 152) que evocamos na epígrafe deste capítulo. Ao olhar para os discursos em sua heterogeneidade, é fundamental que procuremos, antes, dedicar-nos às “formas de circulação que se instauraram historicamente entre essas diversas zonas discursivas”. São essas formas de circulação que vão traçar os trajetos das (im)possibilidades de dizer, tornando visíveis certos sentidos e deixando outros nas linhas mais tênues de seus atalhos – mas sempre abertos ao trabalho de interpretação.

Parte

II

**Sentidos do
currículo da escola
bilingue português-
inglês no discurso
profissional**

INTRODUÇÃO À PARTE II

Descrevemos a seguir as etapas de configuração do arquivo do discurso profissional, as normas para transcrição das entrevistas, o processo de configuração do *corpus* e as categorias de análise que constituem os capítulos da Parte II desta tese.

A) Etapas da configuração do arquivo do discurso profissional

Elaboramos as perguntas para o roteiro de entrevistas e iniciamos os contatos com as escolas bilíngues. Para fazer um levantamento das escolas que poderiam ser contatadas para participar da pesquisa, utilizamos recursos de busca na internet e contatamos a OEBi, que nos enviou as seguintes listas de escolas:

- Lista de escolas bilíngues e internacionais no Brasil (até 2011);
- Lista de escolas bilíngues em São Paulo (até 2011);
- Lista de escolas internacionais em São Paulo (até 2011);
- Lista de escolas cadastradas na OEBi (até 2012).

A partir das buscas na internet e das listagens enviadas pela OEBi, selecionamos escolas que oferecessem ao menos dois segmentos da Educação Básica (EF1 e EF2, EF1 e EM, ou EF2 e EM) na cidade de São Paulo. O processo de contato com as escolas foi uma tarefa que demandou diversos momentos de comunicação com diferentes setores responsáveis pelo encaminhamento da proposta para a coordenação e direção de cada escola. Os primeiros contatos foram sempre feitos via site das escolas e/ou por e-mail. Analisando o histórico de contatos, observamos que, das 15 escolas contatadas, 9 – ou

seja, 60% – retornaram via e-mail ou telefone solicitando mais informações sobre o projeto de pesquisa. Porém, das escolas que retornaram, apenas cinco – ou seja, cerca de 33% do total – demonstraram interesse em agendar reuniões em que eu pudesse falar pessoalmente sobre o projeto, ainda sem compromisso em aceitar participar da pesquisa. Finalmente, apenas 3 escolas – 20% do total – aceitaram participar, sendo que, em duas delas, só foi possível dar continuidade aos contatos porque existiam pessoas conhecidas que haviam me indicado como uma pessoa de “confiança” para entrar na escola – uma ex-aluna de um curso de pós-graduação que ministramos entre 2008 e 2012 era professora na escola bilíngue e me indicou para a coordenação e para a direção; e uma amiga de uma escola regular em que trabalhei entre 2008 e 2012 me apresentou a uma colega que era professora da escola bilíngue, que, por sua vez, me indicou para a coordenação e para a direção. Assim, concluímos que, das 14 escolas contatadas, apenas uma escola aceitou participar da pesquisa sem que existisse uma indicação ou contato anterior que legitimasse minha posição de pesquisadora e autorizasse minha entrada na instituição.

Essa foi a maior dificuldade nessa etapa da pesquisa, o que aponta uma posição institucional de resistência já vivenciada por outras pesquisadoras que se dedicaram a estudar esse novo segmento educacional brasileiro¹⁸⁶. Tal resistência parece estar relacionada a uma posição de “defesa institucional” assumida diante do sujeito-pesquisador, uma vez que ele pode evocar uma imagem de “averiguador” e, até mesmo de “avaliador”. Sendo o foco da pesquisa (o currículo) um lugar de relativa instabilidade pela falta da regulamentação e certa invisibilidade diante do Estado, o efeito dessa imagem intensifica-se, principalmente porque minha imagem de pesquisadora está diretamente associada a uma instituição estatal, o que evoca projeções

186 Em geral, as dificuldades apontadas estão relacionadas à aceitação da pesquisa pela escola, à preocupação da escola em relação à divulgação dos dados, à logística envolvida na mudança da rotina da escola para atender às demandas da pesquisa e ao desconforto causado pela presença de um pesquisador na escola, cuja imagem pode ser intimidadora. Cf.: Garcia (2011); Fávoro (2009); Moura (2009).

imaginárias vinculadas à autoridade, à lei, enfim, a um sistema regulatório das práticas às quais os sujeitos deve(ria)m estar submetidos.

As entrevistas foram realizadas nas escolas entre maio e dezembro de 2013. Os coordenadores e professores entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para garantir o sigilo no tratamento das informações. O processo de realização de entrevistas para a configuração de um arquivo do discurso profissional pode ser visualizado resumidamente na Tabela 7 a seguir¹⁸⁷:

Tabela 7 - Processo de realização de entrevistas para a configuração do arquivo do discurso profissional

		Entrevistas com coordenadores	Entrevistas com professores	
Escola A	<i>Coordenadora de EB I</i>	Entrevista cedida em 16/05/13	<i>PEB I</i>	Entrevista cedida em 16/05/13
	<i>Coordenadora de EB II</i>	Entrevista cedida em 16/05/13	<i>PEB II</i>	Entrevista não foi cedida
Escola B	<i>Coordenadora de EB I</i>	Entrevista cedida em 26/09/13	<i>PEB I</i>	Entrevista cedida em 03/12/2013
	<i>Coordenadora de EB II</i>	Entrevista cedida em 03/12/13	<i>PEB II</i>	Entrevista cedida em 12/12/2013
Escola C	<i>Coordenadora de EB I</i>	Entrevista cedida em 10/10/13	<i>PEB I</i>	Entrevista cedida em 10/10/13
	<i>Coordenadora de EB II</i>	Entrevista cedida em 10/10/13	<i>PEB II</i>	Entrevista cedida em 10/10/13

B) Normas para transcrição

Baseamo-nos em Pretti (1999) para transcrever as entrevistas realizadas com professores e coordenadores das escolas bilingües. A Tabela 8 apresenta as normas utilizadas.

187 Por uma questão ética, os nomes das escolas não serão revelados. Adotaremos a denominação "Escola A", "Escola B" e Escola C cada vez que fizermos referência a elas.

Tabela 8 - Normas para transcrição baseadas em Pretti (1999)

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, / usa-se acento indicativo da tônica e/ ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehñ, uhñ, tá* (não por está: *tá?* você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grafados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.

7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::::... (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.
9. (PRETTI, 1999, p. 11, 12).

É importante ressaltar, porém, que excluímos da tabela original três tipos de ocorrências:

- a) “comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático”;
- b) “superposição ou simultaneidade de vozes”;
- c) “indicação de que a fala foi tomada em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo”.

A exclusão do primeiro tipo deve-se ao fato de que não condiz com os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, uma vez que trata o tema da conversa como algo linearmente construído por um sujeito cognoscente e que, portanto, pode ser imediatamente reconhecido pelo pesquisador. Se fôssemos usar esse critério, seríamos forçados a interpretar o dizer do sujeito como um produto passível de ser classificado sob tal ou tal temática, o que não condiria com nossa posição teórico-metodológica. As duas últimas exclusões devem-se ao fato de que, nas condições de produção dos fatos de linguagem coletados nas entrevistas, foi dado aos sujeitos um espaço de tomada de palavra praticamente monológico, sendo que as intervenções da pesquisadora foram feitas apenas nos momentos em que essa tomada de palavra era suspensa pela passagem do turno por parte do sujeito entrevistado.

B.1) Observações gerais sobre a transcrição

Todos os nomes próprios foram trocados e as escolas foram designadas Escola A, Escola B e Escola C, de acordo com a ordem em que foram realizadas as entrevistas.

Os seguintes códigos de referência foram usados para os sujeitos:

P - pesquisadora

SP – sujeito-professor

SC – sujeito-coordenador

1, 2 – atuação de acordo com o nível de ensino: 1 para Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EB I) e 2 para Anos Finais do Ensino Fundamental (EB II).

A, B, C – unidade escolar

Tabela 9 - Códigos usados para identificação dos sujeitos e das escolas

	Nome fictício ¹⁸⁸	Código na transcrição	Leitura
Escola A	Erika	SC_1_A	Sujeito-coordenador atuante na EB I da escola A
	Leila	SC_2_A	Sujeito-coordenador atuante na EB II da escola A
	Cláudia	SP_1_A	Sujeito-professor atuante na EB I da escola A
Escola B	Saete	SC_1_B	Sujeito-coordenador atuante na EB I da escola B
	Nadir	SC_2_B	Sujeito-coordenador atuante na EB II da escola B
	Edna	SP_1_B	Sujeito-professor atuante na EB I da escola B
Escola C	Anita	SP_2_B	Sujeito-professor atuante na EB II da escola B
	Lana	SC_1_C	Sujeito-coordenador atuante na EB I da escola C
	Vera	SC_2_C	Sujeito-coordenador atuante na EB II da escola C
Escola C	Tais	SP_1_C	Sujeito-professor atuante na EB I da escola C
	Jorge	SP_2_C	Sujeito-professor atuante na EB II da escola C

188 Esses nomes foram apenas usados quando os sujeitos se referiam a si próprios enquanto participavam da entrevista.

C. A configuração do *corpus* e novas possibilidades de produção de sentidos

A elaboração dos roteiros para a realização das entrevistas buscou priorizar determinados temas, configurando a materialidade linguística sobre a qual incidiriam os efeitos de historicidade dos sentidos sobre o currículo da educação bilíngue que são objeto desta pesquisa. A leitura que nos propusemos a fazer desse arquivo implica considerar, portanto, a relação entre a língua e a discursividade, como nos lembra Pêcheux ([1982] 2010, p. 58):

É esta relação entre **língua** como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a **discursividade** como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história, que constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo. (Grifos do autor)

As perguntas dos roteiros, uma vez enunciadas no momento das entrevistas, constituíram um espaço de produção de sentidos organizando um *corpus* de pesquisa que demandou determinados gestos de leitura a partir dos quais essa relação língua-discursividade foi se delineando e configurando novos percursos de análise.

Nessa perspectiva, os roteiros funcionaram como eixos organizadores das temáticas abordadas nas entrevistas semiestruturadas, e não como instrumentos estanques utilizados para “coletar dados”. Reconhecer a contingência desse funcionamento discursivo no próprio ato da entrevista levou-nos a compreender que, muitas vezes, a formulação enunciada como pergunta pela pesquisadora não coincidia com o dizer enunciado pelo sujeito de pesquisa como resposta. Isso significa dizer que as “intenções” objetivamente pensadas pela pesquisadora no processo de elaboração dos roteiros foram, irremediavelmente, atravessadas pelo equívoco e pela falha, que foram somente colocados em evidência a partir do ato da enunciação no momento da entrevista, em que as interpretações (como demandas de sentido) dos sujeitos de pesquisa entraram em jogo. Desse modo, podemos

dizer que as limitações da configuração do *corpus* constituíram novas possibilidades de produção de sentidos, deslocando determinados sentidos tomados inicialmente pela pesquisadora como “estabilizados” em certa medida.

Explorarei, brevemente, três exemplos emblemáticos dessas limitações da configuração do corpus:

- Pergunta 3 (feita para coordenadores e professores):
- A partir dessas suas definições, você está satisfeito(a) com o modo de se trabalhar o bilinguismo e o ensino bilíngue no Brasil? Por quê?
- Pergunta 5 (feita para coordenadores):
- A partir da sua experiência, quais são as principais características do currículo de língua inglesa, comparando e contrastando-o com o de língua portuguesa, nesta escola? Como são elaborados?
- Pergunta 10 (feita para coordenadores) e pergunta 11 (feita para professores):
- Você acredita que sua formação profissional contribuiu para sua atuação no ensino bilíngue?

Na pergunta 3, a referência a “Brasil” não provocou respostas sobre políticas educacionais (o que era “esperado” pela pesquisadora), mas sim uma negação desse lugar mais amplo (“nacional”). A formulação da pergunta com a designação “Brasil” já constitui uma homogeneização e o funcionamento do imaginário de unidade de um Estado nacional e as respostas revelaram uma não-identificação com esse lugar que eu julgava essencial para discutir a questão da regulamentação das escolas bilíngues. Porém, os novos sentidos que emergiram dessa pergunta projetaram algumas questões referentes à memória do ensino de língua estrangeira (especialmente de língua

inglesa) no Brasil – justamente no funcionamento desse imaginário que se mostra homogêneo. Como veremos, esse efeito de homogeneização trabalha na legitimação do lugar institucional do ensino bilíngue – ele se constitui como “superior” justamente em relação a esse “outro” ensino – o da escola regular (tanto pública quanto privada) e o da escola de línguas.

Na pergunta 5, as designações “currículo de língua inglesa” e “currículo de língua portuguesa” muitas vezes não foram identificadas pelos sujeitos de pesquisa. Foram constantemente corrigidas e alteradas para “currículo americano” e “currículo brasileiro” em suas respostas. Como veremos nas análises posteriormente, essa divisão pode ser relacionada, contraditoriamente, ao forte ideal de integração curricular nas escolas bilíngues que participaram da pesquisa, ou seja, à necessidade de constituir uma identidade institucional baseada num currículo em que as línguas não configuram o fim de seu ensino, mas sim o seu meio. Interessa-nos, ainda, compreender os efeitos de sentido produzidos pela incidência de nomeações que evocam nacionalidades – “americano” e “brasileiro” – para caracterizar os currículos, uma vez que o discurso de identidade institucional das escolas baseia-se predominantemente num ensino dito “internacional”, “global”.

Na pergunta 10 (coordenadores) e na pergunta 11 (professores), o sintagma “formação profissional” praticamente não evocou respostas voltadas a questões políticas (o que era “esperado” pela pesquisadora), mas a ações individuais relacionadas à formação. Nota-se que o apagamento do político ocorre por meio de seu recobrimento por questões individuais vivenciadas pelos sujeitos de pesquisa, que se veem frequentemente como participantes de uma realidade profissional distante – ou até mesmo independente – das políticas públicas educacionais em vigor no Brasil na atualidade.

Como dissemos, as limitações descritas e brevemente discutidas aqui constituíram, portanto, novas possibilidades de produção de sentido para a organização do *corpus* e, conseqüentemente, para a

elaboração de categorias de análise que viabilizassem uma leitura que pudesse colocar em evidência a relação entre língua e discursividade enfatizada por Pêcheux ([1982] 2010).

D. Elaboração das categorias de análise para a leitura do arquivo

Como dissemos, o processo de transcrição das entrevistas produziu gestos de leitura do arquivo que abriram espaço para a análise discursiva, no “batimento” entre a descrição e a interpretação (PÊ-CHEUX, [1983] 2002, p. 54). Como afirmam Guilhaumou e Maldidier ([1986] 2010, p. 162): “O arquivo não é um simples documento no qual se encontram referências; ele permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”, isto é, ele produz efeitos de sentido, funciona discursivamente.

Considerando as entrevistas como a construção de um arquivo, tal como Pêcheux o designou como um “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” ([1982] 2010, p. 51), nossa leitura trouxe à tona algumas configurações significantes sobre a questão que nos move nesta pesquisa: a construção discursiva do currículo das escolas bilíngues português-ingles.

Desse modo, os dizeres dos sujeitos na posição de professores e coordenadores dessas escolas constituem o arquivo que produz determinados efeitos de sentido sobre o currículo que estão filiados a discursividades que temos buscado delinear, compreender, interpretar a partir de nosso dispositivo de análise. O recorte necessário do *corpus* em categorias como possibilidades de interpretação para a análise discursiva encontra-se sempre em processo, em “estado de *corpus*”, ou seja, “uma construção dinâmica de *corpus*, móvel, gerida em interação com a progressão da análise” (MAZIÈRE, [2005] 2007, p. 59-60). Assim, o gesto de leitura que temos feito do arquivo não é uma leitura que

se fecha, mas, ao contrário, é uma leitura que abre novos lugares de produção de sentidos, uma vez que “o *corpus* não é mais um conjunto estanque de textos, é um conjunto sem fronteira no qual o interdiscurso, exterior, irrompe no intradiscurso” (MAZIÈRE, [2005] 2007, p. 61).

A designação das categorias de análise constituiu um movimento teórico-metodológico de sintetização de um gesto de leitura que permitiu a compreensão dessa interdiscursividade como um lugar de produção de pré-construídos filiados ao discurso científico, ao discurso institucional e ao discurso político-educacional. Esses discursos foram considerados “dispositivos e configurações significantes” (GUILHAUMOU; MALDIDIER ([1986] 2010, p. 162) que permitiram a compreensão dos processos discursivos em foco em nossa análise.

Desse modo, as categorias foram designadas de acordo com a incidência de marcas do funcionamento dessas discursividades no dizer dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores. A cada categoria corresponde um capítulo e os temas desenvolvidos em cada capítulo foram divididos em seções (dependendo do caso, também em sub-seções), como detalhamos na Tabela 10 a seguir:

Tabela 10 - Categorias de análise para a leitura do arquivo do discurso profissional

Categorias de análise	Temas desenvolvidos
DISCURSO CIENTIFICO Bilinguismo: o discurso científico e a taxonomia do impossível (capítulo 4)	<p>4.1 <i>O bilinguismo entre sentidos ontológicos e institucionais</i></p> <p>4.2 <i>Sentidos de bilinguismo como efeitos de um processo parafrástico</i></p> <p>4.3 <i>Sentidos de ensino bilingue entre tautologias e espaços de equívoco</i></p> <p>4.4 <i>O sujeito bilingue como máquina lógica</i></p>

Categories de análise	Temas desenvolvidos
DISCURSO INSTITUCIONAL <i>Pygmalion</i> : o discurso institucional e a legitimação (capítulo 5)	5.1 <i>Venerando a criação: uma instituição sem falhas</i> 5.2 <i>O sujeito-aluno: projeto e produto da instituição</i> 5.2.1 <i>O aluno top</i> 5.2.2 <i>O monolíngue transformado em bilingue</i> 5.2.3 <i>Cidadãos pluriculturais para o mundo globalizado</i> 5.3 <i>O modo comparativo de dizer construindo a legitimação</i> 5.4 <i>(Contra)identificações com uma educação de elite: mais um lugar de legitimação?</i>
DISCURSO POLÍTICO-EDUCACIONAL Currículo e sujeito: recorte e organização de saberes (capítulo 6)	6.1 <i>Processos metonímicos de definição do currículo bilingue</i> 6.1.1 <i>O currículo bilingue integrado: um lugar de completude, equilíbrio e harmonia</i> 6.1.2 <i>O currículo bilingue baseado em projetos: instauração de certos modos de governamentalidade</i> 6.1.3 <i>O currículo bilingue socioconstrutivista: diluição e indistinção</i> 6.2 <i>O currículo como organização de saberes sobre (o ensino d)a língua: representação de um lugar sempre atingível</i> 6.2.1 <i>(O ensino d)a língua como mediação: um saber sobre algo pela língua</i> 6.3 <i>O currículo bilingue regulamentado: espaços de (des)regulação</i>

A categoria **Bilinguismo: o discurso científico e a taxonomia do impossível** vincula-se ao discurso científico, especificamente ao discurso da linguística e da sociolinguística, em que há um trabalho de determinação de classificações e designações em torno do significante “bilinguismo”, produzindo lugares de sentidos legitimados sobre o ensino e a aprendizagem de línguas. Tais sentidos emergem no dizer dos sujeitos na posição de professores e coordenadores das escolas bilíngues como “verdades”, mas sempre funcionando na heterogeneidade discursiva e no equívoco da língua; daí a impossibilidade de uma taxonomia, pois a tentativa de designação fixa de “bilinguismo” está sempre em processo de deslizamento e de produção de outros sentidos, não controlados pelo sujeito.

A categoria **Pygmalion: o discurso institucional e a legitimação** vincula-se ao discurso institucional, especificamente às representações imaginárias que sustentam os dizeres dos sujeitos sobre a

escola, sobre seus alunos e sobre sua própria identidade profissional. A designação “*Pygmalion*” refere-se a uma dupla alusão: 1) ao personagem da mitologia grega Pigmeleão, que se apaixonou pela estátua que ele mesmo havia esculpido na busca pela imagem de uma mulher ideal; 2) à peça *Pygmalion*, escrita por George Bernard Shaw em 1912 e que retrata a trajetória do professor de fonética Henry Higgins em seu trabalho obcecado de treinamento linguístico da florista Eliza Doolittle, consumando seu desejo de transformação da imagem da moça simples em uma imagem de duquesa, de fala “impecável”, ou seja, fala ajustada aos moldes do que era considerado padrão pela alta sociedade britânica da época. Tanto o Pigmeleão da mitologia grega quanto o Professor Higgins da literatura britânica do início do século XX são movidos pelo desejo de alcançar um ideal e constroem esse ideal para si: a mulher estátua tão venerada por Pigmeleão que é transformada em mulher de carne e osso por comiseração de Afrodite; e a florista Eliza Doolittle, cuja fala é “esculpida”, “lapidada” pelo Professor Higgins até chegar ao seu ideal. A dupla alusão a *Pygmalion* na designação da categoria de análise constitui uma imagem que se aproxima muito do funcionamento do discurso institucional que atravessa o dizer dos sujeitos professores e coordenadores das escolas bilíngues: as representações imaginárias da escola bilíngue, dos alunos e das identidades profissionais são construídas em espaços de legitimação de um ideal – práticas de ensino ideais, sujeitos ideais –, mas um ideal construído pela própria instituição e posteriormente venerado por ela (assim como a estátua esculpida por Pigmeleão e como a “nova” Doolittle).

A categoria **Currículo e sujeito: recorte e organização de saberes** vincula-se ao discurso político-educacional, especificamente a um lugar de recorte e organização de conhecimentos sobre a língua, sobre o ensino e sobre os sujeitos. Para a análise empreendida nesta categoria, interpretamos o currículo como um “instrumento linguístico” (AUROUX, 1992). Embora Auroux trate apenas da gramática e do dicionário como instrumentos linguísticos, acreditamos que o currículo também possa ser incluído nessa teorização. Os instrumentos

linguísticos, segundo Auroux (1992), ao descreverem e instrumentalizarem a língua, dão-lhe uma forma, interpretam-na, organizam-na. Tal instrumentalização não recai apenas sobre a língua, mas também sobre a relação sujeito-língua. Assim, podemos pensar o currículo como um instrumento linguístico que dá forma para as línguas, produzindo efeitos na relação entre as línguas na relação língua-sujeito. Essa interpretação teórica serviu de base para analisar os dizeres dos sujeitos sobre o currículo das escolas bilíngues pesquisadas.

Tendo apresentado as etapas da configuração do arquivo, as normas para transcrição das entrevistas, as limitações do *corpus* e as categorias de análise organizadas nos capítulos que constituem a Parte II desta tese, caminhemos para a sua leitura, a fim de compreender os sentidos do currículo da escola bilíngue português-inglês que emergem no discurso profissional.

4

Bilinguismo:
o discurso científico e a
taxonomia do impossível

A ordem é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior, a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar, de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada. (FOUCAULT, [1966] 1999, p. XVI)

No prefácio a *As palavras e as coisas*, Foucault analisa o texto de Borges que o inspirou, descrevendo as classificações organizadas por uma taxonomia de “uma certa enciclopédia chinesa” que coloca em funcionamento um lugar impossível através da linguagem. Mas, como afirma Foucault ([1966] 1999, p. XI), “o impossível não é a vizinhança das coisas, é o lugar mesmo onde elas poderiam avizinhar-se”, e tal impossibilidade de pensamento não se estabiliza nem se fixa na linguagem, pois é apenas organizado por ela, segundo determinada ordem, sempre passível de novos lugares impensáveis – novos impossíveis.

O “absurdo” da taxonomia criada por Borges e retomada na bela análise de Foucault não está longe de qualquer outro processo de classificação pela linguagem. Entre as palavras e as coisas, figuram os recortes do real, sempre contingentes e sujeitos às falhas da incompletude dos sistemas de representação produzidos pelo discurso científico da linguística para funcionar como objetos reais e não como objetos de conhecimento (HENRY, [1977] 1992), como analisamos no capítulo 1.

Partimos dessa reflexão de Foucault para designar uma das categorias de análise de nosso *corpus* de pesquisa, compreendendo o bilinguismo como um conceito da linguística e, portanto, um lugar legitimado de produção de saberes sobre as línguas e sobre os sujeitos, classificando-os e qualificando-os nos limites entre possibilidades e impossibilidades de determinados falares e fazeres.

Tendo em vista discussão, desenvolvida mais longamente no capítulo 1, procuraremos compreender neste capítulo como os dizeres

dos sujeitos de pesquisa, na posição de professores e coordenadores das escolas bilíngues, estão perpassados por essa taxonomia do impossível evocada pelo significante “bilinguismo”, tendo em vista as condições de produção específicas nas quais se produzem tais dizeres. Para abordar esse funcionamento discursivo, delineamos quatro momentos de nossa leitura do arquivo: o bilinguismo entre sentidos ontológicos e institucionais; sentidos de bilinguismo como efeitos de um processo parafrástico; sentidos de ensino bilíngue entre tautologias e espaços de equívoco; o bilíngue como máquina lógica.

4.1 O BILINGUISMO ENTRE SENTIDOS ONTOLÓGICOS E INSTITUCIONAIS

A maioria das definições e conceituações de bilinguismo que emergiram no dizer dos sujeitos nas posições de coordenadores e professores foram produzidas como respostas à pergunta 1 do roteiro de entrevistas, em que havia uma demanda explícita a tais definições: *A partir da sua experiência, como você define bilinguismo?*

Veremos que o dizer desses sujeitos constitui-se de conceituações produzidas por um lugar de sentidos ontológicos estabelecidos pela linguística – o que poderíamos sintetizar, parafrasticamente, nos enunciados “o bilinguismo”, “o bilíngue” – e, ao mesmo tempo, conceituações que demarcam um funcionamento discursivo de legitimação de um fazer/saber vinculado a discursividades de construção de uma identidade institucional – o que poderíamos sintetizar, parafrasticamente, nos enunciados “o **nosso** aluno bilíngue”, “o bilinguismo na **nostra escola**” – produzida por um imaginário de unidade em termos de valores, missões, princípios, métodos, conceitos, etc¹⁸⁹.

189 Embora tal funcionamento apareça, em certa medida, nas definições de bilinguismo que emergem nos dizeres dos sujeitos, abordaremos esse processo discursivo marcadamente institucional detalhadamente na segunda categoria de análise do *corpus*.

Nas seqüências discursivas 1, 2 e 3 a seguir, esse parece ser o funcionamento discursivo predominante.

- **1_SC_1_A:** é tem o bilinguismo que a gente pode definir DENTRO da escola... que::... diz respeito:: uhn/ao ENSINO que a gente pode proporcionar aos alunos AQUI... e tem também o bilinguismo que EU vivi como pessoa então na fami::lia:: uhn/ em relação aos meus pais que são belgas então eu sempre convivi com muitas línguas na minha família... então tem essa questão de:: de você se sentir mais à vontade falando certas palavras em uma língua ou outra então é algo muito NATURAL e cultural e de convivência mesmo... e é isso que a gente TENTA uhn... promover aqui dentro da escola porque eu sinto que o quanto... mais DADOS ou mais conforto você dá em relação ao ensino da língua e você cria essa cultura esse GOSTO por falar uma outra língua de USAR um vocabulário diferente de se EXPRESSAR e de se relacionar de um modo uhn/ único... é o que motiva as crianças a/ a quererem aprender então não é só a/ a língua em SI que/ que:: é o foco do bilinguismo né? é claro que é um instrumento muito importante pra você... ter uma CARREIRA pra você conhecer mais gente pra você viajar... que muitas vezes é o foco número um dos pais aqui é/ é poder viajar especialmente pros Estados Unidos (que está) sempre em alta... mas é... você TER um::: um outro jeito de se comunicar eu acho que o bilinguismo é isso eu acho que quando você tem só uma língua fica mais difícil você conhecer mais gente se comunicar... e ter mais coragem de enfrentar::: uhn::... outros:::... outros desafios... acho que abre possibilidades acho que te dá mais confiança
- **2_SC_1_B:** ah::: para mim... o bilinguismo é::: eu vou falar partindo de criança porque ele pode acontecer também na vida adulta né? uma pessoa pode se tornar bilíngue depois eh da/ na/ na idade adulta mas é... desenvolver na criança a habilidade de usar outra língua efetivamente... isto é na vida real né?...

não é aprender uma estrutura eh::: frases pré-fabricadas mas é desenvolver a habilidade de usar uma outra língua na vida... de verdade ((rindo))

- **3_SC_2_C:** então eh::: eu acho bastante difícil eh::: se/ eh pensar BILINGUISMO como eu sou educadora então eu penso educação bilíngue... eu mudo um pouquinho esse termo... bilinguismo para mim parece muito mais a pessoa SER... né? a pessoa que é bilíngue está dentro de um contexto bilíngue então ela tem pai ou mãe que é de outro lugar e daí ela... INTERAGE na vidinha dela separado da escola... quando eu penso bilinguismo e quando eu penso a minha INSERÇÃO dentro da educação eu penso a educação bilíngue... e já aí é INTENCIONAL PROPOSITAL e::: ORGANIZADA de uma forma a PROPORCIONAR um contexto bilíngue... para uma criança para um adulto para uma situação para um estudante

Os sentidos em torno da definição de bilinguismo são construídos por um imaginário sobre a prática de ensino na escola bilíngue, que constitui, no dizer dos sujeitos, um lugar em que o bilinguismo é promovido para propiciar algo “além da língua” aos aprendizes: mais oportunidades de comunicação (sequência 1); o desenvolvimento da habilidade de uso da língua de modo efetivo (sequência 2); a vivência em um contexto bilíngue (sequência 3).

Na sequência discursiva 4 a seguir, a qualificação “bilíngue” é atribuída aos sujeitos segundo as quatro habilidades linguísticas pressupostas e difundidas pela abordagem comunicativa na década de 1970¹⁹⁰: compreensão, fala, leitura e escrita. A conceitualização de bilinguismo desliza para a conceitualização de sujeito bilíngue, circunscrita pelas quatro habilidades linguísticas referidas pelos sintagmas “falar”, “entender”, “escrever” e ler”:

190 Cf.: Candlin ([1973]1991), Widdowson ([1972]1991) e Wilkins ([1974]1991).

- **4_SC_2_A:** pois é... bilinguismo é uma coisa bastante VAGA... então tem pessoas que falam que são bilíngues porque elas FALAM uma segunda língua... outras pessoas porque elas ENTENDEM uma segunda língua... outras porque elas ESCREVEM outras porque elas LEEM... então assim BILINGUISTO é uma palavra bastante ampla... né? existem pessoas que:: que entendem uma segunda língua... tramitam nela de uma maneira bastante EFICAZ mas elas não se comunicam muito na fala... elas não tem uma FALA maravilhosa... mas elas podem ser consideradas bilíngues... às vezes até são RESIDENTES de um outro país e são originalmente de um OUTRO país... então essa coisa de chamar de BILÍNGUE é uma palavra bastante... ampla... e na literatura você vai achar vários tipos de bilíngues... né?

O dizer do sujeito-coordenador aparece atravessado por sentidos do discurso científico que, como vimos no capítulo 1, oscilam entre definições ontológicas, marcadas por um movimento de homogeneização de sentidos, e, ao mesmo tempo, pela emergência de conceitos discordantes por meio de processos de ressignificação de sentidos de bilinguismo. Assim, em [4_SC_2_A], os significantes “vaga” e “ampla” deslocam a estabilidade do sentido de um conceito ontológico de bilinguismo e evocam uma pluralidade de sentidos possíveis para o sujeito bilíngue. Ainda assim, o dizer está circunscrito a possibilidades de sentido do discurso científico a partir das especificidades das “quatro habilidades” e das definições legitimadas pela literatura sobre bilinguismo.

Na sequência 5, o significante “bilinguismo” também é desestabilizado no/pelo dizer do sujeito-coordenador. Vejamos a seguir:

- **5_SC_2_B:** bilinguismo? primeiro assim... bilinguismo eh::: para mim está relacionado à identidade tá?... está relacionado ao seu eu quem eu sou né?... quando você fala de bilinguismo você não separa as duas línguas né?... na verdade/ uhn::: na verdade a gente/ né? utilizar o termo BI né? esse BI na verdade se torna

uma coisa só né? porque é uma coisa só... né?... eu não consigo ser uma hora a Nadir¹⁹¹ brasileira e uma hora a Nadir que transita numa cultura americana... ÀS VEZES eu/ eh::: é/ é/ é tão natural e espontâneo começar a falar inglês ou... uma IDEIA chega para mim em inglês primeiro apesar de eu estar falando português... então eu estou pensando em inglês e falando em português... sabe? é uma coisa meio eh::: é uma coisa só né? e/ e/ e isso foi muito gratificante para mim poder estudar um pouquinho sobre Jim Cummins né? então quando você fala sobre *underlying proficiency*... você se/ fala puxa vida eu não sou anormal né?... na verdade eu não sou dois monolíngues né?... dentro de uma pessoa... eu sou uma pessoa só... que ORA eu... né? eu vou buscar eu vou né? utilizar como recurso uma língua porque é mais INTERESSANTE para mim... e outra... a OUTRA língua né?... então é/ é uma coisa assim... é maravilhoso... é maravilhoso... e você entender isso é/ é/ é mais gratificante ainda né? porque quando você estuda você começa a perceber né? como é o funcionamento né? do bilingue né?

A conceitualização de bilinguismo desliza para a conceitualização de sujeito bilingue pelo significante “identidade” e, em seguida, desliza novamente para a negação da separação entre as línguas provocada pelo prefixo “bi”. A negação do “bi”, entretanto, aparece circunscrita ao imaginário de unidade de identidade nacional (brasileira e americana) e às unidades das línguas (português e inglês), como destacamos abaixo:

- “esse BI na verdade se torna uma coisa só né? porque é uma coisa só... né?... eu não consigo ser uma hora a Nadir **brasileira** e uma hora a Nadir que transita numa cultura **americana**... ÀS VEZES eu/ eh::: é/ é/ é tão natural e espontâneo começar a falar inglês ou... uma IDEIA chega para mim em **inglês** primeiro

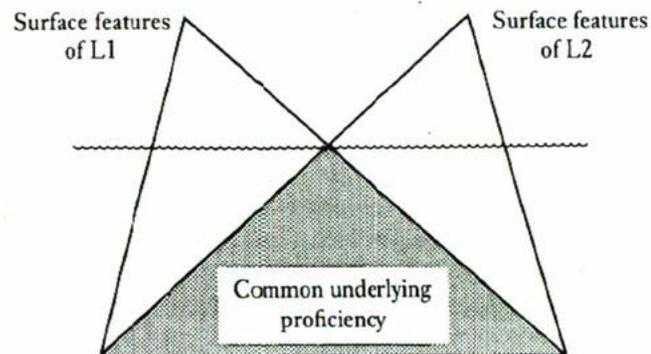
191 Os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa foram substituídos por nomes fictícios (cf.: Tabela 9) fim de manter suas identidades em sigilo, de acordo com o Termo de consentimento livre e esclarecido.

apesar de eu estar falando **português**... então eu estou pensando em **inglês** e falando em **português**... sabe? é uma coisa meio eh::: é uma coisa só né?” (5_SC_2_B)

Ao mesmo tempo, ao enunciar “*isso foi muito gratificante para mim poder estudar um pouquinho sobre Jim Cummins né? então quando você fala sobre underlying proficiency... você se/ fala puxa vida eu não sou anormal né?*”, o sujeito-coordenador mostra-se identificado ao discurso científico legitimador das definições de bilinguismo e de sujeito bilíngue, mais especificamente ao conceito de “*underlying proficiency*” [“proficiência subjacente”] proposto por J. Cummins e M. Swain no artigo *Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education* ([1986] 1992a). O conceito de “*CUP*” (*Common Underlying Proficiency*) [“proficiência subjacente comum”] proposto por Cummins e Swain ([1986] 1992a) é estabelecido em contraste com o que eles denominam “*SUP*” (*Separate Underlying Proficiency*) [“proficiência subjacente separada”]. Enquanto a SUP está relacionada a concepções de educação bilíngue que os autores atribuem ao “senso comum” – em que as proficiências na L1 e na L2 são vistas separadamente –, o modelo CUP concebe os aspectos relacionados à proficiência bilíngue como comuns ou interdependentes entre as línguas (L1 e L2)¹⁹². A representação do “iceberg duplo” (Figura 1) é utilizada por Cummins e Swain ([1986] 1992a, p. 83) para ilustrar o funcionamento do modelo CUP:

192 “[...] we must posit a CUP model in which the literacy-related aspects of a bilingual’s proficiency in L1 and L2 are seen as common or interdependent across languages.” (CUMMINS; SWAIN, [1986] 1992a, p. 82).

Figura 1 - A representação do “iceberg duplo” da proficiência bilingue



Fonte: Cummins e Swain ([1986] 1992a, p. 83).

É importante ressaltar que a teorização de Cummins e Swain ([1986] 1992a) surge nos EUA no contexto de grandes polêmicas que giravam em torno do ensino das línguas “minoritárias” dos imigrantes nas escolas estadunidenses, pois se acreditava que o ensino dessas línguas poderia “prejudicar” a aprendizagem da língua inglesa e de outros conteúdos curriculares estabelecidos pelas políticas de ensino da época. Os pesquisadores se dedicaram especialmente ao estudo dos programas bilíngues ucraniano-inglês, punjabi-inglês e espanhol-inglês, defendendo uma educação bilíngue que priorizasse a máxima exposição dos aprendizes a um insumo acadêmico compreensível nas línguas em questão (e não simplesmente a máxima exposição às línguas). Embora se constitua nessas condições de produção específicas, a pesquisa de Cummins e Swain ([1986] 1992a) propõe uma teorização baseada em **princípios** de funcionamento cognitivo do sujeito bilíngue – constituído, assim, ontologicamente nessa teorização – em sua relação com a abordagem de ensino adotada, com a exposição às línguas e com a motivação do sujeito para aprender:

Na medida em que a instrução na Lx seja eficaz na promoção da proficiência em Lx, a transferência desta competência para

Ly ocorrerá desde que haja exposição suficiente à Ly (seja na escola ou no ambiente) e motivação adequada para aprender a Ly. (CUMMINS; SWAIN ([1986] 1992a, p. 87, tradução nossa¹⁹³).

A equação elaborada pela teorização dos pesquisadores está recoberta pelo efeito de evidência dos significantes “proficiência”, “transferência”, “exposição suficiente” e “motivação adequada”, produzindo sentidos de generalização do funcionamento do sujeito bilíngue em seu contato com as línguas. Embora reforcem constantemente em seus textos que sua pesquisa está limitada por diversos fatores, os autores não têm controle sobre a interpelação ideológica imposta pelo recorte da discursividade científica que sustenta sua teorização. Tal interpelação produz o efeito de evidência de estabilidade do funcionamento do sujeito bilíngue, noção que emerge no dizer do sujeito-coordenador (sequência 5) ao enunciar

- “quando você estuda você começa a perceber né? como é o funcionamento né? do bilíngue né?” (5_SC_2_B)

Assim, a teorização linguístico-cognitiva do “bilíngue” de Cummins e Swain ([1986] 1992a) é apagada como construto discursivo e emerge como uma verdade generalizável e unívoca, dissociada do sistema de representações que a criou¹⁹⁴.

A instabilidade do significante “bilinguismo” emerge também na sequência 6, em que o gesto de definição aparece circunscrito a uma “condição” e a uma nova taxonomia marcada pela distinção entre “língua” e “idioma”.

193 To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly. (CUMMINS; SWAIN ([1986] 1992a, p. 87).

194 Temos aqui um processo discursivo que Orlandi (2001b) denominou “transporte de processos de significação”, em oposição à “transferência de processos de significação”. O transporte implica um apagamento das marcas do espaço de enunciação específico em que os sentidos foram produzidos – são “transportados” para outro espaço de enunciação. Discutiremos esse conceito mais detalhadamente em uma análise na seção 6.3 (capítulo 6).

- **6_SC_1_C:** bom... eh::::... eu penso em BILINGUISMO uhn:::: como:: a:::: a condição que o ser humano tem de:: de falar mais de um:::: idioma e quando eu penso idioma ou em língua vou preferir até falar em língua porque uhn:::: às vezes a gente não tem o/ vamos dizer exatamente um IDIOMA mas você tem várias línguas que a pessoa... circula... né? e:::: e aí eu considero que essa... vivência em duas culturas em dois mundos diferentes já trazem uma condição de um ser bilíngue... né?... embora a gente saiba que hoje em/ que/ quer dizer/ que o bilinguismo é BASTANTE relacionado ao/ o/ uhn:: conhecimento de dois idiomas dois... bilinguismo/ bilinguismo... eh:: mais de:: dois três idiomas

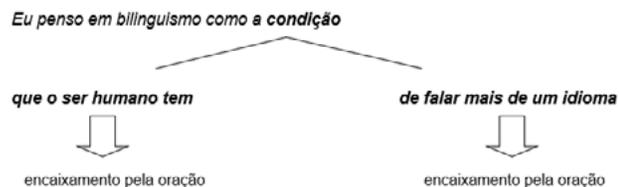
A frase “eu penso em BILINGUISMO uhn:::: como:: a:::: a condição que o ser humano tem de:: de falar mais de um:::: idioma” equi-para “bilinguismo” a uma “condição” específica: a condição “de falar mais de um idioma”. Parafrasticamente, poderíamos realizar o desencaixe das orações e teríamos as seguintes frases:

- Eu penso em bilinguismo como a condição
- o ser humano tem essa condição
- a condição de falar mais de um idioma

Observamos que o encaixamento sintático entre as orações dá-se pela conjunção relativa **que** – que funciona como uma estratégia de síntese – produzindo uma relação de subordinação adjetiva (relativa) restritiva entre as duas orações. “Nessa síntese, a palavra **que** desempenha dois papéis: (1) retoma anaforicamente o sujeito da sentença matriz e (2) serve de transpositor, recategorizando a sentença encaixada como um adjetivo” (BAGNO, 2011, p. 900). Outra estratégia de encaixamento ocorre pelo funcionamento do complemento nominal¹⁹⁵

195 De acordo com Cunha e Cintra (2001, p. 139), “o complemento nominal vem, como dissemos, ligado por preposição ou substantivo, ao adjetivo ou ao advérbio cujo sentido integra ou limita.” Segundo os autores, uma das representações do complemento nominal é a oração completiva nominal, ilustrada no exemplo citado à p. 140 da mesma obra: “Estou com vontade de **suprimir este capítulo**. (Machado de Assis, OC, I, 509.)” (grifos dos autores).

representado pela oração completiva nominal “de falar mais de um idioma”. Assim, temos o seguinte processo sintático:



Na perspectiva da gramática tradicional, tanto o primeiro como o segundo encaixe sintático funcionariam para **determinar, limitar** o sentido. Assim, a noção de **determinação** é tida “como uma propriedade intrínseca de determinadas categorias linguísticas e/ou relações formais ‘entre si mesmas’ [...]” (PAYER, 1995, p. 48). Entretanto, segundo Payer (1995), os trabalhos de Pêcheux ([1975] 1988a), Henry ([1977] 1992) e Haroche ([1984] 1992) deslocam o conceito de determinação desse lugar “e a reintroduzem como um ‘efeito’ que se realiza, de fato, na língua, mas que não pode prescindir de relações específicas entre sentidos, entre discursos, ali situado o sujeito” (PAYER, 1995, p. 48).

Esse efeito foi teorizado por Henry ([1977] 1992) como um **efeito de pré-construído** em sua análise da pressuposição no caso das orações subordinadas relativas e retomado por Pêcheux ([1975] 1988a, p. 98) na análise da frase “aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu”. Segundo Pêcheux ([1975] 1988a, p. 98-9), a possibilidade de tal enunciação está ancorada em seu exterior, representado, no caso, pelo discurso do ateísmo, que nega “a existência daquele mesmo que ele pressupõe como existente na subordinada”. Daí a necessidade de compreender que o que está enunciado pode não coincidir com “o **que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente**” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 99, grifos do autor), ou seja, com a exterioridade linguística que lhe é constitutiva.

Foi isso que levou P. Henry propor o termo “**pré-construído**” para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas

sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao **encaixe** sintático. (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 99, grifos do autor).

Desse modo, a materialidade linguística – os encaixes sintáticos – que destacamos e analisamos na sequência discursiva 6 não constitui a determinação em si, mas produz um **efeito** de determinação a partir do jogo de relações que estabelece com essa **construção independente do que é construído pelo enunciado**, envolvendo, portanto, a sua exterioridade: história, sujeito, discurso. Mais adiante em sua reflexão teórica, Pêcheux ([1975] 1988a, p. 156, grifos do autor) deixa ainda mais clara a natureza da imbricação que ele estabelece entre o sentido e a exterioridade ao definir “o **efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito...** ao mesmo tempo em que é “**sempre-já sujeito**’[...]”.

O efeito de pré-construído funciona, assim, como uma evidência de sentido – um efeito de determinação, como dissemos – ligada à evidência do sujeito, produzida via interpelação ideológica. Ao enunciar o sujeito se constitui, imaginariamente, como uno, produzindo, ao mesmo tempo, a também imaginária univocidade do sentido, pois, “sendo ‘sempre-já’ sujeito, ele ‘sempre-já’ se esqueceu das determinações que o constituem como tal” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 170). O assujeitamento ideológico constitui, assim, a condição para o funcionamento do efeito de pré-construído, uma vez que

o **pré-construído**, tal como o redefinimos, remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional”. (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 171).

A partir dessas conceitualizações de Pêcheux ([1975] 1988a), poderíamos perguntar: a que **pré-construído** o enunciado que analisamos remete?

- “eu penso em bilinguismo como a condição que o ser humano tem de falar mais de um idioma” (6_SC_1_C)

Poderíamos dizer que, nas evidências do “contexto situacional” produzidas no/pelo sujeito que emerge nesse enunciado na posição de coordenador de escola bilíngue, o efeito pré-construído remete à possibilidade de um saber universal – “que todo mundo sabe” – sobre o bilinguismo, em seu efeito de evidência – “sempre-já” – de seu sentido único como conceito, apagando a determinação de seus sentidos produzida histórica e politicamente. Ora, a discrepância de que fala Pêcheux entre o enunciado e a sua anterioridade (exterioridade) produz-se a partir da ilusão do sujeito como origem de seu dizer – enunciada pela frase “**eu penso em bilinguismo**”. Esse “eu” unívoco, particular, identificado com o sujeito consciente, que tem o controle sobre seu dizer, constitui-se justamente na contradição que estabelece com uma proposição do “sujeito universal”, construída anteriormente ao enunciado e materializada sintaticamente na frase “como a condição que o ser humano tem de falar mais de um idioma”. O efeito de pré-construído trabalha no apagamento das marcas de determinação desses sentidos, especialmente daquelas produzidas por discursividades da linguística que atribuem ao “ser humano” a “condição de falar mais de um idioma”.

Esses sentidos remetem-nos ao que analisamos no capítulo 1 (seção 1.2) como um “efeito de origem” (INDURSKY, 2003, p. 104) dos enunciados conceitualizadores que constituem o arquivo do discurso científico sobre bilinguismo (Tabela 1), tais como: “a prática de usar alternadamente duas línguas” (WEINREICH, 1968¹⁹⁶, p. 1 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 15, tradução nossa¹⁹⁷), “o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo” (MACKEY, 1970¹⁹⁸, p. 555 *apud*

196 WEINREICH, U. **Languages in contact, findings and problems**. Linguistic Circle of New York, 1953.

197 Texto original: “The practice of alternately using two languages” (WEINREICH, 1953, p. 1 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 15).

198 MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In FISHMAN, J. (ed) *Readings in the sociology of language*, Mouton, The Hague. 1970. p. 554-84.

HOFFMANN, 1991, p. 16, tradução nossa¹⁹⁹) e “a capacidade do indivíduo de falar uma segunda língua” (TITONE, 1972²⁰⁰, p. 11 *apud* HAMERS; BLANC, [1983] 1992, p. 7, tradução nossa²⁰¹). Vimos então que tais enunciados conceitualizadores de “bilinguismo” aparecem circunscritos pela dicotomia gerativista competência-desempenho vinculada a uma “subjetividade individual” (HENRY, [1977] 1992, p. 50), a uma identidade individualizada de um sujeito “falante” – representações ancoradas numa lógica da estrutura da unidade e da completude, tanto da língua quanto do sujeito. São esses sentidos que remetem “àquilo que todo mundo sabe” (Pêcheux, [1975] 1988a, p. 171), configurando um efeito de pré-construído.

Na sequência 6, esse efeito de pré-construído é sustentado pela interpelação ideológica constitutiva do sujeito, que o coloca em identificação com tais discursividades da linguística e sua taxonomia do impossível, a qual produz a evidência de sentido de “bilinguismo”, circunscrevendo-o aos significantes/sintagmas: “condição”, “ser humano”, “falar”, “mais de um”, “idioma”. Mas a interpelação ideológica, como nos alerta Pêcheux ([1978] 1988b, p. 300), não é isenta de falhas, uma vez que o sujeito é também interpelado pelo inconsciente, que ele define como

a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura; [...] ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços inconscientes dos significantes não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham, sem se deslocar, na pulsação sentido/*non-sens* do sujeito dividido.

Desse modo, na sequência discursiva 6, a identificação do sujeito às formações discursivas sustentadas por discursividades da linguística não é (e nem poderia ser, na perspectiva teórica que

199 Texto original: “the alternate use of two or more languages by the same individual” (MACKEY, 1970, p. 555 *apud* HOFFMANN, 1991, p. 16).

200 TITONE, R. **Le bilinguisme précoce**. Brussels: Dessart, 1972.

201 Texto original: “the individual’s capacity to speak a second language” (TITONE, 1972, p. 11 *apud* HAMERS; BLANC, [1983] 1992, p. 7).

adotamos) completa. Os sentidos vacilam e escapam junto com a irrupção do sujeito, capturado pela interpelação ideológica e pelo atravessamento do inconsciente. A identificação do sujeito com a univocidade de sentido de bilinguismo é desestabilizada pela inconstância dos significantes “idioma” e “falar”, que deslizam para outros significantes:

- “**falar** mais de um **idioma**”
- “**línguas** que a pessoa **circula**”
- “**vivência** em duas **culturas** em dois **mundos** diferentes”
- “**conhecimento** de dois **idiomas**”

Temos, assim, cadeias de significantes em torno de “bilinguismo” que deslizam e que mostram o movimento de identificação/desidentificação do sujeito no processo da dupla interpelação ideológica/inconsciente:

falar => circula => vivência => conhecimento

idioma => línguas => culturas => mundos => idiomas

Na primeira cadeia, os sentidos sobre “bilinguismo” estão circunscritos ao sujeito em sua relação com as línguas: o sujeito que “fala” as línguas, que “circula” nas línguas, que “vive” as línguas, que “conhece” as línguas. Na segunda cadeia, o processo de produção de sentidos constitui-se na distinção e, ao mesmo tempo, na equivalência, entre “idiomas”, “línguas”, “culturas”, “mundos”, significantes filiados a diferentes discursividades e colocados em relação na materialidade linguística analisada. Os significantes destacados aparecem ancorados a conceitualizações de língua e de bilinguismo no campo da sociolinguística, que emergiram a partir da década de 1960, como discutimos no capítulo 1. Retomando alguns enunciados conceitualizadores que analisamos naquele capítulo, temos a definição de García (2009, p. 44, tradução e grifo nossos): “bilíngue é uma pessoa que [...] tem **experiências** diversas e desiguais com cada uma das duas

línguas”²⁰². Também num movimento de contraposição à perspectiva da linguística estruturalista, Baker ([1993] 2011) propõe que o foco sociolinguístico deve abordar o “uso das duas línguas pelos indivíduos” (BAKER, [1993] 2011, p. 26, tradução nossa), o que demandaria compreender “seu **conhecimento** compartilhado na conversa, e as normas e os valores dos eventos de fala bilíngues **culturalmente**, socialmente e politicamente determinados²⁰³. (BAKER, [1993] 2011, p. 33, tradução e grifos nossos). É esse campo de saberes sobre a língua e sobre o bilinguismo que é evocado pelos sentidos produzidos em [6_SC_1_C], especialmente pelos significantes “circular”, “vivência”, “conhecimento”, “culturas” e “mundos”.

Vejamos também o interessante movimento de sentidos provocado pelo deslizamento “língua”/“idioma” que emerge na sequência 6

- quando eu penso idioma ou em língua vou preferir até falar em língua porque uhn:::: às vezes a gente não tem o/ vamos dizer exatamente um IDIOMA mas você tem várias línguas que a pessoa... circula (6_SC_1_C)

Na materialidade linguística, temos o efeito de separação que o sujeito estabelece entre língua e idioma, sem explicitar qual é a distinção entre os dois significantes. Tais deslizamentos de sentido provocados por gestos de retificação e de hesitação constroem um modo de dizer afetado pelo “real da língua – como ordem própria estranha às coisas” (AUTHIER-REVUZ, [1991] 2004, p. 183). O intradiscurso é interrompido pela glosa “vou preferir até falar em língua” (6_SC_1_C), uma “glosa de correção [...], [com] um caráter de particularidade acidental, de defeito local” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31), que marca a distância que o sujeito estabelece com seu próprio dizer, retificando sua “rota”

202 Texto original: “[A] bilingual is a person that [...] has diverse and unequal experiences with each of the two languages.” (GARCÍA, 2009, p. 44).

203 Texto original: “This [sociolinguistic] approach includes looking at the rules of dual language usage among bilinguals, their shared knowledge in conversation, and the culturally, socially and politically determined language norms and values of bilingual speech events.” (BAKER, [1993] 2011, p. 33).

("não um idioma, mas várias línguas"). O sujeito parece estar afetado por sentidos de "unidade" que o significante "idioma" evoca em seu dizer e, ao mesmo tempo, por sentidos de "pluralidade" circunscritos pelo significante "língua".

Poderíamos dizer que efeitos de sentido de equivalência/sinonímia ("língua = idioma") se instauram e ao mesmo tempo se desfazem no dizer do sujeito, que se encontra identificado a esses significantes por meio de uma relação de transparência ideologicamente construída que o captura em uma posição de origem de seu dizer, apagando a heterogeneidade de discursos que o atravessam. A respeito da distinção língua/idioma, Derrida ([1996] 2001) traz a seguinte reflexão:

Não ignoro a necessidade dessas distinções. Os linguistas e os sábios podem ter boas razões para as manter. Com um rigor absoluto, e até ao seu limite extremo, não me parece, todavia, que possam manter-se. Se não forem tidos em consideração, num contexto sempre bem determinado, critérios **externos**, sejam eles "quantitativos" (antiguidade, estabilidade, extensão demográfica do campo da palavra) ou "político-simbólicos" (legitimidade, autoridade, domínio de uma "língua" sobre uma palavra, um dialeto ou um idioma), não sei onde se podem encontrar traços **internos e estruturais** para distinguir rigorosamente língua, dialeto e idioma. § Em todo o caso, mesmo que o que acabo de dizer permaneça problemático, colocar-me-ei sempre no ponto de vista a partir do qual, pelo menos por convenção, aqui entre nós, esta distinção ainda está suspensa. Porque os fenômenos que me interessam são justamente aqueles que vêm misturar estas fronteiras, aqueles que as ultrapassam deixando assim aparecer o seu artifício histórico, isto é, as relações de força que aí se concentram e, na verdade, aí se capitalizam a perder de vista. (DERRIDA, [1996] 2001, p. 21, grifos do autor).

O gesto de interpretação de Derrida ([1996] 2001) desconstrói a evidência da distinção língua/dialeto/idioma, propondo sua "suspensão" e destacando o seu "artifício histórico". Mais do que negar as distinções taxonômicas da linguística, Derrida ([1996] 2001) abre um espaço para pensar a exterioridade constitutiva daquilo que o

significante “língua” recobre – a historicidade, o político, as relações de poder – para além dos recortes do discurso científico.

Assim como na sequência discursiva 6, nas sequências 7 e 8 os sentidos em torno da definição de bilinguismo produzem um efeito de pré-construído que trabalha na evidência de sentido sobre o sujeito em sua relação com as línguas:

- **7_SP_2_B:** bilinguismo para mim é a pessoa ser fluente em ambas as línguas e inclusive PENSAR na própria língua... né? tanto... uhn:: ambas as línguas que não necessariamente português e inglês né? mas... ser fluente e pensar numa língua se não pensa na língua não... eu não acredito que seja de FATO ((rindo)) fluente naquela/naquela língua
- **8_SP_2_C:** [...] eu diria que o bilinguismo:::..... eh::: por a palavra bilinguismo subentende-se a proficiência em... dois idiomas né? uhn::: de uma forma assim considerada quase FLUENTE né? por nativos em qualquer um desses dois idiomas tá?

Consideremos as seguintes representações de bilinguismo que emergem do dizer desses sujeitos:

- “a pessoa ser fluente em ambas as línguas e inclusive pensar na própria língua” (7_SP_2_B)
- “a proficiência em dois idiomas de uma forma considerada quase fluente por nativos em qualquer um desses dois idiomas” (8_SP_2_C)

Tais representações são sustentadas pelas noções de “fluência” e de “proficiência” – produzidas e legitimadas por discursos da linguística e da LA ao ensino de línguas estrangeiras –, categorizando o sujeito como “fluente nas línguas”, “quase fluente nas línguas” ou “não-fluente nas línguas”, de acordo com sua produção linguística. Um dos efeitos de sentido produzidos pelo enunciado da sequência 7 está

na relação de sinonímia estabelecida entre “ter fluência” em ambas as línguas e “pensar” em ambas as línguas, relação que pressupõe um sujeito que tem domínio consciente sobre as línguas. Na sequência 8, um efeito de sentido predominante é a relação direta entre “fluência” e “natividade”, representando o “nativo” como “árbitro” da “proficiência” do aprendiz. Em um estudo sobre o funcionamento da linguagem na constituição identitária de sujeitos bilíngues (português-inglês), Megale (2012) também identificou em seu *corpus* de pesquisa (dizeres de sujeitos bilíngues) a representação de bilinguismo e de bilíngue relacionada a um “pensar por meio das línguas”. Segundo a pesquisadora, tal representação está vinculada ao “discurso pedagógico amplamente pregado no Brasil, que prioriza a oralidade em detrimento de outras habilidades e que dita aos alunos que devem pensar em inglês para serem fontes” (MEGALE, 2012, p. 156).

Desse modo, o efeito de pré-construído que sustenta os sentidos evocados nas sequências discursivas 7 e 8 trabalha na evidência das noções de “fluência”, “proficiência” e “nativo”, fazendo o sujeito enunciá-las como se tivessem origem em seu próprio dizer. Assim, a interpelação ideológica faz o sujeito “esquecer” a ligação dessas noções a discursividades da linguística e da pedagogia de ensino de línguas, fazendo-o identificar-se com elas. Tais discursividades circunscrevem o significante “fluência” à “proficiência”/ “precisão” (“*accuracy*”)/ “habilidade” do sujeito ao “usar” a língua para comunicação, como vemos nas definições de “fluência” a seguir:

No ensino de segunda língua e de língua estrangeira, a fluência descreve um nível de proficiência na comunicação, que inclui: a) a capacidade de produzir a língua escrita e/ou falada com facilidade; b) a capacidade de falar com um bom, não necessariamente perfeito, comando de entonação, vocabulário e gramática; c) a capacidade de comunicar ideias eficazmente; d) a capacidade de produzir um discurso contínuo, sem causar dificuldades de compreensão ou rupturas de comunicação. Às vezes, é contrastada com **precisão**, que se refere à capacidade de produzir frases gramaticalmente corretas, mas pode não incluir a capacidade de falar ou escrever fluentemente.

(RICHARDS; SCHMIDT, [1985] 2010, p. 223, grifo dos autores, tradução nossa²⁰⁴).

Uso de uma língua de modo tranquilo, rápido, sem esforço e preciso. A noção é principalmente aplicada à fluência oral (fala), mas também é usada em referência à habilidade na escrita, na leitura e nos sinais. Curiosamente, a habilidade de ouvir não é geralmente considerada em termos de fluência. No ensino de línguas estrangeiras, a noção de fluência às vezes é contrastada com a de precisão: a produção elaborada de frases gramaticalmente corretas pode ser precisa, mas não é fluente. Neste domínio, também, podemos encontrar critérios de avaliação de fluência um pouco diferentes - por exemplo, a velocidade da fala não é tão importante, e um comando imperfeito dos sons, da gramática e do vocabulário é comum em falantes estrangeiros, que seriam, não obstante, considerados fluentes. (CRYSTAL, [1992] 2001, p. 120, tradução nossa²⁰⁵).

A capacidade de um indivíduo para falar ou escrever sem a devida hesitação. (NUNAN, 1999, p. 307, tradução nossa²⁰⁶)

Esses verbetes ilustram um processo de determinação de sentidos sobre “fluência” que incidem sobre o sujeito-aprendiz de LE como uma habilidade a ser adquirida em seu processo de aprendizagem. A ideia de que a “facilidade” para comunicar-se nem sempre está

204 Texto original: “In second and foreign language teaching, fluency describes a level of proficiency in communication, which includes: a) the ability to produce written and/or spoken language with ease; b) the ability to speak with a good but not necessarily perfect command of intonation, vocabulary, and grammar; c) the ability to communicate ideas effectively; d) the ability to produce continuous speech without causing comprehension difficulties or a breakdown of communication. It is sometimes contrasted with **accuracy**, which refers to the ability to produce grammatically correct sentences but may not include the ability to speak or write fluently.” (RICHARDS; SCHMIDT, [1985] 2010, p. 223, grifo dos autores).

205 Texto original: “Smooth, rapid, effortless, accurate use of language. The notion is chiefly applied to oral fluency (speech), but is also used with reference to ability in writing, reading, and signing. Curiously, the skill of listening is not usually considered in terms of fluency. In foreign language teaching, the notion of fluency is sometimes contrasted with that of accuracy: the labored production of grammatically correct sentences may be accurate but is not fluent. In this domain, also, somewhat different criteria for the evaluation of fluency may be found – for example, speed of speech is not so critical, and an imperfect command of sounds, grammar, and vocabulary is common in foreign speakers who would none the less be considered fluent.” (CRYSTAL, [1992] 2001, p. 120).

206 Texto original: “The ability of an individual to speak or write without due hesitation”. (NUNAN, 1999, p. 307)

relacionada à precisão gramatical (*accuracy*) foi amplamente difundida por abordagens comunicativas ao ensino de línguas estrangeiras na década de 1970, contrastando com abordagens anteriores que focavam justamente no oposto, ou seja, o primado da precisão gramatical, muitas vezes alcançado pela constante comparação estrutural entre a LE aprendida e a língua materna – tida como parâmetro para o sujeito.

Ora, se as abordagens comunicativas pressupõem um distanciamento das comparações com a língua materna, outras relações entre sujeito e língua se estabelecem. A noção de que a aprendizagem da língua estrangeira passa pela língua materna numa espécie de “tradução mental” praticada pelo aprendiz é substituída pela noção de que tal “tradução” dificultaria o processo de aprendizagem, que deveria ser realizado “diretamente” na língua-alvo a fim de que alcançasse a tão almejada “fluência”.

Depreendemos que os dizeres sobre bilinguismo na sequência 7 ancoram-se nesse pressuposto e produzem sentidos a partir da relação de sinonímia que estabelecem entre “ser fluente em ambas as línguas” e “pensar em ambas as línguas” – “facilmente”, “sem esforço”, “sem hesitar” –, supondo, para tanto, um sujeito que tem controle sobre as línguas, concebidas, nessa discursividade, como instrumentos de comunicação.

Na sequência discursiva 8, o “nativo” é significado como o parâmetro para “medir” os “níveis” de proficiência do bilíngue em ambas as línguas. Assim, a classificação “quase fluente” funciona como o critério limítrofe determinante da “proficiência” bilíngue. O protagonismo do “nativo” que emerge no dizer do sujeito evoca a definição de bilinguismo anunciada por Bloomfield (1933, p. 55) como “native-like control of two languages” e que se tornou referência emblemática dos primeiros estudos sobre bilinguismo, como analisamos no capítulo 1.

4.2 SENTIDOS DE BILINGUISTO COMO EFEITOS DE UM PROCESSO PARAFRÁSTICO

Como dissemos na introdução à Parte II da tese, os dizeres sobre o bilinguismo e a educação bilíngue no Brasil (geralmente produzidos em resposta à pergunta 3 do roteiro de entrevistas) encontram-se predominantemente circunscritos por uma negação do lugar do “nacional”, ou seja, uma não-identificação com o lugar do Estado – evocado pelo significante “Brasil” –, constituído pelo imaginário de unidade/homogeneidade em funcionamento no processo de estabelecimento de discursos de regulamentação e de políticas públicas voltadas ao ensino de línguas. Essa negação emerge na materialidade linguística das sequências 9, 10 e 11 a seguir:

- **9_SC_1_A:** aqui no Brasil eu não tenho muitos dados eu sei que aqui em São Paulo tem um *boom* de escolas bilíngues e eu fico um pouco decepcionada porque tem MUITO mais marketing do que... trabalho então eu fico um pouco... chateada... ((rindo)) não falo muito sobre isso porque parece que eu to né? falando mal dos concorrentes aí ((rindo))
- **10_SC_1_B:** eu vou te ser muito sincera... eu não tenho o conhecimento de como se está trabalhando o bilinguismo no Brasil [...] eu até sei de algumas diferenças entre a nossa estrutura aqui e de algumas escolas bilíngues... mas eu não sei te dizer... eh::: fazer uma avaliação do ensino bilíngue... eu sei de outras escolinhas MENORES... muito mais em nível de *preschool* que trabalham o bilinguismo mas eu não consigo avaliar como é que está sendo trabalhado o bilinguismo no Brasil... não consigo... não quero... eh emitir uma opinião porque eu não tenho essa::: esse/ esses dados... eu sei muito bem do que a gente faz do que a gente acredita e do que a gente eh::: comprovou vamos

dizer em termos de teoria na prática nesses catorze anos de escola bilíngue... mas eu não... no Brasil eu não consigo dar minha opinião

- **11_SP_1_B:** [...] então no Brasil eu não posso te dizer... eu posso te dizer das minhas experiências anteriores né?... e aqui foi muito bem feito... aqui isso foi muito bem feito né? assim muito bem pensado

Destaquemos as frases:

- “aqui no Brasil eu não tenho muitos dados” (9_SC_1_A)
- “eu não tenho o conhecimento de como se está trabalhando o bilinguismo no Brasil” (10_SC_1_B)
- “eu não consigo avaliar como é que está sendo trabalhado o bilinguismo no Brasil... não consigo... não quero... eh emitir uma opinião porque eu não tenho essa:: esse/ esses dados” (10_SC_1_B)
- “no Brasil eu não consigo dar minha opinião” (10_SC_1_B)
- “então no Brasil eu não posso te dizer” (11_SP_1_B)

A materialidade da negação permite compreender que os sujeitos, na posição de professores e coordenadores de escolas bilíngues, não se encontram identificados com sentidos de bilinguismo/ensino bilíngue que remetam ao imaginário de unidade nacional, evocado, no caso, pelo significante “Brasil”. Note-se, ademais, que a pergunta feita pela pesquisadora no momento das entrevistas não circunscreveu os sentidos de bilinguismo e ensino bilíngue a nenhuma língua específica: “A partir dessas suas definições, você está satisfeito(a) com o modo de se trabalhar o bilinguismo e o ensino bilíngue no Brasil? Por quê?”

Considerando que os sujeitos em questão na posição discursiva que ocupam – como coordenadores e professores de escolas

bilíngues português-inglês – estão interpelados ideologicamente como sujeitos falantes que sabem “do que se fala” em “espaços discursivos logicamente estabilizados” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 31), como explicar a contradição produzida pela negação do conhecimento de práticas de bilinguismo e de ensino bilíngue no Brasil, sendo que esses mesmos sujeitos estão inseridos em tais práticas? Um dos gestos de leitura possíveis para interpretar tal contradição pauta-se na hipótese de que a negação que perpassa esses dizeres é produzida por um efeito de pré-construído, ou seja, instaura-se pelo funcionamento do “**que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente**” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 99, grifos do autor).

Não controlando o que falam, os sujeitos estão perpassados por esse pré-construído que constitui seus dizeres e determinam os sentidos de bilinguismo e educação bilíngue, limitando-os a certas práticas, legitimando certos sentidos e deslegitimando ou silenciando outros.

O Brasil é um país multilíngue como acontece com os países em geral. Também como todo país, o Brasil tem a sua língua oficial, ao lado das muitas línguas indígenas, falares regionais, línguas de imigração etc. Isso porque ao lado da multiplicidade concreta de línguas há, nos Estados, a necessidade da construção de uma unidade imaginária. A língua oficial é um dos lugares de representação de nossa unidade e soberania em relação a outras nações. (ORLANDI, 2007b, p. 59).

Nos dizeres selecionados das sequências 9, 10 e 11, o signifi-
cante “Brasil” funciona como efeito de um pré-construído que remete ao imaginário de **monolinguismo** historicamente construído pelos processos de formação dos Estados nacionais cuja noção de unidade territorial – a “nação” – liga-se essencialmente à noção de unidade linguística representada pelo estabelecimento da língua nacional.

No final do século XVIII e início do século XIX, a idéia de nacionalidade havia se tornado intimamente ligada ao conceito de **uma** língua (por oposição à língua em seu sentido genérico) e toda a equação foi resumida no slogan “Uma nação, um povo,

uma língua". (RAJAGOPALAN, 2001, p. 20, grifo do autor, tradução nossa²⁰⁷).

Seguindo a mesma linha de argumentação de Rajagopalan (2001), Makoni e Pennycook (2007a) interpretam o imaginário de unidade construído pelos projetos nacionalistas como um processo de “invenção das línguas”, ou seja, um processo de construção das línguas como unidades enumeráveis e ligadas à noção de território, representações produzidas por “regimes metadiscursivos” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 16) – processos de metalinguagem similares aos descritos por Auroux (1992) em sua teorização sobre “gramatização”.

Voltando às sequências discursivas analisadas, diríamos que o imaginário de monolingüismo – ligado, como vimos, ao imaginário de unidade do Estado brasileiro – funciona como um dos elementos que constituem o efeito de pré-construído que sustenta as negações materializadas linguisticamente nos dizeres dos sujeitos na posição de professores e coordenadores de escolas bilíngües português-inglês.

Dizemos que o imaginário de monolingüismo funciona como **um dos** elementos que constituem o efeito de pré-construído porque há ainda outro fator importante a considerar: por um lado, a negação de sentidos de bilingüismo e do ensino bilíngüe no Brasil – negação que se sustenta no efeito de pré-construído que remete ao imaginário de monolingüismo; por outro lado, a afirmação de sentidos de bilingüismo e de ensino bilíngüe sustentados por um efeito de pré-construído que produz sua equivalência a determinado par de língüas, no caso, o par português-inglês. Ora, se, como já dissemos, a pergunta feita no momento das entrevistas não remeteu a nenhuma língua específica, ampliou-se a possibilidade de abertura de sentidos de bilingüismo e ensino bilíngüe aos quais os sujeitos pudessem se identificar. Tal identificação que estamos supondo aqui poderia, por exemplo, ter produzido

207 Texto original: “By the late 18th and early 19th centuries, the idea of nationhood had become closely linked with the concept of **a** language (as opposed to language in its generic sense) and the whole equation was summed up in the slogan ‘One nation, one people, one language’”. (RAJAGOPALAN, 2001, p. 20, grifo do autor)

dizeres que remetessem a imaginários de multiculturalidade, multilinguismo e diversidade ligados à unidade imaginária da nação “Brasil”. Todavia, ao enunciarem a partir da negação desse lugar, os sujeitos mostram-se identificados com um espaço discursivo “logicamente estabilizado” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 31) de onde enunciam, ou seja, a unidade institucional da escola bilíngue português-inglês à qual estão vinculados. Nessas condições de produção, os sentidos de bilinguismo e de ensino bilíngue são produzidos pelo efeito de pré-construído que instaura o apagamento de sua heterogeneidade, vinculando-os a um imaginário de unidade institucional de práticas de bilinguismo e de ensino bilíngue português-inglês construído pelas/nas escolas em questão. Assim, nesse processo discursivo, depreendemos o funcionamento da seguinte paráfrase, que determina os sentidos para os sujeitos a partir da posição discursiva que ocupam:

Bilinguismo e ensino bilíngue no Brasil



Bilinguismo e ensino bilíngue praticado por escolas privadas bilíngues português-inglês

O funcionamento desse pré-construído produz a evidência de sentidos de bilinguismo e de ensino bilíngue no Brasil, interpelando os indivíduos em sujeitos (PÊCHEUX, [1975] 1988a). Daí seu dizer estar atravessado por referências constantes às práticas institucionais nas quais estão inseridos – nas quais se fazem sujeitos –, sempre em contraste com a negação de um saber “mais amplo” sobre bilinguismo e ensino bilíngue “no Brasil”. Retomemos excertos das sequências previamente analisadas cuja materialidade confere visibilidade a esse funcionamento discursivo:

- aqui no Brasil eu não tenho muitos dados eu sei que aqui em São Paulo tem um boom de escolas bilíngues (9_SC_1_A)
- eu sei muito bem do que a gente faz do que a gente acredita e do que a gente eh::: comprovou vamos dizer em termos de teoria

na prática nesses catorze anos de escola bilíngue... mas eu não... no Brasil eu não consigo dar minha opinião (10_SC_1_B)

- então no Brasil eu não posso te dizer... eu posso te dizer das minhas experiências anteriores né?... e aqui foi muito bem feito... aqui isso foi muito bem feito né? assim muito bem pensado (11_SP_1_B)

O efeito de pré-construído que determina os sentidos e as posições discursivas para os sujeitos instaura um jogo entre sentidos de bilinguismo e de ensino bilíngue no Brasil e sentidos de bilinguismo e ensino bilíngue institucionalizados pelas escolas e, portanto, perpassados pelas determinações impostas pelo par linguístico português-inglês. Esse jogo constitui-se a partir da articulação entre dois processos discursivos que Orlandi ([1988] 2008c) denominou processo polissêmico e processo parafrástico.

Da observação da linguagem em seu contexto, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção do discurso se faz na articulação de dois grandes processos, que seriam o fundamento da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico. § O **processo parafrástico** é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas (matriz da linguagem). § O **processo polissêmico** é o responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos diferentes, múltiplos (fonte da linguagem). (ORLANDI, ([1988] 2008c, p. 20, grifos da autora).

Tendo em vista a teorização de Orlandi ([1988] 2008c), podemos afirmar que os sentidos de bilinguismo e ensino bilíngue no Brasil são constituídos pelo funcionamento do processo polissêmico e pelo processo parafrástico. Por um lado, no processo polissêmico, emerge a heterogeneidade e a multiplicidade de sentidos – sentidos que remetem ao real incontornável das diversas línguas praticadas e ensinadas no Brasil, tais como as línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas de sinais e as línguas nas fronteiras, além das incontáveis e indivisíveis línguas brasileiras que, longe dos bancos escolares, funcionam nos diversos espaços de enunciação cujas delimitações vão

muito além das taxonomias da sociolinguística. Por outro lado, no processo parafrástico, produzem-se os mesmos sentidos, num movimento constante de contenção de sentidos para sua legitimação e institucionalização – contenção de sentidos produzida, no caso, pela via institucional das escolas bilíngues português-ínglês, colocando em circulação discursividades sobre o bilinguismo e o ensino bilíngue que funcionam, parafrasticamente, como sinônimos (efeitos de “literalidade”) de práticas languageiras e educacionais institucionalmente legitimadas e recortadas pelo par linguístico português-ínglês.

Na tensão entre os dois processos discursivos, “todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros” (ORLANDI [1988] 2008c, p. 21). No arquivo constituído para nossa pesquisa – consideradas suas condições de produção específicas – predominam os sentidos de bilinguismo e ensino bilíngue circunscritos às instituições escolares de educação bilíngue português-ínglês, cujas discursividades funcionam parafrasticamente para produzir sua legitimação. “Dessa institucionalização decorre a legitimidade, e o sentido legitimado fixa-se então como centro: o sentido oficial, literal” (ORLANDI, [1988] 2008c, p. 21). Como vimos no capítulo 3, no discurso da mídia sobre bilinguismo e educação bilíngue no Brasil predominam os sentidos de ensino bilíngue português-ínglês e apagam-se/silenciam-se bilinguismos e práticas de ensino bilíngue de outras línguas (pares linguísticos português-língua x, y, z...), produzindo um efeito de literalidade que delimita o gesto de interpretação do sujeito ao deparar-se com manchetes como:

Fluência em um segundo idioma e acesso ao estudo no exterior atraem brasileiros para escolas bilíngues - O Globo (24/01/2008)²⁰⁸

Cresce procura por escolas bilíngues no País - O Estado de São Paulo (22/01/2010)²⁰⁹

208 Cf. referência completa em Matuck (2010).

209 Cf. referência completa em Agência Estado (2010).

Escolas bilíngues ajudam no desenvolvimento dos alunos – Yahoo Notícias Brasil (06/05/2013)²¹⁰

Como já analisamos anteriormente, embora não haja menção a línguas específicas na materialidade linguística, produzindo um efeito de indeterminação, o funcionamento do processo discursivo parafrástico impõe a determinação de sentidos pelo pré-construído que remete ao par linguístico português-inglês. Assim, entendemos que tal indeterminação linguística (observada também nas discursividades político-educacionais analisadas no capítulo 2) corresponde a uma alta determinação discursiva²¹¹. Voltaremos a esse ponto em outro momento de análise discursiva, na seção 5.2.3 do capítulo 5.

A tensão entre a indeterminação linguística e a determinação discursiva instaurada pelo funcionamento do pré-construído que analisamos também emerge na sequência discursiva 12 a seguir:

- **12_SP_1_A:** [...] então eu acho que assim no Brasil... se eu sou/ se eu/ mas aí/ eu não/ eu ah não/ não tenho:::: eu não posso provar... mas para mim a minha ideia no Brasil o bilinguismo é falar outra língua... é ser... aquele fluente intermediário falando em outra língua... ah então eu sou bilíngue e eu () uma escola bilíngue e não é isso o que eu faço e não é isso o que eu acredito ((rindo))... mas eu acho que no Brasil ainda/o que é melhor do que NADA... eu acho que estamos caminhando... que bom que tem esse *boom* de escola bilíngue... mas... assim... por ver que não tem profissional no mercado para atuar nesse *boom* de escolas... que/ que dirá dos alun/ o que que esses alunos estão tendo então... essa é minha impressão... não é opinião... que tenho/ que forma/ de que forma está sendo feita... e que bom que as pessoas abriram a mente/ que/ poxa é uma coisa bacana...

210 Cf. referência completa em Mito (2013).

211 Agradecemos à Profa. Maria Teresa Celada por essa reflexão muito produtiva sobre o funcionamento discursivo em questão durante sua arguição no exame de qualificação ao qual este estudo foi submetido em 10/04/2014.

eu quero isso pros meus filhos... que bom eu acho que isso já é um avanço... mas até/ daí até conseguir já... acho que ainda falta bastante

Emerge uma definição de bilinguismo no Brasil que remete a sentidos difundidos por abordagens comunicativas ao ensino de línguas estrangeiras (como analisamos na seção anterior): “falar outra língua... é ser... aquele fluente intermediário falando em outra língua”. Destaquemos, ademais, o efeito de indeterminação linguística produzido pelo significante “outra”. Uma análise conteudista poderia nos levar a crer que a referência a “outra língua” – referência indeterminada linguisticamente, portanto – estaria associada a sentidos de bilinguismo e de ensino bilíngue mais amplos que remetessem à diversidade linguística brasileira afirmada e atestada constantemente pelos sociolinguistas. Se fosse esse o caso, o pronome indefinido “outra” estaria cumprindo seu papel dentro do conjunto de pronomes indefinidos, denominados pela tradição gramatical como aqueles “que se aplicam à 3ª pessoa gramatical, quando considerada de um modo vago e indeterminado” (CUNHA; CINTRA, 2001, p. 356).

Entretanto, as condições de produção históricas e ideológicas desse discurso indicam que o significante “outra” está determinado discursivamente por “língua inglesa”, como temos demonstrado a partir das análises do discurso da mídia²¹², por exemplo. Outro fato que produz a indeterminação linguística está relacionado com as condições de produção imediatas do discurso, pois os sujeitos estão inseridos numa instituição bilíngue português-inglês, condições que determinam, assim, que as línguas em questão sejam a língua portuguesa e a língua inglesa, produzindo o efeito de um implícito. Entretanto, mesmo considerando tais condições, a não nomeação das línguas, com a irrupção de um significante que remete a sentidos de indeterminação (“outra”, no caso), dá-nos indícios de que tal indeterminação linguística ancora-se num processo de determinação discursiva de

212 Também falamos sobre isso no capítulo 3, mais detidamente na seção 3.2.

sentidos sobre bilinguismo e ensino bilíngue no Brasil, vinculando-os ao par linguístico português-inglês como efeito de um pré-construído em funcionamento pela interpelação ideológica.

- **13_SC_1_A:** [...] eu acho que a/ nós que/ que/ é que agora em São Paulo tá um *boom* de escola bilíngue assim a gente já criou um NOME a gente quer um nome legal aí no mercado e mesmo assim é super difícil contratar professora fluente boa experiente em inglês então... eh::: é difícil pensar em escola pública ou escola até regular tendo esse currículo né? e tendo esses profissionais bons fazendo isso

O sintagma “*boom* de escola bilíngue” (sequência 12 e 13), assim como o sintagma “*boom* de escolas bilíngues” (sequência 9), materializam o funcionamento do pré-construído sobre os sentidos do ensino bilíngue, remetendo-os a sentidos de ensino das línguas portuguesa e inglesa em determinadas instituições educacionais – no caso, as escolas bilíngues português-inglês, objeto desta pesquisa. O significante *boom* remete a discursividades do mercado, como vemos nas acepções que constam do Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0 (2009):

boom

substantivo masculino

1 Rubrica: economia.

alta súbita na cotação de valores (p.ex., títulos, ações) ou mercadorias

Ex.: *o b. da bolsa de valores*

2 Rubrica: economia.

expansão rápida e muito abrangente da atividade econômica

2.1 desenvolvimento acelerado de cidade ou distrito

3 Rubrica: marketing.

ação intensa e planejada para divulgação de serviços, produtos, ideias, doutrinas etc.; propaganda intensiva

4 Rubrica: marketing.

crescimento muito rápido na comercialização ou aceitação de um determinado produto

4.1 Rubrica: marketing.

crescimento ou expansão súbita de movimento em favor de alguma candidatura

Obs.: f.aport.: ³*bum*

O dizer dos sujeitos na posição de professores e coordenadores de escolas bilíngues português-inglês remete a sentidos de bilinguismo e educação bilíngue no Brasil produzidos pelo discurso institucional que confere, imaginariamente, unidade e legitimação a essas escolas²¹³ que, por constituírem espaços educacionais privados, incluem-se em discursividades do mercado. Daí a possibilidade de interpretar o crescimento do número dessas escolas como um “boom”, como um “crescimento muito rápido na comercialização ou aceitação de determinado produto” (HOUAISS, 2009) – produto que, no caso, está representado pela escola bilíngue português-inglês, que foi comercializada e aceita por “consumidores” brasileiros identificados a ela. Storto (2015) também se refere ao aumento do número das escolas bilíngues português-inglês como um “boom”: “Desde por volta do início do milênio tem ocorrido um **boom** no crescimento de escolas bilíngues no Brasil.” (STORTO, 2015, n. p., grifo nosso).

Como um “boom” de um produto, o sintagma “boom das escolas bilíngues” recorta o real em sua intersecção com essas discursividades de mercado que constituem um funcionamento do “discurso-transverso” que, segundo Pêcheux ([1975] 1988a, p.166), “remete àquilo que, classicamente, é designado por **metonímia**, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que

213 Analisaremos esse processo discursivo mais detalhadamente no capítulo 5.

ele designa, etc”. Desse modo, nas discursividades de mercado que atravessam os discursos institucionais, o significante “bilíngue” funciona **metonimicamente** como uma marca de legitimação do ensino no Brasil, um lugar, portanto, desejado por muitas instituições escolares do setor privado.

Na sequência 14 a seguir, os sentidos de “bilinguismo no Brasil” aparecem delimitados pelo (efeito do pré-construído do) bilinguismo português-inglês tal como praticado na escola na qual o sujeito-professor está inserido institucional e profissionalmente.

- **14_SP_1_A:** não... eu acho/ eu acho/ eu gostei bastante dessa sua pergunta da impressão do bilinguismo no Brasil porque... são MUITAS escolas assim agora virou moda falar que é bilíngue né?

O aumento da oferta de escolas bilíngues português-inglês no Brasil – “são muitas escolas” – aparece vinculado a um processo de construção da legitimação institucional que estaria garantido pela designação “bilíngue”. Porém, a frase “virou moda falar que é bilíngue” produz outros efeitos de sentido, vinculados a uma não-coincidência entre a identidade institucional construída pela escola e a denominação “bilíngue”. Moura (2009, p. 15) aborda essa questão ao analisar as diferenças entre escolas internacionais e escolas bilíngues, ressaltando, mais de uma vez em seu trabalho, que muitas das escolas se “autodenominam internacionais ou bilíngues”, o que, segundo a pesquisadora, torna difícil uma análise mais precisa do processo de expansão dessas escolas, bem como de suas práticas pedagógicas. Num gesto similar de, digamos, certa “cautela” em relação à classificação de uma escola como “bilíngue”, Garcia (2011, p. 17) define as escolas bilíngues como “escolas que se autodenominam bilíngues” ao abordar as diversas modalidades de EIC (Ensino de Inglês para Crianças), objeto de sua pesquisa.

Como explicar a posição de distanciamento assumida pelas pesquisadoras (MOURA, 2009; GARCIA, 2011) e pelo sujeito-professor na sequência 14 diante da designação “bilíngue” atribuída às escolas?

Por um lado, o significante “bilíngue” remete, nas condições de produção analisadas em nossa pesquisa, a um imaginário de legitimação do ensino produzido pelas discursividades de mercado – filiadas, por sua vez, como vimos, ao pré-construído que determina discursivamente os sentidos de “ensino bilíngue” como o ensino envolvendo as línguas portuguesa e inglesa. Por outro lado, esse mesmo significante circula nas tensões de um lugar instável, em que não basta “falar que é bilíngue” ou “autodenominar-se bilíngue”. Pelo contrário, a escola deve estar vinculada à noção de “identidade” bilíngue reconhecidamente legítima, que garanta o ensino “realmente” bilíngue. Entretanto, não se define o que se entende por um ensino “realmente” bilíngue. Desse modo, os sentidos de um “ensino (realmente) bilíngue” são tomados em seu efeito de evidência; isto é, nesse funcionamento discursivo, há o efeito de evidência do “ensino bilíngue verdadeiro”, que não é preciso definir, uma vez que “todos” sabem do que se trata; e, como corolário desse efeito, temos o efeito de evidência de que há os que falam que praticam ensino bilíngue mas não o praticam, de fato. A partir desse funcionamento discursivo, que constitui um pré-construído como veremos adiante, poderíamos formular um enunciado que produz esses efeitos de evidência: “há ensinos bilíngues mais bilíngues que outros”. Voltaremos a essa questão na próxima seção, mas vejamos como na sequência 16 a seguir os sentidos do ensino bilíngue no Brasil se constituem a partir desse processo discursivo:

- **16_SC_2_C:** [...] eu acho que ainda no Brasil a gente precisa de muita pesquisa igual a sua ((rindo)) pra gente/ uhn:: precisa ampliar esse grupo de pesquisadores que possam inclusive compartilhar... as suas/ os seus uhn:: resultados... a sua/ o seu trabalho... para que a gente possa formar uma IDENTIDADE da educação bilíngue no Brasil... acho que ainda temos

pouca identidade... temos muitas escolas internacionais muitas... FRANQUIAS que estão no Brasil e que vêm/ e que vem trazendo uma contribuição para a construção dessa identidade

O sintagma “educação bilíngue no Brasil” filia-se a sentidos determinados pelo pré-construído, “o sempre-já-aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade” (PÊCHEUX ([1975] 1988a). Como temos insistido, o efeito de “realidade” dos sentidos de bilinguismo e educação bilíngue no Brasil produz-se a partir de sua relação metonímica com sentidos de bilinguismo e educação bilíngue vinculados às instituições escolares particulares bilíngues que trabalham com o par linguístico português-inglês, silenciando, necessariamente, para (se) significar, outros sentidos possíveis de bilinguismo e educação bilíngue no Brasil, tais como os que discutimos no capítulo 3 ao analisarmos o discurso acadêmico sobre bilinguismo – sentidos de bilinguismo e de educação bilíngue experienciados, por exemplo, nas escolas bilíngues de fronteira, nas escolas bilíngues para surdos, nas escolas bilíngues indígenas, nas escolas públicas que recebem alunos imigrantes.

Assim, o sujeito encontra-se interpelado pela evidência de sentido

Educação bilíngue no Brasil



Educação bilíngue vinculada às instituições escolares particulares bilíngues que trabalham

e enuncia, assim, a partir da posição institucional materializada pelo sujeito plural referido pelos índices de 1ª pessoa “nós” (referido pela forma verbal correspondente: “temos”) e “a gente”. A função anafórica exercida pelos índices de 1ª pessoa parece oscilar entre a referência a uma posição institucional e a uma “forma de indeterminação”, definida pela gramática pedagógica de Marcos Bagno (2011, p. 749) como “um traço semântico, que recorre a elementos morfossintáticos para obter efeitos pragmáticos de não explicitação do agente”. Discursivamente,

entretanto, poderíamos dizer que a indeterminação do “agente” constitui um **efeito** produzido pela materialidade morfossintática da língua, sendo, portanto, sempre suscetível de deslizamento/deslocamento pelo processo singular de produção de sentidos.

Vejamos esse funcionamento nos significantes/sintagmas destacados nas frases selecionadas da sequência 16:

- eu acho que ainda no Brasil **a gente** precisa de muita pesquisa igual a sua
- para que **a gente** possa formar uma IDENTIDADE da educação bilíngue no Brasil
- acho que ainda **temos** pouca identidade
- **temos** muitas escolas internacionais muitas... FRANQUIAS que estão no Brasil e que vã/ e que vem trazendo uma contribuição para a construção dessa identidade

Diríamos que, discursivamente, os indicadores de pessoa “a gente” e “nós” (elipsado) produzem efeitos de sentido que remetem **ao mesmo tempo** a uma posição de sujeito identificada a um imaginário de nação/nacionalidade (“Brasil”/“brasileiro”) e a uma posição de sujeito identificada a um imaginário de unidade (“identidade”) institucional de educação bilíngue português-inglês. É nesse lugar de ambiguidade e de equívoco que se produz a heterogeneidade de sentidos de educação bilíngue que emergem no arquivo do discurso profissional.

4.3 SENTIDOS DE ENSINO BILÍNGUE ENTRE TAUTOLOGIAS E ESPAÇOS DE EQUÍVOCO

Num processo discursivo similar ao analisado nas definições de bilinguismo, as definições de ensino bilíngue são produzidas numa

tensão entre sentidos estabilizados nos discursos da linguística (teorias de aquisição de línguas) e da pedagogia voltada ao ensino de línguas – sentidos circunscritos por uma taxonomia ontológica²¹⁴, como vimos na seção anterior – e sentidos que emergem dos discursos institucionais sobre as práticas de ensino bilíngue português-inglês nas quais os sujeitos estão inseridos.

Essa tensão produz-se na imbricação entre sentidos produzidos em diferentes formações discursivas, filiadas ao interdiscurso – que constitui sujeito e sentido ao mesmo tempo, pelo processo de interpeção ideológica. Consideramos o interdiscurso “enquanto pré-constituído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como ‘sujeito falante’, com a formação discursiva que o assujeita” (PÊCHEUX [1975] 1988a, p. 167). Esse processo produz o efeito de evidência de sentido para o sujeito por duas ilusões: a ilusão de que o sujeito sabe e controla o que diz, o que Pêcheux ([1975] 1988a, p. 175) denomina “esquecimento nº 2”; e a ilusão de que o sujeito é origem do que diz, “esquecendo-se” da exterioridade que constitui seu dizer, o que Pêcheux ([1975] 1988a, p. 176) denomina “esquecimento nº 1. O conceito de forma-sujeito formulado por Pêcheux ([1975] 1988a) busca compreender a relação entre a constituição do sujeito e o processo de produção de sentidos pelo funcionamento do interdiscurso e do intradiscurso:

[...] a forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, **ela simula o interdiscurso no intradiscurso**, de modo que o interdiscurso **aparece** como um puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por co-referência. (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 167, grifos do autor).

Incidindo sobre o processo de constituição de uma teoria do discurso, o conceito de **forma-sujeito** vem contribuir para uma visão não-essencialista, não-empirista e, portanto, não-psicologizante de

214 Sentidos ancorados no discurso científico, que analisamos no capítulo 1.

sujeito. Ela aparece como ponto fundamental da visão materialista sobre o sentido almejada por Michel Pêcheux em seu percurso teórico, colocando a problemática do sujeito de linguagem “ao nível das relações da cadeia significativa com o domínio ideológico, a história e o político” (BARBOSA FILHO, 2013, p. 25).

Em nossa análise discursiva das definições de bilinguismo e de ensino bilíngue, temos buscado compreender como se dão essas relações entre a língua – ou melhor, a “**materialidade da língua na discursividade do arquivo**”, segundo Pêcheux ([1982] 2010, p. 59, grifos do autor) – e seu exterior histórico, ideológico e político, que constitui os traços daquilo que determina o discurso do sujeito (PÊCHEUX [1975] 1988a).

Nas sequências discursivas apresentadas nesta seção, lançamos nosso olhar a esses traços da exterioridade do pré-construído que determina/sustenta as definições de ensino bilíngue que emergem no fio do discurso dos sujeitos como se fossem evidentes, constituindo “já-ditos”.

Os sentidos de ensino bilíngue que emergem nas sequências 17, 18 e 19 a seguir constituem-se a partir de uma tautologia imposta pela materialidade linguística, e cuja fórmula-síntese seria “x é x”, produzindo efeitos de evidência similares aos que identificamos na seção anterior, em que se afirma um “ensino realmente bilíngue” sem defini-lo, em contraposição a um “ensino bilíngue” que supostamente não seria praticado e que, portanto, não teria validade/legitimação.

- **17_SP_1_A:** [...] pra mim ensino bilíngue ele/ ele é bilíngue... não/ ele não é ah então eu sou do inglês então eu só posso falar inglês... eu só penso em inglês e o português não existe na minha vida porque senão isso não é o ensino bilíngue [...] é claro que uma professora bilíngue do currículo em inglês tem que ter o inglês... perfeito... é óbvio... mas eu acho que é muito importante eu/ eu ser bilíngue então eu conseguir ir e voltar e pensar no meu aluno pensar que ele vai ter dificuldade no som tal porque eu falo a mesma língua que ele [...] então para mim o

ensino bilíngue... ele é bilíngue ((rindo)) entendeu? não é:::... ele não é::: só voltado vamos ensinar inglês vamos SÓ falar inglês e ficar nisso numa língua só

- **18_SC_1_B:** uhn:::... o/ o/ para mim o ensino é a/ assim difícil a gente elaborar sem ter pensado antes mas é assim... ah/ da mesma forma que a gente... eh::: tem um::: um currículo brasileiro estruturado com eixos... com temas... eh::: aqui no nosso programa que é um programa bilíngue a gente/ vamos dizer a gente aquilo que uma escola brasileira faz numa língua só a gente faz em duas... uhn::: o ensino bilíngue é você... você desenvolver TEMAS porque::: a/ trabalhar o bilinguismo é diferente de... trabalhar uma língua [...]
- **19_SP_1_C:** tá... aí ensino bilíngue na verdade você teria que ser algo dirigido a eh::: BUSCAR... uhn::: fomentar a/ a/ nas crianças ou/ ou/ ou/ não necessariamente crianças né?... no/ no aluno a POSSIBILIDADE então de participar EM DUAS uhn:::/ em dois IDIOMAS eh::: de situações diversas de/ de eh::: de atividades diversas num/ num/ na sua vida

Em sua análise do logo “País rico é país sem pobreza”, veiculado pelo governo federal desde 2011, Orlandi (2012b) realiza um gesto de leitura em que estabelece o enunciado “País rico é país rico” como uma paráfrase possibilitada por seu dispositivo analítico, “se pensarmos que ‘sem pobreza’ nega a pobreza e assim afirma o que é rico” (ORLANDI, 2012b, p. 135). A autora demonstra que essa paráfrase – que “poderia nos levar a uma tautologia” (ORLANDI, 2012b, p. 135) – pode, entretanto, desdobrar-se em outros enunciados via processo metonímico, em que teríamos: “País educado é país sem pobreza”, “País educado é país rico” e “País rico é país educado” (ORLANDI, 2012b, p. 135). Esses sentidos, colocados em relação pela análise discursiva, apenas **parecem** sinônimos, pois,

dada a relação com a ideologia, seus sentidos e a consequente posição sujeito do Estado, que lhes corresponde, oscila em

diferentes sentidos que são expressão das possíveis diferentes posições discursivas em que se inscreveriam, dados os deslizamentos, os efeitos metafóricos (**uma palavra por outra**), metonímicos (**uma palavra puxa outra**). (ORLANDI, 2012b, p. 136, grifos da autora).

O deslizamento, a metáfora e a metonímia são constitutivos do processo de produção de sentidos – o lugar da falha da interpelação do sujeito pela ideologia. Ao mesmo tempo, a materialidade linguística impõe determinada relação do sujeito com “o **que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente**” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 99, grifos do autor), ou seja, com o pré-construído. No caso da análise discursiva desenvolvida por Orlandi (2012b), a materialidade linguística da afirmativa declarativa em funcionamento no logo “País rico é país sem pobreza” remete ao pré-construído “Todo país deve ser rico” (e paráfrases), nas condições de produção predominantemente capitalistas da conjuntura histórico-econômica contemporânea. A partir da leitura de Orlandi (2012b), poderíamos dizer que esse pré-construído sustenta, assim, o efeito do já-dito que permite a tautologia “País rico é país rico”.

Nas sequências discursivas 17, 18 e 19 selecionadas acima, a materialidade linguística parece funcionar de modo similar aos enunciados analisados por Orlandi (2012b), especialmente – mas não exclusivamente, como veremos – na sequência 17. Retomemos as frases nas quais a tautologia que se impõe pela fórmula-síntese “x é x” encontra-se materializada:

- ensino bilíngue ele/ ele é bilíngue (17_SP_1_A)
- então para mim o ensino bilíngue... ele é bilíngue ((rindo)) entendeu? (17_SP_1_A)
- aquilo que uma escola brasileira faz numa língua só a gente faz em duas (18_SC_1_B)

- a POSSIBILIDADE então de participar EM DUAS uhn::/ em dois IDIOMAS eh::: de situações diversas de/ de eh::: de atividades diversas num/ num/ na sua vida (19_SP_1_C)

A evidência de sentido produzida pela “obviedade” de uma referência sobre a própria referência tem como base linguística material o prefixo “bi” e a “univocidade lógica” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 23) que evoca em sua equivalência com a exatidão numérica: “bi = 2”. Daí temos a referência a “bilíngue” (sequência 17), a “duas [línguas]” (sequência 18) e a “dois idiomas” (sequência 19). Entretanto, a univocidade de sentidos dessas tautologias constitui um efeito, sendo atravessada pela opacidade e pela equivocidade, uma vez que a forma-sujeito “**simula o interdiscurso no intradiscurso**” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 167, grifos do autor). Considerando as relações de equivalência de sentidos e de sinonímia como um **efeito**, o que temos é uma “aparente tautologia com seu espaço de equívoco” (ORLANDI, 2012b, p. 136), uma vez que a língua, considerada em sua relação constitutiva com a exterioridade em sua inscrição na história, está sujeita a falhas.

A declarativa afirmativa da sequência 17 aparece enunciada duas vezes. O riso como um gesto que emerge como um lugar de falta para o sujeito – onde a língua falha – vem ocupar justamente esse espaço do equívoco em que o significante “bilíngue” ressoa com um sentido unívoco, não passível de explicação, não passível de qualquer ambiguidade, portanto, “óbvio”. Tão óbvio que permite o “absurdo” de uma definição por uma tautologia. Mas, como dissemos, a materialidade linguística é atravessada pela historicidade, pela exterioridade que a constitui e que constitui, ao mesmo tempo, o sujeito. Essa historicidade é a base sobre a qual o pré-construído se fundamenta, remetendo “a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 99). Procuramos demonstrar na seção anterior que, em nosso arquivo, o significante “bilíngue” oscila na tensão entre sentidos vinculados a um imaginário de legitimação do ensino filiados a discursividades de

mercado e sentidos vinculados a um imaginário de uma identidade institucional ainda em construção e, portanto, num processo de demanda por reconhecimento social.

É na tensão desses sentidos que o enunciado “ensino bilíngue é bilíngue” encontra sustentação no riso, que emerge no dizer do sujeito como um gesto, mas não como um gesto intencional do corpo, mas um “gesto como ato simbólico” (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 78). O gesto do riso como ato simbólico produz sentidos possibilitados pelo pré-construído “há ensinos bilíngues mais bilíngues que outros”, que evoca a legitimação pela “qualidade”, como uma adjetivação que funcionasse para atestar a qualidade de um produto. Entretanto, nesses dizeres não se produzem definições das características específicas do ensino bilíngue quanto à didática e à estruturação curricular, por exemplo. Assim, o ensino bilíngue aparece significado como ensino de “duas línguas”, o que nos remete a uma aparente circularidade de sentidos, ou, como apontado por Orlandi, uma “aparente tautologia com seu espaço de equívoco” (ORLANDI, 2012b, p. 136). Além do equívoco manifesto pelo signo não-linguístico do riso (PÊCHEUX, [1969] 1997, p. 78), os dizeres são perpassados pelo equívoco instaurado pela negação de sentidos vinculados à noção de monolingüismo, funcionando como o corolário da legitimação do “ensino bilíngue”.

Na sequência 18, a distinção entre “escola brasileira” e “a gente” constrói um lugar diferenciado para a escola bilíngue (“a gente”), um lugar não identificado com “brasileira”. Esse dizer está sustentado pelo imaginário de um ensino monolíngue nas escolas brasileiras – como se não houvesse ensino de línguas nas escolas “não-bilíngues”. Voltaremos a esse ponto no capítulo 5 (seção 5.3), quando analisaremos o que denominamos o discurso institucional da exclusividade/exclusão, em que opera o imaginário de “exclusividade” da escola bilíngue. Nesse imaginário, a escola bilíngue é significada como o único lugar em que se aprende a língua inglesa, silenciando outros lugares possíveis

de aprendizagem (a escola pública regular, a escola privada regular, a escola de idiomas, etc.).

Na sequência 20, também é possível identificar o atravessamento da definição de ensino bilíngue pelo discurso institucional. Assim como nas sequências 17, 18 e 19 analisadas acima, na sequência 20, o sujeito constitui-se num processo de desidentificação com o imaginário institucional das escolas cujas práticas se baseiam no monolinguismo na LE.

- **20_SP_1_C:** eu acho que tem de tudo no ensino eh:: bilíngue... tem... intensificação do/ do/ uhn::: da língua estrangeira:::... tem uhn:::... separações de currículo né? então um currículo... eh::: na língua que se trabalha determinados eh:: conteúdos em outra língua então outros/ outros/ outras áreas de conhecimento... tem uma série de/ de possibilidades de se trabalhar... com educação bilíngue né? uhn::: mas eu acho que a MAIORIA vem duma/ duma dissidência do ensino de::: de língua estrangeira mesmo em institutos de idioma então a intensificação da língua e o trabalho com a LINGUAGEM especificamente com a linguagem... parece para mim ser ainda a corrente mais... eh::: frequente

A tentativa de definição, num gesto de fixação imaginária dos sentidos de ensino bilíngue, é esvaecida pela heterogeneidade de sentidos sobre as práticas de ensino bilíngue, materializando-se nas frases:

- tem de tudo no ensino bilíngue (20_SP_1_C)
- tem uma série de/ de possibilidades de se trabalhar... com educação bilíngue (20_SP_1_C)

As marcas de indeterminação que aparecem na materialidade linguística (“tem de tudo”, “uma série de possibilidades”) são, em seguida, amenizadas pelos significantes encaixados sintaticamente pela adversativa “mas”, circunscrevendo o ensino bilíngue a determinadas práticas pedagógicas:

- mas eu acho que a MAIORIA vem duma/ duma dissidência do ensino de::: de língua estrangeira mesmo em institutos de idioma então a intensificação da língua e o trabalho com a LINGUAGEM especificamente com a linguagem... parece para mim ser ainda a corrente mais... eh::: frequente (20_SP_1_C)

O efeito de indeterminação do referente – não está claro a que “maioria” o sujeito se refere, se levarmos em conta apenas a materialidade linguística do enunciado – funciona a partir de uma determinação discursiva de sentidos de ensino bilíngue vinculados a um imaginário estabelecimento das instituições escolares bilíngues, ou seja, os sentidos de ensino bilíngue se constituem, como temos analisado, a partir de um imaginário de construção de uma identidade institucional da escola bilíngue. É essa identificação imaginária que sustenta o dizer do sujeito e permite a interpretação de “a maioria” como referente de “escolas bilíngues”, embora esse sintagma não esteja materializado linguisticamente no dizer do sujeito.

Ao mesmo tempo, o sujeito encontra-se desidentificado com essa “maioria das escolas bilíngues”. O significante “dissidência” evoca uma separação, uma cisão com determinado grupo, no caso, os “institutos de idioma”. Entretanto, no dizer do sujeito, “a maioria das escolas” continua vinculada às práticas de ensino de LE de “institutos de idioma”, que são designadas, metonimicamente, como “intensificação da língua” e “trabalho com a linguagem”. O dizer da sequência 20 sustenta-se no pré-construído que identificamos anteriormente como “há ensinos bilíngues mais bilíngues que outros”, que evoca a legitimação pela comparação da qualidade do ensino bilíngue nas diferentes escolas que oferecem tal modalidade como um “produto” no mercado. No caso, o sujeito não se identifica imaginariamente com o ensino bilíngue oferecido pela “maioria das escolas bilíngues”, que se filiam institucionalmente às práticas de ensino das escolas de idioma, nomeadamente a “intensificação” e o “trabalho com a linguagem”, ou seja, maior carga horária de ensino de língua estrangeira e foco em

práticas de ensino de língua, respectivamente. Como veremos no capítulo 6, a desidentificação com o imaginário dessas práticas de ensino está vinculada ao trabalho pedagógico discursivizado como o ideal no ensino bilíngue projetado pelas escolas que participaram de nossa pesquisa e pautado, predominantemente, num currículo integrado, em que o ensino da língua está fortemente relacionado à sua integração com outras disciplinas.

4.4 O SUJEITO BILÍNGUE COMO MÁQUINA LÓGICA

No capítulo 1, discutimos as conceitualizações de bilinguismo no discurso científico da linguística, que, ressaltamos, instituiu-se historicamente como um campo de conhecimento. Apoiando-nos em Henry ([1977] 1992), dissemos, então, que a questão do sujeito na linguística pode ser interpretada como um campo de complementaridade, em que o “sujeito da linguagem” é vinculado a uma “máquina lógica” (HENRY, [1977] 1992, p. 118), é constituído tanto individualmente quanto socialmente.

Ainda com Henry ([1977] 1992), ressaltamos que a complementaridade psicológico/social oculta a dimensão histórica que perpassa a produção do “sujeito da linguagem” nas teorias linguísticas. Assim, a produção de conceitos linguísticos está totalmente atrelada às formas-sujeito constitutivas das discursividades predominantes em determinadas condições de produção histórico-ideológicas.

Neste momento, em nossa análise dos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores, retomaremos essa reflexão sobre o sujeito da linguagem concebido pelas teorias linguísticas, por ser um ponto fundamental sobre o qual os sentidos de bilinguismo e de educação bilíngue se ancoram, pensando especialmente em sua inserção no

arquivo do discurso profissional configurado a partir das condições de produção às quais esta pesquisa encontra-se submetida. Nas seções anteriores deste capítulo, apontamos, em alguns momentos da análise desses dizeres, que as tentativas de definição de bilinguismo e de educação bilíngue deslizavam para definições de um “sujeito bilíngue” circunscrito a um determinado saber das línguas pautado na noção de “competência linguística”, ou seja, um sujeito “falante” como o “suposto suporte universalizável da língua” (MILNER, [1978] 2012, p. 71).

Ora, vemos aí um interessante ponto de convergência entre a noção de “sujeito falante” de Milner e a noção de “máquina lógica” trazida por Henry ([1977] 1992), pois ambas resultaram de questões que inquietavam esses autores contemporâneos no auge da ascensão do gerativismo chomskyano no campo dos estudos linguísticos na década de 1970. Tanto Henry quanto Milner balizavam suas reflexões a partir de concepções anti-humanistas de sujeito para analisar a linguística enquanto construto do discurso da ciência. O primeiro apostou nos caminhos traçados pelo materialismo histórico e pela psicanálise, argumentando que “a configuração de um tal ‘sujeito da ciência’ é sempre acompanhada por uma forma de redução do objeto de conhecimento ao objeto real” (HENRY ([1977] 1992, p. 124). Em outras palavras, o sujeito da linguística como objeto de conhecimento – o “sujeito da ciência” ou uma “máquina lógica”, como nos lembra Henry – é tomado como objeto real, como o indivíduo concreto que “adquire” a língua, “fala” a língua, “comunica-se” na língua. O segundo investiu numa visada do sujeito a partir da psicanálise, compreendendo o “sujeito falante” da linguística como “ponto sem dimensão, nem desejo, nem inconsciente – [que] é justamente talhado sobre a medida do sujeito da enunciação e é feito para mascará-lo, ou, mais exatamente, suturá-lo” (MILNER, [1978] 2012, p. 43).

Uma vez configuradas no discurso da ciência, as imagens desse “sujeito falante” ou dessa “máquina lógica” funcionam como pressupostos que entram em circulação em discursos produzidos por teorias

de aquisição de línguas (na linguística) e por teorias de ensino/aprendizagem de línguas (na LA). No que tange ao objeto de nossa pesquisa, dizemos, como já pontuamos anteriormente, que as conceitualizações e teorizações sobre bilinguismo e educação bilíngue pautam-se nessas teorias da linguística e da LA e encontram-se, portanto, atravessadas por esse mesmo pressuposto do sujeito como “sujeito falante”, como “máquina lógica”, como “suporte universalizável da língua”.

Neste momento de nossa análise do discurso profissional, interessa-nos compreender em que medida e como tais imagens de sujeito se inscrevem na constituição de um imaginário do “sujeito bilíngue” nos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues português-ínglês pesquisadas. Em diversos momentos do arquivo do discurso profissional, surgem tentativas de definição do sujeito bilíngue baseadas em ontologias, como se o “ser bilíngue” pudesse ser apreendido numa unidade, numa totalidade dotada de certas características, como se fossem inerentes à sua condição de falante de mais de uma língua. Tais sentidos do “sujeito bilíngue” emergem nas sequências discursivas a seguir.

- **21_SC_2_A:** [...] o aluno bilíngue ele/ ele/ ele tem fluência então ele não PARA... ele/ é chato pra ele ficar parando... e/ então ele não se atém a essa coisa sabe da/ das regras... isso é uma coisa que... vai vindo pra ele né?
- **22_SC_2_B:** [...] a gente sabe que os benefícios são inúmeros né? que o aluno... as sinapses que o aluno faz... né? quando ele tem um/ um cérebro bilíngue... a/ a/ a/ ele é *multitasker* né? quer dizer ele consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo... ele consegue ser SELETIVO né? então ele/ ele/ ele consegue se concentrar naquilo realmente que é relevante e descartar tudo aquilo que não é
- **23_SP_1_B:** então o aluno bilíngue é aquele que tem não só o conhecimento linguístico mas CULTURAL do/ do/ do *target*

language né? que é a língua-alvo... então é isso é um aluno que sabe se/ que conhece a cultura que conhece o/ a linguagem todas as formas né? de linguagem... escrita oralidade leitura e:: e *listening* né? da língua alvo e é proficiente e fluente nesses quatro... eixos da linguagem

- **24_SC_2_B:** o ensino bilíngue eu acredito... eu gosto muito do bilinguismo ADITIVO... tá? aquele que você vai acrescentar né?... ao seu repertório àquilo que você já traz... [...] e a beleza do bilinguismo aditivo é que a criança vai utilizar as hipóteses dela né? o conhecimento que ela tem de/ de/ de leitura e escrita... para dar sentido numa outra língua né?

Dadas as condições de produção imediatas desses dizeres, que, como temos procurado ressaltar, permitem a irrupção de determinados sentidos e não outros, as definições encontram-se circunscritas a um imaginário do sujeito bilíngue sustentado por representações de **aluno** bilíngue. Porém, as representações de aluno bilíngue parecem sustentar-se numa noção de um sujeito caracterizado como um “suporte universalizável da língua” (MILNER, [1978] 2012, p. 71) dotado de habilidades que lhe são inerentemente constitutivas, uma vez que ele “tem fluência” (sequência 21); “quando ele tem um cérebro bilíngue ele é *multitasker*” (sequência 22); “tem não só o conhecimento linguístico mas cultural da língua-alvo” (sequência 23); “é proficiente e fluente nesses quatro eixos da linguagem” (sequência 23); “o conhecimento que ela tem” (sequência 24).

Destaquemos os efeitos de inerência produzidos pela relação unívoca sujeito-língua estabelecida entre os termos das frases destacadas e que poderia ser parafraseada, via análise discursiva, pelos seguintes enunciados:

“O sujeito bilíngue tem X.”

“O sujeito bilíngue é X.”

Se tomarmos X como um lugar de representações de língua, diremos que o que permite a formulação de tais enunciados é sua sustentação num pré-construído da língua como uma entidade unitária cujos elementos constitutivos ou são apreensíveis pelo sujeito (“tem X”) ou lhe são intrínsecos (“é X”). Assim, esses dizeres ancoram-se no efeito de evidência sobre a língua e sobre o sujeito produzido por discursividades da linguística: “supõe-se ao real da língua um determinado saber (dito ‘competência’) e, a esse saber, um determinado sujeito (dito ‘sujeito falante’)” (MILNER, [1978] 2012, p. 43).

A redução da dimensão da linguagem (em especial a relação língua-sujeito) a um saber da língua como competência e a um sujeito como sujeito falante constitui o efeito do funcionamento de uma ideologia ontológica que trabalha para garantir determinados preceitos estabelecidos por teorias linguísticas. Referimo-nos, especialmente, àquilo que Gadet e Pêcheux ([1981] 2004, p. 173) denominaram o “fixismo biológico” de Chomsky:

[...] a inscrição de programas inatos nos componentes genéticos estabelecia a tese da existência de um núcleo fixo específico da linguagem como propriedade do ‘órgão mental’ humano, assim como a função glicogênica é a propriedade do fígado nos vertebrados. (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 173).

A teorização do inatismo vai produzir nas ciências da linguagem uma cadeia de “metáforas biomórficas” (PENNYCOOK, 2010, p.95) que negam as dimensões do social, do político e do histórico. Ao mesmo tempo, como nos conduz Henry em seu belo texto “On language and the body” (1981), produzem noções de língua e de sujeito vinculadas a representações da unidade orgânica do corpo, especialmente da unidade orgânica da mente, representações que enquadram o reaparecimento do sujeito numa teorização do conhecimento linguístico: “é certamente o sujeito que é sub-repticiamente reintroduzido pela referência orgânica, um sujeito reduzido ao corpo, corpo por sua vez

reduzido à sua realidade anatômica, neurológica e fisiológica” (HENRY, 1981, p. 72, tradução nossa²¹⁵).

A redução do sujeito ao corpo na referência orgânica trazida pelo paradigma inatista chosmkiano vem instaurar nas discursividades da linguística a noção de “unidade e identidade do sujeito falante, o suporte da unidade da língua” (HENRY, 1981, p. 72, tradução nossa²¹⁶), promovendo, assim, sua inserção nas discursividades da ciência, campo em que o corpo é interpretado como organismo e, ainda segundo Henry, a razão pela qual a linguística não consegue afastar-se do psicologismo: “o lugar dessa representação [do corpo] está inscrito na própria linguística, na forma de questões que não podem ser respondidas nela” (HENRY, 1981, p. 72, tradução nossa²¹⁷).

A construção dessa representação é o resultado de um processo histórico que teve um papel essencial no desenvolvimento da linguística: a constituição das unidades linguísticas nacionais. Esta parece ter sido uma das precondições históricas para o surgimento da linguística como ciência (HENRY, 1981, p. 73, tradução nossa²¹⁸).

O argumento de Henry (1981) encontra pontos de convergência com o pensamento de Auroux (1992), que traz para o debate a análise da história da linguística como um lugar de legitimação e estabilização dos conhecimentos linguísticos desde o século XIX, “uma forma de estruturação do saber eminentemente transitória” (AUROUX, 1992, p. 12), mas que constitui o berço das representações linguísticas, o que ele denomina “o nascimento das metalinguagens”

215 Original: “it is certainly the subject that is surreptitiously reintroduced by the organic reference, a subject reduced to the body, itself reduced to its anatomical, neurological and physiological reality” (HENRY, 1981, p. 72).

216 Original: “the unity and identity of the speaking subject, the support of the unity of language” (HENRY, 1981, p. 72).

217 Original: “the place of this representation is inscribed in linguistics itself, in the form of questions which cannot be answered in it” (HENRY, 1981, p. 72).

218 Original: “The construction of this representation is the result of a historical process which has played an essential part in the development of linguistics: the constitution of national linguistic units. This seems to be to have been one of the historical preconditions for the emergence of linguistics as a science.” (HENRY, 1981, p. 73).

(AUROUX, 1992, p. 11). Tais metalinguagens são vistas na complexidade dos processos históricos, especialmente os processos de colonização e de formação dos estados nacionais, em que o ideário de unidade linguística constitui o ponto fundamental sobre o qual os saberes linguísticos passam a ser normatizados, regulados e difundidos.

Ora, é justamente essa historicidade que é apagada, negada, numa concepção de saber linguístico atrelado ao corpo, especialmente à mente. O fixismo biológico da perspectiva inatista de Chomsky retorna nas discursividades científicas – tanto das teorias de aprendizagem de línguas quanto das teorias de bilinguismo/educação bilíngue, em especial as teorias desenvolvidas na área da psicolinguística –, como pudemos demonstrar no capítulo 1. Tais discursividades igualmente configuram o discurso político-educacional, constituindo uma memória do ensino da língua atrelada a esse saber legitimado, como vimos no capítulo 2. E, neste momento da análise, temos procurado compreender como a força das discursividades biomórficas propagadas pela linguística produzem um efeito de pré-construído sobre o qual se ancoram os sentidos do arquivo do discurso profissional configurado para esta pesquisa.

Enquanto as sequências 21 e 23 centralizam a questão da proficiência e da fluência como inerentes ao sujeito bilíngue – uno e totalmente consciente de sua aprendizagem –, certamente é a sequência 22 a que traz mais marcas de discursividades organicistas, marcas pontuadas pelo sintagma “cérebro bilíngue”, que funciona metonimicamente na produção da realidade de uma unidade orgânica que só se materializa na representação imaginária do corpo do aluno bilíngue. Retomamos abaixo a sequência 22:

- **22_SC_2_B:** [...] a gente sabe que os benefícios são inúmeros né? que o aluno... as sinapses que o aluno faz... né? quando ele tem um/ um cérebro bilíngue... a/ a/ a/ ele é *multitasker* né? quer dizer ele consegue fazer várias coisas ao mesmo tempo... ele consegue ser SELETIVO né? então ele/ ele/ ele consegue se

concentrar naquilo realmente que é relevante e descartar tudo aquilo que não é

A metonímia do “cérebro bilíngue” constitui um emblema da “máquina lógica” teorizada por Henry ([1977] 1992) e entra em circulação pelo discurso da mídia e pelo discurso de divulgação institucional das escolas bilíngues, como vimos no capítulo 3. Em tais discursos, concluímos que essa metonímia produzia sentidos vinculados a uma exaltação da educação bilíngue, a uma vantagem inerente ao bilinguismo.

Efeitos de sentido similares podem ser delineados no dizer da sequência 22: o significante “benefícios” introduz uma cadeia de significantes que vão construindo uma imagem de celebração do sujeito bilíngue. O significante “*multitasker*”, que aparece para qualificar o sujeito bilíngue, evoca a sua etimologia da área computacional, em que o verbete multitarefa é definido como “capacidade que possui um sistema operacional de computador de executar mais de um programa simultaneamente” (HOUAISS, 2009). Assim como uma máquina lógica, o sujeito bilíngue é celebrado como aquele que se torna um “multitarefairo” (“*multitasker*”), ou seja, dotado de uma habilidade excepcional de executar diversas tarefas ao mesmo tempo.

Na sequência 24, o dizer do sujeito-coordenador é atravessado por conceitos de diferentes teorias da linguística e da LA, respectivamente: o “bilinguismo aditivo” (LAMBERT, 1973) e a hipótese do Monitor (KRASHEN, [1982] 2009). Retomamos abaixo a sequência 24:

- **24_SC_2_B:** o ensino bilíngue eu acredito... eu gosto muito do bilinguismo ADITIVO... tá? aquele que você vai acrescentar né?... ao seu repertório àquilo que você já traz... [...] e a beleza do bilinguismo aditivo é que a criança vai utilizar as hipóteses dela né? o conhecimento que ela tem de/ de/ de leitura e escrita... para dar sentido numa outra língua né?

O conceito de bilinguismo aditivo trazido por Lambert (1973) no contexto de estudos de educação bilíngue no Canadá tinha como

enfoque o argumento de que uma educação bilíngue ideal não produziria efeitos negativos sobre a língua dos grupos etnolinguísticos minoritários, devendo preservar suas identidades. Daí o termo bilinguismo aditivo, em que a língua e a cultura “maternas” seriam “preservadas” e a elas seria “acrescida”, “adicionada”, a língua majoritária (no caso, o inglês em relação ao francês). Desde então, o conceito de bilinguismo aditivo tornou-se bastante produtivo na literatura especializada em bilinguismo no campo dos estudos linguísticos e linguísticos aplicados, sendo mencionado e redefinido por diversos autores em seus diversos contextos de pesquisa²¹⁹.

Em sua hipótese do Monitor, Krashen ([1982] 2009) ampara-se no mesmo paradigma inatista para fundamentar sua teorização sobre a aquisição da segunda língua, lançando mão, em diversos momentos, de termos da teoria chomskiana como se fossem pressupostos. Partindo da noção de competência linguística, Krashen ([1982] 2009, p. 10) distingue aquisição de aprendizagem: a aquisição seria o processo de desenvolvimento da competência linguística de modo “subconsciente”, i.e., o sujeito não está totalmente consciente [“*aware*”] desse processo, sendo similar ao modo como a criança desenvolve suas habilidades na primeira língua; a aprendizagem estaria relacionada ao processo totalmente consciente de desenvolvimento da competência linguística na segunda língua, que Krashen associou a um “conhecimento sobre” a língua (KRASHEN, [1982] 2009, p. 10). Assim, a hipótese do Monitor estaria ligada à competência aprendida (e não à competência adquirida), uma vez que

[n]ormalmente, a aquisição “inicia” nossas sentenças em uma segunda língua e é responsável por nossa fluência. A aprendizagem tem apenas uma função, que é a de Monitor, ou editor. A aprendizagem tem sua importância apenas para fazer mudanças na forma de nossas sentenças, depois de ter sido “produzida” pelo sistema adquirido. Isso pode ocorrer antes de falarmos

219 Cf.: Beatens Beardsmore ([1982] 1986); Grosjean (1982); Hamers e Blanc ([1983] 1992); Cummins e Swain ([1986] 1992b); Hoffmann (1991); Baker ([1993] 2011); García (2009).

ou escrevermos, ou depois (autocorreção). (KRASHEN, [1982] 2009, p. 15, tradução nossa²²⁰).

Em nossa análise discursiva, interpretamos que a possibilidade de tais definições ancora-se num pré-construído das línguas como entidades unitárias, que podem ser contadas, enumeradas, portanto, **adicionadas** ao corpo do sujeito – este é tido, nessas conceitualizações, como “um aparelho de aquisição unidimensional” (PENNYCOOK, 2001, p. 143, tradução nossa²²¹) ou, como temos dito, uma “máquina lógica” (HENRY, [1977] 1992) que tem o controle sobre o processo de aquisição (adição, monitoração) de línguas.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, desenvolvemos uma análise das incidências do arquivo do discurso científico sobre o arquivo do discurso profissional. Sentidos de bilinguismo e de educação bilíngue foram interpretados e retomados como conceitos da linguística e da LA, um lugar de legitimação de saberes sobre as línguas e sobre os sujeitos – um lugar que denominamos taxonomia do impossível, por constituir um trabalho metalinguístico de teorização atravessado por um processo metonímico de classificação do saber e do sujeito que funciona na ilusão da totalidade e da unidade – impossibilidades impostas por um real não apreensível pela língua.

No percurso de nossa análise discursiva, consideramos a discussão dos conceitos de bilinguismo desenvolvida mais longamente no capítulo 1 e procuramos compreender em que medida (e como)

220 Texto original: “Normally, acquisition ‘initiates’ our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been ‘produced’ by the acquired system. This can happen before we speak or write, or after (self-correction)”. (KRASHEN, [1982] 2009, p. 15).

221 Texto original : “a one-dimensional acquisition device” (PENNYCOOK, 2001, p. 143).

os dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues encontravam-se perpassados por essa taxonomia do impossível evocada pelo significante “bilinguismo”. Nossa leitura do arquivo foi dividida em quatro momentos.

No primeiro momento, analisamos a tensão entre sentidos ontológicos de bilinguismo, produzidos por discursividades da linguística, e sentidos institucionais de bilinguismo, produzidos por discursividades de construção de uma identidade institucional filiada a um imaginário de unidade da escola bilíngue. No decorrer da análise, mobilizamos o conceito de pré-construído a fim de compreender como a evidência de sentido sobre “bilinguismo” é produzida historicamente, a partir das taxonomias impossíveis da linguística, e ideologicamente, a partir da identificação do sujeito via interpelação. Ao mesmo tempo, a análise permitiu a aproximação a espaços de equívoco, de falha, em que a estabilidade de definições de bilinguismo se esvai e se abre à instabilidade da polissemia e da ambiguidade.

No segundo momento, analisamos os sentidos de educação bilíngue entre a polissemia e a paráfrase, num jogo discursivo estabelecido entre a heterogeneidade de sentidos de educação bilíngue, que remetem ao real incontornável das diversas línguas praticadas/ensinadas no Brasil, e um movimento de homogeneização de sentidos de educação bilíngue, que reduz as práticas de ensino bilíngue à institucionalização das escolas bilíngues particulares que trabalham com o par linguístico português-inglês.

No terceiro momento, analisamos os sentidos de ensino bilíngue entre tautologias, marcadas pela circularidade de sentidos, e espaços de equívoco, marcados pela heterogeneidade das práticas de ensino bilíngue. Entretanto, os dizeres analisados apontaram um processo de desidentificação dos sujeitos com o imaginário institucional das escolas cujas práticas se baseiam no monolinguismo na LE. Tais dizeres sustentam-se no enunciado “há ensinamentos bilíngues mais bilíngues que outros”, que evoca a legitimação pela comparação da qualidade do

ensino bilíngue nas diferentes escolas que oferecem tal modalidade como um “produto” no mercado.

No quarto momento, nosso gesto de leitura permitiu a compreensão de sentidos do sujeito bilíngue que emergiram no arquivo do discurso profissional, evocando a imagem de uma máquina lógica, o sujeito da linguagem concebido pelas discursividades científicas das teorias linguísticas, especialmente a teoria inatista chomskiana. No decorrer da análise discursiva dos dizeres do arquivo do discurso profissional, observamos que as tentativas de definição do sujeito bilíngue baseavam-se em ontologias, como se o “ser bilíngue” pudesse ser apreendido numa unidade, reduzida ao corpo, sendo este, por sua vez, reduzido à mente – lugar concreto de aquisição das línguas e totalmente controlável pelo sujeito falante, seja de uma ou de várias línguas.

Tendo analisado as incidências do discurso científico no arquivo do discurso profissional, empreenderemos, no capítulo 5, uma leitura do arquivo do discurso institucional, lugar de produção de sentidos que conferem unidade e legitimação às escolas bilíngues português-inglês que são objeto de nossa pesquisa.

5

Pygmalion:
o discurso institucional
e a legitimação

You see this creature with her kerbstone English: the English that will keep her in the gutter to the end of her days. Well, sir, in three months I could pass that girl off as a duchess at an ambassador's garden party. I could even get her a place as lady's maid or shop assistant, which requires better English. That's the sort of thing I do for commercial millionaires. And on the profits of it I do genuine scientific work in phonetics, and a little as a poet on Miltonic lines. (SHAW, [1912] 1953, p. 228)

O mito de Pigmaleão, apresentado pelo poeta latino Ovídio no ano VIII d.C., conta a história desse escultor cipriota que se apaixonou pela estátua que ele próprio havia esculpido²²². Era tão profundo seu encantamento pelo objeto criado que ele passou a viver com ela, vestindo-a, beijando-a, acariciando-a, enfim, tirando-a do lugar de simulacro à qual estava condenada pela representação escultural materializada no gelado e inerte marfim. Por meio de seu desejo, o gesto de construção do simulacro desloca-se de um artefato inanimado e ausente para uma mulher idealizada e presentificada com quem ele passa a conviver, imaginariamente, mas sem deixar, entretanto, de admirá-la, exaltá-la, admirá-la, venerá-la.

222 A inspiração para a referência ao mito de Pigmaleão em nosso estudo nasceu durante uma fala do Prof. Eduardo Vieira da Cunha (UFRGS) na mesa-redonda Criação e Produção no Processo Artístico coordenada pela Profa. Raquel Moreira (FURG) em 16 de outubro de 2013 no VI SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS. Também participaram dessa mesa-redonda a Profa. Freda Indursky (UFRGS) e o Prof. Carlos Gerbase (PUC-RS).

Pygmalion and Galatea



Fonte: Ernest Normand (1881).

Em cândido marfim ele esculpira
Com arte singular tão bela imagem,
Que nascer não podia mais fermosa
Viva mulher. Insano namorou-se
Do seu mesmo trabalho, amando nele
Forma admirável de gentil donzela.
Tão vivo era o Retrato, que crerias
Vida ter, e que passos moveria,
Se o virginal rubor a não prendera;
Tanta arte se ocultava na Escultura.

(Ovídio²²³ apud PREDEBON, 2006, p. 521)

Não foi pela mulher que Pigmaleão apaixonou-se, mas pelo seu simulacro, pela projeção de seu próprio desejo nesse jogo de ausência/

223 Esta versão está apresentada na pesquisa de Predebon (2006), que se dedicou à revisão do manuscrito da tradução portuguesa das Metamorfoses de Ovídio por Francisco José Freire em 1770.

presença da imagem materializada da mulher, representação tão tangível em seu imaginário.

Da mesma forma que Pigmaleão apaixonou-se por seu próprio trabalho, Henry Higgins, o professor de fonética da peça *Pygmalion* de George Bernard Shaw, realiza um trabalho semelhante ao de um escultor, “lapidando” a fala de Eliza Doolittle, buscando “desvencilhá-la” de seu inglês *cockney* e levá-la à “perfeição” do inglês dito padrão, que identificava as classes mais favorecidas.

The hardest job I ever tackled: make no mistake about that, mother. But you have no idea how frightfully interesting it is to take a human being and change her into a quite different human being by creating a new speech for her. It's filling up the deepest gulf that separates class from class and soul from soul. (SHAW, [1912] 1953, p. 271)²²⁴.

By George, Eliza, I said I'd make a woman of you; and I have. I like you like this. (SHAW, [1912] 1953, p. 305)²²⁵.

Enquanto o Pigmaleão mitológico teve seu desejo realizado pelos deuses, que, comiserados, transformaram a sua estátua em mulher de carne e osso (Galatéia), o Professor Higgins viu a florista transformar-se na duquesa que ele tanto almejava. Mas ambos construíram objetos que foram fruto de sua idealização, projeção, objetos que **representavam** seu desejo, e que, portanto, não coincidiam com o desejo, como Shaw ([1912] 1953, p. 320) nos lembra na última frase de *Pygmalion*: “Galatea never does quite like Pygmalion: his relation to her is too godlike to be altogether agreeable.”²²⁶

224 Optamos por reproduzir a tradução de Millôr Fernandes (SHAW, [1912] 2011, p. 96): “É a tarefa mais difícil que eu já me propus; não brinque com isso a senhora, minha mãe. É claro que é diabolicamente fascinante pegar um ser humano e transformá-lo em outro dando-lhe uma aparelhagem vocabular totalmente nova. Tenho a sensação de que estou enchendo o fosso que separa classe de classe e alma de alma.”

225 “Diabos me carreguem, Eliza, eu disse que ia fazer de você uma mulher – e fiz! É assim que eu gosto de você.” (SHAW, [1912] 2011, p. 153).

226 “Galatea não gosta muito de Pigmaleão; a relação dele com ela é demasiado divina pra ser agradável.” (SHAW, [1912] 2011, p. 172).

Trazendo para o discurso o ponto fundamental de nosso argumento pela referência aos *Pygmalions*, poderíamos dizer que ambos os personagens constroem não apenas os seus objetos, mas uma **relação imaginária** com aquilo que o objeto lhes apresenta como tangível – não com a totalidade do objeto, que é impossível, uma vez que se faz presente apenas via representação²²⁷. Diríamos que a vida dos simulacros criados por Pigmeleão e Higgins constitui uma ilusão à qual eles se identificam para fazer sentido, o que implica necessariamente uma interpelação – trabalho da ideologia, pois, como nos ensina Althusser ([1969] 2007, p. 85): “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”, ou seja, a ideologia é concebida como “ilusão/alusão” (ALTHUSSER [1969] 2007, p. 86). Assim, é a representação dessa relação imaginária que produz o sujeito, i.e., a evidência de sua unidade imaginária, ao mesmo tempo em que produz a evidência da transparência do sentido no processo que Pêcheux ([1975] 1988a) denominou “interpelação-identificação”. Nesse momento de sua reflexão teórica, Pêcheux faz referência explícita à concepção psicanalítica de sujeito trazida por Lacan, buscando aproximá-la da teorização althusseriana de ideologia.

Concluiremos esse ponto dizendo que o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. Ao dizer que o **EGO**, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao **Outro**, ou ao **Sujeito**, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito **sob a forma da autonomia**, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um Outro ou um Sujeito **reais**); estamos, simplesmente,

227 Lembrando que nossa referência aqui é meramente ilustrativa e não desenvolve suficientemente o tema da representação, tão magistralmente abordado por Michel Foucault em obras como *As palavras e as coisas* (FOUCAULT, [1966] 1999) e *Isto não é um cachimbo* (FOUCAULT, [1973] 1988).

retomando a designação que Lacan²²⁸ e Althusser – cada um a seu modo – deram (adotando deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à subjetividade) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como **interior sem exterior, e isso pela determinação do real (exterior)**, e especificamente – acrescentaremos – **do interdiscurso como real (exterior)**. (PÊCHEUX [1975] 1988a, p. 162,3, grifos do autor).

Note-se que Pêcheux busca uma articulação de sua teoria materialista do discurso com a concepção de ideologia do materialismo histórico althusseriano e com a concepção não-subjetivista da subjetividade da psicanálise lacaniana. Um dos caminhos escolhidos por Pêcheux para pensar tal articulação foi a noção de **interdiscurso**, que se constitui como historicidade (o “real”, o “exterior”), determinando a “realidade” para cada sujeito. Tal determinação do interdiscurso estabelece-se pelo processo de assujeitamento ideológico, que só é possível pelo descentramento do sujeito, ou seja, as representações da sua relação imaginária com a “realidade” lhe parecem “reais”, “evidentes”, até o ponto de seu próprio reconhecimento como sujeito, “o efeito ideológico elementar”, nas palavras de Althusser ([1969] 2007, p. 94). Isso porque, pelo trabalho do inconsciente, o sujeito esquece²²⁹ esse exterior que o determina, esquecimento que significa “o acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito” (PÊCHEUX [1975] 1988a, p. 183, nota 32), sendo esta a condição de seu assujeitamento ideológico e de sua identificação às determinações do interdiscurso. Assim, como nos lembra Pêcheux em seu “início de uma retificação” ao final de *Semântica e discurso*, tal determinação não é plena e o

228 Pêcheux subscreveu uma nota neste ponto de seu texto em que cita Lacan: “[...] o sujeito só é sujeito por ser assujeitamento ao campo do Outro, o sujeito provém de seu assujeitamento sincrônico a esse campo do Outro’ (J. Lacan, *O seminário – Livro 11: Os Quatro Conceitos...*, p. 178).” (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 183, nota 30).

229 Não é deliberadamente que o sujeito esquece, mas sim pelo trabalho do inconsciente. Nas palavras de Lacan ([1971] 2009, p. 42), “[o] inconsciente não quer dizer nada, se não quiser dizer que, diga eu o que disser e onde quer que me posicione, mesmo que me posicione bem, eu não sei o que digo; e nenhum dos discursos, tais como os defini no ano passado, dá esperança, permite a alguém pretender, até esperar, de algum modo, saber o que diz.”

assujeitamento ideológico não se realiza sem a possibilidade de falhas, pois há, **também**, o trabalho do “inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura” (PÊCHEUX [1978] 1988b, p. 300), produzindo, imaginariamente, a sua unidade e a univocidade do sentido.

A relação dos *Pygmalions* com seus respectivos simulacros, com o que iniciamos este capítulo, é, portanto, imaginária, pois somente a partir da representação dessa relação que os sujeitos podem ser constituídos. Nessa relação imaginária, a coincidência entre o desejo e o objeto torna-se possível, produz sentidos para o sujeito por meio de sua identificação com sua própria projeção – efeito de “realidade”, de “literalidade”, onde o sujeito é capturado no processo de interpelação. É no imaginário que a causa e o efeito do sujeito se realizam: causa e efeito de sua própria existência, que lhe é apresentada como transparente e originada em seu interior. As falhas desse processo de interpelação-identificação não são percebidas/assimiladas pelos sujeitos, mas são apresentadas ao leitor nas constantes incertezas do jogo presença/ausência produzido pelas imagens – construídas imaginariamente – de seus objetos de adoração.

A alusão aos *Pygmalions* na designação de uma das categorias de análise de nosso corpus de pesquisa busca uma articulação entre a reflexão teórica que acabamos de apresentar e a análise das incidências do discurso institucional sobre o dizer dos sujeitos professores e coordenadores das escolas bilíngues português-inglês participantes da pesquisa. O recorte desses dizeres resultou de uma leitura do arquivo do discurso profissional que priorizou a dimensão das representações imaginárias – que, como veremos, estão construídas em torno de sentidos de legitimação de um “ideal”: práticas de ensino “ideais”, alunos “ideais”, sentidos construídos pela exterioridade do interdiscurso e que retornam ao discurso do sujeito como se fossem “seu” discurso pelo processo de interpelação-identificação. Assim como a estátua talhada pelo Pigmaleão ovidiano e a *lady* gerada pelo *Pygmalion*

moderno corporificado em Higgins, as representações imaginárias das instituições escolares bilíngues constituem espaços de “perfeição” com os quais os sujeitos constroem relações que configuram suas identidades e que os afetam na (im)possibilidade de alcançar seu desejo de completude, de plenitude.

Assim, neste capítulo, nossa leitura do arquivo do discurso profissional constituído de dizeres de sujeitos na posição de professores e coordenadores de escolas bilíngues português-inglês focaliza seu atravessamento pelo discurso institucional e divide-se em quatro momentos de análise: a representação da instituição escolar bilíngue como uma instituição sem falhas; a representação do sujeito-aluno como projeto e produto da instituição; a construção do efeito de legitimação da instituição pelo modo comparativo de dizer; e processos subjetivos de (contra)identificação com uma educação de elite.

5.1 VENERANDO A CRIAÇÃO: UMA INSTITUIÇÃO SEM FALHAS

No capítulo 3, vimos que efeitos de sentido de legitimação perpassam as discursividades sobre o ensino bilíngue português-inglês em diversos campos, especialmente em textualidades da mídia, da academia e da divulgação institucional. Neste momento de leitura de nosso arquivo, é possível identificar um efeito de legitimação similar sendo produzido pelos dizeres que constituem o discurso profissional. Nesse discurso, o “eu” que emerge na materialidade linguística configura-se a partir de fortes marcas de um lugar institucional incidindo sobre o dizer do sujeito.

Para analisar esse processo discursivo, será importante que tenhamos em mente a reivindicação de Fuchs e Pêcheux ([1975] 1997, p. 171) por “uma teoria não-subjetiva da constituição do sujeito em sua

situação concreta de enunciador”. Isso significa considerar o sujeito como **efeito** e não como fonte de sentido, uma vez que

[...] está limitado em seu dizer pelo não dito e pelo não dizível de sua inserção na sociedade humana em geral e nessa formação social em particular. [...] ele não fala, mas “é falado” pelo lugar de sujeito ideológico que veio a ocupar. E, no entanto, numa perspectiva behaviorista ou fisiológica, fala. Mas fala considerando-se autor de seu discurso, desde uma posição imaginária. (BRAUNSTEIN, [1980] 2008, p.76, tradução nossa²³⁰)

Tal posição imaginária a partir da qual o sujeito enuncia produz a ilusão de que é origem de seu dizer e a ilusão de que é uno, centrado, expressando-se por uma “protonoção de ‘eu’” (SAAL; BRAUNSTEIN, [1980] 2008, p.110, tradução nossa²³¹), que constitui a representação de uma unidade imaginária, efeito do trabalho da interpelação ideológica: **“os indivíduos são sempre/já sujeitos”** (ALTHUSSER, [1969] 2007, p. 98, grifos do autor).

Em sua teorização sobre a semântica histórica da enunciação, Eduardo Guimarães denominou essa posição imaginária como o lugar do “Locutor” (que o autor abreviou “L”), que seria “o lugar que se representa no próprio dizer como fonte deste dizer” (GUIMARÃES, 2002, p. 23). Ao mesmo tempo, a posição do Locutor encontra-se afetada pelo lugar social, que Guimarães denominou “locutor-x”, pois “sempre vem predicado por um lugar social que a variável x representa (presidente, governador, etc)” (GUIMARÃES, 2002, p. 24). Ainda tratando das possibilidades de lugares de enunciação, Guimarães afirma que há casos em que “o lugar de Locutor se representa como **lugar de dizer simplesmente**” (GUIMARÃES, 2002, p. 25, grifos do autor), pois representa a ausência/apagamento de lugares sociais de locutor. A esse

230 Texto original: “[...] está limitado en su decir por lo no dicho y por lo no decible de su inserción en la sociedad humana en general y en esa formación social en particular. [...] él no habla sino que ‘es hablado’ por el lugar de sujeto ideológico que ha venido a ocupar. Y, sin embargo, desde una perspectiva conductista y fisiológica, habla. Pero habla considerándose autor de su discurso, desde una posición imaginaria.” (BRAUNSTEIN, [1980] 2008, p.76).

231 Texto original: “protonoción de ‘yo’” (SAAL; BRAUNSTEIN, [1980] 2008, p. 110).

lugar de dizer o pesquisador denomina “enunciador”, que ele classifica em “enunciador-individual”, “enunciador-genérico” e “enunciador-universal”. Em nosso caso, a partir da leitura da sequência discursiva 1 (e de outras que apresentaremos a seguir), o foco recai sobre o funcionamento do enunciador-individual.

Ou seja, estamos diante de uma enunciação que se dá como independente da história pela representação desta individualidade a partir da qual se pode falar. O enunciador-individual, enquanto um lugar de dizer, traz um aspecto específico para isto que estamos chamando de lugares de enunciação. É a representação de um lugar como aquele que está acima de todos, como aquele que retira o dizer de sua circunstancialidade. E ao fazer isso representa a linguagem como **independente** da história. (GUIMARÃES, 2002, p. 25, grifo do autor).

Acrescentamos ao pensamento de Guimarães o que vimos argumentando a respeito do funcionamento da ideologia, segundo a teorização althusseriana. A representação da individualidade no “enunciador-individual” constitui-se justamente pelo processo de interpelação ideológica, que produz a ilusão da unidade do “eu”, apagando sua exterioridade histórica. Mas, como nos ensina Pêcheux, o efeito-sujeito não se produz apenas pela interpelação ideológica, mas também pelo processo de identificação imaginária.

Uma última precisão a propósito do termo identificação: o fato de que a evidência do sentido (a produção do sentido no *non-sens*) seja estritamente contemporânea à interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se exprime, como dissemos, por sua identificação com a formação discursiva que o domina, onde ele se encontra “encravado” na condição de sujeito – e esse “encravamento” se desloca juntamente com a própria dominância no decorrer da “formação” do sujeito. Trata-se, pois de uma **identificação imaginária** que diz respeito à “gênese do ego”, ao ajustamento sempre inacabado do sujeito consigo mesmo [...], à sua identificação com os traços do objeto na apresentação que o sujeito “possui” desse objeto... (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 265).

A evidência do sujeito como um “eu” uno e centrado produz-se ao mesmo tempo em que ele é capturado pela evidência de sentido transparente e unívoco ao identificar-se com certa formação discursiva – exterioridade necessariamente “esquecida” pelo sujeito. Esse processo de identificação imaginária se dá pela dupla interpelação do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, pois “[o] sujeito é sempre, e ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação” (HENRY [1977] 1992, p. 188-9).

Na sequência discursiva 1 a seguir, temos a interpelação-identificação do sujeito com a representação de sua individualidade enquanto enunciador por meio da materialidade linguística dos indicadores de 1ª pessoa “eu” e “a gente”, como destacamos:

- **1_SC_2_A:** [...] **eu** me sinto muito responsável... por esse carimbo de bilíngue né? **eu** tenho que/ **eu** tenho que... entregar esse serviço bem feito... então **eu me** sinto muito responsável e/ **eu** estou sempre buscando essa/ essa qualidade esse controle dessa qualidade porque **eu** sei que **eu** não posso chamar de bilíngue e não estar né? dando esse serviço que **a gente** está vendendo aqui né?

Entretanto, o deslizamento da referência do “eu” para “a gente” constitui um equívoco que deixa escapar a não coincidência do dizer com o sujeito da enunciação (“eu”), que permanece identificado com a sua representação de individualidade, um efeito para o sujeito. Esse equívoco funciona pela inconsistência da referência e deixa entrever o lugar de constituição desses sentidos de ensino vinculados a um “serviço” – lugar que não se fixa no sujeito singular (“eu”), mas desliza para um lugar institucional de produção de sentidos materializado num movimento de pluralização desse sujeito no sintagma “a gente”. As marcas de um “enunciador-individual” que se confundem com um lugar de enunciação **institucional** aparecem numa materialidade similar nas seguintes sequências discursivas:

- **2_SP_2_B:** [...] aqui **para mim** o programa é/ é excelente
- **3_SP_2_B:** [...] **acho** que **ESTOU** satisfeita em estar em um programa bilíngue porque **eu** acho que ele realmente funciona
- **4_SC_2_C:** [...] **eu** ainda acredito que a educação bilíngue na Escola C é uma educação bilíngue que tem um foco que **me** agrada bastante e que **eu** acredito muito e que **eu** compro muito
- **5_SC_2_C:** [...] **eu** gosto muito de trabalhar aqui... **eu** acredito MUITO no que **a gente** FAZ... e **a gente**::: é assim **eu** acho que... a BASE do trabalho da Escola C e eu sei que seu/ o seu foco É no bilinguismo... mas **eu** acho que para além do bilinguismo é como se constitui essa educação bilíngue... [...] **a gente** VIVE uma educação bilíngue... que **eu** nã:::/: até hoje **eu** não vi em lugar nenhum... tudo bem... **a gente** acredita que é uma BOA educação bilíngue não teria uma melhor do que as outras... mas **a gente** acredita no que **a gente** faz
- **6_SC_2_C:** [...] tem MUITO pesquisador... trabalhando aqui... exatamente pra **gente** BUSCAR uma EXCELÊNCIA e uma retidão... nesse sonho da Maria que é a dona da escola... né? então assim ela nos CONVOCA a contribuir com esse sonho... com a realização desse sonho...
- **7_SC_2_C:** [...] a escola é planejada dessa forma ela é SONHADA dessa forma então a escola É... um espaço um contexto... BILÍNGUE dentro de uma São Paulo... que não é tão bilíngue assim... né?... dentro de um país Brasil que não é nada bilíngue... então **a gente** realmente tem o **nosso** jardim secreto... Escola C... ((rindo)) que:: eh::: **nos** possibilita dentro dos **nossos** muros PROPORCIONAR esta/ este contexto

Embora as marcas linguísticas indiquem a 1ª pessoa como “enunciador-individual”, tal individualidade constitui apenas um efeito, como temos tentando demonstrar. Os lugares sociais “professor” e

“coordenador” estão recobertos pelo lugar de dizer do enunciador-individual “eu”, que, por sua vez, encontra-se atravessado pelo discurso institucional, que pode ser identificado tanto pelas marcas linguísticas de **exaltação** da instituição, nas sequências 1 a 7, como pelo deslizamento do indicador de 1ª pessoa do singular (“eu”) para o indicador de 1ª pessoa do plural (“a gente”), nas sequências 1 e 5. Nesse processo discursivo, o sujeito encontra-se interpelado-identificado com uma representação imaginária da instituição como um lugar “sem falhas”, materializada nos sintagmas/significantes “serviço bem feito”, “controle dessa qualidade” (sequência 1), “o programa é excelente” (sequência 2), “ele [programa bilíngue] realmente funciona” (sequência 3), “educação bilíngue que tem um foco que me agrada bastante e que eu acredito muito e que eu compro muito” (sequência 4), “eu gosto muito de trabalhar aqui”, “eu acredito muito no que a gente faz”, “a gente vive uma educação bilíngue que [...] até hoje eu não vi em lugar nenhum”, “a gente acredita que é uma boa educação bilíngue”, “a gente acredita no que a gente faz” (sequência 5), “exatamente pra gente buscar uma excelência e uma retidão” (sequência 6), “a gente realmente tem o nosso jardim secreto... Escola C [...] que nos possibilita dentro dos nossos muros proporcionar [...] este contexto” (sequência 7). Especialmente na sequência 7, as metáforas do “jardim secreto” e do “sonho” são evocadas, mostrando um sujeito identificado com marcas de um dizer institucional que se produz na possibilidade de alcançar algo excepcional, utópico – a estátua de Pigmalião, a Eliza do professor Higgins... o “impossível” tornado “possível” na e por meio da instituição, que se constrói num lugar de realizações que não podem ser alcançáveis fora dela.

Esses dizeres nos remetem ao funcionamento do discurso da mídia sobre a educação bilíngue português-inglês que analisamos no capítulo 3, em que a instituição que oferece tal modalidade de ensino é significada como um lugar de “perfeição” a ser desejado (e consumido) por toda a sociedade. Como já argumentamos no capítulo 3, segundo Payer (2005), a mídia pode ser compreendida como o texto

fundamental do mercado, o novo grande Sujeito da sociedade contemporânea, cujo “**enunciado todo-poderoso** [...]”, que funciona como lugar máximo de interpelação, pode ser resumido em uma palavra: ‘**sucesso**’” (PAYER, 2005, p. 18, grifos da autora). As sequências discursivas que trouxemos para análise mostram como os sujeitos são interpelados-identificados por esse enunciado ao (se) significarem em relação à educação bilíngue, evocando frequentemente um lugar de legitimação da instituição na qual estão inseridos.

Em alguns momentos, foi possível identificar que o movimento de sentidos em torno desse lugar de legitimação ancora-se no modo de interpelação ideológica do mercado, numa racionalidade da educação como mercadoria e, portanto, passível de ser mensurada quanto a sua “qualidade” e “eficácia”. Um dos espaços do dizível sobre a educação bilíngue português-inglês encontra-se, assim, marcado por discursividades do mercado que, conforme indicamos no capítulo anterior, colocam em circulação o significante “bilíngue”, que funciona **metonimicamente** como uma marca de legitimação do ensino, um lugar, portanto, desejado por muitas instituições escolares do setor privado. Distanciando-se do discurso político-educacional por um processo de silenciamento de sentidos de oficialidade, o trabalho da metonímia fundamenta-se na circunscrição de sentidos de legitimidade filiados a discursos de mercado.

Antes de terminarmos esta seção, discutiremos como o efeito de legitimação das escolas bilíngues aparece relacionado à historicidade em funcionamento no processo metonímico de produção de sentidos sobre essas instituições. Retomemos a formulação 1, que analisamos no início desta seção e que ilustra como o sujeito (se) significa pela interpelação-identificação provocada pelo significante “bilíngue” num recorte do real marcado pela interseção com discursividades de mercado.

- **1_SC_2_A:** [...] eu me sinto muito responsável... por esse carimbo de bilíngue né? eu tenho que/ eu tenho que... entregar esse serviço bem feito... então eu me sinto muito responsável e/ eu to

sempre buscando essa/ essa qualidade esse controle dessa qualidade porque eu sei que eu não posso chamar de bilíngue e não estar né? dando esse serviço que a gente está vendendo aqui né?

A materialidade linguística que constitui o fio discursivo produz certos efeitos de sentido sobre a instituição escolar que a vinculam a um negócio cujo serviço oferecido/vendido é a modalidade de educação bilíngue. O sujeito encontra-se capturado pelo efeito de evidência dessa representação – pelo trabalho da ideologia –, assumindo a “responsabilidade” pela entrega do “serviço bem feito”, pelo “controle de qualidade”, pelo “serviço vendido”.

Ao analisar o espaço geográfico em sua relação com processos de urbanização, Milton Santos ([1996] 2005) destaca a ampliação/renovação do setor terciário diante das condições da “economia internacional mundializada” (SANTOS, [1996] 2005, p. 79) e lista uma série de atividades primordiais para o seu funcionamento (*marketing*, engenharia, gerenciamento, etc), apontando para a expansão do setor e das necessidades criadas por ele.

A ampliação qualitativa e quantitativa das necessidades ligadas à existência individual e das famílias junto ao fato de que **o próprio sistema econômico dispõe dos meios de criar e impor novas necessidades como se elas fossem naturais** são, paralelamente, criadores de novas atividades que se enquadram também dentro do terciário (saúde, religião, diversões, turismo e tantas outras). **Onde incluir a atividade educacional?** (SANTOS, [1996] 2005, p. 80, grifos nossos).

O geógrafo brasileiro analisa a expansão do setor terciário na forma de novas atividades cujas necessidades são impostas pela globalização (ou, “economia internacional mundializada”, nas palavras de Milton Santos). Ora, se como o próprio autor afirma, tais necessidades são impostas **como se** elas fossem naturais”, a operação de “imposição” não pode ser considerada senão pela via da ideologia em sua relação intrínseca com o campo do imaginário – pois, como já explicamos com Althusser ([1969] 2007, p. 85): “a ideologia representa

a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Nessa perspectiva, as atividades do setor terciário constituem as condições reais de existência dos indivíduos, mas somente se tornam necessárias a eles pela interpelação ideológica que produz a ilusão dessa necessidade.

E Milton Santos ([1996] 2005, p. 80) nos deixa a pergunta instigante sobre o lugar da atividade educacional nessa reorganização do setor terciário: “Onde incluir a atividade educacional?” – pergunta que pode ser respondida a partir de uma leitura discursiva da formulação que estamos analisando. Tal formulação se torna possível – “a condição do legível em relação ao próprio legível”, nos termos de Pêcheux ([1983] 1999, p. 52) –, a partir do momento em que consideramos a exterioridade histórico-econômico-social tão bem teorizada pelo geógrafo brasileiro ao tratar dos processos de globalização e de urbanização no Brasil e no mundo. Assim, é “evidente” e “natural” que o sujeito enuncie que se sinta “responsável pelo carimbo de bilíngue” – como se fosse um selo de garantia, da mesma forma que a OEBi se coloca como uma organização que legitima o trabalho das instituições escolares bilíngues, como já apontamos no Capítulo 2. Do mesmo modo, é possível enunciar que é preciso “entregar esse serviço bem feito”, quando o “serviço” se enquadra ao que Milton Santos colocou em sua pergunta como “atividade educacional”. E, enfim, falar em “qualidade” e “controle de qualidade” figura no eixo paradigmático de possibilidades de dizer sobre a educação e, mais especificamente, sobre a educação bilíngue. Parece ser pela via desse discurso que o efeito de legitimação da instituição bilíngue e de seus “serviços” se produz.

Alguns pesquisadores na área de educação têm analisado como a ideologia neoliberal tem inserido nos contextos educativos sentidos e práticas do mercado. Bueno (2003) dedica-se à análise do discurso da qualidade total na educação, mostrando como essa concepção originada no campo empresarial vem redefinindo as práticas pedagógicas e os sentidos das instituições escolares brasileiras,

a partir de imagens de progresso e liberdade, de harmonia da instituição, do aluno como cliente (cujas necessidades devem ser supridas), do professor como “líder” ou como “gerente-educador”, do ensino como “diversão”. Santos (2010) analisa o processo de mercantilização da educação superior brasileira privada como uma tendência que vem se tornando proeminente desde a década de 1990, produzindo sentidos sobre a educação como uma atividade econômica, “que deve ser oferecida pelo mercado sob a forma mercadoria-serviço e sob as regras da produção e da circulação de mercadorias” (SANTOS, 2010, p. 1). Numa perspectiva discursiva, Garcia (2011) trata especificamente das modalidades de ensino de inglês para crianças pequenas no Brasil, concluindo que “a prática do ensino de inglês para crianças emerge de uma cadeia discursiva cujos sentidos estão maciçamente alinhados com os dizeres do mercado neoliberal” (GARCIA, 2011, p. 140), tornando-se um lugar de formação reduzido à preparação “profissional” para o “mercado de trabalho” e de práticas de “produtividade”. Veremos mais detalhadamente no capítulo 6 como o funcionamento discursivo analisado por esses autores (BUENO, 2003; SANTOS, 2010; GARCIA, 2011) e outros²³² se configura nas especificidades das representações sobre o currículo das escolas bilíngues português-inglês.

Neste momento de nossa análise, basta dizer que buscamos nesses autores uma fundamentação para o que temos argumentado a respeito da construção de **efeitos de sentido de legitimação das instituições escolares bilíngues em seu atravessamento pelas discursividades de mercado**. Isso porque o campo da educação, como nos inquietou Milton Santos ([1996] 2005), não está fora das novas configurações socioeconômicas trazidas pela globalização como “economia internacional mundializada” (SANTOS, [1996] 2005, p. 79) nos tempos neoliberais atuais. Não está fora, portanto, das injunções e das interações produzidas pelo mercado enquanto novo grande Sujeito.

232 Referimo-nos a autores que têm se dedicado ao estudo da relação entre as línguas e a sociedade de mercado, tais como Duchêne e Heller (2012) e Heller (2007a, 2010) na sociolinguística etnográfica, Rajagopalan (2015) na linguística aplicada, e Diniz (2010, 2012), Zoppi-Fontana (2007), Zoppi-Fontana e Diniz (2008), numa perspectiva discursiva.

5.2 O SUJEITO-ALUNO: PROJETO E PRODUTO DA INSTITUIÇÃO

Vimos na seção anterior como a instituição escolar é significada imaginariamente como um lugar de “sucesso” vinculado à “qualidade”, a um ensino que “realmente funciona” e a idealizações de um local de trabalho como possibilidade de “plenitude” quanto à realização profissional. A partir da análise discursiva, argumentamos que tais representações de veneração da instituição como um lugar sem falhas vinculam-se ao enunciado todo-poderoso do “sucesso” (PAYER, 2005) tornado uma evidência pelo processo de interpelação do grande Sujeito do mercado, cujo texto fundamental na sociedade contemporânea é o texto midiático. Assim, foi possível observar o atravessamento do dizer dos sujeitos pelo discurso midiático que, como analisamos no capítulo 3, produz representações de exaltação da educação bilíngue, significada como a “melhor” forma de adquirir a LE, em especial o inglês.

Nesta seção, veremos que esse enunciado do “sucesso” também parece configurar a base das representações sobre os alunos das escolas bilíngues português-inglês que emergem no dizer dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores. Mais uma vez, o funcionamento discursivo alude ao gesto de veneração da própria criação realizado pelos dois personagens *Pygmalion* que temos evocado neste capítulo. Os alunos são idealizados como sujeitos sempre bem-sucedidos em seu processo de aprendizagem, sendo sua imagem muitas vezes confundida com a imagem da própria instituição “sem falhas”. Mas, neste momento de nossa leitura do arquivo, como os dizeres trazem/constroem imagens do sujeito-aprendiz, do sujeito-aluno, do sujeito-bilíngue, outras questões entram em jogo, tais como a especificidade da língua inglesa (não de sua materialidade, mas dos discursos que a recortam) e as imagens do ensino de LE e, mais especialmente, do ensino de língua inglesa – imagens que estão vinculadas a determinados lugares de memória, como analisamos no capítulo 2.

5.2.1 O aluno *top*

Vejamos como as representações sobre os sujeitos inseridos na instituição como alunos se configuram nos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores nas sequências discursivas a seguir:

- **8_SC_1_A:** [...] é um SUCESSO porque eu tenho poucos casos de crianças que não aprendem inglês... então uhn::... claro eu tenho algumas questões emocionais outras familiares ou até cognitivas que às vezes impedem mas são raríssimos os casos então... eu consigo garantir... pra... noventa e oito por cento dos pais que eles VÃO aprender... inglês né? ((rindo))
- **9_SP_1_B:** [...] a gente percebe que eles... tá estão ÓTIMOS né? falam super BEM eles se comunicam super BEM... vão pros Estados Unidos e dão *show* e as famílias ficam super felizes
- **10_SP_2_B:** [...] temos também alunos que ingressam no curso posteriormente né?... mas aqueles que vêm desde o início é muito bom ver o resultado disso né? de você ver o aluno totalmente FLUENTE... FALANDO... eh::: né? muitos... uhn::: com pouco::: uhn::: pouco SOTAQUE né? [...] é assim que eu vejo assim e/ e eu vejo um bom resultado né? a forma como tem sido... ministrado né? uhn::: nessa escola bilíngue
- **11_SP_1_C:** olha o que a gente tem aqui... eh::: que a gente tem retorno/ eu/ eu quando saí da escola de idiomas para vir para cá a primeira coisa que chamou muito atenção do aluno aqui é que eles são ABSOLUTAMENTE fluentes né? eles falam muito bem... eh::: e eles ENTENDEM muito bem
- **12_SP_2_C:** [...] acho que são muito PROFICIENTES... né? são muito COMPETENTES... uhn::: na língua alvo né? no caso o inglês... é impressionante... já quando chegam no sexto ano... de que forma chegam JÁ... assim... com uma certa bagagem né?...

é claro existem as exceções... eh::: tem alunos com mais dificuldades do que outros mas de uma forma geral... assim eh:: realmente impressionante COMO eles se sentem à vontade:::: em inglês... né?

No capítulo 4, analisamos as definições de um “sujeito bilíngue” abstrato, vinculado ao discurso científico da linguística em que o “sujeito da linguagem” é significado como uma “máquina lógica” (HENRY, [1977] 1992, p. 118), uma vez que está circunscrito a um determinado saber das línguas pautado na noção de “competência linguística”, ou seja, um sujeito “falante” como o “suposto suporte universalizável da língua” (MILNER, [1978] 2012, p. 71).

A materialidade linguística das sequências discursivas acima se constitui de marcas desse lugar construído para o sujeito bilíngue como “máquina lógica”, uma vez que evoca o sujeito da competência linguística: “falam super bem eles se comunicam super bem” (sequência 9), “o aluno totalmente fluente... falando” (sequência 10), “eles são absolutamente fluentes”, “eles falam muito bem”, “eles entendem muito bem” (sequência 11), “são muito proficientes”, “são muito competentes” (sequência 12).

O que fica esquecido necessariamente pelo/para o sujeito é que as noções de “fluência”, “competência” e “proficiência” que emergem em seu dizer estão filiadas ao discurso da linguística, cujos “‘regimes metadiscursivos’ usados para descrever as línguas estão fortemente enraizados em suposições linguísticas e culturais ocidentais” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 27, tradução nossa²³³). Segundo Makoni e Pennycook (2007a, p. 17), tais regimes metadiscursivos constituem “ficções”, produzindo interpretações sobre as línguas e sobre os sujeitos falantes que tendem à uniformidade e à homogeneidade, “tais como língua como meio de comunicação, língua como sistema, língua como uma entidade desejável, ou língua como competência”

233 Texto original: “‘metadiscursive regimes’ used to describe languages are firmly located in Western linguistic and cultural suppositions”. (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 27).

(tradução nossa²³⁴). Como nos lembra Lacan, “os linguistas são tão competentes que foram forçados a inventar a noção de competência. A língua é a competência em si. E o que é mais, é verdade. Não somos competentes em nenhuma outra coisa” (LACAN [1971] 2009, p. 46).

Entretanto, essas designações do sujeito estão circunscritas a representações imaginárias do sujeito-bílingue que se desdobra em representações de um sujeito-aluno e de um sujeito-aprendiz que estão atreladas ao discurso institucional, funcionando, como vimos argumentando, de modo similar ao discurso da mídia no processo de produção de sentidos de legitimação (veneração, exaltação) da escola bilíngue português-inglês. O sujeito-aluno constitui uma extensão da instituição, seu projeto e seu produto, que servirá, imaginariamente, para atestar sua legitimação ao “pai-cliente” (GARCIA, 2011; BUENO, 2003). Os sentidos de legitimação da instituição perpassam a representação do “sucesso” do produto-aluno, que está “garantido” como uma promessa para a grande maioria (representada percentualmente) dos pais-clientes:

- “eu consigo garantir... pra... noventa e oito por cento dos pais que eles VÃO aprender... inglês” (8_SC_1_A).

Tal qual a garantia de um produto, a garantia da aprendizagem é destacada para “satisfazer” as necessidades do cliente: “vão pros Estados Unidos e dão *show* e as famílias ficam super felizes” (9_SP_1_B).

Ao analisar a “sociedade de consumo” na contemporaneidade, Bauman ([1998] 1999) argumenta que sua característica mais marcante é a primazia do papel do consumidor, lugar não apenas produzido para ser ocupado pelo sujeito, mas principalmente para ser desejado por ele. Como nos lembra Santos ([1996] 2005, p. 80), esse desejo está pautado na criação e na imposição de novas necessidades.

234 Texto original: “such as language as a medium of communication, language as a system, language as a desirable entity, or language as competence” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a, p. 17).

A relação tradicional entre necessidades e sua satisfação é revertida: a promessa e a esperança de satisfação precedem a necessidade que se promete satisfazer e serão sempre mais intensas e atraentes que as necessidades efetivas. (BAUMAN, [1998] 1999, p. 90).

A representação do sujeito-aluno como um projeto-produto bem-sucedido da instituição ocupa o lugar da promessa e da esperança de satisfação do consumidor (no caso, o “pai-cliente”) proporcionada pela escola. É importante reiterar que estamos falando aqui do campo do **imaginário**, ou seja, daquilo que se apresenta ao sujeito como evidente, pela via da interpelação ideológica e de processos identificatórios que não lhe são acessíveis, por serem inconscientes. O dizer do sujeito materializa o funcionamento ideológico-identificatório que produz sentido a partir da representação do sujeito-aluno como um **projeto-produto da instituição**, como uma promessa de satisfação das necessidades do consumidor. As relações metafóricas de sentido que ligam o sujeito-aluno a uma mercadoria – um “bom produto”, um “bom resultado” – são apagadas e tornadas evidentes para o sujeito-enunciador, como se ele fosse a origem de seu dizer (evidência do sujeito), e como se não houvesse outro modo de dizer (evidência do sentido):

- é assim que eu vejo assim e/ e eu vejo um bom resultado né? a forma como tem sido... ministrado né? uhn::: nessa escola bilíngue (10_SP_2_B).

As contingências, incertezas e inconsistências inerentes ao processo de aprendizagem são denegadas (INDURSKY 1990; [1997] 2013) nesse funcionamento discursivo, que produz e coloca em evidência a posição da instituição como um lugar que promove o sucesso na aprendizagem. Assim, os alunos que não estão identificados com essa representação predominante, são significados como a “exceção”, como destacamos a seguir: “eu tenho **poucos** casos de crianças que não aprendem inglês” (8_SC_1_A); “é claro existem as **exceções**... eh::: tem alunos com mais dificuldades do que outros” (12_SP_2_C).

Além da relação desses dizeres com um **imaginário de glorificação institucional** que muitas vezes traz marcas do discurso da mídia, podemos ainda pensá-los em sua relação com outras regiões do interdiscurso, que envolvem a especificidade das **subjatividades em jogo na relação com a língua inglesa**, embora a nomeação da língua não apareça materialmente marcada nos dizeres dos sujeitos, o que atribuímos às condições de produção imediatas desse discurso. Em estudo anterior (FORTES, 2008), analisamos como os sentidos do “erro” no discurso de professores de inglês/LE estão constituídos, predominantemente, pelo apagamento do lugar de instabilidade, estranheza e impossibilidade de controle provocado pelo encontro com a língua estrangeira. Nesse discurso, evocavam-se, com frequência, sentidos de erro como uma “transição” para alcançar um lugar ideal, ou seja, o lugar de uma língua “perfeita”, “sem falhas”. Em seu estudo sobre o discurso de professores e futuros professores de língua inglesa, um dos domínios discursivos delineados por M. Grigoletto (2003) foi o “discurso da perfeição”, constituído de “formulações nas quais o sujeito enuncia a sua ânsia pela perfeição no desempenho em língua inglesa” (GRIGOLETTO, M., 2003, p. 44). Ao investigar o ensino de inglês/LE em projetos internacionais promovidos por universidades australianas em três países (Laos, Japão e Espanha), Widin (2015) discute complexos casos de violência simbólica nesse contexto, contrapondo-se ao imaginário predominante de idealização das “salas de aula de língua inglesa como espaços benéficos, harmoniosos, sem conflitos e negociáveis” (WIDIN, 2015, p. 71, tradução nossa²³⁵). Dentre outros aspectos levantados pela pesquisadora, destacamos seu argumento de que esse imaginário estaria relacionado a discursos de glorificação da língua inglesa, em que as relações de poder e suas implicações políticas permanecem inquestionáveis – mesmo que diversas pesquisas tenham mostrado o contrário, questionando a construção discursiva do ensino da língua inglesa como “neutro” (CANAGARAJAH, 2013, 2014; KUMARAVADIVELU, 2006; LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005; MOITA

235 Texto original: “EL classrooms as beneficial, harmonious, problem-free and negotiable spaces” (WIDIN, 2015, p. 71).

LOPES, 2008; PENNYCOOK, 1994, 1998, 2001, 2007a, 2007b, 2010, 2012a; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2015).

Em sua análise sobre a subjetividade do sujeito bilíngue, Bertoldo (2003) discute as implicações da imagem do “bom aprendiz”, a qual se tornou recorrente em pesquisas da LA nas décadas de 1970 e 1980. Segundo o pesquisador, tal imagem vincula-se ao conceito de “conscientização”: uma vez que o aprendiz se conscientiza de seu próprio processo de aprendizagem, torna-se autônomo e bem-sucedido. Suas estratégias, uma vez compreendidas e explicitadas, tornam-se um modelo para os futuros aprendizes: o modelo do “bom aprendiz”. Ora, esses estudos mostram como os processos de ensino e aprendizagem da LE, e, em especial, da língua inglesa, são significados como processos bem sucedidos, ou processos em que se deve almejar o sucesso da aprendizagem da língua e, conseqüentemente, o sucesso do sujeito enquanto aprendiz. Assim, a aprendizagem é

vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado; afinal, constroem-se modelos do “bom aluno”, do “bom leitor”, do “bom produtor de textos”, enfim do “bom aprendiz de língua estrangeira”, que exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões. (CORACINI, 1997, p. 156).

Quando enunciam sobre os sujeitos-alunos da instituição em que estão inseridos, os sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues português-ínglês encontram-se constituídos por esses sentidos, que recortam o real no ponto de apagamento do estranhamento causado pela língua estrangeira (REVUZ, 1998), na tentativa de escamoteá-lo, acomodando os conflitos desse encontro com a língua à imagem de um sujeito onipotente – a máquina lógica construída e venerada pela instituição –, que é um “sucesso” (8_SC_1_A), fala “super bem” (9_SP_1_B), é “totalmente fluente” (10_SP_2_B), é “absolutamente fluente” (11_SP_1_C), é “competente”, é “proficiente” (12_SP_2_C).

Reiteramos que essa imagem do sujeito-aprendiz se desdobra nas imagens do sujeito-aluno e do sujeito-bilíngue – complexamente vinculadas a discursividades sobre o ensino de língua inglesa construídas e veneradas pela instituição, podendo ser “garantidas” por ela (uma promessa de satisfação do pai-consumidor, como já afirmamos anteriormente neste capítulo). Nessas representações do aluno emerge uma imagem emblemática, muito recorrente nos discursos de ensino e aprendizagem de língua inglesa: a imagem do “falante nativo como um elemento a quem é atribuída importância considerável e porque não dizer o falante nativo como um ideal a ser atingido nessa aprendizagem” (BERTOLDO, 2003, p. 88).

No capítulo 1, quando analisamos o processo de formação de conceitos de bilinguismo na linguística e na sociolinguística, vimos que a imagem idealizada do falante nativo aparece em diversas conceitualizações, produzindo um lugar de (des)legitimação para o sujeito bilíngue na relação com as línguas. No capítulo 3, vimos que a imagem do falante nativo emerge no discurso da mídia e no discurso de divulgação institucional das escolas bilíngues português-inglês, reiterando a imagem da posição “privilegiada” daqueles que estão inseridos em contextos de aprendizagem bilíngue – configurado nesse discurso como um lugar em que a aprendizagem da língua inglesa é representada em relação de equivalência com a aprendizagem da língua materna. A imagem do nativo também constitui o dizer dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores quando realizam gestos de definição de bilinguismo e de sujeito bilíngue que oscilam entre um lugar ontológico e um lugar de legitimação institucional, como vimos no capítulo 4. Neste momento de análise do arquivo do discurso profissional, o “mito da natividade” (RAJAGOPALAN, 1997) irrompe novamente no dizer dos sujeitos, produzindo outros efeitos de sentidos, como ilustram as sequências discursivas a seguir:

- **13_SC_2_A:** [...] e os nossos alunos vão pra esse grupo... [de acampamento de aventura no Canadá] e aí a maneira como

eles se inserem nesse grupo é muito interessante né? porque tem gente do mundo inteiro então... todas as vezes que a gente leva... sempre tem essa observação dos monitores de lá né? “ah mas eles falam muito bem” né? eles... meio que é/ é tido como uma coisa assim... ele é quase um NATIVO... é::: é natural pra ele e ele se insere muito... naturalmente mesmo não é aquela coisa de ficar... não sabe falar... ai deixa eu pensar quinze vezes quand/ como/ como que eu vou falar?... eles se viram né?

- **14_SC_2_B:** [...] eles se desenvolveram MUITO bem... MUITO bem... eles desenvolveram uma competência linguística... uhn... *near native* né? uhn::: eu tive alunos que saíram daqui no primeiro ano da primeira série... pra::: uhn ingressarem em escolas americanas... foram aceitos foram muito bem... e são alunos *top*... a gente acredita que eles são alunos *top* exatamente porque eles tiveram esse/ essa exposição entendeu? uhn:: de aprendizagem em duas línguas né?

Considerando a cadeia de significantes de **veneração do aluno-projeto-produto-da-instituição**, quais seriam as especificidades do funcionamento das frases “ele é quase um nativo” (13_SC_2_A) e “eles desenvolveram uma competência linguística... uhn... *near native*” (14_SC_2_B) no dizer dos sujeitos-coordenadores da escola A e da escola B, respectivamente? A representação do aluno vinculada à legitimação (como “qualidade”) da instituição materializa-se no sintagma “alunos *top*” (14_SC_2_B). Mas como a designação “aluno *top*” convida a imagem do sujeito como “quase um nativo” e com “uma competência linguística *near native*”, produzindo esse efeito de legitimação?

A análise de Pennycook (2012b) sobre a questão do falante nativo numa perspectiva de língua como algo que emerge de/em “lugares inesperados” pode nos ajudar a responder essas questões. O pesquisador retoma os estudos críticos sobre o “mito do falante nativo” (RAJAGOPALAN, 1997) ou sobre a “falácia do falante nativo” (PHILLIPSON, 1992), enfatizando a necessidade de desconstruir a noção do

falante nativo como correlacionada a determinada variedade linguística, em especial uma variedade que se assemelha a um “padrão”, como se este fosse inerente à língua e constituído independentemente das condições sociais de classe, acesso e escolarização.

Certamente, precisamos ser cautelosos não apenas com a suposição de que a ideia do “inglês do falante nativo” descreve uma variedade do inglês que é preferível e desejável, mas também com a ideia de que falantes nativos produzem alguma forma de “inglês correto”. (PENNYCOOK, 2012b, p. 82, tradução nossa²³⁶).

A circularidade de argumentos em torno do falante nativo, segundo Pennycook, é identificada uma vez que se compreende que se trata de uma ideia paradoxal de que esse lugar – o do falante nativo – é representado como uma categoria de habilidade linguística, que pode ser alcançada por qualquer falante, e, ao mesmo tempo, como uma categoria de habilidade inata, ou seja, restrita ao falante que nasceu em determinado país em que se fala a língua.

Uma vez que se argumenta que não é uma questão de nascimento, mas sim de habilidade em uma língua, e uma vez que definimos tal habilidade e reconhecemos que podemos nos tornar falantes nativos ao alcançar tal nível, então tudo o que temos é a descrição de certa capacidade de usar a língua, e, portanto, nenhuma necessidade de vinculá-la à ideia do falante nativo. (PENNYCOOK, 2012b, p. 85, tradução nossa²³⁷).

Ora, se a noção de “falante nativo” torna-se inócua nesse sentido, vemos que, ainda com Pennycook (2012b, p. 86 e ss.), outras noções criadas para dar conta da habilidade do falante também se tornam

236 Texto original: “Certainly we need to be cautious not only with the assumption that the idea of ‘native speaker English’ describes a variety of English that is preferable and desirable, but also with the idea that native speakers produce some form of ‘correct English’.” (PENNYCOOK, 2012b, p. 82).

237 Texto original: “Once it is argued that it is not a question of birth, but rather of ability in a language, and once we define that ability and acknowledge that we can become native speakers by reaching that level, then all we have is a description of a certain capacity to use language, and therefore no need to tie it to the idea of the native speaker.” (PENNYCOOK, 2012b, p. 85).

problemáticas: a noção de falante “proficiente” produz a ilusão de que a habilidade linguística é inerente ao sujeito; a categoria do falante “passável [*passable*]²³⁸ (por um falante nativo)” pode provocar a não-identificação do sujeito com um lugar mediano na aprendizagem da língua estrangeira; a ideia do falante “legítimo” relaciona-se mais a uma posição social a partir da qual o sujeito estaria autorizado a falar (“ter uma voz”) do que a questões de língua propriamente, o que, segundo a crítica de Pennycook (2012b, p. 89), produz a ideia de que as posições sociais são estanques e fixas, produzindo “juízos normativos de aceitabilidade, de status social e de variedade linguística” (tradução nossa²³⁹).

Reconhecendo as limitações implicadas na proposta de uma nova terminologia para abordar a habilidade linguística do falante, Pennycook (2012b, p. 89) defende a ideia de um “*resourceful speaker*” [“falante com recursos”] vinculado à noção de língua como prática local (PENNYCOOK, 2010), como aquilo que emerge em “lugares inesperados” (PENNYCOOK, 2012b, p. 90), contingentes, imprevisíveis. Os “recursos” de que o autor fala são, assim, práticas de linguagem em que o sujeito mobiliza um repertório linguístico²⁴⁰ que põe a língua em funcionamento em um momento específico, para/com sujeitos específicos. Os “traços de alteridade” do sujeito mostram-se, tornam-se parte da própria interação e não são escamoteados como numa noção de “fluência” em

238 Pennycook (2012b) retoma esta noção a partir de Piller (2002).

239 Texto original: “normative judgments of acceptability, social status and language variety” (PENNYCOOK, 2012b, p. 89).

240 Pennycook refere-se a uma “sociolinguística de recursos” proposta por Blommaert (2010) em que a noção de repertório linguístico aparece significada como um conjunto de práticas de linguagem que ultrapassam a noção de língua como um sistema, envolvendo gêneros, estilos, práticas e discursos mobilizados como parte de cada interação comunicacional na qual o sujeito se insere diariamente. Pennycook acrescenta a esse conceito de recursos via repertório a noção de mobilidade (cf. PENNYCOOK, 2012a, p. 49; 2012b, p. 98). Pesquisas na área dessa sociolinguística com características pós-estruturalistas têm começado a circular numa espécie de contradiscurso em relação à sociolinguística “tradicional” (como discutimos no capítulo 1). Especificamente voltada para os desenvolvimentos teóricos do conceito de repertórios na sociolinguística de recursos proposta por Blommaert (2010) e expandida por Pennycook (2012a) está a pesquisa em andamento de Veronique Conte (University of Sydney, Australia): *Mapping the multilingual repertoire of generation Y university students: a comparative French-Australian study* (cf.: Conte, em andamento).

que insiste a representação imaginária de uma língua e de um falante unos, homogêneos, cujas marcas de alteridade se apagam.

A ideia de falantes nativos e não nativos realmente não traz contribuição alguma para pensar sobre o uso real da língua, e causa muitos danos como uma categorização que não pode escapar de suas raízes no nacionalismo, no racismo e no colonialismo. § Ela não é somente um produto da agenda nacionalista subjacente à teoria linguística, mas também de uma grande ofensiva de marketing da indústria global de livros didáticos e de outras indústrias. A própria noção de falantes nativos e falantes não nativos está baseada em visões de língua profundamente questionáveis. (PENNYCOOK, 2012b, p. 99, tradução nossa²⁴¹).

Talvez esse ponto ressaltado por Pennycook (2012b) explique uma das causas do predomínio dessa representação nos discursos sobre ensino e aprendizagem de línguas: a manutenção dessa idealização sustenta o mercado de livros didáticos, como nos lembra o autor, mas também “outras indústrias” do setor privado, dentre as quais poderíamos destacar as escolas de idiomas, os cursos de línguas online. Nesses contextos, destaca-se, por exemplo, a pesquisa em andamento de Tajima (2014; 2015), que tem empreendido uma análise do funcionamento discursivo das categorizações “nativo”/“não-nativo” nos contextos de ensino de inglês/LE no Japão. Tomando como *corpus* de análise materiais didáticos de estudo individual (*self-study ELL*)²⁴², Tajima (2014) conclui que “o ‘falante nativo de inglês’ não é uma entidade pré-dada ou fixa, mas é construído social, cultural e ideologicamente por meio de uma variedade de recursos semióticos, incluindo a

241 Texto original: “The idea of native and non-native speakers really does not do any useful work in thinking about real language use, and does a great deal of harm as a categorization that cannot escape its roots in nationalism, racism and colonialism. § Not only is it a product of the nationalist agenda behind much linguistic theory but also of a major marketing offensive by global textbook and other industries. The very notion of native and non-native speakers is based on profoundly questionable views of language”. (PENNYCOOK, 2012b, p. 99).

242 Nesse estudo, chamam a atenção os títulos dos livros em questão: *Your English offends native speakers* (2010) e *A little weird English from Japanese people: strange English Mr. Thayne has witnessed* (2012), ambos de autoria de David Thayne.

língua” (TAJIMA, 2014, n.p., tradução nossa²⁴³). Tajima (2015) também analisa as representações de (des)legitimação de professores de inglês filipinos no contexto de aulas de conversação em inglês (*eikaiwa*) via Skype no Japão, focalizando as construções discursivas de “país anglófono”, “falante nativo de inglês” e “professor ideal de inglês”.

No que concerne à nossa pesquisa diretamente, as escolas bilíngues português-inglês também poderiam ser incluídas no conjunto de “outras indústrias” mencionadas por Pennycook (2012b). É a esse ponto que podemos relacionar o funcionamento discursivo dos sintagmas “quase um nativo” (13_SC_2_A) e “*near native*” (14_SC_2_B), que aparecem no dizer dos sujeitos-coordenadores filiados a um lugar de legitimação representado no “aluno *top*” (14_SC_2_B), que, por sua vez, é construído como projeto e produto da instituição: “eles são alunos *top* exatamente porque eles tiveram esse/ essa exposição entendeu? uhn:: de aprendizagem em duas línguas né?” (14_SC_2_B). A experiência de aprendizagem **em** duas línguas (e não **de** duas línguas, como veremos mais detalhadamente no capítulo 6) configura um dos principais enunciados produzidos pela instituição bilíngue para construir uma identidade de legitimação – tanto no sentido de um reconhecimento social (status) quanto no sentido de um serviço valorizado por sua eficácia em termos de resultado (encaixando-se nas características do setor terciário, como Santos, [1996] 2005), sugeriu). Nesse discurso, o aluno da instituição bilíngue torna-se o lugar em que esses efeitos de legitimação se fazem mais tangíveis, pois é na instituição que a promessa (impossível, como vimos com Pennycook, 2012b) de ocupar a posição do falante nativo é significada como algo alcançável, ainda que no limite tênue imposto pelo “quase”/“*near*”.

243 Texto original: “the ‘native English speaker’ is not a pre-given or fixed entity, but is socially, culturally, and ideologically constructed through a variety of semiotic resources, including language”. (TAJIMA, 2014).

5.2.2 O monolíngue transformado em bilíngue

Como já trouxemos em outros momentos de nossa análise, pesquisas na área da linguística aplicada crítica (PENNYCOOK, 2001), da linguística aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006; 2013a; 2013c) e dos estudos em novos letramentos (MONTE MÓR, 2013 e SOUZA, 2011) têm contribuído para questionar construtos teóricos predominantes na linguística e na sociolinguística que se pautam em essencialismos e homogeneidades, e, ao mesmo tempo, têm produzido novos conceitos, novas possibilidades de dizer sobre língua e sobre bilinguismo²⁴⁴.

Entretanto, tais possibilidades de dizer muitas vezes limitam-se ao campo do imaginário social, constituindo uma intensa profusão de novas designações que acabam por recobrir o problema da exclusão do sujeito (e, muitas vezes, também a exclusão do histórico e do político), fazendo-os voltar à questão problematizada por Gadet e Pêcheux ([1977] 1998) da dicotomia logicismo/sociologismo na linguística e à noção da lógica da “complementaridade” analisada por Henry ([1977] 1992) para discutir as bases epistemológicas da linguística²⁴⁵. Permanece a noção psicologizante de sujeito²⁴⁶, que impossibilita, muitas vezes a compreensão da reiteração e do retorno de conceitos estabelecidos pela linguística “tradicional” nos discursos sobre pedagogia de línguas.

244 Discutimos algumas especificidades desses movimentos epistemológicos no capítulo 1.

245 Discutimos detalhadamente essa questão no capítulo 1, quando analisamos as definições de bilinguismo na linguística.

246 Ainda assim, as reflexões trazidas por essas possibilidades de dizer e de teorizar sobre a língua podem servir de base para interessantes discussões no campo da AD do modo como foi vislumbrada por Michel Pêcheux, como um lugar privilegiado para a “prática de entremeio” (ORLANDI, 2012a, p. 11). Desse modo, pensar as práticas de entremeio possibilitadas pela AD implica buscar formas de se trabalharem os conceitos de outros campos do saber em sua historicidade, metaforizá-los no próprio processo da análise discursiva, na alternância entre momentos de descrição e momentos de interpretação (PÊCHEUX, [1983] 2002).

O conceito de língua materna, por exemplo, permanece inquestionável²⁴⁷, mesmo que os estudos da psicanálise tenham mostrado que “a língua materna é a *lalangue* e não o português” (CAVALLARI, 2011, 321) ou qualquer outra língua que se possa identificar como um lugar de sentido; mesmo que os estudos do discurso em sua interface com a psicanálise tenham produzido um novo lugar para se pensar a relação do sujeito com a(s) língua(s), uma vez que

toda língua é estrangeira, na medida em que provoca em nós estranhamentos, e toda língua é materna, na medida em que nela nos inscrevemos, em que ela se faz ninho, lar, lugar de repouso e de aconchego; ou melhor, toda língua é materna e estrangeira ao mesmo tempo. Por isso, não é possível em língua, sentir-se em casa: somos sempre exilados em nossa própria morada, exílio que herdamos ou que nos é imposto pela classe social, pelo grupo étnico, pela cultura, enfim, pelo lugar em que me escrevo e inscrevo. (CORACINI, 2007a, p. 48).

Entretanto, é a “eterna promessa da língua materna” (UYENO, 2003) que está na base do mito da natividade (RAJAGOPALAN, 1997) discutido na seção anterior, e que, como analisamos, funciona ideologicamente na construção da imagem do “aluno *top*” e, com ela, da promessa da instituição escolar de possibilitar ao sujeito (quase) ocupar o lugar desse “nativo” idealizado.

Mas essa promessa só pode ser sustentada pela construção da imagem do sujeito-aluno antes mesmo que ele esteja inserido na instituição. A leitura do arquivo permite-nos dizer que a imagem mais recorrente é a do **sujeito-monolíngue que se tornará um sujeito-bilíngue**, que emerge nas seguintes sequências discursivas:

- **15_SP_1_A:** [...] qual é o nosso objetivo assim... o que/ que eu penso em relação ao meu aluno de fazê-lo uma criança bilíngue... seria uma criança não/ eu acho que é muito mais além do

247 Terminologicamente falando, a linguística aplicada crítica tem tentado provocar alterações, substituindo o sintagma “língua materna” por outras designações, tais como “língua de filiação” ou “língua de herança” (MAY, 2014).

que ensinar uma outra língua... que sim é lógico se for pegar né? o básico é sim falar duas línguas... bilíngue... mas eu acho que é o pensar... é saber:::: saber ir e voltar de uma língua pra outra com desenvoltura e podendo usar o melhor de cada uma... assim não só a língua em si mas o raciocínio e a cultura também que as duas trazem

- **16_SC_1_B:** [...] eu/ eu/ eu tenho falado isso/ eh/ acompanhar o desenvolvimento de uma criança... acompanhar desde quando essa criança entrou pro seu programa... uhn::: quando ela era:::: uma/ uma pessoa que falava uma língua só e ao LONGO dos anos você ir acompanhando a transformação dessa criança em/ eh/ de/ aquela criança que era MONOLÍNGUE... para se tornar BILÍNGUE você acompanhar isso e de/ de repente não... eh::: chegar um determinada fase da vida dela você olhar para ela e falar ela É bilíngue hoje... ela EFETIVAMENTE faz uso eh/ eh::: com/ com propriedade de uma segunda língua... isso é mara/ isso é lindo ((rindo))... [...] acompanhar essa transformação dessa criança para mim é tudo de compensador na minha vida ((rindo))

O interdiscurso, sendo a exterioridade (o pré-construído) que constitui o dizer do sujeito, emerge no fio do discurso, produzindo, pelo trabalho da interpelação-identificação, a evidência do sentido e a ilusão de que o sujeito sabe e controla o que diz (PÊCHEUX, [1975] 1988a). A evidência do sentido da possibilidade de uma “transformação” do “sujeito-monolíngue” em “sujeito bilíngue” nesses dizeres funciona a partir de sua filiação a regiões do interdiscurso que coincidem com um “ideal de completude [...] tradicionalmente arraigado nos termos ‘bilíngue’ e ‘bilinguismo’” (UYENO; CAVALLARI, 2011a, p. 10). Tais designações – e outras, como multilinguismo, plurilinguismo²⁴⁸, etc, como analisamos no

248 A esse respeito também vale mencionar a reflexão de Makoni e Pennycook (2007a, p. 16): “Part of our argument, then, is that current approaches to diversity, multilingualism and so forth, all too often start with the enumerative strategy of counting languages and romanticizing a plurality based on these putative language counts. [...] By rendering diversity a quantitative question of language enumeration, such approaches continue to employ the census strategies of colonialism while missing the qualitative question of where diversity lies.”

capítulo 1 – foram produzidas pelo discurso da ciência, constituindo conceitos legitimados na área de pedagogia de ensino de línguas, conceitos que retornam nos sentidos e nas práticas de ensino e aprendizagem, de línguas, de sujeitos. Ao falar sobre a questão da subjetividade em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Coracini (2007b, p. 117) problematiza justamente esses termos:

Não se trata de uma reflexão sobre o multilinguismo ou plurilinguismo nem sobre o bilinguismo, pois esses termos implicam a busca da totalidade do que se denomina língua e sujeito falante ou a simples adição de duas ou mais línguas, adição que significa domínio idealmente concebido – e que se deseja perfeito – de cada uma das línguas implicadas. Trata-se de capturar traços de identificação que permitem compreender como se constitui pela linguagem – sempre híbrida – a identidade móvel, dinâmica, do indivíduo.

Como temos mostrado em diversos momentos desta tese, também a partir de uma perspectiva discursiva, diversas outras pesquisadoras²⁴⁹ têm questionado esses conceitos, explicitando a sua construção para ocupar o lugar de uma língua não homogênea, não mensurável, e de um sujeito não centrado e, portanto, afetado pelo inconsciente e pela(s) língua(s) de modo singular. Ao problematizarem questões concernentes ao sujeito bilíngue, esses estudos colocam em evidência a relação do sujeito com as línguas como “palco inevitável de um conflito que, longe de gerar estabilidade, pode, ao contrário, trazer desestabilizações, não garantindo de antemão nenhum sucesso prévio ou algo semelhante” (BERTOLDO, 2011, p. 342).

Nesse sentido, a pesquisa de Bong Jeong Lee (LEE, 2014) traz reflexões importantes para pensar esse lugar de conflitos e contradições das subjetividades bilíngues, desconstruindo o discurso do sucesso pleno na aprendizagem da LE em contextos bilíngues. A partir de uma análise detalhada das narrativas de *jogiyuhaksaeng*, i.e., crianças e jovens coreanos que realizam seus estudos médio e superior

249 Cf.: Andrade (2011), Eckert-Hoff (2011), Uyeno (2003, 2011).

no exterior, Lee (2014) aborda as tensões enfrentadas por esses estudantes na Austrália, enfocando principalmente questões de língua e de adaptação acadêmica. Sua análise desconstrói diversos sentidos estabelecidos sobre a aprendizagem de línguas, tais como os efeitos benéficos frequentemente associados à aprendizagem precoce de línguas, bem como a crença de que o desenvolvimento da linguagem acadêmica transcorreria “facilmente” uma vez que a criança esteja em contato com a língua de forma “natural” por meio de “interações” com “falantes nativos”. Diferentemente da grande maioria das pesquisas sobre bilinguismo e educação bilíngue, a investigação de Lee (2014) traz à luz as tensões e conflitos enfrentados por esses jovens estudantes, relatando as singularidades de seu encontro com a língua inglesa.

Ora, esse lugar de conflito, de desestabilizações, de contingências, de inconsistências choca-se frontalmente com o lugar institucional ocupado pela escola. Como vimos argumentando, esse lugar institucional encontra-se preponderantemente identificado e significado a partir de discursividades de mercado em que se garante o serviço, em que se assegura o resultado positivo, em que se prevê o sucesso, em que se busca a satisfação do cliente/consumidor. Porque falam desse lugar institucional – que constitui as condições de produção de seu dizer –, os sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores (se) significam a partir desse espaço de dizível homogêneo e homogeneizante, silenciando outros sentidos possíveis. A causa da instituição bilíngue torna-se o sujeito-monolíngue, pois ele é a “matéria-prima” de seu trabalho de “fazê-lo bilíngue” (15_SP_1_A) e de acompanhar sua “transformação” de “monolíngue para se tornar bilíngue” (16_SC_1_B). São três as ilusões que sustentam esses dizeres: a ilusão da possibilidade do monolinguismo, a ilusão da dicotomia entre as línguas (materna e estrangeira), e a ilusão da dicotomia entre os sujeitos (monolíngue e bilíngue). E nessas três ilusões – trabalho da ideologia – prevalece a imagem do sujeito “falante” como o “suposto suporte universalizável da língua” (MILNER, [1978] 2012, p. 71).

5.2.3 Cidadãos pluriculturais para o mundo globalizado

Ao mesmo tempo em que o discurso institucional (que atravessa o dizer dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores) constrói a imagem do “aluno *top*” e do sujeito monolíngue transformado em sujeito bilíngue ao ser inserido na instituição, projeta também um sujeito “cidadão pluricultural” que é participante de um “mundo globalizado”. Esses termos aparecem no dizer dos sujeitos como evidências, mostrando sua **identificação** “com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)” fazendo com que os “elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, **os traços daquilo que o determina**, [sejam] re-inscritos no discurso do próprio sujeito.” (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 163). A materialidade linguística das sequências a seguir mostra um sujeito identificado com discursos de **celebração da globalização** como um lugar de integração “neutra”, “desideologizada”, descolada de suas condições históricas e políticas²⁵⁰.

- **17_SP_1_B:** [...] a proposta visa formar cidadãos PLURICULTURALS né? eu acho que é justamente isso que::: a Escola B consegue fazer através do ((nome do programa bilíngue da escola)) principalmente ((rindo)) porque né?... então é isso assim... o que está no plano diretor o que está na primeira página da internet eh do/ do site da escola e que né? eles visam formar cidadãos pluriculturais é justamente isso né?... é uma visão de mundo cidadãos do mundo com uma visão do mundo
- **18_SC_2_C:** [...] porque a gente quer constituir esse ser mais RESPONSÁVEL... sim... mais ATUANTE mais... EMPODERADO... de se posicionar e de olha/ e de participar deste mundo tão MULTIFACETADO... tão GLOBALIZADO ((rindo))... tão DIFERENCIADO

250 Abordamos alguns dos efeitos de sentido desse pré-construído da celebração da globalização no capítulo 1.

- **19_SC_1_C:** [...] na escola que é bilíngue a intenção do/ das famílias é de... poder PROPORCIONAR para a criança para o filho que ele possa... ter uma condição diferente da que eles tiveram de poder circular nesse mundo GLOBALIZADO com uma COMPETÊNCIA como se fosse na primeira língua [...]

Na sequência 17, o lugar institucional é referenciado como uma voz legitimadora por indicadores de 3ª pessoa – “proposta”, “plano diretor”, “site da escola” – para o sujeito-professor em seu gesto de definição do sujeito-aluno da Escola B: “eles visam formar cidadãos pluriculturais é justamente isso né?... é uma visão de mundo cidadãos do mundo com uma visão do mundo” (17_SP_1_B). Na cadeia de significantes evocada nesse dizer, temos um efeito de sinonímia entre “cidadãos pluriculturais” e “cidadãos do mundo com uma visão do mundo”, remetendo ao efeito de uma tautologia imposta pela materialidade linguística (semelhante ao enunciado “bilíngue é bilíngue” que analisamos no capítulo 4). Mas, similarmente ao que já demonstramos, o que torna possível esse efeito é o funcionamento do pré-construído que retorna no fio do discurso como se tivesse origem no próprio sujeito.

O pré-construído que sustenta o efeito de sinonímia entre o sintagma “cidadãos pluriculturais” e o sintagma “cidadãos do mundo” parece produzir-se no que Orlandi denominou o “**discurso do multilinguismo**” (ORLANDI, 2007b, p. 59) na sociedade de mercado, em que se pratica

o “relativismo” cultural e linguístico, aceitando-se, como é próprio à ideologia do humanismo idealista, todas as culturas e línguas, enquanto, em outro lugar, aquele que se sustenta na estrutura de poder que realmente decide, somos dominados pelo monolingüismo da língua do poder, o inglês.(ORLANDI, 2007b, p. 60).

Como vimos argumentando, as discursividades sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil têm funcionado numa **tensão entre a indeterminação linguística e a determinação discursiva**

instaurada pelo funcionamento do pré-construído do par linguístico português-inglês. Deste modo, o “relativismo cultural e linguístico” do qual fala Orlandi (2007b) aparece no efeito de indeterminação produzido pelos sintagmas “cidadãos pluriculturais” e “cidadãos do mundo” – pode-se pensar em variadas culturas e em qualquer lugar. Entretanto,

não há cidadania em abstrato, sobretudo se pensarmos as atuais formas de relação do Estado (ou a sua falta de relação) com os sujeitos histórico-sociais. O que há são sítios, lugares de definição, em que se configuram processos de manifestação concreta de sentidos de cidadania. (ORLANDI, 2012c, p. 226).

Considerando que as línguas-culturas praticadas na escola são o português e o inglês, a instituição escolar bilíngue configura um lugar em que sentidos de cidadania específicos são produzidos, constituindo um espaço discursivo determinado pelas especificidades dessas línguas-culturas. Onde reiteramos que o sintagma “cidadãos do mundo” faz sentido a partir de um **efeito** de indeterminação vinculado ao discurso relativista do multilinguismo, que, nas condições histórico-sociais contemporâneas, encobre a determinação discursiva provocada pela hegemonia política da língua inglesa.

Na sequência 18, o sujeito-coordenador enuncia do lugar da instituição (“a gente”), mostrando sua identificação com o desejo da instituição de “construir” um “ser” qualificado como “responsável”, “atuante” e “empoderado” com a finalidade de prepará-lo para participar de um mundo “multifacetado”, “globalizado”, “diferenciado”. Esses significantes não funcionam apenas para qualificar o “ser” que a instituição deseja formar para determinado “mundo”, mas se sustentam em uma memória, um espaço de dizível sobre a globalização que produz um “efeito de naturalização” (ZOPPI-FONTANA, 2007, n.p.), como já discutimos no capítulo 2.

Na sequência 19, emerge no dizer do sujeito-coordenador uma contradição. Ao mesmo tempo em que se encontra capturado pelo efeito de evidência do sintagma “mundo globalizado”, o sujeito

enuncia “com uma competência como se fosse a primeira língua”, o que nos remete novamente à noção do falante nativo, noção que necessariamente implica uma territorialização, uma homogeneização imposta à relação do sujeito com a língua. Como vimos com Pennycook (2012b), Uyeno (2003, 2011) e Rajagopalan (1997), a questão do falante nativo produz a ilusão da relação língua-sujeito como vinculada à nacionalidade, ao nascimento, a identidades fixas/fixadas, portanto, que apagam os conflitos gerados pelo encontro/contato do sujeito com a(s) língua(s). Ora, se o sujeito enuncia que a educação bilíngue português-inglês seria o lugar de formação do sujeito para “poder circular nesse mundo GLOBALIZADO com uma COMPETÊNCIA como se fosse na primeira língua” (19_SC_1_C), o que significaria essa relação entre o “mundo globalizado” e a competência linguística comparada à do nativo? Se a natividade está relacionada a uma territorialização necessária, vinculada a discursividades de nacionalidade, como essa formulação se tornou possível?

Podemos interpretar esse funcionamento discursivo a partir da tensão de sentidos de globalização como “universalização”, “ausência de um centro” e, ao mesmo tempo, como “segregação”, “exclusão” (BAUMAN, [1998] 1999; ORTIZ, 1994), ou, ainda, como o “imperialismo agora”, em que a dimensão econômica é forjada como separada da dimensão política (ANDERSON, 2014)²⁵¹. Esses sentidos contraditórios de “globalização”²⁵² é que fazem a ideologia trabalhar no espaço também contraditório dos sentidos de “línguas”: enquanto projetos dos

251 Ao criticar os geralmente preferidos conceitos mais “neutros”, tais como “globalização sem centro”, “hegemonia” e “Império” (com letra maiúscula), o Prof. James Anderson desenvolveu uma abordagem histórica dos processos de imperialismo, das práticas do “velho imperialismo”, tais como a colonização (envolvendo invasão e ocupação), às práticas do “novo imperialismo” (envolvendo intervenções políticas e militares), até chegar às práticas do “imperialismo agora” (quando a dimensão econômica é forjada como separada da dimensão política). Seu último e principal argumento baseou-se na ideia de que “o sistema global” não é “um” sistema, mas na verdade constitui dois sistemas – o sistema político dos estados nacionais e o sistema econômico do mercado global. Portanto, o “imperialismo agora” constitui-se de descontinuidades do “velho imperialismo”, no qual a territorialidade e o nacionalismo coexistem com a geopolítica engendrada pelo neoliberalismo.

252 No capítulo 2, abordamos mais detidamente a questão dos conceitos de globalização, especialmente pensando na relação desses conceitos com as (políticas de) línguas.

estados nacionais e enquanto “competências desterritorializadas”. O sujeito é capturado pelo efeito de unicidade de sentido sobre o “mundo globalizado”, o que o faz enunciar “**nesse** mundo globalizado”; ao mesmo tempo, contraditoriamente, evoca o sentido de natividade na produção linguística, deixando entrever a impossibilidade do funcionamento de qualquer língua no vácuo político desse lugar “globalizado”, “neutro”, “universal”.

5.3 O MODO COMPARATIVO DE DIZER CONSTRUINDO A LEGITIMAÇÃO

No capítulo 2, mencionamos as políticas de internacionalização identificadas por Aguiar e Nogueira (2012) em escolas privadas em Belo Horizonte, Minas Gerais, dentre as quais destacamos duas como relevantes para nossa investigação: a ênfase na aprendizagem de língua estrangeira e o bilinguismo como projeto educacional. Dissemos, então, que, nas discursividades sobre a educação bilíngue português-ínglês no Brasil, predominava o que designamos uma **política da diferenciação** por meio da qual a aprendizagem de língua estrangeira estaria vinculada à manutenção de representações de ascensão socioeconômica e de acesso a formas específicas de conhecimento, e o bilinguismo como projeto educacional estaria relacionado à construção da identidade institucional da escola a partir de uma estruturação curricular significada em oposição não apenas ao sistema público de educação, mas também a outras instituições escolares privadas.

Nosso foco nesta seção é compreender o funcionamento discursivo dos sentidos de bilinguismo como projeto educacional no processo de construção imaginária da identidade institucional da escola e de sua legitimação. Nesse momento de leitura do arquivo, procuraremos mostrar como a veneração da imagem da instituição “sem falhas” se constitui a partir de um modo de dizer específico – o “modo comparativo

de dizer”, segundo a designação de Grigoletto (2011a, 2013) – que produz imagens da instituição escolar bilíngue português-inglês sempre superiores em relação a imagens de outras instituições escolares (escola regular pública, escola regular privada, escola de idiomas, escola internacional). A partir da análise dos dizeres dos sujeitos-professores e dos sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues português-inglês, sustentaremos que essa necessidade de comparação para a construção da identidade institucional está relacionada com a própria história de institucionalização dessas escolas no Brasil²⁵³, que se produz na instabilidade dos termos “bilíngue” e “internacional” no discurso político-educacional (cf.: capítulo 2) e na tentativa de (a)firmar-se num lugar de ensino distanciado (e superior ao) das escolas de idiomas no discurso da mídia e de divulgação institucional (cf.: capítulo 3). O discurso institucional que atravessa o arquivo do discurso profissional configurado para esta pesquisa constitui-se nesses embates comparativos, ao que podemos acrescentar a comparação também com outras instituições bilíngues, que, como vimos no capítulo 4, funcionam pelo pré-construído “há ensinamentos bilíngues mais bilíngues que outros”, evocando a legitimação pela comparação da “qualidade” do ensino bilíngue nas diferentes escolas que oferecem tal modalidade no mercado.

Iniciemos nossa análise com a sequência discursiva 20:

- **20_SC_1_A:** [...] todas as crianças conseguem... aprender a língua nã/ não importa assim se ele é/ se/ a gente tem até casos de crianças que vieram de escola pública... e que/ que a gente notou que o::... o currículo nacional tinha alguns problemas né?... as disciplinas do currículo nacional e mesmo assim... sucesso no inglês então não tem nenhum::... empecilho aí ((rindo))

Embora menos frequente no *corpus*, a comparação com a escola pública emerge evocando um lugar de uma aprendizagem

253 Processo de institucionalização semelhante ao que tem ocorrido em outros países da América Latina, como analisam Banfi e Day (2004), Mejía (2006, 2012) e Mejía e Rodríguez (2011).

“problemática” para legitimar o ensino na escola bilíngue: “o currículo nacional tinha alguns problemas”. Na frase “a gente tem **até** casos de crianças que vieram de escola pública”, poderíamos compreender o funcionamento de “até” como “**inclusive**”, tendo ainda um caráter de realce discursivo, que exerce papel importante para reforçar a veracidade do fato recontado”, segundo a análise funcionalista de Baião e Arruda (1996, p. 142, grifo das autoras). As autoras ainda categorizam “até” como um “marcador de contra-expectativa” (BAIÃO; ARRUDA, 1996, p. 143), em que o falante quebra a expectativa do ouvinte ao apresentar um argumento diferente do que vinha expondo.

No caso da sequência 20, o que temos é uma mescla desses dois efeitos de sentido: a improbabilidade de um aluno que veio de uma escola pública estudar numa escola bilíngue constitui uma projeção do sujeito sobre as expectativas da (imagem que ele faz da) pesquisadora-entrevistadora, o que produz sua interpelação-identificação com um lugar institucional (bilíngue português-inglês) que **inclusive, embora não se espere**, recebe alunos vindos de escolas públicas e os “faz” terem “sucesso no inglês” (20_SC_1_A). A análise dessa materialidade linguística permite relacioná-la ao funcionamento de uma memória sobre o ensino da língua estrangeira (inglês, no caso) na escola pública: uma memória filiada ao “discurso da falta” (BAGHIN-SPINELLI, 2002) ou ao “discurso do fracasso” (GRIGOLETTO, 2013, p. 64). Como analisamos no discurso político-educacional sobre o ensino de línguas no Brasil (capítulo 2), tais discursos têm operado um processo de **deslegitimação** histórica das práticas de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública, reforçando a noção de que as escolas do setor privado são as únicas instituições onde o ensino da língua inglesa é “realmente” eficaz – e é aí que vêm se inserir, além das escolas de idiomas, as escolas bilíngues português-inglês, o lugar institucional a partir do qual o sujeito enuncia na sequência 20.

Na sequência a seguir, a comparação com o ensino em cursos livres emerge quando o sujeito-professor é questionado sobre os sentidos de sua atuação profissional na escola bilíngue:

- **21_SP_2_B:** comparando/ comparativamente a um curso de inglês por exemplo/ num curso de inglês é aquela... eh::: o aluno está realmente focado em aprender a língua e::: uhn::: ter aquele tempo limitado ali dentro da sala de aula né?... a preocupação e o foco é só aquele... uhn:::.... às vezes até com alunos adultos né? então eh::: é uma coisa assim bem específica ali para língua... dentro de um programa... bilíngue... uma escola bilíngue... uhn:::.... eu vejo assim... é o:::.... uhn::: é o TRAZER a/ não só como eu havia comentado no início é TRAZER o aluno não só para aquele::: aquela preocupação em aprender a língua... de s/ por si só... MAS de trazer aquele aluno para aquele contexto... que uhn::: ele venha a ter a::: a noção de como/ como eh/ não/ não adianta né? porque eu penso assim não adianta você saber falar uma língua se você não conhece a cultura [...]

Grigoletto (2011a) analisou os enunciados sobre a língua inglesa produzidos e colocados em circulação pela mídia brasileira, construindo uma memória discursiva específica. A partir de seu corpus de análise, constituído de matérias jornalísticas sobre a língua inglesa, a autora observou que

[o]s artigos [jornalísticos] que se referem ao inglês na escola básica referem-se ao ensino da língua estrangeira na escola de modo comparativo com o ensino nos institutos de idiomas, seja no Brasil seja no exterior, contrastando a ineficácia, insuficiência e, até mesmo, o total fracasso da escola regular com a eficácia e o sucesso dos institutos. Sabemos todos dos problemas enfrentados pela escola básica e das críticas às falhas nesse âmbito de ensino, especialmente no que toca à escola pública; a questão que desejo ressaltar, contudo, é a da medida de comparação: **o modo comparativo de dizer** produz o efeito de sentido de que o parâmetro de eficácia no ensino de línguas estrangeiras para a escola regular deveriam ser as escolas de idiomas; que os objetivos do ensino de línguas deveriam ser os mesmos em

ambas as instituições, não obstante os objetivos educacionais mais amplos que devem estruturar a escola regular. Na comparação, o espaço da escola vai sendo “de-significado”, portanto. (GRIGOLETTO, 2011a, p. 309, 310, grifos nossos).

Enquanto no modo comparativo que Grigoletto (2011a) analisa no discurso da mídia há a deslegitimação do ensino na escola regular em favor de uma imagem “superior” do ensino nas escolas de idiomas, no modo comparativo que emerge no dizer do sujeito-professor na sequência 21, o ensino na escola de idiomas é desvalorizado em favor de sentidos que atribuem superioridade ao ensino na escola bilíngue. O ensino de inglês na escola de idiomas é representado nesse dizer como “uma coisa assim bem específica ali para língua”, enquanto o ensino de inglês na escola bilíngue é representado como “não só para aquele::: aquela preocupação em aprender a língua [...] MAS de trazer aquele aluno para aquele contexto”. A construção sintática que aparece enunciada em [21_SP_2_B] pode ser aproximada da estrutura “**não só... mas**”, classificada por Marcos Bagno em sua *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2011, p. 887) como “correlação aditiva”, comparecendo em textos “em que as opiniões expressas são destacadas, os pontos de vista são defendidos com vigor”. No caso da sequência 21, vemos que a correlação aditiva funciona para produzir o efeito de “superioridade” do ensino na escola bilíngue, o que se dá a partir da divisão de sentidos entre “falar uma língua” e “conhecer a cultura” – como se na escola de idiomas o aluno “só” aprendesse a língua e na escola bilíngue ele aprendesse **não só** a língua, **mas também** a cultura, ou seja, a língua **e** a cultura. Nessa representação, o lugar da escola de idiomas é anulado, uma vez que “**não adianta** você saber falar uma língua se você não conhece a cultura” (21_SP_2_B).

Tendo analisado sequências em que a comparação da escola bilíngue aparece em relação a dois contextos – escola pública e escola de idiomas –, focaremos nosso gesto de interpretação nos diversos momentos do arquivo do discurso profissional em que o modo comparativo de dizer emerge colocando em relação a instituição escolar bilíngue

português-ínglês e a instituição escolar internacional. Apontamos em outros momentos desta tese (cf.: capítulo 2) a oscilação das designações bilíngue/internacional identificada por Moura (2009), oscilação presente também no discurso político-educacional (PARANÁ, 2011). Entendemos esse movimento de sentidos a partir da complexidade histórica do estabelecimento das escolas bilíngues no Brasil²⁵⁴ – se, por um lado elas se filiam às escolas internacionais quanto ao ensino da LE, buscam construir sua “própria” identidade, justamente para se diferenciarem das escolas internacionais.

Nesse sentido, a história do estabelecimento das escolas bilíngues brasileiras se assemelha ao processo de “evolução” das escolas bilíngues na Argentina que, segundo Banfi e Day (2004), se caracterizou por três etapas: as escolas “de herança”, similares às escolas internacionais fundadas no Brasil no fim do século XIX devido aos processos de imigração; as escolas “duais”, em que se combinava o ensino da língua majoritária com o ensino da língua minoritária (a língua dos filhos/netos dos imigrantes da virada do século); e, a partir da década de 1990 – período de intensa abertura do mercado argentino, de privatizações e de mobilidade internacional –, as escolas bilíngues foram adquirindo novas características para se adaptarem à nova conjuntura socioeconômica, sendo consideradas “*global language schools*”, uma vez que se encontram “ligadas aos processos de globalização que se desenvolveram durante a última década” (BANFI; DAY, 2004, p. 405).

Enquanto as autoras nomeiam essa periodização como uma “evolução”, preferimos pensá-la como uma complexidade de processos histórico-sociais que marcaram o surgimento de determinadas modalidades de ensino na iniciativa privada. Não constituem momentos estanques, com fim definido, mas seguem produzindo efeitos. Talvez aí possamos encontrar uma explicação para o funcionamento discursivo do modo comparativo de dizer na constituição da identidade institucional

254 Esse foi um dos temas de nossa discussão no capítulo 2.

das escolas bilíngües²⁵⁵ – **a sua afirmação sempre em relação a um “outro”**; neste caso, este outro é ocupado pela imagem da escola internacional, como veremos nas sequências discursivas a seguir:

- **22_SP_1_B:** então... vou te dizer que eu acho assim que o que eles fazem nos colégios internacionais é FÁCIL... né? porque na verdade é um minimundo americano ou um minimundo britânico né? então o aluno está ali por oito horas totalmente inserido na cultura do/ do país da/ da língua alvo... entendeu? então assim mesmo que ele chegue lá com/ com zero de informação a respeito da língua alvo ele quando tem o estímulo ele vai adquirindo né? [...]
- **23_SP_2_C:** [...] eu acho/ eu acho que esta escola aqui este colégio encontrou um equilíbrio eh/ muito interessante eh::: entre o... sei lá... a cultura brasileira né?... e essa cultura estrangeira... que não tem/ que não tem nem como definir assim... se for inglesa se for americana enfim... é ANGLÓFONA... porque:::... eu tenho um conhecimento por exemplo de escolas internacionais... então eu sei que existem vários né?... várias... escolas internacionais em São Paulo... assim eh:::... que () quando você entra lá você praticamente não está mais no Brasil [...] é como se você tivesse assim sido transportado imediatamente para a Inglaterra né? [...] então isso eu acho que::: acho que são BOLHAS né?... eh::: são BOLHAS né? culturais né?... descontextualizadas eh::: [...] eu me preocupo com essas bolhas porque eu acho que pode acabar a gerar uma certa sensação de... INFERIORIDADE... assim né? essa ideia de que ah well a gente está estudando INGLÊS né? que é algo assim tido como SUPERIOR... e::: assim sabe? o português lá é como se fosse um segundo idioma (a gente aprende) o/ o ing/ o português lá é como se fosse o espanhol aqui por exemplo... eu/ eu JAMAIS

255 Explicação da historicidade que não anula o que vimos dizendo sobre a questão primordial de que essas escolas estão inseridas nas discursividades do mercado, o que determina sua afirmação institucional como um produto, ou um serviço, e põe em funcionamento o modo comparativo de dizer na especificidade da “competitividade do mercado”. Daí o discurso da exclusividade que mencionamos anteriormente nesta seção.

apesar de eu ser estrangeiro canadense tudo mais eu jamais gostaria que os meus filhos... que são brasileiros... eh::: que estivessem inseridos num ambiente assim eh::: no qual o português aparece como língua ESTRANGEIRA praticamente... no OUTRO extremo existem escolas tradicionalmente brasileiras... né? [...] nas quais o/ o/ o inglês é ensinado... mas... assim de uma forma... sabe? bem... assim... MECÂNICA... em que vamos (passar) pelo estudo de regras eh/ GRAMATICAIS... então e já a Escola C eu acho que se situa de uma forma bem harmoniosa entre esses dois extremos né? [...]

Em [22_SP_1_B], o modo comparativo de dizer funciona na frase “o que eles fazem nos colégios internacionais é FÁCIL”, que produz sentidos a partir de um não dito, que “é constituinte do dizer” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 58) e que “precede e domina a asserção” Pêcheux ([1975] 1988a, p. 291). Ao enunciar que o trabalho pedagógico realizado nos colégios internacionais “é fácil”, o sujeito-professor não produz em seu dizer um não dito que seria o simples corolário dessa asserção, que poderia ser materializado como “o que a escola bilíngue faz é difícil”; o não dito que constitui esse dizer, dominando a asserção, poderia ser interpretado como a construção da imagem de “inferioridade” do colégio internacional em oposição à “superioridade” do colégio bilíngue, considerando as condições de produção específicas desse discurso, como temos insistido. A aprendizagem no colégio internacional é significada como algo que vai acontecer “naturalmente”, pois o aluno está “totalmente inserido na cultura do/ do país da/ da língua alvo”. Ou seja, o “mérito” da aprendizagem não é atribuído ao trabalho pedagógico realizado na escola internacional, mas ao próprio contexto de imersão “total” (“minimundo americano”, “minimundo britânico”) no qual o aluno está inserido. Esse dizer ancora-se no imaginário de que a imersão total pode propiciar “por si só” o aprendizado da LE de uma forma “natural” e “simples”. Nesse sentido, o trabalho de Bong Jeong Lee (2014) que citamos anteriormente é essencial porque discute justamente o espaço de inconsistências, embates, conflitos,

dificuldades enfrentadas por estudantes coreanos nesses contextos idealizados de aprendizagem “natural” da língua estrangeira nas escolas e universidades australianas.

O “minimundo britânico” e o “minimundo americano” enunciados em [22_SP_1_B] poderiam ser correlacionados às “bolhas culturais descontextualizadas” enunciadas em [23_SP_2_C], constituindo um processo de interpelação-identificação do sujeito pelo imaginário das escolas internacionais como conectadas à noção de homogeneidade das identidades nacionais, vinculadas, portanto, ao território, o que se materializa mais fortemente na frase “é como se você tivesse assim sido transportado imediatamente para a Inglaterra né?”. Como os colégios internacionais estão historicamente filiados a esse imaginário de nacionalidade, o sujeito é capturado pela evidência da relação “colégio internacional-nação-língua”, que está na base do processo de significação das categorizações das línguas em jogo: o inglês ensinado como “língua materna” e o português ensinado como “língua estrangeira”. Nesse funcionamento discursivo, a aprendizagem do inglês dessa forma produziria efeitos de superioridade em relação ao português – que, aprendido como língua estrangeira, poderia produzir um efeito de inferioridade em relação ao inglês. O estatuto do espanhol na escola bilíngue é evocado para reforçar a noção de que a língua aprendida como língua estrangeira pode entrar numa rede de imagens inferiores em relação às imagens evocadas pela língua aprendida como língua materna: “o português lá [na escola internacional] é como se fosse um segundo idioma (a gente aprende) o/ o ing/ o português lá é como se fosse o espanhol aqui [na escola bilíngue] por exemplo”. Ainda na sequência 23, o modo comparativo de dizer constitui também a referência às “escolas tradicionalmente brasileiras”, em que o ensino de inglês é representado como um processo “mecânico”, reduzido ao “estudo de regras gramaticais”.

Nesse dizer, a representação da escola bilíngue emerge como um lugar “harmonioso” entre essas duas outras representações

(materializadas no dizer do sujeito como “extremos”): a representação da escola internacional como “bolhas descontextualizadas” e a representação da escola brasileira como um lugar em que a língua inglesa é aprendida de forma “mecânica”. A escola bilíngue aparece representada como uma instituição “equilibrada” entre “a cultura brasileira né?... e essa cultura estrangeira... que não tem/ que não tem nem como definir assim... se for inglesa se for americana enfim... é ANGLÓFONA” (23_SP_2_C). O sujeito encontra-se afetado, ao mesmo tempo, pela idealização do “equilíbrio” na escola bilíngue e pelo equívoco da impossibilidade de definição dessa “cultura estrangeira” provocando o gesto de negação a nomeá-la com palavras que remetessem a alguma territorialidade (“se for inglesa se for americana”), deixando(-se) fixar no/pelo significante “anglófona”, escapando da representação língua-nacionalidade, mas ao mesmo tempo, marcando o lugar da língua inglesa.

Na sequência discursiva a seguir, a narração da trajetória profissional do sujeito-coordenador constitui-se predominantemente pela voz do sujeito-pai-cliente atravessada pela singularidade das experiências vividas como sujeito-aluno de uma escola americana.

- **24_SC_2_B:** [...] eu me mudei para São Paulo... e depois que a minha filha tinha acho que dois anos e meio eu resolvi voltar a trabalhar formalmente... foi aí que eu comecei aqui na Escola B... gostei da proposta da Escola B... eu tava né? uhn::: *browsing the newspaper* () e vi que uma escola brasileira CEM POR CENTO brasileira com um programa internacional... aquilo me chamou muito a atenção porque assim... como eu vivi um contexto de escola americana eu não queria que a minha filha tivesse uma experiência SOMENTE de escola americana... eu achava assim que a identidade dela que a cultura dela que as raízes não poderiam ser negadas a ela né?... então ela é filha de brasileiros... ela vive no Brasil e ela tem que apreciar primeiro o que é dela... e... depois né? aprender o que é dos outros né? e entender a diferença de um e de outro e também ir acrescentando outras

culturas e outras vivências... então quando eu percebi que existia um programa desse tipo eu me animei muito porque eu falei puxa é a oportunidade da minha filha aprender uma segunda língua ou uma terceira língua né? porque a gente também trabalha com o espanhol aqui... DENTRO de um contexto cem por cento brasileiro... aí que eu gostei da proposta... foi aí eu vim e procurei e comecei... então basicamente essa é a minha trajetória

A representação da escola internacional (nomeada “escola americana” nesse dizer) aparece novamente como um lugar de aprendizagem restrito, em que “somente” a língua e a cultura americanas são trabalhadas, em que a “cultura” e as “raízes” são, portanto, “negadas” – um lugar “inferior” se comparado ao lugar criado pela representação da escola bilíngue como um lugar ideal. Enquanto, em [23_SP_2_C], esse ideal materializa-se nos significantes “harmonioso” e “equilíbrio” (em referência à língua-cultura brasileira e a língua-cultura estrangeira), em [24_SC_2_B], essa idealização da escola bilíngue passa por outro movimento de sentidos, pela via do funcionamento do “discurso do nacionalismo” (GRIGOLETTO, M., 2003), especialmente neste trecho:

- então ela é filha de brasileiros... ela vive no Brasil e ela tem que apreciar primeiro o que é dela... e... depois né? aprender o que é dos outros né? e entender a diferença de um e de outro e também ir acrescentando outras culturas e outras vivências (24_SC_2_B)

Segundo M. Grigoletto (2003, p. 43), o **discurso do nacionalismo** caracteriza-se pela “valorização do que é brasileiro ou de defesa da língua nacional do Brasil” e está filiado ao “discurso colonial enunciado da perspectiva do colonizado em atitude de confronto com o colonizador” (GRIGOLETTO, M., 2003, p. 44). Nesse discurso, o sujeito-coordenador encontra-se interpelado-identificado com o imaginário de nacionalidade como uma identidade homogênea, cuja realização poderia ser viabilizada pela imagem da escola bilíngue (Escola B, especificamente) como “uma escola brasileira CEM POR CENTO brasileira”.

Porém, a designação da Escola B não para aí no dizer do sujeito. Se assim fosse, o sujeito estaria interpelado-identificado com o que Pêcheux denominou a “necessidade universal de um ‘mundo semanticamente normal’, isto é, normatizado” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 34). Todavia, a designação da Escola B se produz no seguinte encadeamento sintático atestado pela materialidade linguística: “uma escola brasileira CEM POR CENTO brasileira com um programa internacional” (24_SC_2_B). Diferentemente dos efeitos de sentidos de “escola internacional” em [23_SP_2_C]²⁵⁶, em [24_SC_2_B] o significante “internacional” é incorporado à designação da escola bilíngue, na qualificação de seu programa – “programa internacional” –, filiando-se a imagens de valorização, de completude. Poderíamos dizer que a formulação “uma escola brasileira CEM POR CENTO brasileira com um programa internacional” coloca em funcionamento a categoria de **contradição**, que deve ser abordada

por meio de um viés que deixa de privilegiar a contradição lógica, deslocando a análise em direção das formas materiais discursivas de contradição ligadas à alteração e à deriva. Isto reafirma que um uso materialista da noção de contradição na análise do discurso supõe necessariamente, levar em consideração os espaços de heterogeneidades nas quais funciona essa contradição. (LEÓN; PÊCHEUX [1982] 2011, p. 173).

Essa formulação de León e Pêcheux sobre a categoria de contradição na produção discursiva de sentido permite-nos avançar na direção de um gesto de interpretação sobre a “deriva”, sobre os “espaços de heterogeneidades” – espaços do real que se deixam entrever pela/através da materialidade linguística na formulação “uma escola brasileira CEM POR CENTO brasileira com um programa internacional” (24_SC_2_B). Voltaremos a ela a seguir, mas antes apresentaremos um funcionamento

256 Efeitos de sentido que, como analisamos, encontram-se filiados a uma rede de imagens que o modo comparativo de dizer qualifica como “inferiores”, como um lugar em que o trabalho pedagógico se restringe “somente” à língua estrangeira (“bolhas descontextualizadas”), um lugar representado, portanto, como aquele em que **falta** algo, mas algo específico que, nessa representação imaginária, apenas a escola bilíngue na sua posição de “equilíbrio” poderia proporcionar.

similar da categoria de contradição que aparece na sequência discursiva [25_SC_2_B], em que o modo comparativo de dizer vem colocar em relação a Escola bilíngue B com as “outras” escolas bilíngues:

- **25_SC_2_B:** olha eu acho como eu te disse eu acho que cada escolhe/ cada escola vai escolher um modelo que é mais interessante né? eu tenho colegas que são né? uhn:: coordenadoras em outras escolas e:: logo no início na pré- escola uhn:: no maternal eles começam com o modelo noventa dez né? noventa inglês dez português depois a partir do quarto:: ano começa o::: o oitenta vinte e aí vai até::: o segundo ano quando começa o sessenta quarenta... sessenta inglês quarenta português né? uhn::: então quer dizer eh/ uhn/ eu até tenho uma amiga que foi trabalhar numa escola assim e::: que saiu daqui e que o/ nossa grande pergunta é né? quais são os ganhos? que a gente tem curiosidade de saber porque é uma escola nova né? e que uhn:: vai ter a/ o terceiro ano a partir do ano que vem... e como essas crianças que estão assim desde o maternal vai chegar lá né? no quinto ano sexto ano a gente ainda não tem a resposta... a gente acredita que... uhn::: que a forma que a gente está fazendo é muito bacana... tá? [...] porque nós somos uma escola cem por cento brasileira com um programa... uhn americano [...]

Deixemos de lado, por enquanto, a especificidade da comparação com outras escolas bilíngues para focarmos na formulação “nós somos uma escola cem por cento brasileira com um programa... uhn americano” (25_SC_2_B). Assim como “o discurso da mídia funciona pela **reiteração** de determinados enunciados” (GRIGOLETTO, 2011a, p. 306), vemos aqui um funcionamento semelhante de reiteração, evocando até mesmo o modo de dizer de um *slogan* publicitário nas sequências²⁵⁷:

257 As sequências destacadas foram produzidas em momentos diferentes da entrevista. A primeira (24_SC_2_B) surgiu no momento inicial da entrevista, em que a pesquisadora solicitou que o sujeito-coordenador se apresentasse, o que produziu uma breve narrativa. A segunda (25_SC_2_B) resultou da terceira pergunta do roteiro de entrevistas: “A partir dessas suas definições, você está satisfeito(a) com o modo de se trabalhar o bilinguismo e o ensino bilíngue no Brasil? Por quê?”.

- “uma escola brasileira CEM POR CENTO brasileira com um programa internacional” (24_SC_2_B).
- “nós somos uma escola cem por cento brasileira com um programa... uhn americano” (25_SC_2_B).

Segundo Bagno (2011), as preposições “a”, “com”, “de”, “em”, “para” e “por” são as preposições mais gramaticalizadas no português brasileiro, tendo “um espectro semântico muito mais amplo e difuso que as outras, o que lhes permite funcionar de maneira mais versátil como elementos juntores, adjutores e complementadores” (BAGNO, 2011, p. 862). Assim, nessas sequências o efeito de incongruência – não percebido como tal pelo sujeito da enunciação, capturado pelo efeito de evidência – é produzido pela relação de subordinação²⁵⁸ imposta pela materialidade da preposição “com” entre os qualificadores “brasileira” e “internacional” e “brasileira” e “americano”.

Na superfície opaca desse dizer²⁵⁹, emerge, assim, uma contradição: como conceber algo (uma escola) cem por cento nacional cuja base (programa) é internacional? Que efeitos esses adjetivos produzem no dizer? No campo empresarial, ser “cem por cento brasileira” implica investimento e retorno no próprio país, isto é, uma empresa cem por cento brasileira produz e é produzida por brasileiros. Assim, ao investir-se em tal empresa, tem-se a certeza do retorno a si, ao próprio país, através de oferta de empregos, aplicações de lucros, ampliação de oportunidades, etc. Entende-se, então, que, para uma empresa, ser cem por cento brasileira é melhor e mais bem aceita no país do que ter investidores estrangeiros. Em outros termos, é essa a condição que garante a segurança do investidor – neste caso, os pais que matricularão seus filhos nessa escola – em relação à sua aplicação monetária: seu dinheiro

258 Segundo o que traz o verbete “com” no dicionário Houaiss (versão eletrônica de 2011), citado em Bagno (2011, p. 862).

259 Agradecemos à Dolores Wirts Braga diversas contribuições para o desenvolvimento da análise dessas sequências discursivas (24 e 25).

ficará no país e gerará empregos, crescimento, etc.²⁶⁰ Porém, o fragmento “somos uma escola 100% brasileira” sofre o encaixamento sintático do fragmento “com um programa internacional”, que opera um apagamento, ou seja, não é possível dizer-se, então, que ter um programa 100% brasileiro é bom. Desse modo, o dizer “programa internacional” apaga o dizer proibido (ORLANDI, [1992] 2002a), que poderíamos formular como “um programa brasileiro não é bom”.

A categoria da contradição, dissemos, funciona em “espaços de heterogeneidades” (LEÓN; PÊCHEUX [1982] 2011, p. 173). Portanto, não basta dizer que a contradição está apreensível aqui simplesmente baseando-nos na lógica de uma semântica normatizada (PÊCHEUX, [1983] 2002). Destarte, a contradição, na perspectiva discursiva, deve ser mobilizada para pensar a materialidade discursiva produzida pelos “pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 53). Assim, entre [24_SC_2_B] e [25_SC_2_B], o sujeito move-se em suas identificações, produzindo um deslizamento de sentidos. Desse modo, por consequência da contradição, “cem por cento brasileira” desliza para algo como “cem por cento brasileira-internacional” / “cem por cento brasileira-americana”, por um processo que Pêcheux ([1969] 1997, p. 96) designou “efeito metafórico”: “Chamaremos **efeito metafórico** o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre **x** e **y** é constitutivo do ‘sentido’ designado por **x** e **y**” (grifos do autor). Pêcheux ([1975] 1988a) retoma a concepção de metáfora a partir da psicanálise lacaniana para negar a literalidade do sentido, uma vez que

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição **por** uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (**meta-phora**), pela qual elementos significantes passam a

260 Esses efeitos de sentido de aceitação e de segurança advindos do sintagma “empresa 100% brasileira” operam numa estabilidade discursiva de evidências, que aproximam esse sintagma do funcionamento de um slogan, levando muitas empresas a adotarem tal expressão em suas peças publicitárias e discursos de divulgação institucional.

se confrontar, de modo que se “revestem de um sentido” não poderia ser predeterminado por propriedades da língua [...]; isso seria justamente admitir que os elementos significantes já estão, enquanto tais, dotados de sentido, que têm primeiramente **sentido** ou **sentidos**, antes de ter **um** sentido. De fato, o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório. (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 263, grifos do autor).

O movimento de sentidos na metáfora implica o deslizamento incessante, mas não para qualquer sentido, uma vez que uma “ancoragem semântica” permanece, pois “o mesmo sistema de representações se reinscreve” (Pêcheux, [1969] 1997, p. 97). Segundo Mariani (2007), o que aproxima e diferencia ao mesmo tempo a noção de metáfora na psicanálise lacaniana e na AD pecheutiana está relacionado ao modo de conceber o sujeito. Enquanto, na psicanálise, o sujeito é tomado como efeito de linguagem, na AD o foco está no efeito-sujeito (pela proposta althusseriana, como explicamos anteriormente²⁶¹), o que leva à consideração da dimensão histórico-ideológica como constitutiva da materialidade significante. Assim, “nesse processo perene de substituição de uma palavra por outra, chega-se a algo totalmente distinto, mas que guarda algo das relações de sentidos dos deslizamentos” (MARIANI, 2007, p. 224), ou seja, o funcionamento da metáfora na AD implica não apenas pensar os deslizamentos da ordem significante (foco da psicanálise), mas **a relação de sentidos produzida por/entre esses deslizamentos**. Como diz Orlandi (2002b, p. 80), “o efeito metafórico, o deslize – próprio da ordem do simbólico – é lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade”, pensando historicidade como “aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem”.

Ora, voltando à nossa análise, no deslizamento que identificamos entre [24_SC_2_B] e [25_SC_2_B], no efeito metafórico:

261 Cf.: capítulo 1 (seção 1.3.1) e capítulo 5 (introdução e seção 5.1).

cem por cento brasileira
↓
cem por cento brasileira-internacional
↓
cem por cento brasileira-americana,

os sentidos se mantêm e se transferem, se transformam pelo trabalho da historicidade “no jogo das diferentes formações discursivas” (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 81). Nesse efeito metafórico, o que se mantém e o que se transforma? Que relações de sentido esses deslizamentos produzem? Para tentar responder a essas perguntas, é preciso retomar algumas condições de produção específicas que discutimos no capítulo 2. Lembramos que o campo da educação tem sido afetado por discursos de celebração das políticas de “internacionalização”, que têm colocado em circulação sentidos “neutros” de globalização, escamoteando as questões políticas e econômicas que embasam os processos de internacionalização, tais como sua vinculação a políticas neoliberais e coloniais, à lucratividade, ao processo de utilitarismo/mercantilização das línguas, a demandas do mercado e à manutenção das desigualdades. (JORDÃO; ROCHA; SANTOS, 2015; WIDIN, 2010). A partir dessas reflexões e tomando o projeto educacional do bilinguismo como uma das políticas de internacionalização que mais se destacam nesse contexto educacional (AGUIAR; NOGUEIRA, 2012), argumentamos que as escolas bilíngues português-inglês têm sido significadas por discursividades filiadas a tais sentidos de “internacionalização” e “cidadania global”, não só no Brasil, mas em outros países latino-americanos (na Argentina, por exemplo, cf.: Banfi e Day, 2004). A partir desse funcionamento discursivo, o significante “internacional” produz efeitos de sentido de abrangência e generalização de nacionalidades, de dissolução de fronteiras geopolíticas – sentidos vinculados ao processo de desterritorialização dos modos de produção no Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, [1977] 1985, p. 211) e ao conceito de “globalização como fábula” (SANTOS, 2000). É a essa FD de uma internacionalização-globalização “neutra” ideológica e historicamente falando que

se ancoram os sentidos de “multilinguismo”, cujo “relativismo cultural e linguístico” (ORLANDI, 2007b, p. 60) aparece no efeito de abrangência e indeterminação do significante “internacional” nas condições histórico-sociais contemporâneas. Nesse sentido, o sujeito-coordenador em [24_SC_2_B] é capturado pelo significante “internacional” – do modo como se reveste desse sentido “abstrato”, “neutro”, “abrangente” – ao enunciar sobre o programa da escola.

Entretanto, em [25_SC_2_B] a captura subjetiva ocorre pelo significante “americano”, numa substituição cujo deslizamento é constitutivo do sentido designado por “internacional” e “americano” – segundo a relação entre x e y esquematizada por Pêcheux ([1969] 1997, p. 96). Ou seja, no deslizamento de sentido entre “internacional” e “americano”, o significante “americano”, mesmo sendo um termo bastante distanciado de “internacional” (pois está vinculado a certa especificidade²⁶²) “guarda, com esse primeiro termo uma memória de sentido” (MARIANI, 2007, p. 224). Pensando no funcionamento discursivo que descrevemos acima, que memória de sentido o termo “americano” guarda em relação ao termo “internacional”? Aqui, entra em jogo a questão da determinação discursiva que se impõe ao significante “internacional” (de modo similar à determinação que se impõe a termos de efeito “abrangente” como “multilinguismo” e “globalização”), restringindo seus sentidos a uma especificidade, ou melhor, **restituindo sua opacidade**. Assim, os sentidos do significante “internacional” encontram-se determinados discursivamente pelos sentidos do significante “americano” e o deslizamento entre “internacional” e “americano” marca o ponto em que o efeito de indeterminação provocado pelo significante “internacional” é rompido/desestabilizado pelo processo de determinação interdiscursiva (INDURSKY [1997] 2013, p. 225) instaurado pelo significante “americano”. Donde o efeito de legitimação da Escola B (na comparação com “outras”

262 A palavra “americano”, apesar de se referir a todas as nações das Américas, tem seu funcionamento discursivo restrito, no âmbito de nosso país ao menos, aos Estados Unidos da América. Esse efeito restritivo produzido pela palavra americano garante, ao menos imaginariamente, a representação de um ensino de qualidade, pois a associação de qualidade aos Estados Unidos da América é socialmente aceita, é senso comum e algo “inquestionável” em nossa sociedade, mesmo que, de algum modo, se prove o contrário.

escolas bilíngues nas sequências 24 e 25) se ancora numa imagem de completude: uma escola nacional (“cem por cento brasileira”) com um programa de alcance mundial/global (“internacional”) daria conta, assim, da totalidade de uma formação “bilíngue”. Mas o deslizamento (“internacional” => “americano”) que identificamos pela análise discursiva mostra um caminho de sentidos que convoca o sujeito à saturação de seu dizer, levando-o “a definir o não dito, que permanece recalcado no interdiscurso específico de sua FD” (INDURSKY, [1997] 2013, p. 225). O que permanece recalcado nesse dizer (e que parece retornar no processo do deslizamento) poderia ser formulado da seguinte forma: “o programa internacional da Escola B não é internacional, pois não está vinculado a qualquer país, mas aos EUA”.

Voltando à questão do efeito de legitimação da escola bilíngue pela comparação com outras escolas bilíngues (funcionamento de um modo comparativo de dizer), observamos que tal legitimação parece não se construir no nível de um imaginário de modalidade de ensino, como um “nós” institucional maior, que incluísse a noção de “escola bilíngue” como o conjunto de escolas dessa modalidade. Ao contrário, o efeito de legitimação é gerado pelo modo comparativo de dizer que opera, inclusive, nos processos imaginários de diferenciação de instituição bilíngue para instituição bilíngue, reiterando o pré-construído “há ensinamentos bilíngues mais bilíngues que outros”, hierarquizando as escolas de acordo com o que podem oferecer como “exclusivo”, como “diferencial” no mercado. “A comparação é uma prática de objetivação porque coloca os itens comparados em uma grade classificatória que pressupõe uma escala de valores e implica, como resultado, uma hierarquia” (GRIGOLETTO, 2013, p. 63). As três sequências seguintes apresentam movimentos de sentidos que parecem estar filiados a esse funcionamento discursivo:

- **26_SC_1_A:** [...] aqui em São Paulo tem um *boom* de escolas bilíngues e eu fico um pouco decepcionada porque tem MUITO mais marketing do que... trabalho então eu fico um pouco...

chateada... ((rindo)) não falo muito sobre isso porque parece que eu to né? falando mal dos concorrentes aí ((rindo)) mas eu/ eu não acho que:: ... eu acho que a maioria das escolas não sabe fazer o que a Escola A faz eu acho que de ENVOLVER mesmo as famílias nessa cultura nessa/ nesse aprendizado eu acho que eles querem só ensinar a língua a gramática e o uso... não tem algo a mais né? [...] eu acho que tem escolas boas é claro [...] mas a grande maioria eu sinto que é mais pra marketing mais só pela língua [...]

- **27_SP_1_A:** [...] a minha experiência com o bilinguismo é aqui... e aqui eu sou muito feliz assim... [...] eu sei que tem muitas escolas... picaretas ((rindo))... eu/ antes de vir trabalhar eu cheguei a fazer entrevistas em outros lugares assim de coisas que me assustaram muito de pensar que pais estão PAGANDO por um serviço que eles não estão tendo [...]
- **28_SP_1_C:** não eu/ eu traba/ eu gosto muito do trabalho que é feito aqui... acho que tem/ ele está mais condizente com aquela minha/ com a minha definição ou com a maneira como eu entendo a educação bilíngue que é promover... a::::: a participação do/ do aluno em atividades diversas por exemplo atividade escolar né? então isso é muito difíci/ é muito diferente do que eu tenho visto por aí... que é simplesmente INTENSIFICAR aquilo que você teria numa escola de idiomas [...]

A prática de objetivação da comparação (GRIGOLETTO, 2013) produz o efeito de dicotomização entre a instituição (A, B, C, i.e., o lugar institucional de onde o sujeito enuncia) e as “outras” instituições bilíngues²⁶³. Essa dicotomização implica uma “grade classificatória” (GRIGOLETTO, 2013, p. 63) caracterizada por processos de designação que produzem representações imaginárias sobre o currículo das escolas.

263 Note-se o efeito de generalização desse conjunto que funciona no imaginário do sujeito como um conjunto homogêneo de escolas bilíngues que não se “enquadram” no que a escola A, B, C fazem de modo “superior”.

As representações das instituições bilíngues onde os sujeitos estão inseridos são, em parte, efeitos das condições de produção de seu discurso, ou seja, efeitos, por exemplo, do fato de os sujeitos trabalharem nessas instituições. Entretanto, em nossa análise, temos reforçado a posição discursiva de que não se trata do sujeito empírico, mas sim da relação estabelecida entre sujeito e sentido, constituindo a forma-sujeito, que “**simula o interdiscurso no intradiscurso**” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 167, grifos do autor). Interessa-nos compreender o movimento que produz sujeitos-sentidos a partir de suas filiações com um espaço de memória discursiva (interdiscurso), que produz o efeito de evidência do que emerge como dizer no intradiscurso.

Nesse sentido, a representação das “outras” escolas bilíngues inclui também o próprio lugar institucional construído e venerado no dizer do sujeito. Como vimos no capítulo 3, os processos de discursivização da escola bilíngue português-inglês estão fortemente marcados historicamente pela circulação de seus sentidos na mídia, numa metonímia de celebração da “vantagem bilíngue”. Tal processo metonímico constitui, assim, a própria história de institucionalização das escolas – exterioridade que constitui o interdiscurso –, num movimento de tentativa de fixação dos sentidos de “escola bilíngue” como ensino de línguas “sem falhas” nas discursividades de mercado. O arquivo do discurso profissional está atravessado por essas discursividades, que remetem a uma reafirmação constante da identidade institucional das escolas como se fosse um produto que deve ser promovido o tempo todo para não deixar de ser consumido. Poderíamos incluir nesse processo discursivo os dizeres “a maioria das escolas não sabe fazer o que a Escola A faz” (26_SC_1_A), “a minha experiência com o bilinguismo é aqui... e aqui eu sou muito feliz” (27_SP_1_A), “eu gosto muito do trabalho que é feito aqui” (28_SP_1_C).

Entretanto, esse movimento de fixação de sentidos para construir uma imagem institucional falha diante da impossibilidade de recobrir o real da heterogeneidade das práticas pedagógicas e dos

currículos bilíngues adotados pelas escolas²⁶⁴. Analisamos um processo discursivo semelhante no capítulo 4, em que observamos como os sentidos de bilinguismo e educação bilíngue produzidos no discurso científico retornaram nos dizeres dos sujeitos como taxonomias do impossível, sempre escapando às possibilidades da língua.

Mencionamos no capítulo 2 que o programa de Imersão Total Precoce²⁶⁵ constitui o principal modelo subjacente à estruturação do currículo das escolas bilíngues português-inglês no Brasil (CORREDATO, 2010; DAVID, 2007; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MELLO, 2002; MOURA, 2009). Esse modelo tornou-se emblemático para caracterizar a modalidade “ensino bilíngue”, constituindo a base significativa das representações imaginárias sobre o que “é” uma escola bilíngue. Como dissemos, a heterogeneidade das práticas pedagógicas escapa a essa representação, colocada em funcionamento pelo discurso institucional, o que retorna no dizer do sujeito como uma **necessidade de identificação com esse lugar**. Assim, os sujeitos-coordenadores e sujeitos-professores são instados (pelo processo de interpelação-identificação) a reforçar a (sua) identidade institucional como “realmente bilíngues”, principalmente quando se trata de contrastar sua legitimidade com escolas que adotam programas de intensificação e se autodenominam “bilíngues”. Temos aí novamente o funcionamento do modo comparativo de dizer: não pela afirmação da superioridade, mas pela **reiteração da inferioridade**, da ineficácia, enfim, da **desqualificação** das “outras escolas bilíngues”, como atesta a materialidade linguística das sequências a seguir:

- “eu fico um pouco decepcionada porque tem MUITO mais marketing do que... trabalho então eu fico um pouco... chateada” (26_SC_1_A)

264 Abordaremos essa questão mais detidamente no capítulo 6.

265 Há grande variedade nesses programas, mas, em geral, os alunos entram no programa aos 4-5 anos de idade e estudam em inglês 100% do tempo nos primeiros dois ou três anos de escolarização; o tempo de instrução em inglês é reduzido para 80% após dois ou três anos e para 50% após mais três ou quatro anos de escolarização. Discutiremos essa questão mais detalhadamente no capítulo 6.

- “não falo muito sobre isso porque parece que eu estou né? falando mal dos concorrentes aí” (26_SC_1_A)
- “a maioria das escolas não sabe fazer o que a Escola A faz” (26_SC_1_A)
- “eles querem só ensinar a língua a gramática e o uso... não tem algo a mais né?” (26_SC_1_A)
- “a grande maioria eu sinto que é mais pra marketing mais só pela língua” (26_SC_1_A)
- “tem muitas escolas... picaretas” (27_SP_1_A)
- “pais estão PAGANDO por um serviço que eles não estão tendo” (27_SP_1_A)
- “é muito diferente do que eu tenho visto por aí... que é simplesmente INTENSIFICAR aquilo que você teria numa escola de idiomas” (28_SP_1_C)

Vemos aqui novamente as marcas de um “enunciador-individual” que se confundem com um lugar de enunciação institucional, em que **o efeito de sentido de qualificação de si** (i.e., escola A, B, C) **se faz a partir da desqualificação do outro** (i.e., outras escolas bilíngues). Num processo de interpelação-identificação do sujeito pelas discursividades do mercado, as “outras escolas bilíngues” são significadas como “concorrentes”, produto de “marketing”, “picaretas”, que não oferecem o “serviço” prometido e cujo ensino limita-se ao ensino da língua (como “gramática” e “uso”, sem “algo a mais”) ou a programas de “intensificação” (representado em [28_SP_1_C] como “simplesmente intensificar aquilo que você teria numa escola de idiomas”).

Sabemos que os programas de intensificação são uma escola da escola, e constituem, portanto, uma modalidade de ensino que atende a determinadas necessidades da comunidade escolar. Entretanto, desde sua definição “inaugural” – ou um “efeito de origem”,

segundo Indursky (2003) – por Mejía (2002), o conceito dos programas de intensificação encontra-se marcado pela comparação com os programas de educação bilíngue.

Nos programas de intensificação, que alguns equiparam com programas de educação bilíngue, a ênfase é no ensino de línguas estrangeiras, onde essas línguas são ensinadas como mais uma disciplina ou área do currículo, mas com uma carga horária maior (intensidade) do que geralmente se atribui a essa área. [...] Nos programas de educação bilíngue, em contraste, duas línguas são usadas como meio de ensino e aprendizagem em contextos educacionais. (MEJÍA, 2002, p. 45, 46, tradução nossa²⁶⁶).

Notamos uma instabilidade de sentidos nessa definição dos “programas de intensificação” – um gesto de tentativa de fixação de sentido numa designação que é (inter)rompido pela determinativa explicativa “que alguns equiparam com programas de educação bilíngue”. A oscilação de sentidos entre as designações “programas de intensificação” e “programas bilíngues” é absorvida por uma cadeia de significantes em que a categoria “programas de intensificação” é deslegitimada, como observamos nesse relato sobre as escolas bilíngues na Argentina:

Deve-se salientar que o rótulo de “escola bilíngue” é frequentemente utilizado pelas escolas como ferramenta de marketing, mesmo nos casos em que, sob exame minucioso, podem mais exatamente ser descritas como escolas com programas intensivos de línguas estrangeiras, ou seja, escolas com programas que excedem os requisitos curriculares nacionais de ensino da língua estrangeira na Argentina. Embora essas distinções sejam, às vezes, sutis e as escolas possam mudar (e mudam) de um programa intensivo de língua estrangeira para um programa bilíngue, é importante notar que nem tudo o que é chamado de

266 Texto original: “In language intensification programmes, which some equate with bilingual education programmes, the emphasis is on foreign language instruction where these languages are taught as one more subject or area in the curriculum but with a higher number of hours (intensity) than is commonly assigned to this area. [...] In bilingual education programmes, in contrast, two languages are used as media of teaching and learning in educational contexts” (MEJÍA, 2002, p. 45, 46).

“bilíngue” é na verdade bilíngue no sentido pretendido neste trabalho. (BANFI; DAY, 2004, p. 399, tradução nossa²⁶⁷).

Esse processo discursivo de **deslegitimação dos programas de intensificação** em comparação com os programas bilíngues produz representações de escolas bilíngues como lugares institucionais sujeitos a um “exame minucioso” para serem reconhecidos como “realmente bilíngues”. Outro exemplo desse processo está na pesquisa de Moura (2009). Em seu levantamento das escolas bilíngues no estado de São Paulo, a pesquisadora categoriza essas escolas como “escolas **autodenominadas bilíngues**” (MOURA, 2009, p. 60, grifo nosso). Nas observações que complementam o quadro das escolas levantadas, a pesquisadora adverte seu leitor:

Não integram esta listagem as escolas regulares que criaram um ‘currículo bilíngue opcional’. A presença de qualquer escola nesta lista **não a define necessariamente como escola bilíngue**, pois para isso seria necessário investigar como as línguas se organizam no dia-a-dia de cada escola. O critério utilizado para esta listagem foi a autodenominação da escola como bilíngue” (MOURA, 2009, p. 61, grifos nossos).

Vemos nessa formulação o **lugar de instabilidades no processo de designação da “escola bilíngue”**, cujos impasses parecem estar filiados ao pré-construído que identificamos como “há ensinamentos mais bilíngues do que outros” no capítulo 4. A nomeação “escola bilíngue” – assim como o rótulo de um produto – produz um lugar de legitimação para a instituição. Essa nomeação não se deixa “corromper” no dizer dos sujeitos; estes se posicionam para defendê-la e venerá-la, assim como o gesto de adoração da própria criação realizado pelos *Pygmaliões*...

267 Texto original: “It should be pointed out that the label “bilingual school” is often used by schools as a marketing tool even in cases that, under closer scrutiny, can more accurately be described as schools with intensive foreign language programmes, i.e., schools with programs that exceed the Argentine national curriculum requirements of foreign language tuition. Although these distinctions are sometimes subtle and schools may (and do) switch from an intensive foreign language programme to a bilingual programme, it is important to note that not everything that is called “bilingual” is in fact bilingual in the sense intended in this paper. (BANFI; DAY, 2004, p. 399).

5.4 (CONTRA)IDENTIFICAÇÕES COM UMA EDUCAÇÃO DE ELITE: MAIS UM LUGAR DE LEGITIMAÇÃO?

No capítulo 1, abordamos o conceito de “bilinguismo de prestígio/elite” (MEJÍA, 2002; BANFI; DAY, 2004) em sua complexa relação com sentidos de classe e de status na institucionalização das escolas bilíngues português-inglês no Brasil. No capítulo 2, discutimos algumas políticas educacionais adotadas pelas escolas “de elite” nas circunstâncias socioeconômicas globalizantes em um estudo etnográfico que envolveu 11 países (MCCARTHY; KENWAY, 2014). Discutimos essa questão também no contexto brasileiro (BRANDÃO; MANDELERT; PAULA, 2005; AGUIAR; NOGUEIRA, 2012), buscando tecer relações entre as políticas de internacionalização das escolas de “elite” e as características dos currículos das escolas bilíngues português-inglês brasileiras. Nesse sentido, vimos que a ênfase no ensino de LE e a adoção do bilinguismo como projeto educacional, duas das políticas que fundamentam a educação de elite, também fazem parte do projeto de construção institucional das escolas bilíngues português-inglês, colocando em funcionamento uma **política da diferenciação** por meio da qual a identidade institucional da escola é construída a partir da estruturação curricular que é significada em oposição não apenas ao sistema público de educação, mas também – e, sobretudo – a outras instituições escolares privadas.

Embora esses estudos sociológicos baseados nas teorizações de Pierre Bourdieu contribuam para a compreensão das condições de produção dos discursos sobre a educação de elite e a educação bilíngue, trazem concepções de classe social como lugares fixos e sem conflitos, uma vez que se baseiam numa noção de poder como atrelado às relações sociais estratificadas e vinculado à noção dos estados

nacionais²⁶⁸. Além disso, os conceitos de Bourdieu “não acomodaram o colonialismo e seus legados, os valores conflitantes do Oriente e do Ocidente, as várias raças e línguas, as economias globalizantes e a geopolítica global” (KENWAY; KOH, 2013, p. 286, tradução nossa²⁶⁹). A partir dessa ressalva, a crítica de Dufour ([2003] 2005) a Bourdieu parece-nos pertinente:

Bourdieu para, em suma, onde a sociologia para, isto é, ali onde, na nossa opinião, é indispensável recomeçar a pensar: “Que forma sujeito está hoje se instalando?” Eis a grande questão que devemos abordar. Com efeito, como pensar que o neoliberalismo, que destrói as instâncias coletivas, possa deixar intacta a forma sujeito herdeira de um longo processo histórico, filosófico e teológico-político de individuação? (DUFOUR [2003] 2005, p. 117, 118).

O processo de individuação empreendido pelo neoliberalismo produz a forma sujeito histórica capitalista “caracterizada como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social” (ORLANDI, 2012d, p. 228). Entra em jogo a questão da “responsabilidade” e da “liberdade” individuais, mas sempre compondo um espaço coletivo de estratificação social (“unificado”, mas não “unido”, como diria Santos ([1996] 2005, 152).

Como todas as outras sociedades, a sociedade pós-moderna de consumo é uma sociedade estratificada. Mas é possível distinguir um tipo de sociedade do outro pela extensão ao longo da qual ela estratifica seus membros. A extensão ao longo da qual os de “classe alta” e os de “classe baixa” se situam numa sociedade de consumo é o seu **grau de mobilidade** – sua liberdade de escolher onde estar. (BAUMAN, [1998] 1999, p. 94, grifos do autor).

268 Não nos deteremos nessa discussão, mas é importante que pontuemos essa diferença teórica em relação à abordagem do poder por Michel Foucault, por exemplo, que nos aproxima mais de um lugar de entremeio (ORLANDI, 2012a) possível com a AD proposta por Michel Pêcheux.

269 Texto original: “his concepts did not particularly accommodate colonialism and its legacies, conflicting values of East and West, multiple races and languages, globalizing economies and global geopolitics. His field of power is understood largely through the prism of the nation state” (KENWAY; KOH, 2013, p. 286).

É a partir dessas considerações de Dufour, Orlandi e Bauman que podemos pensar a questão da classe social implicada nos estudos sobre “educação de elite” que temos trazido para nossa pesquisa. Não nos apropriaremos desse termo sem tomar certa distância dos riscos que tal categorização pode nos impor – riscos de reproduzir as representações de classe que muitas vezes aparecem sem problematizações, sendo tomadas como lugares fixos e inerentemente produtoras de certos sentidos sobre educação e sobre a relação dos sujeitos com o conhecimento.

Interessa-nos compreender como a representação de classe aparece vinculada às modalidades de funcionamento subjetivo propostas por Pêcheux ([1975] 1988a, p. 215, 216), especialmente a modalidade de identificação e de contraidentificação, nos dizeres do arquivo do discurso profissional em nossa pesquisa. E, a partir desse ponto, buscamos tecer relações entre esse funcionamento discursivo e a questão que nos move neste capítulo, que temos formulado como a **construção discursiva da legitimação** das escolas bilíngues português-inglês.

É importante frisar que as perguntas dos roteiros de entrevistas não concerniam (nem procuraram incitar) à questão de representações de classe socioeconômica. Tais representações emergiram nos dizeres dos sujeitos em diversos momentos, revelando um processo de interpelação-identificação com um imaginário de determinada(s) classe(s) socioeconômica(s) como possivelmente vinculada(s) à própria identidade institucional.

Como veremos, nesse processo os sujeitos são afetados de modo complexo e heterogêneo, o que aponta os conflitos e contradições nos quais se inserem singularmente nos espaços do dizível e nos espaços do silêncio produzidos pelo discurso profissional. Por isso, questionamos se a análise dessas representações nos autorizaria a dizer que a educação bilíngue português-inglês poderia ser categorizada como “educação de elite”. Como desdobramento da primeira questão,

restariam duas dúvidas: a) até que ponto o que está em funcionamento é a modalidade de identificação ou de contraidentificação (ou as duas) com uma “educação de elite”? E b) até que ponto esse processo de (contra)identificação produziria efeitos no que temos denominado um construto discursivo de legitimação das instituições escolares bilíngues português-inglês? Buscaremos abordar essas questões no decorrer da análise das sequências discursivas a seguir.

- **29_SC_1_A:** os pais aqui se preocupam muito com a carreira dos filhos... eh::: ... uhn::: ... com o futuro dessa carreira e também com a interação social... então eles são/ como a maioria dos pais são aqui do bairro do ((menciona o nome de um bairro de classe alta da cidade de São Paulo)) uhn:::... são pais uhn:::... ricos... né? e eles se preocupam muito com o aspecto social... então eles viajam muito pra fora/ o que na verdade é um benefício porque... COMPROVA né? o que a gente vem ensinando então muitas vezes eles voltam de viagem eles falam “não... eles estão falando MESMO né?” porque faz sentido falar lá fora... porque aqui den/ eles não estão aqui dentro da escola pra ver que os filhos estão falando [...]
- **30_SC_2_B:** olha... a gente tem um perfil... o perfil socioeconômico do pai da Escola B é muito elevado tá? e:::... para eles é um valor que os filhos estudem... eu acho que eu tenho assim eu tenho alunos que... que/ que é a empresa que paga... é um custo elevado esse programa não vou dizer para você que não é... uhn::: a empresa paga... tem pais que... esse é um investimento que eles fazem nos filhos [...]
- **31_SP_1_B:** são pais super eh/ eh::: *high profile* né?... são pais assim de altíssimo poder aquisitivo né?... e::: que dão muito valor ao que eles estão proporcionando aos filhos
- **32_SC_1_C:** ((rindo)) é são vários perfis ((referindo-se aos perfis dos pais))... a gente sabe que/ a gente sempre pensa quando

a gente vai falar a gente vai fazendo um RECORTE que/ também eu posso falar até que é um pouco preconceituoso... né? então a gente vai pensando em famílias de classe média alta ALTA... famílias que querem dar a oportunidade para que seus filhos culturalmente circulem com COMPETÊNCIA habilidade que eles possam NEGOCIAR argumentar contra-argumentar... com a mesma tranquilidade que você faz e que eles... fariam no idioma MATERNO... e que eles possam fazer em uma duas três línguas... uhn::: são famílias que viajam muito então a necessidade da língua também tem um::: uma questão que está ligada a:::/ àquilo que faz parte do/ da VIDA deles então quer... estar para fora... muitas crianças projetam... que essas crianças vão fazer o ensino médio ou a universidade fora... então... é também um dos motivos que::: que levam essas famílias a procurar o ensino bilíngue... e às vezes o próprio desejo das famílias de que e/ a criança tenha esse... rol de oportunidades né?... de estar num espaço que proporcione tudo né? [...]

Nesses dizeres, a representação sobre os pais aparece materialmente marcada por significantes/sintagmas que remetem a determinada classe socioeconômica, destacados a seguir:

- “são pais uhn:::.... **ricos**... né?” (29_SC_1_A)
- “o **perfil socioeconômico** do pai da Escola B é **muito elevado tá?**” (30_SC_2_B)
- “são pais super eh/ eh::: **high profile** né?... são pais assim de **altíssimo poder aquisitivo** né?” (31_SP_1_B)
- “famílias de **classe média alta ALTA**” (32_SC_1_C)

Entretanto, essa representação filiada ao imaginário de classe desdobra-se em outras representações, evocando sentidos de mercado (“carreira”, “valor”, “investimento”), tanto na projeção de imagens do(a) filho(a) no futuro quanto para a relação “custo-benefício”

estabelecida entre o pai-cliente (GARCIA, 2011; BUENO, 2003) e os filhos via instituição escolar:

Projeção de imagens dos filhos no futuro:

- “os pais aqui se preocupam muito com a **carreira** dos filhos... eh:::: ... uhn:::: ... com o futuro dessa **carreira** e também com a interação social” (29_SC_1_A)
- “muitas crianças **projetam**... que essas crianças vão fazer o **ensino médio ou a universidade fora**” (32_SC_1_C)

Relação “custo-benefício” estabelecida entre o pai-cliente e os filhos via instituição escolar:

- “esse é um **investimento** que eles fazem nos filhos” (30_SC_2_B)
- “para eles é um **valor** que os filhos estudem” (30_SC_2_B)
- “dão muito **valor** ao que eles estão proporcionando aos filhos” (31_SP_1_B)

Uma das representações delineadas por Bianca Garcia em seu estudo discursivo do ensino de inglês para crianças e que pode nos ajudar na leitura dessas formulações é a da “criança como aprendiz para a inserção no mercado de trabalho” (GARCIA, 2011, p. 69). A relação entre a língua estrangeira e o emprego é apontada como um dos alicerces dessa representação, em que “[a] criança existe no futuro como um trabalhador, competidor e concorrente que deve se destacar por suas habilidades, assim como preparar-se para suas atividades desde muito cedo”. (GARCIA, 2011, p. 86).

Em nosso *corpus*, chama a atenção a sequência “muitas crianças projetam... que essas crianças vão fazer o ensino médio ou a universidade fora” (32_SC_1_C), em que a projeção da imagem das “crianças” não aparece vinculada a uma projeção dos pais, mas sim à projeção das próprias “crianças”. O dizer institucional sobrepõe-se

ao suposto dizer dos pais (representado no dizer do sujeito-coordenador), projetando uma imagem da criança-aluno que pode decidir sua vida escolar, um sujeito responsável pelas suas escolhas. Podemos compreender o efeito de evidência dessa imagem a partir do processo ideológico de individuação empreendido pelo neoliberalismo que discutimos anteriormente nesta seção. Destarte, ainda que se esteja falando sobre uma criança, cujas responsabilidades jurídico-legais recaem sobre os pais ou qualquer outro adulto, a forma-sujeito histórica capitalista também está presente em sua constituição subjetiva – seja quando ela fala de si²⁷⁰ seja quando é falada pelo outro. Esse “outro”, no caso, como dissemos, constitui o dizer institucional.

Quanto à representação da relação custo-benefício estabelecida entre o pai-cliente (GARCIA, 2011; BUENO, 2003) e os filhos via instituição escolar, a premissa é a de que o perfil socioeconômico elevado está diretamente ligado à valorização de uma educação de “qualidade”, daí o “investimento” nos filhos e o “valor” dado aos estudos.

Nesse ponto, o estudo de Nogueira (2002) desenvolvido na área da Sociologia da Educação é pertinente a nossa análise. A pesquisadora dedicou-se à análise das estratégias de escolarização em famílias de empresários, i.e., famílias “altamente favorecid[a]s do ponto de vista social” (NOGUEIRA, 2002, p. 49) e demonstrou que a ideia de valorização do estudo não está intrinsecamente relacionada às classes sociais elevadas, como se pensa comumente. Pelo contrário, ela conclui:

De um modo geral, as trajetórias verificadas entre os filhos de empresários mantêm uma relativa distância daquilo que se convencionou chamar de “excelência escolar” [...]

270 Não analisamos dizeres de alunos em nossa pesquisa, mas Garcia (2011, p. 87, 88, grifos da autora) apresenta um dizer interessante produzido por uma criança-aprendiz de inglês em que a forma-sujeito histórica capitalista pode ser apreendida pela/na materialidade linguística: “[E.37] *Quando eu sair da escola e for arranjar emprego, vai ser mais fácil. (R2)*”. Segundo a análise de Garcia, “[a] lógica da competição, da política do destaque, aparece não apenas no discurso dos pais, [...] como também no das próprias crianças, que já se projetam nesse lugar do mercado de trabalho, pois não se trata de uma questão de **se**, mas de **quando for arranjar emprego** [E.35]. Esses dizeres desde cedo internalizam os sentidos presentes nesse imaginário da competição.”

Na verdade, boa parte dos jovens privilegiados do ponto de vista econômico parece se inserir com mais intensidade no mundo do trabalho do que no da escola. Desde muito cedo, estão em contato com o universo empresarial; nele passam a realizar experiências profissionais concretas ainda enquanto adolescentes e estudantes (inclusive experiências de “aprender a ganhar dinheiro”); a partir daí desenvolvem o sentimento de que é nesse universo que reside a vida verdadeira e que a escola padece de um caráter extremamente “abstrato”. (NOGUEIRA, 2002, p. 63).

Segundo a pesquisadora, as experiências de empreendedorismo precoces nas quais esses jovens estão inseridos produzem seu distanciamento e desinteresse da vida escolar. Os pais empresários apresentam uma visão de descrença da “eficácia social da escolarização” na esfera privada familiar, o que acaba também contribuindo para desestimular os filhos aos estudos. “Em contrapartida, em seu discurso público, as elites empresariais brasileiras atribuem à educação formal um importante papel de instrumento de equalização e de ascensão social” (NOGUEIRA, 2002, p. 64).

Não podemos aplicar esses resultados de pesquisa à nossa análise sem antes ressaltar que Nogueira (2002) dedicou-se exclusivamente ao estudo de famílias de empresários, o que não constitui exatamente as condições de produção de nossa pesquisa. Trouxemos o estudo de Nogueira para ilustrar um ponto pertinente à questão de um imaginário específico de classe socioeconômica que se configura nos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos coordenadores das escolas bilíngues português-inglês: um imaginário que coloca em relação de **equiparação a classe social favorecida economicamente** – “ricos” (29_SC_1_A), “perfil socioeconômico muito elevado” (30_SC_2_B), “high profile” (31_SP_1_B), “altíssimo poder aquisitivo” (31_SP_1_B), “classe média alta alta” (32_SC_1_C), – **e a valorização da educação** – “investimento que eles fazem nos filhos” (30_SC_2_B), “para eles é um valor que os filhos estudem” (30_SC_2_B), “dão muito valor ao que eles estão proporcionando aos filhos” (31_SP_1_B).

Podemos formular a hipótese de que o efeito de evidência de sentidos produzidos pela representação de classe socioeconômica vinculada à valorização da educação (no caso, da educação bilíngue) funciona nos dizeres dos sujeitos pelo trabalho da ideologia, por meio de sua identificação com o discurso de legitimação institucional. Assim, ao falar da classe socioeconômica dos pais como inerentemente vinculada ao seu gesto de valorização da educação bilíngue, o que os sujeitos dizem – sem o dizer – é que a escola bilíngue escolhida pelos pais constitui um lugar legítimo de ensino, que atende à demanda de “qualidade” desse segmento social, e, portanto, constitui um investimento valoroso para assegurar o futuro de “sucesso” dos filhos. Esse processo discursivo pode ser mais facilmente apreendido se atentarmos a este trecho da sequência [29_SC_1_A]:

- “eles viajam muito pra fora/ o que na verdade é um benefício porque... COMPROVA né? o que a gente vem ensinando então muitas vezes eles voltam de viagem eles falam “não... eles estão falando MESMO né?” porque faz sentido falar lá fora... porque aqui den/ eles não estão aqui dentro da escola pra ver que os filhos estão falando” (29_SC_1_A)

Nesse dizer, a experiência de viagem para o exterior é significada como “um benefício”, mas não exatamente como um benefício para o sujeito-aprendiz, mas como um lugar de “comprovação” para os pais-clientes/consumidores sobre a qualidade de ensino que o aluno está recebendo na escola bilíngue.

Nesse sentido, o acontecimento do significativo “oportunidade” neste excerto da sequência [32_SC_1_C] parece produzir um efeito semelhante:

- “famílias que querem dar a **oportunidade** para que seus filhos culturalmente circulem com **COMPETÊNCIA** habilidade que eles possam **NEGOCIAR** argumentar contra-argumentar... com a mesma tranquilidade que você faz e que eles... fariam no idioma

MATERNO... e que eles possam fazer em uma duas três línguas [...] às vezes o próprio desejo das famílias de que e/ a criança tenha esse... rol de **oportunidades** né?... de **estar num espaço que proporcione tudo** né?" [...]

Nesse dizer, o efeito de sentido de “oportunidade” aparece vinculado a certas habilidades desenvolvidas pelo sujeito-aluno – ou melhor, representações de sujeito-aluno, como vimos na seção 5.2 deste capítulo – por meio do projeto bilíngue. As “oportunidades” são produzidas pelo espaço da instituição escolar, designado aqui pela predicação “que proporcione tudo”, sustentada pelo imaginário de completude e de totalidade que somente a instituição bilíngue poderia proporcionar.

Também nas sequências a seguir o significante “oportunidade” irrompe no dizer do sujeito-coordenador, mas produz outros efeitos de sentido:

- **33_SC_1_A:** [...] eu tento explicar pras crianças não precisa ser inteligente pra falar inglês é só ter OPORTUNIDADE e eu acho uma PENA sabe mais crianças ou adultos terem essa oportunidade [...] é uma PENA tudo mundo não ter essa oportunidade né?
- **34_SC_1_A:** [...] eu acho uma pena que só os/ os mais ricos tenham essa oportunidade

Em [33_SC_1_A], o significante “oportunidade” funciona nesses dizeres a partir de sua ancoragem no imaginário de “completude” e de “exclusividade” da escola bilíngue – significado como o único lugar em que se aprende a língua inglesa. Ficam apagados nesse dizer outros lugares possíveis de “oportunidade” de aprendizagem – a escola pública regular, a escola privada regular, a escola de idiomas, etc. Em [34_SC_1_A], os sentidos de “oportunidade” aparecem filiados a determinada representação de classe socioeconômica. Vemos aí, talvez, um momento de contraidentificação do sujeito com a exclusão que tal “exclusividade” da escola bilíngue produz. Dizemos contraidentificação

(e não desidentificação) porque, apesar de o sujeito-coordenador tomar uma posição de reconhecimento de que a instituição escolar bilíngue estaria restrita aos mais favorecidos economicamente, encontra-se capturado no/pelo lapso “acho uma PENA sabe mais crianças ou adultos terem essa oportunidade” – lapso que deixa escapar um sujeito que se identifica com o discurso institucional da exclusividade/exclusão.

Cabe ainda ressaltar que o significante “oportunidade” remete a sentidos de “responsabilidade” de cada um e não de um “direito” coletivamente construído de acesso igualitário às mesmas condições educacionais, por exemplo. Assim,

a noção de oportunidade promove um deslocamento de uma discussão mais ampla sobre as desigualdades sociais no sistema capitalista e foca no binômio inclusão/exclusão colocando o sujeito como promotor de sua própria inclusão. (NASCIMENTO, 2014, p. 19)

Esse tema também foi discutido por Corrêa (2010) em sua análise das representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa em São Paulo. O significante “oportunidade” foi bastante recorrente em seu corpus de análise, constituído de entrevistas com professores voluntários da ONG, configurando sentidos de ensino e aprendizagem de inglês filiados a um processo de responsabilização do sujeito-aluno em contextos de desfavorecimento socioeconômico.

Se por um lado o discurso de que todos são capazes pode ser benéfico, fazendo com que os alunos das classes menos privilegiadas sintam-se livres para buscar e alcançar melhores condições de vida, não podemos nos esquecer de que aqueles que não conseguirem resultados positivos vão sentir, de maneira ainda mais contundente, que não têm nada a que culpar por suas frustrações e problemas. Somos levados a crer que fatores como a diferença na quantidade de horas de educação formal, a diferença entre os recursos disponibilizados para alunos de escolas privadas e alunos de escolas de periferia, a falta de recursos materiais para ampliar seus estudos, a necessidade de trabalhar ainda na infância, entre outros fatores randômicos ou

sociais, não podem ser considerados complicadores na busca do sucesso. (CORRÊA, 2010, p. 115-116).

A “busca do sucesso” é tida como uma busca sob responsabilidade única e exclusiva do sujeito, a oportunidade que deve ser almejada e alcançada pelo sujeito. No caso de nosso contexto de pesquisa, a escola bilíngue, nesse imaginário, configura-se como o lugar de realização da oportunidade e da possibilidade desse sucesso, projetado para o aluno no futuro mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a instituição escolar bilíngue significa(-se) no espaço de contradições da formação social, fazendo(-se) mais pela exclusão do que pela inclusão de uma exclusividade – a oportunidade de poucos privilegiados socioeconomicamente. A tomada de posição do sujeito-coordenador nas sequências 33 e 34 funciona a partir da modalidade de contraidentificação, pois “o sujeito, o ‘mau sujeito’, ‘mau espírito’, **se contra-identifica** com a formação discursiva que lhe é imposta pelo “interdiscurso” como determinação exterior de sua interioridade subjetiva” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 215-216). O que temos visto é que a formação discursiva, por ser heterogênea, produz momentos de identificação e de contraidentificação também heterogêneos, contraditórios, numa tensão entre diferentes sentidos filiados a diferentes regiões do interdiscurso que oferecem ao sujeito (im)possibilidades de (se) dizer. Porque o processo de interpelação-identificação não é um “ritual sem falhas” (PÊCHEUX ([1978] 1988b, p. 301), há, a partir desse reconhecimento do inconsciente por Pêcheux, lugar para a irrupção de outros sentidos nos espaços de “equivoco da língua” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 53).

Na sequência 35 a seguir, podemos ver esse espaço de tensões em que o sujeito/sentido se inscreve:

- **35_SC_1_C:** [...] quando você pensa uma:: eh:: educação bilíngue de elite... né? porque a maioria das escolas elas são (voltadas) à língua portuguesa mas você tem o inglês você tem o alemão... eh o italiano então você vai pensar numa::: educação bilíngue de::/ de:: elite... uhn::: estu/ vários estudos da

educação bilíngue indígena... né? que é alguma coisa quando você PENSA educação bilíngue você pensa na de elite você não pensa às vezes na realidade do país que educação bilíngue... INDÍGENA que na verdade... é um grande:::/ a grande BASE do que existe no Brasil... essa educação bilíngue no Brasil... e vários pesquisadores eles se debruçam sobre isso... e quando você PESQUISA educação bilíngue você vai encontrar MUITOS artigos sobre educação bilíngue indígena

Nesse dizer, os sentidos de educação bilíngue são circunscritos pela designação “de elite”, evocando a conceitualização da sociolinguística, nomeadamente a partir Mejía (2002), como já discutimos no capítulo 1. Tal designação remete a sentidos de educação bilíngue vinculados a representações de determinado estrato socioeconômico – a “elite” – e de determinadas línguas – “inglês”, “alemão”, “italiano”. Mas a designação “educação bilíngue indígena” irrompe no dizer do sujeito como um corte, quebrando a lógica do “mundo semanticamente normal” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 34):

- “então você vai pensar numa:::: educação bilíngue de:./ de:./ elite... uhn::: estu/ vários estudos da educação bilíngue indígena ... né? que é alguma coisa quando você PENSA educação bilíngue você pensa na de elite você não pensa às vezes na realidade do país que educação bilíngue... INDÍGENA que na verdade... é um grande:::/ a grande BASE do que existe no Brasil” (35_SC_1_C)

Ao mesmo tempo em que é interpelado-identificado com sentidos de educação bilíngue como “educação bilíngue de elite”, o sujeito encontra-se também afetado pelos sentidos da educação bilíngue como “educação bilíngue indígena”, significada como “a grande BASE do que existe no Brasil”.

Neste momento de nossa análise, é importante que retomemos a reflexão desenvolvida no capítulo 4 sobre o processo discursivo parafrástico e o processo discursivo polissêmico, segundo a teorização

de Orlandi ([1988] 2008c). Dissemos, então, que o processo discursivo parafrástico produz uma contenção de sentidos pela via institucional das escolas bilíngues português-inglês, colocando em circulação discursividades sobre o bilinguismo e o ensino bilíngue que funcionam, parafrasticamente, como sinônimos (efeitos de “literalidade”) de práticas languageiras e educacionais institucionalmente legitimadas e recordadas pelo par linguístico português-inglês. Como vimos nas análises discursivas desenvolvidas neste capítulo, é esse processo discursivo que tem predominado no arquivo do discurso profissional de nossa pesquisa. Por outro lado, o processo polissêmico coloca em funcionamento a heterogeneidade e a multiplicidade de sentidos – sentidos que remetem ao real incontornável das diversas línguas praticadas e ensinadas no Brasil, tais como as línguas indígenas, as línguas de imigração, as línguas de sinais e as línguas misturadas das fronteiras.

E é uma abertura desse processo polissêmico que parece estar em funcionamento no dizer do sujeito-coordenador na sequência 35, pela via do sintagma “educação bilíngue indígena”, que remete a outras possibilidades de dizer e de significar a educação bilíngue no Brasil, para além do bilinguismo “estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Essa abertura é mobilizada pela falha do ritual, que deixa entrever um momento de contraidentificação do sujeito com a exterioridade que determina seu dizer.

O lapso e o ato falho (falhas do ritual, bloqueio da ordem ideológica) bem que poderiam ter alguma coisa de muito preciso a ver com esse ponto sempre-já aí, essa origem não detectável da resistência e da revolta: formas de aparição fugidias de alguma coisa “de outra ordem”, vitórias ínfimas que, no tempo de um relâmpago, colocam em xeque a ideologia dominante tirando partido de seu desequilíbrio. (PÉCHEUX ([1978] 1988b, p. 301).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Nossa leitura do arquivo do discurso profissional neste capítulo centralizou as discussões em torno de seu atravessamento pelo discurso institucional como um lugar de produção de um imaginário sobre a escola bilíngue cuja base significativa predominante está na **legitimação pela veneração de sua imagem**. Daí a alusão ao personagem Pygmalion – tanto o de Ovídio, que admirava incessantemente a estátua esculpida por suas próprias mãos, quanto o de Shaw, que, encarnado na figura do professor Higgins, se gabava de ter transformado Eliza Doolittle em uma *lady*. Porque acreditaram demasiadamente em suas criações, os Pygmalions se viam atraídos cegamente por seus ideais de perfeição, que se tornaram parte de sua própria identidade. Similarmente, as representações imaginárias das instituições escolares bilíngues constituem o que temos formulado como a **construção discursiva da legitimação** – espaços de “perfeição” pelos quais os sujeitos são interpelados-identificados, afetando a configuração de suas subjetividades na (im)possibilidade de alcançar seu desejo de completude, de plenitude.

No primeiro momento de nossa análise discursiva, falamos sobre a representação da instituição escolar bilíngue como uma **instituição sem falhas**. A materialidade linguística dos dizeres analisados apontou efeitos de sentido filiados a discursividades de mercado, o que pudemos compreender a partir do processo histórico-econômico da inserção do campo da educação no setor terciário nas condições impostas pela “economia internacional mundializada” (SANTOS, [1996] 2005, p. 79) do neoliberalismo. Essa inserção criou novas possibilidades de dizer sobre a educação, fazendo irromper significantes outrora restritos ao campo da economia/mercado, tais como “serviço” e “(controle de) qualidade”, por exemplo, que fazem parte de um repertório de marcas linguísticas de exaltação/glorificação da instituição, produzindo representações da instituição como um lugar sem falhas.

Vimos que tais representações vinculam-se ao enunciado todo-poderoso do “sucesso” (PAYER, 2005), tornado uma evidência pelo processo de interpelação do grande Sujeito do mercado, cujo texto fundamental na sociedade contemporânea é o texto midiático.

No segundo momento, lançamos nosso olhar sobre a representação do **sujeito-aluno como projeto e produto da instituição**. Vimos como as representações imaginárias do sujeito-bilíngue se desdobram em representações de um sujeito-aluno e de um sujeito-aprendiz – imagens complexamente vinculadas a discursividades sobre o ensino de língua inglesa – que estão atreladas ao discurso institucional, funcionando de modo similar ao discurso da mídia no processo de produção de sentidos de legitimação (veneração, exaltação) da escola bilíngue português-inglês. Identificamos três representações principais nos dizeres analisados: o aluno top, o aluno monolíngue transformado em bilíngue, e os cidadãos pluriculturais para o mundo globalizado. Nessas representações, o sujeito-aluno constitui uma extensão da instituição, o lugar de “comprovação” de sua legitimação ao “pai-cliente” (GARCIA, 2011; BUENO, 2003). As contingências e conflitos inerentes às subjetividades em jogo na relação com a língua inglesa são denegados nesse funcionamento discursivo, que produz e coloca em destaque a posição da instituição como um lugar de promoção e de garantia do sucesso na aprendizagem.

No terceiro momento de análise, buscamos compreender como **a construção do efeito de legitimação da instituição** é produzida pelo “**modo comparativo de dizer**”, segundo a designação usada por Grigoletto (2011a). O modo comparativo que emerge nos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores produz o efeito de superioridade do ensino bilíngue em comparação com o ensino em diversas outras instituições: a escola regular pública, a escola regular privada, a escola de idiomas, a escola internacional e até mesmo as outras escolas bilíngues. A comparação com as outras escolas bilíngues opera nos processos imaginários de diferenciação de instituição bilíngue para instituição bilíngue, reiterando o pré-construído “há

ensinos bilíngues mais bilíngues que outros”, hierarquizando as escolas de acordo com o que podem oferecer como “exclusivo”, como “diferencial” no mercado. Argumentamos que esse funcionamento discursivo pautado na comparação para a construção da identidade institucional está relacionado com a história de institucionalização dessas escolas no Brasil, marcada por instabilidades/silenciamentos em seu processo de designação como “bilíngues” e, ao mesmo tempo, por um processo metonímico de celebração da “vantagem bilíngue”, num movimento de tentativa de fixação dos sentidos de “escola bilíngue” (como o rótulo de um produto) num lugar de ensino de línguas “sem falhas” nas discursividades de mercado.

No quarto e último momento de análise, realizamos uma leitura dos **processos subjetivos de (contra)identificação com uma educação de elite**. Inicialmente, buscamos compreender como as representações de classe aparecem vinculadas às modalidades de funcionamento subjetivo propostas por Pêcheux ([1975] 1988a, p. 215, 216). Tais representações emergiram nos dizeres dos sujeitos em diversos momentos, revelando um processo de interpelação-identificação com um imaginário de determinada(s) classe(s) socioeconômica(s) como possivelmente vinculada(s) ao discurso de legitimação institucional. A análise mostrou que os sujeitos são afetados de modo complexo e heterogêneo, o que aponta os conflitos e contradições nos quais se inserem singularmente nos espaços do dizível e nos espaços do silêncio produzidos pelo discurso profissional. A escola bilíngue, nesse imaginário, configura-se como o lugar de realização da oportunidade e da possibilidade desse sucesso, projetado para o aluno no futuro mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, a instituição escolar bilíngue significa(-se) no espaço de contradições da formação social, fazendo(-se) mais pela exclusão do que pela inclusão de uma exclusividade – a oportunidade de poucos privilegiados socioeconomicamente. Assim, o imaginário da categoria “educação de elite” oscila nos dizeres dos sujeitos, ora colando-se ora descolando-se do imaginário da categoria “educação bilíngue português-inglês”.

6

**Curriculo
e sujeito:**
recorte
e organizaçãõ
de saberes

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico [...]; um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso [...]; um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam [...]; finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso [...]. Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma. (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 204-205)

Do mesmo modo como o conceito de bilinguismo de Bloomfield (1933) como “*native-like control of two languages*” instaurou um lugar de referência legitimada como “primeira” definição de bilinguismo – lugar que interpretamos como um “efeito de origem” (INDURSKY, 2003)²⁷¹ –, a publicação do livro *The curriculum*, de John Franklin Bobbitt em 1918 nos EUA²⁷², constitui um lugar importante no processo de discursivização de estudos sobre currículo. Em sua teorização, Bobbitt (1918) parte de uma concepção de currículo tecnicista, enfatizando o “treinamento direcionado” para alcançar os objetivos educacionais de identificação e eliminação de “deficiências”, “erros” e “ineficiências”,

271 Discutimos essa questão no capítulo 1: O bilinguismo como objeto de conhecimento: a formação dos conceitos.

272 De acordo com Silva (2011), anteriormente a essa publicação, mas com menor notoriedade no meio acadêmico-científico, temos o trabalho de John Dewey intitulado *The child and the curriculum*, de 1902 (Cf. Dewey, [1902] 1966). Esse texto, de vertente progressista, apresenta uma proposta de currículo como um importante elemento no processo de aprendizagem de conteúdos pela criança, devendo constituir-se em uma relação orgânica com sua experiência individual e com seu desenvolvimento físico, moral e social. Segundo Macedo (2003, p. 17, 18), a teoria sobre o currículo proposta por Dewey “demonstrava um compromisso com o progresso social do educando, pois entendia que os fins da educação surgiam e funcionavam dentro da ação escolar. Embora essa perspectiva não tenha sido a prevalente, ela foi uma crítica explícita aos currículos das escolas da época, pois era imbuída de princípios liberais e humanistas e defendia que os estudantes deviam ter liberdade para expressar suas necessidades de conhecimento. Essa corrente de pensamento educacional foi bastante difundida no Brasil através das proposições dos reformadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros educadores de renome, que, no Manifesto dos Pioneiros, de 1932, constituíram a proposta da Escola Nova.”

“imperfeições”. (BOBBITT, 1918, p. 44-86 *passim*). Os conceitos de currículo que emergem em Bobbitt (1918) são preponderantemente perpassados por sentidos utilitaristas relacionados ao discurso da formação educacional enquanto um instrumento de preparação e desenvolvimento ocupacional, determinado pelas condições histórico-ideológicas impostas pelo processo de institucionalização da educação de massas no então crescente processo de industrialização estadunidense no início do século XX²⁷³.

Embora a teoria curricular de Dewey seja considerada a precursora do pensamento curricular como campo de estudos, sua influência não se refletiu de forma tão intensa quanto a de Bobbitt (1918), cujas ideias tecnicistas, mais próximas dos ideais de eficiência e produtividade originários do Taylorismo, foram influentes no cenário brasileiro até a década de setenta. Dessa maneira, a influência americana, especialmente entre as décadas de quarenta e sessenta, se faz sentir com a perspectiva adotada nos primeiros estudos, que via o currículo como um instrumento de circulação do pensamento tecnicista e ideias pragmáticas de autores americanos com o objetivo do controle social. Nesse sentido, Bobbitt foi o precursor, nos Estados Unidos, a buscar respostas para os contornos da escolarização de massas e o melhor gerenciamento da sociedade industrial, em franco desenvolvimento. Suas concepções podem ser consideradas bastante conservadoras, pois se estabeleciam sob uma forte base econômico-empresarial, uma vez que visavam a produzir um bom (obediente) aluno, moldado com as características desejáveis de aprendizagem pautada pela eficiência, regularidade, pontualidade, silêncio e diligência. Embora outras visões co-existissem, a de Bobbitt acabou por prevalecer em vista da necessidade de a educação tornar-se científica, conforme a visão modernista da Ciência, para que esta pudesse ser levada à sério como campo de pesquisa e com instrumentos que pudessem medir os resultados de seu objeto de análise: a educação. (MACEDO 2003, p. 2).

Segundo Silva (2011), essas noções estão baseadas numa epistemologia ligada a “teorias tradicionais” do currículo, em que se

273 Para um estudo detalhado das teorias do currículo e de algumas de suas principais filiações epistemológicas, cf.: Macedo, (2003), Macedo, (2009) e Silva (2011).

ênfatizam conceitos como “ensino”, “aprendizagem”, “avaliação”, “metodologia”, “didática”, “organização”, “planejamento”, “eficiência” e “objetivos”. Além desse conjunto de teorias, o pesquisador ainda categorizou dois grandes grupos epistemológicos: o das “teorias críticas” do currículo, em que aparecem termos como “ideologia”, “reprodução cultural e social”, “poder”, “classe social”, “capitalismo”, “relações sociais de produção”, “conscientização”, “emancipação e libertação”, “currículo oculto” e “resistência”; e o das “teorias pós-críticas” do currículo, que se caracterizam por mobilizar conceitos como “identidade”, “alteridade”, “diferença”, “subjetividade”, “significação e discurso”, “saber-poder”, “representação”, “cultura”, “gênero, raça, etnia, sexualidade” e “multiculturalismo”.

Embora possa correr o risco de forjar uma classificação estanque, o recorte de Silva (2011) parece-nos interessante para pensar as representações das teorias do currículo como lugares de produção de saberes marcados pela historicidade dos diversos movimentos epistemológicos advindos de um longo processo de “pedagogização do conhecimento” da época do Renascimento até o século XVIII (VARELA, [1994] 2002). Segundo a autora, o processo de pedagogização do conhecimento constituiu o surgimento de novas formas de educação e de novas instituições educacionais pautadas predominantemente nos projetos de formação preconizados pelos jesuítas, os quais

não apenas reforçaram o estatuto conferido à “infância” com a opção de educá-la em espaços fechados, nos colégios, mas sentiram também a necessidade de controlar os saberes que iam transmitir e de organizar esses saberes de tal forma que se adequassem às supostas capacidades infantis. Os saberes, tanto da cultura clássica como da cristã, foram desse modo selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescente, ao mesmo tempo em que se viram submetidos a censuras, em função de sua bondade ou maldade em relação à ortodoxia católica, em função, portanto, de seu caráter moral. (VARELA, [1994] 2002, p. 88).

Segundo Varela ([1994] 2002) a esse processo de pedagogização do conhecimento seguiu-se um processo de “disciplinamento interno dos saberes” Foucault ([1976], 2005), que teve início no fim do século XVIII e foi definido como a

organização interna de cada saber como uma disciplina tendo, em seu campo próprio, a um só tempo critérios de seleção que permitem descartar o falso saber, o não-saber, formas de normalização e de homogeneização dos conteúdos, formas de hierarquização e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato. (FOUCAULT [1976], 2005, p. 217).

Segundo Varela ([1994], 2002, p. 94), embora estejamos numa configuração social pós-disciplinar, o processo de disciplinarização dos saberes analisado por Michel Foucault “continua ainda vigente no que se refere aos saberes, através do currículo escolar, através das matérias e dos programas fechados”. Se tomarmos o currículo como esse lugar de disciplinarização dos saberes, os três grandes grupos epistemológicos das teorias do currículo levantados por Silva (2011) – “tradicionais”, “críticos” e “pós-críticos” – oferecem pontos de reflexão relevantes para compreender o modo como os saberes são organizados, controlados, hierarquizados, (des)legitimados no/pelo currículo.

Nesse sentido, a pesquisa de Macedo (2003) discute questões primordiais para uma reflexão que contemple as condições histórico-sociais implicadas no processo de produção de sentidos conceitualizadores de currículo. Nesse contexto, a pesquisadora analisou três representações, que apresentamos sucintamente a seguir:

1. O **currículo como prescrição**, em que “o currículo é visto como processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (MACEDO, 2003, p. 16).
2. O **currículo como resistência e artefato cultural**, cujas teorias advindas da epistemologia da pedagogia crítica “deslocam a ênfase

dos conceitos pedagógicos vistos na perspectiva mais tradicional para os conceitos de ideologia e poder” (MACEDO, 2003, p. 24).

3. O **currículo como discurso**, ideia proposta pela pesquisadora vinculada à teoria materialista de discurso, buscando um engajamento pós-estruturalista, que, diferentemente das abordagens críticas do currículo, preconiza que “as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo” (MACEDO, 2003, p. 36).

Pensar o currículo como discurso implica considerar as relações de poder não como forças ideológicas que se impõem a partir de uma exterioridade e das quais o sujeito pode se emancipar, mas sim como práticas discursivas que produzem e moldam saberes que, ao mesmo tempo, produzem e moldam o sujeito. Diversos pesquisadores têm avançado em suas reflexões sobre o currículo nessa perspectiva, discutindo principalmente questões voltadas à formação de professores e ao processo de aprendizagem dos alunos. Costa (2008), por exemplo, ao desenvolver sua tese sobre o conceito de contingência na formação de professores de inglês, analisa propostas curriculares no Ensino Superior (Licenciatura e Letras) e propõe a conceitualização do currículo como “espaço da ambivalência” (COSTA, 2008, p. 45), enfatizando a necessidade da “incorporação da incerteza, da dúvida, da contingência nas propostas curriculares, para que professores e futuros docentes possam ensinar, movimentando-se com mais autonomia em terrenos de incertezas.” (COSTA, 2008, p. 76). Andreotti (2014), na linha da crítica pós-colonial, defende uma teorização do currículo como “uma prática de expansão das possibilidades de significação” (ANDREOTTI, 2014, p. 1, tradução nossa²⁷⁴), prática que envolveria a desconstrução das matrizes epistêmicas herdadas das ideologias modernas para propiciar novas relações dos sujeitos com o conhecimento. Na linha da pedagogia crítica ao ensino de línguas estrangeiras, Pennycook (2004;

274 Texto original: “a practice of expansion of the possibilities of signification” (ANDREOTTI, 2014, p.1).

2012a) aborda a questão do currículo como possibilidades de momentos críticos em que o inesperado, o não planejado, pode emergir nas/práticas discursivas em jogo na sala de aula. De modo similar, Kramsch ([1993] 2004; [2009] 2012) mostra como o currículo pode ser visto como uma diversidade de discursos colocados em prática pela própria língua ensinada e pelas subjetividades em formação no contato do sujeito com o inesperado, o estranho dessa língua, com toda a sua materialidade simbólica e histórica. Lopes (2013a), em sua investigação sobre os novos paradigmas epistemológicos na contemporaneidade especialmente voltados a contextos educacionais, problematiza as formas tradicionais de concepção do currículo como um lugar de produção, validação e transmissão de conhecimentos, a fim de

promover uma aproximação orgânica com os saberes tácitos [...] – aproximação que reflete uma busca de se aprender **com**, mais do que propriamente aprender **sobre**. Tratar-se-ia de chamar a atenção dos alunos para os modos pelos quais nossas práticas de fazer sentido se constituem como um conjunto de eventos sócio-históricos compartilhados, que requerem constante reavaliação em resposta a questões prementes de nossa experiência social.” (LOPES, 2013a, p. 955, grifos do autor).

Esses autores trazem inúmeras contribuições à visão discursiva que temos desenvolvido para trabalhar a questão do currículo nesta pesquisa, cujas preocupações sobre a relação língua-sujeito aparecem desde a consideração teórico-metodológica mais ampla até a análise do bilinguismo como produto de um processo de formação de conceitos, que abordamos no capítulo 1, até a discussão sobre o conflituoso espaço de políticas de línguas que desenvolvemos no capítulo 2 e a análise das discursividades sobre o currículo da educação bilíngue português-inglês no Brasil apresentada no capítulo 3. Nos capítulos de análise dos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores sobre o currículo das escolas bilíngues, tais preocupações permaneceram e nortearam nosso olhar tanto para os efeitos de sentido sobre o bilinguismo e a educação bilíngue nesses dizeres (analisados no capítulo 4), quanto para os complexos processos de

constituição identitária imbricados nas injunções institucionais de um imaginário marcado não só pelas forças ideológicas da sociedade de mercado, mas também pelo desejo de alcançar um ideal de ensino e de aprendizagem (como vimos no capítulo 5) – um ideal sempre inatingível, uma vez que é constituído de práticas curriculares produzidas em espaços delineados pelo inesperado, pelo contingente, pela ambivalência.

Neste capítulo, que constitui o terceiro momento de nossa análise do arquivo do discurso profissional, trabalharemos as especificidades das representações e das práticas do/no currículo bilíngue, funcionando metonimicamente como um elemento derivado do processo de “disciplinamento de saberes” Foucault ([1976], 2005), pois é o currículo que organiza, seleciona, normaliza, (des)legitima o saber. Mesmo que consideremos a porosidade das práticas curriculares em sua contingência e em seus espaços de ambivalências (COSTA, 2008), esse processo de disciplinarização está em funcionamento constante, formando a base estrutural daquilo que pode/deve ser ensinado, como pode/deve ser ensinado e por que pode/deve ser ensinado. Não há apenas o inesperado, a contingência, mas também o trabalho dessa dimensão estruturante do currículo, processo e efeito da própria institucionalização dos saberes pela escola – relações de saber e de poder, portanto, que estão filiadas a determinadas condições histórico-político-sociais. Daí a importância de se levar em conta essa dimensão da escola como “aparelho ideológico”, lugar de “práticas regulamentadas” (ALTHUSSER, [1969] 2007, p. 90) – ou seja, um lugar de regulamentação tanto dos saberes quanto dos sujeitos.

Nesse sentido, aproximaremos nossa reflexão discursiva sobre o currículo ao conceito de **gramatização** proposto por Auroux (1992), tomando a noção de **instrumento linguístico** como um ponto forte de sua teorização para fundamentar nossa leitura dos sentidos produzidos sobre o currículo no dizer do discurso profissional.

Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a **descrever** e a **instrumentar** uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário. (AUROUX, 1992, p. 65, grifos do autor).

No estudo que desenvolveu sobre a história da constituição dos saberes sobre a linguagem – e que veio constituir o campo de estudos da HIL ao qual diversos analistas de discurso brasileiros estão filiados –, Auroux (1992) concebeu a gramatização como uma revolução tecnológica iniciada pelo intenso processo de produção de gramáticas e dicionários no Renascimento europeu, processo que “mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento / dominação sobre as culturas do planeta” (AUROUX, 1992, p. 8, 9).

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um **instrumento linguístico**: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural²⁷⁵ e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isso é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do final do Renascimento (o contrário tornaria estes dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras. Isto significa que o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. (AUROUX, 1992, p. 69, 70, grifos do autor).

Pesquisas recentes na área da HIL na interface com a AD têm demonstrado que os pilares do saber metalinguístico – que Auroux (1992) atribuiu à gramática e ao dicionário – podem ser ampliados, a partir de uma “reterritorialização da HIL no Brasil” (DINIZ, 2012, p. 41).

275 Uma ressalva importante é acrescentada por Auroux em uma nota que reproduzimos a seguir: “Claro, uma gramática é um objeto técnico mais complexo que um simples martelo, e ela investe necessariamente conhecimentos teóricos explícitos” (AUROUX, 1992, p. 95, nota 9).

Em sua análise do processo de gramatização do português brasileiro como língua transnacional, Zoppi-Fontana (2009b, p. 16) cita “vocabulários, dicionários, gramáticas, manuais de ensino, exames de língua” como exemplos de instrumentos linguísticos se tomados em sua vinculação às **instituições** que os produzem e os colocam em circulação.

A fim de investigar a maneira como o processo de instrumentalização do português participa da constituição dos Estados e identidades nacionais, estudam-se não apenas gramáticas e dicionários, mas também currículos, programas de ensino, vocabulários, acordos ortográficos, dentre outros instrumentos (cf. ORLANDI, 2001 [b]). Observa-se, portanto, uma ampliação do conceito de **gramatização**, que passa a se referir às diversas instâncias de instrumentalização de uma língua, para além da gramática e do dicionário. Ademais, a HIL no Brasil procura pensar a relação desse processo de gramatização com as instituições responsáveis pela sua produção e/ou circulação: academias, centros de pesquisa, colégios, associações científicas, imprensa, dentre outras. (DINIZ, 2012, p. 41, grifo do autor).

Nessa perspectiva é que Orlandi (2001d, p. 7) propõe a aproximação da “história da construção do saber metalinguístico com a história da constituição da língua nacional, visando trazer contribuições específicas ao modo de pensar e trabalhar a questão da língua nos países de colonização”. Nessa proposta, não só a gramática e o dicionário são tomados como construtos históricos de saberes metalinguísticos, mas também “obras literárias, manuais e programas de ensino”, que promovem “a relação do sujeito com os sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade” (ORLANDI, 2001d, p. 9).

Pensando nessa ampliação da categoria “instrumento linguístico”, podemos citar algumas pesquisas que articularam seus objetos de estudo a essa teorização. Diniz (2010) analisa o processo de discursivização do português do Brasil como língua estrangeira (PLE) por meio do estudo de livros didáticos e do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) tomados em sua pesquisa como instrumentos linguísticos, ou seja, como construtos históricos que produzem determinados sentidos sobre a língua e

sobre o ensino. A partir da análise discursiva de Diniz (2010), compreendemos que os sentidos do português brasileiro emergiram a partir de um imaginário de língua transnacional filiado às políticas de línguas adotadas pelo Estado e afetado pela historicidade da configuração político-econômica do Mercosul. Em sua pesquisa de doutorado sobre as políticas adotadas pelo Estado brasileiro para a promoção internacional do português, Diniz (2012) considerou algumas instâncias institucionais que trabalham no processo de gramatização do português: os Centros Culturais Brasileiros (CCBs), os Institutos Culturais Bilaterais (ICs) e os leitorados em instituições estrangeiras. Podemos citar ainda a pesquisa de mestrado de Sokolowicz (2014), que, como já citamos anteriormente, se dedicou ao estudo dos livros didáticos de espanhol como língua estrangeira publicados no Brasil entre 1990 e 2010. Ao tomar os livros didáticos como instrumentos linguísticos, a pesquisadora buscou analisar como se constituem imagens sobre o ensino, sobre a língua e sobre o aprendiz nas condições de produção específicas do processo de gramatização do espanhol como língua estrangeira no Brasil.

Tendo em vista esses estudos, reiteramos nossa proposta de conceber **o currículo como instrumento linguístico**²⁷⁶, ou seja, um construto histórico-político que descreve e instrumentaliza os saberes sobre a língua e seu ensino, dando-lhes uma forma, uma interpretação, um recorte, uma organização. Como já afirmamos anteriormente, tal instrumentalização não trabalha apenas (os saberes sobre) a língua, mas também produz efeitos sobre a relação sujeito-língua. Isso significa pensar a língua e seu ensino em suas relações com determinadas condições históricas, políticas e econômicas que trabalham os sentidos sobre essa língua, produzindo determinadas representações de nacionalidade, de cultura, de sujeito. Assim, interpretamos o currículo como um instrumento linguístico no sentido em que constitui um lugar

276 Agradecemos à Profa. Maria Teresa Celada o incentivo em avançarmos nessa teorização, a qual ainda estava timidamente apresentada no Relatório para o Exame de Qualificação. Foi nessa ocasião que ela sugeriu que investíssemos nessa interpretação e indicou a pesquisa Leandro Rodrigues Alves Diniz sobre o material didático como instrumento linguístico.

simbólico de produção de determinado saber metalinguístico interposto entre o aprendiz e a língua: um **instrumento simbólico-histórico mediador do encontro do sujeito com a língua**, um saber que recorta, determina, seleciona, organiza, sanciona tanto o conhecimento quanto as relações sujeito-conhecimento-língua em determinadas condições ideológicas, políticas e históricas.

Essa leitura teórica servirá de base para analisar as representações e as práticas do/no currículo bilíngue que emergem nos dizeres que selecionamos a partir do arquivo do discurso profissional. Dividimos a apresentação das etapas dessa análise em três momentos: processos metonímicos de definição do currículo bilíngue; o currículo e organização de saberes sobre (o ensino d)a língua; e o currículo regulamentado.

6.1 PROCESSOS METONÍMICOS DE DEFINIÇÃO DO CURRÍCULO BILÍNGUE

As noções de currículo que emergem no dizer dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues constituem momentos de estabilidade de sentidos em que os sujeitos são capturados pelo imaginário de completude, como se o currículo bilíngue funcionasse de modo homogêneo e totalizante. Entretanto, tais definições, por constituírem denominações, deixam outros sentidos não ditos ao circunscreverem os sentidos do que está dito (ORLANDI, [1990] 2008a). O que é **dito** sobre o currículo, então, – ao constituir o “fio do discurso, enquanto discurso de um sujeito” – vai remeter “àquilo que, classicamente, é designado por **metonímia**, enquanto relação da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa, etc” (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p.166). O sujeito é, assim, capturado pelo funcionamento metonímico da “parte pelo todo”, como se essa “parte” fosse o “todo”: daí o esquecimento necessário sobre

todos os outros sentidos possíveis e que ficam não ditos – o que se dá pelo funcionamento do processo interpelação-identificação trabalhado pelas instâncias da ideologia e do inconsciente, como nos ensina Pêcheux ([1975] 1988a).

O recorte e a organização de saberes instaurado pelo currículo como instrumento linguístico é um processo interdiscursivo, funcionando na instância do “interdiscurso enquanto pré-construído” (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p.167), investido de uma historicidade específica, não acessível ao sujeito em seu dizer, portanto. As designações de currículo bilíngue que emergem no fio do discurso do sujeito constituem, assim, um funcionamento metonímico da exterioridade que determina, recorta, organiza tais designações. No caso dos dizeres analisados nesta seção, identificamos que os processos metonímicos de designação do currículo bilíngue funcionam por discursividades filiadas a determinados campos teóricos da educação (tais como teorias do currículo e teorias de aprendizagem), que identificamos a partir de três representações: o currículo bilíngue integrado, o currículo bilíngue baseado em projetos e o currículo bilíngue socioconstrutivista.

6.1.1 O currículo bilíngue integrado: um lugar de completude, equilíbrio e harmonia

Na ausência de regulamentação curricular específica (cf.: CORREDATO, 2010; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MOURA, 2009 e 2010), as escolas bilíngues que oferecem a modalidade de educação bilíngue de “prestígio”²⁷⁷, têm organizado seus currículos de diferentes modos, de acordo com seus objetivos educacionais, ideológicos e, como

277 Modalidade de educação bilíngue em que se promove o ensino de línguas “majoritárias” ou línguas “internacionais de prestígio” (MEJIA, 2002, p. 5). Discutimos no capítulo 1 as contradições dessa nomenclatura no contexto de ensino bilíngue ao qual temos nos dedicado nesta pesquisa.

já discutimos anteriormente (capítulo 5), mercadológicos²⁷⁸. Moura (2010, p. 277 e ss.) categorizou três tipos de currículo bilíngue nesse contexto: “o currículo bilíngue complementar”, em que a carga horária da escola é complementada por um período para o desenvolvimento dos conhecimentos na segunda língua; “o currículo bilíngue opcional”, em que a escola oferece a possibilidade de os alunos cursarem um programa bilíngue ou um programa nacional regular, ou seja, a opção bilíngue funciona paralelamente à opção do currículo nacional regular na mesma escola; e “o currículo bilíngue integrado”, defendido pela pesquisadora como o tipo de currículo mais “adequado”, pois promove a interdisciplinaridade, ou seja, a integração dos saberes, que a autora considera imprescindível para o desenvolvimento da interculturalidade e das “práticas híbridas de linguagem”, tais como a prática de “translanguagear” [translanguaging], conceito desenvolvido por García (2009, p. 45) e que já discutimos no capítulo 1.

Tais sentidos de um “currículo integrado” em Moura (2010) remetem-nos aos sentidos de legitimação produzidos pelo discurso político-educacional sobre o currículo, especialmente na textualidade das Orientações Curriculares elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo em 2007:

A organização curricular deve superar fronteiras, sempre artificiais, de conhecimentos específicos e integrar conteúdos diversos em unidades coerentes que apoiem também uma aprendizagem mais integrada pelos alunos, para os quais uma opção desse tipo possa realmente oferecer algo com sentido cultural e não meros retalhos de saberes justapostos. § O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de

278 No contexto de discussão sobre a ausência de políticas públicas para o ensino de inglês nos anos iniciais de escolarização no Brasil, Gimenez (2010; 2013) faz uma problematização semelhante, mostrando como tal lacuna tem produzido efeitos relacionados a diversas questões, tais como a formação de professores, a estruturação curricular, a adoção de determinados materiais didáticos e práticas pedagógicas, e, principalmente, a produção de um “nicho de mercado” cada vez mais amplo, como resultado da desigualdade na oferta de tal ensino entre o sistema público e privado.

problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento. (SÃO PAULO, 2007, p. 18, 19).

O documento endossa a “superação de fronteiras de conhecimentos”, a “integração de conteúdos”, a “aprendizagem mais integrada” e o “diálogo entre áreas do conhecimento” como características definidoras da organização curricular. No capítulo 5, discutimos como o currículo bilíngue complementar, denominado “intensificação” por Mejía (2002), é significado no discurso profissional como um lugar de desvalorização e deslegitimação do ensino bilíngue. Nesse funcionamento discursivo, o ensino “legitimamente”/“realmente” bilíngue é aquele que promove a integração dos conteúdos e não aquele em que o ensino da língua encontra-se separado dos demais conteúdos e disciplinas. A representação de um currículo bilíngue integrado constitui, assim, um dos pilares da construção discursiva da identidade institucional dessas escolas. Esse mesmo funcionamento discursivo parece ancorar a posição-sujeito assumida por Moura (2010) e pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa.

Na Escola A, são duas as nomeações institucionais atribuídas ao currículo bilíngue integrado: o “currículo nacional” e o “currículo em inglês”. Vejamos na sequência discursiva a seguir como os sentidos do currículo integrado emergem no dizer do sujeito-coordenador.

- **1_SC_2_A:** [...] eu e o meu parceiro do currículo nacional a gente tramita um na vida do outro né? ele/ no/ no/ no inglês e eu no nacional... como se fosse a mesma/ a mesma unidade né? porque afinal de contas a gente está educando a mesma pessoa né?... então não é assim essa metade dessa pessoa sou eu que cuida a outra metade é você... é uma pessoa só né?... e:: e:: realmente essa/ o que essa educação bilíngue ela propõe ela é::: ela tem a ver também com essa abertura do/do indivíduo... em várias esferas que não é só de língua né?... é uma abertura realmente... de ideias mesmo de conseguir tramitar em várias

perspectivas olhar de vários... eh::: de vários pontos de vista vários... ah::: o mesmo:: sei lá o mesmo fenômeno por exemplo... né? então é ISSO que é o mais bonito eu acho do bilíngue e o interessante que hoje a gente vê MENOS a parte da língua... que é uma parte que vem ela acontece ali ela vai acontecendo... e hoje a gente está vendo muito mais essa coisa macro de/ dessa educação maior que a gente está dando né? então::: tem muito essa coisa da integração com o::: nacional [...]

No dizer do sujeito-coordenador, a integração aparece significanda como algo que vai além da língua, e o sujeito-aluno constitui-se não apenas como sujeito falante, mas como um sujeito de uma “educação maior”, que engloba diversos aspectos da aprendizagem e não somente a aprendizagem da língua – que é vista como algo menos controlado, menos previsível, pois “vai acontecendo” a partir da integração dos currículos. Notamos, entretanto, que a materialidade que constitui esse dizer está marcada por um efeito de indeterminação linguística, a partir de generalizações e hesitações que emergem no fio do discurso, especialmente nesta sequência: “é uma abertura realmente... de ideias mesmo de conseguir tramitar em várias perspectivas olhar de vários... eh::: de vários pontos de vista vários... ah::: o mesmo:: sei lá o mesmo fenômeno por exemplo... né?”.

Na escola B, as nomeações do currículo bilíngue aparecem circunscritas aos sintagmas “programa brasileiro” e “programa americano”. A escola combina o “currículo integrado” com o “currículo opcional” (segundo os termos usados por Moura, 2010), ou seja, há as turmas regulares, que seguem apenas o currículo nacional (“brasileiro”) e as turmas do Programa Bilíngue²⁷⁹, que seguem o currículo bilíngue (constituído pela integração do currículo “brasileiro” com o currículo “americano”). Vejamos como os sentidos do currículo bilíngue integrado emergem nas sequências discursivas a seguir.

279 Substituímos o nome do programa bilíngue da escola para manter a identidade da instituição em sigilo, segundo o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes da pesquisa.

- **2_SC_1_B:** o nosso programa aqui nessa unidade... eu falo nessa unidade porque em outras unidades ele tem outras características... mas nessa unidade ele é um programa integrado... o currículo brasileiro CONVERSA com o currículo americano... [...] então eu/ a/ é/ uma professora/ um programa em que uma professora tem que levar em consideração os conceitos já construídos no outro currículo de maneira que nada vai ficar eh sobreposto... a gente fala assim *one enriches the other or/ or complemen/ or COMPLETE the other or enlarge the other but doesn't...* uhn:::/ então assim a ideia é de enriquecer eh:: dar mais abrangência mas não de repetir simplesmente porque esse conteúdo é do currículo brasileiro [...] então nosso des/ o nosso programa eh:: ele é/ é planejado dessa forma de maneira que um complementa eles conversam [...] é desta forma que os dois programas são... são planejados [...] se fosse desenvolvido numa língua só num período só eles não alcançariam tudo o que eles alcançam porque é trabalhado nos dois currículos... deu para ver como ele é... INTEGRADO o brasileiro com o americano?
- **3_SP_2_B:** [...] isso que a gente desenvolve nesse currículo... a gente faz... é um currículo eh:: além da gente fazer esse currículo... a gente antes fazia um currículo por semestre e a gente tinha o nosso bimestral inclusive era um currículo que a gente manda para os alunos... os alunos também têm acesso né?... a esse planejamento que a gente fez... de uma forma... eh:: deles me parece que é por bimestre... eles têm no bimestre então... eles têm o que eles vão desenvolver naquele bimestre e assim como a gente tem aquele planejamento do que a gente vai desenvolver no semestre todo... né?... e tudo INTEGRADO com/ com as pessoas que trabalham na mesma série né?... com as outras escolas... então é um/ é um programa todinho integrado até nesse sentido de planejamento

Os significantes “currículo”, “programa” e “planejamento” emergem no intradiscurso como paráfrases, evocando um único lugar de constituição de sentidos para o ensino bilíngue na Escola B e remetendo à epistemologia categorizada como “teorias tradicionais do currículo” por Silva (2011). Os sentidos da integração aparecem fortemente vinculados à dicotomização “currículo brasileiro” e “currículo americano”, evocando um ideal de complementação/ equilíbrio/ completude desejado pelos sujeitos – desejo projetado no currículo bilíngue integrado, que é significado como o lugar de materialização, de realização desse desejo. Em [2_SC_1_B], o sujeito é capturado pelo discurso da veneração da instituição bilíngue que analisamos no capítulo 5, funcionando pelo modo comparativo de dizer (GRIGOLETTO, 2011a) implicado na modalização condicional “se fosse desenvolvido numa língua só num período só eles não alcançariam tudo o que eles alcançam porque é trabalhado nos dois currículos”. O efeito de sentido de “superioridade” do currículo bilíngue emerge na materialidade linguística da negação vinculada a certo nível de desenvolvimento do aluno (“eles não alcançariam tudo o que eles alcançam”) num currículo monolíngue (“se fosse desenvolvido numa língua só”). O currículo da escola regular não bilíngue é referido como um currículo em que os conteúdos são desenvolvidos “numa língua só”, um dito que silencia diversas nuances do currículo não bilíngue, inclusive o fato de **haver ensino de língua estrangeira** nessa modalidade.

No dizer [4_SC_1_C] a seguir, a comparação com um contexto educacional monolíngue também emerge no dizer do sujeito-coordenador no momento em que enuncia sobre sua atuação profissional na instituição, vinculando-a ao currículo bilíngue integrado que é adotado e praticado pela Escola C.

- **4_SC_1_C:** eh::: eu acho que... uma coordenadora tem que articular::: MUITAS coisas... eu acho que quando você está num contexto monolíngue é diferente porque você pensa num foco só da... da tua língua da tua cultura quando você... está num...

como coordenadora... uhn::: de uma escola... bilíngue você tem que articular VÁRIAS coisas inclusive a integração... que você tem/ não é só a integração só de conteúdos não... é integração de tudo... de parcerias de decisões... de TODOS os âmbitos... né? então e eu com a coordenadora de português a direção::: com as coordenações de português e inglês... porque uma decisão que é tomada OU considerando... só o português e muitas vezes é só o português não é o inglês ela AFETA o inglês [...]

A “articulação”, “integração” curricular é significada como parte de uma integração maior, que se dá no âmbito da gestão institucional da escola bilíngue: “você tem que articular VÁRIAS coisas inclusive a integração... que você tem/ não é só a integração só de conteúdos não... é integração de tudo... de parcerias de decisões”. A nomeação das línguas “o português” / “o inglês” funciona metonimicamente para fazer referência aos currículos desenvolvidos e praticados pela escola. Assim como em [2_SC_1_B], a metáfora do “diálogo”, da “conversa” entre os conteúdos aparece em [5_SC_1_C], deslizando para a “integração” e “interlocução” entre os professores:

- **5_SC_1_C:** [...] os conteúdos eles também conversam eles dialogam com os de português... então eu acho que essa integração e essa interlocução entre esses professores... uhn:::... é muito positiva pro aluno [...]

Os sentidos de “conversa” e de “diálogo” entre conteúdos de inglês e de português, ao deslizarem para a “integração” e a “interlocução” dos professores, funcionam como metonímias das práticas curriculares em sua relação intrínseca com o funcionamento do currículo como instrumento linguístico: evocando a imagem da gramática como um instrumento, como “um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o” (AUROUX, 1992, p. 69), poderíamos dizer que **o currículo configura um prolongamento do trabalho do professor**. O trabalho de integração curricular, que aparece como um sentido fortemente vinculado à construção da identidade institucional bilíngue, é significado

predominantemente no dizer dos sujeitos-coordenadores como um lugar de completude, equilíbrio, harmonia entre as línguas, entre os conteúdos e entre os sujeitos, em especial os professores, implicados no processo educativo.

Nas sequências 6 e 7 a seguir, os gestos de definição do currículo integrado são marcados pela caracterização de sua interdisciplinaridade e multidisciplinaridade.

- **6_SC_1_C:** então quando eu vou pensando no currículo de língua inglesa eu não vou pensando só... daquilo que/ porque assim normalmente quando a gente pensa em currículo de inglês a gente vai pensar no *english math science social studies* português ciências matemática história geografia língua portuguesa... eu vou mais além.. né? então... eu tenho o espanhol depois eu te conto o que é... tem informática tem natação tem artes [...] tem o *cooking*... [...] um programa que vai de repente relacionando... área/ as/ a matemática/ o que vai/ vai/ que vai tendo uma interlocução com outros:::... saberes então eu falo que ela além de ser multidisciplinar ela é interdisciplinar ela é multidisciplinar::: então a gente vai pensando o currículo dessa forma [...]
- **7_SC_2_C:** [...] a gente organiza currículos com integração... a gente organiza... MOMENTOS em que::: essas disciplinas trabalham uhn/ de forma volta a falar a palavra INTEGRADA... né? essa palavra é muito forte na Escola C... não é que TUDO é integrado... mas há MUITAS conexões... MUITAS conexões... há coisas que não têm conexões e isso é uma conexão entre elas ((rindo)) né?... isso já é uma conexão

Segundo Bizon (1994), as propostas de ensino interdisciplinar estão filiadas à linha progressista de ensino comunicativo e têm em Bullock Committee (1975), Fazenda (1979; 1991) e Widdowson (1978) seus principais teóricos.

Tal enfoque pedagógico, ao propor uma integração e mutualidade das disciplinas, abre espaço para o diálogo e colaboração entre elas, conduzindo a uma interação e intersubjetividade cujo objetivo é passar da construção de um conhecimento setorizado para a construção de um conhecimento integrado. (BIZON, 1994, p. 52).

No contexto da educação bilíngue, Moura (2010, p. 293) assevera que o currículo integrado “depende da integração dos conhecimentos de diversas áreas para levar em conta todas as possibilidades dos alunos e oferecer uma formação mais completa”. Daí a importância, segundo a pesquisadora, dos projetos interdisciplinares nos quais a fragmentação dos conteúdos e das disciplinas pode ser superada. Nas sequências [7_SC_2_C] e [6_SC_1_C], os dizeres dos professores-coordenadores encontram-se perpassados por essas discursividades teóricas, em que os saberes das diversas disciplinas são significados como uma “integração”, uma “conexão” promovida pela interdisciplinaridade e pela multidisciplinaridade. Embora os sentidos de integração de saberes nesse paradigma educacional tenham promovido deslocamentos na relação dos sujeitos com o conhecimento e nas práticas pedagógicas, constituem-se, ao mesmo tempo, pelo imaginário de completude, em que a “integração” e a “conexão” propiciadas pelas propostas interdisciplinares parecem construir um lugar do fazer pedagógico ideal, que deve ser buscado e reforçado pela escola bilíngue.

Entretanto, na sequência [8_SP_1_C] a seguir, é possível compreender que o sujeito-professor, embora também afetado pela representação imaginária do currículo integrado, encontra-se num lugar de dizer também constituído pela contingência (COSTA, 2008) e pelo inesperado (PENNYCOOK, 2012a).

- **8_SP_1_C:** [...] eles não têm necessariamente as mesmas coisas em português e em inglês... algumas coisas elas vão se acomodando e obviamente a gente vai encontrando::: momentos

de integração que... procurar a integração é uma das nossas/ é um dos nossos desafios ENTRE as línguas né?

Nesse dizer, a integração de conteúdos é “encontrada”, “procurada” pelo sujeito-professor nas condições mais fluidas, menos controladas, de seu fazer pedagógico. E, essa “busca” pela integração é significada como um “desafio”, o que remete a sentidos de superação de possibilidades do trabalho de ensinar “entre as línguas”. Nesse dizer, o sujeito encontra-se menos afetado pelo discurso institucional, em que a representação do currículo integrado está vinculada a um lugar em que “não há falhas” – imagem que constitui a base do funcionamento do discurso institucional (cf.: capítulo 5). Em [8_SP_1_C], o currículo integrado é significado como “momentos de integração” buscados pelo sujeito-professor na contingência de seu fazer – um “desafio”, pois, como qualquer trabalho pedagógico, demanda um investimento específico do sujeito-professor em sua relação com o conhecimento – enquanto processo de “pedagogização” (VARELA, [1994] 2002) e de “disciplinarização” (FOUCAULT, [1976], 2005), mas também enquanto um lugar de “contingência” (COSTA, 2008) e de “conflito” (BERTOLDO, 2011; LOPES, 2013b).

O sentido do currículo integrado como um “desafio” que emerge nesse dizer constitui uma falha na interpelação-identificação do sujeito-professor com o discurso de veneração institucional, produzindo um lugar de deslocamento do efeito de evidência do lugar “sem falhas” da “vantagem bilíngue” que discutimos no capítulo 3. Nesse sentido, o trabalho de Jessner e Kramersch (2015b) vem contribuir para nossa análise, pois constitui um exercício teórico-crítico de desconstrução dessa cadeia significante de celebração do bilinguismo e da educação bilíngue que se instaurou predominantemente no discurso científico (como vimos no capítulo 1). As pesquisadoras trazem para o debate problematizações sobre o bilinguismo/multilinguismo em diversas dimensões – familiar, educacional, institucional, científico, profissional e geopolítico –, interpretando-os como lugares que, longe de serem

harmoniosos, propõem novos “desafios” a cada dia. Para analisarem tais desafios, Jessner e Kramersch (2015a) partem de uma perspectiva teórica da complexidade, que coloca em interação “sistemas psicolinguísticos” e “sistemas sociais”. As autoras denominam os “‘pesadelos’ do multilinguismo” [*‘nightmares’ of multilingualism*] não apenas fatores individuais (como as “crises de identidade” ou os “traumas” vivenciados nas famílias multilíngues), mas “pesadelos” relacionados a uma “ansiedade” generalizada vinculada a uma transição do “mundo monolíngue” a “um mundo multilíngue de múltiplas verdades, de acesso múltiplo ao conhecimento, de fontes descentralizadas de autoridade” (JESSNER; KRAMSCH, 2015a, p. 6, tradução nossa²⁸⁰). Embora tal perspectiva nos leve à problematização da “lógica da complementaridade” indivíduo/sociedade instaurada discursivamente pelos estudos linguísticos (HENRY [1977] 1992), ao colocar o foco nos “desafios” do multilinguismo, Jessner e Kramersch (2015a; 2015b) afastam-se dos discursos entusiastas de “celebração” da vantagem bilíngue²⁸¹, questionando-os.

6.1.2 O currículo bilíngue baseado em projetos: instauração de certos modos de governamentalidade

Outro processo metonímico de significação do currículo bilíngue nos dizeres do discurso profissional encontra-se nos diversos momentos de referência aos “projetos” de aprendizagem realizados nas escolas. Fortemente vinculadas à noção de interdisciplinaridade e de integração que analisamos anteriormente, as propostas de ensinar por meio de projetos

se desenvolvem basicamente de duas maneiras: inseridas como atividades suplementares dentro de um curso onde nas

280 Texto original: “a multilingual world of multiple truths, multiple access to knowledge, and decentered sources of authority” (JESSNER; KRAMSCH, 2015b, p. 6)

281 Representação que predomina não só na academia, mas em outras discursividades sobre o ensino bilíngue, como vimos no decorrer desta tese, especialmente no capítulo 3.

várias unidades desenvolvidas pelo professor, sempre insere-se a elaboração de algum trabalho projetual (cf. Hutchinson, 1986) ou como **ponto de partida para todo o ensino da língua onde o foco é a própria atividade a ser desenvolvida pelos alunos, prescindindo da sistematização linguística**. Exemplo desse outro tipo de ensino por meio de projetos é o que é proposto por Prabhu (1980). Nesse tipo de aula, os aprendizes usam a L-alvo para desenvolver atividades (trabalhos manuais de marcenaria, eletrônica, desenho, etc.) cujo produto final é não verbal. (BIZON, 1994, p. 61, grifos nossos).

Destacamos a questão do foco na “atividade a ser desenvolvida pelos alunos, prescindindo da sistematização linguística”, pois é justamente esse o ponto de identificação mais fortemente marcado no dizer dos sujeitos: a necessidade da aprendizagem centrada no aluno (que aparece no dizer dos sujeitos como algo bastante positivo) e, ao mesmo tempo, gestos de recusa a uma sistematização linguística (significada como algo “mecânico”). Os projetos constituem um lugar de aprendizagem em que o foco centra-se no aluno: baseados em seus “interesses” e no seu “mundo”, produzem seu “envolvimento” com a aprendizagem, como podemos ver nas sequências a seguir:

- **9_SC_1_A:** [...] trabalhar com projetos é muito rico porque você pega o interesse das crianças... algo do MUNDO deles né? delas e/ e coloca dentro da escola dentro do currículo e isso é muito legal [...]
- **10_SP_1_A:** ((sujeito respondendo sobre os pontos que destacaria no currículo)) eh:: os projetos... isso sem dúvida nenhuma porque é um/ é quando a gente consegue trabalhar::: se não todas as *skills* quase a gent/ é o que a gente consegue abranger mais e é uma coisa que envolve os alunos... eh::: o fato de ter um produto FINAL de ter um objetivo faz com que eles fiquem mais envolvidos eu acho que traz os pais para a escola também [...]

Em [9_SC_1_A] e [10_SP_1_A], os projetos funcionam metonimicamente como o currículo da escola bilíngue. Entretanto, os conteúdos

ensinados ou a forma como são ensinados ficam no não dito. O espaço do dizível sobre a pedagogia de projetos está filiado a discursividades de teorias de aprendizagem cujo foco está no aluno, e, mais especificamente, num lugar de construção e manutenção da “motivação” do aluno para garantir seu engajamento cognitivo. Essa relação de interdependência entre motivação e aprendizagem por meio de projetos aparece como uma evidência no dizer dos sujeitos. Entretanto, constitui um construto teórico da pedagogia de projetos (ou da aprendizagem baseada em projetos), cujas diversas abordagens preconizam

momentos de exploração, construção, divulgação e avaliação [...] interligados com a participação ativa das crianças [alunos]; o professor é parceiro neste processo, promovendo situações onde as crianças possam aprender efetivamente, construindo seu próprio conhecimento. [...] [Os projetos constituem] uma prática curricular diferenciada que promove parceria entre a criança, a escola e a comunidade e propõe uma vivência curricular mais interessante e de forma significativa, levando à transformação, autocrítica e reflexão. (MARTINS, 2007, p. 65).

Nessa teorização, o centro do processo de aprendizagem é o aluno, que tem participação “ativa”, enquanto o professor “é parceiro nesse processo”, ou seja, o professor não assume o papel de protagonista na aprendizagem do aluno. O foco recai sobre as “situações” que propiciarão a “construção” do conhecimento pelo aluno. A aprendizagem é, assim, significada como “transformação, autocrítica e reflexão”, o que remete às “teorias críticas do currículo”, segundo a designação de Silva (2011). Ao discutirem as relações entre a aprendizagem baseada em projetos e os processos cognitivos, Blumenfeld *et al.* (1991) também atribuem aos alunos-aprendizes um lugar de destaque: são eles que buscam as soluções para os problemas propostos, engajando-se na análise de informações, no debate e na comunicação de ideias, no levantamento de novas perguntas e na elaboração do produto final. Assim, a partir desse “fazer”, constroem o seu próprio

conhecimento, pois “o fazer e o aprender são inextricáveis” (BLUMENFELD, 1991, p. 372, tradução nossa²⁸²).

Tal representação do aluno como protagonista, uma forte característica do currículo baseado em projetos, emerge também na sequência a seguir.

- **11_SP_2_C:** [...] por exemplo agora... no sexto ano já acabaram um projeto... sobre a cidadania global né? então eles fizeram uma::: uma campanha de conscientização pública... sobre a importância né? da cidadania global e tudo mais... todas essas/ essas questões que eles levantaram vieram DELES... né? então foi uma coisa::: assim coconstruída de certa forma... e::: eu acho que assim... APRENDENDO eh::: sem necessariamente saber que você está assim no processo de aprendizagem eu acho que é mais rico né?... [...] então eu acho que a minha função aqui é de CONSTRUIR conjuntamente com os alunos... projetos né? que::: assim partem de alguma forma de seus próprios interesses ou de seus questionamentos... e que::: fazem com que eles acabem aprendendo essas estruturas e tal que existem de uma forma... vamos dizer mais ESPONTÂNEA né?... menos assim mecânica né?... é claro que existem momentos de sistematização... EXISTEM... mas são muito::: eh::: são/ são RAROS os momentos né?... chega uma hora que tem que haver uma certa sistema/ sistematização mas... mas esse não é o foco

Nesse dizer, a reiteração das referências ao sujeito-aluno na materialidade linguística atesta a necessidade constante de frisar o papel central do aluno no processo de aprendizagem: são eles que trazem as questões a serem trabalhadas em projetos que “partem de alguma forma de seus próprios interesses”.

Ao analisar as propostas curriculares de língua estrangeira do estado de São Paulo entre 1988 e 1998, Mascia (2002, p. 140) identifica

282 Texto original: “the doing and the learning are inextricable” (BLUMENFELD, 1991, p. 372).

cinco “enunciados de verdade” que fundamentam a textualidade desses documentos, dentre os quais destacamos o enunciado “o ensino-aprendizagem deve estar focado no aluno”. Segundo a pesquisadora, esses enunciados estão filiados à formação discursiva da abordagem comunicativa, em que

de **receptor** o aluno passa a **agente** [...], ele passa a ter responsabilidade (talvez total) do processo de ensino-aprendizagem, necessitando de maior autocontrole e autodisciplina. [...] Se de sujeito-receptor, na Metodologia Estruturalista, o aluno passa a sujeito-agente, na Abordagem Comunicativa, de certo modo, a noção de sujeito não sofre alterações, já que permanece o mesmo sujeito universal. (MASCIA, 2002, p. 155, 156).

Nessa representação do processo de aprendizagem e do aluno, o que impera é a noção de um sujeito que controla sua aprendizagem, “a noção de pessoa racionalmente autônoma [que] ‘orienta’ boa parte da educação liberal ocidental” (MARSHALL, [1994] 2002, p. 29). Ao mesmo tempo em que detém o controle sobre a aprendizagem, o sujeito-aluno “autônomo” construído nessa representação é também responsável por sua aprendizagem, o que constitui um modo de governamentalidade, pois molda, guia e afeta as condutas de modo a formar certa identidade (MARSHALL, [1994] 2002).

Por outro lado, por meio desse mesmo funcionamento, a partir de um modo específico de governamentalidade, o sujeito-professor constrói um lugar coadjuvante para si nesse processo, assumindo a função de “CONSTRUIR conjuntamente com os alunos... projetos”. O papel descentralizador assumido pelo professor também constitui a textualidade das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental (2007), como podemos ver no trecho a seguir:

Nesse processo, o professor assume o papel de **mediador**, ou seja, daquele que, mais experiente no conteúdo enfocado, se torna o **parceiro** responsável por garantir o espaço e as condições para a produção criativa do conhecimento. O professor tem a **responsabilidade, não exclusiva**, de trazer à tona os conhecimentos científicos que, ao entrarem em contato com os

conceitos cotidianos, permitem ao estudante a reformulação e a apropriação de novos conhecimentos. [...] Com isso, os estudantes assumem o papel de protagonistas no processo de produção de conhecimento da coletividade e contam com a **colaboração**, sempre atenta, de seus professores e colegas. (SÃO PAULO, 2007, p. 37, grifos nossos).

Os papéis de “mediador”, “parceiro” e de alguém que “tem a responsabilidade, não exclusiva...” e que “colabora” configuram subjetividades específicas para o sujeito-professor na constituição do currículo, produzindo determinadas relações entre o sujeito-professor, o conhecimento e o sujeito-aprendiz. Confuorto (2015), ao analisar o discurso educacional-pedagógico, identifica sentidos do professor como “mediador” nos documentos curriculares que surgiram no processo de “democratização da educação e na reorganização da escola após um regime autoritário”. Assim, segundo a pesquisadora,

tanto a escola como o professor são **repensados** a partir do estabelecimento de políticas públicas consolidadas por meio de propostas e orientações curriculares. Como consequência da instituição de documentos orientadores das práticas escolares, ao sujeito-professor são imputadas as chamadas **boas práticas**, que, na década de 1980, **desenhavam** o perfil de professor demandado para a **reorganização** da educação. (CONFUORTO, 2015, n.p.,grifos da autora).

Voltando à nossa análise da sequência [11_SP_2_C], a proposta de ensinar por meio de projetos é significada como um modo de aprendizagem “mais rico”, no qual se aprende “sem necessariamente saber que você está assim no processo de aprendizagem”. Assim, os sentidos de aprender a língua por meio de projetos aparecem vinculados a algo “mais espontâneo” e “menos mecânico”. Nesse dizer, o sujeito-professor é capturado pelo efeito de pré-construído da aprendizagem “sem esforço”, menos “dolorosa”, muito frequentemente associada à aprendizagem de línguas estrangeiras por crianças – ou seja, a representação do “quanto mais cedo melhor”, cuja construção discursiva foi analisada por pesquisadoras como Garcia (2011)

e Lee (2014)²⁸³. Entretanto, em [11_SP_2_C], essa representação parece deslocar-se de sentidos relacionados à idade para sentidos relacionados à didática e ao currículo – no caso, o ensino por meio de projetos é significado imaginariamente como um modo de ensino que propiciaria a aprendizagem “mais espontânea” e “menos mecânica”. Um funcionamento discursivo similar aparece na sequência a seguir:

- **12_SP_2_B:** [...] nós trabalhamos muito com PROJETOS... uhn:::... é procurar/ eh::: pelo fato do aluno já fazer o programa brasileiro de manhã não adianta à tarde você querer chegar com uma coisa MAÇANTE em cima dos alunos porque não/ não/ assim é uma coisa natural né? a criança não aguenta um programa muito pesado também à tarde... então... a ideia então é trabalhar com projetos estar desenvolvendo isso com eles para isso se tornar uma coisa mais ATIVA mais DINÂMICA porque uma coisa uma aula expositiva... é uma aula que é/ até que ponto os alunos realmente prestariam atenção na aula né?... então eu acho que essa coisa mais DINÂMICA eh::: funciona mais né?... uhn:::... não que a gente não venha::: trazer uma aula... expositiva também porque a gente trabalha isso mas de uma forma um pouco diferente que a gente chama de *mini-lessons*... conforme você vai eh::: desenvolvendo um projeto você descobre as deficiências dos alunos e aí você faz aquela pausa no meio daquele projeto... vamos/ puxa a turma e::: vamos/ vamos dar uma olhada nisso aqui um pouquinho... e aí é uma coisa... breve... são aqueles *shots* assim né?

Na sequência anterior, destacamos a representação da aprendizagem por meio de projetos como “mais espontânea” e “menos mecânica”. Na sequência [12_SP_2_B], chamamos a atenção para os sintagmas “mais ativa” e “mais dinâmica” associados ao desenvolvimento de projetos de aprendizagem, em contraste com “maçante” e “pesado”, significantes que emergem no dizer do sujeito-professor

283 Discutimos essa questão no Capítulo 3 e em algumas análises do capítulo 5.

associados à “aula expositiva” (aula em que o professor ocupa uma posição central). Nas duas sequências, é possível identificar o modo comparativo de dizer (GRIGOLETTO, 2011a), que funciona por um pré-construído de instauração de sentidos dicotômicos para a didática de línguas e, conseqüentemente, para a elaboração de currículos: de um lado, as teorias e métodos “tradicionais”, em que predomina o ensino da língua como gramática e/ou tradução, e que se preconiza a centralidade do papel do professor na sala de aula; de outro lado, as teorias e métodos “contemporâneos”, em que prevalece o ensino da língua como comunicação e nos quais é dado ao aluno o lugar de destaque no processo de aprendizagem²⁸⁴. Assim, os sintagmas “mais rico”, “mais espontânea”, “menos mecânico” (11_SP_2_C) e “mais ativa” e “mais dinâmica” (12_SP_2_B) só funcionam nesse modo comparativo de dizer (GRIGOLETTO, 2011a) porque estão filiados a essa anterioridade de sentidos que remetem “a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é ‘construído’ pelo enunciado”. (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p. 99).

Deste modo, nesses dizeres, os sujeitos-professores encontram-se interpelados-identificados pelos sentidos de ensino vinculados à pedagogia de projetos como “melhores” ou “mais adequados” do que outras abordagens de ensino. Entretanto, essas práticas consideradas “tradicionais” também constituem as práticas consideradas “contemporâneas”, uma vez que, embora cada metodologia de ensino surja “como reação à(s) anterior(es), [...] ao contrapor-se ao que existe, traz em sua constituição a voz daquele ao qual se opõe” (MASCIA, 2002, p. 131). É o que podemos observar nesses trechos das sequências anteriormente analisadas:

- é claro que existem momentos de sistematização... EXISTEM... mas são muito::: eh::: são/ são RAROS os momentos né?...

284 Para um levantamento histórico descritivo dessas teorias e métodos, cf.: Richards e Rodgers ([2001] 2004) e também Nunan (1999). Para uma análise discursiva detalhada dessas teorias e métodos, cf.: Mascia (2002).

chega uma hora que tem que haver uma certa sistema/ sistematização mas... mas esse não é o foco [11_SP_2_C]

- não que a gente não venha::: trazer uma aula... expositiva também porque a gente trabalha isso mas de uma forma um pouco diferente que a gente chama de *mini-lessons*... conforme você vai eh:: desenvolvendo um projeto você descobre as deficiências dos alunos e aí você faz aquela pausa no meio daquele projeto... vamos/ puxa a turma e:: vamos/ vamos dar uma olhada nisso aqui um pouquinho... e aí é uma coisa... breve... são aqueles *shots* assim né? [12_SP_2_B]

Esses sentidos, vinculados a uma didática de ensino mais “tradicional”, emergem no fio do discurso em meio a diversos gestos de modalização e de evitação, que deixam marcas na materialidade linguística: “são RAROS os momentos”, “mas esse não é o foco”, “*mini-lessons*”, “pausa”, “pouquinho”, “uma coisa breve”, “*shots*”. São práticas atreladas ao “tradicional” e, portanto, não desejáveis pelo sujeito como lugares de identificação profissional. Pelo contrário, constituem sentidos interditados para o sujeito-professor, cujo trabalho na escola bilíngue constrói-se a partir de um discurso sobre o currículo que está pautado na defesa de abordagens educacionais baseadas no “novo”, que, no caso, está representado na interdisciplinaridade e na pedagogia de projetos. Desse modo, os sujeitos-professores se contraidentificam com esse lugar de produção de sentidos sobre as práticas “tradicionais”. É um lugar interditado porque o discurso institucional produz representações do “novo” que barram as representações do “tradicional”, significando-o como “ultrapassado”.

Nessa perspectiva discursiva, a questão do “novo” e do “original” – em contraposição ao “velho” e “ultrapassado” – constitui apenas um efeito, pois as práticas dos professores são complexamente constituídas pelas discursividades de ensino e aprendizagem produzidas em diversas condições histórico-sociais e que emergem em seu dizer e em seu fazer independentemente de uma lógica

cronológica na qual se tem a ilusão de controle sobre o “início” e o “fim” de certa metodologia de ensino.

6.1.3 O currículo bilíngue socioconstrutivista: diluição e indistinção

O terceiro processo metonímico de significação do currículo bilíngue que identificamos nos dizeres do discurso profissional encontra-se na reiteração das referências ao currículo por meio de teorias de aprendizagem, em especial o socioconstrutivismo, em suas diversas interpretações. Vimos no capítulo 3 que essa é uma das tendências também no discurso acadêmico sobre o currículo das escolas bilíngues português-ínglês (cf.: CORTEZ, 2007; DAVID, 2007; FÁVARO, 2009; GAZZOTTI, 2011; MOURA, 2009; MEANEY, 2009; MIASCOVSKY, 2008).

A teoria vigotskiana fundamenta-se no desenvolvimento de uma psicologia sócio-histórico-cultural, a partir da qual o aprendizado é interpretado como um conjunto de processos internos de desenvolvimento colocados em operação a partir do momento em que a criança começa a interagir com seu ambiente e com os que a rodeiam.

Se incluirmos essa história das funções psicológicas superiores como um fator de desenvolvimento psicológico, certamente chegaremos a uma nova concepção sobre o próprio processo de desenvolvimento. Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. (VYGOTSKY, [1935] 1989, p. 52).

Para o psicólogo russo, a concepção psicológica dos processos biológicos, culturais e sociais implicados na aprendizagem estava pautada na investigação da construção histórica desses processos, ou seja, uma visão historicizadora do ser humano em que se busca a compreensão do “historicamente infantil” (VYGOTSKY, [1934] 1993, p. 761).

[O]s principais momentos de desenvolvimento dos conceitos, descobertos na análise experimental, devem ser considerados historicamente e interpretados como o reflexo dos estágios fundamentais que o desenvolvimento da criança atravessa na realidade. Aqui, a perspectiva histórica se converte na chave da interpretação lógica dos conceitos. (VYGOTSKY, [1934] 1993, p. 153, tradução nossa²⁸⁵).

Afastando-se da epistemologia construtivista de Piaget e do inatismo chomskiano, o pensamento de Vygotsky foi fortemente influenciado pelo materialismo histórico, buscando construir “uma concepção verdadeiramente histórica do psiquismo humano, da mesma forma como Marx desenvolveu uma análise da sociedade capitalista como produto de um processo histórico” (DUARTE, [2000] 2004, p. 15).

Em sua tese de livre docência na qual critica as apropriações neoliberais da teoria vigotskiana, Newton Duarte ([2000] 2004) mostra em uma análise detalhada como leituras equivocadas da teorização vigotskiana têm produzido sentidos alheios ao seu pensamento, caracterizando sua psicologia como um “sócio-interacionismo”, que, sob a designação “socioconstrutivismo”, funcionaria como uma teoria complementar ao construtivismo piagetiano.

Muitos educadores e psicólogos têm considerado Vigotski [sic] como representante desse sócio-interacionismo e buscado na psicologia desse autor algo que faltaria na psicologia genética piagetiana, isto é, a valorização das interações intersubjetivas, das trocas mediadas pela linguagem, do trabalho em grupo,

285 Texto original: “Por consiguiente, los momentos principales del desarrollo de los conceptos, descubiertos en el análisis experimental, deben ser considerados históricamente e interpretados como el reflejo de los estadios fundamentales que atraviesa en la realidad el desarrollo del pensamiento del niño. Aquí, la perspectiva histórica se convierte en la clave de la interpretación lógica de los conceptos” (VYGOTSKY, [1934] 1993, p. 153).

da construção coletiva do conhecimento. Até aqui temos argumentado, ao longo de todo este trabalho, no sentido de mostrar a inconsistência desse tipo de interpretação acerca da psicologia vigotiskiana. (DUARTE, [2000] 2004, p. 256).

Tal processo de reducionismo da teoria psicológica de Vygotsky está vinculado ao que o pesquisador analisa como “apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana” por um “processo superficial, unilateral e distorcedor” (DUARTE, [2000] 2004, p. 128). Segundo o pesquisador, tal processo tem ocorrido por duas vias principais: 1) aproximação entre a teoria vigotiskiana e o interacionismo-construtivismo de Piaget; e 2) interpretação da teoria vigotiskiana como uma espécie de relativismo culturalista centrado nas interações linguísticas intersubjetivas (DUARTE, [2000] 2004, p. 2).

Consideramos a análise de Newton Duarte primordial para compreendermos os processos discursivos que estão na base do imaginário sobre o currículo nas escolas bilíngues pesquisadas, ou seja, um currículo frequentemente designado como “socioconstrutivista” e que traz como principais focos a “construção do conhecimento” pelo aluno e a “interação” do aluno com determinada “cultura”. E são essas as principais formas de reducionismo da teoria vigotiskiana que aparecem no discurso acadêmico sobre o currículo das escolas bilíngues (Capítulo 3) e, em certa medida, também emergem nos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores.

Em nossa leitura discursiva da análise marxista de Duarte ([2000] 2004), recorremos à análise de Orlandi (2012e) sobre a generalização da AD como “efeito do discurso liberal da ciência, o da mundialização e o do consenso” (ORLANDI, 2012e, p. 27), produzindo uma diluição e uma indistinção das especificidades teóricas e metodológicas da AD. Segundo Orlandi (2012e, p. 27 e ss.), essa formação discursiva apresenta os seguintes modos de funcionamento:

1. A relação entre disciplinas e a polissemia da palavra discurso, em que se apagam as divisões teóricas e se nega o político, numa espécie de “oportunismo teórico, ou institucional”;
2. A redefinição contínua dos conceitos, numa tentativa de “domesticá-los em uma aproximação positivista em que eles deixem de ser corrosivos como são em relação à ciência”;
3. A narrativa das filiações, em que se pratica um anacronismo por meio de uma “fabulação” que apaga os princípios teóricos fundadores da AD e de sua história, ou seja, apaga o político;
4. A renomeação das disciplinas e a busca por “origens” outras, desconsiderando a ruptura epistemológica empreendida por Pêcheux em nome de “qualquer coisa que possa passar por ‘novo’” na tentativa de apagamento da força crítica da teoria.

Esses modos de funcionamento da formação discursiva “dos emergentes” (ORLANDI, 2012e, p. 27), vinculada à ideologia da mundialização e do consenso, produzem um revisionismo teórico em que há uma tentativa constante de apagamento, “diluição e indistinção do real” – diluição e indistinção da especificidade, da ruptura, da contradição. A teoria é diluída “em um consenso que ao invés de provocar, impede a práxis reflexiva, porque representa um apagamento do político, na indistinção das divisões” (ORLANDI, 2012e, p. 32).

Assim, mesmo partilhando diferentes posições teóricas, tanto Duarte ([2000] 2004) quanto Orlandi (2012e) partem de uma inquietação comum: os processos de destituição da dimensão do político de duas teorias que foram forjadas justamente sobre bases que priorizavam o político: a psicologia de base marxista de Vygotsky e a teoria do discurso materialista de Pêcheux.

Nessa perspectiva, apoiando-nos em Orlandi (2012e), compreendemos a designação “socioconstrutivismo” como um efeito produzido pela grande circulação de sentidos da teoria vigotskiana num

processo discursivo de diluição, indistinção, abrandamento ideológico e apagamento político. A intensa repercussão desses sentidos no campo dos estudos da educação no Brasil tem instaurado lugares de produção de saberes sobre a língua, sobre o ensino e sobre a aprendizagem. O currículo constitui um desses lugares, sendo estabelecido pelo discurso político-educacional, no qual podemos ver a legitimação de sentidos de aprendizagem filiados ao “socioconstrutivismo”:

Aprender não é um ato que resulta da interação direta entre sujeito e objeto, é fruto de uma relação socialmente construída entre sujeito e objeto do conhecimento, isto é, uma relação histórico-cultural. Assim, ao ler ou produzir um texto, o sujeito recria ou constrói um quadro de referências em que se estabelecem os parâmetros do contexto de produção no qual se dá a prática discursiva que está necessariamente vinculada às condições específicas em que se concretiza. (SÃO PAULO, 2007, p. 27).

Esses sentidos constituem o espaço do interdiscurso ao qual se ancoram os dizeres do arquivo do discurso profissional que temos analisado, funcionando como um pré-construído, um efeito de evidência que constitui sujeito e sentido ao mesmo tempo, em determinadas condições sócio-históricas. Desse modo, é importante destacar que, especialmente na Escola C, há uma institucionalização do “socioconstrutivismo” como fundamentação curricular, enquanto nas Escolas A e B, encontramos diversos momentos de referência a essa teoria. Vejamos como os sentidos da teorização vigotskiana emergem nos dizeres dos sujeitos ao enunciarem sobre o currículo, constituindo um lugar específico de saber metalinguístico em que se tecem as relações entre os sujeitos e os saberes sobre os processos de ensino e de aprendizagem.

- **13_SC_1_A:** bom a gente trabalha muito/ a nossa escola tem uma base muito eh:: socioconstrutivista né? e isso foi/ é muito forte e/ e continua com a gente no ensino fundamental um... mas eh:: a gente implementou coisas de outras práticas também... ao longo da/ da nossa experiência... então o/ a questão do projeto continua muito forte eh:: eh::... temos algumas atividades

permanentes né? que também a gente trabalha sequências didáticas então isso é o/ é a lembrança que a gente tem aí do socioconstrutivista/ construtivismo que a gente vê muito com os pequenininhos (até o que faz) o primeiro ano... uhn:::... ah eu não sei mais que/ como falar disso

- **14_SP_2_C:** [...] a escola e::: mais especificamente o nosso segmento de inglês... adotou o::: socioconstrutivismo mas de uma forma BEM::: assim vamos dizer... personalizada... ahn:::... então não foi/ eh/ não é apenas uma aplicação assim... ahn::: () das ideias do Vygotsky ou:::... Piaget etc... não é apenas isso... PEGARAM acho que algumas ideias né? desses grandes pesqui/ eh/ pedagogos os grandes psicólogos em alguns casos eh::: estudiosos de uma forma geral e::: acho que aplicaram de uma forma bem interessante... então a gente trabalha com o que a gente chama de atividade SOCIAL... né?... então cada trimestre... tem algumas exceções... mas em geral cada trimestre em *language* há uma::: determinada atividade social né?... a ser abordada... dentro né?... dessas existem GÊNEROS... existem eh::: recursos linguísticos existem... eh... diferentes tipos de organização TEXTUAL::: relacionados a::: a produções textuais que estariam relacionadas a essa atividade social [...] então o currículo se baseia ou/ ou se fundamenta nessas atividades sociais né?... tem um viés socioconstrutivista... tá? [...]

Os significantes “socioconstrutivista” e “socioconstrutivismo” emergem entre hesitações e reformulações dos dizeres:

- “a gente trabalha muito/ a nossa escola tem uma base muito eh::: socioconstrutivista” (13_SC_1_A)
- “foi/é muito forte” (13_SC_1_A)
- “socioconstrutivista/ construtivismo” (13_SC_1_A)

- adotou o::: socioconstrutivismo mas de uma forma BEM::: assim vamos dizer... personalizada (14_SP_2_C)
- desses grandes pesqui/ eh/ pedagogos os grandes psicólogos em alguns casos eh:: estudiosos de uma forma geral (14_SP_2_C)
- existem GÊNEROS... existem eh:: recursos linguísticos existem... eh... diferentes tipos de organização TEXTUAL::: (14_SP_2_C)

Tais deslizamentos de sentido provocados por gestos de retificação e de hesitação constroem um modo de dizer afetado pela “não-coincidência **entre as palavras e as coisas**” ligado ao “real da língua – como ordem própria estranha às coisas” (AUTHIER-REVUZ, [1991] 2004, p. 183, grifos da autora). A glosa “eu não sei mais que/ como falar disso” (13_SC_1_A) interrompe o fio do discurso, dando indícios dessa não-coincidência, deixando entrever, pela marca de distância de seu próprio dizer, a sua heterogeneidade.

Ao nível da cadeia do discurso, localizar um ponto de heterogeneidade é **circunscrever** este ponto, ou seja, opô-lo, por diferença do resto da cadeia, à homogeneidade ou à unicidade da língua, do discurso, do sentido, etc; corpo estranho delimitado, o fragmento marcado recebe nitidamente através das glosas de correção, reserva, hesitação... um caráter de particularidade accidental, de defeito local. Ao mesmo tempo, remete a um alhures, a um exterior explicitamente especificado ou dado a especificar, **determina** automaticamente pela diferença um interior, aquele do discurso; ou seja, a designação de um exterior específico é, através de cada marca de distância, uma operação de constituição de identidade para o discurso. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 31, grifos da autora em negrito; grifos nossos sublinhados).

Se no processo de interpelação-identificação do sujeito, “o interdiscurso **aparece** como um puro ‘já-dito’ do intradiscurso” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 167, grifos do autor), é pela irrupção dessas glosas metaenunciativas que se pode ter indícios dessa simulação do

interdiscurso no intradiscurso, ou seja, desse outro, desse lugar de heterogeneidade que constitui o dizer. Ao enunciar sobre o “socioconstrutivismo” como base do currículo escolar, os sujeitos mostram-se constituídos por diversas práticas que não coincidem com a unicidade de sentidos convocada por essa teorização. Assim, as hesitações nas sequências 13 e 14 poderiam ser interpretadas como um jogo de forças entre os dois processos discursivos que Orlandi ([1988] 2008c, p. 20) denominou processo parafrástico, que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas, e processo polissêmico, que torna possível sentidos diferentes e múltiplos²⁸⁶. O discurso institucional, ao configurar determinados sentidos para o currículo escolar, autoriza os sentidos vinculados ao “socioconstrutivismo” – processo parafrástico – e, ao mesmo tempo, interdita outros sentidos possíveis que emergiriam do processo polissêmico – o lugar da heterogeneidade que deixa suas marcas nas glosas de hesitação no fio do discurso. Nessa perspectiva, concordamos com Nascimento (2012), que considera a hesitação como um acontecimento discursivo em que mais de um significante concorre para ocupar um lugar na cadeia enunciativa-discursiva. Segundo a pesquisadora, a hesitação está, assim, relacionada à **deriva**, pois “sua representação no discurso indicia essa possibilidade incessante do dizer vir a ser outro, o que pode, ou não, se concretizar” (NASCIMENTO, 2012, p. 51).

Enquanto nas sequências 13 e 14 os sentidos de “socioconstrutivismo” ficam à deriva no dizer do sujeito, deixando entrever as não-coincidências da heterogeneidade que constitui o sujeito e o sentido, na sequência 15, outro funcionamento discursivo constitui esse processo de significação:

- **15_SC_1_B:** [...] a gente não enxerga a aprendiza/ o nosso trabalho como os professores virem aqui TRANSMITIR um conhecimento pronto pro aluno... a gente não enxerga o nosso

286 Apoiamo-nos anteriormente nessa teorização de Orlandi ([1988] 2008c) para analisar uma das sequências discursivas no capítulo 4.

trabalho assim... a gente trabalha de uma maneira que o professor CONSTRÓI esse conhecimento esse conceito com o aluno... [...] o nosso trabalho não é/ não é... entregar o conhecimento pronto... é CONSTRUIR um conhecimento com o aluno... [...] a nossa forma de trabalhar é de que a gente constrói no DIA A DIA esse conhecimento [...]

Em [15_SC_1_B], o dizer se constitui por um processo que Indursky (1990) denominou “denegação discursiva”. Enquanto na psicanálise, a denegação constitui a negação do sujeito sobre algo, que fica recalcado no inconsciente, na AD esse conceito é retrabalhado teoricamente por Indursky, que salienta que se deve levar em consideração não apenas o funcionamento do inconsciente, mas também o funcionamento da ideologia. Esse ponto crucial na teorização da denegação na AD remete-nos ao processo de interpelação-identificação que está na base da teoria discursiva de Pêcheux, na imbricação enfatizada por ele entre sujeito e sentido. Assim, a pesquisadora propõe que a denegação discursiva seja definida como “aquela negação que incide sobre um elemento do saber próprio à FD que afeta o sujeito do discurso” (INDURSKY, 1990, p. 120). A partir das possibilidades oferecidas pelo espaço do dizível da formação discursiva, o sujeito nega determinado saber, que “permanece recalcado na FD, manifestando-se em seu discurso apenas através da modalidade negativa” (INDURSKY, 1990, p. 120). É esse funcionamento discursivo que parece predominar nos excertos da sequência [15_SC_1_B]:

- “a gente não enxerga a aprendiza/ o nosso trabalho como os professores virem aqui TRANSMITIR um conhecimento pronto pro aluno”
- “a gente não enxerga o nosso trabalho assim”
- “[...] o nosso trabalho não é/ não é... entregar o conhecimento pronto”

Nesses dizeres, o que permanece recalcado são os sentidos de ensino vinculados à “transmissão” do conhecimento “pronto”. Ao mes-

mo tempo, sentidos de ensino vinculados à “construção do conhecimento” são afirmados. A materialidade linguística que constitui esses dizeres remete ao processo de interpeleção-identificação do sujeito com os sentidos de “transmissão” e de “construção”, dando indícios do funcionamento da denegação discursiva, a qual “revela o modo como o sujeito relaciona-se com a FD que o afeta” (INDURSKY, 1990, p. 121).

Na sequência 16, os significantes “construir”, “socioconstrutivista” e “sociointeracionista” evocam sentidos de teorização mais estabilizados – o que relacionamos a um processo discursivo parafrástico –, configurando determinados lugares de identificação para o sujeito nas representações sobre o currículo:

- **16_SC_1_C:** então... a escola ela se propõe a um:::... uma ação que a gente fala socioconstrutivista sociointeracionista quando a gente vai pensando dessa forma a escola eh entende que o conhecimento ele está colocado no mundo né? as crianças trazem esse conhecimento de vida esse conhecimento enriquece... então ela organiza o... projeto-político pedagógico a partir dessa perspectiva que você... entende de que a partir deste conhecimento... o ser humano::: vai CONSTRUINDO o seu próprio conhecimento... então a interação ela é superimportante [...]

O saber sobre os processos de ensino e aprendizagem é recortado e organizado por uma representação do currículo fortemente vinculada a uma “ação socioconstrutivista sociointeracionista” produzida pelo discurso institucional – que atravessa o dizer do sujeito-coordenador na materialidade do sintagma “a escola” e do indicador de pessoa plural “a gente”. O sujeito encontra-se interpelado-identificado com os sentidos de um saber pedagógico que se vincula ao relativismo/ reducionismo da psicologia vigotskiana (DUARTE, [2000] 2004) e que interpretamos discursivamente como uma generalização teórica produzida pela diluição e indistinção filiadas à ideologia da mundialização e do consenso (ORLANDI, 2012e). Esses sentidos diluídos também

predominam no discurso político-educacional sobre o currículo de LE nos Anos Finais do Ensino Fundamental:

É importante salientar uma concepção de ensino de LE que tenha por base uma perspectiva sócio-histórico-cultural. Isto remete a uma perspectiva que envolva situações em que os sujeitos se relacionam uns com os outros (social), dentro de contextos específicos com regras e valores definidos (cultural) e que evoluem na história. Essa perspectiva tem como base a interação dos humanos com o mundo, mediados por artefatos culturais (signos e ferramentas materiais) na produção compartilhada da liberdade humana, isto é, a capacidade de imaginar e de planejar o futuro: a intencionalidade. (SÃO PAULO, 2007, p. 36, 37)

Os sentidos de “construção do conhecimento”, do “aluno protagonista” e das “interações” intersubjetivas que observamos na sequência 16 ancoram-se em discursividades teóricas que instauram o apagamento do político, nas palavras de Orlandi (2012e). E a textualidade das Orientações Curriculares nos dá indícios de que tais discursividades são legitimadas e se tornam pontos de identificação para os sujeitos, afetando-os em sua relação com os saberes sobre o ensinar e o aprender.

6.2 O CURRÍCULO COMO ORGANIZAÇÃO DE SABERES SOBRE (O ENSINO D) A LÍNGUA: REPRESENTAÇÃO DE UM LUGAR SEMPRE ATINGÍVEL

Nesta análise do arquivo do discurso profissional, temos considerado o currículo como um instrumento linguístico, o que tem permitido interpretá-lo como um construto histórico-político que recorta e organiza os saberes sobre a língua e seu ensino, em diversos gestos de descrição e instrumentalização que também produzem efeitos sobre a relação sujeito-língua. Como dissemos no início deste capítulo, o currículo

assim concebido constitui um lugar simbólico de produção de determinado saber metalinguístico interposto entre o sujeito e a língua.

Essa interpretação do currículo remete-nos ao processo de gramatização das línguas materializado no trabalho histórico-discursivo da linguística (AUROUX, 1992). Mas ao construir a língua como objeto de uma ciência, a linguística também constrói a língua como “objeto de um amor” – o desejo de uma língua universal, um objeto impossível, “uma representação matematizável”, que se ampara “justamente no fato de não ser falada por ninguém cujo ser seja especificável” (MILNER, [1978] 2012, p. 95). Esse lugar impossível é o que Gadet e Pêcheux ([1981] 2004, p. 47) denominaram “língua inatingível” – uma “abstração (construção de um saber) de uma língua que não é falada por ninguém”. Entretanto, essa língua, ao ser construída por um saber científico, configura um lugar regulamentado com o qual o sujeito se identifica e no qual se reconhece. Inatingível, mas atingível imaginariamente, pois esse objeto de conhecimento é tomado como objeto real (HENRY [1977] 1992) sob diversas representações. No caso do discurso sobre o currículo das escolas bilíngues, (o ensino d)a língua é representado de diversas formas, criando um lugar de possibilidade de apreensão desse objeto – um lugar sempre atingível imaginariamente. A representação mais frequente nesse discurso cuja leitura faremos a seguir é “(o ensino d)a língua como mediação”.

6.2.1 (O ensino d)a língua como mediação: um saber sobre algo pela língua

A representação da língua como mediação de determinado conhecimento e não como o conhecimento em si constitui um lugar de identificação para os sujeitos em sua constituição no discurso sobre o currículo na instituição bilíngue. Seus dizeres são perpassados por esse imaginário filiado a regiões do interdiscurso em que se produzem efeitos de sentido científicos sobre os processos de ensino e

aprendizagem de línguas em contextos bilíngues. Destacamos três construções teóricas produzidas por esses espaços de memória discursiva e que sustentam os dizeres dos sujeitos sobre o currículo das escolas bilíngues: o Programa de Imersão Canadense; a Instrução Baseada em Conteúdos (IBC/CBL); e a Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL/CLIL).

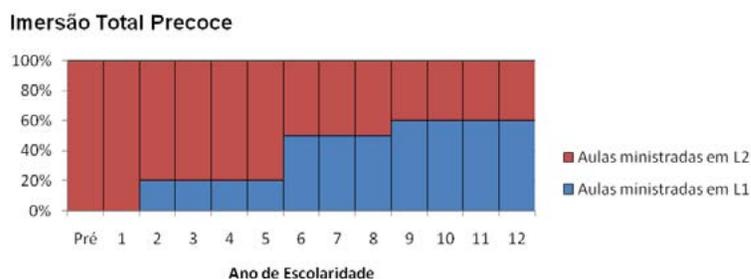
O Programa de Imersão Canadense, que foi implementado pela primeira vez em “uma escola primária em St Lambert, Montreal (Quebec) em 1965”, surgiu a partir das demandas da população anglófona canadense pela oferta de uma educação bilíngue inglês-francês para seus filhos (MEJÍA, 2002, p. 26). De acordo com Baker ([1993] 2011), existem diferentes programas de educação bilíngue de imersão e são dois os critérios para diferenciá-los: a idade e o tempo de imersão vivenciado por dia na escola. No critério “idade”, temos três designações: “imersão precoce” (até os 8 anos de idade), “imersão média” (dos 9 aos 10 anos de idade); e “imersão tardia” (a partir dos 11 anos de idade). No critério “tempo de imersão”, há duas designações: “imersão total”, que começa com 100% de imersão na segunda língua, sendo reduzido para 80% após dois ou três anos, terminando o ensino fundamental com aproximadamente 50% de imersão; e “imersão parcial”, que oferece cerca de 50% de imersão desde a educação infantil até o ensino fundamental. Salientamos que essas informações correspondem ao contexto específico de educação bilíngue canadense, mas que ganhou notoriedade mundial justamente pela grande circulação de seus resultados pelo discurso acadêmico-científico:

com mais de 1000 estudos de investigação, a educação bilíngue de imersão tem sido uma experiência educacional de sucesso e crescimento incomuns. Ela tem influenciado a educação bilíngue em todo o mundo (BAKER, [1993] 2011, p. 208, tradução nossa²⁸⁷).

287 Texto original: “With over a 1000 research studies, immersion bilingual education has been an educational experiment of unusual success and growth. It has influenced bilingual education throughout the world.” (BAKER, [1993] 2011, p. 208).

De acordo com Corredato (2010), Cortez (2007), David (2007), Fávaro (2009), Garcia (2011), Mello (2002) e Moura (2009; 2010), o currículo das escolas bilíngues português-inglês está fundamentado predominantemente em Programas de Imersão Total Precoce: os alunos entram no programa aos 4-5 anos de idade e estudam em inglês 100% do tempo nos primeiros dois ou três anos de escolarização; o tempo de instrução em inglês é reduzido para 80% após dois ou três anos e para 50% após mais três ou quatro anos de escolarização.

Tabela 11 - Modelo de Imersão Total Precoce



Fonte: Corredato (2010, p. 31²⁸⁸).

Esses estudos procuram demonstrar que, embora o Programa de Imersão Total Precoce constitua o principal modelo subjacente à estruturação do currículo das escolas bilíngues português-inglês no Brasil, há grande variedade nesses programas²⁸⁹, dependendo das práticas adotadas por cada escola. Em uma análise discursiva da modalidade de ensino de imersão em escolas privadas brasileiras de educação infantil, Garcia (2011, p. 124) afirma que

[o] aspecto-chave desse tipo de instrução é que o aluno tenha o máximo de exposição ao conteúdo-alvo, sendo levado a se utilizar desse conteúdo para a realização de outras tarefas

288 A autora afirma que o gráfico foi originalmente apresentado por Baker e Prys Jones (1998).

289 Essa heterogeneidade faz com que algumas escolas reforcem sua identidade como “realmente bilíngues”, principalmente quando se trata de contrastar sua legitimidade com escolas que adotam programas de intensificação e se autodenominam “bilíngues”. Discutimos essa questão mais detidamente no capítulo 3 no capítulo 5.

requeridas no contexto de imersão. Dessa maneira, na escola infantil bilíngue, as crianças são levadas a usar a língua-alvo em todas as situações de comunicação, tanto as didáticas quanto as de interações de natureza mais íntima (como pedir para tomar água ou ir ao banheiro, por exemplo).

Na modalidade de imersão, enfatiza-se a “exposição” do aprendiz aos **conteúdos** para a realização de tarefas na língua estrangeira. A sala de aula é concebida como um lugar onde as interações e a comunicação devem acontecer por meio do uso da língua. O foco nos conteúdos remete-nos a uma das premissas da abordagem da Instrução Baseada em Conteúdos (IBC) e configura uma característica da educação bilíngue, como nos lembra Ofelia García, “toda educação bilíngue é **aprendizagem de língua baseada em conteúdos**” (2009, p. 130, grifos da autora, tradução nossa²⁹⁰). De acordo com Richards e Rodgers ([2001] 2004, p. 204 e ss.), filiada teoricamente à abordagem comunicativa que emergiu nos anos 1980, a IBC tem como foco os “conteúdos da vida real”, isto é, assuntos, informações são aprendidos **pela** língua – a língua é concebida como um meio e não como um fim. A aprendizagem da língua aconteceria indiretamente, por meio do contato do aluno com informações diversas na língua estrangeira. A língua seria então usada para a interação e comunicação desses conteúdos. A IBC sofreu influências da modalidade de educação de imersão, pois esta concebe a LE como um “veículo para o ensino do conteúdo” Richards e Rodgers ([2001] 2004, p. 206). Na definição de Colin Baker ([1993] 2011, p. 195), “no ensino de inglês/LE baseado em conteúdos, partes do currículo são ensinadas aos alunos através do inglês e não somente o inglês como uma língua” (tradução nossa²⁹¹).

No contexto europeu de políticas linguísticas elaboradas – por órgãos supranacionais como o Conselho da Europa e a Comissão Europeia – para a promoção do plurilinguismo e da educação bilíngue

290 Texto original: “all bilingual education is **content-based language learning**” (GARCÍA, 2009, p. 130, grifos da autora).

291 Texto original: “In Content-based ESL, students are taught parts of the curriculum through English and not just English as a language”

desde os anos 1990²⁹², surge a AICL, definida por Beatens Breadsmore (2009, p. 209) como “um termo guarda-chuva que engloba qualquer tipo de programa em que uma segunda língua é usada para ensinar conteúdos não-linguísticos” (tradução nossa²⁹³).

Como vimos nessas nomeações para as diversas práticas de educação bilíngue, há diferenças tênues entre uma definição e outra, embora todas tenham em comum o foco na aprendizagem da língua como um meio e não como um fim. Um breve levantamento dos estudos acadêmicos sobre educação bilíngue português-inglês no Brasil dá-nos indícios do que Lasagabaster e Sierra (2010) analisam como uma “confusão” terminológica entre os conceitos de imersão e de AICL, confusão esta causada, segundo os autores, pela própria literatura especializada no assunto. Nessa perspectiva pragmática de tentativas de definição e delimitação das práticas pedagógicas, o excerto de Garcia (2011) que trouxemos acima nos autorizaria incluir nesta “confusão terminológica” também o conceito de ensino bilíngue de imersão, junto com os conceitos de IBC e de AICL – esses últimos

292 Muito se tem debatido sobre a predominância do inglês nos programas de ensino bilíngues adotados pelos sistemas de ensino (especialmente no ensino superior) em diversos países da Europa (HOUSE, 2003; LASAGABASTER, 2012; MORA, 2015), na Ásia (WIDIN, 2010) e também no Brasil (JORDÃO; MARTINEZ, 2015; JORDÃO; ROCHA; SANTOS, 2015). Em vez da promoção do plurilinguismo, como previam as políticas linguísticas inicialmente propostas pelos órgãos supranacionais, o que tem sido praticado é a adoção quase exclusiva da língua inglesa – nomeada frequentemente como língua franca – como meio de instrução, sob o fascínio delirante do significante “internacionalização”. Como sintetiza Mora (2015), “adding the word ‘international’ before every noun while still teaching in only one language does not of itself mean that a university is truly open to the world”. Um estudo recente realizado pelo Conselho Britânico produziu o documento *English as a medium of instruction: a growing global phenomenon* (DEARDEN, 2014), que trata o ensino de inglês como meio de instrução como um “novo fenômeno global”, que aponta uma tendência de substituição do ensino do inglês como língua estrangeira pelo ensino de inglês como meio de instrução. A despolitização da discussão dos dados levantados pela pesquisa chega a tal ponto que o documento termina com a seguinte afirmação: “One thing of which we can be reasonably sure: given the current momentum observed in the EMI phenomenon it is highly unlikely that the majority of countries, certainly in the tertiary phase, will seek to reverse the decision to push forward with even more courses taught in English. If the phenomenon cannot be slowed down to a speed that will allow reflection, then at the very least it is incumbent on researchers and teachers alike to strive to make the experience for their learners as enabling and as rewarding as possible.” (DEARDEN, 2014, p. 33).

293 Texto original: “an umbrella term that embraces any type of program where a second language is used to teach non-linguistic content-matter” (BEATENS BREADSMORE, 2009, p. 209).

são, muitas vezes, tornados como sinônimos na literatura, como indica Cenoz (2015), por exemplo.

Porém, se interpretados discursivamente, esses processos de designação Guimarães (2002) constituem espaços mais complexos de confluência e dispersão de historicidades e políticas, de ideologias e subjetividades, como temos discutido no decorrer desta tese, e, mais detidamente, no capítulo 1. Poderíamos interpretar tais processos de designação a partir da modalidade de funcionamento discursivo da **paráfrase**, que, como nos ensina Orlandi ([1988] 2008c), trabalha na produção dos mesmos sentidos, obliterando a polissemia e a heterogeneidade.

No contexto de pesquisas acadêmicas sobre educação bilíngue no Brasil, muitas pesquisadoras enfatizam essas características das diversas abordagens de ensino – Programa de Imersão; Instrução Baseada em Conteúdos (IBC/CBL); e Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL/CLIL) – como atreladas à própria constituição do currículo da escola bilíngue, como vemos nos excertos a seguir:

[...] para ser considerado como educação bilíngue, um programa escolar deve ensinar às crianças as duas línguas e *através* das duas línguas, ou seja, **as línguas são ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de ensino**, o que pretende assegurar desenvolvimento de bilinguismo e biletamento. Assim, pode-se distinguir as escolas que ensinam uma segunda língua e as escolas que ensinam através da segunda língua. Quando a língua estrangeira é ensinada como disciplina, assim como ocorre com história, química ou matemática, a escola não é considerada bilíngue. (Moura 2009, p. 48, destaques da autora estão em itálico; meus destaques estão em negrito).

O currículo bilíngue pode ser compreendido por um programa escolar que desenvolve os conteúdos escolares em duas línguas **sendo a língua ao mesmo tempo objeto de estudo e também ferramenta para aprender conteúdos acadêmicos**. (David 2007, p. 67, grifos nossos).

No que concerne a esta pesquisa [sobre educação bilíngue], **a linguagem não só se configura como um objeto**, visto que há uma necessidade a ser preenchida (atuar em uma escola onde

duas línguas são as formas de interação, o inglês e o português e, para isso, é preciso ensinar-aprender a língua estrangeira), **mas também como instrumento**, uma vez que a interação nesse ambiente em diversas situações só ocorre a partir da língua inglesa, que é ensinada-aprendida ao mesmo tempo em que é utilizada na interação. (Cortez 2007, p. 48, grifos nossos).

A compreensão de que a língua é **objeto e instrumento de ensino-aprendizagem** na educação bilíngue pode ser reconhecida quando ocorre a apresentação das disciplinas, na divisão de horários entre as línguas, além da forma como a língua materna e a língua-alvo são desenvolvidas e se relacionam com as outras áreas do conhecimento. (Fávaro 2009, p. 126, grifos nossos).

As formulações destacadas em negrito são moldadas por materialidades linguísticas similares que poderíamos interpretar sinteticamente no seguinte enunciado: **na educação bilíngue, a língua é um objeto a ser aprendido e, ao mesmo tempo, um instrumento usado para a aprendizagem**. Donde reiteramos nossa hipótese de que o currículo constitui um instrumento linguístico, funcionando como um catalisador e propagador desse enunciado, estendendo e **prolongando** seus sentidos por meio das práticas pedagógicas bilíngues, transformando-as²⁹⁴, organizando-as, moldando-as de determinada forma, a fim de produzir e (des)legitimar saberes específicos.

Tais saberes, que constituem assim os sentidos sobre o currículo bilíngue, são evocados nos dizeres do arquivo do discurso profissional, como atesta a materialidade das sequências a seguir.

- **17_SC_1_B:** [...] a gente sempre faz a diferença entre ensinar INGLÊS e ensinar EM inglês... então na verdade aqui a gente não ensina inglês... a gente eu não vou nem usar o termo ensinar mas a gente TRABALHA EM duas línguas... da mesma forma que eu desenvolvo o::: tema vamos dizer biomas no currículo

294 Retomamos aqui a metáfora pensada por Auroux (1992, p. 69) segundo a qual o martelo prolonga o gesto da mão e o transforma, da mesma forma que a gramática constitui um prolongamento da fala natural, transformando-a num objeto diferente – um saber recortado, organizado de determinada forma.

brasileiro a gente desenvolve por exemplo uhn:: *African* uhn:: *culture* EM inglês... então é ir desenvolvendo o conhecimento trabalhando conhecimentos com as crianças em duas línguas e é exatamente isso que a gente faz a gente não ensina inglês a gente TRABALHA EM inglês com eles

- **18_SP_2_C:** [...] eu diria que a minha função aqui... eh:: na verdade não é ensinar O inglês né? eu/ eu me vejo aqui como alguém que ensina EM inglês... né?... eh:: e acho isso um ponto CRUCIAL né?... não ensino não procuro ensinar o inglês como se fosse um objeto um::: ALGO né? uhn::: concreto apesar também de ser/ tem as suas estruturas e tudo mais... mas eu procuro ensinar ATRAVÉS do inglês né?
- **19_SC_1_C:** [...] o currículo de *LANGUAGE* ele é um currículo que vê a língua como OBJETO e como instrumento e resultado... isso também faz parte da minha linha de pesquisa... eh:: a gente tem um TRABALHO das outras áreas que são ensinadas EM língua inglesa... que também trabalham A língua como um instrumento E resultado deste ensino... então isso/ isso também constitui a educação bilíngue da Escola C de uma outra forma... né? nós ensinamos geografia e história EM inglês considerando que o fato de ser EM inglês isso constitui geografia e história de outra forma... e o ensino de geografia e de história EM português o fato de ser EM português também constitui essa disciplina de outra forma... então isso pra gente é bastante:::... eh:: importante... faz a diferença na hora que você vai fazer uma análise deste tipo de educação bilíngue que a gente postula... né? [...]
- **20_SC_2_B:** [...] olha aqui no *American curriculum*... então por exemplo aqui ((mostrando o planejamento)) [...] *note LANGUAGE* isso aqui é importante... *language across the curriculum will be applied*... esse é um outro foco porque o PROFESSOR... eu tenho professores especialistas no currículo americano tá? então... a professora minha de *social studies* ela tem formação

em *social studies*... então ela é uma professora DA disciplina... MAS ela também é uma professora de *LANGUAGE* porque não tem COMO você... desvincular uma coisa da outra... então por exemplo ela tem que... se o aluno não entendeu... se aquele... se aquela linguagem né? que ela está expressando não tem significado como é que ele vai aprender?... então você também tem que fazer a diferenciação... para que o aluno CONSIGA assimilar essa aprendizagem numa outra língua... e você não pode fazer isso se você também não... não focar nas questões... de linguagem... de competências linguísticas... não tem como... então *ALL teachers need to think about it... they all have to be language teachers... and this is the CHALLENGE*... entendeu? esse é o desafio

Tanto em [17_SC_1_B] quanto em [18_SP_2_C], os dizeres se constituem por um “mecanismo denegatório” (BAGHIN-SPINELLI, 2003, p. 211) do ensino da língua: denegação do “ensinar inglês”, na sequência 17 e do “ensinar O inglês” na sequência 18. Por esse mecanismo denegatório dos sentidos filiados ao “ensino da língua”, o sujeito mostra-se constituído por um pré-construído, por aquilo “**que é pensado antes, em outro lugar ou independentemente**” (PÊCHEUX ([1975] 1988a, p. 99, grifos do autor). Retomando nossa discussão sobre a teorização de “denegação discursiva” proposta por Indursky (1990), diferentemente do processo de denegação originalmente concebido pela psicanálise, a AD considera o sujeito não apenas afetado pelo inconsciente, mas também interpelado pela ideologia. Esse movimento teórico realizado por Indursky (1990) nos autoriza a interpretar o “ensino da língua” como um elemento do saber que, embora constituído na FD que afeta o sujeito, fica nela recalcado, vindo a manifestar-se pela negação no fio do discurso:

- “a gente não ensina inglês” (enunciado duas vezes em [17_SC_1_B])

- “a minha função aqui... eh::: na verdade não é ensinar O inglês” (18_SP_2_C)
- “não ensino não procuro ensinar o inglês como se fosse um objeto” (18_SP_2_C)

O “mecanismo denegatório” (BAGHIN-SPINELLI, 2003) instaurado por esses dizeres funciona metonimicamente produzindo sentidos de legitimação para o currículo bilíngue em relação com a memória discursiva das práticas de ensino de inglês/LE em outros contextos institucionais. Os sentidos construídos por esse funcionamento discursivo não se restringem à dicotomia “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” (SOUZA, 2005) que discutimos no capítulo 2. Há a configuração de um imaginário que dicotomiza os sentidos entre “aprender em inglês” (na escola bilíngue) / “aprender inglês”. Esse processo discursivo remete-nos à materialidade de um “modo comparativo de dizer” (GRIGOLETTO, 2011a), que – pela denegação que permite a manifestação do recalcado no intradiscurso – produz o efeito de sentido de **superioridade** da educação bilíngue, constituindo um dos elementos da construção discursiva de sua legitimidade²⁹⁵.

Entretanto, se algo foi recalcado, pode retornar no dizer do sujeito, especialmente se concebermos a FD como constitutivamente heterogênea, contraditória, divergente – lugar de identificação, contra-identificação e desidentificação do sujeito pelo/no processo de inter-relação ideológica e, portanto, sujeito a falhas. Sobre a noção de FD, que muitas vezes é mal interpretada como um espaço de homogeneidades, Indursky argumenta a seu favor:

Julgo, pois, que a FD merece que lutemos por ela. Mas, para tanto, é preciso que se entenda que, a um só tempo, ela está submetida ao princípio organizador que é a ideologia, e que esta é uma unidade dividida em relação a si própria; portanto, não é possível cristalizar a FD; desde que a FD não se converta em um colete rígido que impeça a fragmentação da forma-sujeito;

295 Analisamos o funcionamento do modo comparativo de dizer nesse discurso no Capítulo 5.

desde que lembremos constantemente que não há ritual sem falhas e que esta falha permite que novos saberes podem inscrever-se, obedecendo ao princípio da transformação; desde que saibamos que esta falha no ritual conduz o sujeito do discurso a apropriar-se de saberes alheios e inseri-los no âmbito de uma FD. Penso que é difícil lidar com a diferença, mas é ela que mostra que a FD, e não apenas o discurso, é lugar de tensão e não apenas de segurança. (INDURSKY, 2007, p. 171).

É esse lugar de contradição, tensão, fragmentação que vislumbramos neste trecho da sequência 18: “apesar também de ser/ tem as suas estruturas e tudo mais”. Irrompem no fio do discurso os sentidos denegados anteriormente, mas agora comportando a diferença: a língua como estrutura **também** faz parte dos sentidos que constituem as concepções de língua do sujeito-professor e as suas práticas de ensino. Entretanto, tal momento de identificação do sujeito é colocado em tensão pela conjunção adversativa “mas” no encaixamento sintático da oração – “mas eu procuro ensinar ATRAVÉS do inglês” –, quando o sujeito é capturado pelos sentidos de ensino de língua (na educação bilíngue) legitimados pelo discurso institucional e pelas teorias de aprendizagem filiadas às abordagens comunicativas, especialmente aquelas que descrevemos no início desta seção²⁹⁶.

Esse momento da análise permite uma breve inflexão. Os limites entre o discurso profissional e o discurso institucional tornam-se muitas vezes indetectáveis nos dizeres dos sujeitos, pois são constituídos por dois processos determinantes:

- a) pela identificação com uma posição-sujeito vinculada a uma instituição específica (Escola A, B, C) e “que se organiza ao redor do dever ser, do dever fazer e da interdição” (CELADA, 2007, p. 367);
- b) pela identificação com uma posição-sujeito vinculada a um saber institucionalizado socialmente (a escola, no sentido de qualquer estabelecimento escolar), mas também a um saber da

296 Programa de Imersão Canadense; Instrução Baseada em Conteúdos (IBC/CBL); Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua (AICL/CLIL).

ordem da **singularidade**, construído pelas relações do sujeito com a língua e com o ensino – um saber que remete “à experiência vivida, à diversidade e à subjetividade, num processo contínuo” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 111).

A análise dos dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores tem nos dado indícios de que a primeira posição predomina sobre a segunda, o que pode ser, em parte, consequência das condições de produção específicas de sua enunciação. Assim, embora haja momentos de deslocamentos, em que o sujeito (se) significa diferentemente (como vimos em 18_SP_2_C, por exemplo), predomina a voz institucional – que, por sua vez, está atravessada pelo discurso científico das pedagogias de ensino de línguas discutidas no início desta seção. Os pontos de identificação com essa discursividade institucional-científica predominante deixam marcas na materialidade linguística dos fragmentos selecionados a seguir:

- “ensinar EM inglês” (17_SC_1_B)
- “a gente TRABALHA EM duas línguas” (17_SC_1_B)
- “a gente desenvolve por exemplo uhn:: *African* uhn:: *culture* EM inglês” (17_SC_1_B)
- ‘a gente TRABALHA EM inglês” (17_SC_1_B)
- “eu me vejo aqui como alguém que ensina EM inglês” (18_SP_2_C)
- “a gente tem um TRABALHO das outras áreas que são ensinadas EM língua inglesa” (19_SC_1_C)
- “nós ensinamos geografia e história EM inglês” (19_SC_1_C)
- “o currículo de *LANGUAGE* ele é um currículo que vê a língua como OBJETO e como instrumento e resultado” (19_SC_1_C)

- “*language across the curriculum will be applied*”²⁹⁷ (20_SC_2_B)

Nesses fragmentos, a língua é significada como um “veículo”, como um “meio”, como uma “**mediação**” entre o sujeito-aluno e os “conteúdos”. O “processo de assujeitamento a uma língua estrangeira – cujo efeito será **um saber essa língua** (e um saber **dessa** língua)” (CELADA, 2007, p. 360) funciona em tensão com o sentido de **um saber sobre algo pela língua**, um sentido que constitui fortemente o currículo enquanto instrumento linguístico, que, como temos insistido, constitui um conjunto de (recorte e organização de) saberes em torno do ensino da língua na educação bilíngue. Assim, os sentidos de “um saber essa língua”/“um saber dessa língua” aparecem subsumidos aos sentidos de “um saber sobre algo pela língua” produzindo, assim, uma tensão entre esses sentidos. Ora, a tensão dessa dimensão nos sentidos da língua e de seu ensino afeta as subjetividades em jogo na constituição identitária do sujeito-professor:

- “ela é uma professora DA disciplina... MAS ela também é uma professora de *LANGUAGE* porque não tem COMO você... desvincular uma coisa da outra” (20_SC_2_B)
- “*they all have to be language teachers*”²⁹⁸ (20_SC_2_B)

Ecoam nesses fragmentos da sequência 20 sentidos filiados à abordagem do ensino da língua transversalmente no currículo (LAC: “*language across the curriculum*”), uma proposta para o ensino da língua inglesa nos EUA que surgiu em meados da década de 1970, e que enfatizava o foco na leitura e escrita em todas as disciplinas curriculares e não apenas na disciplina de língua inglesa. Essa proposta influenciou a área de educação em geral nos EUA, e “o slogan ‘Todo

297 Tradução da sequência, que foi enunciada em inglês: “Será aplicado [o ensino] transversal da língua no currículo”. Não analisaremos esse momento de mudança do português para o inglês no fio do discurso por causa das condições de produção imediatas da entrevista, em que o sujeito fazia a leitura em voz alta de trechos do planejamento curricular (que estava escrito em inglês).

298 Tradução da sequência, que foi enunciada espontaneamente em inglês: “todos eles [professores] têm de ser professores de língua”.

professor, um professor de inglês' tornou-se familiar para todo professor" (RICHARDS; RODGERS, [2001] 2004, p. 206, tradução nossa²⁹⁹).

Ao significar o trabalho do professor da escola bilíngue como um professor "da disciplina" e "de *language*", uma vez que "*they all have to be language teachers*", o sujeito-coordenador encontra-se identificado a esse lugar de sentidos sobre o ensino como **um saber sobre algo pela língua**, que, por sua vez, **implica** a relação do sujeito-professor com "**um saber essa língua**" e com "**um saber dessa língua**". O fragmento "*they all have to be language teachers*" evoca o slogan da abordagem LAC (*Every teacher, an English teacher*) pela **modalidade deôntica** colocada em funcionamento pelo verbo modal "*have to*" na língua inglesa. Baseando-nos em uma análise discursiva de Celada (2007, p. 366), diremos que a modalidade deôntica organiza os sentidos desse fragmento num "dever fazer" relacionado a "uma instância de regulação", ou seja, instaura sentidos que estabelecem "o modo como as coisas devem ser feitas" na instituição.

Pensando numa possível articulação com a teorização de Orlandi ([1996] 2007e) sobre ordem e organização na língua³⁰⁰, poderíamos dizer que esse "dever fazer", regulado institucionalmente e materializado no currículo, constitui um modo de **organização de saberes**, regulando-os sob o enunciado "um saber sobre algo pela língua", que funciona pelo processo discursivo parafrástico instaurado pelo discurso científico. Mas, ao mesmo tempo, esse modo de organização de saberes é desestabilizado constantemente pelo espaço de uma **ordem de saberes** filiada ao processo de inscrição do sujeito na língua, produzindo, como

299 Texto original: "the slogan "Every teacher, an English teacher" became familiar to every teacher" Richards e Rodgers ([2001] 2004, p. 206)

300 Segundo a teorização de Orlandi ([1996] 2007e, 45 e ss.), considerar a ordem da língua é compreendê-la "enquanto sistema significante material", constituído pelo simbólico (trabalho da história e da ideologia). Em contrapartida, pensar a organização da língua significa entendê-la como forma empírica e abstrata, ou seja, tomá-la como sistematicidade e regra. A ordem implica o funcionamento e a falha (ordem da língua), bem como o equívoco e a interpretação (ordem da história). A relação entre a ordem da língua e a ordem da história constitui, "em seu conjunto e funcionamento, a **ordem do discurso**. Em sua materialidade". Enquanto a organização constitui-se na instância do imaginário, a ordem constitui-se na instância do real.

efeito, “um saber essa língua” e “um saber dessa língua”. Essa ordem de saberes constitui-se de modo singular para o sujeito na sua relação com a língua e com o ensino, e, portanto, funciona pelo processo discursivo polissêmico, em que emergem a multiplicidade e a heterogeneidade dos saberes. É a partir desse espaço da ordem de saberes que se pode compreender o currículo como um espaço da experiência vivida (ECKERT-HOFF, 2008), da contingência (COSTA, 2008), da expansão das possibilidades de significação (ANDREOTTI, 2014), do inesperado (PENNYCOOK, 2012a) da diversidade (KRAMSCH [1993] 2004; [2009] 2012), dos saberes tácitos (LOPES, 2013a).

Para finalizar esta análise, apresentamos uma sequência em que podemos apreender a tensão entre a organização de saberes, instituída pelo currículo de “um saber sobre algo pela língua”, e a ordem de saberes, produzida pelo currículo contingente, inesperado:

- **21_SP_1_B:** [...] a gente sempre recebe uma sala COMPLETAMENTE heterogênea a nível linguístico... nunca/ você nunca tem um grupo totalmente uhn:: homogêneo então você está dando aula... assim... *language across the curriculum* então você está falando DE estudos sociais eu não estou ensinando a língua [...]

Emergem nesse dizer as tensões de sentidos de um currículo da contingência e de um currículo da regulação – sentidos contraditórios nos quais o sujeito-professor está inserido. No currículo da contingência, os sentidos constituem espaços de produção de uma **ordem de saberes** a partir da heterogeneidade dos processos de assujeitamento à língua nos quais os alunos se inscrevem (“a gente sempre recebe uma sala COMPLETAMENTE heterogênea a nível linguístico”) e, portanto, com a heterogeneidade do que Celada (2007, p. 360) denominou **efeitos** desse assujeitamento, ou seja, “um saber essa língua” e “um saber dessa língua”. Na ordem de saberes, a partir da posição de sujeito-professor – que especificamos acima como uma posição vinculada a um saber institucionalizado socialmente e a um saber da ordem da singularidade –, o sujeito pode vir a deparar-se com diversos

momentos de mobilização desse saber (efeito da sua relação com a língua, com o ensino e com o sujeito-aluno).

Entretanto, a posição de sujeito-professor **também** está constituída pela relação com uma instituição específica (no caso, Escola B), que estabelece no currículo uma **organização de saberes**, que institui a regulação, a sistematicidade dos saberes, autorizando-os, interditando-os, recortando o que deve ser ensinado/aprendido e como deve ser ensinado/aprendido. Ao enunciar “você está dando aula... assim... *language across the curriculum* então você está falando DE estudos sociais”, o sujeito-professor encontra-se identificado com a organização de saberes estabelecida pelo currículo institucionalmente formulado como “um saber sobre algo pela língua”. Mas o indicador de pessoa “você” instaura um distanciamento desses sentidos, o que se intensifica pela irrupção de um equívoco no encaixe sintático materializado pela denegação:

- “você está dando aula... assim... *language across the curriculum* então você está falando DE estudos sociais eu não estou ensinando a língua” (21_SP_1_B)

Esse equívoco é marcado pela inconsistência na referência pelo deslizamento do indicador de 2ª pessoa (você) para o indicador de 1ª pessoa (eu), que, argumentamos, parece estar ancorado num movimento de desidentificação do sujeito com o discurso institucional (“você”) e, ao mesmo tempo, de identificação com a representação de certa individualidade profissional (“eu”). A desidentificação aparece materialmente determinada pela denegação “eu não estou ensinando a língua”, que constitui uma resistência ao saber constituído pelo currículo institucionalmente estabelecido (“um saber sobre algo pela língua”) e uma identificação com outro saber, um saber que adviria de um “ensinar a língua”, mas que é barrado pela instituição. Nesse mecanismo dene-gatório (BAGHIN-SPINELLI, 2003), o sujeito desloca-se de “um saber sobre algo pela língua” (saber organizado pelo currículo institucional) para “um saber essa língua” (saber interdito pelo currículo institucional).

Por estar interdito pelo currículo institucional, “um saber essa língua” constitui uma “verdade reprimida” para o sujeito, revelando, “embora tente camuflar, o que é e não é dito ao mesmo tempo” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 97). O que essa denegação revela é o desejo de “ensinar a língua”, que fica no não-dito do discurso institucional

6.3 O CURRÍCULO BILÍNGUE REGULAMENTADO: ESPAÇOS DE (DES)REGULAÇÃO

No capítulo 2, analisamos o funcionamento discursivo do que temos chamado de “espaços do silêncio” instaurado pela (des)regulação do discurso político-educacional no que tange à educação bilíngue português-inglês no Brasil e, mais especificamente, em São Paulo. Algumas pesquisas sobre essa modalidade (CORREDATO, 2010; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MOURA, 2009 e 2010) procuraram fazer levantamentos sobre o número de escolas e, dentre as dificuldades apontadas, a mais recorrente foi a falta de informações oficiais sobre o registro das escolas como “bilíngues”, dificuldade com a qual nos deparamos também nesta pesquisa. A própria OEBi mostrou imprecisão nos dados enviados por e-mail, enfatizando que o levantamento de escolas bilíngues não era oficial, uma vez que não era possível ter o “controle” sobre tais números.

Na busca por regulamentações específicas sobre essa modalidade de ensino, contatamos a Secretaria Estadual de Educação e as Diretorias de Ensino nas quais as escolas participantes da pesquisa estão registradas. Entretanto, como já explicamos no capítulo 2, as informações prestadas (quando prestadas) foram generalizantes, aplicáveis a escolas bilíngues e não-bilíngues. Ao mesmo tempo que não se especifica esse ensino, também não se nega sua existência, o que nos levou à hipótese de um possível recalco desses sentidos de oficialidade.

A escassa documentação político-educacional levantada nesta pesquisa sobre essa modalidade de ensino bilíngue (PARANÁ, 2011; RIO DE JANEIRO, 2007 e 2013; SÃO PAULO, 2008), que não se encontra identificada aos contextos já regulamentados³⁰¹, constitui, conforme analisamos no capítulo 2, a possibilidade de produção de um espaço do dizível para essa modalidade do ensino bilíngue, num movimento de regulação de seus sentidos. Entretanto, a análise discursiva desses documentos levou-nos a concluir que a materialidade linguística de sua textualidade funciona na tensão de efeitos de indeterminação de sentidos, remetendo-nos, paradoxalmente, aos espaços do silêncio, em que predominam efeitos de generalização, apagando especificidades relacionadas aos sistemas de ensino (público ou privado), às línguas a serem ensinadas e a possibilidades de estruturação curricular, por exemplo. Ao mesmo tempo, procuramos demonstrar como as discursividades sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil têm funcionado numa tensão entre a indeterminação linguística e a determinação discursiva instaurada pelo funcionamento do pré-construído do par linguístico português-inglês, permeado pela historicidade de uma memória. Daí o campo das políticas de línguas que constituem os processos de significação da educação bilíngue português-inglês funcionarem numa tensão entre os espaços do silêncio do discurso político-educacional e os espaços do dizível das discursividades de mercado.

Como Gimenez (2010) analisa quanto à lacuna de políticas públicas para o ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil, parece haver

uma contradição entre a oferta cada vez mais precoce da língua inglesa a crianças que integram o sistema de ensino e os preceitos que embasam a definição curricular na educação infantil e os primeiros 5 anos do ensino fundamental. Essa contradição se expressa na inserção, já há algum tempo, pelo setor privado,

301 Dentre os contextos regulamentados, i.e., que se representam na textualidade de leis específicas que organizam seu funcionamento, destacamos os seguintes: educação bilíngue indígena; educação bilíngue para surdos; educação bilíngue de línguas minoritárias específicas (geralmente vinculadas a determinada comunidade imigrante); educação bilíngue de fronteira.

da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização. Isso indica que **as decisões curriculares podem ser afetadas não apenas pelas recomendações de câmaras técnicas de órgãos educacionais, mas também pelos ditames do mercado.** § E é o mercado que fortalece o discurso do caráter imprescindível de inglês, no que é reforçado pelas reflexões acadêmicas, que vêm se ocupando cada vez mais de compreender e fornecer respostas à demanda crescente por profissionais qualificados para lidar com a expansão do número de aprendizes de inglês como língua estrangeira no Brasil. [...] Na ampliação da demanda, figuram naturalmente as crianças, refletindo os desejos de pais preocupados com seu futuro. (GIMENEZ, 2010, p. 14, 15. Grifos nossos).

Em outro momento de reflexão sobre o tema, Gimenez (2013) enfatiza que a ausência de políticas voltadas para o ensino de inglês para os anos iniciais de escolarização tem seus efeitos nas práticas pedagógicas e nos currículos, uma vez que abre espaço para o mercado editorial de livros didáticos, por exemplo, nos quais os professores se pautam para sua orientação didático-pedagógica. Com a inserção do ensino de inglês nesse nível de escolarização em algumas escolas da rede pública, são produzidos documentos reguladores municipais, configurando-se a ausência do Estado em nível nacional, o que, segundo a autora,

produz efeitos sobre atores locais, em movimentos muitas vezes divergentes e contraditórios quando, por exemplo, se privilegia a língua inglesa a despeito do compromisso com o plurilinguismo expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e da obrigatoriedade de oferta da língua espanhola em níveis subsequentes de escolarização. (GIMENEZ, 2013, p. 212).

No âmbito do contexto de educação bilíngue que envolve línguas de prestígio, Moura (2010) define essa modalidade de ensino como “um contexto de educação bilíngue ainda não contemplado pela legislação oficial ou por políticas públicas” (MOURA, 2010, p. 271). Segundo a pesquisadora, a questão da ausência de legislação específica produz efeitos no currículo bilíngue, principalmente em função da lacuna vinculada à formação profissional específica.

Os professores que atuam nestes contextos de educação bilíngue [...] têm em comum o desafio de ensinar **por meio** de duas línguas, considerando os aspectos culturais, sociais e linguísticos presentes em turmas cada vez mais heterogêneas. A atuação na educação bilíngue envolve não apenas garantir o acesso dos alunos a conhecimentos e habilidades nas áreas de conteúdo, mas também o compromisso de ampliar seu repertório linguístico. Tendo sido educados através do/para o monolíngüismo, estes professores e professoras precisam adaptar suas estratégias à atuação em contextos linguística e culturalmente complexos, sem contar com formação específica que lhes permita conhecer boas práticas, ter contato com fundamentação teórica ou refletir sobre sua atuação profissional de modo crítico e informado. (MOURA, 2010, p. 271. Grifos da autora).

Tanto Gimenez (2010; 2013) quanto Moura (2010) mostram uma preocupação com a **falta de produção de espaços de regulação específica** para dois contextos de ensino da língua estrangeira no Brasil: o ensino de línguas nos anos iniciais de escolarização e o ensino de línguas no contexto de educação bilíngue de prestígio, respectivamente. Ambas argumentam que tal lacuna pode impactar o trabalho do professor em diversas dimensões e também produzir seus efeitos na educação da sociedade brasileira em geral, uma vez que a falta de regulamentação acaba ampliando as possibilidades de oferta dessas modalidades de ensino pela iniciativa privada³⁰². Essas pesquisas, filiadas ao campo de estudos da LA, constituem gestos de interpretação daquilo que temos delineado como espaços do silêncio do discurso político-educacional. Desenvolvemos essa análise no Capítulo 2, quando concebemos esse lugar de silenciamento de sentidos (ORLANDI, [1992] 2002a; [1990] 2008a) a partir de seu funcionamento pelas políticas de línguas, ou seja, considerando as línguas como afetadas pelo simbólico e pelo político, o que implica abordá-las em sua relação com os sentidos, com a história, com o sujeito (ORLANDI, 2007d).

302 Como consequência, tais modalidades de ensino transformam-se em novos “nichos de mercado” (GIMENEZ, 2010, p. 14), que, como vimos no Capítulo 3, são colocados em intensa circulação pelo discurso midiático e pelo discurso acadêmico, dando visibilidade e legitimação a determinadas representações de língua e de ensino.

Neste capítulo, considerar o currículo como instrumento linguístico dá-nos a abertura necessária para novos gestos de interpretação sobre o funcionamento dessas políticas, pois nessa perspectiva, o currículo constitui um construto histórico-político que trabalha a descrição e instrumentalização dos saberes sobre (o ensino d) a língua, recortando e organizando tais saberes, e fazendo-os incidir de certa forma sobre os sujeitos. Desse modo, podemos dizer que, mesmo no silenciamento, a (des)regulação do discurso político-educacional produz sentidos e/que afetam os sujeitos, uma vez que “**o não dito é necessariamente recalcado** pelo viés da determinação interdiscursiva”, ou seja, o não dito “é da ordem do **funcionamento da denegação**” (INDURSKY [1997] 2013, p. 226, 227, grifos da autora), fazendo-se presente na ausência.

Os sentidos produzidos nesses espaços de silêncio irromperam em diversos momentos nos dizeres sobre o currículo bilíngue no arquivo do discurso profissional, levando-nos a retornar sobre esses sentidos, pensando-os em sua constituição tanto pelo dito quanto pelo não dito. O que nos mobiliza para buscar sentido(s) nesse espaço de silenciamento é a afirmação de que “entre o dizer e o não-dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move.” (ORLANDI, 2002b, p. 85). Tentaremos dar visibilidade a esse espaço de interpretação a partir da análise das sequências a seguir.

- **22_SC_2_C:** [...] o Brasil ainda não tem essa tradição... ele não tem nem LEIS que possam sedimentar este trabalho e que possam REGULAR este trabalho... né? a grande maioria das escolas elas são escolas que são regulamentadas dentro de uma lei para escolas regulares brasileiras... e aí sim elas tem uma possibilidade de certificação diferenciada... mas fica muito à MERCÊ da qualidade e da/ e da... e do comprometimento dessas escolas com o que acreditam com o que postulam
- **23_SC_2_C:** a gente tem a regulamentação da escola REGULAR BRASILEIRA e a gente tem esse currículo que é

DIFERENCIADO... né? e a gente se propõe uma/ uma escola bilíngue a gente tem todo um/ um parâmetro NOSSO... tem um plano acadêmico tem um projeto político-pedagógico muito bem estudado e inclusive por isso que eu falo.. é uma esc/ uma educação que eu acredito... né?

Na sequência 22, o movimento de negação de um espaço de regulação do Estado evoca uma necessidade de se “sedimentar” e “regular” o trabalho da escola bilíngue, pois ele “fica muito à MERCÊ” do que cada instituição vai estabelecer como “qualidade” e “comprometimento” em relação àquilo que “acreditam” e “postulam”. Nessa denegação, os sentidos de regulação institucional são evocados como um lugar instável, que, por não terem a força da determinação regulatória do Estado, estão sujeitos às arbitrariedades da instituição que, ao estar regulamentada por parâmetros de “escolas regulares brasileiras” (e não como “escolas bilíngues”), não se encontram submetidas a um corpo de leis que funcionaria imaginariamente como um lugar de estabilização e homogeneidade, justamente o oposto do que demanda o discurso do mercado, que atravessa esse dizer evocando a “diferenciação” pela competitividade imposta pela livre concorrência.

Diferentemente do movimento de sentidos da sequência 22, na sequência 23, o espaço de regulação da escola bilíngue não emerge pela denegação, pois o sujeito-coordenador encontra-se identificado a esse lugar de regulação da “escola brasileira” na dimensão do discurso político-educacional. O processo de encaixamento do significante “currículo” pela relativa “que é diferenciado” constitui uma construção sintática que evoca o pré-construído da “qualidade”, significada no discurso do mercado como aquilo que um serviço/produto pode oferecer de especial em relação aos outros, ou seja, pela “diferenciação” de suas características em relação aos outros serviços/produtos.

Enquanto em [22_SC_2_C], a referência a “escolas bilíngues” é feita na 3ª pessoa, o que coloca o sujeito em uma posição de distanciamento do lugar institucional que ocupa (coordenador de uma escola

bilíngue), em [23_SC_2_C], o sujeito é capturado pelo discurso institucional e ocupa um lugar de dizer (GUIMARÃES, 2002) interpelado por essa voz da instituição (Escola C). Assim, a denegação em [22_SC_2_C] que manifesta sentidos recalcados (sentidos da regulamentação do discurso político-educacional) é silenciada em 23 pelo modo de funcionamento do discurso institucional, que, como analisamos no capítulo 5, é fortemente marcado por gestos de veneração de um lugar imaginariamente ideal, em que não há falhas. O sujeito produzido pela/na sequência 22 é um sujeito interpelado-identificado a sentidos de regulação oficial, que retornam em seu dizer pela denegação; enquanto o sujeito produzido pela/na sequência 23 é um sujeito interpelado-identificado a sentidos de legitimação institucional vinculados a uma política da diferenciação³⁰³, que, nesse dizer, funciona pela materialidade da construção de documentos político-pedagógicos “próprios”: “gente tem esse currículo que é DIFERENCIADO”, “a gente tem todo um/ um parâmetro NOSSO... um plano acadêmico tem um projeto político-pedagógico muito bem estudado”. A enunciação do pronome possessivo “nosso” instaura uma diferenciação em relação ao “outro”, que seria o lugar da oficialidade da regulamentação do Estado.

Um movimento interpretativo similar pode ser identificado nas sequências a seguir, em que os sentidos de regulamentação emergem novamente pelo mecanismo denegatório (BAGHIN-SPINELLI, 2003) pelo qual o sujeito se move e (se) significa.

- **24_SC_2_A:** [...] a gente tem um currículo nacional aqui igualzinho ao de qualquer escola nacional... então por exemplo em termos legais nós não temos nenhuma questão porque... pro MEC nós somos uma escola perfeita... a gente tem todas as disciplinas a carga horária... tudo o que o MEC manda pra uma escola de ensino fundamental dois nós temos... em português... e aí o ensino... BILÍNGUE né?... a educação bilíngue o currículo em inglês... ele vem só complementar... então o MEC nem/ ele

303 Analisamos esse processo de significação no capítulo 5.

nem legisla sobre essas coisas porque... é um EXTRA né? então isso pra gente aqui é um/ é muito bom porque a gente não tem a OBRIGAÇÃO de ensinar uma matéria um conteúdo que seria muito necessário para o currículo nacional... não é que eles estão deixando de ter no currículo nacional e a gente é obrigado a dar... então o nosso currículo ele é muito:: favorável nesse sentido... então eu posso brincar com esse currículo de uma forma bem::... assim... favorável de ser/ proveitoso de ser o melhor possível pra ensinar a LÍNGUA que seja ah::... prazeroso

- **25_SP_1_A:** [...] a gente vai seguindo o currículo aqui da escola então dividindo nos *skills* então... sempre ter em mente o planejamento da semana... o que que eu vou fazer de *reading* o que que eu vou fazer de *listening* o que que eu vou fazer:: eh::: como é que eu vou trabalhar a gramática com o que eu vou trabalhar... como é que eu vou trabalhar *spelling*... quais são os sons os fonemas que a gente está trabalhando e::: e tentar sempre equilibrar a partir disso assim... (dentro do) equilíbrio [...] isso é o lado bom de a gente não ter que responder para o MEC de ter uma coisa muito estruturada... é o NOSSO currículo então a gente consegue seguir/ uhn/ temos lógico temos objetivos a seguir porque ele tem que se preparar para a próxima série... mas o jeito que isso é feito é muito mais elástico... eu acho que do que a professora do português de manhã

Começamos a análise dessas sequências destacando a modalidade negativa nos fragmentos:

- “em termos legais nós não temos nenhuma questão porque... pro MEC nós somos uma escola perfeita” (24_SC_2_A)
- “isso é o lado bom de a gente não ter que responder para o MEC de ter uma coisa muito estruturada... é o NOSSO currículo” (25_SP_1_A)

Numa perspectiva discursiva, podemos compreender a negação “como pista para a relação do discurso com a exterioridade”, constituindo um “‘furo’ do não-um no tecido do dizer” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 97, 98), ou seja, a negação aponta a historicidade constitutiva do discurso, bem como a fragmentação do sujeito – o “não-um”, a heterogeneidade, que constitui o sentido e o sujeito, ao mesmo tempo (cf.: AUTHIER-REVUZ, [1991] 2004). Ao negar determinados sentidos, o sujeito mostra-se constituído pelas diferentes vozes filiadas aos sentidos negados, num movimento de contraidentificação em relação a determinada FD que o afeta e que lhe é imposta pelo interdiscurso. Na sequência 24, ao enunciar “em termos legais nós não temos nenhuma questão”, e, na sequência 25, ao enunciar “isso é o lado bom de a gente não ter que responder para o MEC”, os sujeitos encontram-se afetados pelos sentidos de uma FD regulatória oficial sobre o currículo, e, no movimento de recusa desses sentidos, incorporam-nos ao seu discurso. Enquanto em [24_SC_2_A], a identificação do sujeito está marcada pela própria FD regulatória oficial, em [25_SP_1_A], o sujeito se contraidentifica com essa FD (mas continua afetado por ela) e é capturado pelos sentidos de uma FD institucional.

“O MEC” é significado metonimicamente como um lugar de regulação oficial, como vemos nos fragmentos destacados a seguir:

- “pro MEC nós somos uma escola perfeita... a gente tem todas as disciplinas a carga horária... tudo o que o MEC manda pra uma escola de ensino fundamental dois nós temos... em português... e aí o ensino... BILÍNGUE né?... a educação bilíngue o currículo em inglês... ele vem só complementar... então o MEC nem/ ele nem legisla sobre essas coisas porque... é um EXTRA né?” (24_SC_2_A)
- é o NOSSO currículo então a gente consegue seguir/ uhn/ temos lógico temos objetivos a seguir porque ele tem que se preparar para a próxima série... mas o jeito que isso é feito é muito mais

elástico... eu acho que do que a professora do português de manhã (25_SP_1_A)

Porém, enquanto, na sequência 24, há um movimento de identificação com esse lugar de oficialidade (“pro MEC nós somos uma escola perfeita”), na sequência 25, a identificação com sentidos do discurso institucional produz um movimento de contraidentificação com os sentidos de oficialidade: especialmente no momento de comparação entre o currículo bilíngue e o currículo nacional, há um gesto de qualificar o primeiro como mais “elástico” do que o nacional, o que indicaria um sujeito afetado pela representação de maior liberdade do professor no currículo bilíngue (por não estar regulado pelo MEC) do que no currículo nacional (por estar regulado pelo MEC).

Voltando ao dizer do sujeito-coordenador na sequência 24, é possível detectar momentos de identificação com a FD regulatória, como afirmamos, mas também emergem momentos de contraidentificação com essa FD, momentos em que o sujeito se identifica com a FD institucional, desqualificando os sentidos de oficialidade de uma FD regulatória (similar ao movimento que identificamos na sequência 25), o que mostra a complexidade do espaço de (des)regulação do discurso político-educacional que atravessa esse dizer. As pausas recorrentes no fio do discurso em [24_SC_2_A] mostram momentos de hesitação, remetendo à deriva (cf.: NASCIMENTO, 2012) em que se vislumbra a possibilidade de deslizamentos de sentidos nesse processo discursivo:

- “e aí o ensino... BILÍNGUE né?... a educação bilíngue o currículo em inglês... ele vem só complementar... então o MEC nem/ ele nem legisla sobre essas coisas porque... é um EXTRA né?” (24_SC_2_A)

Aqui emerge, novamente, a denegação que “funciona como dissimulação do discurso Outro, como um mecanismo de defesa e de confissão” (ECKERT-HOFF, 2008, p. 98). A “defesa” do currículo

bilíngue está no movimento de sentidos na direção de uma justificativa da desregulamentação (“o MEC nem/ ele **nem legisla** sobre essas coisas”). O currículo bilíngue é significado, assim, como algo que “vem só complementar”, que “é um EXTRA”, e que, portanto, não necessita ser regulado. Assim, o currículo bilíngue da Escola A é significado como apenas um “complemento”, um “extra” nesse atravessamento do sujeito pelo espaço do silêncio do discurso político-educacional; ao mesmo tempo, esse mesmo currículo é significado como “favorável”, “proveitoso”, “o melhor possível para ensinar a língua”, “prazeroso” no atravessamento do sujeito pelo espaço do dizível do discurso institucional da veneração, da instituição sem falhas.

Na sequência 26 a seguir, os sentidos do currículo produzidos pelo discurso profissional também se encontram atravessados pelos sentidos de oficialidade de uma FD regulatória em funcionamento no espaço de (des)regulação do discurso político-educacional, mas produzem outros efeitos:

- **26_SC_1_B:** [...] da mesma forma que nós brasileiros temos os PCNs... né? os parâmetros curriculares que a gente tem que... RESPONDER... no currículo americano a gente usa os *American Standards*... os *common cores* que foram/ foram inclusive 2010 houve uma reformulação total do currículo americano... [...] a maior... parte dos estados dos Estados Unidos aderiram aos *common core*... então a gente atende aos *common core* americanos a gente responde aos *American standards* [...] no/ na *high school* tem... a gente tem uma parceria com a ((menciona o nome da escola americana)) que trabalham os créditos... eh/ des/ e o diploma vem de lá... né? na *high school*... mas no *elementary* no *preschool* e no *elementary* não depois a partir do *fifth grade* a gente tem um/ uma avaliação externa que é também uma cultura americana né? de avaliar as crianças para ranquear para ver... em *reading* qual é o *level* que o aluno alcançou e em *writing* qual é o *level* então a gente usa a partir do *fifth grade*

uma vez por ano eles fazem o *Iwoa test*... para fazer o *ranking* dessas crianças do nosso currículo... uhn:: comparado com o aluno americano onde ele se encontra então a gente tem essa avaliação externa que eu diria que dá... uhn::: eh::... dá uma/ uhn::: um *feedback* real e CONCRETO traduzido em DADOS do desenvolvimento linguístico dessa criança

A identificação do sujeito-coordenador com sentidos de regulação curricular configura-se a partir do efeito de evidência de equiparação (“da mesma forma”) entre os diferentes documentos curriculares: “os PCNs” e “*American Standards... os common cores*”. O funcionamento da regulação curricular na Escola A, nesse dizer, pauta-se nas discursividades regulatórias curriculares produzidas por um documento denominado *Common Core State Standards*³⁰⁴, elaborado em 2009 por 48 estados dos EUA a fim de promover a padronização da base curricular em nível nacional. Esse espaço de regulação vinculado a um contexto educacional externo, ou seja, não nacional, é significado no dizer do sujeito como um lugar de legitimação dessa regulação curricular. O apoio nesse espaço regulatório curricular é intensificado pela parceria com uma escola estadunidense, que emite diplomas, e pela realização de uma “avaliação externa” encabeçada por um sistema de avaliação desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade de Iwoa (EUA) e aplicado majoritariamente naquele estado como instrumento didático-pedagógico para o acompanhamento do desempenho dos alunos³⁰⁵.

Tal avaliação externa está pautada na comparação “com o aluno americano” – um processo de avaliação que, no dizer do sujeito-coordenador, é representado como “um *feedback* real e CONCRETO traduzido em DADOS do desenvolvimento linguístico dessa criança” (26_SC_1_B). Essa representação está fortemente marcada pelo lugar

304 Mais informações sobre os *Common Core State Standards* estão disponíveis em <<http://www.corestandards.org/>>. Acesso em 25 out. 2015.

305 Mais informações sobre os *Iwoa Assessments* estão disponíveis em <<https://itp.education.uiowa.edu/ia/default.aspx>> . Acesso em 25 out. 2015.

do falante nativo, que, mais uma vez, emerge no arquivo do discurso profissional, evocando uma concepção de aprendizagem filiada a sentidos de legitimação produzidos em torno da imagem de infalibilidade do falante nativo, que “seria o falante ideal, ou seja, aquele com uma proficiência única e estável” (SIQUEIRA, 2009, p. 16)³⁰⁶, e que, portanto, poderia servir de parâmetro para “medir” o “desenvolvimento linguístico” do aprendiz.

Trazendo essa análise para nossa hipótese de que o currículo constitui um instrumento linguístico, importa retomar um movimento teórico importante realizado por Diniz (2010) e que pode nos ajudar a compreender esse movimento de (des)regulação do currículo bilíngue. Diniz (2010) analisa a história da produção de livros didáticos de PLE em relação aos processos de exogramatização e endogramatização (AUROUX, 1992): um primeiro momento (década de 1950) de produção de livros didáticos de PLE no exterior, que, portanto, configuraria uma exogramatização; e um segundo momento (década de 1960 até a atualidade), de produção de livros didáticos de PLE no Brasil, o que ele considerou um processo de endogramatização do PLE. Guardadas as devidas proporções, poderíamos dizer que o processo de regulação curricular na Escola B encontra-se marcado por um movimento de sentidos sobre a língua e sobre o ensino configurados numa espécie de exogramatização: uma instrumentalização do saber sobre a língua e sobre o ensino pautada na “importação” de parâmetros, o que nos remete à distinção entre “transporte” e “transferência”³⁰⁷ proposta por Orlandi em um texto de 1993 e retomada pela pesquisadora e por Eduardo Guimarães em um texto de 2001:

[...] não é senão quando há trabalho da memória local, do saber discursivo produzindo deslizamentos historicizados, que temos

306 Realizamos análises dessa imagem de infalibilidade do falante nativo em diversos momentos desta pesquisa, especialmente no capítulo 1, quando discutimos a formação de conceitos de bilinguismo no discurso da ciência; e no capítulo 4, quando discutimos o atravessamento dos dizeres do discurso profissional pelo discurso científico.

307 Agradecemos à Laura Sokolowicz a indicação desse conceito para abordarmos essa questão em nossa pesquisa.

transferência. Caso contrário temos apenas transporte de processos de significação que não se inscrevem na história, cristalizando situações discursivas e sentidos. Isso diz respeito à materialidade discursiva que produz efeitos de sentido diferenciados ou não” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 33, nota 9).

Num estudo sobre os livros didáticos de espanhol/LE publicados no Brasil entre 1990 e 2010, Sokolowicz (2014) mobilizou a diferenciação “transporte”/“transferência” para analisar a “universalização” do Marco de Referência Europeu, apagando as marcas do espaço de enunciação específico em que foi produzido. Diz a pesquisadora:

Com base nessa diferenciação, pensamos que há um “transporte do MCRE [Marco Comum de Referência Europeu] e do modo como tal documento regula a relação entre as línguas num outro espaço de enunciação, habitado por falantes afetados de modo específico por essas línguas [...]. § Esse gesto com relação ao MCRE implica transportar (a partir de outra memória) sentidos para a língua, para a fragmentação que dela se faz e para a interpelação que se instala com respeito aos falantes de um outro espaço de enunciação, lhes impondo as “habilidades” e “destrezas” interpretadas como necessárias em cada nível no espaço de origem. (SOKOLOWICZ, 2014, p. 104).

Assim, a partir do que emerge no dizer do sujeito-coordenador na sequência [26_SC_1_B], os sentidos de regulação curricular produzidos fora do Brasil e do contexto específico de educação bilíngue são “transportados” para a organização curricular da Escola B, cristalizando sentidos. Isso não quer dizer que a organização curricular da Escola B esteja balizada unicamente por esses sentidos transportados, mas que muitos saberes organizados pelo currículo podem estar afetados por esse funcionamento discursivo isento do trabalho da memória local e de possibilidades de posicionamento da instituição como um lugar de autoria, por exemplo, o que configuraria uma situação que se aproximaria a uma endogramatização do currículo bilíngue, similar ao processo de produção de livros didáticos de PLE no Brasil analisado por Diniz (2010). Distintamente do processo de transporte, no processo de transferência, os saberes locais seriam então trabalhados e retrabalhados

à luz das especificidades da educação bilíngue português-inglês praticada na instituição, produzindo os “deslizamentos historicizados” de que falam Orlandi e Guimarães (2001, p. 33).

Mas, como nos ensina Pêcheux ([1978] 1988a), os processos de interpelação-identificação constituem rituais que se abrem à falha, ao equívoco, pois, para pensar o discurso como produção de sentidos, é preciso conceber um sujeito descentrado, interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente. Donde podem emergir resistências – “ousar se revoltar” – e singularidades – “ousar pensar por si mesmo” (PÊCHEUX, [1978] 1988b, p. 304).

Vislumbramos dois momentos em que essas resistências e singularidades emergiram nos dizeres do arquivo do discurso profissional, produzindo deslocamentos. Vejamos o primeiro momento na sequência a seguir.

- **27_SP_1_B:** [...] no currículo brasileiro você tem os Parâmetros Curriculares Nacionais que fala pro/ pro a/ pra escola o que ela tem que ensinar então você tem que dar um trabalho pro MEC para desenvolver os Parâmetros Curriculares do Ensino Bilíngue primeiro ((rindo)) para você saber o que você quer avaliar a cada ano... não é? você tem que falar “oh MEC olha você está dificultando por que como é que a gente vai avaliar se a gente não sabe o que vai avaliar?” [...] porque é muito discutível *grade level... grade level... grade level* então eles têm que *grade level proficiency* né? é sempre essa... é isso que a gente escuta *grade level... mas o que é grade level* para um aluno?... seria entender aquelas formas do que ele aprende no currículo brasileiro... entendeu? então ele tem que saber aquilo que está/ a gente TEM o *core standards* em inglês mas você não pode cobrar de um aluno o que ele não aprende num currículo e lógico que numa imersão PARCIAL ele não tem todo o estímulo [...]

A ausência de regulamentação oficial constitui um lugar de falta para o sujeito-professor, que **joga** com os sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para formular uma demanda: os “Parâmetros Curriculares do Ensino Bilíngue”. O gesto de nomeação para esse documento imaginário é acompanhado do riso, que, segundo (PÊ-CHEUX, [1969] 1997, p. 78), constitui um “gesto como ato simbólico”. O gesto do riso como ato simbólico evoca esse lugar de silenciamento do discurso político-educacional, como um pré-construído que sustenta o dizer. Embora o sujeito se encontre identificado aos sentidos de regulamentação oficial, manifesta uma relação de resistência “com aquilo que o representa” (PÊCHEUX, [1975] 1988a, p.117), lugar em que a interpelação ideológica falha no momento em que ele se desidentifica com os sentidos de avaliação significados (e impostos) pela instituição. A resistência aos sentidos de regulação curricular instaurados pelo discurso institucional materializa-se no questionamento do “*grade level*”, um ou seja, um nível de produção linguística esperado para cada série/ano escolar, deixando entrever a impossibilidade de tal concepção a partir das contradições de um ensino que se baseia em parâmetros externos, alheios às suas próprias práticas pedagógicas e relações com a língua e com o ensino (“*core standards*”). O discurso institucional sem falhas – que, como analisamos anteriormente, constitui um lugar predominante de sentidos para as escolas bilíngues que participaram da pesquisa – não encontra ecos no dizer do sujeito-professor, que se mostra afetado pelas demandas institucionais “impossíveis” em face das contingências, conflitos, insucessos e angústias vivenciados nos processos de ensino e de aprendizagem nas condições de educação bilíngue específicas nas quais os sujeitos estão inseridos.

Num processo de desidentificação semelhante, temos em [28_SP_1_C] o segundo momento de abertura para possíveis deslocamentos nessas/dessas representações sobre o currículo bilíngue:

- **28_SP_1_C:** [...] acho que a gente precisa conversar um pouquinho sobre as nossas práticas né? e/ e/ e re/ e... pensar o que

que elas significam... e não vejo que isso que esteja aberto à negociação porque:: as escolas bilíngues surgiram eh:: num esquema muito grande de COMPETITIVIDADE né? então existe aí um:: uma/ uma questão que/ que se coloca como prioritária e que é impeditiva de uma série de outras né? enquanto as escolas bilíngues não se unem para discutir o que FAZEM elas eh:: vão sofrendo... então a gente tem aí alguns movimentos eh/ vão sofrendo também com as consequências disso que é a falta de legislação né? específica para isso... a falta de formação específica para isso [...]

Nesse dizer, o sujeito-professor desdobra-se no processo de desidentificação aos sentidos de regulamentação curricular do discurso institucional, ao mesmo tempo, identificando-se a espaços regulatórios oficiais, vinculados ao Estado, que emergem pela reiteração de uma falta: “falta de legislação específica”, “falta de formação específica”. No fio do discurso, essa falta é significada como uma “consequência” da “competitividade” na qual essas escolas se fundaram, ou seja, a falta da legislação específica é atribuída ao fato de as escolas bilíngues estarem vinculadas à iniciativa privada, cujo funcionamento está marcado pela competitividade imposta pela livre concorrência do mercado. Esses sentidos vinculados à dimensão histórico-política que permeiam a institucionalização das escolas bilíngues português-ingles no Brasil³⁰⁸ irrompem no dizer do sujeito-professor por um movimento de desidentificação pelo qual o sujeito se relaciona com a forma-sujeito que o domina, “o que significa que ele pode romper com a formação discursiva em que se inscreveu e, conseqüentemente, se identificar com outra FD e sua respectiva forma-sujeito” (GRIGOLETTO, E., 2003, p. 3).

É impossível determinar até que ponto tais movimentos de desidentificação analisados em nas seqüências 27 e 28 podem constituir as rupturas mencionadas por Pêcheux ao final de seu texto de retificação

308 Historicidade que discutimos mais detidamente no capítulo 2.

teórica: o “ousar se revoltar” e o “ousar pensar por si mesmo” ([1978] 1988b, p. 304). Mas, certamente, deixam entrever os deslocamentos que, por um instante, produzem novos sentidos para o sujeito na sua relação com a língua, com o ensino e com os saberes organizados e recortados pelo currículo bilíngue.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAPÍTULO

Neste capítulo, discutimos as especificidades de algumas representações e práticas do/no currículo bilíngue que emergiram nos dizeres do arquivo do discurso profissional. Interpretamos tais representações como processos metonímicos de significação, pois constituem sentidos tomados imaginariamente como uma “parte” de um “todo” completo e estável. Entretanto, tais processos metonímicos circunscrevem um espaço de dizer que fica silenciado, recalcado.

No percurso de análise, nossa principal inflexão teórica nesse dispositivo de interpretação foi a abordagem do **currículo como um instrumento linguístico**. Tal inflexão permitiu compreender o currículo como um construto simbólico, histórico e político de descrição e instrumentalização dos saberes sobre a língua e seu ensino, produzindo efeitos sobre a relação sujeito-língua. Nesse sentido, o currículo trabalha na construção de determinados saberes metalinguísticos que se interpõem entre o sujeito e a língua, permeando as práticas pedagógicas. Como sintetizamos, constitui, assim, um **instrumento simbólico-histórico mediador do encontro do sujeito com a língua**, um saber que recorta, determina, seleciona, organiza, sanciona tanto o conhecimento quanto as relações sujeito-conhecimento-língua em determinadas condições ideológicas, políticas e históricas. Ao mobilizar essa teorização no decorrer da análise, insistimos no fato de que o recorte e a organização de saberes instaurado pelo currículo como instrumento linguístico configura um processo interdiscursivo,

funcionando como um efeito de pré-construído e investido, portanto, de uma historicidade específica.

A partir desse dispositivo de interpretação, empenhamo-nos em marcar três momentos da leitura discursiva das representações sobre o currículo bilíngue nos dizeres do arquivo do discurso profissional: processos metonímicos de definição do currículo bilíngue; o currículo e organização de saberes sobre (o ensino d) a língua; e o currículo regulamentado.

No primeiro momento de leitura, identificamos que os **processos metonímicos de designação do currículo bilíngue** funcionam por discursividades filiadas a determinados campos teóricos da educação, que identificamos a partir de três representações: o currículo bilíngue integrado, o currículo bilíngue baseado em projetos e o currículo bilíngue socioconstrutivista. O trabalho de **integração curricular**, ligado aos preceitos da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, aparece como um sentido fortemente vinculado à construção da identidade institucional bilíngue. O currículo integrado é construído como um **lugar do fazer pedagógico ideal**, que deve ser buscado e reforçado pela escola bilíngue, uma vez que é significado predominantemente como um lugar de completude, equilíbrio, harmonia entre as línguas, entre os conteúdos e entre os sujeitos, em especial os professores, implicados no processo educativo.

O **currículo baseado em projetos** constitui-se a partir de sentidos de aprendizagem centrada no aluno e de recusa a sistematizações linguísticas. Incidem sobre o sujeito-aluno determinações de certas condutas, produzindo subjetividades por um processo de **governamentalidade** no qual ele é constituído como um sujeito autônomo, responsável por sua aprendizagem. Por outro lado, ao sujeito-professor é atribuída a posição de mediador e colaborador no processo de aprendizagem, o que também o insere em determinado modo de governamentalidade.

Os sentidos do **currículo socioconstrutivista** se produzem na reiteração de significantes que remetem à “construção do conhecimento” pelo aluno e à “interação” do aluno com determinada “cultura”, num processo discursivo de **diluição, indistinção, abrandamento ideológico e apagamento político** da teoria psicológica vigotskiana. A análise mostrou que os dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores são sustentados predominantemente pelo discurso institucional, que configura determinados sentidos para o currículo escolar, autorizando os sentidos vinculados ao “socioconstrutivismo” – processo parafrástico – e, ao mesmo tempo, interditando outros sentidos possíveis que emergiriam do processo polissêmico.

No segundo momento de leitura do arquivo do discurso profissional, analisamos uma representação sobre o **currículo enquanto organização de saberes sobre (o ensino d)a língua**: “(o ensino d)a língua como mediação”, imaginário filiado a regiões do interdiscurso em que se produzem efeitos de sentido científicos sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas em contextos bilíngues. Nessa representação, a aprendizagem da língua é vista como um meio e não como um fim, o que sintetizamos num enunciado-chave dos sentidos do currículo na escola bilíngue: **“na educação bilíngue, a língua é um objeto a ser aprendido e, ao mesmo tempo, um instrumento usado para a aprendizagem”**. Nesse enunciado, a língua é significada como uma “mediação” entre o sujeito-aluno e os “conteúdos”, um sentido de língua que constitui fortemente o currículo enquanto instrumento linguístico, que, como temos insistido, constitui um conjunto de (recorte e organização de) saberes em torno do ensino da língua na educação bilíngue. Assim, **“um saber sobre algo pela língua”** (filiação aos discursos institucional e científico) funciona em tensão constante com a produção de “um saber essa língua” e “um saber dessa língua” (filiação ao processo de inscrição do sujeito na língua).

No terceiro momento de leitura do arquivo do discurso profissional, analisamos os espaços de (des)regulação evocados pela

representação do currículo bilíngue, que se produz por um discurso da **falta de espaços de regulação específica** voltados para o ensino de línguas no contexto de educação bilíngue português-inglês – o que temos delineado como espaços do silêncio do discurso político-educacional. A análise nos deu indícios de como os sujeitos são afetados de formas heterogêneas por esses espaços de silêncio, constituindo-se por processos de identificação, contraidentificação e desidentificação, na busca por sentidos de legitimação de seu saber e de seu fazer.

Ao assumirmos uma visão discursiva para abordar as questões impostas por tais representações do currículo, fomos instados necessariamente a uma abertura interpretativa pela qual a heterogeneidade de sentidos deixou-se entrever: a um só tempo, o currículo como espaços da contingência, do inesperado, de ampliação de sentidos, que interpretamos como uma **ordem de saberes**; e o currículo como disciplinarização, estrutura, autorização/interdição, que interpretamos como uma **organização de saberes**. É nos interstícios desses espaços de ordem e organização de saberes que se constitui o sujeito, sempre afetado pelo movimento de sentidos no qual se insere seu desejo pela língua e pelo ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A QUESTÃO DA INTERPRETAÇÃO É INCONTORNÁVEL E RETORNARÁ SEMPRE”³⁰⁹

*De fato, é preciso insistir, não é da **língua** que está se tratando, mas de **discurso**, quer dizer, de uma ordem própria, distinta da materialidade da língua, no sentido que os linguistas dão a esse termo, mas que se realiza na língua: não na ordem do **gramatical**, mas na ordem do **enunciável**, a ordem do que constitui o sujeito falante em sujeito de seu discurso e ao qual ele se assujeita em contrapartida. (COURTINE, [1982] 1999, p. 16, grifos do autor).*

Iniciamos este estudo com a proposta de realizar um gesto de leitura sobre os processos de significação produzidos pelo complexo de discursividades heterogêneas sobre o real da expansão de escolas bilíngues português-inglês no sistema educacional brasileiro, com foco especial em questões de currículo. Os percursos desse gesto de leitura se fizeram a partir de uma entrada, teoricamente orientada, nesse complexo de discursividades, cujo centro constitui-se numa “tensão contraditória entre uma lógica da interpretação de formas logicamente estáveis e das estratégias de construções discursivas pegadas na deriva” (LEÓN; PÊCHEUX [1982] 2011, p. 173). O caminho metodológico que escolhemos para realizar essa entrada foi delineado pela construção de quatro arquivos sobre a **questão**³¹⁰ do bilinguismo, que apresentamos na Figura 2 a seguir. Ali onde se inscreve essa tensão entre o material relativamente estável da língua e a ordem do enunciável é que se pode lançar ao **trabalho** da interpretação (ORLANDI, [1996] 2007a),

309 Pêcheux ([1983] 1999, p. 54), falando sobre a necessidade de nos afastarmos da questão do sentido, o que, contraditoriamente, não nos exime da “vontade de interpretar”.

310 Tomamos aqui a definição de arquivo por Pêcheux ([1982] 2010, p. 51): “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”.

um trabalho simbólico historicamente situado e, portanto, político. Foi a esse trabalho – a esse gesto – que nos dedicamos por meio dos percursos de leitura empreendidos no decorrer dessa trajetória, construindo uma textualidade que chega agora a um momento de retorno sobre si mesma, um momento de retomada dos processos de significação delineados pelo gesto de leitura que iniciamos e nos esforçamos por contemplar nesta pesquisa.

Figura 2 - Configuração de arquivos sobre a questão do bilinguismo para a análise discursiva



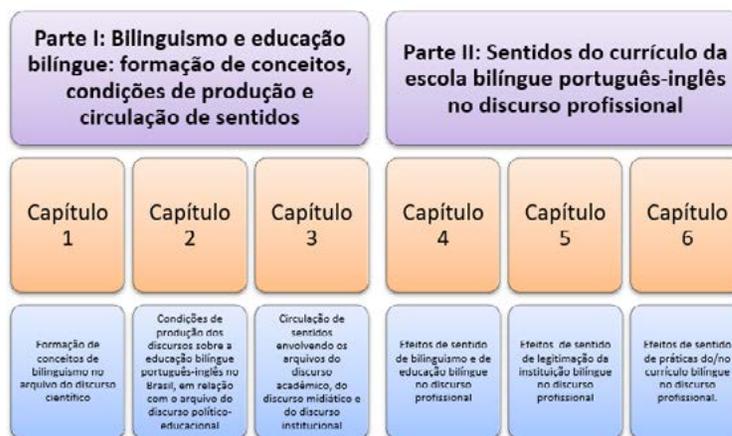
Primeiramente, passaremos a **reformulações sintéticas desses percursos** tais como foram organizados, capítulo a capítulo, a fim de amarrar alguns nós dos fios argumentativos que, *a posteriori*, vieram a se configurar como os pontos de estabilização deste texto enquanto “ordem significante” (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 15). Procederemos, então, à **retomada da hipótese inicial**, apontando seus movimentos de transformação e a formulação de uma nova hipótese em decorrência das relações estabelecidas a partir da análise discursiva do “sistema diversificado” do *corpus* (LEÓN; PÊCHEUX [1982] 2011, p. 165). Depois, discorreremos sobre os **desdobramentos a partir de pontos**

de inflexão teórica, os quais (nos) mobilizaram a buscar modos de compreensão capazes de aprofundar as diversas “etapa[s] de análise praticada[s] pelo dispositivo analítico” (ORLANDI, 2002b, p. 66). Finalmente, teceremos algumas considerações sobre **a possibilidade de deslocamento** produzida a partir de “tomadas de posição” PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 57).

I. – REFORMULAÇÕES SINTÉTICAS DOS PERCURSOS DE LEITURA

Na Parte I, tratamos da formação de conceitos de bilinguismo no arquivo do discurso científico (capítulo 1); das condições de produção dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, em relação com o arquivo do discurso político-educacional (capítulo 2); e da circulação de sentidos envolvendo os arquivos do discurso acadêmico, do discurso midiático e do discurso institucional (capítulo 3). Na Parte II, analisamos os sentidos do currículo da escola bilíngue português-inglês produzidos no arquivo do discurso profissional. No capítulo 4, analisamos os efeitos de sentido de bilinguismo e de educação bilíngue nesses dizeres; no capítulo 5, dedicamo-nos ao estudo da produção de sentidos de legitimação da instituição bilíngue; e, no capítulo 6, analisamos a construção discursiva dessa estruturação curricular, bem como suas práticas pedagógicas, interpretando o currículo como um instrumento linguístico. A Figura 3 abaixo esquematiza sinteticamente esses percursos de leitura:

Figura 3 - Esquema sintético dos percursos de leitura do arquivo



No capítulo 1, **O bilinguismo como objeto de conhecimento: a formação dos conceitos**, analisamos o processo de formação de conceitos de bilinguismo na linguística, constituindo um objeto de conhecimento da ciência (HENRY, [1977] 1992). A análise foi realizada a partir da configuração de um arquivo do discurso científico sobre bilinguismo, com o levantamento da literatura especializada no tema em diferentes áreas da linguística, da sociolinguística e da linguística aplicada (Tabela 1). A análise levou-nos a compreender que os sentidos predominantes de bilinguismo sustentam-se numa formação discursiva logicista (GADET; PÊCHEUX, [1977] 1998), em que impera o paradigma monolíngue vinculado a uma concepção de língua como unidade e uma concepção de sujeito reduzido ao falante (nativo como modelo). Entretanto, mudanças epistemológicas (KRAMSCH, 2015) em diversas áreas dos estudos da linguagem (linguística aplicada, antropologia linguística, letramento crítico, por exemplo) filiadas a uma virada multilíngue (MAY, 2014) têm produzido outras possibilidades de dizer sobre a língua – uma profusão terminológica filiada a movimentos de sentido de contradiscursos em relação de coexistência (FOUCAULT [1969] 2008) com os discursos predominantes, historicamente mais estabilizados. A análise mostrou que, embora remetam à ideologia do

sociologismo (GADET; PÊCHEUX, [1977] 1998), e mantenham o ideal de um “sujeito pragmático” (PÊCHEUX, [1983] 2002), os conceitos de bilinguismo, assim ressignificados, podem constituir lugares profícuos para a “prática de entremeio” (ORLANDI, 2012a, p. 11) com as teorizações da AD pecheutiana.

No capítulo 2 – **Políticas de línguas e memória: espaços do silêncio, espaços do dizível** –, analisamos as condições de produção dos discursos sobre a educação bilíngue português-inglês no Brasil, cuja circulação intensificou-se a partir da década de 1990. Referimo-nos às condições de produção no sentido amplo, que, segundo (ORLANDI, 2002b, p. 30), “incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” em relação com a memória discursiva, ou seja, com o interdiscurso: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2002b, p. 31). Desse modo, partimos de uma discussão sobre alguns aspectos históricos que constituem as políticas linguísticas – enquanto “política de línguas” (ORLANDI, 2007c) – do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, trazendo para o debate o processo de constituição de uma memória ligada a uma bifurcação de sentido – “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” (SOUZA, 2005). Refletimos sobre as circunstâncias globalizantes (MCCARTHY; KENWAY, 2014) instauradas pelo Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI, [1977] 1985), cujas incidências puderam ser identificadas nos processos de internacionalização adotados pelo segmento privado de educação no Brasil, no qual as escolas bilíngues português-inglês estão inseridas. As condições de produção e o espaço de memória que constituem as políticas de línguas analisadas foram essenciais para compreendermos os processos de significação que vieram a circunscrever o real do aparecimento e da difusão das escolas bilíngues português-inglês no sistema educacional brasileiro. Um real marcado pela grande visibilidade que lhe foi conferida pelos discursos de mercado, de globalização e de internacionalização – espaço do dizível; e, ao mesmo tempo, pela

invisibilidade que lhe conferiu o recalçamento de sentidos de oficialidade do discurso político-educacional – espaço do silêncio.

No capítulo 3 – **Discursividades sobre a educação bilíngue no Brasil: academia, mídia e divulgação institucional** –, é na instância da circulação de sentidos sobre educação bilíngue português-inglês que nos concentramos, a partir da análise de três discursividades: academia, mídia e divulgação institucional. No discurso acadêmico, a análise dos dizeres sobre a educação bilíngue português-inglês mostrou a predominância de um imaginário da vantagem bilíngue, sustentado pelo discurso do multilinguismo (ORLANDI, 2007b), em que as línguas são significadas sem considerar a dimensão do político, de sua vinculação com espaços de enunciação (GUIMARÃES, 2002). Ao mesmo tempo, evoca-se o espaço de memória da língua inglesa como língua internacional, significada como um bem de consumo. No discurso midiático, analisamos o processo discursivo de reiteração e silenciamento de sentidos sobre a educação bilíngue português-inglês, processo que denominamos uma metonímia de celebração da vantagem bilíngue, que opera especialmente sobre as representações que constituem o imaginário (do ensino) da língua inglesa, colocando em circulação sentidos vinculados a uma aprendizagem “superior”, se comparada às outras modalidades de ensino de língua estrangeira. No discurso de divulgação institucional, pudemos delinear uma cadeia de enunciados que ressoam muitos dos sentidos produzidos pelo discurso acadêmico e pelo discurso midiático, tanto pelo processo de silenciamento quanto pelo processo de instauração de novos modos de dizer. Temos, assim, a circulação de sentidos sobre o ensino bilíngue fortemente vinculados às representações imaginárias sobre a língua inglesa na sociedade de mercado, evocando noções de internacionalidade, necessidade, globalização e sucesso. O discurso de divulgação institucional também é atravessado pelo discurso do multilinguismo (ORLANDI, 2007b), em que se produzem sentidos de experiências de aprendizagem na escola bilíngue vinculadas a um contato com a “diversidade”. Argumentamos que essas “formas de circulação”

(PÊCHEUX, [1984] 2011, p. 152) vão constituir (im)possibilidades de dizer filiadas a uma memória de sentidos, (re)configurando as relações dos sujeitos com as línguas.

No capítulo 4 – **Bilinguismo: o discurso científico e a taxonomia do impossível** –, desenvolvemos uma análise das incidências do discurso científico sobre o arquivo do discurso profissional, considerando a discussão dos conceitos de bilinguismo desenvolvida mais longamente no capítulo 1. Assim, analisamos em que medida os dizeres dos sujeitos-professores e sujeitos-coordenadores das escolas bilíngues encontram-se perpassados pelo que nomeamos como uma taxonomia do impossível evocada pelo significante “bilinguismo”. Analisamos o funcionamento de três tensões nesse processo discursivo, que esquematizamos na Figura 4 a seguir:

Figura 4 - Tensões das incidências do discurso científico sobre o arquivo do discurso profissional analisadas no capítulo 4



No capítulo 5 – **Pygmalion: o discurso institucional e a legitimação** –, analisamos o atravessamento do discurso profissional pelo discurso institucional, sustentado por um imaginário de veneração/exaltação da escola bilíngue, constituindo o que formulamos como a construção discursiva da legitimação. Os sujeitos-professores e os

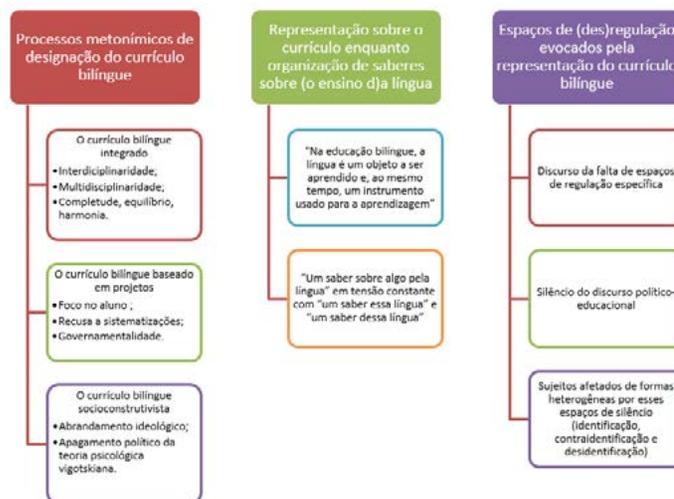
sujeitos-coordenadores encontram-se identificados a esse espaço de “perfeição” construído imaginariamente em torno da instituição na qual estão inseridos. Essa análise discursiva realizou-se em quatro momentos, que sintetizamos na Figura 5 a seguir:

Figura 5 - Análise do atravessamento do discurso profissional pelo discurso institucional analisado no capítulo 5



No capítulo 6 – **Currículo e sujeito: recorte e organização de saberes** –, discutimos as representações e práticas do/no currículo bilíngue que emergiram nos dizeres do arquivo do discurso profissional. Para tanto, mobilizamos o conceito de “instrumento linguístico” (AUROUX, 1992) para abordar o currículo, inspirando-nos nos desenvolvimentos teóricos de Diniz (2010, 2012), Orlandi (2001d), Sokolowicz (2014) e Zoppi-Fontana (2009b), que buscaram ampliar esse conceito. Assim, compreendemos o currículo como um construto simbólico, histórico e político de descrição e instrumentalização dos saberes sobre a língua e seu ensino, produzindo efeitos sobre a relação sujeito-língua, instaurando um recorte e uma organização de saberes discursivamente sustentados. A análise foi delineada por três momentos de leitura discursiva do arquivo do discurso profissional, que resumimos na Figura 6 a seguir:

Figura 6 - Análise das representações e práticas do/no currículo bilíngue nos dizeres do arquivo do discurso profissional (capítulo 6)



Tendo apresentado as reformulações sintéticas dos percursos dos gestos de leitura do arquivo, em que nos movemos entre a descrição e a interpretação (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 54), discutiremos a seguir questões relacionadas às hipóteses que nortearam nosso trabalho de interpretação (ORLANDI, [1996] 2007a) no decorrer da pesquisa.

II. – TRANSFORMAÇÕES DA HIPÓTESE INICIAL E FORMULAÇÃO DE UMA NOVA HIPÓTESE A PARTIR DAS RELAÇÕES COM O “SISTEMA DIVERSIFICADO” DO CORPUS

A hipótese que orientou os primeiros momentos de nosso percurso de leitura do arquivo foi formulada do seguinte modo:

Os sentidos sobre o ensino de inglês na modalidade bilíngue são produzidos por um pré-construído (PÊCHEUX [1975] 1988a), um já-dito, que funciona a partir de uma memória de deslegitimação do ensino da língua inglesa no sistema educacional brasileiro. É, portanto, a partir desse pré-construído que o ensino de inglês nas escolas bilíngues é legitimado, regulando e estabilizando, assim, determinadas concepções de língua e determinadas práticas pedagógicas. Desse modo, o currículo de inglês em funcionamento nessas escolas constitui um lugar de produção de sentidos sobre a língua, sobre o ensino e, conseqüentemente, sobre os sujeitos.

Entretanto, a abordagem dinâmica do *corpus*, cuja construção é “gerida com a progressão da análise” (MAZIÈRE, [2005] 2007, p. 60), colocou-nos diante da irrupção de sentidos que conduziram a reformulações dessa hipótese. Vejamos. Falávamos, então, em “sentidos sobre o ensino **de** inglês na modalidade bilíngue”. Ora, como a análise mostrou, especialmente no capítulo 6 (seção 6.2.1), o currículo da escola bilíngue está baseado numa representação (do ensino) da língua como mediação, que formulamos como **um saber sobre algo pela língua**, que **pressupõe** “um saber essa língua” e “um saber dessa língua” (CELADA, 2007, p. 360). Essa representação ancora-se no discurso de uma vertente da sociolinguística filiada às teorias de sociologia da linguagem, que busca marcar uma diferenciação entre o “ensino de língua”, em que a língua é ensinada como uma “disciplina escolar” e o “ensino bilíngue”, em que a língua é o “meio de instrução”:

A educação bilíngue é diferente dos programas tradicionais de ensino de línguas, que ensinam uma segunda língua ou uma língua estrangeira. Em sua maioria, esses programas tradicionais de segunda língua ou de língua estrangeira ensinam a língua como **uma disciplina escolar**, enquanto os programas de educação bilíngue usam a **língua como meio de instrução**; isto é, os programas de educação bilíngue ensinam conteúdos através

de uma língua adicional diferente da língua materna das crianças. (GARCÍA, 2009, p. 6, grifos da autora, tradução nossa³¹¹).

Vimos que os dizeres dos sujeitos-professores e dos sujeitos-coordenadores funcionam por um “mecanismo denegatório” (BAGHINI-SPINELLI, 2003), que produz sentidos de legitimação para o currículo bilíngue a partir da denegação das práticas de ensino de inglês como língua estrangeira em outros contextos institucionais, funcionando por um pré-construído que poderia, a partir de um exercício de paráfrase, ser formulado como:

“Não é aula **de inglês**; é aula **em inglês**”.
“Não ensinamos **inglês**; ensinamos **em inglês**”.

Assim, não é a “memória de deslegitimação do ensino da língua inglesa” que é evocada, como afirmamos na hipótese inicial, pois os sentidos construídos por esse funcionamento discursivo não se restringem à dicotomia “inglês de escola pública” / “inglês de escola de idiomas” (SOUZA, 2005), que está na base da memória de deslegitimação produzida por um processo histórico-político de “desoficialização” (RODRIGUES, 2010) ou de “esvaziamento” (SOUZA, 2005) do ensino de línguas estrangeiras na educação básica, um processo analisado por Costa (2008, p. 202) como

um dizer, do domínio do repetível, compartilhado entre alunos, pais, professores, donos de escolas, etc., que irrompe no discurso, ocasionando um efeito de reconhecimento acerca da “disfunção” do ensino de língua estrangeira na educação básica.

Ainda sobre essa memória de deslegitimação, Grigoletto (2013, p. 65) argumenta que em diversos momentos históricos ao longo do século XX e no início do XXI houve a construção de um discurso que

311 Texto original: “Bilingual education is different from traditional language education programs that teach a second or a foreign language. For the most part, these traditional second- or foreign-language programs teach the language **as a subject**, whereas bilingual education programs use the language **as a medium of instruction**; that is, bilingual education programs teach content through an additional language other than the children’s home language.” (GARCÍA, 2009, p. 6, grifos da autora).

a pesquisadora denominou o “**discurso do fracasso** em dizeres do discurso político-educacional sobre o ensino de língua estrangeira na escola básica brasileira” (grifos da autora). Nesse discurso, destaca-se a ideia de insucesso no ensino de línguas estrangeiras na escola regular (especialmente na escola pública).

Em contrapartida, no caso do discurso profissional da instituição bilíngue, esse discurso do fracasso não constitui um dos principais pontos de sustentação dos sentidos do ensino da língua estrangeira na modalidade bilíngue, como supúnhamos no início da pesquisa³¹². Outro funcionamento discursivo está em jogo, pois há a configuração de um imaginário que coloca em **tensão** os sentidos entre “aprender em inglês” e “aprender inglês”: os sentidos da segunda categoria são denegados e, ao mesmo tempo, pressupostos pela primeira categoria, permitindo a manifestação do recalcado no intradiscurso e produzindo o efeito de sentido de superioridade da educação bilíngue. Em outras palavras, e reformulando a hipótese inicial, diremos que o currículo da educação bilíngue se sustenta pela/numa **tensão** entre o efeito de sentido de **diferenciação** – produzido pela denegação do ensinar **a língua** – e o efeito de sentido de **completude** – produzido pelo retorno do recalcado, pois para ensinar **algo pela língua** é preciso ensinar **a língua**.

Como mencionamos anteriormente, além da transformação da hipótese inicial, a progressão da análise levou também à formulação de outra hipótese a partir de inquietações iniciais, cujas implicações sintetizamos e discutimos a seguir, a fim de avançar numa compreensão sobre os movimentos de sentido sobre o currículo da escola bilíngue português-inglês.

Uma das inquietações que mobilizou a análise do início ao fim de seu percurso foi o que havíamos formulado como uma **ausência de determinações regulamentadoras** acerca do funcionamento de

312 É esse discurso do fracasso sobre o ensino de línguas estrangeiras que sustenta, predominantemente, os sentidos do ensino nos cursos livres de línguas, por exemplo, como apontamos na análise do discurso da mídia no capítulo 3 (seção 3.3).

escolas bilíngues português-inglês. Tal ausência, especialmente circunscrita em torno de uma regulamentação curricular, já foi enfatizada por algumas pesquisas (cf.: CORREDATO, 2010; FÁVARO, 2009; GARCIA, 2011; MOURA, 2009, 2010). Vimos no capítulo 2 que a educação bilíngue das línguas minorizadas (indígenas, surdos, imigrantes, por exemplo), embora regulamentada, sofre os efeitos da invisibilidade social, ofuscados pelo bilinguismo “estereotipicamente relacionado às línguas de prestígio” (CAVALCANTI, 1999, p. 387). Assim, enquanto no caso das línguas minorizadas, somente a regulação do Estado lhes garante o status de legitimidade e as condições de oferecimento da modalidade de educação bilíngue, no caso de línguas de prestígio, como o inglês, temos outro funcionamento, que parece estar filiado a um processo de “liberalismo linguístico” (LAGARES, 2015).

Existem, com efeito, causas econômicas, de construção de mercados, no processo pelo qual uma língua se torna dominante num país, mas nos Estados nacionais é a burguesia liberal que comanda politicamente essas transformações. E uma característica das situações hegemônicas é que nelas não é preciso que **a realidade** tome a forma da lei – simplesmente porque já é a **realidade**. (LAGARES, 2015, p. 130, grifos do autor)

A “realidade” da qual fala Lagares (2015) pode ser relacionada ao que temos interpretado, com Pêcheux ([1975] 1988a, p. 171), como “evidências” produzidas por um pré-construído, que emerge como “aquilo que todo mundo sabe”. No caso de nossa pesquisa, o pré-construído pôde ser delineado em diversos momentos de análise como aquilo que sustenta o “aquilo que todo mundo sabe” da língua inglesa como uma língua necessária, especialmente neste mundo “globalizado” em que vivemos. É esse o ponto onde se imbricam os discursos da educação bilíngue com a “realidade” que não está legislada, mas que, no entanto, aparece determinada pelos discursos do mercado (politicamente comandado pela burguesia liberal, como argumenta Lagares, 2015).

Assim, nessas condições de produção, a “ausência” de uma regulação do currículo bilíngue português-inglês deve ser vista com mais atenção às suas nuances. A análise do arquivo do discurso político-educacional levou-nos a compreender como os sentidos dessa ausência funcionam diferentemente, num processo discursivo que hipotetizamos como uma tensão entre o dizível e o silêncio: **entre a produção e o recalçamento de sentidos de oficialidade sobre a educação bilíngue pela (des)regulação do discurso político-educacional**³¹³. A ausência de regulamentação, que antes interpretávamos como um apagamento de sentidos, foi teorizada em nosso dispositivo de análise como um “não dito” que, segundo Indursky ([1997] 2013, p. 227, grifos da autora) “é necessariamente recalçado pelo viés da determinação interdiscursiva”. É nesse espaço discursivo de **oficialidade** que os sentidos das escolas bilíngues se produzem: se, por um lado, os sentidos de oficialidade são garantidos pelos órgãos governamentais (registro na Secretaria Estadual de Educação e autorização de programas pelas Diretorias de Ensino, por exemplo), por outro lado, os sentidos de oficialidade são recalçados (pela ausência de regulamentação, pela falta de diretrizes curriculares que garantam determinadas práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino e pela inexistência de processos formativos docentes especificamente voltados para essas práticas).

Como vimos na análise do discurso profissional, esses sentidos recalçados emergem diferentemente nos dizeres dos sujeitos (capítulo 6, seção 6.3) mostrando a complexidade do espaço de (des)regulação do discurso político-educacional que atravessa tais dizeres. Nesse sentido, o sujeito, na posição de coordenador da escola bilíngue, aparece predominantemente identificado com a ideia de que a falta de regulação propicia mais “liberdade” para o trabalho pedagógico, enquanto o sujeito, na posição de professor, em diversos momentos mostra-se afetado por essa falta, manifestando um desejo pela regulação como um lugar importante para a formação específica e também como um lugar de diálogo sobre práticas das outras escolas – um

313 Cf.: Capítulo 2 e diversos momentos de análise do discurso profissional na Parte II.

lugar interdito pelos sentidos de competitividade que constituem o fazer pedagógico dessas escolas, uma vez que estão inseridas no mercado (iniciativa privada). Assim, diferentemente do dizer do sujeito-coordenador, em que a desregulação é significada positivamente por estar sustentada pelo discurso institucional “sem falhas” (cf.: capítulo 5), o dizer do sujeito-professor constitui-se de sentidos que remetem a conflitos entre o discurso institucional e o seu fazer em sala de aula, marcado pelo encontro com o inesperado (PENNYCOOK, 2004; 2012a) com o contingente (COSTA, 2008), com os desafios (JESSNER; KRAMSCH, 2015b) impostos pela educação bilíngue, tais como a heterogeneidade linguística dos alunos, as dificuldades com avaliação, a não coincidência entre as propostas interdisciplinares e a aprendizagem da língua, entre outros.

III. – DESDOBRAMENTOS A PARTIR DE PONTOS DE INFLEXÃO TEÓRICA

A partir dessas hipóteses formuladas e reformuladas, quais seriam então os desdobramentos desse processo discursivo afetando o real do fazer pedagógico instituído pelas escolas bilíngues português-inglês no sistema educacional brasileiro? Ao delinear a (des)regulação instaurada pelo discurso político-educacional, foi possível compreender por que os movimentos de sentido sobre bilinguismo e educação bilíngue são colocados em circulação em determinados domínios discursivos mais amplamente do que em outros. Nesse sentido, vimos que a questão da especificidade do espaço de enunciação da língua inglesa assume um papel primordial para explicar esse processo (cf.: capítulo 2), pois “uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica” (ORLANDI, 2007c, p. 8). A dimensão política da língua levou-nos a perguntar, com Orlandi (2007c, p. 8), “que discursos sobre a língua são

admitidos como verdadeiros determinando um conjunto de práticas? Que práticas são essas?”

No caso, se considerarmos que a educação bilíngue **português-inglês** está inserida na “globalização enquanto espaço de produção linguística” (GUIMARÃES, 2001, p. 6), ela não constitui uma “neutralidade” ideológica, política, desterritorializada, pois “a língua está marcada por uma geografia hierarquizada” (GUIMARÃES, 2001, p. 6) filiada a formações imaginárias ligadas a uma memória, a uma história. Onde podemos compreender o processo de discursivização da educação bilíngue português-inglês fortemente vinculado a um imaginário de celebração e de valorização – um “status de exceção” (GARCIA, 2011)³¹⁴ –, um imaginário amplificado pela discursividade da mídia como uma “vantagem bilíngue”, como analisamos no capítulo 3.

Desse modo, se os sentidos de educação bilíngue português-inglês não se sustentam primordialmente numa memória de deslegitimação do ensino de língua estrangeira na educação básica, como havíamos hipotetizado *a priori*, encontram um ponto forte de ancoragem nas formações discursivas que sustentam sentidos do inglês como língua “internacional”, uma língua “necessária”, “global”, “universal”, usada para a “comunicação com o mundo” na sociedade de mercado (cf. CELADA, 2008; PAYER, 2005; SOUSA, 2007). É nesse ponto de ancoragem que os sentidos da educação bilíngue português-inglês podem ser considerados em sua relação com a “ampliação do espaço enunciativo” (GUIMARÃES, 2001, p. 6), cujas políticas de línguas encontram-se “afetadas pelos movimentos discursivos que, em condições de produção específicas, participam da (re)construção das diferentes memórias da língua [...] em jogo nesse espaço” (DINIZ, 2012, p. 263)³¹⁵.

314 Segundo Garcia (2011, p. 132), “a omissão do Estado contribuiu para a construção de um cenário favorável para a produção de discursos por parte das escolas privadas, que constantemente se utilizam de seu *status* de exceção para a construção do imaginário de qualidade em suas práticas.”

315 No caso da língua inglesa, as memórias que estão em jogo nesse espaço de enunciação ampliado são afetadas por uma ideologia denominada por Lagares (2015) como “liberalismo linguístico”, que produz um efeito de naturalização das “relações desiguais entre as línguas, e as diversas relações de poder entre grupos sociais, atribuindo a hegemonia de algumas línguas sobre outras à livre vontade dos indivíduos” (LAGARES, 2015, p. 121).

Ora, aí começamos mais um desdobramento a partir das inflexões teóricas, uma vez que esses movimentos discursivos descritos e interpretados pelo exercício de nossa análise vêm **(re)construir as memórias da língua inglesa** nesse espaço de enunciação ampliado, constituindo todo um campo do dizível sobre a língua e seu ensino. Isso pode explicar por que **apenas determinados sentidos do discurso científico atravessam o discurso profissional**. Expliquemos. Vimos que as memórias da língua inglesa (re)construídas pelas discursividades do ensino bilíngue português-inglês estão predominantemente constituídas pelos sentidos da língua inglesa filiados ao imaginário “de uma super-comunicação” como parte da “ideologia predominante do mercado globalizado” (PAYER, 2005, p. 22). Assim, as incidências do discurso científico nessas discursividades, pelo processo de determinação interdiscursiva (INDURSKY, [1997] 2013), estão circunscritas pelas possibilidades de dizer identificadas com aquele imaginário de “super-comunicação”. Desse modo, os sujeitos, pela interpelação ideológica, ao enunciarem sobre o bilinguismo e a educação bilíngue, produzem sentidos ancorados no discurso científico vinculados àquele imaginário, o que poderia explicar por que sentidos de língua mais “fluidos” embora estejam já há algum tempo circulando com muita intensidade na LA e em diversas áreas da sociolinguística contemporânea, não vêm emergir no discurso profissional. Assim, “conceitos discordantes” (FOUCAULT, [1969] 2008, p. 62) emergentes no discurso científico a partir de processos de ressignificação de sentidos de bilinguismo³¹⁶ não atravessam os dizeres do discurso profissional; mas, como vimos no capítulo 4, conceitos filiados ao que denominamos uma “taxonomia do impossível” da linguística emergem naqueles dizeres – conceitos vinculados às “primeiras tipologias da educação

316 Referimo-nos a conceitos mais heterogêneos e abertos de língua que discutimos no capítulo 1 (seção 1.3), tais como práticas de translanguagear (GARCIA, 2009); práticas transidiomáticas (JACQUEMET, 2005); práticas locais (PENNYCOOK, 2010); práticas que emergem de lugares inesperados (PENNYCOOK, 2012a; HELLER, 2007b); línguas como invenções (MAKONI; PENNYCOOK, 2007a; 2007b); práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013); repertórios linguísticos (BLOMMAERT; BACKUS, 2011); metrolinguismo (PENNYCOOK; OTSUJI, 2010; 2015); e superdiversidade (VERTOVEC, 2007). Dissemos que tais conceitos constituem aberturas de novos espaços de discussão sobre a heterogeneidade em diversos campos dos estudos da linguagem.

bílingue [...] desenvolvidas por sociolinguistas e psicólogos sociais que trabalhavam, em geral, dentro de uma visão estrutural-funcionalista da sociedade” (MARTIN-JONES, 2007, p. 164, tradução nossa³¹⁷).

Uma vez que esses movimentos discursivos constroem tensões entre o silêncio e o dizível sobre sentidos de língua e de ensino, trazem implicações para os processos pedagógicos, intimamente vinculados ao currículo, tanto enquanto **ordem de saberes**, como enquanto **organização de saberes**. Como analisamos no capítulo 6 (seção 6.2.1), é na tensão entre essas instâncias que se constitui o sujeito, na posição de coordenador ou de professor da escola bílingue, na relação com os espaços de enunciação afetando (e afetados por) certas memórias – memórias como possibilidades de (se) significar e de fazer sentido para suas práticas.

IV. – POSSIBILIDADE DE DESLOCAMENTOS A PARTIR DE “TOMADAS DE POSIÇÃO”

Iniciamos a escrita deste momento de retomada do percurso de um gesto de leitura pontuando que as considerações que tecemos são fruto de um trabalho de interpretação e, que, portanto, não se fecham, pois “a questão da interpretação é incontornável e retornará sempre” (PÊCHEUX, [1983] 1999, p. 54). Temos a “necessidade de dar sentido”, pois “a interpretação é uma injunção” (ORLANDI, [1996] 2007a, 64) – é o trabalho da ideologia na produção do sujeito/sentido.

A análise de discurso trata a questão da interpretação restituindo a espessura à linguagem e a opacidade aos sentidos. Ela propõe, então, uma distância, uma desautomatização da relação do sujeito com os sentidos. [...] Na perspectiva da historicidade, que é a da análise de discurso, [...] se critica a “familiaridade”, [...],

317 Texto original: “The first typologies of bilingual education were devised by sociolinguists and social psychologists working within a broadly structural-functionalist view of society” (MARTIN-JONES, 2007, p. 164)

[e] se procura **desfazer as evidências**, ou melhor, se procura não ficar na familiaridade, conquanto esta representa efeitos de evidência produzidos por processos de significação bem menos transparentes e mais indiretos. Os sentidos não “brotam” das palavras. (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 99, grifos nossos).

Na posição de analistas de discurso, pudemos nos aproximar desse lugar de possibilidade de deslocamento, de um “desfazer as evidências” na tentativa de compreender os “gestos de interpretação” que se realizam “porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível” (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 18). A posição do analista possibilita, a partir de seu apoio num “dispositivo teórico”, gestos de interpretação constituindo “um deslocamento que permita que o analista trabalhe as fronteiras das formações discursivas”; ou seja, um deslocamento do efeito de evidência do dispositivo ideológico ao qual estamos todos submetidos enquanto “sujeitos comuns” (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 84). Desse modo, “a tarefa do analista [...] é explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento” (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 88).

Neste momento do gesto de leitura que realizamos, pensamos a **possibilidade de deslocamentos** a partir de “tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (PÊCHEUX, [1983] 2002, p. 57). Trata-se, para nós, de assumir uma posição de **autoria**, de movimentos de filiação e de deslocamento a determinadas redes de sentidos “que constituem a possibilidade de interpretação” (ORLANDI, [1996] 2007a, p. 15). É por meio de um dispositivo de análise específico, portanto, que podemos tomar a posição de autoria, enquanto analistas de discurso.

No caso da análise desenvolvida nesta pesquisa, tal tomada de posição envolveu um (re)conhecimento e uma explicitação de processos de significação de **bilíngüismos** (UYENO; CAVALLARI, 2011a), trazendo para discussão as tentativas de circunscrição desses sentidos

por diversos campos dos estudos da linguagem, seus modos de circulação na sociedade e suas incidências nas instituições de educação bilíngue português-inglês, especialmente suas implicações para a ordem e para a organização de saberes pelo/no currículo bilíngue pensado como um instrumento linguístico (AUROUX, 1992). A partir do dispositivo teórico, fomos desfazendo as evidências de sentido de “completude”, “harmonia”, “vantagem”, “sucesso” e “celebração” do bilinguismo e da educação bilíngue português-inglês, procurando produzir deslocamentos em relação a tais sentidos. Para tanto, empenhamo-nos em conceber a possibilidade de filiação a outros sentidos, numa tomada de posição de identificação com movimentos teóricos da linguística aplicada e da sociolinguística, por exemplo, que têm se esforçado para “desinventar” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007b) categorias estabelecidas, questionando a “unidade” das línguas, a “competência inviolável” do falante bilíngue e o “êxito sem limites” dos processos de ensino e aprendizagem bilíngues. Essa tomada de posição implicou necessários deslocamentos teóricos em relação ao próprio dispositivo analítico, no qual buscamos encontrar pontos de possibilidade de entremeio com a AD.

Além da posição de analista de discurso, outra tomada de posição que reconhecemos como um efeito de identificação assumido e não negado, parafraseando novamente Pêcheux ([1983] 2002, p. 57), é a posição de professora de inglês como língua estrangeira que assumimos no decorrer de todo o percurso de leitura que empreendemos nesta pesquisa. Como relatamos na introdução a esta tese, foi a partir dessa posição que as discursividades sobre o ensino bilíngue português-inglês nos afetaram inicialmente, mobilizando-nos a avançar em nossas reflexões e em nossa investigação. As discursividades sobre o ensino bilíngue português-inglês, nas condições de produção específicas nas quais têm se constituído no Brasil e, mais especialmente em São Paulo, têm colocado em circulação sentidos de ensino de língua estrangeira que entram em disputa com práticas pedagógicas filiadas a um currículo em que os fazeres e saberes docentes encontram-se mais ou menos

estabilizados e, de alguma maneira, historicamente regulamentados. Essa disputa, instaurada discursivamente por um modo comparativo de dizer (GRIGOLETTO, 2011a), vem colocar em pauta o trabalho do sujeito-professor de inglês/LE, incidindo sobre suas identidades e suas práticas. Assim, é a partir dessa posição que vemos a possibilidade de resistência, a possibilidade de “despragmatizar” (CELADA, 2013, p. 67) as práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Também nesse movimento de resistência a certas discursividades sobre o ensino bilíngue, na posição de sujeito-professor de inglês/LE, podemos pensar numa questão levantada por Payer (2005, p. 23):

A questão para a qual estou chamando a atenção no campo da educação é pois a de observar se e como estamos embarcando nas evidências criadas pelos enunciados mercadológicos, ao invés de nos relacionarmos criticamente com elas, oferecendo-lhes alguma resistência criativa, algum distanciamento, discernindo, propondo, na condução e renovação das nossas práticas cotidianas.

Assim importa que indaguemos sobre os processos de institucionalização e instrumentalização da modalidade de ensino bilíngue português-inglês na educação básica brasileira, bem como seus efeitos sobre os sujeitos nesses conflituosos espaços de enunciação. Enfim, resta-nos olhar para possíveis marcas produzidas pelo funcionamento de políticas de línguas (ORLANDI, 2007c) que os perpassam, tanto pelo dizível quanto pelo silêncio.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA ESTADO. Cresce procura por escolas bilíngues no País. **O Estado de São Paulo**. 22/01/2010. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,cresce-procura-por-escolas-bilingues-no-pais,499839,0.htm>>. Acesso em 22 abr. 2011.

AGUIAR, A.; NOGUEIRA, M. A. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. **International Studies In Sociology Of Education**, [s.l.], v. 22, n. 4, p.353-368, dez. 2012. DOI: 10.1080/09620214.2012.745344.

ALCALÁ, C. R. Terminologia sociolinguística e nacionalismo: análise das análises do estatuto atual da língua guarani no Paraguai. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.) **História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001. p. 257-271.

ALM, C. O. English in the Ecuadorian commercial context. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 143-158, 2003.

ALMEIDA, A. O. de. Aprendizado precoce: quanto mais cedo, mais fácil. *In*: **Folha de São Paulo**. 26/08/2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u538.shtml>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 93-116.

ALTHUSSER, L. [1969] **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

ANDERSON, J. Empires revisited: Imperialism, 'Old', 'New' and 'Now'. Texto não publicado, enviado pelo autor para discussão durante o *workshop Debating Imperialism*. 07 nov. 2014. CCS (Cosmopolitan Civil Society). University of Technology, Sydney, Austrália.

ANDRADE, E. R. de. Numa Babel de línguas, o encontro com o outro e o desencontro consigo mesmo. *In*: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.) **Bilinguismo**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 235-259.

ANDREOTTI, V. Actionable curriculum theory. *In: Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*. Volume 10, p. 1-10, 2014.

ANTUNES, C; TODESCHINI, M. Yes, nós somos bilíngues. 22 ago. 2007. **Revista Veja**. Edição 2022. p. 100-103.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. [1991] **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, n. 2, p.25-42, jul./dez. 1990. Tradução: Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3012/4095>>. Acesso em: 17 out. 2015.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de língua inglesa: um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino**. 2002. 210 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos Linguísticos, Unicamp, Campinas, 2002.

_____. O professor de língua inglesa em formação e sua relação com o dizer nessa língua-alvo: um estudo dos silenciamentos nas Práticas de Ensino. **Crop** (Revista da Área de Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Departamento de Letras Modernas. Universidade de São Paulo, v. 9, p. 189-220, 2003.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. [1999] **Preconceito linguístico**. 56 ed. revista e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAIÃO, R. de B.; ARRUDA, J. A. Gramaticalização de *até*. *In: MARTELOTTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZARIO, M. M. Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 251-260.

BAKER, C. [1993] **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 5th ed. Bristol, Buffalo, Toronto. Multilingual Matters, 2011.

BAKER, C.; JONES, S. P. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon, Avon, UK: Multilingual Matters, 1998.

BANFI, C.; DAY, R. The Evolution of Bilingual Schools in Argentina. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, v. 7, n. 5, p. 398-411, 2004.

BARBOSA FILHO, F. R. Língua, Leitura, História. *In:* **Décalages**. Vol. 1: Iss. 4, p. 1-30, 2013. Disponível em: <<http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/21>>. Acesso em 14 jun. 2015.

BARKER, X. English Language as Bully in the Republic of Nauru. *In:* RAPATAHANA, V.; BUNCE, P. (Orgs.), **English Language as Hydra**: its Impacts on non-English language cultures. Multilingual Matters: Bristol, 2012. p. 18-36.

BAUMAN, Z. [1998] **Globalização**: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEATENS BEARDSMORE, H. [1982] **Bilingualism**: basic principles. 2. ed. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 1986.

_____. Language promotion by European supra-national institutions. *In:* GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009. p. 197-217.

BERTOLDO, E. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue. *In:* CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

_____. Ensinar e aprender língua estrangeira: desafios impostos pela problemática da subjetividade (Posfácio). *In:* UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 337-343.

BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (Orgs.) **The handbook of bilingualism**. Malden; Oxford; Victoria: Wiley-Blackwell, 2004.

BHATTACHARJEE, Y. Why bilinguals are smarter. **The New York Times**. 17/03/2012. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html>>. Acesso em 05 nov. 2015.

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in development**: language, literacy, and cognition. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press, 2001.

BIZON, A. C. C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português-língua estrangeira**: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, 1994.

_____. **Narrando o exame Celp-Bras e o convênio PEC-G**: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, Unicamp. 2013.

BLOMMAERT, J. **The sociolinguistics of globalization**. Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. *In: Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 67, p. 1-26, 2011.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt. 1933.

BLUMENFELD, P. C.; *et al.* Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. **Educational Psychologist**. 26, 3/4, p. 369-398, 1991.

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. Boston; New York; Chicago; San Francisco: Houghton Mifflin, 1918.

BOURDIEU, P. L'école conservatrice: les inégalités devant l'école et la culture. *In: Revue Française de Sociologie*, vol. 7, no. 3, pp. 325-47, 1966.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de. A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 747-758, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a11n126.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2013.

BRASIL. 1961. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a Educação Nacional. **Lei n. 4.024**. Brasília. DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. 1971. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei n. 5.692**. Brasília. DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 08 abr. 2014.

_____. 1996. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394**. Brasília. DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de janeiro de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Lei 10.436**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. 2010. Resolução CNE/CEB 4/2010, de 14 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 05 ago 2013.

_____. 2013. Lei nº 12.796, de 04 de janeiro de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Lei 12.796**. Brasília, DF, Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de janeiro de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei 13.005**. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 25 ago. 2015.

BRASIL. [et al.]. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 out. 2013.

BRAUNSTEIN, N. [1980] Sujeto de la conciencia, sujeto del discurso, sujeto. *In*: _____. [1980] **Psiquiatria, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)**. Cd. de México: Siglo veintiuno Ed., 2008. p. 69-79.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

BULLOCK COMMITTEE. **A Language for Life**. London: HMSO, 1975.

BYRAM, M. Schools in ethnolinguistic minorities. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 7, n. 2-3, p. 97-106, 1986.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007.

CAMERON, L.; LARSEN-FREEMAN, D. Complex Systems and Applied Linguistics. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 17, n. 2, p. 226-240, 2007.

CAMPOS, M. A. F. **A política econômica do governo Kubitschek (1956-1961): o discurso em ação**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York and Abingdon: Routledge, 2013.

_____. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CANDLIN, C. N. [1973] The status of pedagogical grammar. *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

CARMAGNANI, A. M. G. As Escolas de línguas e o discurso publicitário: construindo o desejo da língua estrangeira. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001, p. 111-134.

_____. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. *In*: CORACINI, M. J. F. (Org.). **Identidade e Discurso: (Des)construindo subjetividades**. Campinas e Chapecó: Funicamp e Argos, 2003, p. 305-317.

_____. As vozes da mídia e do discurso oficial sobre a escola e o ensino de línguas (materna e estrangeira): intolerância e idealização. *In*: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 113-141.

CARRIKER, M. K. **(Re)construção de identidades em narrativas na primeira pessoa: casos de bilíngues**. 1998. 173p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1998.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *In*: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999.

_____. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CAVALLARI, J. S. Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas. *In*: CAVALLARI, J. S.; UYENO, E. Y. **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011. p. 317-336.

CELADA, M. T. **O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira**. Campinas. 2002. 278 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2002.

_____. Língua materna/língua estrangeira: um equívoco que provoca a interpretação. *In*: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 357-372.

_____. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *In: Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, jul./dez. 2008.

_____. Memoria discursiva e imágenes de lenguas: sobre el español en Brasil y el portugués en Argentina. *In: CELADA, M.; FANJUL, A. P.; NOTHSTEIN, S. (Orgs.). Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 39-66.

_____. Linguagem/sujeito: forçando a “barra” em língua estrangeira. *In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 43-76.

CENOZ, J. Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *In: Language, Culture and Curriculum*, v. 28, n. 1, p. 8-24, 2015. DOI: 10.1080/07908318.2014.1000922.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

CONFUORTO, I. **O efeito-sujeito professor de inglês à deriva**: discurso educacional-pedagógico e implicações para uma formação com professores. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015. Tese ainda não defendida.

CONTE, V. (em andamento) **Mapping the multilingual repertoire of generation Y university students**: a comparative French-Australian study. Projeto de pesquisa visando tese de doutorado. University of Technology, Sydney.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. *In: Letras & Letras*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 153-169, 1997.

_____. Identidade e *O monolingüismo do outro*. *In: _____*. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007a. p.45-55.

_____. O espaço híbrido da subjetividade: o (bem) estar/ser entre línguas. *In: _____*. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade: língua (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007b. p.117-134.

CORRÊA, J. M. **Inglês escola (a)fora**: representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORRÊA, M. C. Por um cérebro bilíngue. *In: Revista Educação*. 10/09/2011. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/111/artigo233962-1.asp>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

CORREDATO, V. D. **O Ensino Bilíngue em São Paulo**: práticas de imersão em um contexto monolíngue. Monografia (Especialização). Anhanguera Educacional, 2010.

CORTEZ, A. P. B. R. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação**: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COURTINE, J. J. [1982]. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. Tradução de Marne Rodrigues de Rodrigues. *In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.* (Orgs.). **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato, 1999. p. 15-22.

CRYSTAL, D. [1992] **A dictionary of language**. 2.ed. Chicago: The University of Chicago Press, 2001.

CUMMINS, J.; SWAIN, M. [1986] Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. In Cummins, J.; Swain, M. **Bilingualism in education**: aspects of theory, research and practice. London; New York. Longman, 1992a. p. 80-95.

_____. [1986] **Bilingualism in education**: aspects of theory, research and practice. London and New York: Longman, 1992b.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

CZAIKA, M. de; HAAS, H. The globalization of migration: has the world become more migratory? **International Migration Review**. Volume 48, Number 2, p. 283–323, Summer 2014. DOI: 10.1111/imre.12095.

DAMASCENO, D. de C. **Educação infantil bilíngue**: um relato histórico Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Educação. Unicamp, Campinas, 2013.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. Dissertação

(Mestrado). *Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAVID, P. D. **Bilinguismo de elite**: possibilidades e limitações no oeste paranaense. Dissertação (Mestrado) Centro de Educação, Comunicação e Artes. UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2005.

DE BRUIN, A.; TRECCANI, B.; DELLA SALA, S. Cognitive advantage in bilingualism: an example of publication bias? **Psychological Science**, v. 26, n. 1, p. 99-107, Jan., 2015.

DEARDEN, J. **English as a medium of instruction**: a growing global phenomenon. British Council, 2014.

DERRIDA, J. [1967] **Gramatologia**. Trad. Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. [1996] **O monolingüismo do outro**: ou a prótese da origem. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001.

DEWEY, J. [1902] **The child and the curriculum**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1966.

DIEBOLD, A. R. Incipient bilingualism. *In*: HYMES, D. (Org.) **Language in Culture and Society**. New York: Harper and Row, 1964. p. 495-511.

DIEGUES, D. Triple fronteira selvagem. Poema inédito. *In*: PEREIRA, D. A. (Org.). **Cartografia imaginária da tríplice fronteira**. São Paulo: Dobra Editorial, 2014. p. 211-216.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: RG / FAPESP, 2010.

_____. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade**: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, SP, 2012.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa**. São Paulo: Cengage Learning. 2010. (Coleção Ideias em Ação. Coordenadora: Anna Maria Pessoa de Carvalho).

DOYÉ, P. **Intercomprehension**: guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, DG IV, 2005. Disponível em: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

DUARTE, N. [2000] **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. **Language in Late Capitalism**. London/New York: Routledge, 2012.

DUFOUR, D.-R. [2003] **A arte de reduzir as cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Tradução: Sandra Regina Felgueiras; Editor: José Nazar. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito-professor em formação. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? *In*: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.) **Bilinguismos**: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras. Campinas: Pontes, 2011. p. 177-193.

ELLIS, N. C. Emergentism, connectionism and language learning. **Language Learning**. 48/4: 631–64, 1998.

ELLIS, N. C.; LARSEN-FREEMAN, D. Language Emergence: Implications for Applied Linguistics - Introduction to the Special Issue. **Applied Linguistics**, v. 27, n. 4, p. 558-589, December 1, 2006.

ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima**: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública. São Paulo: Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2009.

FANJUL, A. Os gêneros “desgenerizados”: discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. *In*: **Bakhtiniana**, São Paulo, 7 (1): 46-67, Jan./Jun. 2012.

_____. Tallado y demarcación. Letras adaptadas entre el rock de Brasil y de Argentina. *In*: **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 2, p. 359-381, maio/ago 2013.

FÁVARO, F. M. **A educação infantil bilíngue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

FAZENDA, I. C. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FERGUSON, C. A. [1959] Diglossia. *In: Language and Social Structures*. Ed. Giglioli P. P. London: Penguin, 1972. p. 232-251.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio de Jean Piaget. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. 2008. 176p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. Conceitos de bilinguismo em discursos da linguística e da sociolinguística: relações de poder, implicações políticas e processos identitários em questão. *In: Anais Eletrônicos do III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade*. Campinas, 2012a. Disponível em <http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/FORTES_LAURA.pdf>. Acesso em: 23. Mai. 2013.

_____. O currículo de inglês na escola “bilíngue” de educação infantil: representações, políticas de línguas e silenciamentos. *In: Anais do III Congresso Internacional da ABRAPUI*. Universidade Federal de Santa Catarina. BECK, M. S.; SILVEIRA, R.; FUNCK, S. B.; XAVIER, R. P. (Organizadoras). Florianópolis, 2012b. Disponível em: <<http://www.abrapui.org/anais/ComunicacoesIndividuaisLingua/17.pdf>>. Acesso em 04 abr. 2013.

_____. A língua inglesa no acontecimento do “ensino bilíngue”: memória, currículo e políticas de línguas. *In: Anais do VI SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso* [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2013a. Comissão Organizadora: Maria Cristina Leandro Ferreira, Freda Indursky e Solange Mittmann. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/ALinguaInglesaNoAcontecimento.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Discursividades sobre o “ensino bilíngue” (português/inglês): acontecimento, memória, subjetividade. *In: Anais do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. V. 2, n. 1. Rio de Janeiro, 2013b. p. 1-27. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/fortes.pdf>>. Acesso em 05 set. 2014.

_____. The emergence of bilingual education discourse in Brazil: bilingualisms, language policies, and globalizing circumstances. *In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2015. DOI: 10.1080/13670050.2015.1103207.

FOUCAULT, M. [1966] **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. [1969] O que é um autor? *In: Ditos e escritos III* - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

_____. [1969] **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. [1973] **Isto não é um cachimbo**. 3.ed. Trad. Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. [1975] **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalheite. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. [1976] **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. The subject and power. In DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo: Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208 -226.

FOX, K. Ellen Bialystok: Bilingual brains are more healthy. **The Guardian**. 12/06/2011. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/technology/2011/jun/12/ellen-bialystokbilingual-brains-more-healthy>>. Acesso em 05 nov. 2015.

FRANZONI, P. H. **Nos bastidores da comunicação autêntica: uma reflexão em linguística aplicada**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas, 1991.

FREGE, G. [1892] Sobre o sentido e a referência. *In: FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem***. Seleção, introdução, tradução e notas de Paulo Alcoforado. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009. p. 129-158.

FRIEDRICH, P. English in Argentina: attitudes of MBA students. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 173-184, 2003.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. [1975]. A propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas. Trad. Péricles Cunha. *In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux***. Tradutores: Bethania S. Mariani [et al.]. 3. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-252.

FURTADO, C. P. **Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2007

GADET, F.; PÊCHEUX, M. [1977] Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? Trad. Eni P. Orlandi. In **Escritos 3**. Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb - Nudecri – Unicamp). 1998.

_____. [1981] **A língua inatingível**: o discurso da história na linguística. Tradução: Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GARCIA, B. R. V. O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: GARCIA, B. R. V.; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L.; FERRAZ, F. S. M.; GONÇALVES SEGUNDO, P. R. (Orgs.). **Análises do Discurso**: o diálogo entre as várias tendências na USP. São Paulo: Paulistana Editora, 2009.p. 1-14. Disponível em: <<http://www.epedusp.org>>. Acesso em: 29 abr. 2011.

_____. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. 216 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. Hong Kong: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GAZZOTTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIMENEZ, T. Apresentação. In: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs). **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, Pontes, 2010. p. 13-25.

_____. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: Nicolaidis, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 199-218.

GOIS, A.; REWALD, F. Bebês têm aula de inglês antes mesmo de falar. **Folha de São Paulo**. 12/06/2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1206201101.htm>>. Acesso em 21 set. 2011.

GRIGOLETTO, E. O movimento de desidentificação do sujeito: uma reflexão a partir de 'Semântica e Discurso'. In: **Anais do 1º SEAD (Seminário de Estudos em Análise de Discurso)**: Michel Pêcheux e Análise de Discurso: uma relação de nunca acabar. Porto Alegre, 2003. Disponível em <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cblvi4YICJ:anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/EvandraGrigoletto.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 25 out. 2015.

GRIGOLETTO, M. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a constituição identitária de brasileiros. *In: Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 11, p. 213-227, 2007.

_____. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), Campinas, v. 41, p. 39-50, 2003.

_____. Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória. *In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Orgs.). Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade*. Campinas: Pontes Editores, 2011a, v. 1, p. 297-315.

_____. A língua inglesa no discurso publicitário no Brasil: a produção de entre-lugares. **Letras** (UFSM), v. 42, p. 42-60, 2011b.

_____. **A língua inglesa em representações: imagens da língua nos discursos político-educacional e midiático e reflexos em modos de subjetivação**. Tese (Livre Docência). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, L. D. B. A educação indígena na academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *In: Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 197-238, fev. 2003.

GUATTARI, F. [1977] O capitalismo mundial integrado e a revolução molecular. *In: _____*. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. Tradução de Suely Belinha Rolnik. 2.ed. Brasiliense, São Paulo, 1985.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. [1986] Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. Tradução Suzy Lagazzi e José Horta Nunes. *In: ORLANDI, E. (Org.) [et al.] Gestos de leitura: da história no discurso*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 161-183.

GUIMARÃES, E. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas-HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001. Disponível em: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf>. Acesso em 16 jan. 2012.

_____. Enunciação e acontecimento. *In: _____*. **Semântica do Acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 11-32.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

GUSSI, A. F. **Identidades no contexto transnacional**: lembranças e esquecimentos de ser brasileiro, norte-americano e confederado de Santa Barbara d'Oeste e Americana. Dissertação (Mestrado). Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Unicamp, Campinas, 1996.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. [1983] **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HAROCHE, C. [1984] **Fazer dizer, querer dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HELB - **História do ensino de línguas no Brasil**. (verbete). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília. © 2006/2010. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=32:ldb-de-1961&Itemid=2>. Acesso em 25 ago. 2015.

HELLER, M. (Org.) **Bilingualism**: a social approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2007a.

_____. The future of 'bilingualism'. *In*: _____. (Org.). **Bilingualism**: a social approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007b. p. 340-345.

_____. Bilingualism as ideology and practice. *In*: HELLER, M. (Org.). **Bilingualism**: a social approach. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007c. p. 1-22.

_____. The commodification of language. *In* **Annual Review of Anthropology**. Vol. 39, 2010. p. 101-114.

HENRY, P. [1977] **A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. On language and the body. *In*: MACCABE, C. (ed.) **The talking cure**: essays in psychoanalysis and language. New York: St. Martin's, 1981.

HOFFMANN, C. **An introduction to bilingualism**. London; New York: Longman, 1991.

HORNBERGER, N. H. Language policy, language education, language rights: Indigenous, immigrant, and international perspectives. **Language in Society**, 27, p. 439-458, 1998. DOI:10.1017/S0047404500020182.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss** (CD-ROM). Editora Objetiva Ltda. 2009.

HOUSE, J. English as a lingua franca: a threat to multilingualism? *In*: **Journal of Sociolinguistics**. 7/4, 2003, p. 556-578.

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 2, n. 19, p.117-122, jul./dez. 1990. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/3017/4100>>. Acesso em: 18 out. 2015.

_____. Lula lá: estrutura e acontecimento. *In*: **Organon. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. v. 17. n. 35. 2003. p. 101-121.

_____. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? *In*: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007, p.163-172.

_____. [1997] **A fala dos quartéis e as outras vozes**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

JACQUEMET, M. Transidiomatic practices: language and power in the edge of globalization. **Language and communication**, 25 (3), 2005. p. 257-277.

JESSNER, U.; KRAMSCH, C. Introduction: the multilingual challenge. *In*: _____. (Orgs). **The multilingual challenge**. Berlin; Boston: Walter de Gruyter Inc., 2015a. p. 1-18.

_____. (Orgs). **The multilingual challenge**. Berlin; Boston: Walter de Gruyter Inc., 2015b.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. . Entre as Aspas das Fronteiras: internacionalização como prática agonística. *In*: Cláudia Hilsdorf Rocha; Denise Bértoli Braga; Raquel Rodrigues Caldas. (Org.). **Políticas linguísticas, ensino de línguas e tecnologia em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 61-88.

JORDÃO, C.; ROCHA, C. H.; SANTOS, L. M. M. de S. Linguística aplicada e internacionalização. (Mesa-redonda). **XI CBLA** (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: Linguística Aplicada para Além das Fronteiras). 14 a 17 de Julho de 2015. UFMS. Campo Grande, 2015.

KASHIURA Jr., C. N. Sujeito de direito e interpelação ideológica: considerações sobre a ideologia jurídica a partir de Pachukanis e Althusser. *In*: **Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 06, N. 10, 2015, p. 49-70.

KENWAY, J.; KOH, A. The elite school as 'cognitive machine' and 'social paradise': Developing transnational capitals for the national 'field of power'. **Journal of Sociology**, v. 49, n. 2-3, p. 272-290, June, 2013.

KRAMSCH, C. [1993] **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

_____. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? **Melanges CRAPEL**, 2(33), p. 9 – 24, 2011.

_____. [2009] **The multilingual subject**: what foreign language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2012.

_____. Applied Linguistics: A Theory of the Practice. **Applied Linguistics**, v. 36, n. 4, p. 454-465, September, 2015.

KRASHEN, S. D. [1982] **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Internet edition, 2009. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

KUMARAVADIVELU, B. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. *In*: EDGE, J. (Org.). **(Re-)locating TESOL in an age of empire**. Basingstoke [England]; New York: Palgrave Macmillan, 2006. p.1-26.

LACAN, J. [1971] **Seminário, livro 18**: de um discurso que não fosse semblante (1971). Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; tradução Vera Ribeiro; versão final Nora Pessoa Gonçalves; preparação de texto André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LACOSTE, Y. RAJAGOPALAN, K. (Orgs.) **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LAGARES, X. Liberalismo linguístico e nacionalismo espanhol. *In*: PAVLOSKI, E.; FRAGA, L. (orgs.). **Linguagem, identidade e subjetividade no breve século XX**: Diálogos do VII CIEL. Blumenau: Nova Letra, 2015, p. 117-138.

LAGORIO, C. A. Norma e bilinguismo no espanhol americano: o caso andino. *In*: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Orgs.) **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 193-214.

LAMBERT, W. E., Culture and language as factors in learning and education. *In*: ABOUD, F. E.; MEAD, R. D. (Orgs.). **Cultural factors in learning and education**, Western Washington State University, Bellingham, WA, 1973.

LANGE, C. de. Bilingües têm vantagens no aprendizado. **Revista Galileu**. Editora Globo S/A. 13/08/2012. Disponível em : <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI313503-17773,00-BILINGUES+TEM+VANTAGE+NS+NO+APRENDIZADO.html>>. Acesso em: 05 nov. 2015.

LASAGABASTER, D. El papel del inglés en el fomento del multilingüismo en la Universidad. *In*: **Elia**: Estudios de lingüística inglesa aplicada. nº 12, p. 13-44, 2012.

LASAGABASTER, D; SIERRA, J. M. Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *In: ELT Journal*. Volume 64/4. October 2010. doi:10.1093/elt/ccp082.

LEE, B. J. **Korean jogiyuhaksaeng's early study abroad and bilingual development in Australia**. Tese (Doutorado). University of Technology Sydney, 2014.

LENHARO, M. Ser bilíngue faz bem ao cérebro e previne demências, diz pesquisadora. **G1 (Globo Comunicação e Participações S.A.)**. 16/09/2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/ser-bilingue-faz-bem-ao-cerebro-e-previne-demencias-diz-pesquisadora.html>>. Acesso em 22 set. 2014.

LEÓN, J.; PÊCHEUX, M. [1982] Análise sintática e paráfrase discursiva. Tradução de Cláudia Pfeifer. *In: PÊCHEUX, M. Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni P.Orlandi. Campinas, Pontes, 2011. p. 163-173.

LO BIANCO, J. Multicultural education in Australia: evolution, compromise and contest. Paper presented at the **International Alliance of Leading Education Institutes Annual Meeting**, Singapore. September 2010. Disponível em: <<http://website.education.wisc.edu/inei/wp-content/uploads/Documents/NP-AU.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2014.

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 941-962, 2013a.

_____. Complexidade, diferença e genealogia: para uma educação como conflito. *In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Orgs.). Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013b, p. 163-186.

MACEDO, I. C. G. **Análise discursiva de um currículo de letras: noções de conhecimento e formação de identidades**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAHER, T. Valorização das línguas indígenas e multiculturalidade no Brasil. 15/06/2015. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. 467, Ano XV. Entrevista concedida a Leslie Chaves. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5990&secao=467>. Acesso em: 30 out. 2015.

- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and reconstituting languages. *In: _____*. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto. Multilingual Matters LTD, 2007a. p. 1-41.
- _____. (Orgs.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, Buffalo, Toronto. Multilingual Matters LTD, 2007b.
- MALDIDIER, D. [1990] **A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.
- MARIANI, B. Silêncio e metáfora, algo para se pensar. *In: FERREIRA, M. C.; INDURSKY, F. **Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites***. São Carlos: Claraluz, 2007. p. 213-228.
- MARSHALL, J. [1994] Governamentalidade e educação liberal. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. *In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos***. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 21-34.
- MARTIN-JONES, M. Bilingualism, education and the regulation of access to language resources. *In: HELLER, M. (Org.) **Bilingualism: a social approach***. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. p. 161-182.
- MARTINS, M. G. L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós-modernidade: uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002.
- MATTOS, T. Falar duas línguas desde cedo é positivo. 16/09/2013. **Estadão.com.br (Grupo Estado)**. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,falar-duas-linguas-desde-cedo-e-positivo,1075473>>. Acesso em: 23 set. 2013.
- MATUCK, F. Fluência em um segundo idioma e acesso ao estudo no exterior atraem brasileiros para escolas bilíngues. **O Globo**. 24/01/2008. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/fluencia-em-um-segundo-idioma-acesso-ao-estudo-no-externo-atraem-brasileiros-para-escolas-3851026>>. Acesso em: 13 dez. 2010.
- MAY, S. Disciplinary divides, knowledge construction, and the multilingual turn. *In: _____*. (Org.). **The Multilingual Turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education**. New York; London: Routledge, 2014. p. 7-31.
- MAZIÈRE, F. [2005] **A análise do discurso: história e práticas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MCCARTHY, C.; KENWAY, J. Introduction: understanding the re-articulations of privilege over time and space. **Globalisation, Societies and Education**. 2014, 12 (2):165-76. doi: 10.1080/14767724.2014.893188.

MEANEY, M. C. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

MEGALE, A. H. **“Eu sou, eu era, não sou mais”**: relatos de sujeitos fal(t) antes em suas vidas entre línguas. 187 p. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MEJÍA, A.-M. de. **Power, prestige and bilingualism**. International perspectives on elite bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

_____. Bilingual Education in Colombia: Towards a Recognition of Languages, Cultures and Identities. *In: Colombian Applied Linguistics Journal*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. N. 8, September, 2006, p. 152-168.

_____. English language as intruder: the effects of English language education in Colombia and South America - a critical perspective. *In: RAPATAHANA, V.; BUNCE, P. (Orgs.), English Language as Hydra: its Impacts on non-English language cultures*. Multilingual Matters: Bristol, 2012. p. 244-254.

MEJÍA, A.-M. de.; RODRÍGUEZ, M. E. M. El bilingüismo y el multilingüismo en Colombia: consideraciones acerca de su valoración y promulgación. *In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. (Orgs.) Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2011. p. 55-81.

MELIÁ, B. [1973] Diglossia en el Paraguay (o la comunicación desequilibrada). *In: ORLANDI, E.P. (org.) Política Linguística na América Latina*, SP: Pontes, 1988.

MELLO, H. A. B. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, 2002.

MELO, C. Yes, nós temos high school. **Revista Veja**. 15/02/2012. p. 108-109.

MIASKOVSKY, W. H. A **produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MILENA, A. Crianças bilíngues têm mais facilidade na alfabetização, diz estudo. **Estadão.com.br (Grupo Estado)**. 09/02/2012. Disponível em: <<http://saude.estadao.com.br/noticias/geral,criancas-bilingues-tem-mais-facilidade-na-alfabetizacao-diz-estudo,833460>>. Acesso em 19 fev. 2012.

MILNER, J.-C. [1978] **O amor da língua**. Tradução e notas: Paulo Sérgio de Souza Júnior; revisão técnica: Cláudia Thereza Guimarães de Lemos e Maria Rita Salzano Moraes. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

MITO, N. Escolas bilíngues ajudam no desenvolvimento dos alunos. **Yahoo Brasil** 06/05/2013. Disponível em: <<https://br.noticias.yahoo.com/escolas-bil%C3%ADngues-ajudam-desenvolvimento-alunos-155511150.html>>. Acesso em 01 jul. 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *In*: **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 24:2, 2008, p. 309-340.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. *In*: _____. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 18-52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. *In*: _____. (Org.). **Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b. p. 101-119.

_____. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013c.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. *In*: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 219-236.

MORA, J. M. Build yourself up; you won't be the only one to benefit. *In*: **Times Higher Education**. 21 May 2015. Disponível em: <<https://www.timeshighereducation.com/comment/opinion/build-yourself-up-you-wont-be-the-only-one-to-benefit/2020261.article>>. Acesso em 21 out. 2015.

MORAES, M. **Bilingual education: a dialogue with the Bakhtin circle**. New York: State University Press. 1996.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação

de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

_____. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. *In*: ROCHA, C. H., TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs). Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas, Pontes, 2010, p. 269-295.

NASCIMENTO, J. C. Uma visão enunciativo-discursiva da hesitação.

Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 1, n. 54, p.41-54, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/2574/2005>>. Acesso em: 17 out. 2015.

NASCIMENTO, N. I. M. Exclusão Social versus oportunidades: a estratégia discursiva das políticas públicas de juventude no Brasil. *In*: **Revista Perspectivas Sociais**. Ano 3, nº 1. Pelotas. Fev/2014. p. 1-22. Disponível em <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/percsoc/article/download/2459/2771>>. Acesso em 27 set. 2015.

NIÑO–MURCIA, M. “English is like the dollar”: hard currency ideology and the status of English in Peru. **World Englishes**, v. 22, n. 2, p. 121-141, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. *In*: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. P. 49-65.

NORRIS, L; COUTAS, P. Cinderella’s coach or just another pumpkin? Information communication technologies and the continuing marginalisation of languages in Australian schools. *In*: **Australian Review of Applied Linguistics**, Vol 37, n. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.nla.gov.au/ojs/index.php/aryl/article/viewFile/3416/4018>>. Acesso em 07 set. 2014.

NUNAN, D. **Second language teaching & learning**. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OBER, R; BELL, J. English language as juggernaut – Aboriginal English and indigenous languages in Australia. *In*: RAPATAHANA, V.; BUNCE, P. (Orgs.), **English Language as Hydra: its Impacts on non-English language cultures**. Multilingual Matters: Bristol, 2012. p. 60-75.

OGBU, J. U. Cultural discontinuities and schooling. **Anthropology and Education Quarterly**. Vol. 13. N. 4, (Winter, 1982). p. 290-307. Disponível em: <<http://sites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic152817.files/ogbu.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2015.

OLIVEIRA, Ê. de; MOTA, I. de O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a “qualidade” dos cursos de idioma de iniciativa privada e

o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, n. 1, p. 125-134, jul./dez. 2003.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001a.

_____. (Org.) **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001b.

_____. (Org.) **Discurso fundador**: a formação do país e a construção da identidade nacional. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001c.

_____. Apresentação. *In*: ORLANDI, E. P. (Org.) **História das ideias linguísticas**: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001d. p. 7-20.

_____. [1992] **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002a.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

_____. [1996] **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007a.

_____. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. *In*: ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007b. p. 53-62.

_____. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. *In*:
_____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007c.

_____. **Política linguística no Brasil**. Campinas, Pontes, 2007d.

_____. [1996] Ordem e organização a língua. *In*: _____. [1996] **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2007e.

_____. [1990] Silêncio e sentido. *In*: _____. **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008a. p. 57-61.

_____. [1990] **Terra à vista**: discurso do confronto: velho e novo mundo. 2. ed. Campinas, Sp: Editora da Unicamp, 2008b.

_____. [1988] Linguagem e método: uma questão da análise de discurso. *In*:

_____. [1988] **Discurso e leitura**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008c. p. 15-28.

_____. Prefácio. *In:* _____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012a. p. 9-12.

_____. Uma tautologia ou um embuste semântico-discursivo: país rico é país sem pobreza? *In:* _____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012b. p. 129-142.

_____. A casa e a rua: uma relação política e social. *In:* _____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012c. p. 199-234

_____. Por uma teoria discursiva da resistência do sujeito. *In:* _____. **Discurso em análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2012d. p. 213-234.

_____. Apagamento do político na ciência: notas á história da análise de discurso-fragmentação, diluição, indistinção e sentidos e revisionismo. *In:* _____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. Campinas, SP: Pontes, 2012e. p. 13-35.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. *In:* ORLANDI, E. (org.) **História das ideias linguísticas:** Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, São Paulo: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora: 2001. p. 21-38.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

OZOLINS, U. **The politics of language in Australia.** Cambridge ; New York: Cambridge University Press, 1993.

PALACIOS ALCAINE, A. Paraguay. *In:* _____. (Org.) **El español de América:** Contactos lingüísticos en Hispanoamérica. Barcelona: Ariel Letras. 2008, p. 279-301.

PALMA, A. M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros:** (des)construindo oposições binárias. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE/CEB nº 649/11.** 01/08/2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ojdr1qDR6toJ:www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres%25202011/CEB/pa_ceb_649_11.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 26 ago. 2015.

PAVEAU, M.-A.; SARFATI, G. **As grandes Teorias da Linguística:** da Gramática Comparada à Pragmática. Trad. Rosário Gregolin, Vanice

Sargentini, Claudemar Fernandes, Carlos Piovezani Filho, Luzmara Cursino, Nilton Milanez. São Carlos, Clara Luz, 2006.

PAVEAU, M.-A.; ORLANDI, E. P. A presença pecheutiana: trilhando (entre) caminhos. Conferência apresentada por Marie-Anne Paveau (Paris 13) e Eni Orlandi (UNICAMP/UNIVAS). Coordenação de Amanda E. Scherer (UFSM). 15/10/2013. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

PAYER, M. O. **Educação popular e linguagem**: reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.

_____. Linguagem e sociedade contemporânea: sujeito, mídia, mercado. **Revista Rua**, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp, n. 11, p. 9-25, mar. 2005.

_____. **Memória da Língua**: Imigração e nacionalidade. São Paulo: Ed. Escuta. 2006.

PÊCHEUX, M. [1969] Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma Introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradutores: Bethania S. Mariani [et al.]. 3. Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 61-161.

_____. [1971] Língua, “linguagens”, discurso. In: _____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 121-129.

_____. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988a.

_____. [1978] Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Silvana Mabel Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988b. p. 293-307.

_____. [1982] Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.] **Gestos de leitura**: da história no discurso. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 49-59.

_____. [1983] Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.), **Papel da memória**. Tradução e apresentação de José Horta Nunes. Pontes, São Paulo, 1999. p. 49-57.

_____. [1983] **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3ª ed. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. [1984] Metáfora e interdiscurso. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. *In: PÊCHEUX, M. Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni P. Orlandi. Campinas, Pontes, 2011. p. 151-161.

PÊCHEUX, M.; FICHANT, M. [1969] **Sobre a história das ciências**. Tradução de Francisco Bairrão. São Paulo: Edições Mandacaru, 1989.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London; New York: Longman, 1994.

_____. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

_____. **Critical applied linguistics: A critical introduction**. Mahwah; New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2001.

_____. Critical moments in a TESOL praxicum. *In: TOOHEY, K. e NORTON, B. (Ed.). Critical pedagogies and language learning*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2004. p. 327-345.

_____. The myth of English as an international language. *In: MAKONI S.; PENNYCOOK A. (eds) Disinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd. 2007a. p. 90-115.

_____. **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007b.

_____. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

_____. **Language and mobility: unexpected places**. Bristol: Multilingual Matters, 2012a.

_____. Resourceful speakers. *In: PENNYCOOK, A. Language and mobility: unexpected places*. Bristol: Multilingual Matters, 2012b. p. 74-100.

PENNYCOOK, A; OTSUJI, E. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. **International Journal of Multilingualism**, v. 7, n. 3, p. 240-254. 2010.

_____. **Metrolingualism: language in the city**. London: Routledge, 2015

PEREIRA, D. A. (Org.). **Cartografia imaginária da tríplice fronteira**. São Paulo: Dobra Editorial, 2014.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford; New York: Oxford University Press, 1992.

PILLER, I. Passing for a native speaker: identity and success in second language learning. **Journal of sociolinguistics**. 6, p.179-206, 2002.

_____. Superdiversity: another Eurocentric idea? *In: Language on the Move* (sociolinguistics research site - ISSN 2203-5001). June 4, 2014. Disponível em: <<http://www.languageonthemove.com/language-globalization/superdiversity-another-eurocentric-idea>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

PREDEBON, A. A. **Edição do manuscrito e estudo das *Metamorfoses de Ovídio traduzidas por Francisco José Freire***. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRETTI, D. (Org.). **Análise de Textos Orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

QUIJANO, A. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. *In: BONILLO, H. (Org.). Los conquistados*. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. **Journal of Pragmatics**, v. 27, p. 225-231. 1997.

_____. The politics of language and the concept of linguistic identity. *In: CAUCE: Revista de Filología y su Didáctica*. Nº 24. 2001.p. 17-28.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. On the challenge of teaching English in Latin America with special emphasis on Brazil. *In: RIVERS, D. J. (Org.). Resistance to the known: counter-conduct in language education*. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 121-143.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (Org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. [2001] **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge University Press: Cambridge, 2004.

RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. [1985] **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. 4th ed. Harlow: Pearson Education Limited, 2010.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 01/2007**. Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=484>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 341/2013**. 12 de novembro de 2013. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/coletanea/d341.pdf>>. Acesso em 27 ago. 2015.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 411-445, 2015.

RODRIGUES, F. dos S. C. **Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro**. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

ROMAINE, S. [1989] **Bilingualism**. 2. ed. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1995.

SAAL, F.; BRAUNSTEIN, N. [1980] El sujeto en el psicoanálisis, el materialismo histórico y la lingüística. In: BRAUNSTEIN, N. A. [1980] **Psiquiatria, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)**. Cd. de México: Siglo veintiuno Ed., 2008. p. 80-160.

SANTOS, A. de F. T. Política educacional para a universidade microondas: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do “mercado educador”. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, v. 03, p. 01-16, 2010.

SANTOS, B. de S. **As epistemologias do sul e a descolonização das ciências sociais**. (Palestra) 27/10/2015. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://iptv.usp.br/portal/video.action;jsessionid=4A113FCC85B0403131B5E3F5711CDADB?idItem=30634&idVideoVersion=27247>>. Acesso em 29 out. 2015.

SANTOS, M. [1996] **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Língua Inglesa. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 135/2008**. Funcionamento de Escolas de Educação Infantil bilíngue. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968>>. Acesso em 13 mai. 2011.

SARGENTINI, V. M. O. Objetos da AD: novas formas, novas sensibilidades. *In*: SARGENTINI, V.; Gregolin, M. R. (Orgs.) **Análise do discurso**: heranças, métodos e objetos. São Carlos: Clara Luz, 2008. p. 103-113.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. v.13, n.1, p. 63-81. Fev. 1997.

SHAW, G. B. [1912] Pygmalion. *In*: SHAW, G. B. **Four plays by George Bernard Shaw**: Candida, Cesar and Cleopatra, Pygmalion, Heartbreak House. Introduction by Louis Kronenberger. New York: The Modern Library, 1953.

_____. [1912] **Pigmaleão**. Tradução de Millôr Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SILVA, A. C. A. de O. **Representações do aprender inglês no Ensino Fundamental e Médio**. 2010. 149 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

SIQUEIRA, A. P. B. L. **Representações de proficiência e a construção do inglês como língua necessária na pós-graduação**. 113 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOKOLOWICZ, L. **Livros didáticos em revista (1990-2010)**. Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SOUSA, G. de N. e. **Entre línguas de negócios e de cultura**: sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola. 2007. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço Editorial, 2011.

SOUZA, S. A. F. de. **O movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Campinas: OEL/Unicamp. Tese de Doutorado. 2005.

STORTO, A. C. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas 2015.

TAJIMA, M. An ideological struggle with the notion of the “native English speaker”: a case study of self-study ELL books and readers’ reactions. The Proceedings of the **35th National Conference of the Japanese Association for Asian Englishes**, 2014.

_____. Skype eikaiwa in Japan: A new fashion or refashioned tradition? Oral presentation conducted at the **4th International Conference on Language, Education and Diversity**, the University of Auckland, Auckland, New Zealand, Nov. 2015.

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. *In*: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. p. 83-118.

_____. *A a-língua*, a língua materna, em escrita de caipira multilíngue: migração temporal, letramento e identidade. *In*: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.) **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011. p. 261-293.

UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. Prefácio. *In*: _____. (Orgs.) **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011a. p.9-17.

_____. (Orgs.) **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011b.

VANINI, E. Cresce a procura por colégios particulares bilíngues no Rio. **Infoglobo Comunicação e Participações S.A.** 20/01/2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cresce-procura-por-colegios-particulares-bilingues-no-rio-11349206>>. Acesso em: 20/08/2015.

VARELA, J. [1994] O estatuto do saber pedagógico. Tradução de Guacira Lopes Louro. *In*: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 87-96.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007.

VILLALVA FILHO, M. R. Ñemopeteĩ guarani jehai ha oñemo'agui tetãnguera. *In*: RODRIGUES, J. M. (Org.). **Políticas linguísticas para la integración educativa y cultural en el Mercosur**: legislación, planificación idiomática.y glotopolítica. Asunción: CEADUC, 2013, v. 1, p. 243-265.

VYGOTSKY, L. S. [1935] **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. [1934] **Obras escogidas, tomo II**. Madri: Visor e MEC. 1993.

WARD, L. Bilingualism offers 'huge advantages', claims Cambridge University head. **The Guardian**. 02/06/2014. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/education/2014/jun/02/cambridge-university-boss-wants-languages-pushed-in-uk-classrooms>>. Acesso em 05 nov. 2015.

WEIS, L. 2014. A comment on class productions in elite secondary schools in twenty-first-century global context. **Globalisation, societies and education**. 12 (2):309-20. doi: 10.1080/14767724.2014.899130.

WIDDOWSON, H. G. [1972] The teaching of English as communication. *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.) [1979] **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 117-121.

_____. **Teaching language as communication**. Oxford: University of Oxford, 1978.

WIDIN, J. **Illegitimate practices**: global English language education. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters, 2010.

_____. Symbolic violence and pedagogical abuse in the language classroom. *In*: RIVERS, D. J. (Org.). **Resistance to the known**: counter-conduct in language education. New York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 71-93.

WILKINS, A. D. [1974] Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. *In*: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Orgs.) [1979] **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1991. p. 91-98.

WILSON, R. A.; KEIL, F. C. (Orgs.) **The MIT encyclopedia of the cognitive sciences**. London, England, Cambridge, Massachusetts. The MIT Press, 1998.

ZOPPI FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. (Palestra). **IV Seminário da Análise do Discurso**. Salvador, BA, 2007.

_____. Acontecimento linguístico: o discurso político e a comemoração da língua. (Palestra). **IV SEAD - Seminário de estudos em análise do discurso 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009a.

_____. O português do Brasil como língua transnacional. *In*: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, SP: Editora RG, 2009b. p. 13-41.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 37, p. 89-119, 2008.

ÍNDICE REMISSIVO

A

análise 17, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 52, 59, 60, 61, 63, 65, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 98, 101, 102, 117, 118, 119, 121, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 141, 143, 148, 149, 150, 152, 154, 158, 161, 164, 165, 167, 169, 171, 174, 176, 177, 178, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 190, 194, 196, 202, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 219, 221, 239, 240, 243, 248, 249, 250, 255, 256, 257, 258, 260, 261, 264, 265, 266, 273, 274, 280, 282, 283, 284, 290, 291, 292, 295, 297, 300, 301, 307, 308, 309, 317, 319, 321, 324, 326, 333, 334, 337, 338, 341, 343, 345, 346, 347, 350, 354, 355, 357, 358, 359, 369, 372, 375, 377, 380, 381, 389, 392, 397, 400, 401, 403, 404, 407, 409, 410, 413, 418, 423, 425, 426, 428, 429, 430, 432, 433, 434, 436, 438, 439, 440, 443, 444, 445, 448, 455, 460, 461, 466, 470, 471, 479
análise discursiva 26, 30, 31, 32, 34, 35, 45, 47, 59, 60, 86, 88, 90, 91, 98, 118, 137, 143, 152, 154, 164, 205, 239, 248, 249, 250, 258, 264, 266, 284, 297, 324, 345, 358, 377, 392, 403, 407, 428, 434, 460

B

benefícios 58, 175, 257, 261, 262
bilinguagem 60, 67, 192
bilingue 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 61, 64, 65, 66, 67, 94, 95, 96, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116, 117, 118, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 193, 194, 195, 197, 202, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 223, 225, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 274, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 324, 325, 326, 327, 329, 330, 331, 333, 335, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 354, 355, 359, 360, 361, 362, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 372, 378, 379, 390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 399, 400, 402, 403, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 414, 415, 416, 418, 419, 420, 421, 423, 424, 425, 426, 429, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 446, 447, 450, 453, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 465, 466, 467, 469, 476, 477
bilinguismo 19, 20, 26, 33, 34, 35, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 77, 78, 80, 88, 89, 90, 91, 108, 117, 123, 128, 132, 139, 141, 142, 147, 148, 150, 151, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 163, 165, 168, 174, 175, 178, 180, 185, 186, 187, 192, 203, 206, 207, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 219,

220, 223, 224, 225, 226, 228, 229, 231,
232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239,
240, 241, 242, 243, 245, 246, 248, 249,
255, 256, 257, 258, 261, 262, 263, 264,
265, 278, 291, 297, 299, 300, 301, 306,
318, 322, 325, 326, 327, 331, 344, 349,
354, 369, 395, 418, 427, 428, 429, 430,
431, 433, 439, 441, 443, 446, 457, 458,
464, 477

C

classe 20, 61, 62, 63, 64, 90, 110, 138,
140, 146, 270, 293, 298, 331, 332, 333,
334, 335, 338, 339, 340, 347, 351
competência 39, 53, 55, 63, 85, 125, 189,
190, 218, 224, 256, 259, 263, 286, 287,
292, 305, 356, 446
comunicação 19, 49, 51, 56, 57, 58, 59, 60,
67, 71, 73, 83, 89, 90, 129, 130, 132, 146,
150, 166, 167, 169, 172, 180, 182, 183,
186, 190, 192, 196, 214, 229, 231, 286,
356, 372, 377, 393, 442, 443, 459
conceito 19, 27, 28, 30, 31, 32, 39, 40, 43,
46, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 63,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 88,
93, 147, 151, 152, 162, 172, 173, 190, 192,
211, 215, 217, 219, 221, 223, 234, 247,
262, 263, 265, 290, 294, 298, 322, 329,
331, 349, 353, 355, 357, 361, 387, 394,
418, 434, 465
conceitualização 32, 53, 69, 87, 134, 214,
216, 343, 353
conhecimento 21, 30, 31, 37, 38, 39, 40,
42, 43, 48, 54, 59, 60, 61, 73, 75, 78, 79,
84, 86, 89, 90, 103, 130, 132, 135, 141,
142, 146, 148, 149, 150, 162, 163, 166,
174, 181, 184, 211, 220, 225, 226, 232,
233, 234, 253, 255, 256, 257, 258, 259,
262, 263, 306, 312, 333, 349, 351, 352,
353, 356, 359, 361, 362, 368, 369, 370,
372, 373, 374, 375, 381, 383, 386, 387,
388, 389, 390, 396, 397, 423, 425, 430,
445, 465

contextos sociais 54, 55
criança 19, 108, 130, 147, 181, 185, 186,
187, 188, 189, 191, 213, 214, 258, 262,
263, 298, 299, 301, 303, 335, 336, 337,
340, 349, 372, 376, 379, 380, 417

D

dinamismo 57
discurso 17, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 42, 44, 48,
50, 52, 55, 57, 58, 59, 60, 65, 66, 78, 79,
80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 90, 93, 94, 97,
102, 106, 108, 117, 118, 119, 120, 121,
123, 124, 125, 127, 131, 132, 133, 134,
137, 139, 141, 142, 143, 148, 149, 150,
151, 154, 161, 162, 163, 168, 169, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180,
181, 183, 184, 187, 190, 191, 193, 194,
195, 196, 198, 204, 206, 207, 208, 209,
210, 211, 215, 217, 221, 222, 223, 228,
229, 237, 238, 240, 242, 245, 246, 247,
248, 252, 253, 255, 256, 257, 261, 262,
264, 266, 267, 271, 272, 273, 274, 275,
276, 279, 280, 282, 284, 286, 287, 289,
291, 296, 298, 299, 300, 302, 303, 304,
307, 308, 310, 311, 312, 313, 316, 317,
318, 326, 327, 333, 337, 338, 339, 341,
344, 345, 346, 347, 349, 350, 351, 353,
355, 356, 359, 360, 361, 362, 363, 365,
369, 370, 375, 378, 379, 381, 382, 383,
385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 396,
398, 399, 400, 401, 402, 403, 405, 406,
407, 408, 409, 410, 411, 412, 414, 415,
416, 418, 420, 421, 422, 423, 424, 425,
426, 427, 429, 430, 432, 433, 434, 435,
436, 437, 438, 440, 441, 443, 444, 445,
446, 450, 452, 453, 454, 455, 460, 461,
462, 463, 464, 465, 466, 470, 471, 472,
473, 476, 477, 479

E

educação 18, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 27,
31, 33, 35, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 61, 64,

65, 68, 72, 73, 74, 94, 96, 100, 103, 104,
106, 107, 108, 109, 111, 116, 117, 118,
122, 123, 124, 127, 128, 130, 131, 132,
133, 134, 136, 137, 138, 139, 141, 142,
143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 151,
153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160,
162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
171, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 181,
183, 184, 187, 193, 202, 207, 214, 217,
218, 232, 234, 238, 242, 244, 245, 246,
253, 255, 256, 257, 261, 262, 263, 264,
265, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283,
284, 301, 303, 305, 306, 322, 325, 327,
329, 331, 333, 334, 337, 338, 339, 341,
342, 343, 344, 345, 347, 349, 350, 351,
354, 360, 362, 363, 368, 369, 374, 375,
383, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397,
399, 400, 402, 406, 407, 408, 409, 411,
412, 414, 415, 419, 420, 421, 424, 425,
426, 429, 431, 432, 436, 437, 438, 439,
440, 441, 442, 443, 444, 446, 447, 451,
452, 453, 455, 457, 458, 459, 460, 461,
465, 466, 467, 468, 469, 477
elite 46, 60, 61, 62, 63, 90, 104, 123, 137,
138, 139, 140, 147, 156, 160, 164, 207,
274, 331, 333, 334, 342, 343, 344, 347,
456, 463, 467, 478
ensino 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 42, 43, 44, 45, 46, 57,
58, 72, 73, 77, 85, 94, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110,
112, 113, 116, 118, 119, 120, 121, 122,
123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,
131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 142,
143, 147, 150, 151, 153, 155, 156, 157,
158, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167,
168, 169, 172, 173, 177, 178, 180, 182,
184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191,
192, 193, 194, 201, 203, 204, 206, 207,
208, 212, 213, 214, 218, 228, 229, 230,
231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249,
250, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 261,
262, 265, 266, 273, 274, 277, 279, 280,
283, 284, 289, 290, 291, 295, 300, 307,
308, 309, 310, 311, 314, 318, 323, 324,
326, 327, 328, 329, 331, 335, 336, 339,
341, 344, 346, 347, 351, 353, 355, 357,
358, 359, 360, 361, 362, 365, 367, 370,
371, 374, 376, 377, 378, 379, 383, 387,
388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395,
396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403,
404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 412,
414, 415, 418, 421, 423, 424, 425, 426,
427, 431, 432, 434, 436, 437, 438, 440,
442, 443, 444, 446, 447, 449, 450, 451,
453, 454, 455, 457, 458, 459, 460, 462,
463, 467, 468, 469, 475, 476
escola 18, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 30,
31, 32, 35, 44, 45, 46, 48, 94, 95, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 107, 110, 113, 114,
115, 116, 122, 128, 130, 139, 141, 142,
143, 151, 157, 164, 165, 168, 169, 173,
178, 180, 183, 185, 188, 191, 194, 195,
196, 197, 201, 203, 204, 208, 209, 212,
213, 214, 219, 223, 233, 236, 237, 239,
241, 242, 243, 244, 249, 250, 252, 253,
254, 265, 278, 285, 287, 288, 292, 301,
302, 303, 304, 306, 307, 308, 309, 310,
312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319,
320, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329,
330, 331, 334, 337, 338, 339, 340, 342,
345, 346, 347, 355, 361, 363, 365, 366,
368, 371, 372, 375, 378, 383, 384, 388,
391, 392, 393, 395, 396, 399, 400, 403,
410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417,
420, 424, 425, 429, 431, 432, 433, 436,
437, 438, 440, 444, 453, 454, 455, 457,
458, 467
experiência 10, 18, 96, 191, 192, 203, 212,
296, 315, 325, 326, 339, 349, 354, 383,
391, 401, 404, 466
F
falante 39, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 66, 73,
85, 89, 129, 130, 189, 224, 247, 256, 257,

259, 260, 266, 286, 291, 292, 293, 294,
295, 296, 300, 301, 305, 308, 363, 418,
427, 430, 446

G

globalização 22, 56, 57, 58, 59, 68, 69, 77,
89, 94, 95, 103, 107, 108, 120, 130, 131,
134, 135, 136, 137, 138, 139, 142, 146,
160, 162, 163, 167, 169, 172, 174, 182,
184, 185, 187, 194, 281, 282, 283, 302,
304, 305, 311, 322, 323, 431, 432, 442,
463, 468, 475

H

heterogêneas 33, 57, 75, 409, 426, 427
heteroglossia 57
histórico 24, 25, 30, 33, 38, 39, 40, 58, 59,
73, 83, 84, 87, 88, 113, 143, 147, 151, 164,
168, 177, 186, 192, 196, 227, 248, 250,
255, 256, 259, 260, 272, 282, 297, 304,
311, 321, 323, 332, 345, 349, 350, 352,
355, 358, 359, 377, 378, 379, 380, 383,
389, 390, 410, 422, 423, 431, 434, 437,
455, 475

I

idioma 20, 50, 51, 54, 55, 69, 98, 99, 105,
110, 173, 183, 185, 186, 189, 190, 191, 219,
220, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 238, 253,
254, 312, 314, 335, 339, 466, 469
infância 50, 51, 130, 341, 351

L

língua 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26,
27, 28, 29, 30, 31, 38, 39, 44, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75,
77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,
89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101,
102, 103, 106, 108, 117, 118, 119, 120,
122, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132,
133, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 145,
146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165,

166, 167, 168, 171, 172, 173, 174, 175,
176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
193, 194, 199, 200, 202, 203, 204, 205,
207, 208, 209, 213, 214, 215, 216, 218,
220, 221, 224, 225, 226, 227, 228, 229,
230, 231, 233, 234, 235, 238, 239, 240,
246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254,
255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 284, 285, 286, 287, 289, 290,
291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298,
299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306,
307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314,
315, 316, 317, 321, 325, 327, 328, 329,
335, 336, 340, 341, 342, 346, 354, 356,
357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365,
367, 371, 373, 375, 377, 383, 385, 389,
390, 391, 393, 394, 395, 396, 397, 398,
400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407,
408, 409, 410, 416, 418, 419, 421, 423,
424, 425, 427, 430, 432, 434, 436, 437,
438, 439, 441, 442, 443, 444, 446, 447,
448, 449, 450, 453, 454, 455, 456, 457,
458, 460, 461, 465, 466, 468, 469, 470,
471, 474, 475, 476, 477, 479
linguagear 54, 57
linguagem 17, 29, 39, 40, 48, 52, 54, 56, 59,
60, 64, 65, 68, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 89,
90, 91, 129, 145, 150, 189, 200, 211, 229,
237, 248, 253, 254, 255, 258, 259, 266, 276,
277, 286, 294, 300, 301, 321, 356, 361, 380,
395, 398, 430, 436, 443, 444, 446, 459, 461,
470, 472, 474, 476
língua inglesa 18, 19, 21, 23, 24, 25, 28,
29, 30, 31, 44, 46, 71, 83, 84, 96, 99, 100,
102, 103, 106, 117, 119, 132, 133, 136,
137, 140, 142, 146, 147, 155, 157, 160,
163, 165, 166, 167, 168, 172, 173, 174,
176, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 184,
186, 187, 190, 191, 193, 194, 203, 204,
218, 240, 252, 284, 289, 290, 291, 301,
304, 308, 309, 315, 340, 341, 346, 367,
394, 396, 397, 401, 402, 403, 407, 408,

432, 436, 437, 439, 441, 442, 443, 449,
454, 455, 456, 457, 458, 460, 461, 469,
476

linguística 31, 38, 39, 40, 42, 43, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 64, 65, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76,
78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90,
94, 95, 98, 122, 126, 131, 133, 147, 148,
149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157,
158, 177, 179, 180, 182, 183, 187, 189,
190, 192, 202, 207, 211, 212, 221, 222,
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 232,
234, 239, 240, 247, 248, 250, 251, 253,
254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262,
263, 264, 265, 274, 277, 281, 283, 286,
291, 292, 293, 294, 295, 297, 298, 302,
303, 305, 306, 308, 317, 327, 337, 345,
356, 363, 365, 371, 373, 378, 388, 390,
401, 407, 409, 421, 430, 441, 442, 443,
446, 448, 453, 456, 458, 459, 460, 468,
470, 471, 474

logicismo 59, 90, 91, 297, 460

M

materialidade da língua 38, 39, 79, 248,
427

memória 24, 25, 28, 31, 32, 40, 41, 42, 48,
92, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 103, 127,
128, 137, 142, 143, 145, 149, 150, 151,
160, 167, 171, 172, 173, 174, 177, 178,
180, 182, 183, 184, 191, 193, 203, 261,
284, 304, 308, 309, 323, 326, 391, 399,
407, 418, 419, 431, 432, 433, 436, 437,
442, 454, 455, 458, 461, 472

metalinguagem 39, 82, 235

multilinguismo 30, 56, 57, 58, 59, 69, 74,
77, 89, 132, 133, 155, 156, 159, 160, 162,
168, 176, 183, 184, 193, 194, 236, 299,
300, 303, 304, 323, 369, 370, 432, 470

multimodalidade 57

P

plurais 57

pluralidade 30, 53, 73, 194, 215, 227

plurilinguismo 56, 57, 299, 300, 393, 394,
408, 454

proficiência 19, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 66,
67, 89, 130, 190, 191, 217, 218, 219, 228,
229, 231, 261, 286, 418, 476

psicológico 59, 60, 255, 379

R

reflexão 28, 29, 40, 59, 79, 80, 81, 82, 83,
85, 86, 89, 96, 117, 118, 152, 163, 177,
194, 211, 222, 227, 239, 255, 271, 273,
299, 300, 343, 352, 355, 372, 408, 458,
459, 460

S

social 23, 24, 38, 44, 46, 48, 54, 56, 57,
58, 59, 60, 61, 70, 72, 74, 75, 76, 78, 79,
81, 83, 84, 85, 87, 88, 93, 95, 99, 109, 123,
134, 138, 145, 146, 147, 151, 155, 157,
159, 160, 162, 168, 172, 180, 187, 189,
192, 252, 255, 259, 275, 282, 294, 295,
296, 297, 298, 331, 332, 333, 334, 336,
337, 338, 339, 342, 347, 349, 350, 351,
352, 354, 367, 384, 389, 397, 398, 439,
441, 444, 462, 463, 466, 471, 478

sociolinguística 40, 43, 53, 54, 57, 76, 78,
84, 85, 87, 89, 95, 150, 151, 152, 154, 207,
225, 238, 283, 291, 294, 297, 343, 430,
436, 443, 446, 448, 458

sociologismo 58, 59, 77, 78, 90, 132, 159,
161, 162, 297, 431, 460

status 24, 61, 62, 63, 64, 74, 90, 110, 139,
147, 157, 294, 296, 331, 349, 439, 442,
453, 469

T

tradicional 54, 55, 221, 288, 294, 297, 353,
378

SOBRE A AUTORA

Laura Fortes

Professora da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), atuando no eixo de Línguas do Ciclo Comum de Estudos e na área de Letras e Linguística. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA). Doutora em Letras (USP), com realização de estágio sanduíche na University of Technology, Sydney (UTS). Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (PPGELLI-USP). Graduada e licenciada em Letras - Português/Inglês (USP). Pesquisadora vinculada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Língua(gem) e Interculturalidade (NIELI-UNILA), ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Língua Estrangeira, Discurso e Identidade - LEDI (USP), ao Grupo de Pesquisa Linguagem, Política e Cidadania, (UNILA) e ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação na América Latina (EDUCAL). Foi coordenadora do Ciclo Comum de Estudos (2020-2021) e coordenadora geral do Núcleo de Línguas do Programa Idiomas sem Fronteiras - NucLi-IsF-UNILA (2016-2019). Dedicar-se aos estudos de análise de discurso materialista e da linguística aplicada, com foco em temas como: ensino de línguas; bilinguismo; multilinguismo; translinguagem; currículo, políticas de línguas e formação docente.

COLEÇÃO

ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS
e LITERÁRIOS
em INGLÊS

www.pimentacultural.com

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Entre o silêncio e o dizível

um estudo discursivo
de sentidos de bilinguismo,
educação bilíngue e currículo
em escolas bilíngues português-ínglês

