

## Bi/plurilinguismo e inter/transculturalidade no discurso institucional de uma “escola de encontro bicultural”

**Robson Carapeto-Conceição<sup>1</sup>**

Laboratório de Pesquisas em Contato Linguístico, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil

**Resumo:** O presente estudo de caso se refere às representações linguísticas manifestadas no discurso institucional de uma escola bilíngue espanhol-alemão na Venezuela. A instituição participa de uma investigação de base etnográfica sobre formas de comunicação transculturais em língua alemã e seus efeitos na construção da identidade do aprendiz bilíngue. A etapa da pesquisa, cujos resultados são discutidos neste trabalho, consiste na análise crítica do discurso institucional pedagógico publicado na homepage da escola, no espaço dedicado à apresentação de seu perfil e ideais. Ao conhecermos melhor os valores e ideologias embasadores de seu trabalho à luz da Análise Crítica do Discurso, as representações sociais acerca do plurilinguismo que permeiam o corpus estudado são identificadas, permitindo avaliar de que modo elas se relacionam entre si, a fim de identificar as fronteiras e os substratos ideológicos em que a instituição enquadra a sua proposta de educação bicultural. Apesar dos crescentes debates e inovações metodológicas no sentido de uma formação aberta à diversidade e ao hibridismo, os resultados indicam no discurso institucional preceitos simbólico-normativos e ideais globalizantes.

**Palavras-chave:** Representação linguística, plurilinguismo, educação bilíngue, alemão como língua estrangeira.

**Title:** Representations on plurilingualism in a "school of bicultural encounter"

**Abstract:** This case study refers to the linguistic representations expressed in the institutional discourse of a bilingual Spanish-German school in Venezuela. The institution participates in an ethnographic-based research on cross-cultural forms of communication in the German language and their effects on the construction of the identity of the bilingual learner. The research stage, whose results are discussed in this paper, consists of the critical analysis of the institutional pedagogical discourse published on the school's homepage, in the space dedicated to the presentation of its profile and ideals. By learning more about the values and ideologies that underlie its work, the social representations about plurilingualism that permeate the corpus studied are identified allowing the assessment of how they relate to each other, in order to identify the boundaries and ideological substrates in which the institution fits its proposal for bicultural education. Despite the growing debates and methodological innovations towards a formation open to diversity and hybridity, the results indicate in the institutional discourse symbolic-normative premises and globalizing ideals.

**Keywords:** Linguistic representation, multilingualism, bilingual education, German as a foreign language.

---

<sup>1</sup> Doutor em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense) e Estudos Culturais (Universidade Europeia Viadrina), pesquisador do LABPEC/UFF e docente de Língua Alemã na Escola Alemã Corcovado, Rio de Janeiro. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5771-0754>  
E-mail: [rcarapeto@id.uff.br](mailto:rcarapeto@id.uff.br)

## Introdução

A circulação do discurso é controlada, de acordo com Martín Rojo (2004), todas as vezes que alguns grupos sociais tenham meios para permitir ou para limitar a sua abrangência e o seu conteúdo. Em contextos socialmente relevantes, como a interação entre o professor e o aluno em sala de aula ou entre um informante e o pesquisador, são reproduzidos os discursos que sejam dominantes, autorizados ou legitimados. Isso permite que esses discursos estejam na origem de outros atos enunciativos que os retomam e transformam, como o discurso do professor em sala de aula e dos pais em casa, que modelam o discurso do aluno-informante ao pesquisador. Os discursos e as representações se transmitem e se transpassam, são projetadas e reapropriadas. Neste caso, também a escola, que ao promover seu serviço tenta corresponder e legitimar a expectativa do seu público-alvo, assume em seu discurso as crenças e valores que acredita serem compartilhadas por essa clientela. Enquanto isso, as perspectivas que se distanciam dos discursos socialmente hegemônicos são silenciadas.

Diante desse paradigma, o pesquisador às vezes se sente na atribuição de buscar meios de contornar essas “impurezas” que parecem atrapalhar a análise do discurso e a identificação das representações que “de fato” pertencem ao enunciador. Na verdade, parece ser impossível delimitar seguramente quais crenças e valores, dentre os que compõem o seu discurso, são construídos na identidade do indivíduo que fala. Aliás, é sabido que toda representação é concebida coletivamente e constantemente reelaborada (PETITJEAN, 2009). Visto que o entrelaçamento, a intertextualidade e o hibridismo estão em sua natureza, entendo que não há o que tenha que ser contornado no trabalho de análise crítica do discurso, sob pena de silenciar a gama de vozes que o constituem e se fazem representar por ele.

O dinamismo do discurso também deve ser levado em conta, segundo Martín Rojo (2004), pois confere contornos e recortes distintos à situação social e ao posicionamento do enunciador ante a realidade, conforme as características do interlocutor, do contexto de enunciação e de outros fatores. Os efeitos de tais discursos influenciam, consecutivamente, aspectos que motivam a sua produção, trazendo consequências sociais à medida que estes voltarão a desempenhar papel relevante nos novos discursos em formação. Dessa forma, “o capital simbólico do discurso encontra-se não somente na capacidade de ação, mas também na capacidade de gerar representações das práticas sociais e da sociedade como um todo” (p. 251).

A exemplo da investigação acerca do discurso pedagógico-institucional de escolas alemãs no Brasil (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2018), o presente estudo se propõe a aprofundar e expandir a análise da autodefinição de uma escola similar na Venezuela (cf. idem, 2019), tendo em conta especificidades locais, com destaque para o perfil sociolinguístico de seus alunos e a crise econômica que marcou o período em que os dados foram coletados. Inicialmente será problematizada a questão do bi/plurilinguismo em aspectos que têm influenciado redefinições

entrecruzadas desse conceito e em seguida apresentaremos premissas importantes da Análise Crítica do Discurso aplicadas ao contexto da investigação. À luz desse arcabouço teórico-metodológico, será discutida, na seção seguinte, a análise do material discursivo selecionado.

### **Atitudes, autoestima, comparação e (des)equilíbrio na aprendizagem de LC2**

Myers-Scotton (2006) destaca a autoestima positiva como objetivo principal de esforços individuais. Essa é a maior motivação para que cada sujeito desenvolva atitudes em que se compara com outros indivíduos e com outros grupos. A categorização de si mesmo e dos outros, a diferenciação do self e a inclusão do mesmo em grupos maiores são necessidades apontadas por psicólogos sociais (HOGG; ABRAMS, 1993). Levando em consideração que estar associado a um grupo de prestígio social ou de alto status significa ser reconhecido como portador de tal prestígio ou representante desses valores, o indivíduo se mostra disposto a adotar os hábitos, a compartilhar da visão de mundo, a consumir as marcas e a falar a língua do grupo de alto status. “Dessa forma, se uma determinada língua ou variedade linguística parece ser um pré-requisito para a afiliação ao grupo de alto status, as pessoas aprenderão e farão uso dessa variedade” (MYERS-SCOTTON, 2006, p. 121). Com efeito, as línguas que compõem o repertório linguístico de cada indivíduo constituem um índice de posição social e, conforme Bourdieu (2008), fontes de “poder simbólico”.

À descrição do fenômeno, agregamos a perspectiva de Rajagopalan (2008) para quem a aprendizagem de línguas e culturas adicionais (LC2) está atrelada a mudanças na personalidade do indivíduo. Nesse processo, a busca pelo incremento da autoestima pode se dar através da promoção da língua e da cultura do outro em detrimento da LC1 do aprendiz. O indivíduo despreza ou abre mão dos bens culturais de sua língua materna, do grupo a que pertence, e se submete aos parâmetros da cultura-alvo, da qual todavia não se julga à altura. Por esse motivo,

o importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa “auto-estima”. É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine (RAJAGOPALAN, 2008, p. 70).

No que refere à participação da LC2 na constituição da personalidade do falante, Revuz reafirma o que foi explicitado acima ao postular que “aprender uma língua estrangeira é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227), mas vai além e considera que a opção por uma língua para expressão ou comunicação em dado momento envolve mais do que a escolha por um código condicionado ao interlocutor ou ao tópico: “o eu da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (p. 225).

Em sua análise de documentos autobiográficos de bilíngues, Hu (2003) destaca trechos

escritos por autores migrados que nos servem de exemplos para as afirmações acima. A autora constata que a pessoa e suas línguas aparecem como uma unidade inseparável e, com exemplos, legitima que o aprendizado de uma LC2 gera um novo recorte do self, um “terceiro eu”, e acarreta numa revisão de outros aspectos e em mudanças na identidade do indivíduo.

Em vista disso, é pertinente que, no processo de ensino-aprendizagem, o aprendiz seja levado em conta como indivíduo portador de motivações e identidades que são moldados pelos contextos culturais e históricos pelos quais transita em sua trajetória de vida. Propõe-se que os alunos de LC2 deixem de ser tratados como “abstrações teóricas”, a partir de uma visão linear, e que seja adotada uma “visão relacional” que posicione o aprendiz nos planos de estudo como “ser humano pensante e sensível, com uma identidade, uma personalidade, com história e experiências únicas, uma pessoa com objetivos, motivações e intenções” (USHIODA, 2009, p. 220)<sup>2</sup>. Constatando, assim, que a língua, para além de um instrumento de comunicação, participa da constituição da identidade (DÖRNYEI, 2009), a LC2 vem incrementar o arcabouço de habilidades de que o sujeito dispõe para a expansão e a expressão de sua identidade.

Abandonando, portanto, o falante “nativo” idealizado como referência fidedigna e central da aprendizagem, a competência comunicativa bi/plurilíngue de um indivíduo passa a ser contemplada e avaliada sob uma concepção do indivíduo falante de mais de uma língua “como alguém que opera em um universo discursivo próprio, que não é nem o universo discursivo do falante monolíngue em L1, nem o do falante monolíngue em L2” (MAHER, 2007, p. 77-78). Essa visão posiciona o sujeito plurilíngue em um terceiro lugar “permeável à permeabilidade das línguas que o constituem” e, portanto, em permanente construção (ibid.).

Por bilinguismo, portanto, não apenas se entende que LC1 e LC2 se interconectam, mas, na realidade, o uso de uma afeta o uso da outra, constituindo sistemas dinâmicos, conjugados, instáveis e de forma alguma equilibrados (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 134-135). Assim, do ponto de vista da Teoria dos Sistemas Complexos,

a aprendizagem não é a aceitação de formas linguísticas pelos aprendizes, mas a constante adaptação e execução de padrões de uso da linguagem a serviço da criação de significado em resposta às possibilidades que emergem na situação comunicativa. Assim, esta visão assume que o desenvolvimento da linguagem não se trata de aprender e manipular símbolos abstratos, mas ocorre em experiências da vida real, como quando dois ou mais interlocutores se coadaptam durante uma interação. Durante a coadaptação, os recursos de linguagem de ambos são transformados<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Tradução minha. No original, o trecho completo: “a focus on real persons, rather than on learners as theoretical abstractions; a focus on the agency of the individual person as a thinking, feeling human being, with an identity, a personality, a unique history and background, a person with goals, motives and intentions; a focus on the interaction between this self-reflective agent, and the fluid and complex system of social relations, activities, experiences and multiple micro- and macro-contexts in which the person is embedded, moves, and is inherently part of. My argument is that we need to take a relational (rather than linear) view of these multiple contextual elements, and see motivation as an organic process that emerges through the complex system of interrelations”.

<sup>3</sup> Tradução minha. No original: “Learning is not the taking in of linguistic forms by learners, but the constant adaptation and enactment of language-using patterns in the service of meaning-making in response to the

(ibid., p. 158).

Apesar desse novo olhar moldado pelos avanços alcançados em pesquisas das décadas anteriores, os estudos sobre a aprendizagem de línguas seguiam priorizando, no início do século 21, processos de aquisição que pressupõem um conjunto estático e finito de regras gramaticais como objeto da aprendizagem (KRAMSCH, 2006, p. 98). Nos dias de hoje, ainda não é incomum que os indivíduos aprendentes sejam tratados como meros continentes desses processos, na medida em que pesquisadores e grupos de trabalho optam por analisar mentes, corpos e comportamentos sociais em eixos de trabalho apartados, menosprezando as interseções entre cada um deles e a linguagem. Da mesma forma, as políticas educacionais parecem continuar se baseando majoritariamente em modelos lineares e monolíngues e em fundamentos teóricos desatualizados, como em parte revela a análise apresentada a seguir.

### **Análise crítica do discurso aplicada ao contexto pedagógico-institucional**

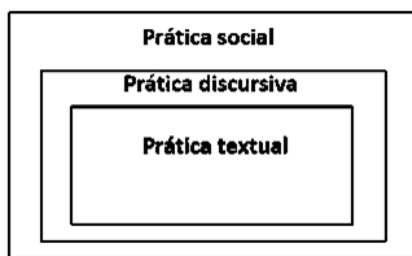
Um trabalho investigativo de interações, mesmo que rigorosamente embasado em modelos de análise e em uma rotina de trabalho, não deve subestimar nem prescindir de um estudo do que acontece para além dos limites do texto, que observe tanto os aspectos materiais implicados na interação (disposição das coisas no espaço, postura dos participantes etc.) como também seus processos e relações sociais, as crenças, os valores e os desejos de quem interage (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 60-61). Para tanto, a etnografia oferece um arcabouço metodológico que pode ser decisivo para o sucesso de uma análise crítica. A pesquisa de campo e a observação participante abrem espaço para gravações, entrevistas, notas de campo e para o acesso a dados relevantes presentes em arquivos e documentos, que sejam relevantes para a ‘reconstrução’ da prática discursiva.

Portanto, esse trabalho considera que o corpus textual não deve ser visto como descrições fidedignas, mas como formações discursivas articuladas no sentido de construir uma determinada perspectiva particular. No anseio de descrever a paisagem sociolinguística e de compreender o funcionamento da comunicação transcultural em um colégio bilíngue, partimos do diagrama a seguir (Figura 1) para situar o material textual analisado em relação às práticas sociais e discursivas, das quais é, ao mesmo tempo, produto e conteúdo.

---

affordances that emerge in the communicative situation. Thus, this view assumes that language development is not about learning and manipulating abstract symbols, but is enacted in real-life experiences, such as when two or more interlocutors co-adapt during an interaction. During co-adaptation, the language resources of both are transformed”.

Figura 1 – Modelo tridimensional de Análise Crítica do Discurso



Fonte: Fairclough (1992)

Visando não apenas estudar as imbricações das práticas discursivas nas estruturas sociopolíticas de poder, a Análise Crítica do Discurso quer agir como agente de mudanças nessas práticas e, como consequência do que já foi descrito acima, nas estruturas sociais. De acordo com Kress (1990), essa ação consiste, direta ou implicitamente, em provocar uma crise na forma dos textos, nos processos de produção textuais e nos processos de leitura, juntamente com as estruturas de poder que lhes deram origem. Portanto, apesar de seu caráter primordialmente etnográfico, esse estudo lança mão do instrumental metodológico da ACD para avaliar e questionar o papel social da escola e da educação bilíngue.

Considero que tanto as instituições quanto as pessoas que nela atuam são entidades dinâmicas que, através de trocas de toda sorte, reformulam suas identidades e não podem se privar dessa condição, mesmo que seu discurso monitorado, sobretudo quando escrito, não seja capaz de acompanhar esse dinamismo e de traduzir essas mudanças enquanto estão em curso. É necessário, pois, que se adotem parâmetros que ajudem a orientar o olhar analítico e a garantir que aspectos importantes não deixem de ser levados em conta. O modelo de crítica explanatória desenvolvido por Bhaskar no âmbito de seu Realismo Crítico incrementa nesse sentido o modelo de análise organizado por Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough (2003). Bhaskar delimita o mundo, a experiência e a sua estratificação ontológica, de modo que, embora haja uma realidade exterior, não é possível se ter acesso a ela, já que é independente das concepções que temos dela. De acordo com o Realismo Crítico, o domínio do “real” não pode ser alcançado diretamente ou de outro modo que não pelo conhecimento que se tem sobre ele, ou seja, não é possível observá-lo e descrevê-lo objetivamente, pois toda análise passa pelo filtro da experiência (RAMALHO, 2009).

Tendo sido inspirada por essa perspectiva, a crítica explanatória parte da percepção de um problema social e da identificação de obstáculos presentes na rede de práticas que sustentam esse problema. Essa análise é orientada por três focos: a conjuntura, a prática situacional e o discurso. Ela busca a rede de práticas sociais que constituem a estrutura social e verifica as relações entre o discurso e a atividade material (postura, tom de voz, marcações no papel etc.), relações e processos sociais (de poder, institucionais etc.), fenômenos mentais (crenças, valores, desejos etc.) e outros discursos – informações sobre o discurso que também são veiculadas por ele, mas que não são ditas ou escritas. Depois de estudados os obstáculos, o analista procede à investigação das funções do problema na prática e das formas possíveis

de superar os obstáculos levantados. Aqui, o objetivo é identificar as relações de causa e efeito do problema nas práticas sociais e agir no sentido de reparar os danos e transformá-las. O último passo consiste na prática reflexiva, constituinte de toda pesquisa crítica, a fim de revisar o rumo tomado pela investigação e avaliar seu desempenho, cumprindo seu papel emancipador. Segundo Martín Rojo, a ACD visa

intervir na ordem social e discursiva, aumentando a reflexividade dos falantes, sua consciência das repercussões do uso linguístico e dando-lhes as ferramentas necessárias para analisar e modificar seus usos, criando, além disso, através das análises, a possibilidade de que surjam visões e representações alternativas dos acontecimentos (MARTÍN ROJO, 2004, p. 220).

Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem essa rotina de trabalho para ajudar a compreender o que é decisivo na análise crítica. Vale, porém, lembrar que sua aplicabilidade possui limitações e que se deve refletir a respeito de suas potencialidades, sem perder de vista que rotinas pré-programadas costumam dar a falsa impressão que problemas sociais podem ser resolvidos pela mera aplicação de procedimentos fechados de análise discursiva.

Dentre quatro princípios que Foucault destaca como exigências para o tratamento do discurso, destaco como inspiração para a implementação deste trabalho, o princípio de especificidade, segundo o qual o discurso não deve ser transformado em um jogo de significações prévias: “não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor” (FOUCAULT, 2014, p. 50). Por uma outra perspectiva, esse trabalho evoca também o chamado princípio de exterioridade, que dirige o olhar para as condições externas de possibilidade do discurso, ou seja, tudo o que dá lugar à série aleatória de acontecimentos e fixa suas fronteiras.

Com relação à construção discursiva das representações sociais, esse estudo de caso se concentra nas seguintes ações discursivas, dentre as elencadas por Martín Rojo (2004):

- a. Construção de *representação dos atores sociais*:
  - i. formas de designação,
  - ii. atributos e ações que lhes são atribuídas,
  - iii. dinâmicas de oposição e polarização entre grupos sociais ('nós' versus 'eles').
- b. *Representação dos processos*, a quem se atribui a responsabilidade por eles e sobre quem são projetadas as consequências.
- c. A projeção das *atitudes dos falantes para com o enunciado*, incluindo não somente o seu ponto de vista, mas também se eles se expressam de forma moderada ou intensa.
- d. A *legitimação e a deslegitimação das representações discursivas* dos

acontecimentos, dos atores sociais, das relações sociais e do próprio discurso.

Além disso, em se tratando principalmente do discurso institucional, proferido em espaço de acesso público e oficial, essa pesquisa abarca e discute a forma como o poder gerador dos discursos é administrado socialmente e os valores que lhe são atribuídos, conforme a legitimidade de quem os enuncia e onde são difundidos. Para Martín Rojo (2004), o estudo da ordem do discurso exige a consciência de que o poder e a autoridade do enunciador são projetados sobre os interlocutores e provocam desigualdade entre os mesmos. Entre iguais, tal “ordem” deixaria de ser relevante. Nesse cenário, entretanto, conflitos de interesses também interferem nas relações discursivas dos diversos grupos sociais, inclusive entre os que buscam se tornar ou seguir sendo detentores da produção e manipuladores da circulação dos discursos. De certo modo, o próprio discurso, ao ser proferido, já se configura em um traço de poder. Lecionar, assim como exercer o trabalho de pesquisador, se trata de um ato de poder.

Por fim, nos apropriamos dessa confluência de olhares apresentada acima sobre o discurso, de modo que ele seja contemplado em nossa análise ainda prioritariamente como um meio facilitador e sem que represente, a priori, um “obstáculo” à comunicação. Dessa forma, pretendemos empreender sobre ele um trabalho investigativo capaz de reconhecer suas possibilidades de interpretação. No âmbito deste estudo de como representações sociais são construídas discursivamente por uma instituição de ensino que se reconhece como ponto de encontro e interação entre culturas, essa mudança de perspectiva sensibiliza o olhar pesquisador e ressignifica positivamente seu papel, sua influência e sua presença no cotidiano da instituição.

### **Plurilinguismo e interculturalidade no discurso da escola de encontro**

Buscando conhecer o perfil social, político e pedagógico de uma escola alemã bilíngue na Venezuela, foram analisados, na homepage da instituição, textos que visam apresentar esse perfil. Essa investigação se concentrou no material textual encontrado em duas das páginas de acesso direto através de links no menu principal da homepage – “Ideales” e “Por qué (...) para nuestros hijos?”<sup>4</sup> –, mas considera também trechos identificados em outros textos disponíveis no site da instituição. Nesse caso, será feita referência a cada contexto específico.

A análise comentada a seguir integra o estudo de processos de comunicação transcultural por cartas entre alunos, aprendizes de alemão, da instituição em que se concentra o presente trabalho e de outras escolas alemãs (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p.

---

<sup>4</sup> Por razões éticas, o nome da escola será sistematicamente suprimido em toda reprodução feita do corpus de pesquisa e substituído por reticências entre parênteses. Igualmente a fim de preservar a instituição colaboradora, não faço constar na lista de referências a indicação da fonte de que foram colhidos o material textual e os elementos paratextuais analisados e aqui reproduzidos.



166-184)<sup>5</sup>. Se antes o objetivo era confrontar as representações sociais presentes nos discursos de cada instituição e as verificadas nas cartas dos alunos, visamos, neste momento, revisitar o discurso de uma dessas escolas e avaliar como tais representações se relacionam internamente para finalmente identificar as fronteiras e os substratos ideológicos que enquadram sua proposta de educação bicultural.

Como inúmeras outras escolas similares na América Latina, essa instituição oferece um currículo paralelo ao nacional, baseado em matrizes praticadas na Alemanha e culminando no *Abitur*, exame de conclusão da educação básica que permite o acesso ao ensino superior na Alemanha e em universidades de outros países que reconhecem a sua validade como pré-requisito. Essas escolas são instituições privadas geridas por associações beneficentes, custeadas através de mensalidades pagas pelas famílias dos alunos e graças a subsídios provenientes do governo alemão.

Essa escola é frequentada por cerca de 800 crianças e jovens provenientes de famílias de classe média-alta e alta de um centro urbano de 2,1 milhões de habitantes. Menos de uma dezena de alunos dessa escola são falantes de alemão como primeira língua, número que inclui filhos de professores e de funcionários da embaixada alemã. Esse quadro não representa a paisagem sociolinguística da época de sua fundação, que se deu por iniciativa de famílias alemãs residentes nessa cidade. Consta que nenhuma dessas famílias atualmente permaneça no país, assim como as empresas alemãs cujos funcionários costumavam matricular seus filhos nessa escola, a fim de lhes garantir a possibilidade de ingresso no ensino superior alemão e de readaptação ao sistema alemão no caso de regressarem ao país antes de concluírem a educação básica.

Uma vez que se denomina como uma escola de encontro (*Begegnungsschule*), sempre foi previsto que a escola fosse frequentada por alunos advindos de famílias locais, sem vínculos com a Alemanha. Mesmo assim, essa bolha cultural e identitária permanece pouco permeável, pois as famílias que integram esse grupo passam pelo filtro socioeconômico e cultural. E, como discutido a seguir, não contribuem efetivamente trazendo elementos locais suficientes para a constituição de uma diversidade cultural equilibrada, à medida que passam a se orientar por referências externas que neutralizam a maior parte das diferenças. Desse modo, o subsídio do governo alemão soa paternalista, uma vez que se abre mão do desejo de autonomia cultural e identitária e a elite que tem acesso a esse contato se deixa colonizar, conferindo valor a esse assédio.

Evidência disso é que, mesmo não havendo número expressivo de alunos alemães ou falantes de alemão como L1, a escola conta com um ramo de currículo alemão, paralelo a classes que seguem o currículo regular do país. O segmento denominado “bilíngue” é coordenado e conduzido por professores alemães, enviados e financiados pelo governo alemão para atuar nessa escola. Em ambos os modelos, porém, a língua alemã já se faz

---

<sup>5</sup> O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo comitê de ética, tendo sido certificado sob o nº 68456816.7.0000.5243.

presente desde a Educação Infantil e na alfabetização. Nas aulas de alemão do 6º ano, que representa o estágio final da Primaria, alunos do currículo regular com bom desempenho em língua alemã e que devem passar a integrar o ramo alemão no ano seguinte constituem um grupo destacado que têm aulas com o objetivo específico de prepará-los para interagir em alemão em todas as disciplinas.

No site do colégio, o caminho para o texto analisado neste trabalho tende a ser o primeiro a ser percorrido pelo visitante mais interessado em saber sobre a proposta pedagógica do colégio. Sob a guia que leva o nome da escola, a primeira que aparece no menu principal que atravessa o centro da tela horizontalmente, o primeiro item é “¿Por qué [...] para nuestros hijos?”, antes mesmo de “Ideales”, “Historia” e outros itens relativos ao regulamento, certificações, organizações filiadas e associação de pais. No meio da página inicial, em grande destaque, se faz reconhecer uma segunda maneira de acessar o texto de apresentação, clicando sobre um retângulo que mostra uma foto do pátio da escola e o mesmo texto. Esse título aparece no topo da página a que esse link nos encaminha e aproxima o receptor da mensagem por envolver o leitor direcionando a ele uma pergunta direta. Dessa maneira, ele é instigado a integrar simultaneamente a voz que enuncia (“nuestros hijos”).

Nesse texto, o colégio é qualificado como “alemão” e “bicultural”. O levantamento preliminar (CARAPETO-CONCEIÇÃO 2019, p. 168) já apontou que, dentre 243 palavras, o adjetivo “alemán” aparece seis vezes e “Alemania” duas vezes. Não há nenhuma ocorrência das palavras “Venezuela”, “venezuelano”, nem de outras derivações ou flexões a partir da mesma raiz. O texto é introduzido pela identificação da escola como “colegio alemán” e fazendo referência direta ao ensino do idioma, embora justamente salientando que oferece mais do que isso. O atributo “alemán” é preterido a “internacional” ou “bilingüe”. O discurso, de fato, relaciona as qualidades da proposta curricular à sua filiação alemã, restringindo ao ensino da língua um comentário de apenas duas linhas após haver mencionado no início que sua linha educacional se trata de “mucho más que aprender un idioma”, salientando o desenvolvimento de outras competências além da linguística, como se tivesse que se desculpar.

A cooperação entre os países serve de mote para a proposta de projeto de inovação tecnológica submetida e aprovada pelo governo venezuelano e a ser desenvolvido a partir da captação de recursos de empresas privadas para o melhoramento da qualidade produtiva da organização nos termos da chamada Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (LOCTI). O texto do projeto foi integralmente disponibilizado no site em formato PDF e anexado ao corpus desta pesquisa. Na explanação de seus objetivos, o texto caracteriza uma educação “de alta calidad, completa e integradora de las culturas venezolanas y alemanas”, sendo essa a única ocorrência de representação por meios linguísticos da diversidade cultural interna da Venezuela e da Alemanha em todo o corpus analisado. Neste, assim como nos demais textos, o destaque à vinculação oficial entre a escola e o governo da Alemanha é maior do que é dado ao bilinguismo da proposta curricular. Os discursos se apoiam no prestígio e na representação social positiva que o país parceiro goza na sociedade venezuelana, o que constitui uma

estratégia de referência e nominação:

O uso do gentílico indica que, de todas as características que possui uma pessoa, a mais importante é o fato de ela ter uma origem determinada. Dessa forma, o termo destaca a imagem estereotípica que se tenha desse povo. Essas imagens costumam ser simplificadoras e dependem de um conjunto de características que supostamente definiriam a categoria e seriam assim atribuídas a todos os membros do grupo (MARTÍN ROJO, 2004, p. 229).

Realmente, não se trata de caracterizar, por “alemã”, uma linha pedagógica ou teórica específica e mesmo na Alemanha existem escolas de inúmeros tipos, focos e perfis, de modo que o fato de ser apresentada como uma escola “alemã” não evidencia mais do que uma filiação político-cultural da instituição e parte do seu público-alvo.

Essa estratégia neutraliza as diferenças que constituem o coletivo e dificulta que o “nós”, em que se insere o leitor, se identifique com “eles” (ibid., p. 232), estes últimos apresentados, nesse caso, como um conjunto de meios e valores dignos de anseio, ausentes e alternativos aos “nossos”.

Esse efeito pode ser provocado quando a escola alemã se mostra como “una manera diferente de prepararse para el futuro”. O futuro é apresentado como um desafio e a educação bicultural alemã, que integra a aprendizagem da língua alemã, é vinculada a esse desafio como uma forma de alcançar o êxito profissional e socioeconômico. Essa associação é costurada sem, no entanto, deixar de manifestar uma harmonia com os valores e objetivos da educação familiar. O discurso segue nesse sentido através da homogeneização das diferenças e pela individualização dos objetivos, ao ressaltar que “tanto la educación formal como la no formal deben preparar para la vida, formar para el futuro que encontrarán los estudiantes al egresar y no para el pasado”.

Desse modo, o discurso despreza a realidade em que o aluno se vê envolvido no tempo presente e os meios sociais de que é participante ativo – a escola, a família, as suas relações sociais de maneira geral. A escola é vista como laboratório, linha de montagem ou quarentena, à parte do mundo, que prepara indivíduos para a vida que se iniciará ou que encontrarão quando concluírem o ciclo escolar (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p. 172). Observamos que na versão do mesmo texto em alemão, dirigida sobretudo a famílias alemãs que venham a se mudar para a Venezuela, esse trecho não apresenta termo correspondente e nem a ideia de “egresar”. Essa observação nos levou a pensar que o texto em espanhol possa não se referir estritamente ao egresso da instituição escolar, o que seria comum à perspectiva de alunos de origem europeia. Especificamente no período em que essa pesquisa vem sendo realizada, desde 2015, a escola diminuiu 20% em número de alunos, em grande parte por motivos de emigração, sobretudo em direção aos Estados Unidos, a outros países latino-americanos, como o Panamá e a Colômbia, e Europa (Espanha e Alemanha), em alguns casos.

Tendo em vista o quadro de crise política e econômica pela qual a Venezuela vem passando, sobretudo a partir de 2013, o texto do site da escola dialoga com os interesse e

expectativas de uma camada da população que, mesmo economicamente privilegiada, também se sente atingida pelos efeitos da crise. Dessa forma, o discurso trata de destacar, sob a epígrafe “Ideales”, que a escola aconselha os estudantes “con respecto a aspectos pedagógicos y a su futuro laboral” e apresenta a autonomia, o raciocínio orientado à solução de problemas e o uso competente da tecnologia da informação como “herramientas clave hacia el futuro”, desprezando claramente as demandas e os desafios da vida cotidiana da criança e do jovem em que tais ferramentas encontram não apenas propósito, como grande aplicabilidade.

O regulamento interno da escola enfatiza novamente entre os direitos e deveres da instituição, dos educandos e de seus responsáveis, que o aluno deve “asumir la responsabilidad de su aprendizaje y actuación estudiantil”, abrindo inicialmente a prerrogativa da autonomia na aprendizagem. Porém, na sequência, restringe o espaço para criatividade e coautoria das estratégias de aprendizagem ao atrelar primordialmente a essa responsabilidade “el cumplimiento de las actividades prescritas en los programas de estudios, de las tareas, asignaciones y trabajos que sean recomendados por los docentes”.

Além de tratar o educando, de acordo com o estudo preliminar, “como condição exclusiva da idade escolar, como ser humano inacabado em oposição ao aluno egresso, adulto supostamente dotado de todas as competências necessárias para atuar no mundo social, acadêmico e profissional” (ibid., p. 173), o trecho citado ignora que a aprendizagem possa ocorrer, de modo integrado, em espaços alheios às atividades curriculares obrigatórias e desautoriza o aprendente a tomar decisões conscientes em relação aos objetivos e métodos de sua própria aprendizagem.

Orientado por essa visão, o discurso institucional fundamenta expressamente a linha de trabalho da escola colocando três questões retóricas formuladas dentro do enquadre neoliberal: “¿Qué requiere hoy el mundo globalizado?”, “¿Qué ofrece nuestro colegio?” e “¿Cuál es nuestro valor agregado hoy?”

Ao invés de falar de interculturalidade, em termos que relacionam a aprendizagem de uma segunda língua e a educação bilíngue ao entendimento mútuo entre grupos humanos, a pluralidade cultural com que a escola se identifica é proposta através de uma perspectiva tecnicista, recorrendo a termos do âmbito político-econômico capitalista que gozam de prestígio e que agregam valor. Com efeito, a resposta que sucede a primeira pergunta – o que requer hoje o mundo globalizado? – reforça esse enquadramento enaltecendo a competitividade, ao invés de laços e trocas entre grupos culturais diversos: “Generar capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional”. A noção de que habilidades sejam geradas a partir da iniciativa externa e da ação de um projeto técnico se assemelha à representação bastante comum de que o conhecimento é transmitido da escola/do professor para o aluno (LAKOFF; JOHNSON, 2002) e remete diretamente ao conceito de educação bancária (FREIRE, 2016), que trata o aprendente como tabula rasa, um recipiente vazio ou folha em branco prestes a acumular todo o conhecimento depositado pela escola e pelo professor, como se estes fossem os sujeitos agentes da aprendizagem. Ainda no âmbito

da mesma pergunta-chave, apenas em segundo lugar o texto considera uma demanda do mundo globalizado – e, portanto, seu papel como instituição de ensino – promover a tolerância e o respeito a outros povos e valores:

*¿Qué requiere hoy el mundo globalizado?*

- *Generar capacidades y destrezas indispensables para la competitividad internacional.*
- *Promover la tolerancia y el respeto de otros pueblos y valores.*

O trabalho que se ocupou anteriormente com a análise desse material explicou a ordem dos itens acima fazendo uma analogia às competências de que os cavaleiros da Europa medieval deviam se apropriar durante sua formação, tendo que se comprometer, no momento de sua consagração, a serem rudes e implacáveis com os inimigos e os infiéis, porém doces e corteses com as damas e os indefesos (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p. 174). Em relação ao que essa investigação entende como educação bilíngue e desenvolvimento de competências interculturais, o discurso analisado não se manifesta para além da proposição acima, que apresenta tão somente uma visão romântica de “outros povos e valores” como entidade abstrata, distante, neutra e homogênea. Isso implica em levar o aluno a reconhecer a si mesmo como parte de um grupo com as mesmas características, que avista o outro, tolera e respeita, mas que avista com mais nitidez a fronteira entre si e o outro. Diante disso, a que grupo pertence o aluno, no ponto de vista desse discurso? Uma vez que se trata de uma escola alemã, se pretende que esse “outro” a ser apenas tolerado seja alemão? Se, por outro lado, tomarmos o aluno das séries mais avançadas como sujeito já aculturado ou que dispõe de foro diferenciado no diálogo com o “outro” alemão, então, nesse caso, se encontrariam os seus próprios compatriotas e os outros latino-americanos entre os “outros povos” a serem tolerados e respeitados? O esclarecimento dessas questões poderia encontrar um bom ensejo no trecho que vem a seguir, mas aqui são ressaltadas novamente as ideias de êxito profissional e individual e a escola como linha de montagem e laboratório de seres humanos:

*¿Qué ofrece nuestro colegio?*

*El [...] por ser un colegio bicultural ofrece a sus alumnos la posibilidad de acceder a la educación universitaria con una excelente preparación, para continuar estudiando dentro o fuera de su país.*

Aqui a dualidade cultural é novamente retomada, porém depois de apontar a língua alemã e a identidade alemã da instituição como diferenciais para uma educação melhor alinhada a demandas internacionais. No esforço de exaltar essa visão, o texto ignora as questões regionais e locais às quais o cidadão interconectado igualmente é confrontado e para as quais ele é chamado a interferir como agente (ibid., p. 176). Em vez disso, é esperado do aluno que estude apenas ou sobretudo com a finalidade de poder estudar ainda mais, e na primeira referência que o texto faz à Venezuela, é mais uma vez abordando a possibilidade de emigração. Assim, o adjetivo “bicultural”, na frase acima, não encontra definição no discurso, mas contradições dentro da mesma sentença em que é proferido, uma vez que ela aponta, novamente, para o êxito pessoal como consequência e influência exclusivamente na esfera

acadêmico-profissional, nunca em contexto social nem em relação ao meio que rodeia o aluno no momento presente.

O caráter bilíngue da escola é ressaltado, de fato, como resposta à questão que faz referência a um suposto “valor agregado”:

*¿Cuál es nuestro valor agregado hoy?*

- *El idioma alemán, con su compleja estructura. El alemán posee estructuras simbólicas complejas que, una vez adquiridas pueden ser transferidas y aplicadas a otros aprendizajes.*

O idioma alemão é descrito como um sistema de estruturas complexas, o que supostamente não possa ser observado em outras línguas ou na língua materna dos alunos e de outras pessoas que não tenham o privilégio de dominar esse idioma e aplicar o pensamento complexo decorrente de seu aprendizado no desenvolvimento de outras competências. Aqui de novo o discurso perde a chance de retomar e valorizar o caráter bicultural da sua proposta. Bem mais alinhado ao senso comum do que a uma percepção científica e especializada, o discurso apresenta a língua completamente desconectada de relações sociais, identidades e culturas. Além disso, é apresentada como um produto a que se atribui valor agregado, um bem de difícil acesso, um filtro seletor.

Em relação ao desenvolvimento de aspectos cognitivos, sociais, éticos e emocionais da personalidade do educando, o discurso institucional generaliza que os alunos da escola “proyectan un comportamiento equilibrado”, exemplificando características positivas dessa personalidade coletiva: “se destacan por su tolerancia y respeto hacia las opiniones del otro, así como por su seguridad en sí mismos a la par de una conciencia crítica”. O texto do regulamento interno da escola endossa essa visão e complementa associando o comportamento esperado do corpo discente com “el reconocimiento y práctica de normas éticas y valores religiosos”.

Esses excertos apontam para uma representação do processo educativo em que o desenvolvimento é não orientado para o autoconhecimento e a construção da própria identidade pelo indivíduo, mas para a adequação das identidades a um paradigma estabelecido arbitrariamente como legítimo, atenuando as diferenças. Considerando, ainda, que as competências sociais e pessoais citadas no trecho em questão possam ser comprovadamente desenvolvidas através da aprendizagem intercultural mediada pelo bilinguismo, podemos identificar, no discurso, a crença ou a escolha de que esse desenvolvimento seja impulsionado por uma pedagogia de caráter regulador, conforme já havia sido constatado na análise preliminar do corpus (ibid., p. 179-180).

Em todo o texto essa regulação parece se manifestar na tendência ao apagamento das diferenças interculturais e à universalização do sujeito aprendiz, de sua identidade e dos conhecimentos adquiridos. Skrefsrud destaca que essa postura traz riscos que devem ser pesados no planejamento de uma proposta pedagógica comprometida com o diálogo intercultural:

Quando as diferenças são reduzidas a algo que pode ser previsto através do conhecimento cultural, o processo de aprendizagem intercultural torna-se um processo fechado com um número limitado de resultados. O risco é, portanto, que se perca a visão da natureza potencialmente inovadora, imprevisível e criativa dos encontros interculturais e do aprendizado que pode surgir quando pessoas diferentes interagem<sup>6</sup> (SKREFSRUD, 2018, p. 80).

Por adotar uma postura de monitoramento “in vitro” das aproximações interculturais, para que não tenha que lidar com manifestações culturais imprevistas, hibridizações e conflitos entre as culturas “in vivo”, a instituição parece escolher ignorar as potencialidades levantadas por Skrefsrud. Como consequência dessa visão, a língua alemã, representada exclusivamente por sua variedade padrão, é esvaziada culturalmente no discurso. Aprender alemão significa, para o aluno, se destacar do meio em que cresceu, se diferenciando dos demais indivíduos nessa sociedade, porém se igualando a um ideal globalizado que despreza toda singularidade cultural e identitária característica da diversidade. Seguindo essa visão, o texto apresenta mais três ideais complementares de sua proposta educativa promovidos sob o chavão dos “valores agregados”:

- *Formamos ciudadanos del mundo. Hay cambios en el mundo y queremos que nuestros alumnos estén preparados para este mundo sin fronteras, que reciban una excelente formación académica, conozcan otras culturas y aprendan varios idiomas.*
- *El acceso a una red mundial de escuelas alemanas. 487 colegios fuera de Alemania están subsidiados por el Estado alemán. 250.000 niños y adolescentes se forman en dichas escuelas y éstas tienen las puertas abiertas para estudiantes provenientes de escuelas alemanas de otros países.*
- *Aportar a la idea de Alemania como destino de estudios superiores.*

Sobre essas considerações, que praticamente encerram o texto de apresentação, gostaria de destacar que o plurilinguismo e o multiculturalismo são tratados com superficialidade, como aglomerados de itens colecionáveis. Essa visão de entendimento e de contato intercultural se mostra compatível com o modelo esférico atribuído por Wolfgang Welsch (2010) a Herder e ao pensamento do final do século 18. De acordo com esse modelo, a cultura deve impregnar a vida de um povo coletivamente, assim como em cada pessoa. O estrangeiro é menosprezado nessa concepção e assim cada cultura, enquanto cultura de um povo, deve ser diferenciada e distanciada das culturas de outros povos. Essa visão não considera permeabilidade e entrelaçamento entre matrizes culturais: o encontro delas permite a troca de pontos de vista e a cooperação em vista de objetivos em comum, por exemplo, mas não prevê ou admite que elas se transformem mutuamente.

---

<sup>6</sup> Tradução minha. No original: “When differences are reduced to something that can be predicted through cultural knowledge, the process of intercultural learning becomes a closed process with a limited number of outcomes. The risk is therefore that one may lose sight of the potentially innovative, unpredictable, and creative nature of intercultural encounters and the learning that may emerge when different people interact”.

O texto ainda ilustra, com um mapa (Figura 2) e números que não correspondem a estatísticas atualizadas, a abrangência da rede de relações possível de ser alcançada através da filiação a essa comunidade. A apresentação da proposta e o texto como um todo nos leva a compreender que a noção de “mundo sem fronteiras”, a que se refere esse trecho, não pretende relativizar as fronteiras internas ou externas da América Latina. O discurso trata, na verdade, de uma proposta de educação que torne o educando capaz de transpassar para o outro lado da fronteira ao norte e que, a partir dali, lhe garanta a travessia livre entre todas as demais.

Podemos estabelecer um diálogo entre essa visão e o estudo de Kachru (1985), que representa hierarquicamente a relação entre países e a língua inglesa na forma de três círculos concêntricos, dos quais o central representa os países em que o inglês é língua ‘nativa’ (ENL), em torno deste estão representados aqueles em que o inglês é segunda língua (ESL) e o círculo mais exterior é a representação dos países em que o inglês é língua estrangeira (EFL). ENL se encontra na posição de alvo, falantes e países ESL apresentam um status ambivalente devido ao desenvolvimento de variedades locais do inglês e EFL, por sua vez, se encontra fora do escopo das práticas comunicativas e da aprendizagem intercultural. Nesse cenário, é notório observar que através das ditas escolas bilíngues ou a escola “de encontro” abordada neste estudo, os alunos ou toda a comunidade envolvida se desloca do círculo mais externo, em que está representado o país em que a escola se localiza, para uma posição mais próxima do “alvo” do esquema de Kachru.

Figura 2 - Mapa da rede mundial de escolas alemãs



Fonte: Reprodução do corpus de análise<sup>7</sup>

A referência à rede mundial de escolas alemãs no exterior (*Auslandsschulen*) – e o mapa-múndi com a localização das mesmas (Figura 2) posicionado abaixo do texto – poderia

<sup>7</sup> A reprodução da imagem neste capítulo não busca trazer ao leitor dados acurados ou atualizada sobre a localização de escolas alemãs no exterior. A fonte não foi indicada por razões éticas, uma vez que a figura constitui um dos elementos paratextuais dos dados de pesquisa analisados.



ser uma promoção do senso de coletividade reunida em torno da língua, se a língua fosse mencionada. O que reúne é muito mais a chamada educação bicultural como filtro social, um convite a conhecer outras elites. Tendo em vista as oscilações políticas e econômicas a que se têm visto exposta a elite venezuelana, essa ideia não se restringe somente à possibilidade de intercâmbios e de continuar os estudos em outro país sem precisar passar por grandes adaptações curriculares, mas vem satisfazer ao anseio e à demanda de integrar uma onda migratória das classes mais altas para a América do Norte e a Europa.

### Fronteiras e substratos ideológicos da “escola de encontro”

Compreendendo ‘estratégia’ como um plano de ação, mais ou menos intencional, que é adotado com um fim, o discurso institucional analisado revela algumas das estratégias discursivas descritas por Martín Rojo (2004, p. 220), das quais destaco:

a) estratégias de referência e nomeação (“escolas alemãs”, “bicultural”, “cidadãos do mundo”, “rede mundial”, “competitividade internacional”), que lança mão de recursos de categorização, inclusive metáforas e metonímias e levando ocasionalmente à objetificação;

b) estratégias predicativas (“[escolas] tem as portas abertas”, “Alemanha como destino de estudos superiores”, “O alemão possui estruturas simbólicas complexas”) que se valem de estereótipos, julgamentos e da atribuição de ações, implícita ou explicitamente;

c) estratégias de argumentação e fontes topoi que justifiquem as atribuições, como fontes tomadas por fidedignas, mas nem sempre contextualizadas, avaliações pontuais que são generalizadas ou reaplicadas arbitrariamente etc. (“Há mudanças no mundo”, “mundo sem fronteiras”, “estruturas simbólicas complexas que, uma vez adquiridas podem ser transferidas e aplicadas a outras aprendizagens”);

d) a perspectiva ou enquadramento e as representações discursivas: por meio do envolvimento do falante no discurso (“Por que não escolher o [...] para os seus filhos?”);

e) estratégias de intensificação e atenuação (“excelente preparação”, “muito mais que aprender um idioma”, “competitividade internacional”, “capacidades e destrezas indispensáveis”);

f) estratégias de legitimação das ações e dos próprios discursos (“487 colégios”, “250.000 alunos”, “subsidiados pelos Estado alemão”), se utilizando da ideia de “norma”, da ordem dos discursos, da representatividade de instituições etc.

O discurso institucional direcionado ao público externo adota uma perspectiva sabidamente amigável ao perfil de seu público-alvo, mesmo sem definir propriamente de que maneira compreende e desenvolve as competências linguísticas e interculturais em seu currículo.

Para discutir, a partir dos dados observados, a formação das identidades bilíngues no

contexto dessa escola de encontro, recuperamos o olhar de Stuart Hall (2011) sobre as mudanças na concepção de identidade. Hall combina o modelo que chama de “sujeito do Iluminismo” com a noção de cultura herderiana e descreve uma visão em que a cultura/identidade é inerente ao indivíduo, constituída com o nascimento e que se desenvolve e dialoga com outras identidades, mas permanece, em sua essência, a mesma. Buscando identificar esse conceito na prática tradicional de ensino e aprendizagem de LC2, encontramos um dispositivo regulador intercultural que, por um lado, delimita o espaço da LC1 e da LC2 e traz o aprendiz sempre de volta a seu lugar de estrangeiro, em relação à língua-alvo, como se estivesse atado a um cinto elástico.

Segundo Hall e Welsch, nossas culturas não possuem esse caráter homogêneo e de unidades separadas. Elas se infiltram umas nas outras e são caracterizadas justamente pela mistura, ou seja, não são mais delimitadas claramente umas das outras e sim marcadas por entrelaçamentos e pontos em comum. As culturas contemporâneas estão entrelaçadas fortemente umas com as outras e são marcadas pelo hibridismo e a chamada transculturalidade interna dos indivíduos é um ponto de destaque. De acordo com Hall (2011), o sujeito pós-moderno se caracteriza por identidades múltiplas que são resultantes de processos de fragmentação e que constantemente se transformam. Para Welsch (2010), um indivíduo cuja identidade é constituída da interação e do entrelaçamento de uma série de padrões culturais distintos possui, com relação à variedade de práticas e manifestações que são possíveis de serem encontradas em seu meio social, maiores chances de conexão com outras matrizes identitárias e culturais do que quando a própria identidade só é definida por um único padrão, de tal modo que a transculturalidade pode ser capaz de libertar o indivíduo para escolhas livres para além dos conceitos socialmente predefinidos.

O que se depreende das análises comentadas neste trabalho é que a instituição escolar enfrenta, neste momento, o dilema de promover um projeto de educação baseado no contato profundo, de mutualidade, multidirecionalidade e de reelaboração e troca identitária, enquanto a representação dominante sobre as línguas e os falantes ainda se fundamenta no “mito da natividade” (RAJAGOPALAN, 1997), ou seja, a competência linguística do sujeito bilíngue é avaliada em termos de aproximação do domínio perfeito, completo e irrestrito que o falante considerado nativo possui da L2. Tal crença leva à homogeneização ideológica das identidades e ao apagamento das diferenças que caracterizam as interações entre grupos e falantes da L2. A sensação de que não corresponde às características atribuídas a essa categoria fragiliza a autoestima do aprendiz, ao passo que os objetivos da aprendizagem de LC2 são situadas à parte de sua subjetividade. O próprio falante nativo idealizado é quem concentra e personifica a meta principal dessa aprendizagem – o interlocutor ideal, seus bens culturais e sua capacidade cognitiva (falante de uma língua ‘complexa’), atrelados ao êxito profissional e econômico. Essa ideia ganha contornos particulares no contexto de uma crise política e econômica profunda que motivou 2,3 milhões de venezuelanos a emigrarem de seu país entre 2014 e 2018 (COLOMBO, 2018).

O conceito de encontro, basilar na concepção do perfil escolar e sem definição precisa

no corpus selecionado, é fomentado com vista ao ingresso no ensino superior. Sendo assim, a emigração com fins acadêmicos aparenta ser um objetivo mais urgente do que o prosseguimento dos estudos em uma universidade venezuelana. Além disso, o discurso desconsidera o potencial da cultura nacional hispanófono e da língua castelhana para a comunicação transcultural, inclusive para fins acadêmicos em contexto internacional. Somente como L1, o espanhol é falado por 442 milhões de pessoas em 31 países, sendo um dos três idiomas mais falados do mundo e um dos mais aprendidos como língua adicional (CARAPETO-CONCEIÇÃO, 2019, p. 181).

O discurso analisado revelou uma forte tendência ao apagamento das diferenças interculturais, à relativização da identidade do sujeito aprendiz e à universalização dos conhecimentos adquiridos, transportando os sujeitos bilíngues para o que é chamado por Boaventura de Sousa Santos de “norte abissal” ou “norte global”, onde a vida das pessoas é caracterizada pelo consumo de experiências culturais ocidentais e ocidentalizadas e pelo policiamento das fronteiras do conhecimento que é considerado relevante segundo das categorias e universos simbólicos próprios do norte global (SANTOS, 2009, p. 52). Dessa forma, o epíteto “escolas de encontro” marginaliza o aspecto social na constituição humana, pois esse projeto de “encontro” não ocorre no espaço geográfico em que a escola está sediada e não presume um contato entre as classes socioeconômicas que constituem a sociedade acolhedora. Com efeito, sem esse contato, a representação da diversidade cultural e linguística e a qualidade de trocas verdadeiramente interculturais ou transculturais entre indivíduos europeus e latino-americanos ficam seriamente comprometidas.

A escola bilíngue cria a possibilidade de aquisição da segunda língua e o contato com a cultura, mas ao mesmo tempo existe nela uma força estabelecida e institucionalizada que funciona como freio da liberdade de trânsito entre dois ‘territórios’. Paradoxalmente, nesse ambiente de aprendizagem e formação da identidade, as fronteiras são ressaltadas à medida em que se apresentam relativamente permeáveis. Enfim, é como se fosse preciso que as barreiras existam e sejam concretizadas para que façam sentido e possam ser construídos túneis e pontes para transpassá-la, caminhos que não somente separam e conectam ao mesmo tempo (o que já é um caráter bastante interessante das fronteiras), mas também filtram o fluxo e favorecem o estabelecimento de controles e aduanas ideológicas.

## Referências

- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CARAPETO-CONCEIÇÃO, Robson. Begegnungsschule und Fremdsprache: Der pädagogisch-institutionelle Diskurs in Bezug auf die mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenzförderung in einer deutschen Auslandsschule. *Verbum*, v. 9, p. 41-50, 2018. <https://doi.org/10.15388/Verb.2018.5>

CARAPETO-CONCEIÇÃO, Robson. *Plurilinguismo e prática transcultural em escolas alemãs no exterior: Políticas curriculares, representações e potencialidades*. Tese de doutorado, Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, 2019.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

COLOMBO, Sylvia. Êxodo da Venezuela se distingue de outros da região por volume e rapidez. Folha de S. Paulo. São Paulo, ano 98, n. 32.673, 16 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/09/exodo-da-venezuela-se-distingue-de-outros-da-regiao-por-volume-e-rapidez.shtml>. Acesso em: 5 dez. 2018.

DÖRNYEI, Zoltán (2009). The L2 motivational self system. In: DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema (org.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters. p. 9-42. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-003>

FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Londres; Nova York: Routledge, 2004. <https://doi.org/10.4324/9780203697078>

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

HOGG, Michael A.; ABRAMS, Dominic (org.). *Group Motivation: Social Psychological Perspectives*. Londres: Harvester Wheatshead, 1993.

HU, Adelheid. Mehrsprachigkeit, Identitäts- und Kulturtheorie: Tendenzen der Konvergenz. In: DE FLORIO-HANSEN, Inez; HU, Adelheid (org.). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg, 2003. p. 1-23.

KACHRU, Braj. Institutionalized second-language varieties. In: GREENBAUM, Sidney (org.). *The English language today*. Oxford: Pergamon, 1985. p. 211-226.

KRAMSCH, Claire J. The Multilingual Subject. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 16, n. 1, p. 97-110, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2006.00109.x>

KRESS, Gunther. *Critical Discourse Analysis*. Annual Review of Applied Linguistic, v. 11, p. 84-99, 1990. <https://doi.org/10.1017/S0267190500001975>

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MAHER, Terezinha d. J. M. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda d. C.; BORTONI-RICARDO, Stella M. (org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 67-96.

MARTÍN ROJO, Luiza. A fronteira interior – Análise crítica do discurso: um exemplo sobre "racismo". In: IÑÍGUEZ, Lupicínio (org.). *Manual de análise do discurso em ciências sociais*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 206-257.

MYERS-SCOTTON, Carol. Ideologies and attitudes. In: MYERS-SCOTTON, Carol. *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006. p. 107-141.

PETITJEAN, Cécile. *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Neuchâtel: Universidade de Neuchâtel, 2009.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native Englishes’. *Journal of Pragmatics*, v. 27, n. 2, p. 225-231, 1997. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(96\)00027-6](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(96)00027-6)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003. p. 65-70.

RAMALHO, Viviane. Análise de Discurso e Realismo Crítico: princípios para uma abordagem crítica explanatória do discurso. *Anais da XII Conferência Anual da Associação Internacional para o Realismo Crítico*, 2009, p. 1-19.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. (org.). *Linguagem e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Boaventura d. S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura d. S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-72.

SKREFSRUD, Thor-André. Intercultural learning in diverse schools: obstacles, opportunities, and outlooks. *Problemy Wczesnej Edukacji*, n. 42, p. 75-85, 2018. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.08>

USHIODA, Ema. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In: DÖRNYEI, Zoltán; USHIODA, Ema (org.). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters, 2009. p. 215-228. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-012>

WELSCH, Wolfgang. Was ist eigentlich Transkulturalität? In: DAROWSKA, Lucyna; MACHOLD Claudia (org.). *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zu Kultur, Bildung und Differenzen*. Bielefeld: Transkript, 2010. p. 39-66. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413753.39>

Recebido em: 29/09/2019.

Aceito em: 05/12/2019.