



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - MESTRADO**

WALLYSSON RODRIGO SILVA DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE: (DES) CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES E POSIÇÕES-SUJEITO**

**São Luís
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/ MESTRADO**

WALLYSSON RODRIGO SILVA DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA
INGLESA DE UMA ESCOLA BILÍNGUE: (DES) CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADES E POSIÇÕES-SUJEITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/ PG Letras da Universidade Federal do Maranhão - UFMA como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Marize Barros Rocha Aranha (Orientadora)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP)

Prof.^a Luciana Rocha Cavalcante (2º Examinador)
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – (UNESP)

Prof.^o José Haroldo Bandeira Sousa (3º Examinador)
Doutor em Linguística (UFRJ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me acompanhar em todos os momentos da vida e por me dar forças para seguir sempre em frente;

Aos meus pais, Fatima e Nelson por sempre me mostrarem a importância do enriquecimento pessoal e intelectual por meio da educação e pelo sentimento recíproco de amor e felicidade a cada conquista minha;

À minha querida e paciente orientadora, professora Marize Aranha, por ter aceitado me orientar neste trabalho e pela relação de amizade construída durante este período. Por suas contribuições, reflexões e conselhos que contribuíram para o meu amadurecimento profissional e científico;

Aos professores José Haroldo e Luciana Rocha pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA, em especial, as professoras Naiara Sales, Veraluce Santos, Mônica Cruz, Ilza Cutrim e Sônia Almeida pelas valiosas contribuições durante o Mestrado em Letras;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada da UFMA – GEPELA, pelos momentos de pesquisa científica e pelas valiosas contribuições de seus membros;

Aos colegas do Núcleo de Cultura Linguística – NCL, pelo compartilhamento de conhecimento relacionado à Língua Inglesa e pelas valiosas trocas na experiência docente;

À tia Conceição, por sempre me receber de braços abertos na coordenação do curso de Letras, por cada palavra e sorriso trocado;

À professora Thais Sampaio e as professoras de Língua Inglesa da escola bilíngue Maple Bear – São Luís, pela recepção e compreensão nos momentos de coleta de dados para esta pesquisa;

Ao meu amigo Hermes Fonseca, por sempre acreditar em mim e por ser espelho de garra e humildade perante as batalhas desse mundo;

Às minhas amigas, Adriana Feitosa e Thayara Pinheiro pelo incentivo e força durante a vida de estudos e vivências na UFMA e da vida;

Às amigas Juliana Lavra, Michelle Aranha e Nathiele Correa, por serem parceiras de pesquisa no PG Letras da UFMA, pelos momentos de compreensão e compartilhamento de ideias.

“Somente a língua torna possível a sociedade.”

Benveniste

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as representações discursivas de três professores de Língua Inglesa de uma escola bilíngue, tendo em vista a compreensão dos deslocamentos identitários confrontados na relação de línguas na educação bilíngue referente à aquisição de língua estrangeira e materna. A análise discursiva se desenvolve em três níveis de categorias: a língua inglesa como língua global, ser bilíngue, fluência e contato com estrangeiros e identificação com as culturas de língua inglesa. A hipótese central da pesquisa é que os professores de Língua Inglesa de escolas bilíngues sofrem deslocamentos identitários ao se defrontarem com a proposta de educação bilíngue no que tange à aquisição de línguas estrangeiras, se inscrevendo em discursividades específicas associadas ao interdiscurso. Optou-se, do ponto de vista metodológico, por um estudo de cunho qualitativo, aplicado e exploratório, uma vez que os enunciados dos sujeitos foram gravados, transcritos e interpretados. Esta pesquisa se insere em uma linha interdisciplinar que aborda os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de vertente francesa fundamentada em de AD de PÊCHEUX (1997;2005;2011) e em ORLANDI (2012;2015), entre outros analistas do discurso e linguistas que dialogam com os conceitos de sujeito, de Interdiscurso e/ou memória discursiva e os estudos culturais na pós-modernidade ao apresentar uma reflexão sobre crise de identidade com base em HALL (2011), SILVA (2014) e WOODWARD (2014). A análise pretende mostrar que os enunciados produzidos pelos sujeitos professores são interpelados pelo interdiscurso, o que faz com que eles assumam posições discursivas diversas, ligadas à construção de uma identidade.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Bilinguismo; Representações; Identidade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the discursive representations from three different English teachers of a bilingual school for understanding the identity movements interfacing languages into the Bilingual Education accordingly to the the analyze develops into three categories: the English language as a global language, being bilingual, fluency and contact with foreign and native speakers and the identification with the English culture. The central hypothesis of this research is that English teachers from the bilingual school when face the Educational Purpose accordingly to foreign language acquisition, they fit in specific discourses when joining with the interdiscourse. Methodologically, it was chosen a qualitative, applied and exploratory study, for record, transcribe and interpret the discourses. This research is into the interdisciplinary line when approaching the theoretical assumptions of Discourse Analyses from French origin by PÊCHEUX (1997/2005/2011), ORLANDI (2012/2015) and another discourse analysts that make a relation with the concepts of subject, interdiscourse, discursive memory and the cultural studies from the post-modernity showing a reflection about the identity crisis based on Hall (2011), SILVA (2014), WOODWARD (2014). The analysis intends to show how the statements produced by the subjects are influenced by the interdiscourse, make them assuming different discursive positions, linked to the identity construction.

Key-words: Discourse Analysis; Bilingualism; Representations ; Identity.

LISTA DE QUADROS E IMAGENS

- Quadro 1** Fatores que determinam o bilinguismo multidimensional segundo
- Quadro 2** Dimensões de Bilinguismo proposta por Hamers e Blanc
- Quadro 3** Classificação de indivíduos bilíngues em relação à identidade cultural
- Quadro 4** Categorização da Educação Bilíngue de Imersão de Hamers e Blanc
- Quadro 5** Identificação dos sujeitos colaboradores
- Quadro 6** Quadro demonstrativo de caracterização da pesquisa
- Imagem 1** Mapa demonstrativo da atuação da escola Maple Bear no mundo

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

CCH - Centro de Ciências Humanas

CNN - Cable News Network

FD - Formação Discursiva

FI - Formação Ideológica

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

L1 - Língua Materna

L2 - Língua Estrangeira

MEC - Ministério da Educação

P - Pesquisador

SC1 - Sujeito Colaborador 1

SC2 - Sujeito Colaborador 2

SC3 - Sujeito Colaborador 3

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

	P.
INTRODUÇÃO	11
1.0 CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 A Análise do Discurso Francesa entre as contribuições teóricas de Althusser e Lacan	17
1.2 A Análise do Discurso de vertente Francesa: Fases e enfrentamentos teóricos	20
1.2.1 As noções de Formações Discursivas e Formações Ideológicas	22
1.2.2 Heterogeneidade Discursiva do Sujeito: Um diálogo entre Intradiscurso e Interdiscurso (Memória Discursiva)	24
1.2.3 As noções de Intradiscurso e Interdiscurso (Memória Discursiva) e sua relação com a produção de sentidos	26
1.3 Identidade e processo de identificação na pós-modernidade	28
2.0 CAPÍTULO 2: GLOBALIZAÇÃO, LÍNGUA INGLESA E AS INTERFACES DO BILINGUISMO E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS EM QUESTÃO	34
2.1 O fenômeno da Globalização, sua dimensão capitalista e influências na diversidade cultural	35
2.2 Inglês: De língua nacional à língua global	39
2.3 Bilinguismo: Dimensões e relações com a identidade cultural	42
2.3.1 As influências do bilinguismo na identidade cultural dos sujeitos	47
2.4 Educação Bilíngue e os programas de imersão	49
2.4.1 Programa de educação bilíngue de imersão	51
2.4.2 A educação bilíngue no Brasil	54
3.0 CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS PROFESSORES DE INGLÊS	55
3.1 METODOLOGIA	56

3.1.1	A natureza e objeto da pesquisa	56
3.1.2	O contexto da pesquisa	57
3.1.3	Os sujeitos da pesquisa	59
3.1.4	Os procedimentos de análise da pesquisa	61
3.2	Representações Discursivas do Inglês como Língua Global	63
3.3	Representações Discursivas sobre ser bilíngue, fluência e contato com estrangeiros	71
3.4	Representações Discursivas sobre a identificação com a cultura de Língua Inglesa	79
4.0	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE	92

Os professores de Língua Inglesa vivenciam e enfrentam diversos dilemas que circundam todo o processo de aquisição de línguas, quer seja em sala de aula ou fora dela, principalmente quando se deparam com uma gama de representações simbólicas, que são inerentes a esse contexto de aprendizagem. Essas representações configuram os sujeitos envolvidos como operados e operadores, em relação à multiplicidade de inferências diante do processo de vivência e prática da Língua Inglesa. Nesse processo, ao falar uma língua, somos tomados por dois âmbitos de representação, o político e o linguístico, imbricados entre si, em um fio discursivo.

Representação não é algo que se dá automaticamente, apesar das escolhas conscientes que o sujeito faz, acredita ou se insere em um determinado grupo ou crença. Ela acompanha as transformações do mundo, em um percurso histórico, se tornando um objeto discutível na base do inconsciente e materializado por meio do seu discurso.

Contempladas na ordem discursiva, as representações discursivas não tem espaço para um sentido único e literal, uma vez que estão exatamente entrelaçadas na relação entre língua, sujeito e ideologia ao marcar os espaços de subjetivação e heterogeneidade discursiva dos sujeitos. Visto numa ótica de dupla dispersão, o discurso é atravessado por outros dizeres e também pelas diversas posições que o sujeito pode ocupar ao dizer, em outras palavras, o sujeito ao enunciar não percebe os efeitos de sentidos desvelados pelos enunciados, o que marca sua descentralização pelo inconsciente.

Sendo assim, o sujeito desse trabalho é tomado pelo inconsciente, afetado pela ideologia, essa por sua vez materializada pelo linguístico, pertencente às relações sociais que presencia. A inscrição do sujeito na discursividade, neste caso, só é permitida pela imbricação entre níveis discursivos que atendem a linearidade do que está dizendo, o intradiscurso ligado ao exterior do dizer, que não está ao alcance desse sujeito, ou seja, o interdiscurso ou memória discursiva. Os seus dizeres são tomados por uma rede de memórias que dão lugar a filiações identificadoras.

A partir desse aspecto que surgiu nossa inquietação para a investigação deste trabalho, pois, foi como professor de Língua Inglesa, no Núcleo de Cultura Linguística – NCL da Universidade Federal do Maranhão - UFMA pude perceber que os professores de Língua Inglesa, nos seus breves quinze minutos de intervalo, entre uma aula e outra, costumavam se encontrar em uma pequena sala para conversar e debater diversos assuntos. Poderiam naquele momento usar o tempo livre para falar de assuntos não diretamente ligados ao inglês, no entanto, o perceptível nos *breaks* eram conversas sobre assuntos relativos à Língua Inglesa, ao seu processo de aquisição.

Dentre os principais assuntos estavam as oportunidades de crescimento profissional como professor de inglês, sonhos de intercâmbio em países de língua inglesa, fluência e domínio linguístico e *hobbies*, que na maioria das vezes estavam associados a simbolismos da língua. Aquelas simples observações, naqueles breves quinze minutos de intervalo, evidenciavam inúmeras representações discursivas influenciadas por simbolismos específicos que nos despertava curiosidade naquele núcleo de línguas.

Consoante a tal fato, decidimos direcionar esta pesquisa por um campo ainda pouco explorado na área da pesquisa científica, porém em constante expansão no Brasil e também no Maranhão. Decidimos desenvolver este trabalho com professores de Língua Inglesa de uma escola bilíngue (Português-Inglês), ou seja, num campo onde a abrangência e tempo dos professores em contato com a língua estrangeira é bem maior, se comparado ao de um curso/instituto de línguas. Segundo Moura (2008), “a educação bilíngue de prestígio¹ é a modalidade mais recente no país, ou seja, em que a instrução se dá em duas línguas”, no caso do Brasil, o português como língua materna e uma língua estrangeira, esta última o Inglês. Com aproximadamente três décadas de surgimento, essa modalidade tem apresentado um crescimento significativo no país.

Sendo assim, por meio de pesquisas exploratórias, foi realizado um mapeamento prévio de escolas bilíngues na capital do Estado do Maranhão - São Luís, para que pudéssemos nortear e elencar aquelas que abordassem em sua metodologia o programa de imersão em duas línguas. Como resultado da

¹ Moura (2008) define educação de prestígio a que está diretamente ligada à aquisição de línguas estrangeiras modernas, neste caso, Português- Inglês.

pesquisa, detectamos que quatro escolas lidavam com esta proposta de educação bilíngue, (constatado pela mídia veiculada pela cidade e pela procura em *sites* e mídias sociais), entretanto, apenas uma das escolas correspondia de fato à proposta de bilinguismo de imersão e adição em duas línguas, conforme a literatura sobre bilinguismo que elencamos, qual seja, a escola bilíngue *Maple Bear Canadian School* – Unidade São Luís/MA.

Embora um instituto de línguas e a escola bilíngue (Português-Inglês) possam apresentar objetivos que, à primeira vista, possam ser similares, a instrução e prática de uma língua estrangeira nas duas instituições se diferem em muitos aspectos, como por exemplo: a presença de nativos de países de língua inglesa, a metodologia desenvolvida, e uma maior exposição aos aspectos culturais de Língua Inglesa.

Dentre esses aspectos, consideramos que numa escola bilíngue, a probabilidade de contato, instrução e imersão em língua estrangeira é bem maior, e os sujeitos envolvidos por meio do método do programa de imersão tendem a se identificar ou não com o campo linguístico e cultural pertinente a esta língua. Essas identificações são materializadas pelos discursos dos sujeitos.

É na discursividade, ou seja, na produção de discursos, que os sujeitos são atravessados por deslocamentos que possibilitam a construção de uma ou mais identidades, o que o distancia de identidades fixas e homogêneas. Sendo assim, consideramos como hipótese norteadora desta dissertação que professores de Língua Inglesa de escola bilíngue sofrem deslocamentos identitários ao se defrontar com a proposta de educação bilíngue de imersão, se inscrevendo em discursividades específicas associadas ao interdiscurso.

Guiados por esta hipótese, buscamos responder aos seguintes questionamentos:

- Quais representações discursivas são construídas sobre **a língua inglesa como língua global, sobre ser bilíngue, fluência e contato com estrangeiros e identificação com as culturas de língua inglesa?**
- Como o interdiscurso se relaciona com estas representações discursivas para construção de sentidos?
- Em quais aspectos a identidade dos sujeitos nos é revelada sob suas representações discursivas?

Em seguida, traçamos as partes dessa dissertação, que se encontram distribuídas em capítulos. **No primeiro capítulo** apresentamos os pressupostos teóricos, quais sejam: os conceitos da Análise do Discurso de origem francesa – AD de PÊCHEUX (1997/2005/2011) e ORLANDI (2012/2015). Evidenciamos a relação da AD com os estudos de Althusser (1998) sobre Ideologia e de Lacan, entre as noções de sujeito e o inconsciente.

Propomos enfatizar dentro da análise do discurso derivada de Pêcheux, suas fases teóricas, bem como os pontos altos de cada fase que auxiliaram a AD a se constituir. Elaboramos um paralelo entre os conceitos de formação discursiva, com base nos estudos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, as noções de formação discursiva e formação ideológica, e como elas se imbricam uma na outra, além do conceito de condição de produção do discurso.

Destacamos também a importante contribuição da linguista Authier Revuz (1990) por meio da heterogeneidade discursiva, com ênfase em dois níveis do discurso, o intradiscurso e o interdiscurso ou memória discursiva.

Além destes pressupostos teóricos, este trabalho busca refletir sobre os conceitos de identidade e processos de identificação relacionados à diversidade cultural, com base nos estudos de HALL (2011), SILVA (2014) e WOODWARD (2014), o que nos auxilia na análise do *corpus* desta pesquisa. Seguimos em consonância com os teóricos sobre a ideia de que as identidades na pós-modernidade estão em crise, fenômeno que denominam de “deslocamento ou descentralização do sujeito” (HALL, 2011).

Considerando que as identidades são clivadas e descentradas na pós-modernidade, e que tal fato se deu pelas transformações constantes nas relações sociais, o **segundo capítulo** dessa dissertação inicia com uma reflexão acerca do fenômeno da Globalização e seu impacto como fator principal para a descentralização e identidades. Com base nos estudos de GIDDENS (1991/2007) e CRYSTAL (2005), geramos uma discussão acerca da sua dimensão capitalista, bem como da influência na diversidade cultural das nações.

Em consonância com o tópico anterior, seguimos traçando um percurso histórico da Língua Inglesa e sua representatividade no mundo, ou seja,

buscando evidenciar como ela alcançou seu apogeu no atual século, ultrapassando sua abrangência de língua nacional à língua global no mundo.

Diante do encurtamento da distância entre os povos e nações, e o constante anseio de conhecer o que é pertencente ao outro, principalmente pela imbricação entre línguas e culturas, apresentamos, em outro tópico, o fenômeno do Bilinguismo, enfatizando suas dimensões e como elas se diferem umas das outras, além da ligação entre tal fenômeno e a identidade cultural dos sujeitos, por meio das contribuições teóricas de BLOOMFIELD (1933), HAMERS e BLANC (2000) e MACKEY (2000).

Por fim, tratamos da educação bilíngue e sua categorização, com destaque ao programa de imersão entre línguas (BAKER, 2001), (MEGALE, 2005). Averiguamos como essa modalidade de educação acontece no Brasil, e quais seus reflexos na construção de identidade num país até então considerado monolíngue. Para tal, seguimos os pressupostos teóricos de CAVALCANTI (1999), MOURA (2008) e MELLO (2010).

Iniciamos o **terceiro capítulo**, apresentando o caminho metodológico utilizado para o percurso investigativo do trabalho, considerando a priori, sua abordagem e natureza. Quanto sua abordagem, a pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que nos preocupamos em aprofundar as análises que objetivam descrever e explicar as relações entre o global e local em um grupo de sujeitos. Já quanto a sua natureza, se caracteriza por ser aplicada, de objetivo exploratório, o que justifica a formulação de sua hipótese e recolhimento de dados ao fenômeno que desejamos investigar.

Prontamente determinada a caracterização da pesquisa, contextualizamos num próximo tópico, o seu *locus*, a escola bilíngue (português-ínglês) *Maple Bear Canadian School* – unidade São Luís/MA. Justificamos o motivo de sua escolha como *locus* definitivo da pesquisa, bem como sua origem, seus métodos de trabalho e atuação no mercado global.

Em sequência, tratamos da identificação dos sujeitos colaboradores da pesquisa e da descrição de todos os procedimentos utilizados para colhimento e análise do *corpus*. Portanto, o *corpus* da pesquisa é constituído dos dizeres dos sujeitos-professores que foram gravados, transcritos e interpretados, de acordo com as categorias elencadas para análise das formações discursivas.

Apresentada a metodologia adotada na pesquisa, partimos para análise das representações discursivas dos sujeitos-professores de língua inglesa de escola bilíngue em conformidade com três categorias:

- ✓ *Língua Inglesa como língua global;*
- ✓ *Ser bilíngue, fluência e contato com estrangeiros;*
- ✓ *Identificação com a cultura de língua inglesa;*

Na **quarta e última parte**, “Considerações Finais”, retomamos as questões que pretendemos esclarecer e sintetizamos os resultados que consideramos mais relevantes em consonância com a hipótese norteadora do trabalho. Em seguida apresentamos provocações para que os estudos relacionados à identidade de professores bilíngues sejam aprofundados em diferentes perspectivas, no intuito de enriquecer com contribuições a cerca da reflexão sobre sua prática bem como às relações sociais, onde a Análise do Discurso, especialmente de origem francesa e a Linguística Aplicada trabalhem numa relação interdisciplinar.

Finalizamos nosso trabalho com apresentação das referências adotadas que enriquecem nossa pesquisa, e por último com a inclusão do apêndice.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo objetivamos discutir os conceitos teóricos do discurso e suas fundamentações com base na Análise do discurso de origem francesa, doravante (AD), a partir dos pressupostos teóricos de PÊCHEUX (1997/2005/2011), ORLANDI (2012/2015). Destacamos também a relação da AD com os estudos de Althusser (1998) sobre Ideologia e de Lacan, entre as noções de sujeito e o inconsciente.

Dentro da Análise do discurso derivada de Pêcheux nos propomos a enfatizar suas fases teóricas, bem como os pontos altos de cada fase que auxiliaram a AD a se constituir. Apresentamos os conceitos de formação discursiva, traçando um paralelo entre Michel Foucault e Michel Pêcheux, e as diferentes configurações estabelecidas por cada um, e também as noções de formações ideológicas e condições de produção do discurso, de modo que nos

tragam auxílio para a interpretação dos efeitos de sentido dos dizeres dos sujeitos-professores.

Em outro tópico, apresentamos a noção de heterogeneidade discursiva destacando a contribuição dos estudos da linguista Authier Revuz (1990), com ênfase em dois níveis do discurso, que permitem situar de melhor forma a concepção de subjetividade: o intradiscurso e o interdiscurso ou memória discursiva.

Para finalizar o capítulo, apresentamos uma reflexão em torno da produção de identidades no mundo pós-moderno, e como elas se comportam diante do fenômeno da globalização, o que é caracterizado nos estudos culturais da pós-modernidade de HALL (2011), WOODWARD (2014) e SILVA (2014), que se constitui como porte fundamental no atravessamento da teoria elencada neste trabalho.

1.1 A Análise do Discurso Francesa entre as contribuições teóricas de Althusser e Lacan

Tratar de Análise do Discurso é ultrapassar muros estritamente linguísticos, embora a língua e suas particularidades nos interessem bastante. O discurso parte da ideia de dizeres em movimento, e seus estudos buscam analisar os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos, atravessados por aspectos históricos e ideológicos.

Ao relacionar língua e discurso em seu quadro teórico, a AD não os observa com total liberdade no ato de produção de sentidos, a língua é considerada como condição para que exista o discurso, portanto, ambos em funcionamento concebem a sistematicidade da prática discursiva proposta. “O que precisa ser compreendido é como os agentes deste sistema reconhecem eles próprios, seu lugar sem terem percebido formalmente uma ordem, ou mesmo sem saber que têm um lugar definido no sistema de produção”. (HENRY, 1997 p.26)

Ao analisarmos o discurso, estaremos inevitavelmente diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. A análise vai procurar colocar em relação o campo da língua (suscetível de ser estudada pela Linguística) e o campo da sociedade (apreendida pela história e pela ideologia). (GREGOLIN, 1995, p. 17)

Na teoria do discurso, a discursividade só é possível por meio do efeito ideológico que constitui o sujeito, em outros termos, é por meio da ideologia que o indivíduo é interpelado em sujeito e, conseqüentemente, se inscreve no fio discursivo na relação língua-história.

Nesse sentido, foi na obra de Althusser (1998), que Pêcheux encontrou como base, a explicação da constituição dos sentidos do discurso pela influência dos aspectos que são exteriores à língua, como por exemplo, o aspecto ideológico, que constitui o sujeito e os sentidos produzidos na enunciação, momento em que a AD traz uma nova configuração para a noção de ideologia, pois “[...] é tendo como referência a ideologia que Pêcheux introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar. É enquanto sujeito, que qualquer pessoa é ‘interpelada’ a ocupar um lugar determinado no sistema de produção”. (HENRY, p. 30, 1997).

Ao recorrer ao materialismo histórico proposto por Althusser, com base nas teorias marxistas, Pêcheux (1997) inaugura uma inovadora teoria do discurso em sua obra *Semântica e discurso*, a qual ele introduz questões sobre condições de produção discursiva e, portanto, a teoria sobre o sujeito, na teoria do discurso. Numa releitura de Pêcheux, Orlandi (2015) afirma que as condições de produção estão relacionadas ao contexto sócio histórico, ideológico em que o sujeito enuncia, ou seja, ao contexto amplo, o que está exterior ao linguístico, marcadas pelas relações sociais que o sujeito está imposto, geralmente por Instituições (escolas, órgãos, universidades).

Outro fator que está diretamente ligado às condições de produção dos discursos, é o conceito de relação de sentidos existente. Para esta noção, os discursos se relacionam entre si, apontando para outros discursos que os configuram, bem como para enunciados futuros. Os discursos não são marcados por possuírem ponto inicial e final de constituição, estão sempre em movimento e podem ser sintetizados na dispersão, os dizeres se inter cruzam uns aos outros.

Apesar das contribuições de Benveniste, no que concerne a enunciação, foi Michel Pêcheux (1997) que desenvolveu a base-metodológica para o desenvolvimento da AD. Nessa perspectiva, o discurso é evidenciado frente aos estudos da linguística da enunciação, onde a língua está relacionada ao

seu funcionamento, e não somente aos aspectos estruturais. A enunciação para Benveniste (1989) é tomada como um ato individual na produção de enunciados realizado pelo sujeito, o *eu* que entra em ação no discurso e é interpelado por ele, o que para Michel Pêcheux, seria impossível separar, a constituição do sujeito da constituição do seu discurso.

Para entender o sujeito do discurso, proposto por Michel Pêcheux (1997), devemos considerá-lo como um sujeito social, ou seja, ao enunciar, o sujeito revela vozes sociais que contemplam seu discurso. Sendo assim, não consideramos o sujeito do discurso no campo homogêneo, pois ele é cortado por outros dizeres que se inter cruzam em regularidades ou não.

O sujeito aqui, interpelado pela ideologia e pela história, é tido como efeito de linguagem, sujeito que é incessante por sua completude, sendo esta a característica que nos revela o seu assujeitamento por meio do inconsciente, ou seja, o furo que não se cessa na teoria discursiva, dando espaço para a análise das formações discursivas no fio do discurso.

O sujeito se insere na morada da linguagem, lugar onde acontece a inscrição ideológica, por meio dos atos de enunciação propostos pelas condições de produção dos discursos, momento que se desvela a falta e o seu assujeitamento, em outras palavras, “o lugar do assujeitamento, representado pela ideologia, e o lugar do desejo, representado pelo inconsciente, se encontram e se constituem na linguagem”. (FERREIRA, 2007, p. 104).

Para explicar a função sujeito em sua teoria do discurso, Michel Pêcheux contou com os pressupostos teóricos de Lacan (1998), sobre a noção de inconsciente, por meio da releitura da Psicanálise em Freud. É esse sujeito inconsciente para Lacan que é estranho àquele que enuncia, mas que é habitável “[...] num tropeço da linguagem, numa troca de significantes, em um encadeamento metonímico”. (MARIANE; MAGALHÃES, 2013, p. 116)

O Outro, na sua dimensão de alteridade inteiramente remetida ao Simbólico e à linguagem, surge aí para convocar o sujeito a se inserir em seus sistemas significantes, como forma de organizar uma representação do que a imagem lhe apresenta. Na definição de Lacan, o Outro funciona como um ‘escudo narcísico’ que separa o sujeito – ser de imagens e símbolos – do real, para sempre, mas também a estrutura que implanta nele ‘seu pequeno outro. (GRECO, 2011, p. 05)

O inconsciente é marcado pelo saber que não é conhecido, um saber estranho ao sujeito que enuncia, está situado numa cadeia de significantes em que ao ordenar o discurso, o perde no fio discursivo, enfatizando a sua descontinuidade. Enquanto sujeitos, nos apropriamos da fala e da linguagem, da mesma forma que nos situamos num vazio de significantes, onde nos falta um sentido completo.

Para Mariane e Magalhães (2013), é necessário que o sujeito se inscreva, habite uma língua para tornar-se sujeito do que diz e ser habitado pelo inconsciente, ou seja, o sujeito é resultado, efeito da descontinuidade da linguagem.

Em suma, Pêcheux ao inserir uma ligação da sua epistemologia com outros campos teóricos (linguagem, ideologia, história, sujeito e o inconsciente), desperta o desejo de investigação e análise dos sentidos produzidos nos discursos nesse entremeio. A partir dessas reflexões iniciais sobre a relação da AD com a Ideologia e a Psicanálise, partimos para as fases da Análise do Discurso de vertente francesa, destacando seus pontos altos e teorias que auxiliaram em sua constituição.

1.2 A Análise do Discurso de vertente Francesa: Fases e enfrentamentos teóricos

A Análise do Discurso derivada de Michel Pêcheux surgiu em meio a diferentes enfrentamentos e reconstruções teóricas que o auxiliaram a sistematizar a disciplina tal como se constituiu, e ao refletir articulações e atravessamentos entre os elementos que constituem seu quadro epistemológico: “o materialismo histórico sob a teoria marxista; a linguística como a teoria dos mecanismos sintáticos e de enunciação e a teoria do discurso compreendida como determinante histórica” (HOFF, 2005, p. 125). A noção de discurso de Pêcheux parte do que é exterior à língua e está relacionada diretamente aos conflitos do que é social, ou seja, para analisar o discurso é necessário romper estruturas linguísticas para alcançar os efeitos de sentido produzidos por ele.

O percurso histórico de Pêcheux e da Análise do Discurso se deu em três períodos distintos, a primeira fase, mais conhecida como a AD de 69, teve

como contexto histórico a situação política na França no final dos anos 60, época em que o país vivia um período de manifestações e greves, que atingiu toda a classe social e econômica do país. Diante dos acontecimentos dessa época, Pêcheux pensou que poderia desenvolver uma análise automática do discurso, a partir da relação entre a palavra e a sintaxe da língua, marcada por “um processo de produção discursiva concebida como uma máquina autodeterminada e fechada em si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos [...]” (PÊCHEUX, 1997, p.311).

Em 1969, Pêcheux já esboçava distanciamentos entre a AD e a Linguística genebrina de Saussure, ao entender que a língua vai muito além da dicotomia língua/fala proposta por ele, ou seja, essa posição não era autossuficiente para contemplar a AD, era mais do que a pura transmissão de informação, pois leva em consideração os sentidos que afetam os dizeres e um determinado momento da história, num processo de identificação dos sujeitos.

“A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.” (ORLANDI, 2015, p. 13). Sendo assim, a língua não é simbolizada como um objeto abstrato, mas como um objeto que auxilia na observação e interpretação dos dizeres e suas formas de representação no mundo. O sujeito é interpelado por vozes em consonância com aspectos histórico-sociais e ideológicos, que significam em seus discursos. É nessa perspectiva, que a teoria pecheuxtiana assume um caráter interdisciplinar, ao adotar em seu campo teórico questões marxistas e ideológicas.

Pêcheux busca estabelecer uma ligação entre ideologia, discurso e subjetividade, em que se entende o indivíduo como sujeito ‘capturado’, ou seja, sujeito de uma formação social que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas. (SANTOS, 2013, p. 208).

Ao agregar outras áreas de conhecimento a sua epistemologia, Pêcheux desloca sua teoria para as relações entre as máquinas discursivas estruturais, pois, é a partir das relações entre forças desiguais, que é tomado o objeto da AD, as formações discursivas, doravante FD. No início dos anos 80, o conceito de formação discursiva, termo inaugurado por Michel Foucault, “começa a fazer

explodir a noção de máquina estrutural fechada, pois é constitutivamente 'invadida' por elementos que vêm de outro lugar, de outras FDs, que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais." (PÊCHEUX, 1997, p. 314). Neste momento, a teoria do discurso debruça sua análise entre as instabilidades e regularidades dos efeitos de sentido dos discursos, ponto alto da segunda fase da AD pecheuxtiana.

1.2.1 As noções de Formações Discursivas e Formações Ideológicas

Apesar de se relacionar diretamente com a problemática do sujeito na AD, recorreremos às palavras de Michel Foucault ao descrever a noção de formação discursiva, termo inaugurado por ele, inicialmente em *Arqueologia do Saber* (1969). Para Foucault,

[...] uma formação discursiva não desempenha, pois, o papel de uma figura que para o tempo e o congela por décadas ou séculos: ela determina uma regularidade própria de processos temporais; coloca o princípio de articulação entre uma série de acontecimentos discursivos e outras séries de acontecimentos, transformações, mutações e processos. Não se trata de uma forma intemporal, mas de um esquema de correspondência entre diversas séries temporais. (FOUCAULT, 2008, p.83)

As formações discursivas em Foucault não se restringem unicamente a objetos linguísticos, muito menos a contextos enunciativos ou de proposição de fala, mas são vistos numa dispersão que podem agregar regularidades ou irregularidades numa dispersão. Ao contrário de Michel Pêcheux, que associa as FDs à ideologia, e conseqüentemente aos ideais marxistas, de lutas de classe, Michel Foucault as concebe em termos de saberes/poderes.

Nesse sentido, Foucault formula que a ligação das formações discursivas a termos como ideologia e cultura levava o discurso a produzir vagas representações, o que para ele não era suficiente para entender a produção discursiva que controlaria e transformaria os indivíduos.

Por outro lado, ao retomar o conceito de formação discursiva em *A semântica e o corte saussuriano: língua linguagem e discurso* (2011), onde faz readaptações ao conceito de formação discursiva e ao relacioná-la com a ideologia e a luta de classes, Pêcheux considera que o sujeito, interpelado pelo sujeito ideológico, ilusoriamente, tem a ideia de completude, entretanto, ao

enunciar, ele ocupa uma ou mais posições em classes sociais antagonistas sem mesmo perceber.

Nessa perspectiva, Pêcheux (2011) elucida em sua teoria que as FDs

“[...] interligadas determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura dada [...] não se trata apenas da natureza das palavras empregadas, mas também (e, sobretudo) de construções nas quais essas palavras se combinam, na medida em que elas determinam a significação que tomam essas palavras [...] as palavras ‘mudam de sentido’ ao passar de uma formação discursiva a outra”. (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2011, pag. 27).

Para Pêcheux (2015), o sujeito, ao falar, revela formações discursivas carregadas ideologicamente por um momento histórico-social, e associado ao contexto no qual o sujeito se insere; seria impossível fazer teoria sem levar em consideração a tomada de posição na luta de classes.

A formação discursiva em Pêcheux é marcada por confrontos, pela divergência, o que confirma a heterogeneidade constitutiva do sujeito, onde se encontra clivado, ou atravessado pelo *outro*, é constituída da integração de outras formações ideológicas, que sempre existiram historicamente no interior das relações de classes sociais, e o fator “que distingue as FDs umas das outras é o modo como elas se relacionam com essas formações ideológicas” (HOFF, 2005, p. 126). Os sentidos não existem por si só, eles são produzidos a partir de um jogo entre o histórico, o social, o linguístico e pelas posições ideológicas que os sujeitos ocupam.

Cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conflito umas com as outras. (PÊCHEUX, FUCHS, 1997, p. 166)

Portanto, devemos conceber o discurso como materialidade que procede da ideologia do sujeito, nas formações ideológicas, que uma vez interligadas umas nas outras, se configuram como formações discursivas que determinam o que pode e deve ser dito em uma dada posição, em um determinado lugar, em outras palavras, como determina Althusser (1998), no interior de um aparelho ideológico, inscrita numa situação de classes.

Dessa forma, convém ressaltar a contribuição de Althusser para a teoria do discurso de Pêcheux, encontrando em sua obra conceitos que o auxilia na relação da instância ideológica e discursiva. Dentre os conceitos mais importantes, o de ideologia, conforme releitura de SILVA (2013).

(...) considerada como sujeito que age na interpelação ideológica, como sujeito que aciona os indivíduos para que eles sigam suas orientações (...). Na construção dessa teoria, ele tem em vista mostrar como a ideologia determina, ou melhor, sobre determina o sentido da ação social e o funcionamento da vida social. (SILVA, 2013, p.90)

Althusser (1998) toma a ideologia como uma representação, na qual o sujeito é interpelado por representações que ocupam em uma determinada classe da sociedade. É nesse momento, em consequência do funcionamento da ideologia sobre discurso, que o sujeito, ao enunciar, tem a ilusão de total controle e liberdade do que é dito naquele momento. Porém, o que ocorre de fato é o seu assujeitamento, o que é assegurado pelo que Althusser denominou em *Aparelhos Ideológicos de Estado*, onde se organizam num complexo de representações e atitudes. “É pela existência de aparelhos ideológicos de Estado que essa reprodução está materialmente assegurada. Trata-se de realidades complexas que colocam em jogo práticas associadas a relações de lugares [...]” (COURTINE, 2014).

Retomando as concepções distintas em torno do que é uma FD, Coracini (2007) afirma que, para Pêcheux, as formações discursivas existem historicamente no interior das relações de classes, diferentemente do pensamento de Foucault, que relaciona as FDs às formações sociais.

A teoria pecheuxtiana entende que as formações discursivas se configuram por não serem homogêneas, elas são clivadas e podem fornecer elementos que complementem outras FDs por meio de relações ideológicas, o que marca a constituição da exterioridade constitutiva do sujeito, ou seja, FDs de diferentes momentos históricos podem se relacionar por meio do já-dito, nunca em síntese dos mesmos efeitos de sentido, mas transformando-os.

1.2.2 Heterogeneidade Discursiva do Sujeito: Um diálogo entre Intradiscurso e Interdiscurso (Memória Discursiva)

A heterogeneidade discursiva do sujeito e o interdiscurso são as palavras-chave que anunciam a terceira fase da Análise do Discurso. É por meio do interdiscurso que o sujeito interpelado pela ideologia será analisado, ao permitir que o sujeito se aproprie de objetos que estão ao seu redor, para

fazê-los parte do seu discurso. No entanto, para entender e interpretar melhor a subjetividade dos sujeitos e a instabilidade das FDs é primordial considerarmos dois níveis do discurso, propostos por Pêcheux, que estão diretamente ligados um ao outro: o **intradiscursivo e o interdiscursivo**.

É a relação mantida entre esses dois níveis do discurso que situa o processo pelo qual o sujeito é interpelado pelo seu discurso, ou seja, pelo seu assujeitamento. Todavia, para chegarmos ao encontro entre o intradiscursivo e o interdiscursivo, Pêcheux articula dois aspectos fundamentais: *o pré-construído e a articulação dos enunciados*.

Esta questão nos reconduz assim a um problema teórico: o da relação de um processo discursivo com o 'interdiscursivo', isto é, o conjunto dos outros processos que intervêm nele para constituir-lo (fornecendo seus pré-construídos) e para orientá-lo, desempenhando em relação a ele, o papel de discurso transversal [...] (PÊCHEUX, FUCHS, 1997, p. 230).

O pré-construído, segundo Jean Jacques Courtine (2014), é marcado pelas evidências as quais o sujeito vê e se apropria dos objetos que estão ao seu redor para constituição da sequência discursiva, ou seja, "o que cada um sabe, e simultaneamente, o que cada um pode ver em uma dada situação". (COURTINE, 2014).

É o interdiscursivo que permite que os objetos se conectem ou se atravessem entre si, funcionando, assim, como um discurso transversal, "composto pelas possibilidades de substituição entre diferentes palavras, expressões, proposições que possuam o mesmo sentido em relação a uma formação discursiva preponderante" (INFANTE, 1998). O discurso transversal possibilita o sujeito manter a coerência no fio discursivo, que não pode ser apreendido, mas que nos fornece efeitos de sentido por meio do inconsciente e da materialidade ideológica que estão ao seu redor. Dessa forma, podemos tomar o interdiscursivo como o agente que possibilita a constituição do pré-construído e de articulação dos enunciados, ambos marcados pelo que é exterior ao sujeito que enuncia.

Para entendermos melhor a relação entre os níveis discursivos de Michel Pêcheux, propomos no próximo item as noções e os diálogos mantidos entre intradiscursivo e interdiscursivo.

1.2.3 As noções de Intradiscurso e Interdiscurso (Memória Discursiva) e sua relação com a produção de sentidos

O intradiscurso está no linear do discurso, da relação do sujeito com ele mesmo, fazendo com que os sujeitos se identifiquem em um lugar ou contexto, “refere-se à dimensão horizontal do dizer, ao fio discursivo, à dimensão linear da linguagem” (INFANTE, 1998). Em outras palavras, ao abordar o nível do intradiscurso, verifica-se o que é dito pelo enunciador naquele exato momento, em relação ao que será dito ou já foi dito. No entanto, essa análise é pautada na formulação, na construção e linearidade das construções de fala e/ou representações.

Esse nível do discurso está intimamente ligado à teoria de Lacan sobre a descrição imaginária do *eu*, do dizer, tudo que vem constituir a realidade para o sujeito que enuncia, das descrições daquilo que está envolta do sujeito. “É um espaço dinâmico, um espaço de reformulação e de transformação” (LECOMTE, LÉON, MARANDIN, 1997), localizado entre o tempo e o espaço.

Por outro lado, relacionado ao que é externo à língua, o interdiscurso ou memória discursiva é “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, 2015, p. 29). O pré-construído remete o que está muito além da linha horizontal que enuncia; são outras vozes em um contexto que fornecem evidências, que contemplam os efeitos de sentido dos dizeres.

“Os sujeitos estão ligados a um saber discursivo que não pode ser apreendido, mas que deixa transparecer seus efeitos por meio do inconsciente e das ideologias que envolvem os sujeitos” (SANTOS, 2013, p.219). Conforme este pensamento, compreendemos que, o interdiscurso, ligado às formações ideológicas, revela memórias que são suporte para a integração das formações discursivas, dizeres já ditos e esquecidos por outros e em diferentes momentos de sua história.

Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da "memória individual", mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador. (PÊCHEUX, 2007, p. 50)

Como se percebe no íterim da AD, o indivíduo é interpelado em sujeito, e este por sua vez, carrega consigo ideologias que são materializadas pela língua, ou seja, a língua na AD é condição para que a ideologia se manifeste nos discursos. “As palavras recebem sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (memória)”. (ORLANDI, 2015, p.44).

Para compreendermos os sentidos na AD proposta por Pêcheux, é importante estabelecer uma relação do sujeito com a língua, com a ideologia e com a história. É nessa interpretação dos sentidos que estão presentes os efeitos de memória, ou a “memória constitutiva” que estão na base do dizível, da interpretação e do saber discursivo. (ORLANDI, 2015)

A imbricação entre os níveis intradiscursivo (o que está dizendo) e interdiscursivo (o já dito), segundo Orlandi (2001), se revelam em dois eixos, o primeiro, o eixo vertical, onde está o interdiscurso, representado pelas oscilações entre o que já foi dito, silenciado ou esquecido. Numa outra posição, o eixo horizontal, o intradiscursivo, determinado pelo o que está sendo dito naquele momento, em uma dada circunstância.

O que marca a produção de efeitos de sentido na AD é justamente a distinção de língua e dos processos discursivos, ou seja, a língua não é absoluta nesse fenômeno, possui uma autonomia parcial, o que possibilita que a heterogeneidade, entendida no processo discursivo, seja marcada pela instabilidade das formações discursivas imbricadas de formações ideológicas.

A heterogeneidade passa a ser categoria conceitual e se coloca como *corpus*. Desse modo, busca-se a FD na dispersão de lugares enunciativos. Na constituição do *corpus*, a condição de produção passa a ser pensada como imbricações de um feixe de enunciações em que um enunciado se inscreve em um conjunto de formulações (...) (SANTOS, 2013, p.228).

Para compor o embasamento teórico acerca da discussão que apresentamos nesse trabalho, faz-se necessário compreender a noção de heterogeneidade discursiva na AD a partir das contribuições da linguista Authier Revuz. Em seus estudos, a linguista coloca que “um dizer traz, necessariamente, outros dizeres e vozes”, ou seja, um discurso não é marcado pela sua homogeneidade e unicidade, ao enunciar, o sujeito é confrontado por diferentes *outros* que se inscrevem em seu fio discursivo sem que os perceba.

Ao estabelecer um diálogo com sua teoria, Revuz dialoga com áreas dessemelhantes da Linguística, como por exemplo, os estudos da Psicanálise freudiana pela releitura de Lacan, assim como Pêcheux o faz, e também com o dialogismo de Bakhtin, entretanto, o momento que nos interessa em seus estudos é o que intervém no conceito de interdiscurso proposto por Michel Pêcheux em sua teoria do discurso.

Revuz (1990) associa o pensamento de Lacan em seus estudos ao compreender o sujeito como efeito de linguagem, exterior à língua, o outro que faz parte da constituição do “um”, em sua representação e em seu discurso. Para ela, “não há linguagem sem sujeito, não há estudo enunciativo sem sujeito, (...), não há sujeito isolado da heterogeneidade (...)”. (FERNANDES, 2008, p. 88).

Ao conceber o sujeito no âmbito da enunciação, Revuz formula os conceitos de *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*; a primeira está relacionada ao aspecto heterogêneo na constituição do sujeito, a inscrição de vozes do *outro*, o que revela as bordas entre o interno e o externo no discurso, por outro lado, a heterogeneidade constitutiva não é localizável e nem representável no fio discursivo. Para a linguista, este conceito delimita o ponto em que a Linguística e a heterogeneidade do sujeito se encontram, e ainda afirma que o estudo da heterogeneidade constitutiva dos sujeitos está fora do alcance dos estudos linguísticos.

É nesse amplo contexto, que a condição de produção “traz para a consideração dos efeitos de sentido elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições (...)”. (ORLANDI, 2015, p.29).

Portanto, nesse trabalho, vale ressaltar, que levamos em consideração a relação da língua com o que é exterior a ela, assim como o contexto sócio-histórico e ideológico em que os sujeitos estão inseridos, o lugar de onde falam, pois são as condições de produção dos discursos dos sujeitos que determinam os aspectos primordiais para a verificação da heterogeneidade e deslocamentos das FDs, bem como seus efeitos de sentido, o que justifica a escolha pela análise do discurso pecheuxtiana.

1.3 Identidade e processo de identificação na pós-modernidade

A palavra identidade em seu âmbito científico é tomada por diferentes autores e concepções, trata-se de um tema amplamente discutido na teoria social, o que faz com que haja diferentes posições em relação a ele. No entanto, acompanhando a proposta interdisciplinar desse trabalho, discutiremos sob a luz dos conhecimentos de HALL (2011), SILVA (2014), WOODWARD (2014) os **conceitos de identidade e identificação** nos seus estudos culturais da pós-modernidade, e também, a partir da contribuição de outros estudiosos que inter cruzam a teoria do discurso aos aspectos identitários do sujeito.

Para Stuart Hall (2011), as identidades que estabilizaram o mundo social estão em declínio, devido às mudanças sociais estruturais que estão transformando as sociedades modernas. E ele considera que “as velhas identidades (...) estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno (...)” (HALL, 2011, p. 07).

Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, constitui uma crise de identidade para o indivíduo. (HALL, 2011, p. 09)

Nessa perspectiva, Hall (2011) aplica em sua teoria dos estudos culturais o processo de identificação, ao sofrer deslocamento, mudanças de acordo com o simbólico, que faz parte do âmbito social do sujeito, tratando assim a identidade como uma “celebração móvel”. “Ela não é nunca, completamente determinada –, no sentido de que se pode sempre “ganhá-la” ou “perdê-la (...)” (HALL, 2014, p. 106).

Com base no nível de aproximação que os sujeitos possuem com os sistemas culturais, que estão em sua volta, eles assumem outras identidades, que estão em constante transformação em diferentes momentos. São confrontados diariamente por materialidades simbólicas que revelam significados em seus dizeres.

De acordo com Lacan (1998), a constituição do eu por meio do olhar do *Outro* (inconsciente) acontece quando há a relação dos sistemas simbólicos com os de representação, o que inclui a língua, a cultura e diferença sexual.

Embora o sujeito esteja rodeado de representações no mundo pós-moderno, ainda detêm uma ideia ilusória de completude e unificação de sua identidade. É a partir desse pensamento contraditório que partimos do anseio pela completude identitária para a ideia de identidade fragmentada pelo inconsciente.

É exatamente por esse acesso ao Simbólico que se organiza a recaída do sujeito ao Imaginário [...] O *Eu* não pode existir sem o símbolo, ou seja, sem uma referência ao *Outro*, e reciprocamente, quer se trate de seu corpo, do seu desejo ou dos objetos do seu desejo. (GRECO, p. 05, 2011)

Para constituir-se, o sujeito recebe o *Outro* em formas de representação, ou seja, o inconsciente é marcado em seu discurso por um furo que está presente numa cadeia de significantes. O *Outro*, uma vez recebido no discurso do sujeito, irá fazer parte da sua história. Ao falar, o sujeito se subjetiva, e conseqüentemente, é marcado por um vazio, implicando a ausência de significantes, em outras palavras, o sujeito é capturado na linguagem por uma descontinuidade de significantes que estão a sua volta, produzindo sentidos sobre ele, sobre os outros, pelo lugar que ocupa e por suas escolhas.

À luz da contribuição de Derrida sobre a instabilidade dos dizeres do sujeito e conseqüentemente de sua identidade, Hall (2011) argumenta

(...) as palavras são “multimoduladas”. Elas sempre carregam ecos de outros significados que elas colocam em movimento (...). Nossas afirmações são baseadas em proposições e premissas das quais nós não temos consciência (...). Tudo que dizemos tem um antes e um depois – uma margem na qual outras pessoas podem escrever. O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). (HALL, 2011, p. 41)

É nessa assertiva, que este trabalho, de caráter interdisciplinar, faz uma alusão à relação entre a teoria do discurso e a produção de novas identidades, ao celebrar a “relação entre unidade e dispersão é crucial para a perspectiva discursiva e estará presente em toda reflexão sobre identidade” (ORLANDI, 1998, p. 204).

Nessa pesquisa, incluímos um grupo de sujeitos que ocupam o mesmo lugar e atuam em um mesmo espaço, entretanto, apesar das similaridades enquanto lugar que ocupam e que atuam, não podemos esquecer os outros papéis que eles possuem/exercem no seu meio social, do *Simbólico* ao seu

redor, o que interfere diretamente num movimento de identidade realizado num percurso histórico.

[...] se a identidade é um movimento na história, é justamente porque todo processo de significação é uma mexida (deslize) em redes de filiação (na rede de formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz ao mesmo tempo como repetição e como deslocamento. (ORLANDI, 1998, p. 207).

Os deslocamentos de identidade ou a crise de identidade acompanham paralelamente o mundo pós-moderno e suas transformações, e, juntamente com essa evolução, podemos citar o fenômeno da globalização, que nas palavras de Woodward (2014, p. 21), “envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez produzem identidades novas e globalizadas”.

No entremeio de representações simbólicas, a globalização pode produzir diferentes resultados quando nos referimos à identidade. Ao mesmo tempo em que o *Simbólico* pode levar o distanciamento da identidade nacional ou local, por inferências relativas ao mercado global, pode ser também compreendido pela resistência dessas inferências pelos sujeitos, ao fortalecer sua cultura local ou nacional.

A aceleração dos processos globais compreendidos por meio do encurtamento da distância entre povos e nações, abre espaço para a diversidade representada pelos sistemas simbólicos pertencentes à cultura nacional do outro. Consequentemente, tais processos globais podem enfraquecer as identidades nacionais, reforçando outros laços, ao aderir e se tornar fiel ao que é pertencente ao outro.

A modernidade separa, cada vez mais, o espaço do lugar, ao reforçar relações entre outros que estão ‘ausentes’, distantes, de qualquer interação face a face. Nas condições da modernidade [...], os locais são inteiramente penetrados e moldados por influências sociais bastante distantes deles. (HALL *apud* GIDDENS, 2011, p.72).

Portanto, quanto mais curta for a distância entre os povos, mais próximos estaremos do mercado global de estilos, por exemplo: da mídia, imagens, viagens internacionais, etc., tornando as identidades menos vinculadas e menos centralizadas, passível de transformação todo o tempo. Hall (2011) revela ainda que essas transformações, em torno da identidade e da cultura, se devem ao consumismo global, uma característica do capitalismo.

Reportando-nos a essa questão, podemos elucidar a simbologia do *status* que a língua inglesa assume neste século, fortemente revelada pela mídia, música, cinema, pela educação e, principalmente pelo capitalismo, ou seja, não basta somente ter o anseio ao que pertence ao outro, mas “[...] experimentar as mesmas sensações, ter acesso aos mesmos objetos, sobretudo no mundo em que vigora a ideologia do consumo [...]”. (CORACINI, 2007)

No entanto, para toda tentativa de homogeneização, há resistências, e, neste caso, como coloca Woodward (2014) “podem fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais ou locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade”.

A reflexão sobre os processos de identificação abre caminho para as reflexões sobre as culturas nacionais, “compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações” (HALL, 2011, p. 51). A cultura nacional é materializada pelos discursos, os quais os sentidos sintetizados significam sentidos que fazem com que os sujeitos signifiquem construindo identidades.

Para Hall (2011), o responsável pelo deslocamento de identidade na pós-modernidade está no crescimento do fenômeno da globalização e conseqüentemente pela facilidade de encontro com o outro. A globalização contribui diretamente para os fluxos culturais que criam possibilidades de identidade partilhadas. Em outros termos, quanto mais exposta a sistemas de representação de outras nações e culturas, mas difícil será manter uma identidade cultural fixa ou homogênea.

Nessa perspectiva, Hall (2011) afirma que, ao falar, colocamos em questão quem somos e o que representamos, sempre de uma posição histórica e cultural específica. Esse ponto em seus estudos revelam duas maneiras de pensar a identidade cultural.

A primeira reflete a perspectiva [...] na qual uma comunidade busca recuperar ‘verdade’ sobre seu passado na ‘unicidade de uma história e cultura partilhadas que poderiam, então, ser representadas [...]. A segunda [...] é aquela que a vê como uma questão tanto de tornar-se quanto de ‘ser’. Isso não significa negar que a identidade tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação. (HALL, p. 28, 2011)

Associado a esse pensamento, podemos entender que a sociedade pós-moderna não se concentra na unicidade, ou mesmo, determinada por uma produção de identidade fixa, ela argumenta o deslocamento, uma “pluralidade de centros”. Os indivíduos, muito antes de serem interpelados como sujeitos, vivem ao redor de diferentes Instituições, estas por sua vez, cercadas de simbolismos, que colaboram com deslocamentos e reconstruções identitárias, que são materializadas pela linguagem.

A vida moderna, circunscrita em diversas representações, nos exige reconfigurações em torno de nossas identidades, devido principalmente às influências externas de outros povos e cultura, o que rompe a ideia de homogeneização cultural ou de identificação. Segundo Hall (2011), quanto maior for a influência externa de representações de outras culturas e povos, mais suscetível de enfraquecimento e partilhamento uma identidade cultural vai estar.

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos (...) (HALL, 2011, p. 75).

Quanto a essa visão, a globalização como consequência segundo Hall (2011), produz novas identidades, deslocando, movendo e contestando identidades unificadas de uma cultura nacional, tornando as identidades mais plurais e políticas. Nós, sujeitos atravessados por simbologias diversas, somos mais plurais, mais diversos e políticos em nossos processos de identificação, e

é precisamente porque as identidades são construídas dentro e fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 2014 p. 109)

E por serem constituídas por meio da diferença, as identidades podem ser construídas. Isso implica dizer que somos imagem e reflexo do outro. O *outro* que intervém diretamente no que somos e dizemos, e sendo assim, nos identificamos pelos efeitos de sentido que produzimos em nossos discursos.

Nesse sentido, consideramos que a identificação é um processo em movimento, em que o sujeito é constituído pela variedade de discursos, marcando sua heterogeneidade e sua descentralização. As identificações são

filiadas a uma historicização, estando sempre presente num processo de transformações e mudanças. Nesse sentido, o próximo capítulo traz uma reflexão sobre o fenômeno de Globalização, bem como sua modalidade relacionada ao capitalismo, além de um percurso histórico da Língua Inglesa, destacando os fatores que a fizeram uma língua global. Sequencialmente no mesmo capítulo, apresentamos as interfaces do Bilinguismo e Educação Bilíngue e seu cenário na realidade educacional brasileira.

CAPÍTULO 2: GLOBALIZAÇÃO, LÍNGUA INGLESA E AS INTERFACES DO BILINGUISMO E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: DIMENSÕES E PERSPECTIVAS EM QUESTÃO

No período em que vivemos, somos comumente confrontados por diversas mudanças na realidade que nos cerca, estas por sua vez, são responsáveis pela disseminação de simbologias que ligam as nações em um dinamismo entre tempo e espaço. Essas transformações agrupadas configuram o que chamamos de Globalização, que em meados do século XX, atingiu novos patamares em todo o mundo, estimulando o desenvolvimento industrial e capitalista. Nesse sentido, esse capítulo, à luz das contribuições de GIDDENS (1991/2007) e CRYSTAL (2005), propõe uma discussão sobre o fenômeno da Globalização, sua dimensão capitalista e como o mundo globalizado influenciou e influencia na diversidade cultural.

Apresentamos no tópico seguinte um breve recorte histórico sobre a difusão da língua inglesa no mundo, desde o período de colonização da Grã-Bretanha até a ascensão dos Estados Unidos após a segunda Guerra Mundial. Ademais, discutimos ainda reflexões sobre a dimensão geopolítica que fez da Língua Inglesa uma língua global, com base na literatura de JANSON (2015), LACOSTE (2005) e BRETON (2005).

Diante das rápidas e constantes transformações no mundo atual e a partir da imbricação entre línguas e culturas, discutimos, em outro tópico, sobre o fenômeno Bilinguismo, enfatizando suas dimensões e como elas se diferem umas das outras, além da relação entre este fenômeno e a identidade cultural

dos sujeitos, por meio dos estudos de BLOOMFIELD (1933), HAMERS AND BLANC (2000) e MACKEY (2000).

Por fim, tratamos da educação bilíngue e sua categorização, com destaque ao programa de imersão (BAKER, 2001), (MEGALE, 2005). Verificamos ainda como essa modalidade de educação incide no cenário brasileiro, com as contribuições de CAVALCANTI (1999), MOURA (2008) e MELLO (2010), tentando desmitificar definições até então difusas e divergentes.

2.1 O fenômeno da Globalização, sua dimensão capitalista e influências na diversidade cultural

Conforme vimos anteriormente, as identidades no século XXI estão cada vez mais fragmentadas e deslocadas, e para entender qual a causa desse deslocamento, nos apoiaremos nos estudos de Anthony Giddens (1991/2007) e David Crystal (2005) para compreender onde estamos indo e o que a globalização está fazendo de nós enquanto sujeitos.

A globalização está modificando o modo como vivemos, e como nos enxergamos de uma maneira mais densa — “(...) isto é evidente em algumas das mais básicas características das instituições modernas, incluindo em particular sua ação de desencaixe e reflexividade”. (GIDDENS, 1991, p. 60). No mundo globalizante, onde o acesso e a transmissão de informações se dão de forma ágil, estamos inerentemente ligados ao modo como o *outro* vive e pensa, momento em que somos atravessados pelo que é denominado de diferença.

A complexidade do termo globalização é paralelamente ligado à importância que todas as nações dão ao fenômeno, quer seja num discurso político, numa esfera mercantil ou mesmo na educação, provocando uma reação intelectual acerca do termo. Em outras palavras, a globalização é percebida pela forma de organização econômica e cultural das nações, provocando avanços de mercados consumidores.

Para Giddens (1991), o termo globalização é tomado por definições opostas diante de pensadores e teóricos sociais. Um dos grupos questiona tudo que se refere ao fenômeno, e os outros, por sua vez, considerados radicais, assumem posições diversas sobre o termo. Nesse entremeio, seguimos com a concepção do autor citado, que afirma que “(...) a globalização

pode assim ser definida como a intensificação das relações sociais em escala mundial, que ligam localidades distantes de tal maneira que acontecimentos locais são modelados por eventos ocorrendo a muitas milhas de distância e vice-versa”. (GIDDENS, 1991) Fica claro que o encurtamento ou compressão temporal entre as nações e, possibilitando o acesso a outras culturas, foi fator fundamental para que os aspectos globalizantes tivessem efeitos sobre a construção de identidades.

Para Giddens (1991), a globalização é contemplada em quatro dimensões: **os sistemas de estado-nação, a ordem militar, a divisão internacional do trabalho e a economia capitalista mundial**, no entanto, daremos ênfase a esta última, pois “(...) o capitalismo foi uma influência globalizante fundamental precisamente por ser uma ordem econômica e não política; ele foi capaz de penetrar em áreas distantes do mundo onde os estados de sua origem não poderiam fazer valer totalmente sua influência política.” (GIDDENS, 1991, p. 64)

Todo fenômeno apresenta consequências, benéficas ou não. No caso da globalização, essas consequências estão bem longe de apresentarem apenas vantagens, uma vez que não se desenvolve de maneira igualitária entre as nações e os povos. Para exemplificar melhor esse pensamento, podemos nos remeter ao poder econômico dos Estados Unidos por meio da sua posição cultural, política, econômica e militar diante do parâmetro mundial. Além disso, podemos destacar também a forte influência linguística que o país assume em outras culturas, pelo uso de algumas expressões culturais, que estão diretamente ligadas à exacerbada perspectiva capitalista vivida no século XXI.

“A globalização envolve uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas” (WOODWARD, 2014, p. 21). Marcadas por representações simbólicas em torno do desenvolvimento cultural capitalista, essas identidades são facilmente percebidas pela propagação, principalmente em torno de grandes empresas como McDonald’s, Apple, CNN e Coca-Cola, as quais provocam impactos e transformações em culturas e estilos de vida de um grupo global.

Em condições de modernidade, uma quantidade cada vez maior de pessoas vive em circunstâncias nas quais instituições desencaixadas,

ligando práticas locais a relações sociais globalizadas, organizam os aspectos principais da vida cotidiana. (GIDDENS, 1991, p. 73)

Em outras palavras, ninguém pode se esquivar diante das transformações que são provocadas pela modernidade, não temos como erguer uma barreira e não enxergamos a maneira como as mudanças referentes ao cotidiano dos indivíduos acontecem, ou seja, como o eu e a sociedade estão inter-relacionados na esfera global.

Nessa assertiva, devido aos contextos em que as relações entre nações são movidas por simbologias, a globalização econômica avança numa proporção bem maior, onde os fluxos culturais são mais marcados. Sendo assim, podemos afirmar que existe a possibilidade de um interesse geral por simbologias de determinadas culturas, reforçando novos laços de identificação de outros estados-nação, que tentam enfraquecer culturas nacionais e locais. Para Hall (2011), os fluxos culturais entre nações, e o consumismo global criam possibilidades de identidades partilhadas – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo.

No plano de globalização, as tendências culturais tendem a ser atravessadas por tendências que caminham por um viés relacionado à homogeneização cultural, devido ao capitalismo, ou simplesmente, no viés da livre expressão, ou seja, no âmbito da subjetividade e da diversidade cultural.

No entanto, a primeira tendência, relativa à economia capitalista tende a se destacar em maior tamanho com a expansão desenfreada de grandes grupos econômicos em diferentes países do globo, principalmente aos associados aos setores de comunicação e alimentação.

Uma sociedade capitalista é um sistema que conta com diversas características institucionais específicas. Em primeiro lugar [...] a natureza fortemente competitiva e expansionista do empreendimento capitalista implica que a inovação tecnológica tende a ser constante e difusa. (GIDDENS, 1991, p. 54)

Essa crescente expansão do ideal capitalista nos mostra uma possibilidade de uniformização cultural em relação à modernidade, todavia, vale ressaltar que a globalização não é um fenômeno que anula diferenças culturais e suas possibilidades de acontecer, ela sistematiza uma dinâmica onde uniformidade e diversidades predominam.

A esse propósito, podemos destacar que, mesmo havendo uma tendência de uniformização cultural, sempre existirá também a tendência que resiste a essa homogeneização, caracterizada por sua resistência, incluindo uma linha de preservação cultural daquela nação. Muitas vezes, a tentativa de uniformização de culturas pode ser entendida como uma ameaça às práticas e culturas locais, fato que revela sua capacidade de afirmação e práticas culturais ativas, que são reinventadas em seus modos de ser, fazer e entender no mundo globalizado.

Em consonância ao exposto, Campos e Canavezes (2007) afirmam que,

A globalização não implica necessariamente homogeneização ou integração, mas sobretudo uma maior interdependência e desterritorialização. A verdade é que perante a diversidade existente, faz provavelmente sentido pensar que uma cultura globalizada é mais caótica e diversa do que ordenada e homogênea. (CAMPOS, CANAVEZES, 2007, p.77).

Nesse sentido, a globalização não deve ser entendida como um fenômeno singular, mas como um sincrônico que envolve outros processos que operam os dinamismos da modernidade de modo inverso, sendo ela “[...] a razão do ressurgimento de identidades culturais locais em várias partes do mundo”. (GIDDENS, 2007, p.23)

Assim como qualquer outra representação simbólica, “uma língua não obtém um status genuinamente global até desempenhar um papel importante que seja reconhecido em todos os países” (CRYSTAL, 2005, p. 20). Dessa forma, devido aos fluxos e interferências culturais e linguísticas (difusão musical, cinematográfica, relacionadas ao império Hollywoodiano e tecnológico) associados à Língua Inglesa, possibilitou que ela se difundisse em outros territórios que não são de sua origem, sendo vista como uma das principais tentativas de homogeneização cultural na sociedade globalizada.

Para Crystal (2005), o poder determina o status mundial de uma língua, no entanto, poder nesse sentido, significa para ele esferas do poder político, tecnológico, econômico e cultural, o que colaborou com a expansão da língua em diferentes épocas da história.

Traçando um percurso histórico que fez da Língua Inglesa a língua da globalização, apresentamos no próximo tópico os três fatores que fizeram o Inglês a assumir o status linguístico em que se encontra atualmente.

2.2 Inglês: De língua nacional à língua global

A representatividade de uma língua sobre um território ou comunidade não se dá apenas pelo status linguístico, ela alcança seu apogeu por um conjunto de forças que estão diretamente ligadas às relações de poder ao seu redor. Segundo Lacoste (2005, p. 07), essas relações são determinadas por uma geopolítica que vai muito além do seu alcance na extensão territorial; é mais uma questão sobre a interposição de poder que remete à conquista e dominação. Para entendermos como a Língua Inglesa se tornou a língua da Globalização, é necessário que retomemos um breve recorte histórico, no intuito de investigar as causas e consequências de sua difusão mundial.

Em um breve percurso histórico, Lacoste (2005) afirma que a Língua Inglesa alcançou o status de língua global por meio de três fatores que se distinguem no decorrer da história, o primeiro quando a Grã-Bretanha, entre os séculos XVII e XX, período que a língua assumiu grande influência em diferentes territórios. O segundo pelas conquistas nos setores econômico, tecnológico e político dos Estados Unidos da América, na primeira metade do século XX, e o terceiro pelas rápidas transformações na indústria, na comunicação e nas demandas de relações internacionais que só crescem, a cada dia.

Há quem possa pensar que a Língua Inglesa sempre esteve no apogeu como língua de status e da comunicação internacional, no entanto, no século XVII era a Língua Francesa que ocupava essa posição linguística, associada à pujança cultural e política que o país alcançou durante o reinado de Luís XIV, mantendo força e influência até meados do século XIX. Logo após esse período, a França foi perdendo seu senhorio, quando foi obrigada a renunciar a Índia e o Canadá, além da renúncia pela disputa de territórios entre mares, deixando assim de representar uma forte ameaça à Inglaterra. Contudo, o país, ainda, manteve uma posição sólida em relação à sua língua materna, mesmo que por um curto espaço de tempo.

Entre os séculos XVIII e XIX, a Grã-Bretanha se tornou a potência imperial mais forte da Europa devido ao poder político que exercia sobre outras nações como Canadá, Índia e Austrália, adquirindo sua importância, por meio

do da ascensão do dispositivo da colonização, porém, mesmo em ascensão, não se tornou uma liderança entre as línguas faladas na Europa.

Sendo assim, apenas depois das duas Guerras Mundiais, após o enfraquecimento da França e da Alemanha, e também da decadência da Grã-Bretanha, o que marcou o fim da era imperial, fez com que os Estados Unidos alcançassem a liderança política e econômica, destacando-se ainda por ter se tornado um país dominador, que não pertencia ao continente europeu.

A segunda Guerra Mundial é uma nova etapa na consolidação das posições geopolíticas da língua inglesa. A guerra reparte as cartas do jogo e reforça a influência americana. [...] é o inglês – levado pela potência americana – que marca novos tentos” (BRETON, 2005, p.20)

O poder americano sobre a Europa, com a implantação de empresas e outros negócios, foi impulsionando a força e a representatividade da Língua Inglesa naquele território, uma vez que o Inglês já era falado por algumas comunidades europeias, o que facilitou ainda mais sua forte difusão.

Segundo Lacoste (2005), a explicação para que o Estados Unidos apresentasse um considerável desenvolvimento científico e tecnológico, se deu pela migração de um grande número de pesquisadores e intelectuais judeus perseguidos na Alemanha durante o período que marcou as duas guerras mundiais. Além disso, os adventos tecnológicos, os sistemas de informática e a imprensa foram outros fatores que influenciaram na dimensão que a língua se evidenciou.

A difusão da Língua Inglesa se fez também por meio das telecomunicações e da aviação, sendo o Estados Unidos da América o primeiro país a incentivar e tomar a dianteira desse setor, por meio de outros setores simbólicos que estavam diretos ou indiretamente ligados a ela, como foi o caso da indústria cinematográfica, mesmo quando os filmes eram traduzidos para a língua do país de importação, pela televisão e pela propaganda.

Outros fatores que contribuíram foram a difusão do *rock*, estilo musical que tinha como língua oficial o inglês, produzido ou não nos Estados Unidos, a influência artística de cantores e compositores em todo o mundo e também pela telefonia, uma vez que as pessoas para expandir seus negócios e se comunicar, deveriam utilizar uma língua base, neste caso, o Inglês.

Para uma realidade mais recente, com as transformações tecnológicas e os ágeis dispositivos de comunicação, o Inglês passou a ser visto como língua oficial, ainda que a internet se adapte a língua de qualquer país. Ademais, as grandes empresas de tecnologia, e de programação estão fincadas nos Estados Unidos, o que faz da língua desse país “(...) uma ferramenta indispensável para milhões de técnicos e, programadores e outros que produzem aplicativos (...)”. (JANSON, 2015)

O inglês ocupa o campo digital. A densidade dos internautas acompanha os avanços do inglês. A *internet* é um índice revelador da potência cultural americana – isto é, da língua inglesa. Realmente o inglês se impõe como a língua da inovação. (BRETON, 2005, p. 23).

A Língua Inglesa tem uma forte influência também no setor monetário e no mercado de valores, pois os maiores centros internacionais para esse setor se concentram na cidade americana de *New York* e também em Londres. Outro fato que deve ser mencionando é que a Língua Inglesa é tida como primeira opção como língua estrangeira em diferentes países.

(...) O inglês é o veículo de grande parte do conhecimento mundial, especialmente em áreas como ciência e tecnologia. [...] Quando investigamos por que tantas nações recentemente fizeram do inglês língua oficial ou [...] língua estrangeira principal nas escolas, uma das razões mais importantes é sempre a educacional — no sentido mais amplo (CRYSTAL, 2005, p. 31)

No currículo escolar brasileiro, a Língua Inglesa se faz obrigatória²; integra parte do currículo nacional comum da educação básica, porém, tendo em vista padrões de qualidade educacional e a formação em duas línguas, que muitas vezes apresentam-se de modo deficiente e insatisfatório aos objetivos propostos pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB da educação brasileira, desperta o interesse do setor privado, para implementação de escolas bilíngues (Português – Inglês) em todo território nacional, configurando-se como uma das categorias de escola de mais crescente expansão no Brasil.

No plano atual, a consolidação da Língua Inglesa desvia das perspectivas de conquista territoriais e econômicas ligadas à Inglaterra e aos

² A reforma na LDB torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol. A Língua Inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro. Ministério da Educação, em: <http://portal.mec.gov.br>.

Estados Unidos, está mais relacionada ao surgimento de forças simbólicas que a impulsionam de maneira desenfreada, com tendência à universalização, fato que confirma sua ligação com o mundo globalizante.

Não podemos deixar de afirmar que a permanência do Inglês, ainda como língua internacional, em pleno século XXI se dá pela ideologia que se esconde por trás dela. Em outras palavras, por puro capitalismo, pelo consumo das representações simbólicas recorrentes a ela, que “(...) no plano de poder – e interno, com a língua inglesa sendo considerada como o meio mais seguro de ascensão social” (BRETON, 2005, p. 25).

Um sujeito que aprende a Língua Inglesa ou simplesmente troca experiências em uso da língua, se encontra em um estado vulnerável de influências de sua cultura, podendo resistir ou não às suas inferências, ou seja, quanto maior o contato com a língua, maior probabilidade de contato com sua cultura, o que pode resultar em deslocamentos identitários relacionados à sua identidade cultural.

Depois do processo de triunfo histórico nos campos político, econômico e cultural, o Inglês continua até a atualidade com vasta representação em todo o mundo, quer seja em sua aquisição ou simplesmente nos aspectos que são externos à língua. Quanto ao seu status no futuro, a língua pode se manter ou não, uma vez que somos confrontados por dinâmicas transformações no mundo e, conseqüentemente, nos campos sociais que envolvem os indivíduos.

Em face ao percurso histórico, que fez a Língua Inglesa ter alcançado seu apogeu diante das referências que lhe auxiliaram em sua composição e na impulsão das representações simbólicas pertencentes a ela, aludimos nos tópicos seguintes, como a língua se comportou no campo linguístico e educacional, ao estabelecer uma discussão acerca do conceito e dimensões do Bilinguismo (Português – Inglês). No próximo tópico, apresentamos as dimensões deste fenômeno, bem como a sua modalidade de educação no Brasil e mais especificamente no cenário maranhense, além de estabelecer sua relação com a identidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo.

2.3 Bilinguismo: Dimensões e relações com a identidade cultural

Uma palavra pode representar diferentes cargas semânticas, distintos significados, dependendo para qual caminho você a carrega. É o que acontece com a palavra bilinguismo e suas implicações. A palavra bilinguismo, a priori, nos remete ao domínio de compreensão de duas línguas, no entanto, ela pode remeter a diferentes modalidades, como mostraremos a seguir.

Segundo Cavalcanti (1999), o bilinguismo pode ser voltado às minorias, como o caso do bilinguismo de nações indígenas, que sofrem em torno de uma tentativa de marginalização no Brasil, por ainda acreditarem num mito de monolinguismo no país. Uma outra vertente é o bilinguismo de comunidades de imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas e ucranianas), presente em boa parte do sudeste e sul do Brasil, além do bilinguismo de comunidades de fronteira, com imigrantes em regiões de fronteira, e não podemos deixar de citar o bilinguismo das comunidades de surdos com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Dentre essas categorias, a mais recente é tomada como bilinguismo de elite ou prestígio, como denomina Cavalcanti (1999). Essa modalidade envolve a aquisição de língua materna e estrangeira, doravante, L1 e L2 respectivamente. Com a difusão linguística e cultural da Língua Inglesa no mundo, essa modalidade de bilinguismo é abordada como resultante de efeito benéfico e de enaltecimento, numa perspectiva de inserção do sujeito no mundo globalizado, que tem como língua de referência a Inglesa. É importante ressaltar que nesta pesquisa nos ateremos a esta modalidade, e toda vez que nos remetermos ao bilinguismo e educação bilíngue, estaremos fazendo alusão a esta última categoria.

Conceituar o que é bilinguismo em um primeiro momento não é aparentemente uma tarefa muito fácil, no entanto, nos últimos anos, devido a posições teóricas específicas, fizeram com que o bilinguismo se tornasse um fenômeno difuso e controverso, justamente por não haver uma linearidade em seu conceito.

De acordo com o dicionário Collins (2009, p.142), bilinguismo “(...) é a *habilidade de falar duas línguas igualmente bem*”. Na concepção de Bloomfield (1933), bilinguismo é definido como “(...) *o controle nativo de duas línguas*”. Em sua concepção estruturalista, Bloomfield (1933) entende o sujeito como centrado, uno e autoconsciente do processo de aquisição de línguas. Para ser

considerado bilíngue, o sujeito precisa apresentar níveis de domínio e excelência nas competências linguísticas das duas línguas, o que o define como bilíngue perfeito, ligado apenas pelo que está relacionado à língua, desconsiderando fatores externos a ela.

Reportando-se a essa questão, vale ressaltar as considerações de Bloomfield (1933), em que a proficiência na língua estrangeira é avaliada diante dos aspectos linguísticos produzidos por um falante nativo.

No caso extremo de - aprendizagem de línguas estrangeiras o orador se torna tão eficiente quanto a ser indistinguível dos falantes nativos ao redor dele. [...] Nestes casos, a perfeita aprendizagem de línguas estrangeiras não é acompanhada pela perda da língua nativa, que resulta no bilinguismo, ou seja, controle nativo de duas línguas. (BLOOMFIELD, 1933, p. 55, tradução nossa).

De acordo com o exposto, as concepções de Bloomfield (1933) se remetem a um bilinguismo único, com foco na estrutura e na totalidade da língua, tratando o processo de modo consciente pelo sujeito, no contato entre línguas, ou seja, uma visão unidimensional do que é bilinguismo, fato que nos distancia dessa perspectiva neste trabalho.

Opondo-se a esta perspectiva, Macnamara (2000) por releitura de Hamers e Blanc (2000) e Mackey (2000) produzem conceitos que vão de encontro a perspectiva apresentada por Bloomfield (1933).

Macnamara (*apud* HAMERS E BLANC, 2000) propõe em sua teoria que “(...) *um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua nativa*” (MACNAMARA, 1967 *apud* Hamers e Blanc, 2000, p. 07). Titone (1972, *apud* Hamers e Blanc 2004) define bilinguismo “*como a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas dessa língua e não parafraseando a sua língua materna*”.

Partindo dessas definições, que compreendem a competência nativa em duas línguas e a proficiência mínima em uma segunda língua, levantam-se uma série de dificuldades em torno de unificar uma teoria e metodologia do bilinguismo.

Apesar da multiplicidade de conceitos e definições sobre bilinguismo, podemos observar nessas duas últimas concepções que, a ideia de completude não mais se sustenta, e que o bilinguismo deve ser encarado numa

perspectiva multidimensional, levando em consideração fatores externos à língua estrangeira e a fatores geopolíticos.

Os fatores geopolíticos, na concepção de Mackey (2000), são os determinantes para o bilinguismo em sua classificação multidimensional, pois é a partir do grau de proficiência, da função e uso das línguas, a possibilidade de alternância de código e a interferência entre as línguas que possibilitam tal entendimento do bilinguismo multidimensional, conforme ilustrado abaixo.

Quadro 1. Fatores que determinam o bilinguismo multidimensional segundo Mackey

FATOR	•DESCRIÇÃO
Contexto de aquisição da língua	• Avaliação do conhecimento do sujeito sobre as línguas
Contexto de aquisição da língua	• Em que lugar o sujeito adquire conhecimento sobre as línguas
Idade de aquisição	• A partir de qual idade o sujeito teve contato com as línguas
Alternância de código	• Com qual frequência e condições o sujeito alterna as línguas

O que percebemos no quadro 1, é que as concepções multidimensionais de bilinguismo levam em consideração diferentes fatores de análise, que são individuais, interpessoais e sociais, pontos que diferem da primeira concepção que se apresenta embasada estritamente em base linguística.

A constante relação entre os dinamismos sociais e individuais da língua configura para Hamers e Blanc (2000) os princípios básicos do comportamento linguístico. É necessário que haja uma relação de reciprocidade entre língua e cultura na visão multidimensional do bilinguismo, afirmam. A interdisciplinaridade é outro ponto que marca esta perspectiva, pois diferentemente da dimensão unidimensional, envolve outras áreas de estudos, como a Psicolinguística, a Sociolinguística e a própria Linguística.

A interdisciplinaridade da perspectiva multidimensional do bilinguismo comprova que as relações de aquisição de línguas ultrapassam o ambiente escolar, levando em consideração os fatores externos que tornam a relação entre bilinguismo e identidade cultural um processo bem complexo. (HAMERS E BLANC, 2000).

Conforme esse pensamento, Hamers e Blanc (2000), além dos fatores determinantes da dimensão multidimensional propostos por Mackey, afirmam que o bilinguismo deve ser investigado num plano macro, considerando a análise de seis aspectos: *a competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes da língua estrangeira no ambiente; status das línguas envolvidas e identidade cultural*, de acordo com o quadro elaborado pelos autores.

Quadro 2. Dimensões de Bilinguismo propostas por Hamers e Blanc

DIMENSÕES	DENOMINAÇÃO	DEFINIÇÃO
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	L1 = L2
	Bilinguismo Dominante	L1 > L2 ou L1 < L2
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 representação para 2 traduções
	Bilinguismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas no mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após os 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status da Língua	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois

		grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Nesse entremeio, ao estabelecer um comparativo entre a concepção unidimensional de Bloomfield (1993) e a multidimensional de Hamers e Blanc (2000), observamos que a primeira se mantém fechada apenas aos aspectos ligados à língua, em relação às competências linguísticas desfavorecendo outros níveis de análise.

2.3.1 As influências do bilinguismo na identidade cultural dos sujeitos

Cada sociedade se distingue diante de termos que podem ser identificados, como etnia, costumes, características culturais e linguísticas, e ao notar estas características é que os sujeitos passam a se identificar e se categorizar. As pesquisas sobre a identidade cultural “(...) começam bem cedo e na idade de seis anos, as crianças já desenvolveram algum tipo de identidade cultural”. (MEGALE *apud* HAMERS E BLANC, 2000, p. 95)

Podemos ponderar que o bilinguismo em sua perspectiva multidimensional mantém uma íntima relação com a formação da identidade cultural do sujeito, que perpassa por aspectos sociais, psicológicos e cognitivos, o que não faz da identidade cultural um fenômeno estático, e dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, em diferentes etapas da vida, pode adotar identificações distintas.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2011, p. 22).

Já no que tange ao bilinguismo, a harmonia do ambiente e situação em que o sujeito está adquirindo informações em duas línguas deve fomentar e encorajar a busca por conhecimento tanto linguístico como cultural. Segundo Hamers e Blanc (2000), os sujeitos buscam por meio dos aspectos de sua

subjetividade, soluções para que aceitem as duas culturas. Além disso, afirmam que os sujeitos bilíngues, em relação à identidade cultural, podem ser divididos em quatro categorias: *bilíngues biculturais*, *bilíngues monoculturais*, *bilíngues aculturais* e *bilíngues desculturais*.

Quadro 3. Classificação de indivíduos bilíngues em relação à identidade cultural

CATEGORIA	•DESCRIÇÃO
Bilíngues Biculturais	•O indivíduo identifica-se com os dois grupos culturais e é reconhecido por cada um deles
Bilíngues Monoculturais	•O indivíduo identifica-se e é reconhecido culturalmente apenas por um dos grupos.
Bilíngues Aculturais	•O indivíduo renuncia sua identidade cultural relacionada com a L1 e adota valores culturais associados ao grupo de falantes de L2.
Bilíngues Desculturais	•O indivíduo desiste de sua própria identidade cultural, mas falha ao tentar adotar aspectos culturais do grupo falante de LE.

(MEGALE, 2005, p. 05)

Isto posto, constatamos que a identidade cultural é um fator que influencia no grau de proficiência alcançada em língua estrangeira, e nos propomos ao seguinte questionamento, qual são, então, as características de um sujeito bilíngue equilibrado no trânsito entre línguas?

Podemos considerar que, o sujeito bilíngue, nessa perspectiva, é descentrado, heterogêneo marcado por deslocamentos, estranhamentos e ainda encontros, reencontros ou desencontros entre línguas. Contudo, ele deve se identificar de maneira positiva com as comunidades culturais as quais ele pertence, sendo que as duas línguas que ele tem contato, devem ser vistas e valorizadas de forma equilibrada, estabelecendo um dinamismo entre os grupos culturais pertencentes a ambas. Em outros termos, o sujeito bilíngue

precisa estabelecer identificação positiva e igualitária entre os grupos, fato que recai na interdependência existente entre culturas e línguas.

2.4 Educação Bilíngue e os programas de imersão

Assim como o bilinguismo, entender a educação bilíngue no campo de pesquisa entre teoria e prática se tornou uma atividade difícil e contraditória. O fato da educação bilíngue no que corresponde ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras não ser regida ou determinada por uma lei específica, principalmente no Brasil, fez com que surgissem várias definições e conceitos que se tornassem conflituosos.

Na literatura de HAMERS E BLANC (2000), o termo educação bilíngue é utilizado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas em diferentes graus. Essa modalidade de educação consiste no uso de duas línguas como meio de comunicação e instrução entre os sujeitos envolvidos no processo.

Geralmente a educação bilíngue é tratada apenas no âmbito escolar, no entanto, é importante considerar que, fatores externos e socializantes, como por exemplo: família, amigos, a realidade linguística e comunicação, de forma indireta, chegam a interferir nessa relação de aprendizagem.

[...] a educação bilíngüe não necessariamente diz respeito ao uso equilibrado de duas línguas em sala de aula. Atrás da educação bilíngüe existem filosofias e políticas variáveis e conflitantes [...]. Questões socioculturais, políticas e econômicas que estão sempre presentes no debate sobre a oferta de educação bilíngüe. (BAKER, 2001 p. 193, tradução nossa).

Além desses fatores, a compreensão dos aspectos históricos, ideológicos, políticos e de interesses individuais e coletivos devem também ser levados em consideração quando nos referimos à educação bilíngue.

Contudo, as tipologias de educação bilíngue variam de acordo com os contextos e objetivos que se quer alcançar com o público de cada comunidade linguística, o que colabora para o surgimento de modalidades específicas dessa categoria de educação, que às vezes se aproximam, e em outros momentos, se confundem. Mello (2010) reforça essa ideia ao afirmar que, "(...) a própria expressão *educação bilíngue* tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino, as quais os aprendizes recebem

instrução numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa.” (MELLO, 2010, p. 120).

De modo geral, a educação bilíngue pode ser classificada em dois âmbitos: a educação bilíngue de grupos minoritários e a educação bilíngue dos grupos majoritários. A primeira é relacionada à educação bilíngue de grupos indígenas, de comunidades de imigrantes, das comunidades de fronteiras e das comunidades de surdos. Já a segunda, conforme aponta Mello (2010), é a que aborda o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, consequentemente, com conhecimento de novas culturas que atendem à demanda de interesses de uma comunidade.

Entretanto, a expressão *educação bilíngue* vem sendo utilizada de maneiras diversas, sendo uma delas, pelo poder que a expressão representa em torno de um ideal de qualidade que educação entre duas línguas pode fornecer se comparada à educação oferecida pela educação regular.

A força da expressão nesse sentido tem o intuito de persuadir, de convencer pelo consumo. Desta maneira, muitas instituições se autodenominam bilíngues no cenário atual. No entanto, somente uma minoria obedece a uma metodologia de acordo com a literatura científica em torno das concepções de bilinguismo e educação bilíngue. Por outro lado, a grande maioria de modo equivocado, se autodenomina bilíngue, porém, são na verdade monolíngues, proporcionando instrução acadêmica apenas em uma língua.

Isso ocorre devido à posição dominante no mundo globalizado que a língua inglesa ocupa, traduzida por sua hegemonia linguística. Em geral, os sujeitos interpelados por forças ideológicas, acreditam que para serem inseridos no mundo globalizado e serem bem-sucedidos, necessariamente, precisam ter o domínio da língua inglesa, o que nos remete a uma natureza benéfica proporcionada pela língua.

Como já mencionado, os modelos de educação bilíngue são diversos, e “[...] são definidos em termos dos objetivos de planejamentos linguísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade.” (MELLO, 2010, p.129), e utilizam duas línguas como forma de instrução ao longo de boa parte da vida escolar dos sujeitos envolvidos no processo.

Dentre três modelos de classificação da educação bilíngue, definidos por Hornberger (1991), estão: *o transicional, de manutenção e de enriquecimento*. No entanto, para esse trabalho vamos destacar apenas o último, pois ele está relativo à orientação aditiva de línguas, ao pluralismo cultural e à autonomia social, seguindo um panorama linguístico destinado tanto à população majoritária como minoritária.

Os programas de educação bilíngue nesse modelo devem não só preservar a língua minoritária, mas desenvolvê-la e usá-la entre os indivíduos e a sociedade. Não há uma segregação entre os indivíduos; eles se auxiliam e se ajudam na construção do conhecimento linguístico entre as duas línguas, seguindo numa proposta de enriquecimento.

Assim sendo, elencamos neste trabalho, a educação bilíngue para grupos majoritários, que compreende, de acordo com Hamers e Blanc (2000), os programas de *imersão* e de *escolas internacionais multilíngues*, uma vez que estão cada dia mais se expandindo com a implantação de escolas no cenário internacional da educação.

2.4.1 Programa de educação bilíngue de imersão

A educação bilíngue de imersão é um termo que funciona como um guarda-chuva, uma vez que este conceito engloba diferentes experiências de programas em países como Canadá, Finlândia, Espanha e Irlanda que se diferem nos seguintes aspectos: (BAKER, 2001, p. 205, tradução nossa)

- ✓ Idade que o sujeito inicia o aprendizado;
- ✓ Tempo em que o sujeito fica imerso entre as línguas.

Hamers e Blanc (2000) consideram que os programas de imersão não devem desconsiderar a língua materna do sujeito, uma vez que esta é introduzida em percentagens gradativas juntamente à aquisição de língua estrangeira. Afirmam ainda que, a educação bilíngue de imersão pode acontecer em três categorias: *Imersão Inicial Total*, *Imersão Inicial Parcial* e *Imersão Tardia*, conforme quadro abaixo.

Quadro 4. Categorização da Educação Bilíngue de Imersão de Hamers e Blanc (2000)

CATEGORIA	•DESCRIÇÃO
Imersão Inicial Total	<ul style="list-style-type: none">•O programa visa a instrução dada antes da escola infantil é em L2. A L1 é ministrada gradativamente em anos posteriores
Imersão Inicial Parcial	<ul style="list-style-type: none">•Ambas as línguas são usadas como meio de instrução desde o início da escolaridade.
Imersão Tardia	<ul style="list-style-type: none">•Projetado para o Ensino Médio, o programa visa desenvolver habilidades de L2 em estudantes que até agora receberam instrução em L1 tradicional.•O objetivo de programa é capacitar os alunos para alcançar uma bilingüidade funcional no momento em que terminam o ensino médio.

Estabelecendo uma comparação entre a imersão inicial total e a imersão total tardia, vale ressaltar que na primeira, a instrução em L2 é desenvolvida nas fases de pré-escola, de modo acidental, espontâneo e significativo. Já na imersão tardia, os sujeitos envolvidos recebem instrução em L2 a partir do ensino médio, ou seja, em outro segmento escolar, objetiva apenas estabelecer a prática operacional da língua.

Baker (2001) afirma que o programa de imersão total é o mais popular entre países como o Canadá, pois foi nesse país que a educação bilíngue surgiu em resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, com a situação de inferioridade do francês, particularmente na região da província de Quebec. Tal fato despertou a atenção da comunidade anglofônica do país, que se conscientizou da importância da língua francesa, principalmente em volta do mercado de trabalho para a comunidade linguística de algumas províncias.

Sendo assim, preocupados com tal situação, grupos de anglofalantes se reuniram para debater a inclusão de uma segunda língua, neste caso o francês, no currículo escolar dos sujeitos anglofalantes em uma proposta de

viabilizar melhor comunicação entre anglofalantes e francófonos. Esse programa de bilinguismo no Canadá “(...) visa a imersão de duas línguas de prestígio, na maioria das vezes, o francês e o inglês, referindo-se a uma situação bilíngue aditiva” (BAKER, 2001, p.205, tradução nossa).

Na província de Quebec, o francês era a única língua utilizada como meio de comunicação e instrução. Com a proposta de imersão entre o segundo e terceiro ano escolar, a instrução em inglês era introduzida de forma gradativa até alcançar uma determinada proporção em equivalência à língua materna da província. Dessa forma, com a aplicação desse programa, desejava-se que os sujeitos atingissem níveis linguísticos e acadêmicos satisfatórios para que pudessem funcionar de fato como sujeitos bilíngues.

Ao atender esse propósito, esse programa pretendia desde os anos iniciais do estágio escolar proporcionar condições gradativas de aprendizagem de modo acidental da L2. No programa de educação bilíngue de imersão, o uso da linguagem em sala de aula objetiva ser significativa, autêntica e relevante às necessidades dos sujeitos envolvidos, não sendo controlado ou repetitivo. O conteúdo do currículo se torna foco para aprendizagem nas línguas, e a insistência perpétua à comunicação correta é evitada. Por fim, a aprendizagem na segunda língua no início da imersão torna-se inconsciente, semelhante ao modo como a primeira língua foi adquirida.

Com o passar dos anos, o programa de imersão se expandiu e assumiu diferentes formas nas províncias canadenses e também em algumas regiões dos Estados Unidos. Sendo assim, em associação ao que foi mencionado, Mello (2010) reconhece que, apesar de o programa ter significado uma resposta ao problema sociolinguístico e político, foi no Canadá que se buscou o estabelecimento de um tipo de bilinguismo aditivo no que se refere à integração social das comunidades linguísticas e culturalmente diferentes.

Consoante ao que foi exposto sobre o programa de educação bilíngue de imersão, bem como sua categorização e difusão nas províncias canadenses e americanas, verificaremos no próximo tópico como esse modelo de educação surgiu no Brasil, e como se comporta no cenário nacional.

2.4.2. A educação bilíngue no Brasil

A educação bilíngue de imersão se expandiu no Brasil nos últimos trinta anos, com escolas que têm como direção o ensino-aprendizagem de duas línguas, na maioria dos casos português/inglês, desde o estágio escolar inicial. Diante do status que a Língua Inglesa ocupa no século XXI, o então 'diferencial' que as escolas desenvolvem por meio do bilinguismo, atrai cada vez a atenção da sociedade, principalmente pelos ideais benéficos que a língua e suas representações possam significar na vida dos sujeitos, se tornando assim um dos mercados mais crescentes em todo o mundo.

Num olhar retrospectivo, partimos de uma memória que incita a crença sobre a aquisição de língua estrangeira no ciclo escolar, quando o ensino de L2 era considerado insuficiente para qualquer fim, mas de qualquer forma, compunha como parte do currículo escolar. Com a transformação das tecnologias e das relações sociais pontuadas pelo processo de globalização, a facilidade de acesso à cultura e à língua do outro está, cada vez mais, evidente, ou seja, nos enxergamos pelo anseio do universo do outro, aquele que não nos pertence, que apresenta características culturais distintas da nossa.

Em busca desse pertencimento, a sociedade procura por alternativas que facilitem o caminho para a comunicação com o outro, tendo em vista a hegemonia que uma língua pode assumir em um determinado local. Um dos caminhos para essa proximidade é a aquisição de línguas, por meio da educação fornecida por institutos de idiomas ou em escolas bilíngues. Todavia, o acesso a essa modalidade de ensino no Brasil, ainda é considerado um privilégio de poucos, devido a questões sociopolíticas na conjuntura do país.

Segundo Cavalcanti (1999), o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngue na esfera pública educacional. Pois, mesmo tendo passado por mudanças sociopolíticas, ainda sustenta um ideal monolíngue uniforme. Infelizmente, os parâmetros das escolas públicas brasileiras refletem realidades bem distantes em relação a padrões de excelência, comparados a modelos estrangeiros e índices de aproveitamento, o que torna o bilinguismo no Brasil objeto de desejo inalcançável, uma vez que o processo de aquisição de língua estrangeira quase sempre é negligenciado por falta de incentivo e

eficaz gerenciamento dos recursos no país. Essa insuficiência relacionada ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira abre oportunidade para que o setor de educação privado oportunize seus investimentos no país, com a implementação de escolas internacionais e bilíngues e também com centros de idiomas.

Relativo à Educação Bilíngue no Brasil, destacamos que, somente é regida por lei no Brasil, a modalidade de educação voltada aos grupos indígenas (1988) e ao ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (2002). Por outro lado, os programas de educação bilíngue que envolvem as línguas estrangeiras modernas, ou de prestígio, devem apenas obedecer aos parâmetros do Ministério da Educação e Cultura, não estando sujeitos a mais exigências por lei ou decretos.

Apesar de reconhecer que a educação bilíngue de línguas estrangeiras modernas atende apenas uma parcela da sociedade, entendemos que...

(...) a complexidade dos contextos bilíngues e plurilíngues no Brasil e no mundo está relacionada à própria complexidade social, expressa em uma série de fenômenos que tornam o mundo cada vez mais conectado, as migrações mais frequentes e as diversidades mais aparentes (MOURA, 2008, p.03).

Dessa forma, a aquisição de línguas estrangeiras nas escolas e em programas de educação bilíngue possibilita que os sujeitos sejam envolvidos em sua dimensão formativa, mantendo relação com o linguístico, social e ideológico. Em função disso, a educação bilíngue tem potencial para ampliar a visão de mundo e a formação cultural [...]. (MOURA, 2008)

Podemos concluir que os diversos programas de educação bilíngue no Brasil são formulados de acordo com o contexto no qual os sujeitos estão inseridos, com os objetivos que se quer alcançar, de acordo com intenções governamentais ou conforme o *status* que a língua assume naquela comunidade.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS PROFESSORES DE INGLÊS

Objetivamos, neste capítulo, desenvolver a análise do *corpus* desta pesquisa ao tentar responder às questões e problemas que a norteiam.

Inicialmente, explanamos os caminhos metodológicos da pesquisa, o que corresponde a sua abordagem, natureza, objetivos, além da contextualização do *locus* e identificação dos sujeitos colaboradores. Logo em seguida, descrevemos os procedimentos de análise, e bem como o *corpus* que compõe o trabalho.

Os demais tópicos são dedicados à análise e interpretação das representações discursivas dos sujeitos, a fim de identificar como o interdiscurso se relaciona com elas e verificar quais aspectos identitários dos sujeitos são construídos, a partir da relação entre línguas e posições dos sujeitos no discurso.

Para nos auxiliar na análise, convém ressaltar a contribuição dos pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, dentre eles: a Análise do Discurso de Linha Francesa, com base nos trabalhos de PÊCHEUX (1997/2011/2007), ORLANDI (1998/ 2012/ 2015) e os Estudos Culturais na Pós-modernidade de HALL (2011), WOODWARD (2014), SILVA (2014) e CRYSTAL (2004). Como apoio adicional, abordamos os estudos de linguistas aplicados que trabalham a relação entre línguas e a construção de identidade dos sujeitos em seus discursos, com as contribuições de CORACINI (2007), SIGNORINI (1998) RAJAGOPALAN (2003/2005).

3.1 METODOLOGIA

3.1.1 A natureza e objeto da pesquisa

No que se refere a abordagem, este trabalho é de cunho qualitativo, uma vez que nos preocupamos em aprofundar as análises na compreensão do dinamismo das relações sociais, com aspectos relacionados à realidade que não são e não podem ser quantificados.

Quanto à análise, a pesquisa objetiva descrever, compreender e explicar as relações entre o global e local a partir do discurso de um grupo de sujeitos. É importante frisar que, não buscamos por representações numéricas, mas pelo aprofundamento na descrição nas análises dos dados, ao ressaltar a especificidade de cada sujeito colaborador.

A natureza da pesquisa se caracteriza por ser aplicada, de objetivo exploratório, ou seja, tem como finalidade “(...) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses [...]”. (GIL, 1999). É por meio da exploração e observação que o pesquisador formula suas hipóteses e recolhe os dados relacionados ao fenômeno ou caso que deseja investigar.

A pesquisa aplicada [...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. (GIL, 1999, p.27)

Para justificar o enquadramento dessa pesquisa nessa classificação, utilizamos um levantamento bibliográfico, além da aplicação de entrevistas em campo, ou seja, sua coleta de dados é desenvolvida por amostragem descritiva. Para isso, é importante destacar que a pesquisa qualitativa, a atuação do pesquisador e o ambiente natural sem intenções são fundamentais para a compreensão na interpretação dos dados.

Consideramos que o modelo de investigação no âmbito discursivo/educacional que adotamos aqui possa contribuir para reflexões acerca do conhecimento e reavaliação da prática de professores, inserida numa realidade específica. Dessa forma, as investigações as quais nos propomos aqui, não devem ser consideradas apenas no campo linguístico, mas devem levar em consideração os fatores externos a ele, abrangendo as relações sociais.

Após os esclarecimentos acerca da abordagem e natureza da pesquisa, apresentamos a seguir, o contexto e a categorização dos sujeitos envolvidos no trabalho.

3.1.2 O contexto da pesquisa

Na Cidade de São Luís, Capital do Maranhão, existem 04 (quatro) escolas que se autodenominam bilíngues, conforme constatado por meio de pesquisa em fontes como *sites*, jornais impressos e propagandas televisivas. No entanto, elencamos apenas a escola bilíngue *Maple Bear*

Canadian School (Português-Inglês) como *lócus* da nossa pesquisa. A escolha desta instituição se justifica pelos seguintes motivos:

- *Por ser a única escola entre as quatro que desenvolve a metodologia bilíngue em perspectiva multidimensional, conforme literatura de Hamers e Blanc (2000);*
- *Por ser a única escola internacional bilíngue;*
- *Por ser a única, entre as quatro que adota o programa de educação bilíngue em imersão total, com objetivo de enriquecimento cultural e linguístico em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa;*
- *Pelo fato de ser a única escola bilíngue, entre as quatro, que possui Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II;*
- *Pelo fato de proporcionar aos professores da instituição uma formação continuada com aplicação de bases metodológicas que envolvem a metodologia do programa de imersão;*
- *Pelo fato de os sujeitos envolvidos na educação bilíngue dessa escola possuir contato com estrangeiros, exclusivamente canadenses no entremeio do processo.*

Como citado anteriormente, a escola *Maple Bear* faz parte de uma rede de escolas que oferece programas bilíngues de imersão, elaborados por educadores canadenses e brasileiros a partir de práticas que atendem aos seguintes princípios:

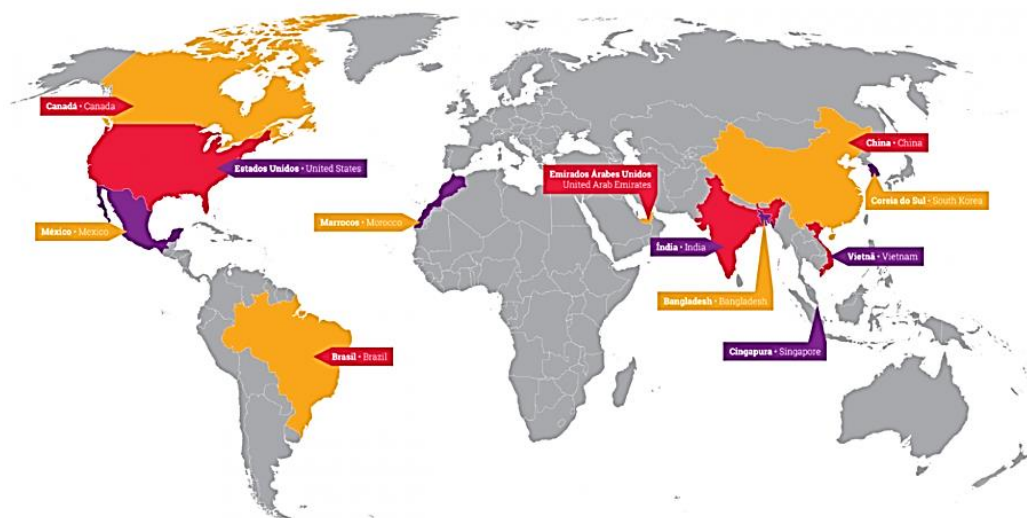
- Educação holística – o aprendizado acontece em todas as esferas: física, intelectual, emocional e social;
- Ensino integrado, com disciplinas que se completam em unidades temáticas;
- Respeito às características e ao ritmo individual dos alunos;
- Primazia na comunicação.

Como não tivemos acesso ao projeto político pedagógico da escola, recorreremos a outras fontes (site, observação e conversas com a direção) que nos proporcionaram informações importantes sobre o currículo praticado na *Maple Bear*. Apesar de a escola ter origem internacional, ela obedece com rigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ministério da Educação (MEC), aplicando a ela a metodologia de ensino bilíngue canadense.

O Ensino Fundamental da *Maple Bear* atende todos os parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil. A distinção, segundo a escola, está na aplicação do modelo canadense de educação desde a Educação Infantil. Nesse segmento, os alunos desenvolvem todas as competências linguísticas de comunicação nas duas línguas (português-inglês), incluindo compreensão, fala, leitura, escrita, visualização e representação. As disciplinas Língua Inglesa (*English Language Arts*), Matemática e Ciências são ministradas em inglês, enquanto, Língua Portuguesa, Geografia e História em português.

Entre outros princípios que norteiam o programa, destacam-se a observação, a análise, a avaliação, a aplicação, a resolução de problemas, atividades que contribuem para a formação de sujeitos independentes com pensamento crítico, além disso, desenvolvem habilidades acadêmicas e linguísticas por meio da integração social.

Imagem 1³. Mapa demonstrativo da atuação da escola *Maple Bear* no mundo



3.1.3 Os sujeitos da pesquisa

A modalidade de educação bilíngüe envolve diferentes sujeitos e suas funções no processo de ensino-aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira. Embora um maior número de pesquisas seja destinado à

³ Fonte da imagem: <https://maplebear.com.br/> - Acesso em: 12/03/2018

compreensão do processo de aquisição e trânsito entre línguas de aprendizes, esse trabalho parte em uma outra direção, tendo como protagonistas os professores de escola bilíngue, suas práticas e seus discursos.

Quanto ao perfil dos sujeitos, ficou a cargo da coordenação da escola elencar os sujeitos colaboradores da pesquisa, assim como consultá-los previamente sobre sua disposição em participar. Dessa forma, não sugerimos ou optamos na escolha dos sujeitos colaboradores, que seriam entrevistados.

Para que se mantivesse o rigor científico do trabalho, mantivemos apenas uma condição para a escolha dos sujeitos, que fossem graduados em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa ou Letras com habilitação apenas em Língua Inglesa, e, ainda, que ministrassem as disciplinas de Língua Inglesa.

Deste modo, conforme liberação da coordenação da escola, foram escolhidos 03 (três) professores colaboradores, conforme quadro a seguir.

Quadro 5. Identificação dos sujeitos colaboradores

Sujeito Colaborador 1 SC1	<ul style="list-style-type: none">•Gênero: Feminino•Formação Acadêmica: Letras - Português e Inglês•Tempo de experiência como professor de L2: 10 anos
Sujeito Colaborador 2 SC2	<ul style="list-style-type: none">•Gênero: Feminino•Formação Acadêmica: Letras - Inglês•Tempo de experiência como professor de L2: 06 anos
Sujeito Colaborador 3 SC3	<ul style="list-style-type: none">•Gênero: Feminino•Formação Acadêmica: Letras - Inglês•Tempo de experiência como professor de L2: 06 anos

3.1.4 Os procedimentos de análise da pesquisa

Anteriormente a aplicação de entrevista, foi realizada observação em sala de aula entre abril e maio de 2016, no intuito de verificar como acontecia a metodologia do programa de ensino bilíngue da *Maple Bear*, bem como o comportamento dos sujeitos envolvidos e suas posturas, e dos componentes que auxiliavam no desenvolvimento do método, como os materiais didáticos, a comunicação extraclasse, a presença de estrangeiros (canadenses) na escola.

A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa. Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados. [...] A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. (GIL, 1999, p. 100)

Uma das principais vantagens da observação é a percepção dos fatos diretamente, sem participação ou intermediação, sendo o pesquisador considerado como um espectador em meio ao processo.

Assim, durante dois meses, foi observada a prática e aplicação do método pelos professores de Língua Inglesa das séries *Year 1⁴* e *Year 4*, a relação e afinidade com a língua, a interação entre aprendizes e professores, e o processo de trânsito entre línguas em momentos alternados, na tentativa de buscar e entender qual o diferencial na metodologia do programa de educação bilíngue na *Maple Bear*.

Na sequência, após a observação feita na escola, partimos para o procedimento de elaboração do questionário com 20 perguntas abertas divididas em três blocos, sendo eles:

- ✓ *O Contexto social dos professores e sua aproximação com a Língua Inglesa;*
- ✓ *A formação e atuação como professor de escola bilíngue Português-Inglês;*
- ✓ *A proposta metodológica de educação bilíngue, proposta pela escola em que trabalham.*

Além do questionário estruturado, adotamos como procedimento da pesquisa a entrevista, que, conforme Gil (1999) é uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com

⁴ *Year* – Como são classificadas as séries na escola bilíngue *Maple Bear*.

objetivo de obter dados que são inerentes à investigação, sendo assim considerada como uma forma de interação social.

Antes de iniciar a entrevista, tivemos um momento com os professores para explicar sobre a pesquisa, apresentando o tópico bilinguismo como principal referência. Este momento foi considerado como uma estratégia metodológica, no intuito de fazer com que os sujeitos colaboradores ficassem mais confortáveis ao enunciar. Sendo assim, só após 10 (dez) minutos ligamos o gravador e iniciamos a entrevista.

Todas as entrevistas foram realizadas, entre agosto/2017 e fevereiro/2018, e tiveram duração aproximada de 16 (dezesesseis) minutos, cada. Elas aconteceram na escola na qual os professores de inglês atuam, a qual é o *locus* desta pesquisa - a escola bilíngue (português-inglês), *Maple Bear Canadian School* – Unidade São Luís/MA.

Isto posto, o *corpus* discursivo deste trabalho foi extraído dos enunciados dos sujeitos-professores de Língua Inglesa, que posteriormente, foram transcritas e interpretadas para que pudéssemos analisar os enunciados e os efeitos de sentido atendendo aos objetivos da pesquisa.

Em conformidade ao que foi evidenciado, apresentaremos a seguir um quadro explicativo sobre todas as características da pesquisa aqui mencionadas, para tratar da análise do *corpus*.

Quadro 6. Quadro demonstrativo de caracterização da pesquisa

ABORDAGEM	• <i>Qualitativa e Aplicada</i>
OBJETIVO E NATUREZA	• <i>Aplicada e Exploratória</i>
LÓCUS	• <i>Escola Bilíngue (Português-Ingês) Maple Bear Canadian School - unidade São Luís/MA.</i>
SUJEITOS COLABORADORES	• <i>Professores de Língua Inglesa da Escola Bilíngue (Português-Ingês) - Maple Bear Canadian School</i>
CORPUS	• <i>Enunciados dos sujeitos-professores de inglês</i>
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	• <i>Observação, questionário e aplicação de entrevista.</i>
CATEGORIAS DE ANÁLISE	• <i>Língua Inglesa como língua global;</i> • <i>Fluência em língua inglesa e contato com estrangeiros na escola bilíngue;</i> • <i>Identificação com as culturas de língua inglesa.</i>

3.2 Representações Discursivas do Inglês como Língua Global

O que torna uma língua hegemônica na esfera global? Por que uma língua alcança determinado *status* em diferentes países? Ora, é imprescindível, no século em que vivemos não considerarmos a aproximação e o contato entre línguas e culturas em diversos lugares em que o sujeito ocupa, ou seja, na esfera social. “Essa nova relação entre pessoas das diferentes regiões e do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como consequência imediata do rompimento das barreiras (...)” (RAJAGOPALAN, 2003, p.57). Como consequência, essa proximidade, em virtude do processo de globalização e dos avanços tecnológicos, possibilitou que a Língua Inglesa assumisse além da hegemonia linguística, econômica e política, a hegemonia cultural em diversos territórios.

A constatação dessa hegemonia, segundo David Crystal (2004), é determinada pelo número de falantes e/ou usuários desta língua no mundo, quer sejam falantes nativos ou aprendizes dessa língua como língua estrangeira. No entanto, não só a totalidade de falantes garante essa hegemonia, mas o uso da língua por instituições possuidoras do poder, como é o caso do governo, órgãos jurídicos, a mídia e também os sistemas educacionais. Segundo CRYSTAL (2004), “(...) uma língua se torna mundial apenas por uma razão - o poder das pessoas que a falam. Mas poder representa coisas diferentes: pode significar poder político, militar, tecnológico, econômico e cultural” (CRYSTAL, 2004, p. 23).

Cada setor onde o poder está instituído colaborou, de modo significativo, para que a língua inglesa em pleno século XXI assumisse uma hegemonia há 200 anos. Dentre esses poderes, vale destacar o poder cultural, por meio de influências norte-americanas permeadas por diversos dispositivos de representação, como a música, o cinema, a literatura, a tecnologia e principalmente a educação.

Influências advindas dessas informações refletem claramente numa crise de identidade linguística dos sujeitos, que por sua vez constroem-se discursivamente pela influência do outro, do estranho e das ideologias encontradas em seus discursos. Observando este pensamento, a hegemonia

se caracteriza por impor regras e convenções por meio de ideologias veiculadas.

Rajagopalan (2005) afirma que a expansão vertiginosa da Língua Inglesa pede não por uma abordagem apenas linguística, mas por uma abordagem igualmente política, que passeia entre a aceitação e a rejeição da língua em outros territórios em que não é considerada como língua oficial ou materna.

A rejeição às inferências culturais e linguísticas da Língua Inglesa, ao mesmo tempo em que podem representar uma tentativa de resistência cultural de uma língua e cultura nacional, podem também se reverter em graves consequências no âmbito político, no entanto, Canagarajah (1999), coloca que essas consequências dependem da posição que se assume diante do inglês. Para ele, “(...) o passo importante a ser dado nessa mudança de atitude consiste em conscientizar-se da ideologia que está por trás da expansão da língua”. (RAJAGOPALAN, 2005, p. 150)

Por outro lado, existe a aceitação da língua, pois recusar a relevância, efeitos e consequências que a Língua Inglesa tem em nossas vidas, “(...) é erguer uma muralha de rejeição psicológica contra o idioma e tudo que ele representa” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 140). Apesar da não aceitação em todos os territórios, estamos expostos à difusão da Língua Inglesa em diferentes campos simbólicos, sendo assim, entendemos que a língua tem vida própria e evolui acompanhando o passo das transformações nas relações sociais e globais.

Os excertos do primeiro bloco de perguntas do questionário ilustram muito bem essa questão:

Excerto 1 e 2

P⁵: Você utiliza suas redes sociais em língua materna ou estrangeira? Por quê?

⁵ É importante descrever algumas convenções adotadas para sinalizar as perguntas, os enunciados e os sujeitos da pesquisa. Na descrição das perguntas utilizamos a letra **P** – referente ao pesquisador. Os enunciados dos sujeitos estarão com fonte em itálico. As pausas serão marcadas por três pontos (...). O que for incompreensível na entrevista, marcaremos por (XXX).

SC1⁶: *Bom, a maioria dos meus aplicativos eu utilizo em língua estrangeira.*

P: Quais gêneros musicais você costuma ouvir?

SC1: *Os gêneros... Ah, eu gosto muito de rock, gosto de música pop também.*

P: Pop?

SC1: *Pop. Tá na jovem pan... gosto de coisa... é... músicas da atualidade.*

Os sujeitos da pós-modernidade, oriundos do processo de globalização e seus adventos, estão mais conectados com o exterior do que nunca tiveram. Um dos caminhos facilitador dessa conexão é representado pelas redes sociais por meio da sua ampla difusão de informações no mundo e também pelo seu consumo, confirmando sua autenticidade e legitimidade.

A infiltração dessas vozes da pós-modernidade entram em conflito com o fenômeno da globalização, que segundo Coracini (2007), "(...) atravessam o discurso do professor, enfatizando as novas tecnologias - vídeos, televisão, *internet*, multimídia, instaurando tensões e conflito na constituição da subjetividade do professor". (CORACINI, 2007, p.211). Esta aproximação sofre infiltrações culturais pertinentes que podem ser recebidas ou simplesmente recusadas.

No **excerto 1**, o entrevistado ao dizer que utiliza a maioria dos seus aplicativos em Língua Inglesa, revela um consumismo e aceitação de interferências culturais, assumido por representações simbólicas ligadas a língua.

A intermediação que configura a língua como meio de interferência cultural é determinada pela inter-relação de outros dispositivos simbólicos que circulam ao seu redor "(...) no momento em que somos confrontados com uma gama de diferentes identidades" (HALL, 2011, p. 75). É o que verificamos nos enunciados produzidos pelo SC1 no **excerto 2**, no qual revela a sua preferência musical baseada em estilos mais popularmente produzidos pela indústria musical estrangeira (*rock e pop*), além de revelar novamente uma aceitação dos fluxos culturais ligados ao inglês. Atentemos para o enunciado no qual o SC1 especifica a rádio que costuma escutar (Jovem Pan), conhecida

⁶ As siglas **SC** são correspondentes aos sujeitos colaboradores (professores de língua inglesa), desse modo utilizaremos (SC1) para sujeito colaborador 1, (SC2) para sujeito colaborador 2 e (SC3) para sujeito colaborador 3.

no Brasil por veicular, na maioria da sua programação, músicas de artistas e bandas norte-americanas e europeias, em especial *rock* e *pop*.

Segundo Rémi Gibling (2005), de 1954 até hoje, o *rock'n roll* foi dominado por americanos e britânicos. Este mesmo autor afirma que esse gênero musical é fundamentalmente americano, apesar da grande influência dos Beatles na Grã-Bretanha, o que fez com que surgissem artistas e bandas adeptos a este estilo musical.

Gibling (2005) também assevera que o *rock'n roll* alcançou seu momento de ouro entre o final dos anos 60 e início dos anos 70, quando artistas como Bob Dylan, Rolling Stones, Beatles e os Beach Boys foram conhecidos e ouvidos por todo o mundo, fazendo com que a maioria das pessoas fosse aprendendo a Língua Inglesa por meio da música. Em consequência, a ascensão e apreciação musical pelo *rock'n roll* fez com que o inglês se inscrevesse "(...) no inconsciente da população mundial".

Podemos perceber que *SC1* ao dizer que o *rock* é um dos seus estilos musicais favoritos, carrega em sua linha discursiva marcas do interdiscurso, ligado a um fator histórico que já foi dito e pré-construído impulsionando a hegemonia da Língua Inglesa até os dias de hoje.

Além disso, não podemos excluir a interferência da condição de produção da qual o sujeito ocupa e se posiciona, o que está diretamente ligado aos efeitos de sentido produzidos pelos discursos, uma vez que eles "(...) não são algo que se dá independentemente do sujeito. (...) Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação" (ORLANDI, 1998, p. 205).

Excerto 3

P: Você prefere assistir filmes dublados ou legendados?

SC1: Legendados. Sempre? Sempre, assim, eu acho que dublado fica meio estranho, né? Aquela coisa assim fica meio forçada.

SC2: Legendado. Sempre. Ou sem legenda também, se não tiver opção. Pode ser sem legenda.

Ainda sobre o entrelaçar dos meios simbólicos que propulsionam o inglês como língua de *status*, recorreremos ao **excerto 3**, ainda do primeiro bloco

de perguntas do questionário utilizado na pesquisa para elucidar um comparativo que revela uma regularidade entre as sequências discursivas de SC1 e SC2. Sobre a preferência entre filmes dublados e legendados, os sujeitos em análise responderam com ênfase a mesma resposta (*Legendado*), sem qualquer hesitação e sem dar qualquer espaço para a possibilidade de emprego de outro enunciado.

Segundo Tore Janson (2015), em seu artigo intitulado *O apogeu do inglês*, o Estados Unidos exercem uma influência cultural quase universal, por meio do cinema, da televisão, da música, tratados como dispositivos simbólicos que atuam na economia e nas políticas mundiais.

A Língua Inglesa é tomada pelos sujeitos professores como um objeto de desejo. Buscam em sua prática e vivência o seu domínio e completude, o anseio de complementar o que lhes falta, em outros termos, desejam o que é pertencente ao outro, o que é confirmado nos enunciados do excerto acima, onde o SC1 legitima em seu discurso uma valoração da língua estrangeira sob a língua materna, ao explicitar certa estranheza por dublagens de filmes em Língua Portuguesa e também pela aceitação de inferências da língua em seu social.

Já o SC2 em seu inconsciente confirma o anseio de pertencimento a outra cultura e língua em sua completude e domínio linguístico (ilusório) ao optar pela preferência por filmes legendados ou mesmo sem legenda. É nessa assertiva que Coracini (2007) "(...) identifica o sujeito como fruto de múltiplas identificações – imaginárias e simbólicas – com traços do outro que (...) vão se entrelaçando e construindo a rede híbrida do inconsciente, e, portanto, da subjetividade" (CORACINI, 2007, p. 61).

Excerto 4

P: Você pratica a língua inglesa com alguém em casa?

SC1: Olha... eu e minhas irmãs, nós fizemos inglês desde sempre, então como eu passo maior parte do dia aqui, então eu... eu acabo praticando mais com o pessoal do trabalho mesmo do que em casa, entendeu?

SC2: Só na escola, às vezes eu converso inglês com alguns amigos, amigos que também são professores. Mas... de conversar mesmo só.

Diante de sua expansão no mundo e da aceitação de suas representações simbólicas em países da América Latina, especialmente no Brasil, a Língua Inglesa obtém uma característica que remete a efeitos benéficos, como alcançar um grau maior de conhecimento, na carreira ou em negócios. É vista como a língua da comunicação mundo afora, que possibilita a abertura de diversas oportunidades em diferentes áreas, que segundo Janson (2015), é um dos motivos que tornam a Língua Inglesa como segunda língua mais procurada e aprendida na maioria dos países do mundo.

Nesse contexto, nos atemos aos enunciados produzidos pelo *SC1* no **excerto 4**, aos nossos grifos: (...) *nós fizemos inglês desde sempre*.

Entendemos que a formação discursiva neste caso é carregada por uma formação ideológica consistente sobre a importância e os efeitos benéficos que a Língua Inglesa pode trazer ao sujeito aprendiz, perpetuada pela sua expansão em países emergentes e ligada por um fio histórico.

Ainda no mesmo enunciado, o *SC1* confirma uma identificação com a língua e conseqüentemente com sua cultura, localizamos mais um cruzamento com o interdiscurso, que em outras palavras remete a ideia do bom aprendiz que se faz um bom profissional, levando em consideração o tempo que esteve em exposição com a língua, que no seu inconsciente é influenciado por ela. Para Orlandi (1998), "(...) os efeitos dessa relação falam em nossas palavras, colocam os sujeitos numa memória do dizível, mesmo que não saibam".

Não queremos demonstrar neste tópico a impossibilidade da língua materna no campo de aquisição de línguas, mas sim como a singularidade de uma cultura e língua possibilitam a entrada de inferências externas, quer sejam adotadas ou não pelos sujeitos.

A permissão de tais inferências demonstra nas sequências discursivas interpelações ideológicas que puseram a Língua Inglesa num patamar benéfico, como um objeto confirmado por um ideal capitalista. O que é ilustrado no pensamento de Hoff (2005), "(...) se todo discurso é essencialmente ideológico, o sujeito é, também, ideologicamente determinado e a sua relação com a linguagem é considerada em relação com o mundo, em termos sociais e políticos." (HOFF, 2005, p.127).

De acordo com o mencionado, entendemos que os sentidos são produzidos segundo as posições que os discursos assumem e não com

centralização no sujeito, e consoante Pêcheux e Fuchs (1997)⁷ produzem seus discursos com base no discurso do outro.

Observando tal pensamento, Coracini⁸ (2007) afirma que a relação entre sujeito e língua é tensa, pois não há língua pura, única ou homogênea e que para se identificar, o sujeito precisa conhecer o outro, atravessar fronteiras. É nessa imbricação entre fronteiras que podemos perceber a “atração” e “sedução” que aproxima os sujeitos da língua e ao mesmo tempo a sua recusa ou distanciamento.

Excerto 5

P: Você incentiva alguém próximo a estudar inglês?

SC1: *Muito. As meninas que trabalham comigo em sala de aula. Nós temos uma equipe de mais ou menos cinco pessoas, então, junto comigo tem uma outra pessoa que fala inglês também, mas temos três que não falam. Aí eu sempre digo pra elas, olha, vamo procurar estudar inglês, quem sabe... no futuro vocês tem uma oportunidade de trabalhar aqui também (...).*

Não podemos negar que a escola é determinante para os deslocamentos dos mecanismos de subjetivação dos sujeitos, ela funciona como um mecanismo de deslocamento de suas identidades. Os sujeitos não estão alheios aos sentidos, eles são interpelados pelas condições de produção do seu discurso, carregado por uma ideologia, como podemos perceber nas sequências discursivas do SC1 no **excerto 5**. O enunciado “*vamo procurar estudar inglês*”, nos remete a confirmação de benefícios sobre o conhecimento (domínio linguístico) da língua inglesa em sua carreira profissional. Ora constatado, o enunciado se inscreve numa referência como incentivo para outros que não detém esse conhecimento ainda que pertencentes a um mesmo grupo. O mesmo enunciado não se fecha em um único efeito de sentido, quando o mesmo é visto numa memória de um “já dito”, admitida pelo *status*

⁷ PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. IN_ GADET, F; HAK, T. (org). Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997.

⁸ CORACINI, Maria José. Ser/estar entre línguas-culturas. In_A celebração do Outro. Arquivo, Memória e Identidade. Línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução, 2007.

alcançado e intervenção da Língua Inglesa no Brasil, e como ela pode se configurar como um diferencial para quem a domina.

Na sequência (...) *quem sabe... no futuro vocês tem a oportunidade de trabalhar aqui também*, o SC1 inscreve a si e o seu grupo, mesmo que ilusoriamente, num aspecto de pertencimento à língua e cultura do outro. A língua (nesse contexto) por mais que tenha função de formação e instrução para um fim específico, traz inúmeras outras consequências que desarranjam os aspectos identitários dos sujeitos professores por cruzamentos de outras vozes, outras visões, modos de organização e pensamentos presentes no inconsciente do sujeito, que não está na base do dizível, mas sim dos sentidos que seus dizeres carregam.

Além disso, a palavra 'aqui' no enunciado nos traz um novo efeito de sentido, o de reafirmação enquanto sujeito pertencente àquele lugar, de confirmando o lugar de onde enuncia, neste caso a escola bilíngue como um lugar de agradável.

A contribuição de Coracini (2007), com base nas palavras de Lacan (1966/1998)⁹, enfatiza esse pensamento ao ressaltar que "(...) é pelo e no olhar do *outro* que me vejo como *um*, *outro* que internalizo como sendo o "eu", o outro que me constitui como sujeito da linguagem, pelo discurso que diz o que e quem eu sou, como e por que sou" (CORACINI, 2007, p. 143).

É pelo processo de identificação, ou seja, ao perceber como é constituído o outro, que nos enxergamos. Por mais que esse seja um processo totalmente controlado pelo sujeito a primeira impressão, é por meio do discurso de outros e por outras vozes que nos identificamos, pelos *já ditos* em outro contexto, através do inconsciente, uma dimensão que não detemos o controle.

Sendo assim, apresentada a primeira categoria de análise deste trabalho, partimos para a segunda, que tem como intuito analisar as representações discursivas sobre ser bilíngue, fluência e contato com estrangeiros.

⁹ LACAN, Jacques. (1966) "o estádio do espelho como formador da função do eu – tal como nos é revelada na experiência da psicanalítica" IN_Lacan, J. Escritos. Trad.: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

3.3 Representações Discursivas sobre ser bilíngue, fluência e contato com estrangeiros na escola bilíngue

Tomando como base o envolvimento do sujeito-professor no programa de educação bilíngue (português-inglês), bem como suas práticas e imbricação entre línguas por meio da instrução, comunicação e representações simbólicas em torno da Língua Inglesa, buscamos identificar por meio das formações discursivas elencadas nos seguintes excertos, as representações sobre *ser bilíngue*, fluência e contato com estrangeiros.

Excerto 7

P: Por qual motivo você escolheu fazer Licenciatura em Letras – Inglês?

SC1: ... eu tinha 14 anos, então eu tive um professor ... que eu acho assim ... que me inspirou bastante, que ele sempre disse: olha, eu comecei a estudar inglês com tua idade.[...] Eu me espelhava muito nele, aí eu comecei a estudar, fui pra faculdade também por ter essa admiração pela língua ... fui pra faculdade e aí acabei virando professora.

SC3: ... eu comecei a estudar inglês com uns 9 anos, e eu gostava por que eu tinha uma vizinha que falava inglês, que ela gostava de falar inglês, e eu comecei a gostar daquilo, e eu comecei a estudar inglês.

As sequências discursivas de SC1 e SC3 apresentam uma regularidade de sentidos em seus discursos, uma vez que ambas confirmam a influência de outro sujeito relacionado à afinidade que os dois possuem com a língua estrangeira. Podemos observar ainda que, o interdiscurso está novamente presente por uma memória discursiva que é retomada por um *já dito*, por vezes que se cruzam em todo e qualquer dizer.

De modo literal, o SC1 no enunciado – *Eu me espelhava muito nele* – faz alusão ao que de que somos constituídos pela imagem do que o *outro* representa, por aquilo que ainda não possuímos, mas temos anseio, o outro que viria, ainda ilusoriamente, completar o um.

Coracini (2007) afirma que tal fato pode explicar o desejo de sujeitos em aprender uma língua estrangeira, pois associado com o desejo de completude,

será sempre reprimido, já que a completude é impossível, provocando assim, um comportamento de compulsão para as línguas.

Excerto 8

P: Por que você optou por trabalhar em uma escola bilíngue?

SC3: *[...] eu tive um sonho realmente de trabalhar num lugar onde a educação fosse realmente bilíngue, onde fosse o inglês propriamente dito, em uma escola em que meu filho pudesse estudar e falar inglês, não .. não somente aprender o inglês por exemplo, de cursinho, de curso, que a gente sabe que é diferente, do que ele aprender as coisas em inglês, tanto é que ele foi alfabetizado, muitas das coisas ele aprendeu primeiramente na língua inglesa do que na língua materna.*

SC1: *Pela Proposta. [...] é um projeto inovador, eu quero experimentar, [...] era um diferencial a gente não tinha até então, que a Maple foi a pioneira, né? e depois dela vieram várias outras com essa proposta do **bi-lin-guis-mo** (falado com ênfase) que de fato não é como a gente trabalha aqui.*

Notamos nas formações discursivas do excerto acima que os sujeitos ao tomarem a proposta do programa de educação bilíngue ofertado pela *Maple Bear*, o distanciam de outras modalidades que ofertam o ensino em Língua Inglesa como L2. Os sentidos desses discursos são relativos ao que é novo, e melhor, confirmando a eficácia da aprendizagem do inglês por esse programa. Ao se inserir nesse pensamento, o sujeito é atravessado por uma espécie de desarranjo subjetivo, possibilitando um reajuste de significados em sua discursividade.

Os sentidos produzidos numa dispersão retomam o que já foi dito numa sequência discursiva, como é observado no *SC3* ao distinguir em termos de excelência, escolas que se autodenominam bilíngues com a qual trabalha atualmente, marcado nos enunciados - *Maple foi a pioneira, né? e [...] outras com essa proposta do **bi-lin-guis-mo** (falado com ênfase) que de fato não é como a gente trabalha aqui.*

Como citado anteriormente, no capítulo 02, que trata de educação bilíngue, existem pelo menos em São Luís/MA 04 escolas que se autodenominam bilíngues, porém, a maioria é considerada monolíngue, pois

não desenvolvem L1 e L2 simultaneamente de forma aditiva, com primazia na comunicação. Diante de tal fato, podemos fazer um paralelo ao que foi enunciado pelo SC1 quando se refere ao bilinguismo.

Ainda no mesmo excerto, atentamos para outra posição sujeito assumida por SC3 nas seguintes formações discursivas - uma escola em que meu filho pudesse estudar e falar inglês [...] tanto é que ele foi alfabetizado, muitas das coisas ele aprendeu primeiramente na língua inglesa do que na língua materna. Pêcheux considera o sujeito como efeito da linguagem, ou seja, ao se inserir no discurso está sujeito a fatores que são externos ao linguístico, constituindo assim a heterogeneidade discursiva, o que em outras palavras designa o sujeito a assumir diferentes posições em seu discurso pelo inconsciente, em outros termos, “[...] procede do lugar simbólico, lugar do outro [...], o da relação imaginária que diz respeito ao eu [...]”. (GADET, 1997)

Ao pensar as posições sujeito, Orlandi (2015) coloca que os sujeitos não têm acesso direto à exterioridade que o constitui na produção de seus discursos, pois é interpelado pelo interdiscurso. Nesse sentido, as FDs de SC3 revelam a posição-mãe, derivando seu sentido, quando se refere a preocupação do filho estudar e falar inglês, e, posteriormente numa segunda FD, confirma tal posição ao desvelar que o filho foi alfabetizado primeiramente na língua inglesa do que em língua portuguesa. O sujeito ocupa outra posição pelo modo semelhante a outras falas que também fazem parte dessa posição-mãe. Não consideramos nessas FDs a mãe falando, mas sim a posição que ela ocupa em seu discurso nesse momento, o que a significa, portanto, uma identidade relativa em meio a outras.

Excerto 9

P: O que é “ser bilíngue” pra você?

SC1: Ser bilíngue [...] é pensar a segunda língua tal qual você pensa a língua materna, não tem essa coisa de você fazer a tradução [...].

SC2: [...] ser bilíngue é você ter a capacidade interagir, de se comunicar, de entender o mundo em mais de uma língua [...].

SC3: [...] *o ser bilíngue vai muito além de falar uma segunda língua, é você ser inserido a uma a cultura diferente [...] você é um cidadão do mundo, você conhece a cultura do outro, você respeita a cultura do outro [...] eu sou cidadão do mundo, eu sei falar, me comunicar, eu sei pensar, então assim, o cérebro do bilíngue ele funciona totalmente diferente, é mais rápido, ele consegue pensar em numa forma mais crítica [...]*

Especialmente nas sequências discursivas do **excerto 09**, sobre o que é *ser bilíngue*, os sujeitos em seus apontam para uma heterogeneidade de sentidos produzidos em suas formações discursivas. Em análise às formações discursivas de *SC1*, evidenciamos que o enunciado se fecha apenas ao linguístico, uma vez que se refere ao modo de pensar a L2 assim como a L1, não ultrapassa o que está relacionado ao domínio das competências da língua. Aproximamos o sentido da FD à ideia unidimensional referente à domínios linguísticos, assim como determinado por Bloomfield (1933) em sua definição de bilinguismo, com foco na totalidade da língua, tratando o processo de modo consciente pelo sujeito.

Em contraposição ao *SC1*, a sequência discursiva do *SC2* já nos mostra outra perspectiva, se distanciando da primeira, principalmente na filiação da condição ideológica de conhecimento de uma L2, neste caso, a Língua Inglesa ao conhecimento de mundo. Referente a esta FD, podemos dizer que ao mesmo tempo em que há tal filiação, existe também uma constante ligação de sentido relacionada às transformações do mundo globalizante que permitem, por meio de fluxos simbólicos, neste caso a língua, conhecer e entender o *outro*.

Em consonância ao *SC2*, as marcações nos discursos de *SC3* revelam uma mudança de posição em sua sequência discursiva assinalando lugares de sua enunciação. Em uma primeira posição enunciativa, *SC3* produz efeitos de sentido interligados ao social e ao cultural, ou seja, a definição de ser bilíngue escapa domínios estritamente linguísticos, percorre além desses campos, relaciona o processo identificação pela diferença que vê no outro, como por exemplo, em sua cultura, sem causar colapsos entre fluxos sociais, porém, num outro momento, a mudança de posição é evidente quando o eu representa simbolicamente um distanciamento dos lugares sociais, certificando efeitos de representatividade e poder em torno de suas habilidades como sujeito bilíngue,

[...] eu sei falar, me comunicar, eu sei pensar [...]. Ainda nos enunciados seguintes, SC3 produz discursos que elevem seu potencial enquanto agilidade de pensamento e capacidade de reflexão pela condição de ser bilíngue. Em concordância com esse pensamento sobre a mudança de posição do sujeito em seu discurso, Fleig (2007) coloca que

[...] a inscrição de sujeito, como figura topológica singular, decide acerca da posição subjetiva na produtividade linguística e social, na qual o falante encontra em jogo sua clivagem, situando e dispersando os significantes que o determinam em seu estatuto de sujeito inconsciente. (FLEIG, 2007, p. 59).

A análise da materialidade linguística desse excerto confirma como o sujeito, clivado pelo inconsciente, altera suas posições numa sequência enunciativa, além disso, nas análises dos três sujeitos colaboradores acima, identificamos irregularidades quanto aos efeitos discursivos sintetizados por cada um.

Excerto 10 e 11

P: Como você percebe o professor de escola bilíngue no mercado de trabalho maranhense?

P: Como você percebe o professor de escola bilíngue na mídia?

SC1: [...] o professor bilíngue ele tem o diferencial ... por que ele tem que ter essa vivência de sala de aula que professor de curso não tem. [...] eu vejo assim... ainda tem muito aquele status em relação ao professor bilíngue, - Nossa, ele é diferente dos outros professores, entendeu?

SC3: [...] o professor bilíngue ele é diferente, ele é diferente de um professor de língua inglesa, por exemplo, de um curso, ele é diferente.

Nas formações discursivas dos **excertos 10 e 11**, elencamos as sequências de SC1 e SC3, professores de escola bilíngue que em um parâmetro comparativo, nos exibem uma espécie de descrédito em relação ao professor de Língua Inglesa de curso, principalmente no que concerne a questão de vivência na metodologia aplicada na escola bilíngue, o que confirma uma posição do *eu-professor* de escola bilíngue em um lugar de prestígio enquanto sua qualificação e preparo profissional.

SC1: [...] eu não dou aula de inglês, eu dou aula em inglês, mas de disciplinas ... eu dou aula de ciências, eu dou aula de matemática, entendeu?

Ainda nos mesmos excertos, as formações discursivas do *SC1* nos chamou bastante atenção quando o professor ao relatar seu fazer em sala de aula, evidencia uma especificidade entre *dar aula de inglês*, nesse sentido, a prática de ensinar a língua pela língua, e *dar aula em inglês*, referente à prática de ensinar a língua, bem como diversas matérias pela língua, além de todo processo de comunicação extraclasse ser mantido em L2.

Nesse sentido, ao enunciar [...] *em inglês*, o sujeito se inscreve numa outra posição, sustentando uma ideia de formação que foi construída pela prática metodológica do ensino bilíngue da escola. Associado a esse pensamento, Hoff (2003) reconhece que, esse deslize de posições desenrolado no fio discursivo desvela momentos de identificação divergentes, mostrando o movimento dos sujeitos na busca incessante de uma 'identidade verdadeira'.

Excerto 13

P: Você acha que o contato com nativos na escola bilíngue melhorou suas competências linguísticas em LE?

SC1: [...] o convívio com os nativos [...] eles trazem outra visão pra gente [...] Eles trazem outra vivência, eles trazem experiências que são colocadas em prática em outros países [...]. [...] a vivência com eles nem é por questão de língua [...], [...] não tem assim influência com relação à língua não.

SC2: Com certeza [...] quando a gente tem contato com estrangeiros, [...] a gente fica até um pouco mais calma ... dando aula, porque a gente conversa com eles, a gente compara dificuldades que a gente tem [...]

SC3: Cem por cento, cem por cento, não só as competências linguísticas, bem como a minha formação como professora, por que as estratégias que eles usam são diferentes [...], então a gente consegue ampliar muito mais nosso conhecimento, o nosso mundo [...]

Nesse excerto, ao relatarem sobre o contato com estrangeiros (canadenses) na escola bilíngue, é possível observar que os sujeitos professores evidenciam uma nova perspectiva em torno da metodologia do programa adotado pela escola bilíngue, como segue os enunciados de *SC1* [...] *eles trazem uma nova visão pra gente [...]*, de *SC2* [...] *a gente compara*

dificuldades que a gente tem [...] e de SC3 [...] por que as estratégias que eles usam são diferentes [...]. As formações discursivas dos sujeitos dão lugar a filiações identificadoras, inscritas numa filiação de sentidos, a propósito, os três confirmam o efeito formador e identificador pela presença do outro.

Conforme assegura Hall (2011), à proporção que somos confrontados pela multiplicidade de representações simbólicas e de representação cultural, somos atravessados por uma variedade de identidades possíveis, mesmo que nos identifiquemos temporariamente. Ou seja, a presença dos nativos na escola bilíngue significa e proporciona para os sujeitos, conforme vimos nos enunciados, sentidos positivos e de aceitação às suas contribuições para sua identificação naquela posição.

Entretanto, ainda nesse íterim, *SC1* no final do seu discurso em relação à influência dos nativos na escola, evidencia uma alteridade discursiva, não confirmando o efeito benéfico correspondente ao campo linguístico, como segue o enunciado [...] *a vivência com eles nem é por questão de língua [...], [...] não tem assim influência com relação à língua, não.* Entendemos nessa sequência discursiva que o sujeito contesta a influência dos nativos em relação ao melhoramento das suas competências linguísticas em L2.

Dessa perspectiva, podemos dialogar com Hoff (2007) quando comprova que a contestação ou denegação é o aspecto que revela a pista de relação do discurso com a exterioridade, funcionando como dissimulação do discurso do outro, fazendo imergir diferenças e contradições no interior de uma mesma FD.

Excerto 14

P: Com a experiência que tem na escola bilíngue, você se considera um professor fluente em língua inglesa?

SC1: *[...] pela experiência que eu tenho ... eu me considero uma pessoa fluente pelas viagens [...]*

P: Já viajou bastante?

SC1: *Já. Mas eu me considero assim, uma pessoa experiente no bilinguismo, de saber exatamente como funciona o método [...] me sinto assim experiente no método que a escola trabalha [...]*

SC3: *Sim. Por que [...] nós damos aula em inglês [...]*

Para analisar as formações discursivas do **excerto 14**, é importante que busquemos uma definição para *fluência*, no entanto, assim como as definições de bilinguismo e educação bilíngue, que apresentam uma gama de conceitos devido a diferentes olhares sobre ambos, encontraremos a mesma dificuldade para chegarmos a uma definição única para fluência. Mesmo assim, precisamos de um norteador para que possamos analisar os discursos dos sujeitos enquanto fluência.

Podemos considerar que, fluência pode ser marcada pela capacidade de um indivíduo ter controle sobre a utilização das quatro competências linguísticas de uma língua, como tais: compreensão oral, fala, escrita e leitura. Isso não quer dizer que o sujeito precise possuir um equilíbrio equivalente entre as quatro competências, mas sim domínio entre elas.

Assim como colocado, a nossa posição sobre fluência está diretamente relacionada ao que se refere à língua, e as competências de controle e domínio. Dessa forma, inferimos que o sujeito adquire tal controle e domínio pela vivência e prática da língua entre os períodos de formação e aplicação do método bilíngue na escola, no entanto, o que percebemos na primeira formação discursiva do *SC1*, é um distanciamento dessa reflexão.

Nesse contexto, apreendemos que não foi somente o processo formativo como professor ou o método que possibilitou o alcance da fluência para o *SC1*, mas sim sua experiência em viagens, dedutivamente, para países que tem a Língua Inglesa como língua materna, já que nos referimos à L2.

Além disso, o sujeito-professor nesse mesmo enunciado produz novo efeito de sentido relacionado à posição sujeito, ele descaracteriza o sujeito professor e toma a posição sujeito-turista, viajante que adquire experiências por está situado num lugar que possibilita o compartilhamento entre culturas, amadurecimento do controle e domínio nas competências de L2. Em sequência, o mesmo sujeito desliza de posição e se inscreve num outro fio discursivo, que sustenta um dizer que produz sentido de habilidade no método bilíngue, retornando agora uma nova posição, a do professor.

Dessa forma, averiguamos a contradição de posições em que o sujeito transita na busca por ser inteiro, se identificando em diferentes pontos por meio do seu discurso. Hall (2011) comprova tal comportamento, ao confirmar que “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes

direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo deslocadas”. (HALL, 2011, p. 13)

Para o SC3, a confirmação sobre ser bilíngue é clara e direta. A palavra ‘*Sim*’ no início da sua sequência enunciativa denuncia a completude do sujeito, em sua constituição acabada e completa. Todavia, são essas pistas sobre seu total controle ao enunciar que nos revelam sua descentralização por meio do inconsciente. Nesse sentido, Infante (1998) afirma que é a partir do jogo de formações imaginárias, ou seja, a imagem que o locutor faz de si, do objeto do discurso que ele problematiza o nível intradiscursivo, ou seja, a perspectiva linear e sequencial do discurso.

SC3 na formação discursiva *Por que [...] nós damos aula em inglês [...]* confirma uma identificação simbólica ao seu grupo, o que é marco crucial da alteridade discursiva. Neste caso, a confirmação de ser bilíngue é realizada por uma subjetividade ao identificar o grupo autônomo no domínio e controle da L2.

Nos discursos produzidos pelos sujeitos em torno das categorias elencadas nesse tópico, possibilitam sua inscrição, mesmo que de forma inconsciente, em diferentes momentos de identificação que por ora se contradizem no entremeio das formações discursivas.

Focaremos, a partir do próximo tópico, as representações discursivas acerca da identificação dos sujeitos com a cultura de Língua Inglesa.

3.4 Representações Discursivas sobre a identificação dos sujeitos com a cultura de língua inglesa

No capítulo 2, ao tratarmos dos programas de educação bilíngue de imersão, caracterizado pela instrução e adição de duas línguas simultaneamente, observamos que esse método se expandiu no Brasil com passar dos anos, principalmente, pela sua representação simbólica em torno da Língua Inglesa, refletindo efeitos benéficos em relação à formação e aquisição de L2. Entretanto, é importante frisar que não só os aprendizes, como também os professores são parte desse processo, tanto na aplicação e desenvolvimento das atividades que envolvem a cultura dos países onde a Língua Inglesa é falada.

Nesse sentido, nessa última categoria analisaremos as representações discursivas dos sujeitos professores em torno da identificação com a cultura de Língua Inglesa e como esses fluxos culturais influenciam os professores em seus aspectos identitários.

Excerto 19 e 20

P: Como você vê a relação entre língua materna e estrangeira na escola bilíngue onde trabalha?

P: A escola bilíngue que você trabalha promove eventos relacionados à cultura de língua inglesa?

SC3: [...] assim tem a parte da língua portuguesa, mas a imersão na língua inglesa é bem mais forte né? [...] a partir do momento que o aluno pisa na escola a gente tenta, faz o máximo com que ele fale inglês, nos horários de inglês que ele fale inglês não só com os professores, mas também com os colegas [...]

A primeira sequência discursiva produzida pelo SC3 o inscreve em uma posição de sobreposição da cultura de Língua Inglesa comparada à cultura de Língua Portuguesa e brasileira. Apesar do intercalar entre línguas na escola bilíngue, observa-se em seu discurso enquanto sujeito-professor, a contemplação da L2 de forma diferente. A imbricação do sujeito em aceitação a L2 o revela como agente na propagação da língua, como segue no enunciado - *a partir do momento que o aluno pisa na escola a gente tenta, faz o máximo com que ele fale inglês, nos horários de inglês que ele fale inglês [...]*. Dessa forma, o sujeito-professor "(...) identifica-se, portanto, com as normas do dizer, consignadas pela FD que o determina, mantendo a ilusão de que essa identificação é voluntária". (HOFF, 2007, p. 277)

A escola bilíngue é um lugar onde transbordam diversas simbologias, e em sua maioria interligadas as ideologias que não são geradas apenas dentro dela, são aparentes em situações externas e nas relações sociais do dia a dia. Porém, a maioria desses fluxos ideológicos estão interligados à língua e à cultura, principalmente, quando nos referimos de um lugar que desenvolve um trabalho de adição em mais de uma língua.

SC2: *eu sinto muita falta [...] em relação a escola em si, muita coisa ainda é em português, por mais que a gente tenha **English only all around** [...] a gente conseguia ter muitos eventos bem divididos, a gente comemorava o Halloween com o trick or treats [...] nós tínhamos o St Patricks, Valentines Day [...]*

Observemos que, nas formações discursivas acima, o SC2 produz sentidos que desvelam em um ideal de falta, manifestando o desejo pela completude na FD - *eu sinto muita falta [...] em relação à escola em si, muita coisa ainda é em português [...]. O sentido de falta produzido nesta FD expressa o desejo pela completude, de ser e fazer parte do que é do outro, por mais que essa não seja sua cultura de origem. O lugar da falta se instala na valorização de momentos comemorativos relativos à cultura de Língua Inglesa, como percebemos pelo enunciado – [...] a gente comemorava o Halloween com o trick or treats [...] Nós tínhamos o St Patricks, Valentines Day [...]*. Não foi só a materialidade linguística dos enunciados que produziram sentidos nessa FD, mas também a entonação do sujeito ao dizer, constatado por uma lamentação, transportando seu desejo (o que lhe falta) para algo que já aconteceu, reafirmando sua importância por meio de uma memória.

Conforme tal pensamento, evidenciamos a contribuição de Woodward (2014) quando afirma que é pela marcação simbólica que damos sentido às práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que a diferença é vivida nas relações sociais.

Para mostrar quanto o sujeito-professor é interpelado pela ideologia e como ele não detém o controle do seu discurso, por mais que pense que é o centro de origem do que enuncia, seguimos com a análise da FDs de SC1 e SC2 sintetizadas nesses mesmos excertos – *SC1: nós temos assim muitas atividades na escola, tanto inglês quanto português, a gente tem um momento de open house [...]* e *SC2: por mais que a gente tenha **English only all around**. Os sujeitos nas duas formações discursivas realizam, de forma inconsciente, a troca de códigos no momento da enunciação, o que o familiariza com identificações em ambas as línguas.*

Não podemos deixar de averiguar que essa troca nos mostra o poder da ideologia materializada pela língua, por meio dos efeitos que são produzidos, onde “(...) linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro”. (ORLANDI, 2015, p. 45) A ideologia, conforme o pensamento de Orlandi, é concebida como uma gama de representações, que possibilitam que o sujeito se identifique por meio do seu discurso, se inscrevendo em posições que transparece sua identidade.

O conflito na identificação dos sujeitos com a cultura de Língua Inglesa é aparente ao percebermos os diversos efeitos de sentido produzidos, bem como a alternância de código de línguas, e também pela entonação do sujeito ao enunciar. A insatisfação marcada nas formações discursivas em referência a momentos culturais associados à Língua Inglesa evidencia a posição a importância do outro para suas identificações no discurso, alterando assim posições sociais até então mantidas pelo seu consciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma língua e seus fluxos culturais permitem que os sujeitos possam identificar e se identificar por meio dos seus discursos, estes por sua vez carregados de ideologia, são materializados pela linguagem. Dessa forma, seguindo um viés interdisciplinar entre a Análise do Discurso de origem francesa, os estudos culturais da pós-modernidade, que tratam dos processos de identificação dos sujeitos, e a Linguística Aplicada, nos propomos neste trabalho analisar diferentes representações discursivas de professores de inglês de uma escola de educação bilíngue (português-inglês) no intuito de

verificar, além dos seus aspectos identitários, por meio dos seus discursos, o modo como o interdiscurso ou memória discursiva se desenvolve na discursividade para a construção de sentidos.

Pudemos constatar que não houve resistências dos sujeitos à hegemonia da Língua Inglesa nas sequências discursivas sintetizadas da primeira categoria, a Língua Inglesa como língua global. Pois, mesmo enquadrados em um campo discursivo que propulsiona a língua como instrumento de trabalho, o inconsciente nos revelaria tal posição de negação ou rejeição à língua em seus discursos e efeitos.

Os sujeitos (professores de Língua inglesa de escola bilíngue), por mais que tentem em seu consciente manter um discurso uno e homogêneo, não conseguem deter o controle dos sentidos produzidos em suas sequências discursivas do inglês como língua global, como nos mostra os enunciados dos excertos analisados.

A Língua Inglesa como Língua Estrangeira é tomada como a língua da comunicação no mundo moderno, do conhecimento, da comunicação com o outro, como objeto de anseio e como lugar de pertencimento, fato que o favorece perante a Língua Portuguesa nos discursos dos sujeitos. Entretanto, cabe ressaltar a importância da língua materna ante a língua estrangeira (inglês), uma vez que a primeira serve de base para a outra, permitindo movimentos de imbricação uma na outra, não somente pelo fenômeno vigente da globalização ou pela plena divulgação midiática, mas pela História, desde o período que fomos constituídos como uma nação, recebendo influências do outro.

Assim, nos dizeres dos professores, na primeira categoria de análise, percebem-se diferentes vozes que inter cruzam seu inconsciente, revelados pela propulsão da ideologia da globalização que impulsiona a hegemonia da Língua Inglesa até o presente período.

Os discursos apresentados estão permanentemente ligados por uma memória, mesmo que esta não seja percebida pelos sujeitos, fato que aponta para sua subjetividade e, por conseguinte, para sua fragmentação identitária no trânsito entre línguas e culturas. É nesse espaço imaginário entre o simbólico e os emaranhados de ligações entre memória, presente e futuro (já dito e o que

vai ser dito), que vigora a impossibilidade de completude desse sujeito marcado pela heterogeneidade.

Na segunda categoria, inscritos numa regularidade discursiva em um primeiro momento, confirmamos a interdependência entre intradiscurso e interdiscurso, momento em que os sujeitos retomam uma memória discursiva por um *já dito* que justifica a afinidade com a Língua Inglesa.

Já nas representações relativas às definições de *ser bilíngue*, os sujeitos nos mostraram posições contraditórias, pois, o que para *um* marcou um efeito de representatividade e poder sobre o domínio e controle de L2, se limitando apenas ao linguístico, para outro, ser bilíngue se filiou à uma condição ideológica, representado pelo conhecimento de mundo, relacionada diretamente ao fenômeno de Globalização.

Em torno das representações discursivas sobre *fluência*, identificamos que para um dos sujeitos, não foram os processos formativos que os auxiliaram na prática do controle linguístico do Inglês, mas sim experiências ao redor do mundo. Tal enunciado nos mostrou a descaracterização da posição professor para outra posição em seu discurso, o que possibilitou uma nova identificação contraditória, empurrada para outra direção, o que comprova o seu deslocamento.

Marcados pela subjetividade, mais uma vez, pudemos notar que os discursos referentes ao *contato com estrangeiros* confirmaram para alguns o efeito benéfico enquanto ao aprimoramento das competências linguísticas de L2, assim como, contestou o mesmo efeito nesse mesmo sentido, novamente verificamos uma contradição e irregularidades nos discursos.

Por fim, na última categoria de análise das representações, buscamos entender a identificação dos sujeitos com a cultura de língua inglesa. Sendo assim, observamos a sobreposição de aspectos identitários relacionados à língua inglesa e suas simbologias comparadas à cultura de língua materna. Além disso, os efeitos de falta foram evidenciados em seus discursos, caracterizando o sujeito do inconsciente, atravessado por ideologia e representações simbólicas relacionadas à língua, na busca por uma verdade e completude inatingível.

As representações discursivas, tomadas nesta pesquisa, nos fez observar os sujeitos, heterogêneos e clivados pela dispersão, enunciam sem

perceber que dentro de um enunciado, existem outros enunciados, em uma formação discursiva, coexistem outras formações discursivas, que dentro de cada sujeito, existem outros que o constitui, que dentro de um olhar, outros olhares, ou seja, a relação entre línguas aqui só nos fez perceber, de maneira mais clara, essas especificidades por meio da discursividade.

É preciso dizer, neste momento, que não é possível alimentar a ilusão de uma única identidade, uma vez que os discursos/sujeitos estão sempre em movimento de acordo com as mudanças das relações sociais e do mundo, apresentando sua heterogeneidade constitutiva. Apontamos, após as análises das representações discursivas, um terreno cheio de conflitos entre discursos e seus efeitos, marcados, ora por sua regularidade, ora por instabilidades e contradições gerada pela subjetividade dos sujeitos-professores.

Ademais, percebemos que os sujeitos estão, cada vez mais, em busca de uma verdade que é ilusória e inatingível em relação ao outro que o constitui, ou seja, cada vez mais interpelado pelo inconsciente por meio da ideologia que se concentra em suas formações discursivas, interligadas pelo fenômeno da globalização e dos seus efeitos, como por exemplo, os relacionados ao consumo, gerando mudanças no processo de identificação.

Na oportunidade, ressaltamos que as configurações discursivas e seus efeitos sintetizados, neste trabalho, equivalem a este contexto histórico social, marcado pela hegemonia da Língua Inglesa e por suas representações simbólicas impulsionadas pelo fenômeno da Globalização e, também pelas relações de consumo.

Acreditamos que discussões e trabalhos futuros acerca do contato/confronto entre línguas na modalidade de educação bilíngue sejam de grande importância para a Análise do discurso e para a Linguística, uma vez que para compreender o processo e seu desenvolvimento, bem como os sujeitos que nele estão envolvidos, faz-se necessário estabelecer estudos de natureza interdisciplinar, que ultrapassem apenas o linguístico, compreendendo as novas relações e os impactos da ideologia no mundo pós-moderno.

REFERÊNCIAS

AUTHUSSER. Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Trad.: Walter Evangelista; Maria de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

BAKER. Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 3rd edition. 2001.

BARONAS, Roberto Leiser. Formação Discursiva: uma máquina de abrir questões epistemológicas. In_ *Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2ª ed. Revisada e ampliada, São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral II*. Trad.: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

BLOOMFIELD. L. *Language*. New York: Henry Holt. 1933.

BRETON, Jean Marie Le. *Reflexões Anglófilas sobre a geopolítica do inglês*. In_ LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica do inglês – São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CAMPOS, Luis. CANAVEZES, Sara. *A dimensão cultural*. In. Introdução à Globalização. Instituto Bento Jesus Caraça. Dep de Formação da CGTP – IN, 2007.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford University Press, 1999.

CAVALLARI, Juliana Santana. *O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue*. In_ Bilinguismos: Subjetivação e Identificações nas/pelas Línguas Maternas e Estrangeiras. Orgs. Elzira Yoko Uyeno, Juliana Santana Cavallari. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 09. Campinas. Pontes Editores, 2011.

CAVALCANTI, M.C. *Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil*. D.E.L.T.A., 05, p. 385-417, 1999. *Colins Cobuid Advanced Dictionary of British English*. Cengage Learning, 2009, p. 142.

CORACINI, Maria José. *A celebração do outro – Arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. *Identidade e Discurso: (des)construindo subetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

COURTINE, Jean- Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: EdUFSCAR, 2014.

CRYSTAL, David. 1941. *A revolução da linguagem* / David Crystal; tradução, Ricardo Quintana; consultoria, Yonne Leite. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do Discurso: Reflexões Introdutórias*. São Carlos: Editora Claraluz, 2ª ed, 2008.

FERNANDES, Carolina. *Authier-Revuz/ Pêcheux: Uma interface em construção*. Revista Trama - Volume 4 - Número 7 - 1º Semestre de 2008 - p. 85-96.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *A trama enfática do sujeito*. IN_ *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. Orgs. Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. – São Carlos: Claraluz, 2007.

FLEIG, Mario. *Discurso e sintoma: a incidência das ideologias*. IN_ Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites/ Maria Cristina Ferreira e Freda Indursky. São Carlos: Claraluz, 2007.

FORTES, Laura. *Conceitos de Bilinguismo em discursos da Linguística e da Sociolinguística: Relações de poder, implicações, políticas e processos identitários em questão*. III Simpósio Nacional de Discurso, Identidade e Sociedade, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber* /Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GADET, F., HAK.t. *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997.

GIBLIN, Remi. *O inglês por meio da música*. In_ A geopolítica do Inglês, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade* /Anthony Giddens; tradução de Raul Fiker. - SãoPaulo: Editora UNESP, 1991.

_____. *Modernidade e Identidade*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro. Jorge Hazar Ed. 2002.

_____. *Mundo em Descontrole*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. 6ª edição. Rio de Janeiro. 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANJEIRO, Claudia Rejane Pinheiro. Foucault, Pêcheux e a formação discursiva. In_ *Análise do Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2ª ed. Revisada e ampliada. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

GRECO, Musso. *Os espelhos de Lacan*. Revista Opção Lacaniana Online. Nova série. Ano 2. Número 06, novembro, 2011.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. *A análise do discurso: Conceitos e Aplicações*. Revista Alfa, São Paulo, nº 39, p. 13-21, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2011.

HALL, Stuart. *Quem precisa de identidade?* In_ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

HAMERS, J. F. BLANC, M. *Bilinguality & Bilingualism*. New York: Cambridge University Press, 2000.

HAROCHE, C; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. *A semântica e o corte saussureano: língua, linguagem, discurso*. In_ *Análise de Discurso: Apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva*. Org. Roberto Leiser Baronas, 2011.

HENRY, Paul. *Os fundamentos teóricos da “Análise do Discurso” de Michel Pêcheux*. IN_ *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Orgs. Françoise Gadet; Tony Hak; tradutores Bethania S. Mariani ... [et. al]. 3ª ed. Campinas, SP. Editora da UNICAMP, 1997.

HOFF, Beatriz Eckert. *(Re)buscando Pêcheux: algumas reflexões in-certas*. IN_ *INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

_____. *Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna: A costura e a sutura dos fios*. In_ *Identidade e Discurso: (des)construindo subatividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

HORNBERGER. Nancy H. *Extending biligual education: revisiting typologies and redirecting policy*. In. Garcia, Ophelia. *Bilingual Education focus in honor of Joshua A. Fishman*. V.1. Philadelphia: John Benjamins, 1991.

INDURSKY, Freda. FERREIRA, Maria Cristina Leandro (orgs.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.

INFANTE. Silvana Serrani. *Identidade e segundas línguas: As identificações no discurso*. In_ *linguagem e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Org. Inês Signorini. São Paulo, FAPESP, 1998.

JANSON. Tore. *A história das línguas: uma introdução*. Tradução de Marcos Bagno. 1ª ed. – São Paulo, Parábola, 2015.

LACAN, J. *The mirror stage as formative of the function of the I*. In *Écrits*. Londres. Tavistock, 1998.

LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês – São Paulo: Parábola Editorial, 2005*.

LECOMTE, A. LÉON, J. MARANDIN. J. *Análise do Discurso : Estratégias de Descrição Textual*. In_ *GADET, F; HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997.

MACKEY. W. *The description of bilingualism*. IN_ *Li WEI. The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.

MARIANI, Bethania. MAGALHÃES, Belmira. *Lacan*. IN_ *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. Org. Luciano Amaral Oliveira. 1ª ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MEGALE, Antonieta Heyden. *Duas línguas, duas culturas? A construção da identidade cultural dos indivíduos bilíngues*. Revista Online Veredas Atemática, PPG Linguística/ UFJF – Juiz de Fora: 1/2009.

_____. *Bilinguismo e Educação Bilíngue – Discutindo Conceitos*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, V.03, nº05, 2005.

MELLO. Heloísa Augusta Brito de. *Educação Bilíngue: uma breve discussão*. Horizontes de Linguística Aplicada. V. 9. Nº1, p. 118-140, 2010.

MOURA. Selma de Assis. *Educação Bilíngue no Brasil: possibilidades e desafios rumo a uma sociedade linguística e culturalmente plural*. Anais da VI Semana de Educação da FEUSP, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 12ª edição, Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. – 6ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

_____. *Identidade Linguística Escolar*. In_ *Linguagem e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Org. Inês Signorini. São Paulo, FAPESP, 1998.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. (1975). *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*. In_ GADET, F; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi. – 6ª edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2012.

_____. *Papel da Memória*. In_ ACHARD, Pierre. *Papel da memória*. Tradução e introdução: José Horta Nunes – 2ª ed. Campinas – SP. Pontes Editores, 2007.

REVUZ, Jacqueline Authier. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. Tradução: Celene M. Cruz, João Wanderley Geraldi. Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 25-42, jul/dez, 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Sônia Sueli Berti. *Pêcheux*. In_ *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. Orgs. Luciano Amaral Oliveira. 1ª ed. São Paulo, Parábola. 2013.

SIGNORINI, Inês. *Linguagem e Identidade – Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Org. Inês Signorini. São Paulo, FAPESP, 1998.

SILVA, José Otacílio. *Althusser*. In_ Estudos do discurso: perspectivas teóricas. Orgs. Luciano Amaral Oliveira. 1ª ed. São Paulo, Parábola. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

WOODWARD. Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In_ Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15ª ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014.

QUESTIONÁRIO ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação como professor de inglês:

Escolas em que já trabalhou:

Escola em que atua como professor de inglês:

✓ **CONTEXTO SOCIAL**

1. Você utiliza suas redes sociais em língua materna ou estrangeira? Por quê?
2. Quais gêneros musicais você costuma ouvir?
3. Você prefere assistir filmes dublados ou legendados?
4. Você pratica a língua inglesa com alguém em casa?
5. Você incentiva alguém próximo a estudar inglês?
6. Você segue blogs ou canais que colaboram com o conhecimento de inglês?

✓ **PROFESSOR BILÍNGUE**

7. Por qual motivo você escolheu fazer Licenciatura em Letras – Inglês?
8. Por que você optou por trabalhar em uma escola bilíngue?
9. O que é “ser bilíngue” pra você?
10. Como você percebe o professor de escola bilíngue no mercado de trabalho maranhense?
11. Como você percebe o professor de escola bilíngue na mídia?
12. Você acha que nos últimos 5 anos houve uma procura maior por professores bilíngues? Por quê?
13. Você acha que o contato com nativos na escola bilíngue melhorou suas competências linguísticas em LE?
14. Com a experiência que tem na escola bilíngue, você se considera um professor fluente em língua inglesa?

✓ **EDUCAÇÃO BILÍNGUE**

15. Como você ver o método bilíngue aplicado pela escola em que você trabalha?
16. Você participa de algum tipo de treinamento ou formação oferecida pela escola bilíngue onde trabalha? Esse método te ajuda?
17. Você acha que um professor que trabalha na escola bilíngue possui mais preparo, em relação ao domínio de uma LE?
18. Como professor, você sentiu alguma dificuldade em assimilar a proposta pedagógica da escola bilíngue? Se sim, como você conseguiu atingir melhores resultados?
19. Como você ver a relação entre língua materna e estrangeira na escola bilíngue onde trabalha?
20. A escola bilíngue que você trabalha promove eventos relacionados à cultura de língua inglês?