



DOSSIÊ: TRANSLINGUAGEM E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA EM CONTEXTO (PÓS)PANDÊMICO
ENSAIO ORIGINAL

Ensaio sobre o fetichismo no bilinguismo

An essay on the fetishism in bilingualism

Ricardo Augusto de Souza

Universidade Federal de Minas Gerais/CNPq

Como citar o artigo.

SOUZA, R. A. Ensaio sobre o fetichismo no bilinguismo. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 22, n. 1, p. DT6, 2023.

Resumo

O presente trabalho é um ensaio de reflexão teórica sobre o crescente movimento de oferta de programas de educação bilíngue na educação básica brasileira. Especificamente, o estudo enfoca e problematiza o significante “bilíngue” que nomeia tais iniciativas, propondo que há significados subjacentes que conduzem a uma fixação de tal significante como fetiche. A noção de “fetiche” é abordada através de elementos do marxismo e da psicanálise. O texto propõe que a translanguagem emerge como uma possibilidade de resignificação do bilinguismo que permite um olhar não alienante desse tipo de proposta educacional.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Fetiche. Translanguagem. Psicanálise

Abstract

This paper is an of theoretical essay aimed at reflecting on the growing movement of bilingual education programs in Brazilian basic education. Specifically, the essay focuses on and problematizes the “bilingual” signifier that names such initiatives, proposing that there are underlying meanings that lead to a fixation of such signifier as a fetish. The notion of “fetish” is approached through elements of Marxism and Psychoanalysis. The essay proposes that translanguaging emerges as a possibility of resignifying bilingualism that allows a non-alienating outlook at this type of educational proposal.

Keywords: Bilingual education. Fetish. Translanguaging. Psychoanalysis.

1 INTRODUÇÃO

As questões relativas à aprendizagem de línguas adicionais são, como provavelmente é percebido por todos os atores envolvidos, multifacetadas. Como tal, a prática social de aprendizagem e/ou de ensino dessas línguas se abre a leituras diversas. Dessas possíveis leituras, derivam-se saberes, tais como: considerações reveladoras do impacto de diferenças tipológicas entre línguas; considerações sobre as exigências cognitivas feitas ao aprendiz e ao falante bilíngue; e considerações sobre os condicionantes e os propiciamentos ambientais e pedagógicos que apoiam, ou às vezes dificultam, esse processo de aprendizagem.

Salvaguardada a relevância dos saberes acima mencionados, o presente trabalho visa ao chamamento do olhar para outra frente de ponderação. Trata-se de um convite à escuta da

Fonte de financiamento: Nenhuma.

Conflito de interesse: Não há.

Recebido em: 01 Fev. 2023. Aceito em: 26 Jun. 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

<LicensePa

dimensão subjetiva do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional específica, o inglês. Mais especificamente, situo como foco da presente ponderação um advento relativamente recente na educação brasileira: a propagação de programas que se denominam “bilíngues” na educação escolar brasileira, notadamente a controlada pela iniciativa privada.

É o significante “bilíngue” que coloco em questão no presente ensaio. Proponho problematizar os significados de apelo econômico, publicitário e de pura mercantilização educacional que podem deslizar subjacentes a tal significante. Trata-se de um significante já problematizado a partir de outros aspectos. Coracini (2007, p. 117) questiona os termos “multilinguismo”, “plurilinguismo” e “bilinguismo”, argumentando que “esses termos implicam a busca da totalidade do que se denomina língua e sujeito falante ou a simples adição de duas ou mais línguas, adição que significa domínio idealmente concebido – e que se enseja perfeito – de cada uma das línguas implicadas”.

Proponho, no presente ensaio, uma reflexão teórica que visa explorar a conjectura de que os deslizamentos mercantilistas e totalizantes do significante em questão engendram uma fetichização do bilinguismo. Assim, sem me contrapor ao argumento supracitado de Coracini (2007), proponho demonstrar que ao termos a perspectiva de translanguagem como pivô da concepção de bilinguismo e como base de pedagogias da educação bilíngue, abre-se a possibilidade de que se coloque no cerne do ensino de uma língua adicional no contexto educacional a constituição languageira dos seres falantes, assentada que é no hibridismo da linguagem que acarreta, ainda nas palavras do Coracini (2007, p. 117), “a identidade móvel, dinâmica, do indivíduo”.

A proposta desta reflexão é buscar diálogos entre os conhecimentos trazidos pela pesquisa em psicolinguística do bilinguismo, pela noção de translanguagem e educação bilíngue, por perspectivas críticas sobre o inglês como língua internacional e, certamente, pelo quadro teórico da psicanálise. Desta forma, esta ponderação tem como pressuposto, alinhando-se a Coracini (2007), Veras (2008) e Neves e Leite (2020), entre outros, que a aprendizagem de uma língua adicional se entrelaça definitiva e inseparavelmente com a constituição do sujeito falante, com sua biografia e com o atravessamento desta pelo tempo histórico em que vive e pelas ideologias desse tempo. Nas palavras de Neves e Leite (2020, p. 187), “a relação do sujeito com a LE guarda estreito liame com sua constituição subjetiva e com o Outro, muitas vezes idealizado”. É importante salientar que a psicanálise é tomada, neste ensaio, não apenas como dispositivo clínico e teórico sobre o psiquismo humano, mas como um quadro conceitual crítico capaz de lançar luzes sobre a sociabilidade de seu tempo. Portanto, não se trata aqui de trazer apontamentos pertinentes às operosidades de tratamento do sofrimento psíquico advindo das estruturas de subjetivação do ser falante. Trata-se, outrossim, do reconhecimento da potência epistêmica do discurso psicanalítico para a compreensão de aspectos da vida social contemporânea. Tal aspecto, neste artigo, é a emergência do bilinguismo na educação escolar brasileira.

Por outro lado, ainda que afastando-se da experiência clínica, que é o solo onde o discurso psicanalítico é fecundado e no qual ele floresce, é possível que este estudo interesse tanto a linguistas aplicados e docentes atuando na educação bilíngue quanto a psicanalistas sensíveis à advertência de Lacan, em seu escrito “Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise” (1998 [1966]) sobre a exigência de que o(a)s psicanalistas se situem frente às questões próprias de seu tempo, sob o preço de renúncia a sua própria práxis. Nas palavras de Lacan (1998 [1966], p. 322):

Que antes renuncie a isso, portanto, quem não conseguir alcançar em seu horizonte a subjetividade de sua época. Pois, como poderia fazer de seu ser o eixo de tantas vidas quem nada soubesses da dialética que o compromete com essas vidas num movimento simbólico. Que ele conheça bem a espiral a que o arrasta sua época na obra contínua de Babel, e que conheça sua função de intérprete na discórdia das línguas.

Os movimentos em educação linguística e as políticas linguísticas, oficiais ou de facto, que sustentam o ingresso ou a barreira dos sujeitos às práticas de sociabilidade no universo dos

discursos produzem questões decisivas no tempo histórico e nas vidas individuais. A quem quer que possa ser de interesse, trata-se, neste ensaio, sobretudo, de uma aposta na fecundidade e no alcance da psicanálise como método de escuta dos sujeitos e como possibilidade de intervenção para sua implicação em suas possibilidades, criativas e emancipatórias¹ (SAFATLE, 2020). Emancipação e criação parecem-me ser valores compartilhados por no mínimo educadores e psicanalistas, sendo que acredito firmemente que não apenas a eles ou elas. É nessa percepção que me apoio para justificar os diálogos teóricos ensaiados neste texto.

Na segunda seção deste ensaio, apresentarei o ponto de vista de que o movimento de promoção da educação bilíngue na escola básica brasileira posiciona-se dialeticamente em relação à tradição de mercantilização do ensino/aprendizagem especificamente da língua inglesa em nosso país, buscando, ao mesmo tempo, detalhar as origens e a concepção de educação bilíngue que subjaz a esse movimento. Na terceira seção, desenvolverei o argumento de que a idealização da proficiência é indistinta de idealizações do falante nativo e ronda entre os discursos da educação bilíngue, assumindo um caráter de fetichização. Nessa argumentação, me apoiarei em elementos do marxismo e da psicanálise para a construção teórica da noção de “fetiche”, que compreendo ser relevante para o ponto de vista que defendo. Na quarta seção, abordarei a polissemia do significante bilíngue, apontando a translíngua como chave de leitura com potencial contraditório aos significados alienantes sobre os quais o significante desliza. Concluirei o ensaio com ponderações que retomam os propósitos apontados nesta introdução.

2 A “EDUCAÇÃO BILÍNGUE” E AS GUERRAS DE MARKETING DO ENSINO DE INGLÊS

A locução “educação bilíngue” vem se tornando uma moeda corrente nos discursos educacionais contemporâneos. No Brasil, conjecturo que a emergência do grande interesse acerca das possibilidades de sentido abertas por tal locução seja majoritariamente um efeito da proliferação da oferta de programas educacionais autodeclarados bilíngues. Essa oferta tem se dado quase exclusivamente em estabelecimentos de ensino privados que ofertam serviços em educação básica. Esses estabelecimentos de ensino tipicamente elegem a língua inglesa como a língua adicional almejada, o que vem tornando a locução educação bilíngue parcialmente um sinônimo da já longeva prática de ensino do inglês como língua estrangeira moderna na escola.

Concomitantemente, a locução “educação bilíngue” parece ter se tornado um significante que desliza sobre significados alusivos às tentativas de fornecimento de uma resposta inovadora à questão colocada sobre o lugar do ensino do inglês nas escolas da educação básica. Essa é uma questão usualmente expressa com fatalismo quando se trata da aprendizagem do inglês na escola pública. O título da compilação organizada por Lima (2011), *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*, que reúne textos que buscam dimensionar o problema para muito além de alarmismos moralistas, faz ressonância de tal fatalismo.

Não obstante a frequência do olhar sobre as escolas públicas, esse questionamento se espalhou para a totalidade do sistema escolar da educação básica. Para a formulação ampliada da questão, enunciada com variações da forma “Inglês na escola funciona?”, houve, por muito tempo, a fixação e naturalização de uma resposta negativa, que me parece ter indubitavelmente vindo ao encontro de interesses econômicos. Sou testemunha ocular da relevância do impulso fornecido pelo discurso da ineficácia da escola básica para o ensino de Inglês para a elevação imaginária de cursos livres de idiomas, empresas das quais fui empregado ao longo dos primeiros 13 anos de minha própria carreira como docente da Língua Inglesa, a supostos santuários de “garantia” da aprendizagem de inglês bem-sucedida.

¹ O autor articula a noção de emancipação à noção de descentramento: “a emancipação deverá estar vinculada à possibilidade de [...] constituir-se a partir da circulação de formas de gozo que sejam modos de abertura ao descentramento” (SAFATLE, 2020, p. 55); sendo possível, a partir dos argumentos do autor, compreender o descentramento como um empuxo de abertura à “emergência do que ainda não tem figura” (SAFATLE, 2020, p. 55).

Durante muito tempo, tais supostos santuários de “garantia” travavam exclusivamente entre si guerras de *marketing* (recordo-me bem de facetas fratricidas...), cujas vitórias colocariam os vitoriosos como os mais “garantidores”. A educação bilíngue que vem entrando em cena parece apontar para a tentativa de uma veemente resposta afirmativa às variações sobre a pergunta “Inglês na escola funciona?”, ainda que impondo condicionantes pedagógicos não triviais, tal como a seguir discutido.

Assim, o significante “educação bilíngue” desliza, em minha leitura, dentre vários significados, também sobre o significado da chegada de uma nova “potência bélica” às guerras de *marketing* em torno do ensino de Inglês. Trata-se de uma chegada que abre uma perspectiva muito concreta de desestabilização da “geopolítica” até recentemente hegemônica na produção e circulação de discursos sobre quais atores teriam a legitimidade na promoção da aprendizagem do inglês. Vale notar que tecnologias de comunicação e informação, graças à oferta praticamente gratuita e maciça de conteúdo multimídia, já vinham sendo um fator de severo abalo à hegemonia aqui aludida desde o início do século corrente, tanto no cenário europeu quanto nacional (BERNS; DE BOT; HASENBRINK, 2007; VALADARES, 2017).

Parece-me haver, portanto, um movimento mercadológico de um segmento das escolas de educação básica, com vistas à ocupação de um nicho que por muito tempo foi ocupado em nosso país praticamente apenas por cursos livres. Esses cursos são gerenciados majoritariamente dentro de lógicas estritamente empresariais, haja vista sua histórica posição proeminente entre as maiores franquias brasileiras. Essas empresas não necessariamente se propõem à promoção do ensino do idioma como atividade cultural, mas, sim, como bem de consumo, às vezes desvinculado de objetivos outros que não o turismo². Testemunhei, durante a década de 1990, como docente de cursos livres de idiomas, não raras vezes essas empresas se associarem aberta e ostensivamente a agências de turismo, sendo seus espaços físicos os locais tanto de comercialização de cursos de Inglês quanto de pacotes de viagens para destinos em países majoritariamente anglófonos.

Portanto, desde que não circunscritos a motivações meramente mercadológicas e publicitárias, parece-me correta a percepção de um aspecto louvável desse movimento das escolas de educação básica. Por tal percepção, o significante “educação bilíngue” desliza sobre significados remissivos à (re)integração das línguas adicionais aos esforços verdadeiramente educacionais, ou seja, que têm por objetivo a formação cognitiva, social, intelectual e subjetiva do cidadão. Não me resta dúvidas que é a essa formação que a aprendizagem de línguas adicionais, sejam elas quais forem, oferece as mais incontestáveis vantagens. É meu entendimento que é como parte da educação humanística dos cidadãos que o ensino de línguas adicionais de excelência ganha as mais irrefutáveis justificativas para sua defesa e para a demanda de políticas públicas para que ele seja ofertado como direito de todos.

Há grande diversidade nos detalhes da implementação de programas educacionais do tipo supracitado. Dados anedóticos, relatados por educadores em atuação em escolas bilíngues, sugerem que essa implementação oscila desde tão somente o aumento da carga horária dedicada a aulas de língua adicional nos tempos escolares até a renovação total de projetos curriculares.

No caso mais elementar, a escola se autodeclara “bilíngue” ao ofertar mais que uma ou duas aulas de inglês como língua adicional por semana, sem qualquer planejamento de estratégias pedagógicas, especialmente designadas para a sustentação de uma educação, em sentido amplo (cidadã, crítica, emancipadora, humanística, artística e científica), que possa se denominar “bilíngue”. Note-se que a perspectiva educacional ampla, que pode estar pouco

² Do(a) proprietário(a) de um dos estabelecimentos empresariais onde trabalhei, ouvi repetidas vezes a afirmação de sua crença de que era somente em estabelecimentos congêneres ao seu negócio que “se fazia a língua inglesa”. O sentido do enigmático enunciado era explicado com exemplos dos estudantes que, em viagens ao exterior, conseguiam pedir refeições em restaurantes, obter ingresso a locais de entretenimento e fazer compras, sem a dependência de guias turísticos. Não considero a busca por tal independência ilegítima, mas tão somente sua eleição como a justificativa para se ensinar línguas adicionais pateticamente limitada, pois negligencia-se potenciais muitíssimo mais interessantes e desejáveis.

presente ou mesmo completamente ausente quando o que está posto é a mera ampliação da carga horária dedicada a aulas de língua adicional, é precisamente a que orienta o relatório sobre a proposta de diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue, produzido por comissão composta por José Francisco Soares (Presidente), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (Relator), Gersem José dos Santos Luciano e Suely Melo de Castro Menezes (membros) e encaminhada à Secretaria da Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2020), que ainda aguarda por homologação. Essa é também a perspectiva encampada por especialistas em estudos do bilinguismo, como exemplificado por discursos voltados ao grande público que vêm sendo divulgados (DANIEL, 2020).

Portanto, iniciativas de mera expansão de carga horária para o ensino de línguas adicionais, sem maiores preocupações com adequações pedagógicas visando sua integração a objetivos educacionais que transcendem a pura aprendizagem dos componentes de organização linguística de um novo código, parecem ser dificilmente passíveis de reconhecimento como aquilo que se pretende, ao menos nos documentos oficiais brasileiros e na perspectiva usualmente encampada pelos especialistas em bi/plurilinguismo.

Por outro lado, no crescente movimento de oferta de programas autodenominados como “educação bilíngue”, são também encontrados projetos pedagógicos que visam à plena integração da aprendizagem de língua adicional a outros conteúdos curriculares, especialmente no contexto de instituições de educação infantil, fundamental e médio privadas (um estudo de caso na escola pública, porém, é relatado em Cabral e Lessa, 2020). Esses projetos pedagógicos, que conectam língua adicional a outros objetivos curriculares, parecem ser majoritariamente inspirados em modelos cuja adoção em larga escala em países europeus vêm acontecendo desde a década de 1990 (MARSH, 2001); modelos esses comumente denominados “Aprendizagem Integrada de Língua e Conteúdo” (ou CLIL, acrônimo do inglês *Content and Language Integrated Instruction*).

Tal como demonstrado por Lyster (2007), os modelos de aprendizagem integrada de língua e conteúdo podem ser rastreados à tradição dos programas escolares de imersão. Esses programas parecem ter sua origem no Canadá. Segundo Lyster (2007), eles foram inicialmente propostos tendo-se em vista que estudantes falantes da língua majoritária de uma área linguística canadense (especificamente, estudantes da majoritariamente francófona província de Quebec) tivessem desde tenra idade instrução imersiva em uma segunda língua, o inglês.

Lyster (2007) resgata as diversas variantes dessa proposta canadense ao longo do tempo, salientando reorientações de objetivos que nelas houve, em relação a seus motivos originais. Em origem, esse tipo de instrução teve por objetivo promover a aprendizagem de uma segunda língua nacional de alto prestígio, caso do inglês no Canadá. Contudo, segundo o autor, posteriormente as variantes dos programas de imersão foram planejadas também com vistas à manutenção e à revitalização de línguas minoritárias. É interessante salientar que há um elemento da concepção original, a língua de prestígio, também subjacente à publicidade de educação bilíngue na paisagem linguística de centros urbanos brasileiros. Tal paisagem linguística é quase sempre multimodal, repleta em imagens alusivas a símbolos nacionais e culturais estadunidenses e até mesmo não raramente retratando poses de modelos infantojuvenis cujo indisfarçado viés de cores de pele, cabelos e olhos é caucasiano. Essa publicidade parece almejar a construção da aspiração parental de que seus filhos sejam não apenas falantes de mais de uma língua, mas especificamente falantes de uma língua que pode sustentar fantasias de emigração identitária para uma certa alteridade excludente, que rejeita raízes afroindígenas da brasilidade como dizendo respeito a si. Tal língua pode ser o altamente prestigiado inglês.

Alinha-se também à prevalência e quase exclusividade do inglês como referência de língua adicional o que há documentado sobre o próprio desenvolvimento da aprendizagem integrada de língua e conteúdo. Carrió-Pastor (2021), por exemplo, situa os modelos do tipo CLIL como emergentes de mudanças históricas na concepção notadamente do ensino do inglês como língua adicional. Essas mudanças podem ser rastreadas a partir da sucessão de propostas para os objetivos e para as estratégias didáticas e orientação curricular do ensino

dessa língua em particular. A autora propõe-nos delinear tal sucessão como partindo do ensino do Inglês como Língua Estrangeira (EFL ou *English as a Foreign Language*) para o ensino de Inglês para Fins Específicos (ESP ou *English for Specific Purposes*), sendo este último, para Carrió-Pastor (2021), o precursor imediato do CLIL, que também é designado, quando se trata do contexto do ensino superior, como “Inglês como Meio de Instrução” (EMI ou *English as a Medium of Instruction*).

Não pretendo qualquer compromisso com um ponto de vista teleológico, a partir do qual inferiríamos um vínculo causal direto entre as origens dos programas de imersão canadenses de décadas atrás e os atuais programas de educação bilíngue ofertados no Brasil. Pretendo, outrossim, salientar um aspecto compartilhado nos discursos em torno desses programas de dois contextos educacionais e históricos diferentes. Trata-se da questão de que tais discursos colocaram e colocam, ora mais, ora menos explicitamente, a promessa do alcance de alta proficiência no inglês como uma baliza justificadora de tais propostas para a educação.

É no tocante aos possíveis sentidos de alta proficiência em língua adicional e à eleição desses sentidos como justificativa única para a educação linguística em mais de uma língua que há que se considerar a crítica à ideologia da totalidade da língua e dos falantes, mencionada no supracitado trabalho de Coracini (2007). Essa totalidade, entendo, remete à tomada do significante “bilíngue” como expressão metafórica de “indistinto de um falante nativo” de uma segunda língua.

Passemos a um exame desta questão, pois é em relação que proponho haver uma fetichização do bilinguismo.

3 NATIVELIKENESS COMO FETICHE

A oferta dos serviços educacionais bilíngues é uma tendência cuja observação foi inicialmente documentada em relação à cidade de São Paulo (MEGALE, 2005; MARCELINO, 2013). Contudo, o “bilinguismo” em questão não se encontra necessariamente ancorado em políticas linguísticas ou políticas para a educação linguística que reconhecem o multilinguismo como a realidade brasileira. Insisto, mais uma vez, que se trata com frequência de discursos em torno dos significantes bilíngue e bilinguismo que se articulam sobretudo como uma resposta a demandas motivadas pelo prestígio de uma língua em particular, a língua inglesa.

Como defendido acima, os atuais programas de educação bilíngue ofertados especialmente em grandes centros urbanos brasileiros compartilham um aspecto com programas de imersão canadenses de décadas atrás, nos quais especialmente populações francófonas recebiam instrução escolar por meio da língua inglesa. O aspecto compartilhado é a promessa de alcance de altíssima proficiência no inglês como uma baliza justificadora de tais propostas de programa.

A questão da definição operacional de alto nível de proficiência linguística, especialmente no tocante a contextos plurilíngues e de contato linguístico, não é simples. Aquele que é provavelmente o mais influente modelo de proficiência em língua adicional, ao menos no que tange a sua operacionalização para a prática de avaliação formal (a testagem linguística), é o proposto por Bachman (1990). Tal modelo de proficiência enfatiza não apenas os aspectos sistêmicos da língua adicional, mas também a dimensão estratégica de seu uso e as contingências contextuais que o requerem. A entrada desses dois últimos componentes no modelo proposto por Bachman (1990) faz com que a partir dele seja admissível a adaptação da noção de proficiência aos requisitos comunicativos em situações específicas, o que torna tal construto flexível e adaptativo, ao invés de unidimensional e prescritivo.

Não parece ser possível, com base no modelo de Bachman (1990), haver o delineamento de uma caracterização absoluta e imanente da proficiência em língua adicional. Por outro ângulo, um tipo de caracterização de altíssima proficiência em L2 que guarda interesse científico para as pesquisas que visam ao conhecimento dos mecanismos e fatores cognitivos que modulam tal fenômeno é a noção de *nativelikeness*, ou não diferenciação dos falantes nativos da L2. O construto, que aparece na literatura especializada também como falantes próximos aos nativos (*near-native* no inglês), segundo White (2000), é definido como a

possibilidade de um usuário de L2 “passar” por um falante nativo daquela língua ou demonstrar competência linguística que não se diferencia da competência do falante nativo, exceto talvez no que diz respeito à fonologia. Tal construto, ou mais precisamente o fenômeno de aquisição de L2 que suas diversas versões buscam explicar, é encampado por estudos que se apoiam em pressupostos teóricos diversos (WHITE, 2003; LONG, 2007; MACWHINNEY, 2017).

Compreendo que o interesse teórico do fenômeno da proficiência em L2 próxima ao falante nativo não deve ser confundido com a colocação de tal fenômeno como o objetivo único da educação linguística em línguas adicionais. Não se trata de minimizar a relevância da fluência, construto que agrupa fatores cognitivos relacionados à automaticidade no processamento da linguagem (SEGALOWITZ, 2010), como um pilar indispensável para que se reconheça um sujeito como capaz de comunicação por um código linguístico, seja ele a língua nativa ou não. Trata-se, antes, de apontar para a independência entre uma noção exclusivamente derivada de propriedades sistêmicas e/ou formais da L2 (a semelhança com o nativo) e uma noção que, em chave interpretativa mais realista, não me parece prescindir do reconhecimento da amplitude das diferentes necessidades comunicativas (que variam de trocas verbais para transações comerciais rápidas à apreciação e expressão literárias, por exemplo) – necessidades essas que são variáveis tanto subjetiva quanto historicamente.

Proponho que haja no ensino da língua inglesa como um todo, e mais recentemente no movimento de oferta de escolas bilíngues que elegem o inglês como língua-meio de parte da instrução, uma fetichização da proficiência. Abordo tal hipótese buscando uma articulação de duas perspectivas sobre o fetichismo.

Primeiramente, esboço uma aproximação da noção marxista de “fetiche da mercadoria” (MARX, 2017 [1867]). Marx denomina por fetichismo a “forma fantasmagórica” assumida pela relação entre as coisas, notadamente o eclipse das operosidades do trabalho humano e do valor de uso das mercadorias produzidas por tal trabalho, subsumidos que se tornam pelo valor simbólico que é engendrado pela transposição de um valor de uso concreto para o valor de uso social, ou seja, convencionalizado. Nessa aproximação, busco chamar a atenção para o deslocamento da noção de proficiência justamente de sua estreita conexão com as contingências e demandas de uso concreto de uma língua, em situações e contextos variados. Contudo, busco salientar também o caráter de comodificação da proficiência e do próprio ensino/aprendizagem do inglês, que alçou, historicamente, o claro estatuto de “mercadoria”.

Tal comodificação atingiu todos os âmbitos do ensino da língua inglesa, inclusive sua internacionalização e expansão a professores não nativos do idioma (PHILLIPSON, 1992; 2009; PENNYCOOK, 1994; O'REGAN, 2021). Ela se consolidou, segundo os autores, pela promoção de saberes e orientações veiculados através da indústria dos materiais didáticos e métodos de ensino produzidos inicialmente na Grã-Bretanha, posteriormente também nos EUA, promoção esta chancelada por agências que assumiam o discurso de ajuda a países fora do “mundo desenvolvido” (ex.: o Conselho Britânico). Tal exportação e a consequente prontidão para seu consumo no mundo “periférico”, de modo muitas vezes acrítico e sem mediação de saberes sobre os contextos e situações locais, foram fatores ao mesmo tempo motivados pela comodificação do ensino da língua inglesa e reforçadores de sua fetichização, em sentido marxista, como mercadoria.

A segunda perspectiva de minha articulação é a noção de fetiche tal qual ela é pensada na psicanálise.

Freud (1974 [1927]) situa o fetiche na lógica do processo primário, ou seja, na gramática própria ao inconsciente, apontando-o como uma rejeição (*Verleugnung*) da castração. Freud salienta, sobre o fetichismo, a operação da dialética neutralizante de oposições e antíteses que, na metapsicologia por ele proposta, revela a dinâmica do inconsciente por ele descoberta, revelando assim a cisão do sujeito. A rejeição da falta, com a eleição de um objeto que a substitui, coloca em cena precisamente a falta que a constituiu. A rejeição (*Verleugnung*) antepõe-se ao recalque e à forclusão, sendo os dois últimos os processos subjetivantes que norteariam a neurose e a psicose. A *Verleugnung*, por sua vez, encadeia-se com a perversão.

O estudo freudiano inaugural do fetichismo é um componente central para a compreensão das estruturas clínicas sobre as quais é construído um pensamento psicopatológico psicanalítico. Porém, tal como demonstrado por Safatle (2010), o conceito freudiano expande-se para além da clínica. Através de tal expansão, o conceito permite também uma leitura crítica da cultura contemporânea, especialmente quando a consideramos a partir da ótica da prevalência da lógica de mercado e da publicidade, e de seu oportuno contraponto político-econômico (do ponto de vista de quem enriquece com essa ordem), a ideologia neoliberal.

Trata-se, na chave de leitura proposta por Safatle (2010), de resgatar para a reflexão acerca da contemporaneidade a relação epistêmica derivada do conceito psicanalítico em questão. Essa é uma relação na qual se permite que um saber (a castração) seja subjugado a uma crença (não há castração). Nas palavras de Safatle (2010, p. 107), “o fetichismo nos lembra que é possível dissociar crença [...]. O encantamento fetichista, em vez de um não querer saber, é um saber impotente diante da crença”. Na sociedade de consumo e da publicidade, as mercadorias-fetice permitem aos sujeitos um gozo na crença de que produtos os transformarão radicalmente, conduzindo-os a estados de plenitude altamente idealizados, à revelia da contraevidência, que subtrairia de qualquer plausibilidade as promessas publicitárias. A perspectiva aberta na leitura proposta por Safatle (2010) para o fetichismo convida-nos à articulação dos tratamentos do conceito em Marx e em Freud, assim potencializando-o para a crítica e para o questionamento das práticas pertinentes ao laço social e sua historicidade no sistema capitalista, tal como julgo ser possível perceber nos debates sobre a educação bilíngue que ora coloco em pauta.

Lacan, no escrito “A significação do falo” (1998 [1966]), retoma a noção freudiana de fetiche, articulando-a com a função de significante do desejo. Mais especificamente, como o deslocamento da experiência mítica do desejo do Outro, pois, como significante que emerge da experiência de falência narcísica da castração, carrega “sua marca, com a ameaça ou a nostalgia da falta-a-ter”. A condição de falta, da incompletude inevitável do ser falante, estruturada por sua “falta-a-ter”, tanto quanto por sua falta-a-ser, é imanente à sujeição do humano ao simbólico, ou seja, a retirada radical do humano do domínio estrito da natureza.

Talvez seja no pluri/bilinguismo que as imperfeições do simbólico se desnudem mais explicitamente ao ser falante. A experiência do bilinguismo coloca o usuário de uma língua não nativa em uma condição de singularidade radical como sujeito linguageiro. Ao perceber-se bilíngue, o sujeito que assim o faz defronta-se não apenas com a positividade de sua condição como ser de linguagem, mas também com a negatividade, estrutural e inescapável do não-ser engendrado por sua posição na linguagem.

4 A POLISSEMIA DO SIGNIFICANTE “BILÍNGUE” E A TRANSLINGUAGEM

No título de um trabalho publicado em periódico voltado para a divulgação de estudos em neurociência cognitiva aplicada aos fenômenos da linguagem humana, Grosjean (1989) propôs a formulação decisiva para a uma definição do falante bilíngue que rompe com o critério de *nativelikeness*: um bilíngue não é dois monolíngues em uma única mente. Esta ruptura talvez se revele com mais contundente em relação à tradição de estudos em aquisição de segunda língua, campo epistêmico que se orientou até recentemente pela busca de explicações para a falta de semelhança entre o falante de línguas adicionais e o falante nativo monolíngue idealizado (ORTEGA, 2014). O título do trabalho de Grosjean (1989), “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person” [“Neurolinguistas, cuidado! O bilíngue não é dois monolíngues em uma pessoa”] alerta os estudiosos do bilinguismo que seu ponto de partida é tal falta. Ser um sujeito bilíngue implica colocar-se fora do monolingüismo.

O reconhecimento de que um bilíngue não são dois monolíngues em uma única mente rompe com a concepção de bilíngue que vigorou especialmente como uma herança de concepções do estruturalismo estadunidense em Linguística – concepções essas que ultrapassaram o debate acadêmico e se popularizaram. Tal escola de ideias linguísticas definia tal sujeito falante como aquele que adquiriu duas (ou mais) línguas simultaneamente

durante a primeira infância. Ou seja, compreendia-se como aquisição bilíngue a aprendizagem de mais de uma língua durante a aquisição primária de linguagem, resultando em um falante que se cria igualmente proficiente em duas ou mais línguas. É a essa concepção, assim o entendo, que se dirige a crítica supracitada de Coracini (2007) aos termos “plurilíngue”, “multilíngue” e “bilíngue”. É a idealização do falante monolíngue como um sujeito total dotado de uma língua total, pura e isenta de hibridização, que parece estender-se ao bilíngue da concepção estruturalista popularizada. Tal idealização é certamente um engodo, pois o bilíngue não é um monolíngue, nem tampouco dois. Não é monolíngue de uma língua adicional, não é monolíngue de sua primeira língua. O pluri/bilinguismo é uma condição estruturalmente remissiva à cisão do sujeito.

A cisão estrutural do falante bilíngue coloca-nos perante um saber que, apoiando-nos nas considerações que propus resgatar a partir de Safatle (2010), podem estar subjugadas à crença de um devir *near-native*. A crença sobrevive em insistências discursivas que se repetem compulsivamente em especial na publicidade explícita, mas talvez mais insidiosamente na publicidade e propaganda disfarçada de saber pedagógico, que conclama à busca do método ou programa de ensino universalmente perfeito.

É possível, nesta linha de reflexão que ora proponho, que os discursos que apresentam socialmente e que balizam certas propostas de educação bilíngue e o ensino integrado de língua e conteúdo operem nos professores, estudantes e agentes educacionais a função de “mais-de-gozar”. Trata-se de um conceito laciano que incorpora, segundo Oliveira (2008, p. 59), a concepção de que “o discurso pressupõe a perda de um objeto que deverá então retornar enquanto objeto a ser recuperado: gozo perdido a ser recuperado como mais-de-gozar”.

Conjecturo que um dos efeitos do discurso de comodificação do ensino da língua inglesa seja, por exemplo, percepções de inferioridade do professor de Inglês não nativo do idioma, perfil provavelmente majoritário entre os praticantes da profissão em todo o mundo, e certamente no Brasil. A literatura que relata estudos dedicados a essa temática é ampla, denunciando questões fundamentais como a angústia dos docentes (RAJAGOPALAN, 2005) e a violência simbólica da qual podem ser vítimas, impetrada através da rejeição de reconhecimento e legitimação profissional (DERIVRY-PLARD; GRIFFIN, 2017). Porém, há também nessa literatura reflexões e relatos de experiências que constroem renegociação de identidades (SELVI; RUDOLPH, 2017) e intervenções formativas que visam à superação desse mal-estar e à resistência a tais formas de violência (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2015).

O significante “bilíngue”, em sua polissemia, pode produzir efeitos de aprisionamento. A depender dos significados nos quais o sujeito se captura, restar-lhe-á o risco da destituição de sua autorização de si como docente, e até mesmo como falante da língua adicional. Resta-lhe o lugar da impostura. E tal captura pode manifestar-se como o consumo incessante de um aperfeiçoamento sempre insuficiente, um mais-de-gozar na busca de um ideal de eu perdido, por vezes fantasiado como “usurpado” pelo Outro sobre quem se supõe tê-lo. Mais-de-gozar que pode fixar o sujeito no horror a tal lugar de impostura³, em crises de dissolução da autorização por si mesmo do exercício da docência, e talvez até mesmo em gramáticas de sofrimento em resposta ao mal-estar inerente e inescapável ao real que é bordejado tanto pelo exercício da docência (PEREIRA, 2005; 2016) quanto pela própria condição humana de ser de linguagem, indeterminado por leis de instinto.

Porém, o significante “bilíngue”, em sua polissemia, pode também produzir efeitos de abertura. A translíngua é uma chave de leitura desse significante que me parece apontar

³ Vem a minha lembrança a insistência, na fala de um jovem professor de Inglês em formação que conheci, do uso do significante “*natural speaker*” ao se referir ao falante nativo do idioma. Insistência essa que se dava ora no pedido de desculpas pelo que ele não era, ora para a sacralização de fontes por ele consultadas. O esquecimento da forma “*native speaker*” do colega de outrora, assim como a substituição em questão, produziam em sua insistência efeitos de sentido reveladores da captura do colega na artificialidade por ele percebida em seu exercício profissional. Sua resposta à impostura expressava o gozo na repetição de denunciar-se como enunciador de um falar não natural, portanto, um falar que se colocava para ele como radicalmente alienado.

para possibilidades de ocupação de posições diferentes do fetichismo do bilinguismo e do gozo no horror da impostura.

Tomemos a perspectiva de García e Weil (2014), para quem a translanguagem é não apenas um conceito, mas uma abordagem de inteligibilidade da linguagem, do bilinguismo e, conseqüentemente, da educação bilíngue. Essa abordagem, segundo García e Weil (2014), implica buscarmos um outro olhar sobre bilinguismo, distinto das tentativas de captura do funcionamento de duas línguas em separado. A orientação por um mapa conceitual que insiste na representação de duas línguas autônomas e distintas leva quase inevitavelmente a um comparativismo que induz à localização de uma língua mais normatizada, mais proficiente, mais bem adquirida, etc. Tal mapa constrói o imaginário de uma língua toda e de um falante completo.

Na abordagem translíngue, os usos da linguagem são práticas sociais, e o bilinguismo diz respeito a uma situação do repertório linguageiro dos falantes, que em seus atos de discursividade podem recorrer a elementos expressivos que, sob certos pontos de vista, serão classificados como pertencentes a línguas diferentes. Os pontos de vista que estabelecem fronteiras entre línguas, deve-se ponderar, são primeiramente convenções sociais, geralmente sancionadas no âmbito de políticas linguísticas. São também artefatos epistemológicos, metáforas conceituais frequentemente úteis nos estudos científicos da linguagem, quando a classificação de tipologias linguísticas perfaz informações úteis para modelos teóricos. O que a abordagem translíngue oferece é a percepção de que essas fronteiras não necessariamente existem nas práticas linguageiras dos sujeitos falantes.

Segundo García e Wei (2014), o termo “translanguagem” tem sua origem no galês, língua na qual é representado pelo significante *trawsieithu*. Ainda, os autores relatam que o contexto originário de uso do termo era o pedagógico, na educação bilíngue. Seu referente originário era reconhecimento, para fins pedagógicos, da diferenciação entre habilidades linguísticas receptivas e produtivas. Tal reconhecimento resultava na implementação de práticas didáticas nas quais as atividades em sala de aula permitiam e encorajavam que os estudantes lessem textos em galês, mas redigissem produções textuais baseadas nas leituras em inglês, por exemplo.

Desse contexto originariamente pedagógico, pode-se inferir o alinhamento da translanguagem com a ocorrência de alternância de códigos (*code-switching*), fenômeno amplamente documentado e estudado no bilinguismo, seja em âmbito social ou individual. De acordo com Creese e Blackledge (2010), os argumentos subjacentes a um paradigma pedagógico translíngue que surgiam na primeira década deste século defendiam o *code-switching* como ferramenta didática na educação bilíngue. Essa defesa, segundo as autoras, opunha-se a uma política linguística tácita de separação estrita de línguas nas atividades e tempos escolares. Ao mesmo tempo, ainda de acordo com Creese e Blackledge (2010), a defesa do *code-switching* pedagógico apoiava-se em observações de que a flexibilidade linguística como mediadora instrucional permitia inclusão, participação e cobertura de conteúdos instrucionais.

Todavia, García e Wei (2014) ponderam que a abordagem translíngue não se limita à validação do *code-switching* como uma faceta usual do bilinguismo e seu encorajamento para a mediação da aprendizagem, ainda que esses sejam aspectos importantes e salientes do que vem sendo denominado como translanguagem. Para os autores, trata-se de do reconhecimento da transposição de barreiras linguísticas (sistêmicas, léxico-gramaticais, estilísticas, sonoras, etc.), que constituem uma potencialidade na prática discursiva dos falantes que vivenciam experiências comunicativas bi/plurilíngues. Através dessa potencialidade, esses falantes podem construir e expressar sentidos em suas subjetividades em modos bilíngues.

Em última análise, a proposta de García e Wei (2014) implica mais que a transposição de barreiras linguísticas. A translanguagem surge como uma concepção de linguagem que salienta um potencial dinâmico da ação linguageira, o que é revelado pela iconicidade da morfologia participial do significante que representa o termo no inglês (*translanguaging*).

Mais ainda, a translanguagem surge como um ponto de vista sobre o bilinguismo que

aponta para seu significado como a possibilidade de trânsito entre supostas barreiras entre histórias subjetivas imersas em códigos linguísticos. Trânsitos que viabilizam ao falante expressões singulares, por meio de repertórios linguísticos abertos e constitutivamente incompletos, de suas traduções de si e das aproximações de seu desejo; traduções mutáveis, contingentes e dialéticas.

A translinguagem, colocada como um dos significados em deslizamento sob o significante “bilíngue”, insurge contra a fetichização do bilinguismo idealizado. Ela irrompe-se ante a proficiência “*native-like*” como ilusório imperativo superegoico. Ela convida ao pluri/bilinguismo como criação, jogo e brincadeira em resposta ao não-todo do simbólico em sua manifestação languageira, convidando assim ao cruzamento de barreiras imaginárias entre identidades linguisticamente construídas e sustentadas.

5 CONCLUSÃO

É provável que a questão da proficiência perpassasse ainda majoritariamente as discussões sobre a educação bilíngue no Brasil (MARCELINO, 2013; CABRAL; LESSA, 2020), no tocante a considerações sobre sua viabilidade e sobre as diretrizes avaliativas de sua “eficácia”. Porém, neste ensaio, busquei problematizar a junção automática entre os sentidos de bilinguismo, de educação bilíngue e de idealização da proficiência como equiparação a um falante monolíngue igualmente idealizado.

Tal junção, é meu entendimento, produz políticas linguísticas, sejam elas formais e oficializadas ou implementadas tacitamente no próprio fazer pedagógico, que podem produzir efeitos alienantes em relação à vivência da discursividade em repertórios linguísticos subjetivos que incluem possibilidades expressivas advindas do que, sob certas circunstâncias, seria delimitado como uma língua diferente da língua materna. Parece-me ser essa alienação que Coracini (2007) busca questionar ao opor-se aos termos “plurilinguismo” e “bilinguismo” no trabalho citado.

Procurei, nesta reflexão, contrapor-me a esse tipo de idealização. Ao fazê-lo, compartilho do ponto de vista de Coracini (2007) acerca da importância da desconstrução de idealizações em torno da língua e de seu falante como totalidades, como estados de completude. A condição de ser falante do humano não admite essas idealizações, tal como revela a experiência psicanalítica, insistente em desvelar o desamparo constitutivo do sujeito e pautada que é na escuta dos restos do logos: o lapso, a ambiguidade, o mal-entendido, os sonhos e sua (aparente) incongruência e incoerência.

Na contraposição em questão, apoiei-me na proposta de uma abordagem translíngue para o bilinguismo e a educação bilíngue. O entendimento que proponho é que a translinguagem emerge como um significado, dentro dos significados que deslizam sob o significante “bilíngue”, que viabiliza o atravessamento do risco de aprisionamentos em imperativos de suposta proficiência que podem mesmo conduzir o sujeito falante a respostas subjetivas atravessadas por gramáticas de sofrimento e autorrebaixamento.

A perspectiva translíngue se coloca também como uma possibilidade de reinvenção da política linguística que se faz na educação que se quer pluri/bilíngue. Nesse sentido, ela se articula também como ética. Nas palavras de Leroy (2021, p. 122):

[A]s ideologias dominantes presentes nas políticas linguísticas institucionais ainda consideram as línguas como sistemas autônomos, fixos, segmentados, estanques e não dinâmicos [...]. As ideologias que fundamentam as políticas linguísticas não refletem as práticas translíngues cotidianas que estão fora dos muros das pesquisas acadêmicas e das salas de aula.

Uma perspectiva translíngue para o bilinguismo e para a educação bilíngue parece-me viável para a ressignificação da possibilidade que os educandos não tenham inibição e angústia ao se nomear “bilíngues”, os educadores se autorizem para sustentar a práxis que é sua função nas escolas que se denominam bilíngues, e para que projetos educacionais

pluri/bilíngues se orientem por, mais uma vez citando Leroy (2021, p. 122), “consciência crítica, advinda de práxis libertadora”.

Que este ensaio seja um convite a todos os seus leitores para a construção contínua dessa ressignificação e de tal práxis na pluralidade linguística brasileira, que pode incluir e mesclar o inglês em nossas subjetividades sem em absoluto excluir outras línguas ou aquilo que é próprio de nossa história e de nossos projetos de sociabilidade.

REFERÊNCIAS

- BACHMAN, L. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1990.
- BERNS, M. S.; DE BOT, K.; HASEBRINK, U. (Ed.). *In the presence of English: media and European youth*. New York: Springer, 2007.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- CABRAL, F. T.; LESSA, A. T. M. Content and language integrated learning toward proficiency: an analysis of its potential in a public bilingual education programme. *Caderno de Letras*, n. 36, p. 345-360, 2020.
- CARRIÓ-PASTOR, M. L. CLIL vs EMI: different approaches or the same dog with a different collar? In: CARRIÓ-PASTOR, M. L.; BELLES-FORTUÑO, B. (Ed.). *Teaching language and content in multicultural and multilingual classrooms: CLIL and EMI Approaches*. Cham, CH: Palgrave-Macmillan, 2021. p. 13-30.
- CORACINI, M. J. *A celebração do Outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- CREESE, A.; BLACKLEDGE, A. Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, v. 94, n. 1, p. 103-115, 2010.
- DANIEL, M. Pesquisadora fala sobre a benéfica relação entre bilinguismo e a neurociência. *Revista Educação*, 16 maio 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/05/16/bilinguismo-neurociencia-ingrid/>. Acesso em: 12 jan. 2023.
- DERIVRY-PLARD, M.; GRIFFIN, C. Beyond symbolic violence in ELT in France. In: AGUDO, J. D. M. (Ed.). *Native and non-native teachers in English language classrooms: professional challenges and teacher education*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2017. p. 32-51.
- FREUD, S. (1927). Fetichismo. In: _____. *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Volume XXI. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 175-185.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Hampshire/New York: Palgrave MacMillan, 2014.
- GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. Beyond Madonna: teaching materials as windows into pre-service teachers' understandings of ELF (2015). In: BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Ed.). *Current perspectives on pedagogy for English as Lingua Franca*. Berlin/Boston: De Gruyter/Mouton, 2015. p. 225-237.
- GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, v. 36, p. 3-15, 1989.
- LACAN, J. (1966). A significação do falo. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 692-703.
- LACAN, J. *As psicoses – o Seminário Livro 3*. Tradução de Aluisio Menezes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- LACAN, J. (1966). Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: _____. *Escritos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 238-325.
- LEROY, H. R. *Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões: por uma travessia translíngue e decolonial no ensino aprendizagem de língua portuguesa adicional*. Foz do Iguaçu, PR: Editora Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2021.

- LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- LONG, M. H. *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.
- LYSTER, R. *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2007.
- MACWHINNEY, B. Entrenchment in second language acquisition. In: SCHMID, H.-J. (Ed.). *Entrenchment and the psychology of language learning: how we reorganize and adapt linguistic knowledge*. Washington, DC: American Psychological Association; Berlin: Mouton De Gruyter. 2017. p. 343-366.
- MARCELINO, M. Second language acquisition in english bilingual contexts: the generative perspective. *Revista do GELNE*, v. 15, n. 1/2, p. 459-468, 2013.
- MARSH, D. *CLIL/EMILE: the European dimension*. Jyväskylä, FI: UniCOM – Center for Continuing Education/University of Jyväskylä (Finlândia), 2001.
- MARX, K. (1867). *O capital: crítica da economia política – Livro 1*. 35 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- NEVES, M. S.; LEITE, N. C. A pesquisa psicanalítica como intervenção na formação continuada de professores de língua inglesa. In: VOLTONI, R.; GURSKY, R. (Org.). *Retratos da pesquisa em Psicanálise e Educação*. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 179-200.
- OLIVEIRA, C. O chiste, a mais-valia e o mais-de-gozar: ou o capitalismo como uma piada. *Estudos Lacanianos*, v. 1, n. 1, p. 57-68, 2008.
- O'REGAN, J. *Global English and political economy*. London/New York: Routledge, 2021.
- ORTEGA, L. SLA for the 21st century: disciplinary progress, transdisciplinary relevance, and the bi/multilingual turn. *Language Learning*, v. 63, suppl. 1, p. 1-24, 2013.
- PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London/New York: Longman Group, 1994.
- PEREIRA, M. R. *A impostura do mestre*. Belo Horizonte: Argumentum, 2005.
- PEREIRA, M. R. *O nome atual do mal-estar docente*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford/New York: Oxford University Press, 1992.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism continued*. Hyderabad, IN: Orient Blackswan Private Limited, 2009.
- RAJAGOPALAN, K. Non-native speaker teachers of English and their anxieties: ingredients for an experiment in action research. In: LLURDA, E. (Ed.). *Non-Native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. New York: Springer, 2005. p. 283-303.
- SAFATLE, V. *Fetichismo: colonizar o Outro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- SAFATLE, V. *Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SEGALOWITZ, N. *Cognitive bases of second language fluency*. London/New York: Routledge, 2010.
- SELVI, A. F.; RUDOLPH, N. Teachers and the negotiation of identities: implications and challenges for second language teacher education. In: AGUDO, J. D. M. (Ed.). *Native and non-native teachers in english language classrooms: professional challenges and teacher education*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 2017. p. 257-272.
- SILVA, A. C. O. *Mediação tecnológica e uso da língua inglesa em dois contextos universitários brasileiros*. 2012. 182 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- TALBOT, K. R.; GRUBER, M.-T.; NISHIDA, R. (Ed.). *The psychological experience of integrating language and content*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2021.
- VALADARES, M. G. P. F. *Padrões emergentes de dominância linguística em português e inglês: o impacto de práticas socioculturais de letramento (digital) na amplitude lexical de brasileiros falantes de língua inglesa como L2*. 2017. 146 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

VERAS, V. O estrangeiro na língua maternal: (não) desejar as coisas alheias. *Revista Solta a Voz*, v. 19, n. 1. p. 111-124, 2008.

WHITE, L. *Second language acquisition and universal grammar*. Cambridge/New York: Cambridge University Press, 2003.

WHITE, L. Second language acquisition: from initial to final state. In: ARCHIBALD, J. (Ed.). *Second language acquisition and linguistic theory*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2000. p. 130-195.