



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL



**ESCOLA BILÍNGUE GILBERTO MESTRINHO:
UM ESTUDO DE CASO.**

MANAUS - AM
2021

LARISSA TAMYS BARROSO DA GAMA

**ESCOLA BILÍNGUE GILBERTO MESTRINHO:
UM ESTUDO DE CASO.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre, sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza.

MANAUS - AM
2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

G184e Gama, Larissa Tamys Barroso da
Escola Bilíngue Gilberto Mestrinho : um estudo de caso / Larissa
Tamys Barroso da Gama. 2021
63 f.: il.; 31 cm.

Orientador: Sérgio Augusto Freire Souza
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Análise. 2. Discursos. 3. Sentidos. 4. Educação. 5. Bilíngue.
I. Souza, Sérgio Augusto Freire. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

LARISSA TAMYS BARROSO DA GAMA

“Escola Bilíngue Gilberto Mestrinho: um estudo de caso”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 20 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza (UFAM)


Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM)


Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa (UFAM)

Manaus / AM
2021

Dedico a minha filha, Felícia Feitoza, razão do meu viver e minha grande inspiração. Ao meu esposo amado, Fabrício Feitoza, pelo apoio incondicional e meu maior incentivador. A minha querida mãe Fany Barroso, por sempre me amar e me proteger. E a minha eterna avó Lúcia Maria Barroso, por sempre me guardar em suas orações.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema a educação bilíngue em uma escola pública de Manaus/Am. Ela se propõe a analisar os discursos que circulam sobre a elaboração e implementação do PPP da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho, a fim de identificar os diferentes sentidos surgidos na análise. Para tanto, foram consideradas teorias sobre o termo bilinguismo (MACNAMARA, 1967), teorias sobre educação bilíngue (MEGALE, 2018) e outras discussões sobre educação bilíngue no Amazonas. Como lugar de análise, a presente pesquisa tomará como foco investigar os documentos oficiais acerca da EETI Gilberto Mestrinho, bem como os discursos oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Amazonas e os discursos dos professores da rede. As informações coletadas compõem o *corpus* de nossa pesquisa, que utiliza o estudo de caso como método de investigação, baseado teoricamente na Análise de Discurso de linha francesa (COURTINE, 1999; MALDIDIER, 2003; ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2009), buscando compreender alguns efeitos de sentidos produzidos no processo de discursivização da escola bilíngue. Por fim, esperamos que tal análise possa expandir nossas reflexões em torno das produções de sentidos sobre a "educação bilíngue", assim como as suas implicações referentes às questões políticas de ensino de línguas dentro do sistema educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Análise de discursos. Sentidos.

ABSTRACT

The bilingual school is the subject of this work. It provides a discourse analysis of the discourses surrounding the development and implementation of the Gilberto Mestrinho School of Integral Time Bilingual PPP in order to discover the various meanings that arose from the analysis. Theories on the term bilingualism (MACNAMARA, 1967), theories on bilingual education (MEGALE, 2018), and how bilingual education was implemented in Amazonas were all taken into consideration. As a starting point for analysis, this study will look into official documents from the EETI Gilberto Mestrinho, as well as official remarks from the Amazonas State Department of Education and speeches by teachers. The data gathered will be incorporated into the corpus of our study, which will employ a case study as an investigation method, theoretically based on French Discourse Analysis (COURTINE, 1999; MALDIDIER, 2003; ORLANDI, 2013; PÊCHEUX, 2009;) in order to better understand the effects of meanings in the bilingual school's discursive process. Finally, we expect that such an analysis can broaden our perspectives on the formation of meanings around "bilingual education," as well as its connections to educational policy challenges in Brazil.

Keywords: Bilingual Education. Analysis of Discourse. Sense.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Percurso histórico acerca dos (des)conceitos sobre o bilinguismo.....16

LISTA DE TABELAS

TABELA: Políticas Linguísticas Públicas existentes no Brasil.....24

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CETI	Centro Educacional de Tempo Integral
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
IPHAN	Instituto do Patrimnio Histórico e Artístico Nacional
IPOL	Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
L1	Língua 1 (Língua Materna)
L2	Língua 2 (Língua Estrangeira)
LI	Língua Inglesa
PPP	Plano Político Pedagógico
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	14
1.1 Os (des)conceitos do bilinguismo.....	14
1.2 A educação bilíngue: uma breve discussão	17
1.3 A educação bilíngue no Brasil: recortes de seu acontecimento	19
1.4 A educação bilíngue no Amazonas: a oferta de línguas	27
1.5 A Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo: um estudo de caso.....	31
2 A ANÁLISE DE DISCURSO	34
2.1 O que é e como pode auxiliar na análise do <i>corpus</i> ?.....	34
3 A ANÁLISE	40
3.1 Escolha da metodologia	40
3.2 Caracterização da escola	40
3.3 Análise documental	41
3.4 Análise de entrevistas	45
3.4.1 O que diz a gestão e a pedagogia.....	47
3.4.2 O que diz o professor	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	60

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo na era da mundialização da comunicação. O mundo inteiro está se conectando e se aproximando cada vez mais rápido, seguindo o ritmo do avanço da era digital. Não se pode ignorar os impactos da globalização que, como argumentam McGrew e Held (1992), conectam comunidades em novas combinações de espaço-tempo, tornando o planeta mais interconectado.

As relações internacionais e os efeitos da globalização impulsionam os brasileiros a buscar um aprendizado ou um contato maior com várias línguas estrangeiras. A principal língua nesse contexto é, principalmente, o inglês. Isso acontece não só pelo fato de que essa língua exerça o papel de comunicação mundial por razões geopolíticas, mas também pela representação que circula comumente no imaginário nacional de que a língua inglesa proporciona maiores possibilidades de ascensão social (RAJAGOPALAN, 2009). Como exemplo disso, no mercado de trabalho, o inglês se tornou atributo essencial ao currículo.

As pesquisas salariais revelam que a remuneração de uma pessoa que tem um segundo idioma é maior em relação à remuneração de outra que tenha apenas o idioma nativo (doravante L1)¹. Por isso, é crescente a importância de uma formação básica diferenciada, tendo como um atributo a mais o ensino de uma língua estrangeira, aumentando as chances de os educandos ingressarem em uma universidade ou conseguirem uma vaga no mercado de trabalho.

Os veículos de mídia promovem uma espetacularização sobre os eventos ligados ao inglês. Não tão distante do discurso da mídia está um objetivo da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), que torna obrigatório o ensino da língua inglesa nas escolas. Antes da BNCC (2017), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encarregava as redes de ensino a fazer a escolha da língua a ser ensinada.

No Brasil, em meados dos anos 1990, a ascensão econômica da classe C impulsionou o fator que desencadeou a procura pelo idioma inglês – e por outros idiomas estrangeiros no Brasil (MEGALE, 2012). Muitos brasileiros tiveram a oportunidade de realizar viagens de turismo para outros países e até mesmo estudar

¹ 57ª Pesquisa Salarial da Catho. Disponível em: <https://otimiza.pro/quem-fala-ingles-ganha-mais/>. Acesso em: 22 abril 2020.

no exterior. Com o crescimento do interesse em aprender uma segunda língua, de um modo geral, ocorreu também o aumento da procura de escolas de idiomas. Assim, centros de idiomas começaram a surgir pelo país.

A ideia de popularizar escolas bilíngues no sistema público já não era tão distante. Esse último fato tem feito com que o termo “bilinguismo” e a expressão “educação bilíngue” estejam, agora, muito mais em evidência, nos discursos que circulam na sociedade brasileira, do que ocorria anteriormente (LIBERALI; MEGALE, 2011; MEGALE, 2012; STORTO, 2015; LIBERALI; MEGALE, 2016). A Educação bilíngue abrange além de conhecimentos técnicos e gramaticais, uma formação cultural, social e histórica.

A educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes. São esses diversos caminhos que deram origem aos diferentes modelos e tipos de programas de ensino bilíngue (MELLO, 2010, p.128).

A educação bilíngue busca proporcionar aos alunos competências necessárias para usar dois ou mais idiomas em situações acadêmicas, sociais, culturais e cotidianas. Seguindo esse pensamento, a Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho (EETI Gilberto Mestrinho), *locus* deste trabalho, busca atender às necessidades educativas dos alunos, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Os educandos têm a oportunidade de vivenciar uma imersão da cultura inglesa por meio das atividades práticas e das experiências vivenciadas na escola de modo que ela responda à diversidade de seus alunos, trazendo assim o idioma para a vida do aluno em sua forma falada e em sua forma escrita.

No ano de 2018, a Escola foi contemplada com o projeto bilíngue no idioma Língua inglesa, iniciando os trabalhos com os alunos da 1ª série do Ensino Médio. Esse projeto visa proporcionar aos alunos competências necessárias para utilizar a Língua inglesa em situações acadêmicas, sociais, culturais e cotidianas.

O trabalho pedagógico com os alunos é permeado por práticas pedagógicas diferenciadas. Além de proporcionar um ambiente bilíngue, a escola proporciona a realização de trabalhos educacionais no contraturno das aulas regulares, dentro e fora da sala de aula, que contam com a presença do professor, favorecendo o

conhecimento, a aquisição e domínio da língua inglesa. Diversas palestras e visitas externas são realizadas com os alunos ao longo do ano. Dentre essas atividades estão a visita ao zoológico do Centro de Instrução de Guerra na Selva (CIGS), a visita ao Museu da Amazônia (MUSA), ao Teatro Amazonas, entre outros, a fim de proporcionar um ensino plural, introduzindo o aluno na prática do inglês e facilitando um contato que não seria possível dentro de sala de aula. Pelo fato de que esses espaços de visita se tratam de ambientes turísticos e possuem um atendimento/identificação em língua estrangeira. É importante salientar, também, que os espaços de convivência escolar foram identificados com o idioma estudado. Assim, o aluno associa mais rápido quando tem o idioma cercado por todos os lados.

Acerca dessas informações, percebe-se que a educação bilíngue pública, tem ganhado cada vez mais espaço no cenário escolar brasileiro. A motivação para esta pesquisa surgiu a partir do pioneirismo e o crescimento notório do ensino bilíngue público no estado do Amazonas.

Esta pesquisa teve como objetivo geral descrever e explicitar as diretrizes públicas e o funcionamento real da proposta de escola bilíngue na Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho. E como objetivos específicos a) analisar as discursividades dos documentos públicos da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho e os documentos propostos pela Secretaria de Educação-SEDUC-AM; e b) relatar a visão dos professores em exercício sobre as propostas do ensino bilíngue implementadas pelas diretrizes públicas.

Buscamos como relevância deste trabalho questões políticas e éticas. Primeiramente questões políticas, pois entendemos a valorização e o que significa ensinar uma língua estrangeira no Brasil. Segundo, questões éticas, pois o que simboliza para a cidadania é o acesso às línguas estrangeiras, atendendo as necessidades de seus educandos, que se utilizam da língua inglesa para se preparar melhor para o mercado de trabalho e falar bem uma segunda língua, o que hoje é fundamental para se comunicar com a sociedade em geral.

A linguagem é o meio principal que o homem utiliza para exercer a sua função de sujeito social enquanto indivíduo atuante em seu meio. Com o inglês não é diferente, pois é um dos idiomas mais falados na atualidade devido à globalização, sendo assim, um capital simbólico significativo.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Iniciaremos esta dissertação abordando uma discussão sobre a conceituação do fenômeno bilinguismo. Nós o faremos em capítulo específico por se tratar de um tópico-chave para nossa argumentação. Apresentaremos os principais conceitos trazidos pela literatura sobre bilinguismo, sublinhando a que corrente nos filiamos do ponto de vista de apropriação teórica para este trabalho. Em seguida, refaremos os passos que a educação bilíngue percorreu até chegar a Manaus – AM, cidade em que esta pesquisa está assentada. Nesse percurso, dissertaremos brevemente sobre o tema em questão a fim de poder justificá-lo. Logo após, sintetizaremos o referencial teórico que o sustenta.

1.1 Os (des)conceitos do bilinguismo

No decorrer de sua história, o termo *bilinguismo* teve diversas adaptações conceituais diferentes. Todas, no entanto, com o mesmo objetivo de se aproximarem da definição apropriada do termo.

Os estudos (FLORY; SOUZA, 2009) mostram que não há uma definição universalmente aceita para o bilinguismo. Contudo, faz-se necessário delimitar os conceitos que iremos abordar. Historicamente, sua definição inicial foi bastante equivocada, pois se argumentava que adquirir uma segunda língua (doravante L2) traria danos cognitivos ao cérebro. Geraria “sobrecarga ao cérebro, confusão mental, inibição da aquisição de línguas majoritárias, conflito de identidade e até esquizofrenia” (BAKER, 2006 *apud* PREUSS, 2011, p. 29-30).

Definir a noção do termo à primeira vista parecia ser tarefa simples. Com o avanço dos estudos e o conhecimento sobre a área, o assunto foi se diluindo. Deu-se continuidade às tentativas de definição do bilinguismo. Saer (1922) propôs que o bilinguismo equivaleria a dois monolíngues coabitando na mesma pessoa, com igual proficiência nas duas línguas. Assim, ele chamou a proposta de "Hipótese do Duplo Monolíngue". Contudo, a hipótese mais tarde foi descartada porque se constatou que o nível de conhecimento das duas línguas nunca seriam o mesmo. Para alguém que inicia seus estudos em uma L2, mesmo na infância, o seu nível semântico coberto pela língua nativa (doravante L1) nem sempre será o mesmo coberto pela L2. Sánchez

et al. (2017, p. 9) enfatizam, afirmando que “nenhum bilíngue é balanceado, e que os repertórios linguísticos de diferentes características, a performance dos indivíduos bilíngues em cada uma das línguas nunca é a mesma”.

Então se fez necessário buscar um conceito menos rigoroso e de fácil acesso. Entretanto, o termo se mostrou mais complexo quando diversos autores concordam que existem diferentes níveis de bilinguismo. Um dos conceitos clássicos sobre bilinguismo encontra-se nas palavras de Bloomfield (1935), quando diz que acredita e defende que o bilinguismo é semelhante a falar duas línguas distintas perfeitamente. O autor define bilinguismo como “o controle de duas línguas de maneira semelhante a do nativo” (BLOOMFIELD, 1935, *apud* HARMERS E BLANC, 2000, p. 6).

Divergindo da visão que inclui apenas bilíngues perfeitos e puros, Macnamara (1967) argumenta 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 língua nativa” (MACNAMARA, 1967 *apud* HARMERS E BLANC, 2000, p. 6). No entanto, essa definição também não prevaleceu. Logo substituída pela ideia de que bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 *apud* HARMERS E BLANC, 2000, p. 7).

Semelhante às ideias de Barker e Prys (1998), Wei (2000) cita que o termo *bilinguismo*, simplesmente poder ser definido como indivíduos que possuem duas línguas. Porém, devem-se somar a estes, os indivíduos com diferentes níveis de proficiência nessas línguas que muitas vezes utilizam três ou mais línguas.

Mello (1999) aponta a dificuldade em significar o termo, afirmando: “é claro que não se pode definir qual o grau de perfeição para que um bom falante estrangeiro se torne bilíngue: a distinção é relativa”. A língua está em constante movimento e nada está finalizado. Quando falamos em bilinguismo, existe uma imprecisão no grau de perfeição do falante, pois nos remete a algo ideal, algo puro e perfeito e “[...] na língua nada está acabado” (MELLO, 1999, p. 42).

Seguindo as contribuições de Mello (1999), que vão ao encontro das ideias de Grosjean (1982), destacamos que:

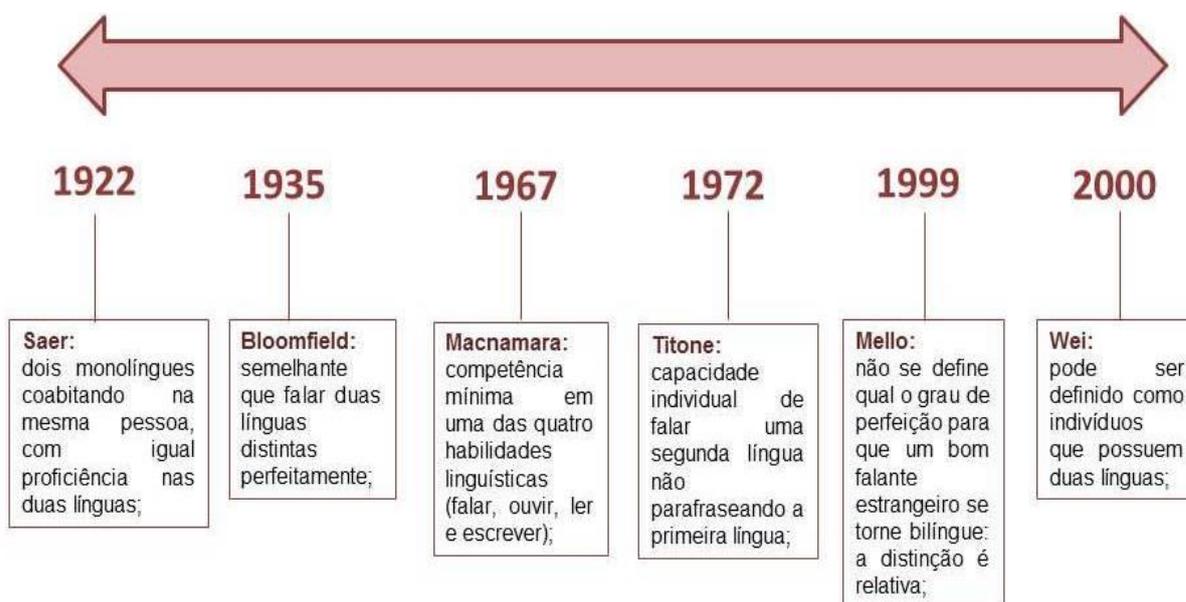
O bilinguismo é uma exceção e o falar bilíngue é frequentemente associado à noção de perfeição, ou seja, o bilíngue seria uma espécie rara que fala, lê, escreve e compreende duas ou mais línguas de maneira igualmente fluente, sem sotaque e sem quaisquer outros traços que permitam distingui-lo do monolíngue, quando fala uma de suas línguas. No entanto, a realidade não é

bem assim: estima-se que o bilinguismo está presente em quase todas as nações do mundo, em todas as classes sociais e em todas as faixas etárias e a sua aquisição ocorre em diferentes fases da vida; por isso, dificilmente o indivíduo é igualmente fluente em todas as línguas e em todos os níveis. (GROSJEAN, 1982 apud MELLO, 1999, p. 18)

Grosjean (1999) nos alerta que poucas áreas da linguística são cercadas por tantos equívocos, como é o bilinguismo. Várias concepções diferentes são levantadas sobre o que é ser bilíngue. O autor ressalta que essas concepções são atreladas a parâmetros monolíngues para se classificar o fenômeno complexo como o bilinguismo.

Assim, como podemos ver, várias concepções distintas foram levantadas ao longo dos anos em torno do termo bilinguismo. Com o intuito de sistematizar os conceitos, elucidamos historicamente os passos dos enunciados que permearam os conceitos do bilinguismo acerca do seu entendimento neste trabalho.

Figura 1: Percurso histórico acerca dos (des)conceitos sobre o bilinguismo.



Fonte: elaborado pela autora

A partir do século XX, as definições se tornaram mais amplas e ao mesmo tempo mais difíceis de conceituar. Ao se pesquisar o significado dos termos “bilíngue” ou “bilinguismo”, no dicionário português Michaelis, encontramos as seguintes

definições: bilíngue é “que faz uso de duas línguas”. Enquanto bilinguismo é a “qualidade ou condição de bilíngue, de falar duas línguas”.

Segundo Marcelino (2009), hoje em dia o termo é utilizado para se referir a duas línguas, seja uma palestra bilíngue (feita em duas línguas, ou com interpretação), um indivíduo que fale duas línguas e até mesmo um curso que forme falantes em duas línguas em determinada competência (Secretariado Executivo Bilíngue).

Então, o que a princípio parecia ser simples de ser definido passou a assumir diferentes frentes e definições. O ensino bilíngue chegou antes mesmo de se mensurar sua própria conceituação. Vários autores tomam para si a busca da exata definição do bilinguismo, o que torna todo o estudo a cerca deste tema um processo cauteloso.

Sabemos que o bilinguismo é uma realidade da nossa sociedade, sendo um fenômeno comum em todo o mundo (BUCHWEITZ, 2013). Sendo assim, a cada dia surgem novas comunidades bilíngues, novas escolas bilíngues e mais famílias procuram inserir seus filhos nesse novo cenário, exigindo-se o desenvolvimento de mais pesquisas e estudos científicos a respeito do referido tema.

1.2 A educação bilíngue: uma breve discussão

O cenário educacional brasileiro tem vivenciado um aumento em relação à procura de escolas que oferecem educação bilíngue. A relevância da procura pode-se dar ao fato de que as línguas estrangeiras estão cada vez mais com grande ascensão com a ajuda das demandas da globalização. As línguas estrangeiras são estudadas, pesquisadas e almejadas em todo o mundo. São tratadas como objeto de desejo por quem pretende se comunicar com outros países e culturas, tornaram-se símbolos para quem quer se manter sempre atualizado. Em decorrência disso, saber proporcionar o encontro com uma L2 se tornou desejável dentro do currículo escolar brasileiro, a fim de oferecer ao educando a oportunidade não somente de aprender uma nova língua, mas também uma conexão e acesso a uma nova cultura, novos conceitos e valores. De forma geral, fortalece o crescimento das escolas bilíngues no Brasil, tanto na rede privada como na rede pública.

Encontrar uma definição única e exclusiva para a educação bilíngue não é o objetivo deste tópico. Vários autores buscam novos conceitos sobre o tema, mas ressaltamos que esta é uma tarefa complexa em que precisam ser levados em

considerações vários aspectos, tais como, por exemplo, o contexto social, os agentes inseridos e, não menos importante, a comunidade local.

Inicialmente, abordamos as ideias de Hamers e Blanc, que são extremamente claras em relação ao conceito de educação bilíngue quando afirmam que “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas” (HAMERS; BLANC, 2000, p.189).

Isso porque educação bilíngue não se limita somente em uma metodologia para a aquisição de uma L2, conforme salientam Salgado e outros (2009, p. 80): “uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes bem diferentes, contextos sociais”.

No meio desse emaranhado de compreensões, adotamos, neste trabalho, a concepção de que a educação bilíngue deve ser vista e defendida como:

[o] desenvolvimento multidimensional das duas ou mais línguas envolvidas, a promoção de saberes entre elas e a valorização do translíngue como forma de construção da compreensão de mundo de sujeitos bilíngues (MEGALE, 2018, p. 5).

É preciso ressaltar que os educandos atuais estão inseridos em um universo tecnológico, vivendo em uma cultura da era digital. E o ensino educacional precisa caminhar paralelo a esse contexto. A escola sempre foi terreno de possibilidades, de novas conquistas, aprendizados e anseios. O conhecimento sobre o mundo, suas diversas culturas e comunicações não eram assuntos bastante discutidos em salas de aulas antigamente. Uma educação bilíngue não deve se deter somente ao ensino de conhecimentos técnicos e gramaticais, mas também abordar formação cultural, social e histórica.

A educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes. São esses diversos caminhos que deram origem aos diferentes modelos e tipos de programas de ensino bilíngue (MELLO, 2010, p.128).

Fica claro que a educação bilíngue não se detém a reproduzir o mesmo ensino de uma escola de idiomas. Muito além disso, o ensino bilíngue se integra aos ensinamentos de uma escola convencional simultaneamente, porém elencando o ensino de uma L2,

valorizando sua história, sua cultura, seu passado e, assim, colaborando para a formação do educando como ser humano, exercitando o multiculturalismo.

A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Concebe como a principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem (CANDAU apud DORNELES, 2019 p.16).

A seguir, contextualizamos a educação bilíngue em nosso país.

1.3 A educação bilíngue no Brasil: recortes de seu acontecimento

Não se sabe ao certo onde, quando e quem deu os primeiros passos em direção ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Sabemos somente que em algum lugar houve a necessidade de se comunicar com o outro, surgindo assim às primeiras oportunidades e tentativas de se aprender uma nova língua. Conforme as necessidades aumentaram, os primeiros contatos foram acontecendo e com isso as primeiras consequências de conhecer uma ou várias línguas, necessidades ampliadas com a expansão de mercados comerciais e com o conhecimento de novas culturas.

No Brasil, não aconteceu diferente. As Américas foram sendo conquistadas, colonizadas e, conseqüentemente, houve o primeiro contato com várias línguas em conjunto. Com a chegada dos colonizadores, o contato entre diferentes idiomas acontece de forma inevitável, surgindo o processo do bilinguismo que, na maioria das vezes, era imposta pelos colonizadores, a fim de haver negociações entre si, e até mesmo o casamento misto. Segundo Mackey (2006), há evidências de que alguns falantes de línguas ameríndias eram necessariamente bilíngues devido aos contatos feitos em comércio, confederação, casamentos mistos e expansão territorial.

Ainda segundo o autor, as principais metas da época da colonização dos programas de línguas eram evangelizar os nativos na sua língua e ensinar a língua do poder aos indígenas da elite que frequentavam escolas (MACKEY 2006, p. 643).

Com o impedimento da escravidão indígena, os colonizadores importaram mão de obra escrava da África, estimulando ainda mais o contato entre as diversas culturas, surgindo a pluralidade linguísticas entre negros, índios colonizados. Todavia

esse pluralismo linguístico não se limitava somente a esses povos conforme aponta Souza (2005, p. 77):

Além desses grupos, outros europeus frequentaram legal e ilegalmente o território da colônia. Piratas e colonizadores de nacionalidade espanhola, inglesa, francesa e holandesa contribuíram para fortalecer as tradições de plurilinguismo e multiplicar o número de intérpretes durante o período colonial.

Contudo, é sabido que quando os europeus chegaram ao Brasil, no século XVI, já encontraram um país multilíngue. O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), Órgão do Governo Federal responsável pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro, juntos, alimentam dados que formulam o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). O documento estima que, atualmente, no Brasil existem 250 línguas, dentre elas o português (e suas variedades), oficialmente estabelecido, as línguas indígenas, as de imigração, a língua de sinais, as línguas crioulas e afro-brasileiras. O INDL foi instituído em 2010 como instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Seu acesso é livre por meio da *internet*. Dessa forma, podemos afirmar de que no Brasil há “cerca de 203 línguas, a saber: pelo menos 170 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes, 2 línguas de sinais (Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e a língua dos Urubu-Kaapor) e evidentemente, a língua portuguesa” (MAHER, 1997, p.22).

É válido lembrar que alguns fatos históricos políticos foram determinantes diante da chegada/ ou exclusão de línguas estrangeiras no país até o surgimento da educação bilíngue atual no Brasil. Ressaltamos alguns desses fatos no que tange à importância deles para este trabalho. Entendemos que é importante refletir sobre as políticas linguísticas excludentes que acompanharam cada época, durante o percurso histórico de ensino das línguas estrangeiras no Brasil, até o presente momento.

O Brasil colônia passou por diversos momentos educacionais. O primeiro inclui a vinda dos Jesuítas e seus cursos proselitistas. Os jesuítas viriam a ser expulsos décadas depois pelo Marquês de Pombal com a justificativa de que os eram politicamente articulados e economicamente poderosos, trazendo riscos à Coroa.

Com o intuito de diminuir os problemas causados pela expulsão dos jesuítas, surgiram as “Aulas Régias” que “eram aulas avulsas, sustentadas por um novo imposto colonial, ‘o subsídio literário’, paradoxalmente criado treze anos após o decreto que as instituíra (1772)” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA *apud* SOUZA 2005, p. 87).

Durante os anos de 1840-89, deu-se a introdução do ensino público secundário. Neste mesmo período, o Colégio de Pedro II sofreria inúmeras reformas educacionais que mudariam o ensino de línguas, sendo a primeira delas em 1º de fevereiro de 1841 com o Decreto 62, aprovado pelo então ministro Antonio Carlos, no qual decretava que as línguas clássicas, como latim e grego, assim com as modernas, como inglês e francês, poderiam ser ensinadas nos seus estágios. Nesta reforma, surge a primeira língua estrangeira obrigatória nos cursos no país, o alemão (SOUZA, 2005, p.104).

As reformas foram se atualizando com o passar dos anos, como afirma Souza (2005):

A segunda reforma é a Reforma Couto Ferraz (17 de fevereiro de 1855). No que tange às línguas estrangeiras, a Reforma Couto Ferraz introduz o italiano como língua optativa. Em 1862, surge a Reforma Souza Ramos (Decreto 2.883, de 1º de fevereiro). O alemão e o italiano tornam-se disciplinas optativas. Essas línguas poderiam ser estudadas "em feriados ou às horas do recreio" (SOUZA, 2005, p.104).

Ainda segundo Souza (2005), Paulino de Souza institui o Decreto 4.468 em 1º de fevereiro de 1870, estabelecendo que as aulas de inglês não seriam somente com o foco prático da gramática em si, mas também que deveriam ser alternadas com aulas de leitura de autores clássicos. Nesse mesmo decreto, consta que a frequência na aula de alemão continuava a ser facultativa e se extingue o ensino de italiano no país.

Contudo, o ensino de italiano e alemão retornaria anos mais tarde a partir do Decreto 6.884, de 20 de abril de 1878, por Leôncio de Carvalho. Como afirma Souza:

Em 1878, Leôncio de Carvalho altera novamente o regimento do Imperial Colégio de dom Pedro II através do Decreto 6.884 de 20 de abril. Leôncio de Carvalho trouxe de volta as línguas alemã e italiana (a imigração italiana havia começado de forma intensa por volta de 1875), que passaram a fazer parte dos preparatórios exigidos para as matrículas em direito e medicina. O inglês teve sua carga horária ampliada (SOUZA, 2005, p.104).

O país já se encontrava no primeiro período republicano. Com o passar dos anos, o Brasil continuou a vivenciar muitas reformas educacionais, incluindo mudanças que diziam respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Muitas delas foram reformas excludentes. Os cargos de ministros eram atualizados e com isso o país sofria a cada troca, pois surgiam novos conceitos e posicionamentos diante do cenário educacional brasileiro. As aulas de L2 não deixaram de ser afetadas pelas reformas, desde como o aluno deveria ser avaliado até a quantidade de sua carga horária. Ora, algumas eram valorizadas e obrigatórias, ora, eram desvalorizadas e optativas e, por fim, excluídas.

O governo de Getúlio Vargas também teve sua participação nas políticas linguísticas excludentes. Não poderíamos deixar de citá-lo neste trabalho pelo tamanho da repressão histórica imposta, em que se baniou de todo o território nacional o uso das línguas de imigração alemã e italiana:

O regime ditatorial de Getúlio Vargas marca o ponto alto da repressão às línguas alóctones, através do processo que ficou conhecido como “nacionalização do ensino” e que pretendeu selar o destino das línguas de imigração no Brasil, especialmente o do alemão e do italiano na região colonial de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Nesses dois estados a repressão linguística atingiu sua maior dimensão, através do conceito jurídico de “crime idiomático”, inventado pelo Estado Novo (OLIVEIRA *apud* SOUZA, 2005, p.131).

O Estado Novo pregava a nacionalização. Isso significava a supressão de diversidades/pluralidades linguísticas que existiam no país. Por questões políticas, sabemos que Vargas se aproximou da língua alemã e inglesa no início de seu mandato e anos mais tarde, com o fim da Segunda Guerra e igualmente por questões políticas, viria a condenar o uso de algumas delas.

Sabemos que, historicamente, o Brasil esteve diante de muitas reformas, decretos e imposições educacionais. Abordamos brevemente dois momentos importantes para as políticas de línguas: o primeiro, o decreto de Marquês de Pombal e, o segundo, a política linguística do governo Vargas. Há, no entanto, um terceiro momento a ser citado no que diz respeito a políticas linguísticas que afetaram e afetam o ensino de línguas estrangeiras: trata-se da Lei do Novo Ensino Médio.

A Lei de nº 13.415/2017 se propõe a ampliar as possibilidades no novo currículo. Propõe uma nova organização curricular, mais flexível, ampliando diferentes

possibilidades de escolhas dos estudantes, assim como das escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporando aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos e históricos:

Art. 3º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

A obrigatoriedade do ensino de inglês se torna oficializada e decretada e a sua importância é justificada pelo fato de ser uma língua amplamente utilizada no mundo, oportunizando ao estudante um desenvolvimento linguístico e cultural. Todavia, não podemos deixar de mencionar que, com a determinação da obrigatoriedade do ensino de inglês, e em caráter optativo, o ensino de espanhol, somente essas duas línguas permeiam a grade curricular brasileira atual. Com isso, outras línguas passaram a ser excluídas, ficando fora de alcance do currículo do educando. O que torna essa lei, mais uma proposta de política excludente, conforme podemos observar:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Embora todos os acontecimentos dos fatos políticos históricos tenham fortalecido a abertura de portas para a educação bilíngue que atualmente temos hoje no país, não podemos nos esquecer de que no Brasil há outras propostas educacionais bilíngues existentes como afirma Megale:

Com a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, a ideologia do monolinguismo nacional é posta, ainda que timidamente, de lado. Embora silenciando sobre todas as demais línguas brasileiras (línguas de imigrantes, de surdos, de populações fronteiriças), o Estado brasileiro reconhece, pela primeira vez, aos povos indígenas o direito às suas línguas, culturas e aos seus processos de educação próprios (MEGALE *apud* MORELLO, 2018, p. 3).

A partir deste reconhecimento linguístico aos povos indígenas, foi possível desencadear políticas públicas a fim de oficializar outras línguas minoritárias

existentes no Brasil. Megale (2018) relacionou algumas dessas políticas, e sintetizamos para melhor visualização no quadro a seguir:

Tabela 1 - Políticas Linguísticas Públicas existentes no Brasil.

Classificação	Oficialização	Proposta
Educação Bilíngue Indígena	Constituição Brasileira de 1998; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394; Plano Nacional de Educação Lei 10.172.	Permite aos povos indígenas desenvolverem projetos educacionais bilíngues que valorizem suas línguas, culturas e identidades, ao mesmo tempo em que os instrumentalizam para sua inserção na sociedade não indígena brasileira.
Educação Bilíngue para Surdos	Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005.	Os sujeitos surdos precisam ter a possibilidade de optar por uma educação na qual a instrução, em sala de aula, ocorra por meio da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), e a Língua portuguesa seria ensinada como segunda língua.
Educação Bilíngue em Contextos de Imigração	Não possui amparo oficial.	É conhecida a existência de projetos de educação bilíngue em diferentes comunidades de imigrantes alemães, italianos, poloneses, ucranianos, entre outras, foram implantados na última década.
Educação Bilíngue em Contextos de Fronteira	Em 2004, por iniciativa bilateral Brasil e Argentina, por meio do Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF), hoje, rebatizado como Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF).	Objetivo principal de promover o intercâmbio cultural e linguístico entre professores e alunos dos países do MERCOSUL.
Educação bilíngues de prestígio ou de elite	Não possuem uma lei em âmbito nacional.	Nelas, a instrução ocorre, concomitantemente, em português

		e em uma língua de prestígio internacional.
--	--	---

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Megale (2018, p.4).

Pode-se observar que o último item do quadro acima – a educação bilíngue de prestígio ou de elite – denominava as escolas devido às condições financeiras favoráveis dos alunos que podiam frequentar às escolas que o seguem (MEGALE 2018). Realidade não muito distante de outros países quando os mesmos iniciaram com as suas respectivas escolas bilíngues há décadas atrás, como afirmam as palavras de Andrade (2019):

Escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngues. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngues. Escolas na União Soviética em que todas as matérias, exceto o Russo, são ensinadas em inglês, são escolas bilíngues, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngues, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana...[consequentemente] o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação (ANDRADE *apud* Mackey, 2019, p.41).

Com base nessas informações, pode-se afirmar que o Brasil enfrenta hoje a mesma crise que os países vivenciaram na década de 70, relacionados à citação anterior, no que diz respeito às múltiplas faces do conceito de escola/educação bilíngue e a escassez que no país tem perante à falta de documentos oficiais para sua legitimação nacional.

Então surge o questionamento: por que nos últimos dez anos ouve uma necessidade de procurar ensino bilíngue no Brasil? A resposta talvez esteja no passado. Há pouco tempo existia uma ideia de que não era possível aprender uma L2 nas escolas, pois o ensino não era suficiente para tal aquisição. Para sanar essa dificuldade existente, algumas escolas regulares adotaram como metodologia, terceirizar o ensino de L2, implementando centro de idiomas em suas instituições.

Durante certo momento, a ideia de que só poderia aprender um novo idioma frequentando centros de idiomas foi se instaurando no nosso imaginário, por oferecer profissionais especializados aptos a desenvolver em um aprendiz de L2, uma

capacidade comunicativa maior. Porém, esta ideia já foi desmistificada. No presente momento, esta parece ser apenas um modelo a mais que se tornou tendência neste contexto de ensino de L2, a outra tendência será a proposta das escolas bilíngues.

Com o intuito de não somente ensinar uma L2, mas de construir um novo modelo de educação, a fim de unir o desenvolvimento linguístico com as competências de uma escola regular sob um novo enfoque pedagógico, ressaltamos que em uma escola bilíngue, a L2 é um instrumento que visa à comunicação e à formação para o exercício da cidadania, assim como atender às necessidades do processo de globalização multilíngue e multicultural.

Historicamente, o ensino de língua inglesa de qualidade na educação básica brasileira sempre foi um assunto a ser debatido. Atualmente, é comum se ouvir falar sobre educação bilíngue, no entanto, há quinze anos esse termo não era muito popular. Soava como algo distante e raro em nossa realidade em termos de ensino público. Não é difícil de encontrar, em grandes capitais do país, escolas regulares ofertando ensino bilíngue, algumas em tempo integral e até mesmo o surgimento de escolas internacionais. Notícias evidenciam o aumento dessas escolas no cenário educacional brasileiro. Algumas matérias midiáticas só aumentam a procura por escolas com educação bilíngue. Podemos destacar algumas delas:

- *A vez da educação bilíngue – As vantagens do ensino em dois idiomas e o que as escolas estão fazendo para se adequar a essa exigência do mundo contemporâneo. (Istoé/2017).*
- *Fluência em um segundo idioma e acesso ao estudo no exterior atraem brasileiros para escolas bilíngues (O Globo/2018).*
- *Educação bilíngue: a nova exigência do mundo contemporâneo – Cientificamente comprovado, o ensino bilíngue traz uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças (Terra/2018).*
- *Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil (Metrópole/2019).*

No Brasil, a aquisição do idioma inglês é um dos meios que contribuem para o crescimento profissional, cultural e ascensão social, onde nada passa despercebido por este idioma. Como cita o pesquisador Rajagopalan (2005, p. 149): “[...] há setores

na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história”.

Não se pode negar o discurso acima, tão pouco o acontecimento da mídia faz com que se imagine um mercado das línguas cujo inglês seja o idioma com a “cotação mais alta no mundo atual” (MEGALE; LIBERALI, 2016, p.11). É fácil encontrarmos meios comunicativos que ampliam e evidenciam o crescimento e a confiança das escolas bilíngues. Por sua vez, o Ministério da Educação (MEC), não regulamenta e nem fiscaliza escolas com currículo bilíngue no Brasil, o que resulta em diferentes ofertas de currículo desse tipo. Sendo assim, as escolas mais procuradas são aquelas que ofertam em sua grade curricular uma imersão de L2, potencializando o contato da língua.

Essas instituições (escolas bilíngues públicas e privadas) embora, como ressaltamos, estejam passando por um momento de ampla expansão, ainda não possuem as leis em âmbito nacional que oficialize e estabeleça normas de funcionamento. No entanto, nossas pesquisas revelaram que os estados do Rio de Janeiro e de Santa Catarina se tornaram pioneiros e lançaram, em 2013 e 2016, respectivamente, os primeiros documentos oficiais a fim de estabelecer normas para a oferta da educação bilíngue dentro de seus estados, em escolas de educação básica (MEGALE, 2018).

1.4 A educação bilíngue no Amazonas: a oferta de línguas

Em 2015, quando foi anunciada a implementação da primeira escola bilíngue pública do estado do Amazonas, foi oferecido inicialmente a proposta de uma experiência pioneira em ensino bilíngue público com o idioma japonês, a qual seria oferecida pela Escola Estadual de Tempo Integral Djalma da Cunha Batista, localizada na zona sul de Manaus, reinaugurada em 2016, marcando o início das implementações das escolas bilíngues públicas por todo o estado. A partir do sucesso do projeto, atestado pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), o governo do Amazonas começou a desenvolver projetos de escolas bilíngues em inglês, espanhol e francês para serem implementadas nas escolas nos anos seguintes.

Com o tempo, além das unidades Djalma da Cunha Batista, que oferece ensino em língua japonesa e José Carlos Mestrinho, que oferta ensino em Língua Francesa, a SEDUC implementou, em 2018, a modalidade de língua inglesa no Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho e a de língua espanhola no CETI Áurea Pinheiro Braga.

A necessidade de se criar uma escola bilíngue pública de inglês, partiu do desejo da Secretaria de Educação e da comunidade escolar em ter um aprendizado mais aprofundado e amplo de inglês, visto que é uma das línguas mais faladas no mundo e, atualmente, a importância de se conhecer outro idioma não está limitada ao mercado de trabalho, mas a diversas áreas da vida.

A modalidade de ensino na escola bilíngue foi ancorada na Lei do Novo Ensino Médio, que permite ampliar as possibilidades no novo currículo, como aponta a técnica da SEDUC, responsável pela proposta bilíngue de Língua inglesa no CETI Gilberto Mestrinho, Bruna Freitas:

A necessidade de nós termos as propostas bilíngues, primeiramente, são baseadas na Lei nº 13.415 do novo Ensino Médio que nos permite abrir novas possibilidades de Ensino Médio para os nossos alunos e uma das necessidades que nós detectamos na rede, por meio de formações com nossos professores, diálogos mesmo com nossos professores e alunos, é a necessidade da melhoria em relação às habilidades, às capacidades linguísticas desses alunos, pois quando eles chegam no mercado de trabalho, muitos deles acabam perdendo oportunidades grandiosas por não terem as capacidades linguísticas desenvolvidas da melhor forma (FREITAS, 2018, [s/p]).

Assim, apresentaremos a seguir informações recentes coletadas em bases legais a fim de objetivar o que rege o ensino de língua inglesa no ensino médio nas fontes oficiais.

Primeiramente a Lei nº 13.415/2017 propõe uma nova organização curricular, mais flexível, ampliando diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporando aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos e históricos:

Art. 3º. A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A: § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

A educação em tempo integral é um fator muito importante a ser considerado, pois é uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem o compromisso de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza, o seu compromisso com a educação integral:

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017, p.14).

De acordo com a BNCC, é dever do ensino médio oferecer oportunidades de ampliação das habilidades:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BNCC, 2017, p.474).

No entanto, a partir das premissas que norteiam os eixos organizadores da LI: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, dimensão intercultural, que se construiu a BNCC para o novo Ensino Médio, com relação ao ensino da LI e, e a partir desta, os demais documentos norteadores como os novos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Brasil teve sua primeira escola bilíngue pública inaugurada em 2014, no estado do Rio de Janeiro, com o ensino de espanhol. Sabemos que a partir deste fato, algumas capitais do Brasil começaram a implementar, de forma tímida, escolas públicas bilíngues nos seus respectivos estados. Não sabemos afirmar de fato como dar-se-á a escolha dos idiomas que serão ministrados nas escolas bilíngues de cada estado e região do país. Mas podemos afirmar que, no estado do Amazonas, a escolha dos idiomas foi feita pela SEDUC, por meio de reuniões e estudos acerca do público-alvo, os estudantes.

Um dos motivos pela escolha da língua japonesa para ser pioneira no projeto bilíngue, se deu pelo fato de que em Manaus, existe uma concentração de japoneses

natos, pois a Zona Franca abriga grande parte das fábricas mundiais, e está situada bem no “coração” da cidade. Algumas dessas fábricas são de origem japonesa, fazendo o surgimento de procura e oferta pela língua, logo que haja uma prática desta língua. Oportunizando o mercado de trabalho na cidade para os seguimentos de hotéis, restaurantes, farmácias, para profissionais na área que tenham noções do idioma japonês. Portanto, houve a necessidade de propor a implantação de uma escola pública bilíngue em japonês.

Não podemos deixar de citar que, logo após a escolha e reinauguração da escola bilíngue, o consulado japonês visitou a escola e anunciou o “apadrinhamento” da mesma e disponibilizou o custeio total dos equipamentos para a construção do laboratório de línguas instalado na escola. Sabemos que a escola desfruta de um ambiente escolar sadio, bem estruturado, salas amplas e climatizadas, possui uma piscina, quadra de esportes, refeitório, biblioteca e laboratórios. Diante deste fato, mais uma inquietação nos vem à tona, será que a secretaria de educação/governo já teria menção neste “apadrinhamento” antes mesmo da construção da escola?

É de total conforto da secretaria de educação e do governo que haja uma escola bilíngue que atenda todos os requisitos básicos de uma escola internacional, e que tenha uma bandeira internacional no emblema e na faixa da escola. Com isso, se pode evidenciar o esforço do governo com o intuito de oferecer o melhor ensino aos educandos, através de matérias midiáticas nos principais portais da cidade aumentando o prestígio da população perante o então governo. O consulado, por outro lado, também tem pontos positivos a ganhar. O apadrinhamento de uma escola pública faz bem à imagem de qualquer órgão, pois o país ajuda a cidade que os acolheu. Estariam, portanto, ambos se ajudando “mutuamente”?

Logo após a repercussão da implementação do bilíngue japonês, o governo e a secretaria de educação deram sequência à implementação das escolas bilíngues públicas em Francês, em seguida o Espanhol e, por último, o Inglês. Contudo, o “apadrinhamento” não ocorreu em todas as escolas como havia acontecido na pioneira. A Escola José Carlos Mestrinho, que tem o ensino de língua francesa, conta com o apoio da embaixada Francesa desde 2017, cuja inauguração contou com a presença do Conselheiro de Ação e Cooperação Cultural, que estava em missão em Manaus.

O CETI Áurea Pinheiro Braga, que tem a modalidade de língua espanhola, também conta com a colaboração da embaixada colombiana desde 2017. A

embaixada disponibilizou para a escola materiais visuais, livros e mapas, contendo informações acerca da cultura colombiana com a finalidade de proporcionar aos professores e alunos uma maior interação com a Língua espanhola.

A modalidade de Língua inglesa no Centro de Educação de Tempo Integral (CETI) Gilberto Mestrinho não possui nenhum consulado vinculado ao seu trabalho até o presente momento. A SEDUC não esconde o intuito de que o consulado americano tenha intenção e disponibilidade em trabalhar em conjunto com a escola bilíngue. Atualmente, a embaixada disponibilizou oficinas pedagógicas para os professores da escola, e já enviou uma representante para uma visita escolar, demonstrando sinais de um vínculo próximo, porém nada concretizado.

O modo como surgiu a implementação da escolha dos idiomas das primeiras escolas públicas bilíngues no Amazonas, surgiram não em decorrência de um manual curricular, mas, sim, de uma política pública educacional que articulou discursos que se constituiu em um momento histórico em que o Brasil se encontrava, com o surgimento das primeiras escolas públicas bilíngues no país, que pressupôs uma possível interação entre a secretaria de educação/governo estadual com os consulados dos países estrangeiros cujo idioma seria implementado nas escolas.

Tais implementações impactaram de modo relevante à realidade educacional do estado do Amazonas. Analisando essas informações, percebe-se que a educação bilíngue pública tem ganhado cada vez mais espaço no cenário escolar brasileiro e amazonense, atendendo as necessidades de seus educandos, de sua sociedade, as quais se utiliza da L2 para se comunicar com o mundo, estarem preparadas para um futuro próximo em que habilidades linguísticas, sociais e culturais deverão ser aplicadas em diferentes situações.

1.5 A Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo: um estudo de caso

O CETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo foi criado junto ao decreto número 30.028, de 07 de junho de 2010, e reinaugurado no dia 03 de agosto de 2010 pelo governador Omar Abdel Aziz, tendo como gestora, desde sua criação até os dias atuais, a professora Benedita Monteiro Braga. A escola foi construída mediante a necessidade de criar escolas de tempo integral para se atender às novas perspectivas

da educação, sendo o 4º CETI no Estado do Amazonas, oferecendo o ensino de tempo integral do 6º ao 9º do ensino fundamental II e ensino médio, nos turnos matutino e vespertino. No turno noturno, destinado para o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e também para o ensino fundamental e ensino médio.

A partir de 2018, o CETI Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo passou a ser bilíngue, integrando a língua inglesa de uma forma mais abrangente na matriz curricular do Ensino Médio, iniciando pela 1ª série, passando então a se tornar Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. Atualmente a escola funciona em tempo integral com 24 (vinte e quatro) turmas, sendo 16 (dezesesseis) salas, atendendo alunos do ensino fundamental II – do 6º ao 9º ano – com o total de 643 (seiscentos e quarenta e três) alunos matriculados; e 08 (oito) salas do ensino médio com o total de 286 (duzentos e oitenta e seis) alunos matriculados, perfazendo um total 930 (novecentos e trinta alunos) alunos. No período noturno, também com 15 (quinze) salas na modalidade EJA, sendo 04 (quatro) salas disponibilizadas para o ensino fundamental I, com 98 (noventa e oito) alunos, 4 (quatro) salas para o ensino fundamental II, com total de 171 (cento e setenta e um) alunos matriculados e 07 (sete) salas do ensino médio, com 287 (duzentos e oitenta e sete) alunos matriculados, totalizando 556 (quinhentos e cinquenta e seis) alunos.

Na nova proposta de ensino bilíngue, cujo projeto está atendendo inicialmente os alunos da 1ª série do Ensino Médio, acredita-se que o acompanhamento desses alunos seria de melhor qualidade. Hoje, em torno de 160 (cento e sessenta) alunos estão tendo acesso a essa modalidade, como afirma a técnica da Secretaria de Educação (SEDUC/AM) Bruna Freitas (2018):

Optamos por colocar somente a 1ª série do Ensino Médio devido ao fato de nós necessitarmos ter um acompanhamento pedagógico mais próximo e essa continuidade nós não encontraríamos na 2ª e 3ª séries se a gente implantasse agora. Infelizmente, nós fizemos uma escolha, a gente acaba perdendo, por um lado, porque não vai atender todos os alunos no momento, mas a qualidade desses alunos que irão sair da 1ª série para a 2ª e 3ª ao final do Ensino Médio com certeza vai mostrar um resultado positivo (FREITAS, 2018, [s/p]).

Além das disciplinas convencionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que estão inseridas na área de linguagens, ciências da natureza, matemática e ciências humanas, os alunos têm acesso à parte flexível, que inclui

conversação em Língua Inglesa, bem como tópicos literários, aplicação, raciocínio lógico e resolução de problemas todas ministradas em língua inglesa.

A Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho, busca atender às necessidades educativas de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Trata-se de uma imersão da cultura inglesa, da prática e das experiências vivenciadas na escola de modo que esta responda à diversidade de seus educandos, trazendo, assim, o idioma para a vida do aluno em sua forma falada e em sua forma escrita.

Considerando o ponto de vista da equipe pedagógica, e as necessidades dos educandos, adotou-se uma metodologia que propõe aos alunos uma abordagem prática da língua inglesa, cujo trabalho foi realizado com o intuito de levar em consideração os desafios da proposta bilíngue, em conjunto com as observações realizadas pela coordenação pedagógica. Para tanto, foram realizadas atividades práticas dentro e fora das salas de aulas pelos professores responsáveis pelo processo do ensino dos temas propostos pela BNCC para o ensino de Língua inglesa na escola.

O objetivo da escola é oferecer ao educando um desenvolvimento amplo do ser humano, voltado para as suas capacidades cognitivas, sociais, afetivas, emocionais e espirituais, com isso motivando-o e efetivando a sua permanência na escola, evitando a evasão escolar e garantindo a sua promoção e seu conseqüente avanço nos estudos. A escola está localizada na Av. Leopoldo Peres s/nº, na cidade de Manaus/AM, no bairro Educandos.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO

Este capítulo tem como objetivo discorrer em torno da teoria que direcionou este trabalho. Apresento o surgimento da teoria, seu fundador, e como ela será fundamental para a análise do *corpus*.

2.1 O que é e como pode auxiliar na análise do *corpus*?

O marco inaugural de uma teoria que mudaria o modo de ver e empregar a língua em uso, o sujeito e a ideologia surgiu no final da década de 60, em um grupo de pesquisadores organizado por Michel Pêcheux. Neste mesmo período, os estudos linguísticos permaneciam concentrados no estudo interno da língua, um sistema rígido sem “o reconhecimento de uma dualidade constitutiva da linguagem, isto é, do seu caráter, ao mesmo tempo formal e atravessado por entradas subjetivas, sociais e históricas” (BRANDÃO, 2003, p. 2).

É nesta mesma década que Pêcheux alinha suas pesquisas e faz uma releitura dos instrumentos de análise articuladas entre a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise, pois ele estava em busca de um objeto de estudo a fim de tornar legítimo cientificamente as ciências humanas. Segundo Brandão (2003, p. 5), “em Pêcheux, a análise de discurso é pensada como uma ruptura epistemológica em relação ao que se fazia nas ciências humanas, articulando a questão do discurso com as do sujeito e da ideologia.”

As “lutas de classes” sempre permearam os “debates” produzidos por Pêcheux em seus trabalhos, e tendo esses fatores em mente, ele centraliza seus esforços ao máximo em relação ao conceito de discurso, no sentido de ampliar os pensamentos sobre o discurso enquanto objeto de um dispositivo de análise.

Os estudos pêcheuxtianos permeiam uma forma distinta de pensar a ciência da linguagem, os debates sobre linguagem e língua se desencontraram de seu pensar. A análise de discurso surge, no entanto, levantando discussões de questões como, por exemplo, a relação com a exterioridade. A linguagem deixa de ser vista como apenas um sistema de regras formais, agora ela é pensada em sua prática. O objeto de estudo deixa de ser a frase, e passa a ser o discurso, uma vez que não se

torna mais significativo apreciar palavra por palavra na interpretação, como um sistema fechado. Assim surge a análise de discurso, cuja seu foco inicial é a análise do discurso político. Nas afirmações de Ferreira:

Do ponto de vista político, a Análise do Discurso (AD) nasce, assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visava combater o excessivo formalismo linguístico então vigente. Ao lado dessa tendência revolucionária, a AD buscava desautomatizar a relação com a linguagem, donde sua relação crítica com a linguística (FERREIRA 2005, p. 2).

Michel Pêcheux se apodera da noção de formação discursiva e a ressignifica no campo da análise de discurso. Apesar de o termo ter sido inaugurado por Michael Foucault, Pêcheux utilizou a partir de uma ótica marxista. Logo, o termo foi sendo revisto, e Pêcheux indagou que toda formação discursiva deriva de condições de produção. Formação discursiva na perspectiva de Correa:

Conceito proposto inicialmente por M. Foucault e, posteriormente, para a AD de M. Pêcheux, torna-se indissociável da noção de interdiscurso. O discurso não pode mais ser visto fora das condições históricas de produção. A noção de formação discursiva foi elaborada por Pêcheux a partir das proposições de Foucault e tem dois tipos de funcionamento: 1) a paráfrase – a formação discursiva é um sistema de paráfrases, ou seja, de constante retomada e reformulação dos enunciados, como forma de preservar sua identidade; 2) o pré-construído – A análise do discurso chama de pré-construído as construções anteriores e exteriores, que se diferenciam do que é construído pelo enunciado (CORREA, 2009, p. 36).

Não se pode deixar de citar que os processos discursivos não advêm do sujeito, pois se leva em conta a questão do assujeitamento, ou seja, dentro de uma formação discursiva é que ocorre o assujeitamento.

Na AD, assujeitamento é submissão ao coletivo. E ele ocorre ou de forma inconsciente ou ideologicamente. Sabemos que com a “luta de classes” sempre haverá o dominador e o dominado. O opressor e o oprimido tentam expressar e mostrar nos seus discursos o valor histórico da linguagem. Nas contribuições de Orlandi (2013, p. 51), “submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade”. Sendo assim, a língua se torna materialidade do inconsciente ideológico do sujeito.

É na formação discursiva que encontramos termos como a polissemia, a paráfrase, enquanto processos de significação e memória, pois tudo que já foi dito antes está sendo apenas dito de maneira diferente, todavia ao redizer a construção de sentido se transforma possibilitando novos sentidos. Para Orlandi (2013), a paráfrase “representa o retorno aos mesmos espaços de dizer” (2013, p. 36). Na polissemia, por outro lado, o que “temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (*idem*).

Seguindo a teoria sobre formação discursiva, não poderíamos deixar de explicitar as formações ideológicas. Com base dos estudos e pensamentos de Pêcheux, entende-se por formação ideológica “[...] um conjunto complexo” de atitudes e representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras” (PÊCHEUX E FUCHS, 1995, p. 166). As formações ideológicas se materializam nas formações discursivas, cujo contexto é que norteia o que pode e deve ser dito. Por exemplo, uma missa, o todo complexo dominante ideológico por meio de formações discursivas autoriza o que dizer e como dizer. É exatamente isso que determina a construção do sentido.

A língua, enquanto sistema, será pensada pelo viés dos processos discursivos, possibilitado pelo materialismo histórico em relação à ideologia.

As formações ideológicas [...] comportam necessariamente como um de seus componentes uma ou mais formações discursivas interrelacionadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de uma sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada (MALDIDIER, 2003, p. 32).

Ainda segundo Pêcheux, as formações imaginárias também participam das condições de produção. No entanto, não podemos deixar de citar que, os processos discursivos não advêm do sujeito, pois levamos em conta a questão do assujeitamento, ou seja, dentro de uma formação discursiva é que ocorre o assujeitamento, que acontece de forma inconsciente ou ideologicamente. Nas palavras de Orlandi (2013), “submetendo o sujeito, mas ao mesmo tempo apresentando-o como livre e responsável, o assujeitamento se faz de modo a que o discurso apareça como instrumento (límpido) do pensamento e um reflexo (justo) da realidade”.

Com a diferença das posições de classes, não podemos nos afastar do conceito de contradição. Pêcheux com seu pensamento Althusseriano explícito, refere-se aos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) bem representados pela burguesia, ou classe exploradora e os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE), sendo representados pelos oprimidos e explorados, como fonte do termo Formação Social. Podemos encontrar discursos trabalhados de forma desigual, contraditória e submissa.

Pêcheux chama a atenção para se trabalhar o uso da língua dentro das divisões de classes, pois o discurso é a não indiferença à luta de classes. Sendo assim, é papel fundamental das formações discursivas analisar as palavras no texto para, assim, construir um bloco de sentidos para, então, identificarmos as posições de sujeito existentes no texto.

A posição de sujeito descrita por Pêcheux caracteriza-se como um objeto imaginário que ocupa seu lugar no processo discursivo. Deste modo, o sujeito não se simplifica em “uma”, mas sim em “várias” posições de sujeito, distintas de acordo com as formações discursivas ideológicas em que o sujeito se inscreve.

O indivíduo é interpelado em sujeito pela identificação com uma formação discursiva dominante, já que o sujeito é determinado pelo pré-construído. Para Pêcheux (2009), o pré-construído é considerado primeiramente como uma lei de pensamento, determinado materialmente na estrutura do interdiscurso. Segundo ele, quando as ilusões idealistas são repelidas das especificidades do pré-construído, este “aparece determinando o sujeito”, impondo seu assujeitamento por meio da estrutura da forma-sujeito.

Na teoria de Pêcheux, o pré-construído é um dos elementos que compõem a estrutura do interdiscurso. Em Courtine (1999), é possível encontrar uma definição de interdiscurso que nos ajuda a refletir na relação entre pré-construído e o discurso.

[...] esse espaço interdiscursivo [...] constitui a exterioridade do enunciado para o sujeito enunciativo na formação dos enunciados “pré-construídos”, de que sua enunciação apropria-se [...] nesse interdiscurso, o sujeito não tem nenhum lugar que lhe seja assinalável, que ressoa no domínio de memória somente uma voz sem nome (COURTINE, 1999, p.18-19).

A partir dessas considerações do autor acerca do interdiscurso, compreendemos como construído por uma dispersão de discursos, que no fim

assumem a forma de pré-construído. Dessa forma, o pré-construído representa elementos da exterioridade presentes no discurso. Portanto, quando o sujeito se apodera de “pré-construído” para produzir “seu” discurso, ele insere elementos da exterioridade, como diversos já produzidos anteriormente em um outro momento, sob outras condições ou contexto sócio-histórico. É nessa condição, apropriando-se daquilo que já foi dito, que se cria a relação entre pré-construído e o discurso.

Pêcheux define o processo de produção discursiva como “o conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em circunstâncias dadas”. Essas circunstâncias de um discurso são suas condições de produções. Então, podemos dizer que o processo de produção do discurso é o conjunto de ferramentas formais que produzem um discurso específico em condições de produção dadas. Em outras palavras, as condições de produção permeiam as formações imaginárias em que o sujeito está inserido a respeito de sua própria posição e da posição do outro e a situação histórica determinada.

De acordo com Caregnato e Mutti (2006, p. 680), a análise do discurso é:

Uma disciplina de interpretação fundada pela intersecção de epistemologias distintas, pertencentes a áreas da linguística, do materialismo histórico e da psicanálise. Essa contribuição ocorreu da seguinte forma: da linguística deslocou-se a noção de fala para discurso; do materialismo histórico emergiu a teoria da ideologia; e finalmente, da psicanálise veio a noção de inconsciente que a AD trabalha com o de-centramento do sujeito.

Engajados teoricamente à análise de discurso, buscamos delinear algumas representações acerca dos discursos analisados nos documentos oficiais, como o PPP (Projeto Político Pedagógico), verificando os sentidos encontrados nele, juntamente com os discursos analisados a partir das entrevistas, com o propósito de descrever e explicitar o funcionamento real da proposta da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho. A AD tem o objetivo de auxiliar o analista durante a investigação dos sentidos presentes nos documentos analisados, a fim de verificar quais os sentidos surgidos durante a análise.

Ressaltamos que para o analista de discurso, o importante é pensar e descrever o funcionamento do discurso, sem ter a pretensão de encontrar durante o processo de análise o sentido verdadeiro do texto, e nem avaliar linguisticamente a língua em conjunto com suas regras. Conforme propõe Orlandi (2008, p. 23), “em seu trabalho, o analista de discurso deve mostrar os mecanismos dos processos de

significação que presidem a textualização da discursividade”. Sendo assim, o texto é fonte de observação do analista, que por sua vez tem como objetivo identificar, nesse texto, o discurso.

Assim sendo, o a analista discursivo identifica os atos falhos ou as pistas presentes no texto, e determina como essas singularidades pretendem auxiliá-lo na procura dos sentidos. Para Orlandi, é necessário que o analista defina:

Que escuta ele deve estabelecer para ouvir as evidências e compreender, acolhendo a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, fazendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura, a resistência? (ORLANDI, 2013, p. 59).

Seguindo os passos de Orlandi, o analista precisa exprimir exemplos contidos no texto analisado, a fim de criar dispositivos de análise que o guie na busca por resultados para a sua linha de interpretação. Para Orlandi (2013, p. 60),

o analista pode explicitar os processos de identificação pela sua análise: falamos a mesma língua, mas falamos diferente. Se é assim, o dispositivo que ele constrói deve ser capaz de mostrar isso, de lidar com isso. Esse dispositivo deve poder levar em conta ideologia e inconsciente assim considerados.

Então, para que possamos descrever esses sentidos, partiremos para uma fase inicial das textualidades desse *corpus* para analisar discursivamente de uma forma mais aprofundada do tema. Apresentaremos, no capítulo a seguir, um recorte desta análise a um estudo discursivo do Projeto Político Pedagógico da escola, contexto desta pesquisa. Escolhemos iniciar com este recorte, pois é o documento escolar que define a identidade da escola, indicando caminhos para ensinar com qualidade.

3 A ANÁLISE

3.1 Escolha da metodologia

Esta pesquisa tem como tema a educação bilíngue. O tema surgiu de reflexões diárias adquiridas durante meu trabalho como professora no então antigo CETI Gilberto Mestrinho, que anos depois viria ser tornar uma escola bilíngue.

Trata-se de um estudo de caso. O estudo de caso tem como metodologia buscar fenômenos e gerar conhecimento. Nas palavras de Yin (2010, p. 32), um estudo de caso é “[...] um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Ainda segundo Yin (2010), o método Estudo de Caso pode ser organizado em quatro etapas: (1) desenho do Estudo de Caso; (2) condução do Estudo de Caso; (3) análise das evidências do Estudo de Caso e (4) escrita do Estudo de Caso.

3.2 Caracterização da escola

Esta pesquisa foi realizada na EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo. A escola é uma das cinco escolas bilíngues da rede pública estadual de Manaus. Destacamos que nessa instituição o acesso aos educandos no ensino bilíngue se dá na 1ª série do ensino médio e nos demais anos, gradativamente a cada ano letivo até a conclusão posteriormente no ensino médio.

Nessa escola, o ensino de língua inglesa é constituído por séries e anos, assim como nas escolas regulares da rede. A avaliação para o ensino médio segue as normas e as diretrizes estabelecidas pelo Regimento Geral das Escolas Estaduais do Amazonas.

No que tange à distribuição da carga horária da escola, ela se baseia na proposta de implementação da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue de Ensino Médio – Português/Inglês. A proposta teve a sua implementação a partir de 2018, com quatrocentas horas anuais presenciais para o ensino das disciplinas, conversação em língua inglesa, tópicos literários em língua inglesa, metodologia do estudo, direito e

cidadania, projeto de vida/empreendedorismo, aplicação em língua inglesa (ciências da natureza – biologia, química e física), raciocínio lógico e resolução de problemas em língua inglesa e uma disciplina eletiva. O ensino ofertado é baseado nos dizeres da BNCC:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BNCC, 2017, p. 477).

A EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho de Medeiros Raposo tem como missão formar cidadãos conscientes, preparando-os para o exercício da cidadania, integrando-os à sociedade e ao mundo do trabalho e os capacitando para o aprendizado contínuo e permanente, de acordo com o artigo 2º da LDB 9394/96.

Atualmente a escola funciona em tempo integral, com 24 (vinte e quatro) turmas, sendo 16 (dezesesseis) salas atendendo alunos do ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano, com o total de 643 (seiscentos e quarenta e três) alunos matriculados e 8 (oito) salas do ensino médio, com o total de 286 (duzentos e oitenta e seis) alunos matriculados, perfazendo um total 930 (novecentos e trinta) alunos. No período noturno, também com 15 (quinze) salas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA), sendo 04 (quatro) salas disponibilizadas para o ensino fundamental I, com 98 alunos (noventa e oito), 04 (quatro) salas para o ensino fundamental II, com total de 171 (cento e setenta e um) alunos matriculados e 07 (sete) salas do ensino médio, com 287 (duzentos e oitenta e sete) alunos matriculados, totalizando 556 (quinhentos e cinquenta e seis) alunos, ingressados por meio da central de matrículas.

3.3 Análise documental

Os instrumentos eleitos para a geração de dados desta pesquisa foram o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho. Foram

utilizadas também entrevistas com os docentes de Língua inglesa da educação bilíngue que atuam na escola.

O PPP foi escolhido porque é um documento oficial da escola que reúne estratégias e metas para que a escola consiga evoluir no processo ensino e aprendizagem, e ele também é responsável por dar direcionamento à maneira de como a escola planeja suas ações.

Argumentando a relevância do PPP, Carvalho (2004) cita que:

[...] o projeto político-pedagógico pode ser considerado como a 'carteira de identidade' da escola, evidenciando os valores que cultua, bem como o percurso que pretende seguir em busca de atingir a intencionalidade educativa. Espera-se que prevaleça o propósito de oferecer a todos igualdades de oportunidades educacionais, o que não significa necessariamente, que as oportunidades sejam as mesmas e idênticas para todos (CARVALHO, 2004, p.156-157).

Por ser um dos principais documentos na construção de uma gestão democrática, é por meio do PPP que o gestor estabelece e concretiza a participação de todos durante sua elaboração, com o objetivo de traçar e definir metas através de sua implementação. A importância em se elaborar esse documento é citada e reconhecida pela legislação, como menciona a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.396/98. (BRASIL, 1996). A LDB estabelece a obrigatoriedade do PPP e determina que ele seja elaborado pelos docentes e discentes da instituição, bem como os alunos, corpo técnico e toda a comunidade local. Como argumenta Sousa e Corrêa (*apud* DAVIS, 2002, p. 49), é preciso pensar "o projeto pedagógico como um direito e um dever da escola e como um dos desafios para o avanço na organização do trabalho pedagógico".

Segundo Vasconcelos (2004, p. 169), o PPP:

[...] é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação (VASCONCELOS, 2004, p.169).

Logo, entende-se que o referido documento foi eleito como *corpus* de arquivo desta pesquisa. Ele apresenta características únicas, uma vez que ele é o documento

oficial elaborado de forma democrática por todos os integrantes do corpo escolar, podendo-se afirmar que todos têm a liberdade de participar do seu planejamento. Desse modo, podemos entender a importância que o projeto tem, pois o mesmo norteia as futuras ações escolares, baseando-se na sua atual realidade e contexto. São ações previstas a curto, médio e longo prazo. As ações previstas no projeto podem influenciar nos objetivos gerais de todo o contexto escolar, incluindo as relações entre escola e comunidade.

Para tecer a análise acerca do PPP, foram consideradas duas fontes discursivas. A primeira, composta pelo discurso oficial do projeto, bem como textos sobre a educação bilíngue produzidos pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). A segunda, refere-se à classe dos professores e gestores, em que coletamos, por meio da técnica de entrevistas, os discursos de um conjunto de docentes de Língua inglesa que atua na referida escola.

Tendo determinado os instrumentos de análise, seguimos com a estrutura para a geração de dados desta pesquisa. Logo, após reunir as informações junto à SEDUC, direcionamo-nos à escola bilíngue, na qual nos reunimos com a gestora, a fim de solicitar autorização e consentimento para a prática da pesquisa na instituição onde ela é responsável.

Também foi solicitado o acesso aos documentos oficiais da escola, e um dos instrumentos abordados foi o PPP. Ao receber a confirmação de aceite, elaboramos o questionário de perfil e o investigativo, os quais foram entregues aos participantes. Observaremos os deslizamentos de sentidos produzidos nos questionários, a fim de contrastá-los com as discursividades encontradas nos documentos oficiais cedidos pela escola, no capítulo a seguir.

O que diz o ppp?

O Projeto Político Pedagógico da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho está organizado sistematicamente, apresentando a missão enquanto escola, a realidade dos alunos, dos pais e do bairro onde residem. Mostra também o espaço físico da escola, o quadro de funcionários e os turnos de trabalho, a equipe gestora, o projeto pedagógico em relação às modalidades de ensino em que expõem os propósitos educativos, as atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos, a carga horária pedagógica e os planos de trabalho; descreve também a relação da escola com a

comunidade local, os fundamentos, a metodologia, a avaliação e o calendário escolar. Também consta do projeto a modalidade de ensino bilíngue (Português-Inglês), quesito em que nos debruçamos, em busca de evidências, através dos discursos proferidos por meio da voz institucional.

Desse modo, o PPP da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho apresenta como objetivos os seguintes pontos:

1. Preparar a formação de uma consciência social responsável, no sentido de agir com solidariedade e a lealdade à coletividade, bem como capacidade crítica, criativa e comunicativa; 2. Encontrar mecanismos de participação que traduzam o compromisso de todos na melhoria da qualidade de ensino e do processo pedagógico; 3. Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. 4. Possibilitar ao educando a aquisição de conhecimentos para sua formação intelectual e pensamento crítico, por meio da permanência na escola em tempo integral (AMAZONAS, 2019, p. 18).

Ainda citando o documento, no que tange à justificativa da modalidade do ensino bilíngue:

[...] a finalidade da criação da Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue de Ensino Médio – Português/Inglês é oportunizar aos educandos que estes conheçam outras línguas e culturas, fazendo com que eles tenham acesso a bens culturais da humanidade e possam analisar realidades distintas e refletir sobre elas, tendo condições de fortalecer sua formação como cidadão, com ênfase em atender suas necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais (AMAZONAS, 2019, Cp. 65).

Sendo assim, a proposta pedagógica propõe a oferta da LI por meio da educação bilíngue, que atenderá educandos do ensino médio, abordando assuntos significativos para o educando, com vistas à comunicação efetiva e proficiente no idioma, apropriação da cultura e formação de cidadãos com visão multicultural do mundo. Essa educação bilíngue possibilitará ao educando da rede estadual de ensino comunicar-se com proficiência em Língua Inglesa, com ênfase na compreensão e produção oral e escrita, e na formação para o exercício da cidadania.

A proposta da EETI bilíngue prevê aulas presenciais de conversação para o ensino das disciplinas em Língua inglesa, tópicos literários em Língua inglesa, metodologia do estudo, direito e cidadania, projeto de vida/empreendedorismo,

aplicação em Língua inglesa (ciências da natureza – biologia, química e física), raciocínio lógico e resolução de problemas em Língua inglesa e uma disciplina eletiva. Todavia, está presente também no PPP, no que diz respeito ao componente curricular, a presença de temas transversais na grade curricular. Porém, o documento deixa bem explícito que a escolha das campanhas e projetos a serem trabalhados pelos temas transversais na escola deverá ficar a cargo da Secretaria de Educação, conforme podemos observar: “Os temas transversais também serão trabalhados, de forma interdisciplinar, por meio das atividades dos programas, projetos e campanhas encaminhados pelos departamentos/gerências da SEDUC/AM” (AMAZONAS, 2019, p. 74).

Conforme descrição acima, no critério para a abordagem dos temas transversais na escola, vemos que a voz institucional da Secretaria também impera dentro do projeto político. A Secretaria de Educação mostra a sua posição hierárquica no processo de implantação do documento. Citando Fairclough (2001, p. 58), a Análise de Discurso “preocupa-se não apenas com as relações de poder, no discurso, mas também com a maneira como as relações de poder e a luta de poder moldam e transformam as práticas discursivas de uma sociedade ou instituição [...]”.

A imposição exige o lugar da liberdade democrática que é dada ao se elaborar um PPP. Como já foi dito anteriormente, compreendemos que o PPP não é algo imposto, mas, sim, construído coletivamente, tornando-se um documento que expressa a identidade de um grupo, de uma comunidade escolar (equipe administrativa, pedagógica, alunos, familiares e comunidade).

3.4 Análise de entrevistas

Com base das entrevistas que foram realizadas na escola pesquisada, analisaremos as diretrizes públicas e o real funcionamento referente à proposta do PPP da escola bilíngue, verificando, assim, os deslocamentos discursivos através dos sentidos que possam vir a surgir durante esta análise.

Os participantes eleitos desta pesquisa foram os professores que compõem o quadro atual da educação bilíngue na EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho. Sendo eles quatro professores com graduação em LI, um coordenador do ensino bilíngue também formado em LI, somando cinco participantes docentes. Também participaram da

pesquisa os indivíduos que integram a gestão e pedagogia da instituição, totalizando sete entrevistados. Reiteramos que a função do coordenador bilíngue é a orientação dos alunos e professores em relação ao rendimento escolar bilíngue na escola.

Alguns critérios foram pré-estabelecidos para a inclusão na pesquisa:

- Ser docente efetivo da EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho.
- Ser docente com graduação plena em Letras Língua Inglesa.
- Ser docente e estar atualmente ministrando aulas para as turmas da educação bilíngue.
- Ser gestor(a) da instituição pesquisada.
- Ser pedagogo(a) da instituição pesquisada.

É importante ressaltar que atualmente existem quatro profissionais de LI atuantes na escola, porém um deles ministra aulas para o ensino fundamental II. Ele não se enquadra nos pré-requisitos para participar da pesquisa, uma vez que na presente escola, o ensino bilíngue atualmente é ofertado apenas ao público do ensino médio.

Para a introdução da pesquisa, foi utilizado um roteiro contendo dez questões sobre o PPP, que continham questões pertinentes à implementação da proposta bilíngue, questões a respeito das metas propostas pelo PPP, dentre outras. Finalizamos a entrevista solicitando a opinião geral dos participantes a respeito do PPP e de sua continuidade.

De acordo com Souza (2014), a análise possui dois momentos divergentes e complementares: a análise em si e a escrita da análise.

A análise em si envolve a circunscrição do conceito-análise e a escolha, interpretação e análise do corpus por meio de perguntas heurísticas. Uma vez feita a análise, passa-se para um segundo momento: a escrita da análise. A escrita da análise é a formatação do relato de análise para a divulgação, é a textualização do que o analista fez e encontrou (SOUZA, 2014, [s/d]).

Com base na primeira etapa, concordamos com o autor quando ele cita que a análise em si inicia com a circunscrição do conceito-análise. Em outras palavras, podemos afirmar que o conceito-análise é o objeto da análise. Ao nos

comprometermos a realizar uma análise, queremos capturar evidências de como um texto constrói derivas sobre determinado tema.

Frisamos a importância durante a análise dos dados no que tange à organização dos dados coletados. Organizá-los significa o manejo teórico, ou seja, questioná-los, interpelá-los, contestá-los. Há essa altura da análise, a identidade do analista é peça chave central, pois quanto mais o analista instigar o dispositivo teórico, mais rapidamente surgirão as perguntas de pesquisa e conseqüentemente, mais o material analítico será montado.

Souza (2014) também afirma que o conceito-análise pode manifestar-se de duas formas: “pela definição do interesse do analista (conceito-análise *a priori*) ou pelo surgimento do mesmo durante o próprio processo de análise (conceito-análise *a posteriori*)”. Nesta pesquisa, manifestou-se o conceito-análise *a priori*, tendo em vista que o instinto e a inquietação do analista possibilitam a construção desta análise.

As entrevistas foram direcionadas aos seguintes temas:

- A importância do PPP para a implementação da escola bilíngue.
- Quais dificuldades são encontradas durante a elaboração do PPP.
- O PPP e a sua prática no dia a dia escolar.
- Avaliação e reformulação do PPP.
- Ações e melhorias no PPP voltados para a escola bilíngue.

Com base nas questões levantadas, utilizamos os seguintes códigos durante a entrevista na escola: Gestor-Ge; Pedagogo-Pe; Professor-Pr.

3.4.1 O que diz a gestão e a pedagogia?

O discurso é a produção de sentidos. Ele constrói significados, ele mobiliza os sentidos para que possa acontecer a prática política. Discursar é pôr a palavra em movimento, o discurso é uma fábrica de sentidos para criar as significações, as interpretações.

Nesta pesquisa, no que se refere à pergunta “Quais as principais dificuldades enfrentadas pela direção de uma escola bilíngue durante a elaboração do PPP?”, Obtivemos como resposta o seguinte enunciado:

“Não é difícil. Não sinto dificuldade, os professores são preparados cada um dentro de sua área, seus objetivos, com suas contribuições pedagógicas contribuindo para a elaboração do PPP. Não gosto de PPP com muitas regras” (Ge).

“Participação dos professores” (Pe).

No grifo acima, o sujeito “Ge” remete ao PPP como um conjunto de regras a serem seguidas e não como um documento norteador de ensino. Nesse sentido, o sujeito está sendo interpelado, pois ele acredita ser livre para poder discursar de modo imparcial, isentando-se de influências ideológicas. O sujeito desse enunciado tem uma posição importante pelo fato de exercer o cargo máximo dentro da escola e estar mais próximo dos discursos da Secretaria de Educação. Seu posicionamento, diante da questão levantada sobre o PPP, é o sinal do seu posicionamento ideológico, pois seus valores e princípios morais não são propriamente seus, mas sim pertencentes a um grupo cuja formação ideológica é o instrumento pra tal discurso. A ideologia acontece de forma inconsciente.

Podemos analisar, pelo que é dito no discurso da pedagogia, que seu enunciado não vai ao encontro aos pensamentos da gestão. A pedagogia por caminhar ao lado e mais próximo dos professores constrói um enunciado paralelo ao da gestão. As condições de produção nesse discurso é o fator importante a se analisar, pois gestor e pedagogo são cargos distintos no contexto escolar, embora ambos com funções parecidas. Logo, a gestão demonstra total confiança em seus professores e conclui que não é difícil colocar em prática o PPP, em contrapartida a voz da pedagogia desconstrói a imagem de escola perfeita e relata que encontra dificuldades na elaboração do PPP e uma delas é a falta de envolvimento dos docentes durante a elaboração do plano. As condições de produção demonstram que os dizeres são constituídos por uma conjuntura social, como a escola, e todo dizer do sujeito já é constituído dessas condições de produção, ou seja, condições históricas, sociais, condições que são determinadas pela ideologia.

Dando continuidade na análise, indagamos aos nossos entrevistados o seguinte questionamento: “Qual a importância do PPP para a gestão de uma escola bilíngue com a implantação em andamento?”

“A escola que não tem PPP, não tem um norte. Para mim o PPP é mais importante do que um regimento” (Ge).

*“No momento **não percebo** a vigência do PPP, devido à nova implantação da bilíngue na escola” (Pe).*

Nas respostas acima, nota-se uma divergência entre os pontos de vista da gestão e da pedagogia. A voz da gestão deixa claro que o PPP ocupa o lugar de documento com extrema importância quando comparado ao regimento da escola, e sem ele a escola não possui um direcionamento. Assim, para a gestão, o PPP faz-se presente como um guia. Ao analisarmos o discurso da pedagogia, observamos uma divergência, pois ela relatou que desde a nova implantação do ensino bilíngue, o PPP não está sendo implantado conforme as suas expectativas.

Podemos analisar no discurso do Pe que, diferentemente do discurso da gestão, ele relata desconhecer a eficácia do PPP em relação à implantação do ensino bilíngue na escola. Nas entrelinhas de sua fala, é notório em suas palavras o tom de descontentamento da implantação do PPP no território escolar, fica exposto que a escola faz uso somente do PPP quando se trata de um documento oficial e não levam seus objetivos, metas e planos ao seu real funcionamento.

As relações de poder se mostram visíveis ao longo do nosso entendimento acerca dos discursos da gestão e da pedagogia. São cargos hierárquicos no regime escolar, logo um sempre será submisso em relação ao outro. Dessa forma quem diz, e o lugar que ocupa é o que legitima o discurso. O discurso do Gestor vale (significa) mais do que o discurso de um Pedagogo. Tampouco o discurso da pedagogia se fez submisso, ou assujeitado. Conforme Orlandi (2013), “como nossa sociedade é constituída de relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares que se fazem valer na ‘comunicação’”.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi realizada em uma escola estadual e não em uma escola particular, onde certamente os discursos estariam cercados pelo mesmo tom da gestão, de submissão e subordinação, tornando-se um discurso amarrado nas ideologias da escola. Ideologias que podem diferir na ocultação de sentidos ou na produção de evidências. Toda via não foi este o resultado.

No que tange às ações da SEDUC para o aperfeiçoamento e implantação do PPP, o Ge salientou que “A SEDUC contribui **somente** quando precisamos de algum auxílio”. Somando ao discurso anterior, o participante Pe respondeu que **não**.

À SEDUC, como Secretaria de Educação, caberia oferecer oficinas, reuniões e palestras ao corpo docente escolar no âmbito de propor entendimento da funcionalidade e importância do PPP. Contudo, é visível no discurso do Ge que a ajuda só vem quando é solicitada. Se não é solicitada, a Secretaria permanece inerte frente às ações sobre o PPP na escola. Ressaltamos que sejam ofertadas oficinas educativas não somente direcionadas à gestão e pedagogia, mas também para todo o corpo docente escolar, como os alunos e a comunidade local, com o intuito de informar e orientar durante a implantação e construção do PPP, que é um dos principais documentos na construção de uma escola durante uma gestão democrática.

Dando continuidade à entrevista, indagamos se a implantação do PPP está sendo realizada conforme previsto em seu regimento, e a divergência nos discursos obtidos foi observada como aponta os seguintes resultados: “*Sim*” (Ge). E “*Não*” (Pe).

Também foi questionado se há necessidade de uma reformulação do PPP de sua escola, cuja discordância entre os discursos continuou se prevalecendo: “*Não*” (Ge). E “*Sim, a reformulação precisa ser de acordo com a implantação do ensino bilíngue*” (Pe).

Os desencontros observados nos discursos da Ge e Pe nos fazem refletir a relação entre gestão e pedagogia no âmbito escolar. O pouco do quase não dito nos discursos obtidos como respostas às questões também nos faz analisar o não-dito nas entrelinhas. Orlandi (1997, p. 13) argumenta: “O silêncio é assim a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”. Segundo a autora, “o silêncio é fundante e tem uma progressão histórica desde o ‘mais silêncio’ do mundo dos mitos até o ‘menos silêncio’ das explicações científicas. O silêncio não deve ser pensado como falta, mas a linguagem e que deve ser pensada como excesso”, com afirma Orlandi (1997, p. 23), sempre se diz algo a partir do silêncio.

Orlandi (1996) pondera que o silêncio tanto quanto a palavra tem suas condições de produção, o que claramente podemos observar nos discursos do Ge e Pe. Ali, se observa um silêncio de resistência, um silenciamento de saberes que estão sendo interditados pela censura onde o sujeito é impedido de dizer pois é interpelado pelo seu lugar de fala. Não se pode dizer tudo, a qualquer hora e em qualquer lugar. As posições de sujeito nos interpelam. O discurso do Ge está intrinsecamente ligado aos discursos da secretaria de educação, sendo este um aparelho de repressão. Sendo assim, nas palavras de Brandão (2003, p. 6), “um sujeito marcado por uma

forte dimensão social, histórica, que na linguagem é balizada pela formação discursiva que define ‘o que pode e deve ser dito por um sujeito’”.

O objetivo da análise discursiva é encontrar sentido nas várias formas de produção verbal ou não-verbal, sem o esquecimento de que toda e qualquer manifestação comunicativa é passível de interpretação. Segundo Kronka (2003, p. 589):

A AD acredita que há mais sentidos além do que está explicitado na superfície linguística, portanto, não estabelece ao discurso um sentido único e fechado. Cabe ao analista explicitar o caminho pelo qual se chegou ao sentido evidente (e se calou outros possíveis).

Contudo, a AD defende a constatação de que estamos sendo a todo o momento assujeitados pelo sistema e pela linguagem. Dessa forma, podemos afirmar a inexistência de discurso neutro, por mais que nos pareça não haver significado nos signos. Nas palavras de Orlandi (2013, p. 9), “a entrada do simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político.” Para a AD, o sujeito se constitui pela linguagem, todavia que ele não é detentor ou autor desde discurso, pois ele não é um sujeito com vontade própria. Ele é um sujeito histórico social, que de forma inconsciente exista uma intencionalidade discursiva em seus enunciados. “As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre intenção e convenções sociais.” (ORLANDI, 2003, p. 27). Todos os discursos produzidos como os que analisamos até este capítulo, foram atravessados pela linguagem, ideologia, e pela história a fim de produzir sentidos.

3.4.2 O que diz o professor?

Na seção anterior, analisamos os discursos proferidos pela gestão escolar e pela pedagogia a fim de obter resultados referentes aos questionamentos abordados sobre o vigor da implementação do PPP na instituição bilíngue. A seguir, analisaremos o posicionamento dos professores, em relação aos mesmos questionamentos.

Sabe-se que os textos são objetos teóricos do discurso, fontes inesgotáveis de sentidos. De acordo com o objetivo dessa pesquisa, as entrevistas serão analisadas observando o sentido político ideológico implícito no discurso escolar. A

seleção de certos trechos da entrevista ocorreu a partir de uma escolha e organização de material para análise, na busca de “evidências” que expliquem o funcionamento do discurso.

De acordo com Vargas (2009, p. 70), discursos são “veiculados, muitas vezes por uma voz de autoridade e de verdade que parece harmonizar as diferentes vozes dos discursos.” Com posse dessas afirmações, o espaço escolar torna-se um lugar fértil para a proliferação e circulação de muitos discursos, o que acarreta significativas relações de poder.

A primeira indagação feita aos professores durante a entrevista foi: qual a importância do PPP para a construção e implementação da escola bilíngue?

*“Para que a escola esteja em **sintonia** com a comunidade na construção do curriculum para atender os alunos” (Pr-1).*

*“O PPP deve ser **traçado** de acordo com a realidade da escola pública e com objetivos mais bem definidos” (Pr-2).*

*“Muito importante, pois ajuda os professores a **confeccionar** uma proposta completa, justa e adaptada às necessidades que os alunos precisam em uma escola bilíngue. Em adição, o professor necessita desse projeto para se adaptar a essa nova forma de ensino” (Pr-3).*

*“É importante, pois o projeto ajuda a **traçar** as metas estabelecidas em reunião com a comunidade escolar. O PPP da escola precisa ser atualizado. A secretaria (SEDUC) também deve apoiar as decisões pré-estabelecidas” (Pr-4).*

*“O PPP é a base, o **norte** para que os profissionais consigam **ajustar seus trabalhos**” (Pr-5).*

Nos discursos acima, fica evidente a ideologia se materializando por meio da linguagem, e como um dos propósitos da AD de fato é salientar que é a ideologia que produz no sujeito o seu discurso, levando em conta as condições históricas e sociais. Notamos a clara evidência de que quando usada a palavra “confeccionar” discurso do Pr-3, esta reflete a um discurso que exprime a luta de classes, o materialismo histórico, a classe social, o dominante e o oprimido, uma vez que a análise do léxico confeccionar nos remete à fábricas, indústrias, produções, operários, assujeitados. As formações discursivas são fontes do assujeitamento, que pode vir a ser consciente ou ideologicamente.

No recorte “[...] o professor necessita desse projeto para se adaptar a essa nova forma de ensino” (Pr-2), as posições de sujeitos presentes na frase, remonta-nos ao

conceito de contradição. A escola faz parte de um Aparelho Ideológico de Estado (AIE), sendo esta mesma representada pelos explorados, por isso o termo “necessidade” de um documento oficial para se “adaptar” ao trabalho soa totalmente em um discurso trabalhado com base na submissão. Em que se faz necessário um documento escrito para poder se emoldurar naquela forma de trabalho.

Althusser (1974, p. 77) argumenta que apenas a interpretação remete a ideologia as quais o indivíduo está inserido. A ideologia não convém ou corresponde com a realidade, baseia-se em uma ilusão em acreditar que o sujeito pense ser o autor do seu próprio discurso, cuja podemos analisar no discurso do Pr-5, que cita “[...] o **norte para que os profissionais consigam ajustar seus trabalhos.**” Neste discurso o sujeito está sendo interpelado, pois ele acredita ser livre para discursar de modo imparcial isentando-se de suas influências ideológicas.

Podemos observar que o participante Pr-5, utiliza a mesma palavra que o participante Ge, em relação a importância do PPP. Ambos utilizam a palavra “norte”, em sinal de direção, norteamento, até mesmo um rumo a seguir referente à proposta do PPP, enfatizando que o PPP seria o documento mais importante da instituição escolar, e que sem ele os docentes não conseguiram oferecer um ensino de qualidade.

A palavra “traçar” também aparece em dois discursos diferentes. Primeiramente palavra aparece com tom de imposição no discurso do participante Pr-2, quando afirma que “O PPP deve ser **traçado** de acordo com a realidade da escola pública [...]”. Em seguida a palavra reaparece no discurso do entrevistado Pr-4, “[...] projeto ajuda a **traçar** as metas estabelecidas [...]”. Em ambos discursos há relação entre a palavra “traçar” e o PPP, o que nos permite uma interpretação de que o PPP necessita ser delineado, ou desenhado pelas partes que compõem sua implantação e construção. Em nossa memória, o léxico do termo traçar nos remete a traço, linha reta, linearidade, ou seja, se imaginarmos o PPP como uma locomotiva, ele teria que se manter sempre nos trilhos para o seu real funcionamento e objetivo.

Num segundo momento, foi levantada a questão em torno da forma de como os professores participam de todo o processo de elaboração do PPP. Alguns relatos dos professores ressaltaram que o PPP deve atender às necessidades dos alunos, de acordo com a sua realidade.

*“Apresentando possibilidades de aprendizagem que atendam às **necessidades dos alunos** da comunidade tanto em termos de disciplina como de metodologias” (Pr-1).*

*“Os professores participam dando opiniões e direcionamentos, porém fica um pouco **obscuro** quem de fato define os direcionamentos” (Pr-2).*

*“Os professores podem auxiliar a traçar o perfil da escola, definir metas, atividades e formas de abordagem de conteúdo. Os docentes, por conhecerem melhor a **realidade do aluno** e da escola específica, são capazes de elaborar um PPP que atenda às **necessidades dos alunos**” (Pr-3).*

*“Em reuniões apresentando **ideias** e desenvolvendo o que foi estabelecido” (Pr-4).*

*“Fomentando discussões, analisando **ideias**” (Pr-5).*

No que tange ao questionamento feito aos professores, foi pedido que relatassem se existe participação dos discentes na elaboração do PPP, se essa participação acontece de forma direta ou indireta e de qual forma essa participação se realiza. Pelo que se pode notar nos resultados, o termo “*necessidade*” consta em mais de um dos discursos dos participantes, onde se observa a presença do interdiscurso quando nos remete ao discurso que trata a educação como tábua de salvação social. Para a AD, este é um discurso sedimentado em que o sujeito enunciativo se considera autor do seu próprio discurso, este que é proferido por várias instituições, como igrejas, partidos políticos e a própria escola, evidenciando o fortalecimento do pensamento forte dos docentes de que o aluno está em busca do necessário na escola e que o PPP é um dos documentos norteador para se concretizar essa necessidade.

De forma inconsciente, os discursos que exprimem o termo ‘necessidade’, enfatizam o discurso ideológico de que o povo necessita de contenção, já que como foi citado anteriormente, a escola é um aparelho ideológico de repressão, um ambiente cheio de regras, relações de força e obediência.

O professor Pr-2 apresentou uma dificuldade sobre quem é responsável por definir os direcionamentos durante a elaboração do PPP. Tal dificuldade foi reforçada pela palavra “*obscuro*”, e sabemos que todo enunciado carrega consigo uma margem daquilo que não foi dito. Contudo, esse deslize vem ao encontro das palavras de Orlandi (1999 p. 82), citando Ducrot (1972) que argumenta “diferentes formas de não-dizer (implícita), o pressuposto e o subentendido”, sendo o pressuposto ligado à linguagem, e o subentendido ao contexto.

Na análise do discurso, há noções que encampam o não-dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário. Quando se diz “x”, o não dito “y” permanece como uma relação de sentido que informa o dizer de “x”. Isto é uma formação discursiva que pressupõe uma outra (ORLANDI, 1999, p. 82).

Em relação ao recorte analisado, fica evidente a falta de clareza, transparência e nitidez em relação à responsabilidade dos trabalhos durante a elaboração do projeto. Ou seja, quando o sujeito diz aquilo, ele não está dizendo isto, todavia o que não foi dito por ele ainda se torna presente, pois contextualiza a forma de como o dito significa.

Dando continuidade à entrevista, um ponto bastante importante abordado junto aos docentes foi em relação às principais dificuldades enfrentadas no processo de elaboração do PPP em uma escola bilíngue pública, vejamos os resultados obtidos:

“No caso desta escola acredito ser o fato de que a modalidade começa apenas no ensino médio, e os alunos não estarem tão preparados para acompanhar aulas multidisciplinares em inglês” (Pr-1).

*“**Falta de informação, formação, direcionamento, material didático e recursos**” (Pr-2).*

*“Acredito que **a falta de conhecimento dos docentes** acerca da educação bilíngue pode acarretar em interpretações errôneas sobre **o que pode/deve ser abordado na escola**” (Pr-3).*

*“O PPP estar em constante mudança, às vezes é **difícil reunir os participantes**” (Pr-4).*

*“O **ajuste da língua inglesa com outras disciplinas**” (Pr-5).*

Nos discursos acima, podemos observar um consenso entre dois discursos. Os sujeitos Pr-2 e Pr-3, ambos relatam a falta de informação, orientação e conhecimentos sobre a educação bilíngue como principais dificuldades durante a escrita do projeto. Todavia, o recorte do Pr-3 “**o que pode/deve ser abordado na escola**”, neste caso, pode ser visto e analisado como um não comprometimento ao democrático, um não livre arbítrio sobre o que pode e o que não pode ser ensinado na escola.

Contém nesse discurso um deslize ideológico que nos remete a um discurso autoritário, nos remetendo a um vício social sedimentado, a implantação do assujeitamento. A escola é terreno desse tipo de discurso. Segundo Orlandi (2003, p. 23), ela “atua através da convenção: o costume, que dentro de um grupo, se

considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante”. Historicamente, a escola é fonte de disciplina, exercendo o papel de modelo social, e instituição responsável por legitimar o saber.

Seguindo os grifos, podemos observar mais outro ato falho no recorte “**difícil reunir os participantes**” dito pelo Pr-4, evidenciando mais uma vez que a linguagem não se faz de forma nítida, podendo haver interpretações em suas manifestações aquilo que não foi dito. Orlandi (2013, p.35), “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro.” Sendo assim, quando o sujeito diz que é difícil reunir os participantes, ele poderia enunciar que não houve o comparecimento de todos os professores durante a elaboração do projeto. De acordo com a AD, o que se diz e a forma de como se diz não é alheio aos sentidos do sujeito enunciador.

A seguir, apresentam-se as opiniões dos professores nas quais responderam se as ações inseridas no PPP referentes à proposta pedagógica do ensino bilíngue são colocadas em práticas no dia a dia escolar:

“Em parte sim eu acredito, mas não fiz parte da construção do PPP desta escola” (Pr-1).

“Nem sempre, a proposta sempre é adaptada a nossa realidade” (Pr-2).

“Sim. A escola procura, dentro de suas possibilidades e limitações, seguir o PPP. O objetivo, assim como qualquer outra escola, é oferecer uma educação de qualidade. No caso da escola bilíngue, é proporcionar o desenvolvimento do aluno na língua estrangeira” (Pr-3).

“Nem sempre, pois a secretaria deve apoiar e custear no que for necessário na área, tais como sala de aula temática equipada e pessoal treinado para isso” (Pr-4).

“O PPP está em fase de confecção e não tive acesso ao anterior” (Pr-5).

O que vemos, aqui, é a recorrência de um não-lugar na construção do PPP. Esse posicionamento de não participação, justamente com outros indicativos do processo de construção da experiência pedagógica da escola bilíngue, leva-nos às reflexões finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, a Análise de Discurso tem sido cada vez mais procurada por diferentes setores para a produção e geração de dados e conhecimento. Ancorados nos pressupostos teóricos da AD, essa Dissertação buscou perseguir os objetivos da pesquisa. Inicialmente, procurou-se desmistificar os conceitos e elementos sobre educação bilíngue, evidenciando seu surgimento e sua trajetória até o bilinguismo se estabelecer no Brasil e no Amazonas, região onde essa pesquisa se assenta.

Em seguida, alicerçados nos conceitos discursivos, destacou-se o que é a AD e como esta teoria pode auxiliar na análise do *corpus*. Pensou-se como a AD poderia contribuir na construção de um dispositivo de observação a partir de um tema neutralizado (educação bilíngue). Analisar os discursos contrastados sobre educação à luz das perspectivas da AD e de suas reais condições de produção, nos parecia, que poderia nos evidenciar funcionamentos que colocassem em evidências questões que de outro modo não acessaríamos.

Assim, explicitamos como foi construído e implementado o PPP da escola EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho. Assim, o fizemos a fim de conhecer o contexto histórico-social e o ambiente e as condições de produção em que o documento oficial foi produzido. Desse modo, buscamos na pesquisa contrastar os discursos presentes no PPP, com vieses oficiais, com os sentidos nas vozes presentes nos discursos dos responsáveis pela construção do documento, dos sujeitos-em-ação.

Durante as entrevistas, constatou-se que o papel da SEDUC, durante formulação do PPP, se resumiu ao assessoramento. Na maioria das vezes, a Secretaria de Educação contribuiu apenas com um roteiro padrão para a elaboração do plano. Os participantes da pesquisa salientaram que sentem a necessidade de um apoio maior por parte da SEDUC, e que ela, às vezes, foca em resultados quantitativos, minimizando os elementos qualitativos tão importantes como as condições materiais e estruturais da escola. Além disso, grande parte dos educadores desejam formação continuada para todos os integrantes da comunidade escolar. Os resultados da pesquisa nos propõem a refletir na construção e reconstrução da elaboração e implantação do PPP nas escolas públicas em geral e nas escolas de Manaus, mais especificamente.

É oportuno destacar que o processo de elaboração do PPP não se deve apoiar em padrões ou modelos engessados. O documento deve ser construído e reconstruído de forma transparente e em processo contínuo, dinâmico, garantindo sempre uma gestão democrática, levando sempre em consideração as necessidades reais da comunidade como um todo. A vida é dinâmica. Os processos educacionais que ousam ignorar esse dinamismo e essa movência tendem a não dar conta de um ensino significativo que vise, acima de tudo, a formação integral do aluno para a cidadania plena.

Em suma, à frente do que se pode observar, podemos dizer que as diretrizes públicas e os documentos oficiais (PPP) não condizem com o real funcionamento da proposta da escola bilíngue EETI Bilíngue Gilberto Mestrinho. Os discursos que representam a voz da gestão tentam quebrar alguns conceitos e paradigmas sociais e políticos que historicamente sempre estiveram presentes nos discursos sobre educação. Essas referências fazem parte de um efeito de contradição social, são partes de um discurso ideológico político hierárquico, uma vez que o discurso do gestor escolar é o discurso mais próximo da Secretaria de Educação, emulando muitas vezes o discurso oficial. O discurso do gestor não é propriamente seu, pois seus valores ideológicos são pertencentes a um grupo cuja formação ideológica é o instrumento para determinado tipo de assujeitamento, ou seja, um discurso que ecoa quase sempre uma imposição verticalizada.

Salientamos que o discurso para a AD não possui um ponto de partida, tão pouco um ponto de chegada. Seu objetivo é o infinito de possibilidades. Isso nos permite refletir sobre educação de forma ilimitada, propondo novas pesquisas, novas descobertas, novos caminhos. Dado que essa pesquisa entrecruza os estudos sobre educação, a AD pode demonstrar um papel relevante no âmbito escolar, uma vez que se pode formar leitores críticos nas escolas por meio da língua e linguagem, por meios de reflexão sobre a estrutura e geração de sentidos nos textos, fazendo com que o aluno-leitor transforme sua maneira de ler, ultrapassando e instigando o educando a sair dos limites de interpretação. A liberdade de interpretar, questionar e formar um cidadão mais crítico são objetivos citados e almejados pelos educadores, contidos no PPP. Dar a oportunidade ao aluno de interpelar as ações sociais de maneira gradativa são atitudes que estimulam uma mudança cultural no âmbito educacional.

Buscamos abordar o acontecimento do ensino bilíngue, apontando suas definições ao longo dos anos no contexto educacional brasileiro. Ressaltamos que os

sentidos do bilinguismo perpassam o discurso político-educacional, gerando um efeito de totalidade, de necessidade, de globalização, a ser vivenciado nas escolas pelos estudantes.

Por fim, procuramos por meio desta análise, fomentar um espaço para reflexão sobre as diretrizes públicas e as políticas de línguas envolvidas no processo de implementação da educação bilíngue no ensino público no Brasil. Mas, sabemos que essa é apenas a ponta de um gigantesco *iceberg*. É preciso ir mais a fundo nas implicações sociopolíticas das escolhas das políticas educacionais e das políticas linguísticas, esviscerando o que essas políticas significam do ponto de vista da transformação política do sujeito-aluno-professor e da sociedade em geral. Esse é o objetivo da continuidade dessas reflexões em uma possível pesquisa em um doutorado.

Qualquer trabalho sobre educação precisa levar em conta a complexidade do real. Ao educacional se entrelaçam o político, o ético e o estético. Não se pode pensar o político, a cidade, a *pólis*, sem que esse pensamento considere os sujeitos interessados, sem que se envolva os outros, a alteridade. É dessa ética da alteridade que estamos falando. Porque só assim, discutindo o político com ética, podemos pensar em uma estética da existência, como dizia Foucault. E, aqui, se trata da liberdade possível no fazer-se existir. Dizer a verdade a si próprio, desprender-se de si mesmo, estilizar a vida, em um processo de constituição moral que faça da vida algo que realmente valha a pena ser vivida, seja no aspecto individual, seja na tessitura dos processos coletivos. Essa Dissertação é apenas um ponto de inflexão nesse vasto universo.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, Secretaria de Estado de Educação. Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Gilberto Mestrinho. **Projeto Político-Pedagógico**, Amazonas, 2019.

ANDRADE, Rayssa Mesquita de. O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife. **Dissertação** (Mestrado), Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/35935/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Rayssa%20Mesquita%20de%20Andrade.pdf> Acesso em: out. 2020.

A VEZ da educação bilíngue: As vantagens do ensino em dois idiomas e o que as escolas estão fazendo para se adequar a essa exigência do mundo contemporâneo. **Isto É**, 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/a-vez-da-educacao-bilingue/> Acesso em: nov. 2017.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017.htm> Acesso em: dez. 2018.

BRASIL, Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: nov. 2020

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. Análise do Discurso: um itinerário Histórico. In: PEREIRA, Helena B. C.; ATIK, M. Luiza G. (orgs.) **Língua, Literatura e Cultura em Diálogo**. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2003. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand005.pdf>>. Acesso em: set. 2020.

BUCHWEITZ, A.; PRAT, C. **The bilingual brain**: Flexibility and control in the human cortex. *Physics of Life Reviews* (Print), v. 10, p. 428-443, 2013.

BLOOMFIELD, L. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science** 2: 499-517. Reprinted in Hockett, 1970, pp. 307-321, 1935.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

CAREGNATO, Rita C. A; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto e Contexto Enferm**. Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-84, out./dez.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em: ago. 2020.

CORREA, Vanessa Loureiro. **Leitura e produção de texto**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009

DAVIS, Cláudia. *et al.* **Gestão da Escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DORNELES, Amanda. Educação bilíngue: estudo de caso na educação infantil. **TCC** (Graduação), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Departamento de Humanidades e Educação, Licenciatura Em Pedagogia. Rio Grande Do Sul – Unijuí, 2019. Disponível em : <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/6500/Amanda%20Dorneles.pdf?sequence=1> Acesso em: ago. 2020.

EDUCAÇÃO bilíngue: a nova exigência do mundo contemporâneo. Cientificamente comprovado, o ensino bilíngue traz uma série de benefícios para o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. **Terra**, 2018. <https://www.terra.com.br/noticias/dino/educacao-bilingue-a-nova-exigencia-domundo-contemporaneo,63b33f8e55d6413a106ae032dea3d763d43y5rzj.html>. Acesso em: jan. 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Izabel Magalhães coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão) 320 p., 21cm . Tradução de Discourse and social change.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. **Organon**. v. 24, n. 48, Porto Alegre: UFRGS, 2010, p. 17-34. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/2636/17316>>. Acesso em: set. 2020.

FILIZOLA, Paula. Dados registram aumento na procura por ensino bilíngue no Brasil. **Metrópoles**, 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/conteudo-especial/educacao-do-amanha-2019/dados-registram-aumento-na-procura-por-ensino-bilingue-no-brasil>. Acesso em: out. 2019.

FREITAS, Bruna. Mais de 17 mil alunos do Amazonas recebem ensino diferenciado bilíngue nas escolas da rede pública estadual. Entrevista concedida à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), Manaus, Am, 2018. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/2018/04/mais-de-17-mil-alunos-do-amazonas-recebem-ensino-diferenciado-bilingue-nas-escolas-da-rede-publica-estadual/> Acesso em: ago. 2018.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages**. An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press. Cambridge, Mass, 1982.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELD, D.; MCGREW. A. **Modernity and its Futures**. Cambridge: Polity Press, 1992.

INVENTÁRIO Nacional da Diversidade Linguística (INDL). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, [s/d]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>. Acesso em: out. 2020.

KRONKA, Graziela Z. Análise do discurso e linguística textual: interação e interdiscursividade. In: **ENCONTRO DO CELSUL**, 5., 2003. Anais. Curitiba: 2003. p.589-594. Disponível em: 118<<http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/081.pdf>>. Acesso em: ago. 2020.

MAHER, T. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolinguística. **Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos**. Rio de Janeiro: INES & Editora Littera Maciel, 1997.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2003.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x.

MATUK, Fadia. **Influência em um segundo idioma e acesso ao estudo no exterior atraem brasileiro para escolar**. O Globo, 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/fluencia-em-um-segundo-idioma-acesso-ao-estudo-no-externo-atraem-brasileiros-para-escolas-3851026>. Acesso em: jan. 2018.

MEGALE, A. H. Educação bilíngüe de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, v. 39, n. 2, 2018.

MEGALE, A. H. A. H.; LIBERALI, C. F. Caminhos da educação bilíngüe no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em: 02 jun. 2019.

MELLO, Heloísa Augusto Brito de. **O falar bilíngüe**. Goiânia: Ed. Da UFG, 1999.

_____. HELOÍSA. A. B. Educação bilíngüe: Uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Base Nacional Comum Curricular. BNCC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf /> Acesso em: dez. 2018.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=bil%C3%ADnque>. Acesso em: fev. 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento** – as formas do discurso. Campinas, Pontes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e Texto-formulação e circulação dos sentidos.** 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise do Discurso:** princípios e procedimentos. 11. ed. Campinas: Pontes, 2013.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al.*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PREUSS, E. O. Acesso lexical e produção de fala em bilíngues português-espanhol e espanhol-português. **Tese** (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

RAJAGOPALAN, K.. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In:* LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A Geopolítica do Inglês.** São Paulo: Parábola, 2005.

RAJAGOPALAN, K. The Identity of "World English". **New Challenges in Language and Literature**, FALE/UFMG, p. 97-107, 2009.

SOUZA, Sérgio A. F. **Análise de discurso:** procedimentos metodológicos. Manaus: Censur, 2014.

SOUZA, S. A. F. O movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação. **Tese de doutorado.** UNICAMP: Campinas, 2005.

SALGADO, A. *et al.* Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In:* IX EDUCERE, 2009. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 01, p. 8042-8051.

SÁNCHEZ, M.T., GARCIA, O., SOLORZA, C. Reframing language allocation policy in dual language bilingual education, **Bilingual Research Journal**, DOI: 10.1080/15235882.2017.1405098 – 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098> Acesso em: nov. 2020.

TITONE, R. **Le Bilinguisme Précoce.** Brussels: Dessart.1972.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. *In:* Li Wei, **The Bilingualism Reader.** 13 London; New York : Routledge, 2000.

YIN, R. K. (2010). **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Trad: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.