

O ACONTECIMENTO DO ‘ENSINO BILÍNGUE’: REPRESENTAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA ENTRE MEMÓRIAS E POLÍTICAS

Laura Fortes¹

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos uma análise parcial do *corpus* de nossa pesquisa de doutorado em andamento, buscando contemplar alguns dos efeitos de sentido produzidos no processo de discursivização do currículo de língua inglesa em ‘escolas bilíngues’. Baseamo-nos teoricamente na Análise de Discurso de linha pecheutiana e mobilizaremos, no decorrer desta análise, o conceito de acontecimento discursivo para compreender os efeitos de sentido produzidos pelo encontro entre novas representações (do ensino) da língua inglesa e determinados espaços de memória mais estabilizados. Concluimos que tal análise poderá ampliar nossas reflexões sobre o processo de produção de sentidos sobre o ‘ensino bilíngue’, bem como suas implicações para as políticas de línguas em funcionamento no sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: ensino bilíngue; acontecimento; memória; políticas de línguas.

ABSTRACT: Drawing on the perspective of French Discourse Analysis, this article presents findings of our current doctoral research, attempting to understand some effects of meaning produced by the process of discursivization of English language curricula in ‘bilingual schools’. We focused mainly on the concept of discursive event in order to understand meaning effects produced by the encounter between new representations of English language (teaching) and more regularized systems of memory. Such an analysis is intended to broaden our understanding of processes of production of meanings concerning ‘bilingual teaching’, as well as their implications in language policies adopted by Brazilian regular schools.

KEYWORDS: bilingual education; discursive event; memory; language policies.

Introdução

Em minha pesquisa de Mestrado², dediquei-me a uma análise discursiva das concepções de ‘erro’ no dizer de professores de língua inglesa em contextos de ensino em instituições públicas e particulares da cidade de São Paulo, buscando delinear algumas representações de (ensino de) língua estrangeira nesse espaço discursivo. A partir desse recorte, foi possível observar a predominância da representação da língua inglesa como gramática e a representação da língua como instrumento de comunicação.

Ao analisar a materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos professores, destacou-se como característica principal da primeira representação o funcionamento de uma regulação de sentidos em torno do significante ‘erro’ a partir de uma redução do conceito de

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.

² Cf.: FORTES, 2008.

língua a um sistema fechado e controlado por regras que não podem ser violadas, instaurando a dicotomia ‘certo’ (gramatical) x ‘errado’ (agramatical).

Ainda protagonizando o dizer dos professores na análise, foi possível observar que a segunda representação ancorava-se no discurso do Inglês como Língua Internacional³, (re)produzindo sentidos de ‘erro’ que evocavam um julgamento do nível de comunicabilidade do sujeito-aprendiz e convocavam o sujeito-professor a priorizar a oralidade em suas práticas em sala de aula.

Ao sobrevalorizar a produção oral, essa formação discursiva parecia colocar em funcionamento um ideal de **supercomunicação** na língua inglesa – um ideal a ser alcançado pelo aprendiz para sua interação com o mundo ‘globalizado’. O professor, por sua vez, constitui sua identidade profissional por meio desse ideal, relacionando a ‘qualidade’ de seu trabalho à ‘produção oral’, à ‘competência comunicativa’ alcançada pelo sujeito-aprendiz.

Atuando como professora de língua inglesa no Ensino Fundamental em uma escola regular em São Paulo e num curso de pós-graduação em uma faculdade entre 2008 e 2012 – ambas as instituições enquadrando-se no segmento privado de ensino – observei que os sentidos da língua inglesa circunscritos por essa lógica da ‘globalização’ começavam a circular mais intensamente (e já apresentando alguns deslocamentos) a partir de (por) um novo lugar: a escola ‘bilíngue’⁴. 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 aprendia a língua ‘mais cedo’ e, portanto, conseguiria alcançar a ‘proficiência’ mais fácil e rapidamente.

Em conversas com colegas professores de língua inglesa que trabalham nesse contexto, um dado que me surpreendeu: recentemente as escolas bilíngues têm recebido muitos filhos de brasileiros – tanto quanto ou até mais do que filhos de estrangeiros falantes nativos de língua inglesa – interessados em uma aprendizagem de língua inglesa cada vez mais precoce.

³ Esse discurso tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, tais como Phillipson (1993), Pennycook (1994) e Rajagopalan (2003, 2006).

⁴ Segundo Guimarães, “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). Procuramos mobilizar esse conceito em nossa análise para instaurar um gesto de interpretação que nos desloque da evidência de sentidos produzida pelos significantes ‘bilinguismo’ e ‘bilíngue’ – daí a escolha pela utilização das aspas toda vez que nos referirmos a esses termos.

Instigada por esses novos sentidos atribuídos ao ensino da língua inglesa – sentidos que pareciam produzir, imaginariamente, um novo lugar de legitimação desse ensino –, comecei a realizar algumas pesquisas preliminares sobre esse acontecimento⁵ do ensino ‘bilíngue’. Em uma busca inicial na Internet sobre o número de escolas denominadas ‘bilíngues’ (português/inglês) no Brasil, não foi possível encontrar estatísticas oficiais que tenham registrado o surgimento e a expansão desse segmento educacional no Brasil. Quando falamos em ‘estatísticas oficiais’, referimo-nos àquelas registradas por órgãos governamentais responsáveis pela organização e regulamentação do sistema educacional brasileiro, nomeadamente MEC (Ministério da Educação) e seus respectivos institutos de pesquisa e de documentação, dentre os quais destacamos o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Porém, 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).

Ainda a partir desse levantamento inicial, foi possível observar que o ‘fenômeno’ educacional do ‘bilinguismo’ passou a ser difundido amplamente pela mídia jornalística, principalmente a partir da década de 2000, 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)

⁵ Explicaremos a mobilização desse conceito em nosso estudo mais adiante neste texto.

Embora as línguas não sejam especificadas explicitamente nas manchetes selecionadas – com exceção da 5ª manchete, em que a nomeação ‘inglês’ aparece – todas essas notícias/matérias tratavam de escolas ‘bilíngues’ português/inglês. Assim, lembramos que não podemos desconsiderar alguns efeitos de evidência produzidos nesses enunciados, dentre os quais destaco:

- a) a ‘escola bilíngue’ ensina **duas** línguas, nomeadamente a ‘língua inglesa’ e a ‘língua portuguesa’;
- b) a ‘escola bilíngue’ propicia uma educação de ‘qualidade **superior**’, pois apresenta ‘vantagens’ cognitivas, socioculturais e, principalmente, socioeconômicas.
- c) a ‘escola bilíngue’ cumpre a exigência imposta pela necessidade contemporânea de se aprender a língua inglesa ‘**o quanto antes**’.

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. Na pequena amostra de formulações apresentada acima, é possível observar que esse enunciado perpassa esses dizeres, construindo uma necessidade da aprendizagem de inglês pelas crianças. Esse processo discursivo funciona na materialidade de um “modo comparativo de dizer” (GRIGOLETTO, 2011, p. 309) e produz o efeito de sentido de **superioridade do ensino ‘bilíngue’**, constituindo, assim, mais uma ‘evidência’ de sua legitimação.

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-social. 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 LE⁶ 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, especialmente no contexto atual de educação bilíngue, 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).

1. Sobre as condições de produção desse funcionamento discursivo

Outros pesquisadores que se dedicaram ao estudo do tema – porém, não filiados teoricamente à Análise de Discurso – buscaram investigar o 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 Moura (2009), David (2007) e Corredato (2010).

Segundo um levantamento de Moura (2009), somente no Estado de São Paulo existiam 45 escolas bilíngues de Educação Infantil, 15 escolas de Ensino Fundamental e uma escola de Ensino Médio⁷. 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 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). Em um trabalho posterior, Moura (2010) abordou a questão da falta de políticas públicas e de uma legislação oficial que contemplem programas de educação

⁶ A autora usou a abreviatura ‘LE’ para referir-se à ‘língua estrangeira’.

⁷ 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/>.

‘bilíngue’ voltados para o ensino de ‘línguas 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’ 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. 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 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 matricular 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” (CORREDATO, 2010, p. 67); e b) “a crença de ser esta uma oportunidade de melhor preparar os filhos para o mercado de trabalho” (CORREDATO, 2010, p. 68). Essas ‘motivações’ não são problematizadas ou questionadas 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.

A contribuição dessas pesquisas para nossa investigação está no fato de que, ao não constituírem seus objetos de estudo por um viés discursivo, acabam contornando justamente as questões ideológicas que temos tentado discutir. Interpretamos essas pesquisas, assim, como fontes interessantes de apreensão das condições de produção do funcionamento discursivo que é nosso objeto de análise. Desse modo, ao olharmos discursivamente para os dados estudados nessas pesquisas, podemos dizer que o processo de implementação das escolas ‘bilíngues’ 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. Esse imaginário constitui, assim, uma “memória na e para a língua” (PAYER, 2006, p. 38), perpassada pela história e por seu

funcionamento geopolítico, colocando em jogo relações de poder e novas posições para os sujeitos.

2. O acontecimento do ensino ‘bilíngue’ e a memória da língua

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, [1983] 1999), exige do analista de discurso um olhar atento para as especificidades desse exterior que delinea seus limites, pois

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. (Pêcheux ([1983] 1999, p. 56)

Considerando o objeto discursivo que estamos delineando nesta pesquisa, observamos que a memória da (na/para a) língua inglesa como língua internacional (necessária) parece estar perpassada por representações do ensino de língua inglesa no Brasil constituídas por um processo histórico que instaurou 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”, que, segundo o pesquisador, foi inaugurado pela LDB de 1971 (BRASIL, 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 já na LDB de 1961 (BRASIL, 1961), que, segundo a pesquisadora, constituiu um **acontecimento** 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.

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 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, 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] 2004, p. 64) – que vem se inscrever o **acontecimento do ‘ensino bilíngue’**.

Na perspectiva discursiva que adotamos, consideramos o sujeito como uma função vazia (FOUCAULT, [1969] 2004, p. 105) e o acontecimento discursivo como a irrupção de “formas singulares de subjetivação” (GUILHAUMOU, 1996, p. 110, minha tradução).

Tal conceitualização de acontecimento discursivo está baseada no percurso de produção de sentidos traçado a partir da singularidade de uma situação de enunciação. Como sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, concordamos, portanto, com Guilhaumou (1996, p. 110) quando diz que “o acontecimento discursivo provém da singularidade do processo de constituição do sujeito da enunciação”.

Assim, em nossa análise, foi possível afirmar que o processo de discursivização do acontecimento ensino ‘bilíngue’ tem produzido novas posições para o sujeito (brasileiro) em sua relação com a língua inglesa, inserindo-o nos modos de subjetivação da sociedade de mercado.

3. Currículo e políticas de línguas

Tendo em vista essas considerações e o esboço de análise discursiva inicial aqui apresentado a partir dos pesquisadores citados, passei a refletir sobre a complexidade dos processos de produção de saberes sobre o inglês como língua estrangeira, 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 dessa reflexão, algumas perguntas passaram a me instigar:

- a) Tendo em vista os processos de subjetivação observados, como se estruturam os saberes sobre a(s) língua(s) nas instituições ‘bilíngues’?
- b) Como se formalizam, se estabilizam e se legitimam determinadas práticas pedagógicas nesse espaço institucional específico?

Essas perguntas direcionaram meu olhar para um instrumento de formalização de saberes na instituição escolar, o **currículo**, cuja análise poderia encaminhar uma investigação na busca da compreensão do espaço discursivo que tenho tentado delinear.

Entretanto, ao pesquisar documentos curriculares oficiais que regem o ensino de língua estrangeira na educação básica, não localizei nenhum registro de determinações regulamentadoras acerca do funcionamento de escolas bilíngues (português/inglês). Diante da ausência dessa regulamentação passei 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), o funcionamento das escolas bilíngues passa a ser garantido a partir do Art. 104 da LDB de 1961, que autorizou a organização de ‘escolas experimentais’, e do Art. 64 da LDB de 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”. Assim,

[s]alvo as escolas indígenas, que receberam a partir desta data especial atenção e incentivo para elaboração de proposta pedagógica própria, as demais escolas bilíngues brasileiras baseiam-se fundamentalmente na existência desta garantia para ter seu funcionamento regulamentado. 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. (CORREDATO, 2010, p. 49).

Embora funcionem como um espaço de legitimação para o estabelecimento de escolas ‘bilíngues’, observamos que nenhum desses documentos faz referência particular à sua implementação e estruturação, sem levar em consideração suas especificidades.

4. O corpus de arquivo configurado para a pesquisa

A fim de que possamos analisar a memória discursiva sobre o ensino de línguas estrangeiras em articulação com o processo de discursivização do acontecimento do ‘ensino bilíngue’, temos configurado um *corpus* de arquivo sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil buscando compreendê-lo como um lugar de memória sobre a língua inglesa que constitui o pré-construído sobre o qual os currículos das escolas bilíngues são significados.

Tendo esse objetivo em vista, os documentos oficiais reguladores das práticas pedagógicas nas instituições ‘bilíngues’ estão sendo selecionados e organizados em três grupos:

- a) os documentos curriculares nacionais referentes ao ensino de língua estrangeira;
- b) os pareceres referentes ao funcionamento das escolas bilíngues;
- c) as associações e os documentos internacionais referentes ao ensino de língua estrangeira ou à educação bilíngue que são mencionados pelas instituições bilíngues em suas propostas pedagógicas e/ou documentos curriculares.

Quanto aos documentos curriculares elaborados pelas escolas, estão sendo organizados em dois grupos:

- a) documentos disponibilizados nos sites das instituições;
- b) documentos disponibilizados, parcial ou integralmente, pelas próprias instituições mediante solicitação pessoal.

Estamos numa fase inicial de articulação das textualidades desse *corpus* de arquivo para uma análise discursiva mais aprofundada do tema. Neste artigo, apresento um recorte dessa análise, restringindo-me a um estudo discursivo do currículo de inglês de escolas bilíngues de Educação Infantil. Escolhemos apresentar esse recorte, pois é o segmento que tem crescido mais rapidamente e atraído cada vez mais a atenção de pais brasileiros identificados com o enunciado “quanto mais cedo melhor”, como aponta a pesquisa realizada por Garcia (2011).

5. O percurso da análise

Fizemos um levantamento de todos os textos curriculares oficiais brasileiros sobre Educação Infantil, buscando encontrar referências ao ‘ensino bilíngue’ ou ao ensino de língua estrangeira nesse segmento educacional, uma vez que esse tipo de ensino tem sido praticado em diversas escolas, tornando-se cada vez mais frequente. Relacionamos abaixo os documentos pesquisados:

- a) Referencial curricular nacional para a Educação Infantil I: Introdução (RCNEI 1) - Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998a);
- b) Referencial curricular nacional para a Educação Infantil II: Formação pessoal e social (RCNEI 2) - Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998b);
- c) Referencial curricular nacional para a Educação Infantil III: Conhecimento de mundo (RCNEI 3) - Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998c);
- d) Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil (OCEI) - Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2007);
- e) Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) - Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 2010).

O percurso de nossa leitura desses documentos foi traçado pela busca de significantes/sintagmas que fizessem referência ao ensino de língua estrangeira no Ensino Infantil: ‘bilíngue’, ‘bilinguismo’, ‘inglês’, ‘língua inglesa’, ‘português’ e ‘língua estrangeira’. Entretanto, observamos a ausência desses significantes/sintagmas, o que poderia indicar o funcionamento de um processo de **silenciamento** trabalhando discursivamente sobre os

sentidos de currículo de língua inglesa/LE na escola ‘bilíngue’ e produzindo “um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, 2002, p. 75).

Orlandi (2002, p. 54-56) relaciona a incompletude constitutiva da linguagem e do sujeito ao silêncio fundante, afirmando que “todo o processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio”, o qual significa em um espaço de “significação selvagem” em que emergem a contradição, a ruptura, o equívoco, sem a “domesticação” produzida pelo dizer. 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 estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos” (ORLANDI, 2002, p. 55). A partir desse espaço de não-dizer – silenciamento – sobre o ensino ‘bilíngue’ que observamos nos documentos pesquisados, podemos delinear o seguinte enunciado:

Enunciado A: Não há ensino de língua estrangeira na Educação Infantil.

Contraditoriamente, a expansão de escolas bilíngues nas regiões metropolitanas brasileiras é um fato, como já apontamos anteriormente, o que nos levou a questionar: se não há menção do ensino de língua estrangeira nas escolas de Educação Infantil brasileiras, nem regulamentação específica para o funcionamento das escolas denominadas ‘bilíngues’, como sua existência tem sido viabilizada em termos legais?

Ao fazer uma análise da situação 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. 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), ensino bilíngue de manutenção, etc.

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) às quais estão subordinadas. 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 encontrou apenas dois pareceres que versavam sobre o tema do 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.

Seguindo Corredato, buscamos outros pareceres sobre o tema, mas não encontramos registro de nenhum documento similar. Detivemo-nos, assim, no estudo da textualidade desses dois pareceres, dos quais selecionamos três 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 às exigências [sic] 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, 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 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” (SIQUEIRA, 2009, p. 16)⁸.

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, [1969] 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). 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’ apenas para destacar uma característica da repetibilidade material que parece instaurar um apagamento no processo de discursivização do acontecimento do ‘ensino bilíngue’ que temos tentado compreender nesta análise.

⁸ Para um estudo específico sobre as representações do falante nativo que emergem no dizer de aprendizes brasileiros, cf.: Palma (2011).

O efeito de indefinição produzido por esses dizeres parece estar ancorado no **discurso do multilinguismo** (ORLANDI, 2007), que é interpretado como um fenômeno muito ‘benéfico’ para a sociedade, 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 que constituem os processos histórico-sociais de invenção das línguas.

Desse modo, a partir desses sentidos de indeterminação ancorados ao discurso do multilinguismo, pudemos delinear o funcionamento do enunciado B:

Enunciado B: Não há somente ensino de uma língua estrangeira na Educação Infantil

Assim, observamos o deslizamento de sentidos produzidos pelo espaço de contradição/tensão entre os enunciados A e B em funcionamento na discursividade dos textos analisados. Por um lado, o enunciado A (Não há ensino de inglês na Educação Infantil) funciona a partir do apagamento do acontecimento da escola ‘bilíngue’, criando uma **evidência de que o currículo de língua estrangeira/língua inglesa não existe nesse segmento educacional brasileiro**. Por outro lado, o enunciado B (Não há somente ensino de uma língua estrangeira na Educação Infantil) funciona no apagamento da especificidade das línguas em relação 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).

Considerações finais

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, em que o ‘falante nativo’ constitui 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’.

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

- 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.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases do 1º e 2º graus*. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol 1*. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol 2*. Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil. Vol 3*. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- 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.

- FANJUL, A. P. 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.
- 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. (1969) *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Vozes, 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. Disponível em: <http://www.epedusp.org>. Acesso em: 29 nov. 2011.
- 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 ago. 2012.
- 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.
- MOURA, S.A. Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C.H. et. al. (orgs). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas, Pontes, 2010, p. 269-295.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2002.
- ORLANDI, E. P. Há palavras que mudam de sentido, outras... demoram mais. In: *Política linguística no Brasil*. Campinas, SP. Pontes, 2007, p. 7-10.
- PALMA, A. M. B. *Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias*. 155p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- 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.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an International Language*. London; New York: Longman, 1994.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic Imperialism*. Oxford; New York: Oxford University Press, 1993.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 149-168.

- 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.
- 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. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil*. São Paulo: SME / DOT, 2007.
- SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. *Parecer CME nº 135/2008*. Funcionamento de Escolas de Educação Infantil bilíngüe. Disponível em: <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.

Artigo recebido em fevereiro de 2014.
Artigo aceito em abril de 2014.