

O CURRÍCULO DE INGLÊS NA ESCOLA “BILÍNGUE” DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES, POLÍTICAS DE LÍNGUAS E SILENCIAMENTOS

Laura FORTES

Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês
Universidade de São Paulo

RESUMO: O foco de nossa atual pesquisa de doutorado tem sido, em linhas gerais, a análise do (discurso sobre o) currículo de língua inglesa em escolas bilíngues (português/inglês) de Educação Infantil brasileiras. Neste trabalho, analisaremos o currículo numa perspectiva discursiva, procurando compreendê-lo histórica e ideologicamente em sua relação com diferentes formações discursivas. Essa análise será seguida de um levantamento inicial de documentos oficiais referentes ao currículo de Educação Infantil, buscando indícios de regulamentações a respeito do ensino de língua inglesa nesse segmento educacional no Brasil, tentando compreendê-los como um lugar de constituição de políticas de línguas e, contraditoriamente, de silenciamentos. No decorrer do trabalho, procuraremos demonstrar como a análise desse funcionamento discursivo convoca-nos a uma reflexão sobre as representações construídas no imaginário social sobre a língua inglesa em sua relação com outras línguas, especialmente nas condições de produção determinadas pela atual sociedade de mercado em que nos constituímos como sujeitos.

PALAVAS-CHAVE: currículo; Educação Infantil bilíngue; política de línguas

ABSTRACT: *Our current doctoral research has been focusing mainly on the analysis of the English language curriculum (discourse) in Brazilian bilingual schools of early childhood education. In this paper, we have adopted a discursive perspective that allows a historical and ideological analysis of the curriculum in relation with its different discursive formations. Such analysis required an initial survey of official curriculum documents in search for legislation concerning ELT in early childhood education in Brazil. Very few documents have been found and we have attempted to interpret them as a realm where language policies are established and, contradictorily, silenced. Throughout this paper, we have tried to demonstrate how the analysis of such discursive functioning invites us to reflect on some social representations of the English language in its relation with other languages, especially in the conditions of production determined by the current market society in which we constitute ourselves as subjects.*

KEYWORDS: *curriculum; bilingual school; language policy*

Introdução

Em nossa pesquisa de mestrado (FORTES, 2008), analisamos o funcionamento discursivo de sentidos evocados pelo significante “erro” no dizer de professores de inglês/LE. A análise nos direcionou a identificar um funcionamento discursivo em que muitos desses sentidos são produzidos pela formação discursiva do “inglês como língua internacional”, que sustenta a evidência de uma língua “universal” cuja comunicabilidade é

“infalível”. Ao concluirmos a pesquisa, observamos que essa formação discursiva parece ser predominante na constituição de sentidos sobre a língua inglesa em discursos educacionais brasileiros na contemporaneidade, alimentando um desejo de aprendizagem do idioma que se configura imaginariamente em uma necessidade no mundo “globalizado”.

Observando essas condições de produção e encaminhando um movimento em direção a novos gestos de interpretação (ORLANDI, 1996), começamos a configurar um novo dispositivo de análise para nossa atual pesquisa de doutorado a partir de um *acontecimento*: um crescimento significativo do número de escolas que oferecem o ensino da língua inglesa, especialmente na Educação Infantil, denominando-se “escolas bilíngues”¹.

Neste trabalho, primeiramente apresentaremos uma breve análise da historicidade da noção de currículo, priorizando a compreensão de um dos momentos de sua instauração discursiva. Em seguida, apresentamos a noção de currículo proposta por Popkewitz (2002), segundo o qual “a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’”, i.e., o currículo é concebido como um *mecanismo de regulação social*.

Finalmente, numa perspectiva discursiva, analisaremos o processo de institucionalização currículo da escola “bilíngue” como um lugar de *silenciamento* (ORLANDI, 2002a) e, ao mesmo tempo, um lugar de produção de políticas de línguas (ORLANDI, 2007). Considerando o processo de estabelecimento e ampliação da sociedade de mercado, trataremos esse processo de silenciamento como uma problemática sócio-ideológica importante no que concerne às questões de ensino de inglês no Ensino Infantil do atual sistema educacional brasileiro.

Currículo: discursos fundadores

A publicação do livro *The curriculum*, de John Franklin Bobbitt em 1918 nos EUA, constitui um gesto de interpretação inaugural nesse processo de discursivização de estudos sobre currículo². Ao teorizar sobre o currículo, Bobbitt (1918) parte de uma representação

¹ Segundo um levantamento de escolas auto-denominadas bilíngues no Estado de São Paulo realizado por Moura (2009), existem 45 escolas de Educação Infantil, 15 escolas de Ensino Fundamental e 1 escola de Ensino Médio. Segundo a pesquisadora, o critério para o levantamento dessas escolas foi sua auto-denominação como “bilíngue”, não tendo sido seu objetivo analisar se o currículo dessas escolas seguia uma configuração que caracterizasse efetivamente um ensino bilíngue.

² Nosso propósito neste trabalho não é realizar um estudo exaustivo do processo de discursivização de estudos sobre o currículo, mas apontar para alguns movimentos de sentidos inaugurados por novos paradigmas (ou, para usar o termo de Foucault (2004), “epistemes”) que constituem as regiões do interdiscurso às quais parecem se filiar os enunciados que pretendemos estudar. Deteremo-nos, portanto, na análise do trabalho de Bobbitt (1918) por ocupar um lugar de destaque na literatura sobre teorias que inauguraram o estudo do currículo no campo educacional, produzindo, portanto, certas *regularidades* de enunciados na dispersão dos discursos, i.e., *formações discursivas* (FOUCAULT, 2004).

de níveis de experiências educacionais em relação dicotômica: experiências educacionais no nível da brincadeira (*play-level*) e experiências educacionais no nível do trabalho (*work-level*). Para Bobbitt, o conceito de currículo está articulado a uma relação linear entre a infância, lugar da *brincadeira* e da *experimentação*, o desenvolvimento intelectual, emocional e comportamental, o processo educacional de *treinamento* em atividades ocupacionais que desenvolvam a *responsabilidade*, e a idade adulta, lugar do *trabalho*, tido como um benefício, um valor essencial para o estabelecimento do sujeito na sociedade em que, enfim, poderá exercer sua *cidadania*.

Ao analisar alguns enunciados recorrentes em Bobbitt (1918), podemos dizer que os conceitos de currículo que emergem nessa obra são preponderantemente perpassados por sentidos *utilitaristas* relacionados ao discurso da formação educacional enquanto um *instrumento de preparação e desenvolvimento ocupacional*, determinado pelas condições histórico-ideológicas impostas pelo processo de institucionalização da educação de massas no então crescente processo de industrialização estadunidense³.

Procuramos compreender a conceituação de Bobbitt (1918) como *fundante* do processo de discursivização de estudos do currículo, uma vez que criou “uma nova tradição, [re-significando] o que veio antes e [instituinto] aí uma memória outra” (ORLANDI, 2001a, p. 13) através de suas filiações ideológicas produtoras de *evidências* funcionando incessantemente para determinar certas posições para os sujeitos – posições a partir das quais se estruturarão (im)possibilidades de (se) dizer, de (se) saber e de (se) significar. Como veremos mais adiante, essas filiações – articuladas a novas configurações histórico-econômicas, como o neoliberalismo e o mercado – continuam produzindo efeitos nos discursos educacionais contemporâneos, especialmente no que tange à estruturação de saberes na instituição escolar.

O currículo como um mecanismo de regulação social

Partindo das considerações tecidas até aqui, trazemos a noção de currículo proposta por Popkewitz (2002), que aproxima esse espaço de produção/organização de saberes ao funcionamento de um *mecanismo de regulação social*, argumentando que “o currículo [...] pode ser visto como uma invenção da modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo”. (p. 186)

Ele enfatiza, assim, a relação entre o conhecimento e mecanismos de regulação e poder do conhecimento, sintetizando, desse modo, uma definição:

O currículo é uma imposição do conhecimento do ‘eu’ e do mundo que propicia ordem e disciplina aos indivíduos. A imposição não é feita através da força bruta, mas através da inscrição de sistemas simbólicos de

³ Para um estudo detalhado das teorias do currículo e de algumas de suas principais filiações epistemológicas, cf.: Silva (2011) e Macedo (2009).

acordo com os quais a pessoa deve interpretar e organizar o mundo e nele agir. (POPKEWITZ, 2002, p. 186).

Assim, a partir dessa perspectiva discursiva, interpretamos o currículo como um *dispositivo de subjetivação* (FOUCAULT, 1982; 2003) através do qual “a razão e a individualidade são construídas” (POPKEWITZ, 2002, p. 194). Assim, os sentidos sobre o currículo são produzidos na história, gerando relações de poder-saber (FOUCAULT, 2004) que constituem mecanismos de regulação do conhecimento, criando posições para os sujeitos em sua relação com o conhecimento no processo de escolarização.

Procuraremos mobilizar esses sentidos sobre o currículo no decorrer da análise do funcionamento da escola infantil bilíngue (português/inglês) na sociedade brasileira contemporânea, a fim de contemplar as diversas implicações políticas desse *acontecimento*, bem como seus efeitos na constituição identitária do brasileiro em sua relação com a(s) língua(s).

“Bilinguismo” português/inglês no Brasil: subjetividade e representação

Pensar na relação do sujeito com a língua implica considerar a dimensão política que constitui essa relação, implica compreender o sujeito *fal(t)ante* (ECKERT-HOFF, 2011, p. 183) (se) significando em seu processo de *inscrição nas discursividades* (SERRANI-INFANTE, 1997, p. 66) da língua, implica, enfim, compreender a língua em sua *historicidade*, construindo lugares para o sujeito no processo de produção de sentidos, (de)marcando *subjetividades*. Portanto, nessa perspectiva, o sujeito deve ser concebido como “uma figura política constituída pelos espaços de enunciação [...], espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, se desfazem, transformam por uma disputa incessante”. (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

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

Considerando nessas complexas relações entre o sujeito e a(s) língua(s), podemos tecer algumas reflexões sobre a especificidade da *designação*⁴ “bilinguismo”/“bilíngue” que tem se constituído discursivamente no/pelo espaço de enunciação produzido pela relação português/inglês regulada (estabelecida, normatizada...) pelo currículo – e por discursos sobre o currículo – em diversas escolas brasileiras de Educação Infantil nas condições de produção da sociedade de mercado.

Podemos pensar a designação “bilinguismo”/“bilíngue” funcionando a partir de suas filiações a formações discursivas que sustentam sentidos do inglês como *língua internacional*, como mostramos em análise anterior (FORTES, 2008) com base em Pennycook (1994). Essas formações discursivas constituem espaços de *regularidade* na dispersão dos discursos (cf. FOUCAULT, 2004), produzindo representações da língua inglesa ligadas a sentidos de uma língua veicular – uma língua necessária, global, universal – usada predominantemente para a comunicação com o mundo no contexto da globalização (cf. CELADA, 2008; PAYER, 2005; SOUSA, 2007).

Tais representações sobre a língua inglesa parecem funcionar num processo de *capitalização linguística*, que Zoppi-Fontana (2009) caracteriza como um investimento

[...] em uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (mercadoria) e um investimento em mercado de futuros [...]. Desta maneira, as línguas [...] se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira e, conseqüentemente, de dominação econômica para um mundo em que as línguas se tornaram mercadorias, o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado. (ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 37).

Esse processo de capitalização linguística tem produzido efeitos nos discursos de “bilinguismo” e educação infantil “bilíngue” no Brasil na atualidade, uma vez que instaura formações ideológicas que trabalham sobre o efeito de *evidência da inclusão do sujeito-criança no (futuro) mercado através da língua inglesa*.

Ao estudar o ensino de inglês para crianças no Brasil, Garcia (2009) analisa elementos do interdiscurso que constituem representações sobre o “bilinguismo”/ensino

⁴ Segundo Guimarães, “a *designação* é o que se poderia chamar de significação de um nome, mas não enquanto algo abstrato. Seria a significação enquanto algo próprio das relações de linguagem, mas enquanto uma relação linguística (simbólica) remetida ao real, exposta ao real, ou seja, enquanto uma relação tomada na história” (2002, p. 9. Grifo do autor). Procuramos mobilizar esse conceito em nossa análise para instaurar um gesto de interpretação que nos desloque da evidência de sentidos produzida pelos significantes “bilinguismo” e “bilíngue” – daí a escolha pela utilização das aspas toda vez que nos referirmos a esses termos. No nível mais amplo de nossa pesquisa, estamos realizando um estudo de sentidos de “bilinguismo” a partir da noção de *formação de conceitos* teorizada por Foucault (2004). Porém, dados os objetivos do presente trabalho, acreditamos que o conceito de *designação* formulado por Guimarães seja mais adequado ao dispositivo analítico construído pelo recorte aqui proposto.

“bilíngue” veiculadas pela mídia brasileira na contemporaneidade. Segundo a pesquisadora, a globalização impõe uma demanda por excelência e produtividade máxima (discurso da “qualidade total” aplicada à educação), impulsionando a busca pela aprendizagem da língua inglesa cada vez mais cedo. Nesse discurso,

[a] criança existe no futuro, como trabalhador, como competidor, como concorrente que deve se destacar por suas habilidades, e preparar-se desde muito cedo. [...] A tensão presente no processo de globalização e a urgência do acesso à LE conseqüência da lógica desse novo mercado cria nos pais grande ansiedade quanto ao lugar que seus filhos ocuparão no mercado futuro de trabalho. (GARCIA, 2009, p. 7-8, 12)

Esse processo de subjetivação, em que a “internacionalização de si” (GARCIA, 2009, p. 7) parece constituir uma convocação do discurso da globalização, funciona a partir do processo de mercantilização não apenas da língua inglesa, mas também da instituição escolar, especialmente nas configurações histórico-ideológicas imbricadas na educação infantil “bilíngue” que estamos tentando compreender nesta análise.

Considerando que nos últimos anos temos observado uma “proliferação” das instituições escolares que oferecem esse tipo de ensino⁵ no sistema educacional brasileiro, importa que indaguemos sobre seu processo de *institucionalização*, sobre sua instrumentalização, sobre seus efeitos sobre os sujeitos nesses conflituosos espaços de enunciação. Enfim, resta-nos olhar para possíveis marcas produzidas pela implementação de determinadas *políticas de línguas* que os perpassam pelo dizível e pelo silêncio.

Políticas de línguas e silenciamentos

Ao analisar as políticas de línguas na América Latina, Guimarães (2001) reflete sobre o processo de “globalização enquanto espaço de produção lingüística”, engendrando a “ampliação do espaço enunciativo” em que circulam sentidos constituídos na(s)/pela(s) língua(s) em complexas relações entre si e entre/nos sujeitos. Esse é o espaço eminentemente político construído nas discursividades das línguas em que os sujeitos se inscrevem, configurando o que Orlandi (2007) denominou *políticas de línguas* a fim de produzir um deslocamento em relação à noção de *política linguística* praticada pela Sociolinguística, em que as línguas são tratadas como se fossem sistemas únicos cujas características lhes são inerentes, negligenciando toda a sua exterioridade constitutiva – justamente o lugar do político.

[...] não há possibilidade de se ter língua que não esteja já afetada desde sempre pelo político. Uma língua é um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos em sua vida social e histórica. Assim, quando pensamos em política de línguas já pensamos de imediato nas

⁵ Como apontam Corredato (2010), David (2007), Garcia (2009), Marcelino (2009) e Moura (2009).

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

Essas perguntas formuladas por Orlandi têm direcionado a reflexão empreendida nesta análise, em que temos tentado abordar as especificidades da língua inglesa como *um corpo simbólico-político constituindo sujeitos (brasileiros)* e atravessado por uma memória (discursiva) que o significa e o regula: o discurso da globalização/mercado, que significa a língua como “língua internacional”, “língua da comunicação com o mundo”; e o currículo, que regula a forma como essa língua será apre(e)ndida, sentida, significada pelo sujeito.

É nesse sentido que tentaremos mobilizar o conceito de *políticas de línguas* no processo de discursivização do currículo de língua inglesa na escola “bilíngue” de Educação Infantil. Para tanto, realizamos um levantamento de documentos curriculares referentes ao funcionamento da Educação Infantil no Brasil, buscando encontrar nesses documentos enunciados que remetessem ao ensino de língua inglesa nesse segmento educacional. No quadro abaixo relacionamos os documentos pesquisados:

Título do documento	Órgão responsável	Data de publicação
Referencial curricular nacional para a Educação Infantil I: Introdução (RCNEI 1)	Ministério da Educação e do Desporto	1998
Referencial curricular nacional para a Educação Infantil II: Formação pessoal e social (RCNEI 2)	Ministério da Educação e do Desporto	1998
Referencial curricular nacional para a Educação Infantil III: Conhecimento de mundo (RCNEI 3)	Ministério da Educação e do Desporto	1998
Orientações curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil (OCEI)	Secretaria Municipal de Educação (São Paulo)	2007
Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	Ministério da Educação e do Desporto	2010

A partir desse levantamento inicial, realizamos uma busca pelos seguintes significantes/sintagmas nesses textos: *bilíngue, bilinguismo, inglês, língua inglesa, português, língua portuguesa, língua estrangeira, língua materna, língua e linguagem*. O critério de escolha desses significantes/sintagmas baseou-se no pressuposto teórico discursivo que adotamos neste trabalho, segundo o qual a materialidade da língua constitui o lugar em que funcionam os (efeitos de) sentidos (cf. PÊCHEUX; FUCHS, 1997, p. 172). Assim, em nossa análise, esses significantes/sintagmas serão considerados como a *materialidade constitutiva dos enunciados* (FOUCAULT, 2004, p. 114) sustentados pelos processos discursivos que temos tentado delinear nesta análise, notadamente os envolvidos no currículo de língua inglesa na Educação Infantil.

Nos documentos curriculares pesquisados, não houve nenhuma ocorrência dos significantes/sintagmas *bilíngue, bilinguismo, inglês, língua inglesa, português e língua*

estrangeira, o que pode nos dar indícios de um processo de *silenciamento*⁶ se instaurando nos processos discursivos relacionados ao currículo de língua inglesa na escola “bilíngue”. O que não é dito, o que é silenciado, constitui, por isso mesmo, significação, “[produzindo] um recorte entre o que se diz e o que não se diz” (ORLANDI, 2002a, p. 75). Nesse espaço de *não-dizer* sobre o “bilinguismo”, sobre o ensino “bilíngue” e sobre as especificidades das línguas (no caso, inglês e português), que outros sentidos estão sendo produzidos nos/pelos discursos oficiais sobre o currículo da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro? Parece-nos importante pensar nessa questão, pois se “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2001b, p. 99-100), esse espaço de não-dizer constitui um lugar de *produção de sentidos* e, ao mesmo tempo, um lugar de *produção de sujeitos*.

Voltemos ao estudo da materialidade linguística dos enunciados pesquisados. Os significantes *língua* e *linguagem* aparecem nos cinco documentos pesquisados e estão relacionados a noções de “comunicação”, “expressão”, “interação social”, “socialização”, “funções” e “modalidades” (oral/escrita, gráfica/verbal, brincadeiras, gêneros textuais). Já o sintagma *língua materna* aparece em três documentos: no RCNEI 2, relacionado à noção de “pertinência social” (BRASIL, 1998b, p. 24); no RCNEI 3, relacionado ao desenvolvimento da escrita (BRASIL, 1998c, p. 145); e nas DCNEI, relacionado à noção de “elemento de constituição da criança” (BRASIL, 2010, p. 23). O sintagma “língua portuguesa” aparece nas OCNEI relacionado a “usos, funções e propósitos sociais” e a “práticas ligadas aos usos reais” (SÃO PAULO, 2007, p. 79, 93). A relação enunciativa estabelecida nesses (por esses) sintagmas/significantes parece evocar uma região do interdiscurso mobilizada majoritariamente por teorias do socioconstrutivismo e da sociolinguística aplicada à educação. Nessas teorias, funcionam evidências de sentidos de língua(gem) como “comunicação”, “função”, “uso”, criando uma posição *pragmática* para o sujeito (PÊCHEUX, 2002) em relação à língua, que deverá ser “adquirida”, “dominada” por ele.

Se, como vimos, nosso levantamento inicial de documentos curriculares concernentes à Educação Infantil em âmbito nacional não nos direcionou a uma regulamentação específica quanto ao ensino “bilíngue” proposto por diversas escolas desse segmento, iniciamos o levantamento de outros textos oficiais que pudessem dar indícios de alguma posição oficial sobre tal regulamentação. Foram encontrados dois documentos – ambos produzidos por Conselhos Municipais de Educação, sendo um de São Paulo e o outro do Rio de Janeiro – que se enquadravam na demanda de nosso dispositivo analítico, por tratarem da especificidade do ensino “bilíngue” na Educação Infantil:

⁶ Orlandi (2002a) relaciona a incompletude constitutiva da linguagem e do sujeito ao *silêncio fundante*, afirmando que “todo o processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio” (Ibid., p. 54), o qual significa em um espaço de “significação selvagem” em que emergem a contradição, a ruptura, o equívoco, sem a “domesticação” produzida pelo dizer (Ibid., p. 56). Ao lado da natureza constitutiva do silêncio fundante, Orlandi coloca a natureza contingente da *política do silêncio*, ou *silenciamento*: “como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito, ao dizer ele está, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos.” (Ibid., p. 54, 55).

- a) **Parecer CME nº 135/2008 (SP)** – Funcionamento de Escolas de Educação Infantil Bilíngue
 b) **Parecer CME nº 01/2007 (RJ)** – Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil

A análise discursiva desses pareceres aponta para um processo de *naturalização do ensino bilíngue na educação infantil*, criando um efeito de *enaltecimento* desse tipo de ensino a partir de “vantagens” tidas como “inerentes” ao ensino “bilíngue”. Assinalamos esse gesto de interpretação a partir da materialidade linguística de três enunciados selecionados para esta análise:

- Enunciado 1** Até agora parecia voz corrente que o lugar ideal para o ensino da língua estrangeira era a escola secundária, hoje, entre nós, de 2º Grau. Entretanto, de uns tempos esta parte, os linguistas, os educadores e os psicólogos têm defendido a tese do ensino precoce das línguas estrangeiras, fixando-se a fase dos quatro anos de idade até dez anos como a ideal para o desenvolvimento da aquisição de outros idiomas, que não o materno. A predisposição inata para se adquirir a linguagem, que é específica do homem, manifesta-se no seu mais alto grau nas crianças, para ir, em seguida, diminuindo progressivamente à medida que a necessidade de comunicação se encontra satisfeita pela utilização de um código já perfeitamente capacitado à exigências de expressão do falante adolescente e adulto. Seria verdadeiramente uma pena não se aproveitar esta possibilidade para se fazer aprender pelo menos um outro código oral. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 3)
- Enunciado 2** [...] devem as escolas de educação infantil elaborar seu projeto pedagógico, de forma que as crianças experienciem efetivamente um processo educativo bilíngue que ofereça ricas situações de aprendizagem, de imersão em um ambiente onde a língua materna e a segunda língua sejam utilizadas como ferramenta na comunicação. (SÃO PAULO, 2008, p. 3)
- Enunciado 3** Com o processo de globalização, no mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras, surge o desejo da escola bilíngue como adequada para formar um cidadão do mundo e para o mundo, sob o argumento de que possibilita a vivência de outras culturas e o conhecimento de outros idiomas. (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 1).

No enunciado 1, o discurso da *idealização* do ensino “bilíngue” ancora-se nos discursos legitimadores de especialistas (cf. RAJAGOPALAN, 2003), nomeadamente “linguistas”, “educadores” e “psicólogos”, de forma *generalizante*, sem considerar as diversas linhas teóricas desses campos do conhecimento constituídas por/em diferentes formações histórico-ideológicas.

A língua, designada nos enunciados 1 e 2 como “código” e “ferramenta de comunicação”, respectivamente, é reduzida a uma função pragmática da língua, não havendo lugar para a *inscrição*⁷ do sujeito na língua(gem). Os termos “língua materna” e “segunda língua” (enunciado 2) são tomados como absolutos e transparentes, sem considerar a historicidade em que as diferentes línguas se constituem. Assim, “o idioma é tratado como um produto que funciona fora do sujeito, não fazendo parte de sua constituição identitária” (SIQUEIRA, 2009, p. 50).

No enunciado 1, o conceito de “ensino precoce das línguas estrangeiras” emerge como um conceito absoluto, significando o único caminho para o “êxito completo” na produção linguística. Nesse enunciado, cuja filiação ideológica parece ser a do *inatismo*, a “aquisição” da língua funciona em uma relação de proporcionalidade inversa ao desenvolvimento biológico do sujeito, ou seja, a “proficiência bilíngue” é mais facilmente alcançada no começo da infância. Essa concepção de aprendizagem pode ser articulada a sentidos legitimadores que giram em torno da imagem de *infallibilidade* construída sobre o falante nativo, que “seria o falante ideal, ou seja, aquele com uma proficiência única e estável” (SIQUEIRA, 2009, p. 16).

Observamos, nos três enunciados selecionados, o funcionamento de um processo de *silenciamento* sobre as línguas e culturas envolvidas, sobre suas especificidades, sobre os conflitos gerados pelo encontro entre as línguas, gerando, assim, um efeito de *homogeneização* dos processos de ensino “bilíngue”, funcionando pela indeterminação imbricada na materialidade linguística dos sintagmas “outros idiomas”, “um outro código oral” (enunciado 1), “língua materna”, “segunda língua” (enunciado 2), “outras culturas” e “outros idiomas” (enunciado 3).

No enunciado 3, os sintagmas “processo de globalização”, “mundo cada vez mais dinâmico e sem fronteiras” e “cidadão do mundo e para o mundo” funcionam na *evidência* de um “contexto propício para uma educação “bilíngue”, evocando o discurso da globalização, processo tido como uma “verdade admitida” (FOUCAULT, 2004) produzida pelas/nas formações ideológicas da sociedade de mercado.

Se pensarmos os enunciados desses pareceres como constitutivos do processo de institucionalização do currículo da escola “bilíngue”, podemos compreendê-los em sua relação com o espaço de memória que analisamos o início deste trabalho, quando trabalhamos um dos sentidos fundantes do currículo: um instrumento de preparação e desenvolvimento ocupacional. Correlatadamente, nas condições de produção da sociedade contemporânea, o currículo da escola “bilíngue” se torna um *dispositivo de subjetivação* (FOUCAULT, 1982; 2003) em que os saberes sobre a(s) língua(s) se estruturam de forma a viabilizar a *inserção do sujeito no mercado*.

⁷ Cf. Serrani-Infante, 1997.

Considerações finais

Na primeira parte deste trabalho, realizamos uma breve análise do início do processo de *discursivização do currículo*, observando suas filiações históricas predominantes e alguns discursos fundadores que determinaram certos sentidos no processo de *institucionalização* do currículo no campo da educação.

A partir da delimitação desse espaço de memória, adotamos uma *abordagem discursiva do currículo*, baseando-nos em alguns pressupostos teóricos de Popkewitz (2002), segundo o qual o currículo constitui um *mecanismo de regulação social*, pois determina, seleciona, organiza, sanciona tanto o conhecimento quanto as relações sujeito-conhecimento. Em nossa análise, tentamos relacionar esse conceito às teorizações de Foucault (1989, 2004) sobre poder-saber, posição de sujeito e processo de subjetivação. Assim, interpretamos o currículo como um instrumento de disciplinarização do conhecimento e do sujeito, funcionando, no caso específico de nossa pesquisa sobre o currículo de inglês na Educação Infantil “bilíngue”, como um *instrumento mediador do encontro do sujeito com a língua estrangeira*, produzindo sentidos sobre a língua e, ao mesmo tempo, constituindo o sujeito dessa (a essa) língua.

Entretanto, ao analisar alguns documentos curriculares de Educação Infantil – constituindo, portanto, discursos nacionais oficiais sobre o currículo – delineamos um espaço de *não-dizer*, um processo de *silenciamento* produzindo contradições que parecem funcionar parafrasticamente do seguinte modo:

Silenciamento 1 “Não há ensino de língua estrangeira na Educação Infantil”

Silenciamento 2 “Não há somente ensino de língua inglesa na Educação Infantil”

Nos documentos curriculares nacionais de Educação Infantil não há menção de ensino de língua estrangeira na Educação Infantil. Assim, depreendemos que o silenciamento 1 funciona nesses documentos a partir do apagamento do acontecimento da escola “bilíngue”, criando uma *evidência de que o currículo de língua estrangeira/língua inglesa não existe neste segmento educacional brasileiro*.

Nos discursos dos pareceres específicos sobre ensino “bilíngue”, emergem dizeres variados favorecendo esse tipo de ensino, dizeres estes filiados a discursos da biologia, da psicologia e da linguística. Entretanto, O silenciamento 2 funciona a partir do apagamento da especificidade das línguas (português/inglês) em relação nesse espaço de enunciação, e criando uma *ilusão do ensino “bilíngue” no Brasil como constituído por um multilinguismo “sem conflitos”* – tão idealizado por algumas linhas teóricas da sociolinguística – sem considerar a dimensão política da(s) língua(s) e as representações que constituem o desejo que elas incitam sobre os/nos sujeitos.

O que nos mobiliza para buscar sentido(s) nesse espaço de silenciamento é a afirmação de que “entre o dizer e o não-dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move.” (ORLANDI, 2002b, p. 85). Foi sobre esse espaço que procuramos lançar nosso olhar, buscando compreender como o sujeito brasileiro é afetado e se constitui nesse espaço de interpretação construído, institucionalizado e disciplinarizado pelo currículo.

Referências

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. Boston; New York; Chicago; San Francisco: Houghton Mifflin, 1918.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 1. Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 2. Formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol 3. Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua: língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145–168, jul./dez. 2008.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC São Paulo. 2007.

ECKERT-HOFF, B. M. Sujeitos entre-línguas, entre-culturas em contextos de imigração no sul do Brasil: uma questão de bilinguismo? In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes, 2011, p. 177-193.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FOUCAULT, M. The subject and power. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics**. London: Harvester Wheatsheaf, 1982. p. 208 -226.

FOUCAULT, M. (1976) **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. (1969) **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GARCIA, B. R. V. O ensino de inglês para crianças nas concepções da mídia. In: GARCIA, B. R. V.; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L.; FERRAZ, F. S. M.; GONÇALVES SEGUNDO, P. R. (Orgs.) **Análises do discurso: o diálogo entre as várias tendências na USP**. São Paulo: Paulistana Editora, 2009. Disponível em: <http://www.epedusp.org>

GUIMARÃES, E. R. J. Política de Línguas na América Latina. **Relatos 7**, Campinas-HIL/UNICAMP, n. 7, p. 5-11, 2001. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletras/biblioteca_professor/arquivos/42Politica%20de%20Linguas%20na%20America%20Latina.pdf. Acesso em: 16 jan. 12.

GUIMARÃES, E. R. J. Enunciação e acontecimento. In: GUIMARÃES, E. R. J. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v.19, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

ORLANDI, E. P. **Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. (Org.) **Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formação e circulação de sentidos**. Campinas: Pontes, 2001b.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 5 ed. Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2002a.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

ORLANDI, E. P. **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento?** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Trad. Péricles Cunha. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 163-235.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. New York: Longman, 1994.

POPKEWITZ, T. S. História do currículo, regulação social e poder. In: TADEU DA SILVA, T. (Org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 97-110.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO DE JANEIRO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 01/2007**. Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil. Disponível em: <<http://www.ipol.org.br/imprimir.php?cod=484>>. Acesso em: 16 jan. 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil**. São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. **Parecer CME nº 135/2008**. Funcionamento de Escolas de Educação Infantil bilíngüe. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/educacao/cme/pareceres/index.php?p=968>>. Acesso em 13 maio 2011.

SERRANI-INFANTE, S. M. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. **DELTA**, v.13, n.1, p. 63-81, 1997.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIQUEIRA, A. P. B. L. **Representações de proficiência e a construção do inglês como língua necessária na pós-graduação**. 113 p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

SOUSA, G. N. **Entre línguas de negócios e de cultura. Sentidos que permeiam a relação do brasileiro com a língua inglesa e a espanhola**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, FFLCH, 2007.

ZOPPI-FONTANA, M. G. O português do Brasil como língua transnacional. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009, p. 13-41.