

A LÍNGUA INGLESA NO ACONTECIMENTO DO “ENSINO BILÍNGUE”: MEMÓRIA, CURRÍCULO E POLÍTICAS DE LÍNGUAS

Laura Fortes¹

O número de escolas denominadas “bilíngues” (português/inglês) no Brasil tem crescido expressivamente nas duas últimas décadas, concentrando-se especificamente no segmento privado de ensino. Principalmente a partir da década de 2000, o “fenômeno” educacional do “bilinguismo” passou a ser difundido amplamente pela mídia jornalística, como podemos observar nesta pequena amostra das manchetes sobre esse tema:

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

Por um cérebro bilíngue – Revista Educação (14/07/2006)

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

Cresce procura por escolas bilíngues no País - O Estado de São Paulo (22/01/2010)

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

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

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

Embora não haja, até o momento, estatísticas oficiais que tenham registrado o surgimento e a expansão desse segmento educacional no Brasil, a OEBi – Organização de Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo – contabilizou 119 instituições “bilíngues” no Brasil, sendo 75 delas concentradas na capital paulista, segundo dados divulgados pelo Estado de São Paulo (17/09/2013).

Segundo Moura (2009), a presença recente e crescente das escolas autodenominadas “bilíngues” no panorama educacional brasileiro parece estar relacionada 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). Vale lembrar ainda que, diferentemente do que ocorre nas escolas internacionais, a clientela das escolas “bilíngues” constitui-se majoritariamente de brasileiros cuja primeira língua é o português.

David (2007) aponta para o aumento do número de escolas de educação “bilíngue” que se deu 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 tendo como base o modelo de programa de imersão canadense.

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Bolsista Fapesp. E-mail: laurates@usp.br.

Corredato (2010) também se dedicou ao estudo dessa modalidade de ensino, concentrando-se especialmente no 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).

Tendo em vista os enunciados que destacamos nessas pesquisas, podemos dizer que o processo de implementação das escolas “bilíngues” no Brasil parece estar marcado predominantemente por um imaginário social da língua inglesa como um **bem de consumo necessário**, pois está diretamente relacionado à ascensão econômica e a um status sociocultural privilegiado. Esse imaginário constitui, assim, uma “memória na e para a língua” (PAYER, 2006, p. 38), perpassada pela história e por uma geopolítica produzida nas/pelas relações de poder.

Buscamos destacar em pesquisa anterior (FORTES, 2008) alguns estudiosos que têm se dedicado a uma abordagem geopolítica da expansão/difusão da língua inglesa, mobilizados por seu intenso processo de internacionalização. Essa abordagem tem possibilitado compreender “universalização”, “homogeneização”, “neutralidade” e “necessidade” como sentidos construídos e evocados pelo funcionamento de uma **memória da língua inglesa como língua internacional**. Como compreendemos a configuração desse espaço de memória como parte de um complexo processo discursivo, não podemos tratá-lo como um lugar de estabilidade e de homogeneização de sentidos. Pelo contrário, uma vez que a memória mantém uma relação constitutiva com o **real histórico** (PÊCHEUX, 1999), exige do analista de discurso um olhar atento para as especificidades desse exterior que delinea seus limites.

Tendo isso em vista e considerando o objeto discursivo que estamos delineando neste trabalho, observamos que a memória da língua inglesa como língua internacional parece estar perpassada por um imaginário produzido por discursividades que instauraram a “disjunção” língua estrangeira da escola x língua estrangeira de cursos livres (cf.: RODRIGUES, 2010). Souza (2005, p. 171) denominou esse processo de “esvaziamento do inglês institucional” inaugurado pela LDB de 1971, uma vez que reduziu drasticamente a carga horária destinada ao ensino das línguas estrangeiras na escola regular, abrindo, assim, espaço para a implementação de cursos livres, predominantemente de inglês, por parte da iniciativa privada. Relativizando o termo utilizado por Souza (2005), Rodrigues (2010, p. 93) designou-o como um “processo de desoficialização do ensino de línguas” iniciado na LDB de 1961, que, segundo a pesquisadora, constituiu um **acontecimento** que instaurou o apagamento das línguas estrangeiras no currículo nacional, promovendo sua paulatina desvalorização na escola pública e sua terceirização na escola privada.

Não podemos deixar de considerar que esse processo discursivo produz efeitos para/nos sujeitos-professores e sujeitos-aprendizes brasileiros de línguas estrangeiras. Algumas pesquisas recentes focando especialmente a língua inglesa dedicaram-se ao estudo desse tema, dentre as

quais destacamos: a) Baghin-Spinelli (2002), que analisou o discurso da falta e o discurso da excelência, que constituem as 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, 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 que vem se inscrever o **acontecimento do “ensino bilíngue”**, tornando (im)possíveis determinados sentidos e posições para os sujeitos.

Pêcheux aborda o acontecimento em sua opacidade “no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória” (PÊCHEUX, 2002, p. 17), pois comporta a equivocidade do “novo” e, ao mesmo tempo, insere-se em uma rede de enunciados que o antecedem 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, 1999, p. 50), pois pode escapar à essa inscrição ou pode ser absorvido completamente nela, entrando no sistema de regularização da memória – que o absorve na cadeia de enunciados, tornando-o, assim, “possível”, “transparente”, “evidente”. Assim, “[o] acontecimento discursivo [...] é apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um momento dado”. (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2010, p. 164)

O conceito de acontecimento discursivo pode ser definido como “momento de emergência de formas singulares de subjetivação” (GUILHAUMOU, 1997, p. 110), ou seja, o acontecimento, ao ser discursivizado, entra em uma cadeia de regulação dos enunciados, constituindo “novos” sentidos (posições) para o sujeito. A teorização de Guilhaumou (1997) evoca o conceito de acontecimento trazido por Foucault (2004), que é definido como um efeito do trabalho do discurso sobre as relações entre os enunciados em determinados sistemas de dispersão (**formações discursivas**). Assim, a questão que se coloca quando se tenta descrever o acontecimento é a seguinte: “como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (FOUCAULT, 2004, p. 30).

Considerando essas definições, no decorrer da análise procuraremos interpretar o surgimento e a expansão da “escola bilíngue” como um acontecimento que irrompe na memória discursiva, produzindo efeitos, tanto de desestabilização/reconfiguração quanto de absorção de dizeres já estabilizados. Duas perguntas nos orientarão nesse percurso: Como essa memória regula a inscrição do “novo”? Como “novos sentidos” – “bilinguismo”, “escola bilíngue” – são **regulados** pelas discursividades em circulação?

O *corpus* configurado para esta análise é um recorte do *corpus* de arquivo que estamos configurando em nossa pesquisa, constituído de enunciados produzidos pelo **discurso político-educacional** (documentos do MEC e dos Conselhos de Educação) a respeito do funcionamento das instituições escolares “bilíngues”. No levantamento desses documentos, foram encontrados apenas dois pareceres referentes ao ensino “bilíngue”: a) **Parecer CME nº 135/2008 (SP)** – Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue; b) **Parecer CME nº 01/2007 (RJ)** – Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil.

Tendo em vista o dispositivo analítico que estamos construindo para a pesquisa, selecionamos três formulações desses pareceres 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 às exigências de expressão do falante adolescente e adulto. 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).

A vantagem do ensino precoce das línguas estrangeiras aparece formulada 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, cuja filiação ideológica parece ser a 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. Essa concepção de aprendizagem pode ser articulada a sentidos legitimadores que giram em torno da imagem de **infallibilidade** construída sobre o falante nativo, que “seria o falante ideal, ou seja, aquele com uma proficiência única e estável” (A. SIQUEIRA, 2009, p. 16).

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 língua estrangeira. 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” funcionam na **evidência** de um contexto “propício” para uma educação “bilíngue”, evocando uma identificação com o discurso da globalização, processo tido como uma “verdade admitida” (FOUCAULT, 2004) produzida pelas/nas formações ideológicas da sociedade de mercado.

É interessante observar, entretanto, que a especificidade das línguas em jogo nesse contexto educacional 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 de modo **homogeneizante** pelo funcionamento predominante de formas linguísticas de indefinição, 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” produzido por esses dizeres parece estar ancorado no **discurso do multilinguismo** (ORLANDI, 2007), que é interpretado como muito “benéfico”, pois promove um olhar “igualitário” sobre as línguas. O efeito ideológico desse processo discursivo encontra-se exatamente no fato de que instaura um apagamento – “uma questão política silenciada” (ORLANDI, 2007, p. 61) – das relações de poder e de dominação existentes no espaço de convivência entre as línguas. O funcionamento desse discurso nos permite delinear o enunciado: “Não há somente ensino de língua inglesa na escola bilíngue”, que trabalha o apagamento da especificidade das línguas (português/inglês) nesse espaço de enunciação, criando uma **ilusão do ensino “bilíngue” no Brasil como constituído por um multilinguismo sem conflitos** sem considerar a dimensão política da(s) língua(s) e suas antecipações imaginárias (CELADA, 2010).

No decorrer deste texto, procuramos analisar o processo de inscrição do acontecimento do ensino “bilíngue” no espaço de memória (do ensino) da língua inglesa no contexto educacional brasileiro. Para tanto, delineamos uma via de regulação para o ensino “bilíngue”: o discurso político-educacional, em que circulam imagens da língua inglesa ancoradas nas discursividades de mercado, produzindo sentidos de internacionalidade, de necessidade, de globalização e de sucesso. Ao mesmo tempo, sentidos do multilinguismo atravessam o discurso político-educacional, produzindo um efeito de completude (“diversidade”/“pluralidade”) a ser experimentado pelo sujeito na escola “bilíngue”.

Também fazem parte desse funcionamento discursivo sentidos de natividade, que produzem o enunciado “quanto mais cedo melhor” (GARCIA, 2011). O “falante nativo” constitui, assim, um modelo para a produção linguística, que é reduzida à proficiência oral. O ensino “bilíngue” é significado como um lugar em que esse ideal poderá ser alcançado – um lugar em que a criança poderá se tornar um “falante nativo” de língua inglesa. Desse modo, legitima-se o currículo de inglês na escola “bilíngue” e, ao mesmo tempo, reitera-se a deslegitimação do currículo ensino de inglês na escola “não-bilíngue”.

Concluimos dizendo que procuramos, com esta breve análise, criar um espaço de reflexão sobre as políticas de línguas produzidas/implicadas no processo de inscrição do acontecimento do “ensino bilíngue” (português/inglês) no espaço de memória constituído pela historicidade do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- 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.
- CELADA, M. T. Memoria discursiva e imágenes de lenguas: sobre el español en Brasil y el portugués brasileño. In: CELADA, M. T ; FANJUL, A. P. ; NOTHSTEIN, S. (Orgs.) **Lenguas en un espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones.** Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 39-66.
- CORREDATO, V. D. **O Ensino Bilíngue em São Paulo: práticas de imersão em um contexto monolíngue.** Monografia (especialização). Anhanguera Educacional, 2010.
- DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue.** Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC São Paulo. 2007.
- ERLACHER, A. C. **Entre o herói e a vítima: sobre a responsabilidade do professor no/pelo ensino de língua inglesa na escola pública.** 2009. 115 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- 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.
- FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- GARCIA, B. R. V. **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.
- GUILHAUMOU, J. Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste. In: Histoire Épistémologie Langage. Tome 18, fascicule 2, 1996. pp. 103-126. Disponível em http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hel_0750-8069_1996_num_18_2_2463. Acesso em 04/08/2012.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. (org.) [et al.] **Gestos de leitura: da história no discurso.** 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- GUIMARÃES, E. R. J. Enunciação e acontecimento. In: GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do Acontecimento.** Campinas, SP: Pontes, 2002.
- 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.
- ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: **Política linguística no Brasil.** Campinas, SP. Pontes, 2007.
- PAYER, M. O. **Memória da Língua: Imigração e nacionalidade.** São Paulo: Ed. Escuta. 2006.
- PÊCHEUX, M. (1983) Papel da memória. In: **Papel da memória.** ACHARD P. et al. Trad. José Horta Nunes. São Paulo: Pontes, 1999. p. 49-57.
- PÊCHEUX, M. **O Discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas: Pontes, 2002. (Original: *Discourse: Structure or Event?*, 1988).
- 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 16/01/2012)
- 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 da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 135/2008.** Funcionamento de Escolas de Educação Infantil bilíngüe. Disponível em:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
VI SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO
1983 - 2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença
Porto Alegre, de 15 a 18 de outubro de 2013

<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968> (Acesso em 13/05/2011)

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.

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, 2009.

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.

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.