

MERCADO LINGUÍSTICO E CAPITAL SIMBÓLICO NO DISPOSITIVO ESCOLAR: UM ESTUDO DISCURSIVO SOBRE AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

LANGUAGE MARKET AND SYMBOLIC CAPITAL IN THE SCHOOL DEVICE: A DISCURSIVE APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE

Cinthia Yuri GALELLI¹

Nildiceia Aparecida ROCHA²

Resumo: Este artigo focaliza como os sujeitos, estudantes de línguas estrangeiras (doravante LEs) da escola regular básica, mobilizam sentimentos e atitudes relacionados a um imaginário social, construído historicamente por meio de práticas políticas, econômicas, educacionais e, ao mesmo tempo, discursivas, que se sustentam por meio de uma memória sobre o papel e o valor das LEs em nossa sociedade. Assim, o objetivo proposto é explorar a relação que os estudantes estabelecem com as línguas a partir de enunciações coletadas em uma entrevista de caráter narrativo, a fim de identificar as condições de produção de determinados enunciados. Teoricamente, os estudos de Bourdieu (1983, 1998, 2000) são fundamentais – em especial os conceitos de *habitus*, capital simbólico (cultural, social e linguístico) e mercado linguístico –, ao considerarmos que em qualquer interação há lucros linguísticos que mobilizam interesses e que fazem funcionar as relações de poder (FOUCAULT, 2016). A análise deflagra que é no dispositivo escolar onde: se constroem saberes de âmbito ideológico sobre as LEs; se constitui o sujeito que enuncia sobre as LEs ao materializar o valor que as línguas adquirem no mercado linguístico; e se evidencia, manuseia, reproduz ou transforma o acesso aos capitais simbólicos na forma como são distribuídos socialmente.

Palavras-chave: Estudos discursivos. Língua estrangeira. Dispositivo escolar. Mercado linguístico. Capital simbólico.

¹ Docente do IFSP – Instituto Federal de São Paulo. E-mail: galelli.cinthia@ifsp.edu.br

² Docente da Unesp – Universidade Estadual Paulista. E-mail: nildiceia.rocha@unesp.br

Abstract: This paper aims to discuss how subjects, students of foreign languages (FLs) from regular schools, produce discourse based on feelings and attitudes that are related to a social imaginary, historically constructed by political, economic, educational, and discourse practices — supported by a memory of the role and value of FLs in our society. Hence, the connection forged between students and languages is analyzed from statements collected in a narrative interview in order to identify their conditions of production. For this purpose, Bourdieu's studies (1983, 1998, 2000) are fundamental, especially the concepts of the linguistic market, habitus, and symbolic capital (cultural, social, and linguistic). In addition, linguistic gains are seen as a result of any social interaction, bringing to light interests and making power relations work (FOUCAULT, 2016). The analysis indicates that, in the school device, ideological knowledge is gained of FLs, and the subject, who speaks about FLs, is formed by adding value to the languages in the linguistic market. Thus, the subject's discourse either makes clear, handles, reproduces, or transforms the access to symbolic capital in the way it is socially transmitted.

Keywords: Discursive studies. Foreign language. School device. Language market. Symbolic capital.

| Introdução

Qualquer língua, seja materna, segunda ou estrangeira, nas suas múltiplas variedades e graus de normalização, é passível de estabelecer conosco uma série de relações: fascinação, estranhamento, afetividade, desejo de apropriação, repulsa etc. Sobre elas,

[...] emitimos opiniões; escolhemos algumas como objeto de aprendizado porque lhes atribuímos a capacidade de ser suporte de tal ou qual saber; sofremos por sua causa quando são de estudo obrigatório; fazemos delas alvo de imitação, paródia e riso; comentamos sua facilidade ou dificuldade; comparamos umas com as outras ou com a própria língua; e até chegamos a ignorá-las, odiá-las ou, ao contrário, a apaixonar-nos por elas. (CELADA, 2008, p. 12).

Essas relações estão diretamente ligadas aos lugares que as línguas ocupam em dada sociedade e nos mercados linguísticos (BOURDIEU, 1983), em um momento histórico específico e que, por serem fenômenos datados e espacializados, são suscetíveis a deslocamentos, fazendo com que estas línguas, por alguma razão – sempre relacionada a determinadas construções de verdade e jogos de poder – adquiram ou percam um lugar de *status*, o que vai provocar a realocação dos papéis que elas exercem na sociedade (CELADA, 2008) e o reajuste das posições dos sujeitos que são, de alguma forma, atravessados por estas línguas.

Como o nosso interesse é focalizar o sujeito e suas posturas e atitudes para com as línguas estrangeiras, é importante definir que o concebemos como uma produção histórica, objetivado e subjetivado por distintos dispositivos, pelas relações entre

saberes/poderes e, principalmente, pelo discurso. Isso implica dizer que o sujeito não é livre, ele não produz a si mesmo, na individualidade, mas sim a partir da dimensão social e histórica (FOUCAULT, 1993).

Admitir que o sujeito é constituído pela exterioridade significa compreendê-lo como resultado de algo que lhe é anterior, assim, o que ele enuncia vai responder a outros enunciados, materializados de diferentes formas, provenientes de vários outros campos, de outros documentos, por meio de outras vozes etc. Esses enunciados estão envoltos a uma série de regras e é tarefa da Análise do Discurso (doravante AD) explicitar como a história está materializada na linguagem.

Feita essa definição de sujeito, retomamos a nossa ideia de que tudo o que ele enuncia sobre a língua estrangeira (doravante LE) e seu ensino e aprendizado está estritamente relacionado a um imaginário social, construído historicamente por meio de práticas políticas, econômicas, educacionais e, ao mesmo tempo, discursivas, que se sustentam por meio de uma memória. É sobre esses sujeitos, estudantes de LE – em nosso caso, da escola regular básica –, que tratamos neste artigo. Nosso objetivo é explorar a relação que os estudantes estabelecem com as LEs a partir de enunciações coletadas em uma entrevista de caráter narrativo, a fim de identificar as condições de produção de determinados enunciados, quais sentidos sobre as línguas eles mobilizam, a partir de já-ditos historicamente mantidos e regularizados. Sendo este artigo um recorte de um estudo anterior, fruto de uma pesquisa de doutorado, podemos dizer que são três os campos que instituem uma certa maneira de enunciar as e sobre as línguas: o mercado linguístico, a posse ou a falta de determinados capitais e o dispositivo escolar³.

No próximo tópico, discorreremos sobre o conceito de mercado linguístico e capitais simbólicos, de acordo com as teorias de Pierre Bourdieu (1983, 1998, 2000), conceitos que são mobilizados no escopo deste trabalho.

| Capital simbólico e o mercado linguístico

O sociólogo Pierre Bourdieu (2000) observou que não seria possível dar conta de entender o mundo social, nas sociedades de classes, nem o sistema educacional – um dos campos mais explorados por esse pesquisador –, apenas reduzindo as análises ao capital econômico, mas que se fazia necessário ampliar o conceito de capital e analisá-lo em todas as suas manifestações, o que nos parece correto, dado que o nosso objeto de estudo – a língua estrangeira – pertence à dimensão simbólica.

O sociólogo observa que, além do capital econômico (tudo aquilo que é ou que pode ser convertido em dinheiro, como imóveis, ações, automóveis, negócios etc.), há outros tipos de capitais existentes que podem vir a ser convertidos, sob certas condições, em

3 Estamos considerando o dispositivo escolar como uma rede de instituições com leis, medidas administrativas e discursos que regulam a educação no Brasil.

capital econômico, ou que a partir dele podem se estabelecer. Assim, Bourdieu (2000) vai discorrer em *Las formas del capital*, sobre as suas formas simbólicas, como a cultural e a social.

Segundo o autor, o capital cultural pode existir em três formas: a) sua forma incorporada, ou seja, os conhecimentos “abstratos” dos indivíduos; b) sua forma objetivada, como os bens culturais: obras de arte, livros etc.; c) em sua forma institucionalizada, como é o caso dos títulos acadêmicos (BOURDIEU, 2000). Assim, os indivíduos que não possuem acesso ao capital cultural, nem em sua forma institucionalizada, nem em sua forma objetivada e, portanto, com menos chances de tê-lo também em sua forma incorporada, vão enfrentar mais dificuldade de acesso a outros campos e a outros mercados, como o acadêmico, o laboral e também menos possibilidades de se tornarem detentores de capital econômico por meio de sua força de trabalho.

Ao explicar o capital cultural em suas diversas formas, o sociólogo francês critica as ideias que propagam a possibilidade de que a educação e o acesso a determinadas formas legitimadas de cultura possam levar os indivíduos a alcançarem a ascensão social, uma vez que uma das formas de acesso ao capital cultural se dá não só nos títulos e cursos acadêmicos, mas começa a se constituir na transmissão da família e nos outros meios que frequenta, por ser herdado de acordo com a sua posição na classe social⁴. É o que Bourdieu chama de *habitus*.

Essa noção refere-se a tudo aquilo que foi adquirido e profundamente internalizado (não no sentido inato ou essencialista, embora se apresente com essa aparência, mas adquirido histórica e socialmente, nas famílias e nas classes), e “se encarnou no corpo de forma durável, sob a forma de disposições permanentes” (BOURDIEU, 1983, p. 12). Note-se que o sociólogo não concebe da mesma forma o “hábito” do “*habitus*”, por definir o primeiro como algo mecânico, que foi adquirido repetidamente. O segundo, pelo contrário, apesar de ser também fruto do condicionamento, é gerador de práticas que podem adaptar-se, ajustar-se às situações, funcionando a cada momento como uma matriz de percepções e que organizam como os indivíduos percebem e atuam no mundo. Ele é o princípio unificador que traduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição e estilo de vida unitário, como o conjunto de escolhas relativas aos bens, às práticas, às pessoas. O *habitus* é ao mesmo tempo diferenciado, mas também diferenciador, ou seja, opera distinções. Em outras palavras,

[...] são princípios que geram práticas distintas e distintivas – o que o trabalhador come e, principalmente, o modo como come, o esporte que pratica e o modo como o pratica, as suas opiniões políticas e a sua maneira de as expressar,

4 Essa é somente uma das críticas que Bourdieu direciona ao sistema educacional; para o autor, não há como a escola transformar coletivamente a sociedade, uma vez que sua função é justamente a de reproduzir a sociedade de classes (SOARES, 2017).

diferem sistematicamente das atividades do chefe da indústria.⁵ (BOURDIEU, 1994 *apud* HERRERO VALEIRO, 2015, p. 49, tradução nossa).

É importante assinalar que as formas de capital cultural estão estreitamente imbricadas entre si e também com o capital econômico. Sua forma incorporada pressupõe um processo de interiorização que se dará mediante ensino e aprendizagem, mas que não é necessariamente o mesmo processo de escolarização. Exige tempo e gosto pelo saber. Este, socialmente construído, ao ter sido interiorizado, não pode ser transmitido instantaneamente, por herança ou por títulos, como o capital econômico. Além disso, a questão do tempo é importante para essa teoria porque a acumulação do capital cultural só pode se dar se a família puder garantir esse *habitus*, com, no mínimo, tempo livre ao indivíduo, ou seja, ele não precisaria usar o seu tempo para satisfazer as suas necessidades econômicas (para vender a sua força de trabalho) ou preocupar-se com elas, podendo se dedicar a outras atividades.

Em sua forma objetivada, o capital cultural tem relação inerente com a sua forma incorporada e com o capital econômico. A sua relação com este é óbvia, pois só se tem capital cultural objetivado quem possui recursos financeiros para obtê-los, além disso, os bens podem ser vendidos e, portanto, reconvertidos em capital econômico, como as obras de arte, os livros, os objetos com alto valor simbólico etc. No entanto, é também necessário possuir capital cultural incorporado para se criar um apreço a determinados bens, para interpretá-los com base no valor coletivo de classe – condição para que a relação entre os bens simbólicos se mantenha enquanto tais.

O capital cultural institucionalizado, por sua vez, confere ao portador dos títulos, diplomas e certificados, um capital garantido legalmente, independentemente se os conhecimentos exigidos tenham sido incorporados, de fato, pelo sujeito.

Através do título escolar ou acadêmico, se confere reconhecimento institucional ao capital cultural detido por uma pessoa determinada. Isso permite, entre outras coisas, comparar os detentores do título e, inclusive, intercambiá-los (substituindo um por outro). Mediante a fixação do valor monetário necessário para a obtenção de um determinado título acadêmico, resulta possível inclusive averiguar um tipo de troca que garante a convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico. Dado que o título é produto de uma conversão do capital econômico em capital cultural, a determinação do valor cultural do detentor de um título, com relação a outros, se encontra ligada indissolavelmente ao valor

5 No original: “Les habitus sont des principes générateurs de pratiques distinctes et distinctives—ce que mange l’ouvrier et surtout sa manière de le manger, le sport qu’il pratique et sa manière de le pratiquer, les opinions politiques qui sont les siennes et sa manière de les exprimer différent systématiquement des consommations ou des activités correspondantes du patron d’industrie” (BOURDIEU, 1994 *apud* HERRERO VALEIRO, 2015, p. 49).

monetário pelo qual se pode intercambiar dito detentor no mercado de trabalho⁶. (BOURDIEU, 2000, p. 147, tradução nossa).

Bourdieu discorre também sobre o que ele chama de capital social que é uma “relação mais ou menos institucionalizada de conhecimento e reconhecimento mútuos” (2000, p. 148). O capital social são as relações sociais que estabelecemos, seja de pertencimento a um grupo institucionalizado (um partido, uma associação etc.) ou não institucionalizado, mas que pode ser identificável socialmente (um clã, o nome de uma família, uma profissão). Desse modo, o “volume do capital social possuído por um indivíduo dependerá tanto da extensão da rede de conexões que este possa mobilizar, como do volume de capital (econômico ou simbólico) possuído por aqueles com os quais ele está se relacionando” (*ibidem*, p. 150). De fato, pertencer a certos grupos pode levar não só a benefícios materiais, como favores propriamente monetários, mas, principalmente, tem o poder de conferir certo *status* àqueles que dele participam, legitimando ainda mais suas práticas discursivas ou não discursivas.

Como podemos observar, o capital cultural e o capital social dependem, em certa medida, do capital econômico, ainda que necessite de investimento de tempo e de esforço de transformação (se relacionar, fazer cursos, frequentar certos lugares etc.), por ser ele quem vai determinar os seus efeitos, ou seja, garantir maior alcance na relação de poder. Segundo Bourdieu (2000, p. 161), a “mútua convertibilidade dos diferentes tipos de capital é o ponto de partida das estratégias que pretendem assegurar a reprodução do capital (e da posição ocupada no espaço social)”.

O autor problematiza ainda o risco de perda envolvido nos diferentes tipos de capital. Pode ser arriscado investir no capital social com as mútuas obrigações que ele compreende (como presentes, visitas, favores), por exemplo, pelo risco de “ingratidão” dos pares do grupo, ao não aderirem mais a essas trocas de favores, por alguma razão. De igual modo, investir no capital cultural não é garantia de manutenção do poder nos distintos mercados, uma vez que os diferentes tipos de conhecimento adquiridos podem variar segundo as verdades da época, para usar os termos de Foucault (2016). Por exemplo, saber inglês hoje é importante para as relações capitalistas, mas o discurso do neoliberalismo já enuncia que essa língua não é mais um diferencial para o mercado de trabalho, agora há que se investir em alemão, mandarim etc.

6 No original: “A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada. Esto permite, entre otras cosas, comparar a los poseedores del título e incluso intercambiarlos (sustituyendo a uno por otro). Mediante la fijación del valor dinerario preciso para la obtención de un determinado título académico, resulta posible incluso averiguar un “tipo de cambio” que garantiza la convertibilidad entre el capital cultural y el capital económico. Dado que el título es producto de una conversión del capital económico en capital cultural. La determinación del valor cultural del poseedor de un título, respecto de otros, se encuentra ligada indisolublemente al valor dinerario por el cual puede canjearse a dicho poseedor en el mercado laboral” (BOURDIEU, 2000, p. 147).

A relação de valor de troca e de uso acerca das línguas em uma dada sociedade configura o que Bourdieu (1998) chama de mercado linguístico.

Os discursos alcançam o seu valor apenas através da relação com um mercado, que se caracteriza por uma lei especial de formação particular dos preços: o valor do discurso depende da relação de forças que se estabelece concretamente entre as competências linguísticas dos interlocutores, entendidas ao mesmo tempo como capacidades de produção, de apropriação e apreciação ou, em outros termos, como capacidade de que dispõem os diferentes agentes envolvidos na troca para impor os critérios de apreciação mais favoráveis a seus produtos. Tal capacidade não é determinada apenas do ponto de vista linguístico. As competências linguísticas constituem capacidades de produção socialmente classificadas e, ao mesmo tempo, configuram capacidades de apropriação e de apreciação que, por sua vez, definem mercados eles mesmos socialmente classificados. (BOURDIEU, 1998, p. 54).

Assim, todas as interações linguísticas são espécies de “micromercados”, que são, por sua vez, dominados por estruturas globais (BOURDIEU, 1983, p. 4). Nesse mercado, exerce o poder aquele que pode fazer funcionar, em seu proveito, “as leis de formação dos preços, e de retirar a mais valia específica” (*ibidem*).

Bourdieu (1983) diz que podemos falar de “capital linguístico” porque em qualquer interação há lucros linguísticos que podem não ter trocas econômicas evidentes ou não imediatas, mas que estão, de alguma forma, mobilizando interesses, ou como diria Foucault (2016), estão fazendo funcionar as relações de poder, por meio da língua e dos discursos, por meio da inscrição dos sujeitos em posições que os autorize, de acordo com as verdades da época estabelecidas em campos de saber.

O capital linguístico não é a mesma noção que competência linguística nos termos dos linguistas (como o modelo chomyskiano), pois o fato de possuir determinadas competências (gramaticais, lexicais, pragmáticas etc.) em uma língua não torna o falante dotado de capital, sua competência não possui valor em um mercado. Assim como no mercado das trocas materiais, ao falar (como produtores), temos a nossa língua (nosso produto) julgada pela sociedade e, por isso, nem todos os produtos e produtores vão ter a mesma grandeza.

Da mesma forma como no mercado econômico existem monopólios, relações de força objetivas, que fazem com que todos os produtores e todos os produtos não sejam iguais desde o começo, no mercado linguístico também há relações de força. Portanto, o mercado linguístico possui leis de formação de preços que fazem com que nem todos os produtores de produtos linguísticos, de palavras, sejam iguais. As relações de força, que dominam este mercado e que fazem com que certos produtores e certos produtos tenham um privilégio desde o começo, supõem uma relativa unificação do mercado linguístico. (BOURDIEU, 1983, p. 5).

Uma vez traçado o referencial teórico que sustenta este texto, a seguir empreendemos a análise do *corpus*.

| **Análise das entrevistas**

Nosso *corpus* se constitui de recortes (sequências discursivas) de entrevistas realizadas durante o ano de 2018⁷, para um estudo maior e anterior⁸. Essas entrevistas foram gravadas em áudio, em um só encontro de aproximadamente 30 minutos de duração. Naquele momento, optamos pelo método “Entrevista Narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), com a intenção de que os próprios sujeitos determinassem como queriam contar as suas histórias, como informar determinadas categorias como tempo, lugar, motivos. Assim, os entrevistados podiam narrar os fatos que lhes pareciam mais importantes de acordo com a sua perspectiva, na sequência que preferissem. O próprio fato de enfatizar certos episódios e silenciar outros já constituiu, para as pesquisadoras analistas do discurso, elementos passíveis de serem analisados, como poderá se observar ao longo de nossas discussões.

Para este artigo, selecionamos quatro entrevistas de alunos e alunas do segundo ano do ensino médio, de uma cidade de porte médio do interior de São Paulo, cuja média da faixa etária é de 17 anos, e que são identificados como A1, A2, A3 e A4. Os alunos A1 e A2 estudavam em escola pública estadual. E as alunas A3 e A4 eram de escolas da rede privada de ensino.

A todos os participantes lhes foi apresentada a seguinte questão: “O que você pode me dizer sobre a sua relação com as línguas estrangeiras?”. Não houve, na pergunta, nenhuma menção a uma língua específica e o termo “línguas estrangeiras” foi usado no plural, para tentar garantir que os sentidos para as LEs fossem abertos às enunciações dos participantes. As transcrições a seguir tratam da primeira enunciação dos entrevistados, logo após a pergunta da entrevistadora, sem nenhuma interferência desta.

7 Apesar de haver passado quatro anos da coleta das entrevistas, consideramos que esses enunciados ainda permanecem como textualidades atuais, na medida em que não houve alteração significativa no mercado linguístico brasileiro, muito em razão do contexto da pandemia de covid-19 e do governo atual, que não estabeleceu políticas internacionais, educacionais ou linguísticas que alterassem o valor das línguas nesse mercado. Inclusive, quanto ao dispositivo escolar, houve uma acentuação do papel já colocado para as línguas sobre as quais discutimos, com a implementação, de fato, da BNCC, que fortalece o ensino do inglês, enquanto apaga as outras línguas.

8 As entrevistas foram realizadas para a coleta do *corpus* da seguinte tese de doutorado: GALELLI, C.Y. *Ontologia do presente das línguas estrangeiras no dispositivo escolar: capitalização da língua, do ensino e das subjetividades*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

Sequências discursivas 1:

<p>A1.1</p>	<p>Foi bem direta... na minha concepção foi bem direta... tipo... porque eu jogo muito videogame eu sou muito ligado nesse mundo digital e... mais tecnológico assim... então é bem direto você ver coisas escritas em inglês e você fica meio chocado por você não entender entendeu... você fica meio... pá... não estou entendendo esse bagulho... mas eu não vou atrás né... eu acho que as pessoas todas são assim... né... vê e não vai atrás... aí quando você quer ir atrás é muito tarde sabe... não é tarde... mas é muito difícil de você conseguir... as escolas deveriam colocar isso daí... tipo... na quinta série quando eu tive aula de inglês... deveria ser uma aula mais focada... na quinta apresentar o verbo to be... daí na sexta apresentar outra coisa... mas não... na escola pública... na quinta até a oitava... até um pouco da primeira... só o verbo to be... Então você só aprende o básico do básico do básico... que você nem vai usar... entendeu... deveria ser mais... um pouco mais estabelecido num jeito que você possa usar... que você possa ler pelo menos um texto... assim...</p>
<p>A2.1</p>	<p>[A2] Eu acho que a língua estrangeira atualmente está muito interligada com a nossa língua...você pode perceber que as pessoas... tipo... falam... misturam muito português com brasileiro... principalmente na internet com gírias... a gente usa muitas gírias... muitas palavras americanas...ou de outras línguas.... Eu também não gosto muito do ensino da língua estrangeira na escola porque eu não aprendo quase nada... o que eu aprendo bastante mesmo é jogando ou em música... vendo tradução e etc.</p>
<p>A3.1</p>	<p>Ah... assim... eu gosto muito... tanto é que é a faculdade que eu vou fazer né ((riu))... mas é uma parte que eu gosto bastante... então a língua que eu mais tenho contato assim... é o inglês... sempre gostei desde pequena... sempre quis aprender... nesse último ano eu dei uma parada de estudar tipo fora da escola inglês porque eu tive que dedicar ao vestibular... essas coisas... então eu tive que dar uma parada... ma::s... deixa eu ver o que eu posso falar ((silêncio))</p>
<p>A4.1</p>	<p>Eu gosto bastante...eu faço inglês...é:: faço inglês por fora da escola que na escola... eu faço inglês por fora da escola porque o da escola eu não acho muito bom...o professor ele só chega e joga matéria na lousa...então...eu não acho isso legal e:: eu acho bem bacana porque é você se emergir em outra cultura né você aprender inglês e eu quero ter outr/mais experiência com a língua estrangeira porque eu não... é:: tenho vontade nenhuma de continuar no Brasil...depois do ensino médio eu tenho muita vontade de ir pra fora... então pra mim é muito importante aprender inglês eu quero aprender muito mais idiomas... é:: uns cinco idiomas...eu tenho muita vontade... de aprender... conhecer outras culturas... morar nos países... principalmente assim na Europa... eu quero muito mesmo conhecer...eu acho muito importante porque não é só você saber falar assim é::</p>

Na interação introdutória, três dos quatro participantes não destinaram suas narrativas ou reflexões a outras línguas estrangeiras em suas falas iniciais e espontâneas além do inglês. Atribuímos, num primeiro momento, essa desproporção enunciativa entre o inglês e as outras línguas ao fato de que é na escola onde grande parte dos brasileiros se tornam sujeitos aprendizes de LE, cuja oferta é quase exclusivamente dominada pelo inglês. Assim, nos parece pertinente que a construção dos sujeitos enquanto aprendizes de línguas estrangeiras se dê a partir desta língua, considerando que “a escola tem um papel importante na legitimação – ou na não legitimação – dos modelos representativos atribuídos às línguas, e ela pode usar os meios de agir sobre esses modelos, intervindo sobre o lugar [...] das línguas no espaço escolar” (MOORE, 1993 *apud* VERGUEIRO, 2009, p. 113).

Embora reconheçamos que num mundo caracterizado pelo fenômeno da globalização, o contato com o inglês na escola não constitui estaca zero para o sujeito (CELADA, 2002), consideramos que eles se reconhecem enquanto sujeitos aprendizes ou falantes de outra língua a partir do seu aprendizado formal, enquanto matéria obrigatória curricular. No entanto, esse fator não se dá ao acaso, pois a atribuição discrepante de valor do inglês está relacionada aos discursos do mercado econômico, à instrumentalização da língua a serviço desse mercado e à própria consonância com o dispositivo escolar que atribui valores bastante diferenciados e minorizados às outras línguas estrangeiras.

Sobre o apagamento de outras LEs nas entrevistas, recorreremos ao pensamento de Eni Orlandi (2007) que discorre sobre as formas do silêncio e como esse concorre na construção de certos sentidos, entendendo que algumas de suas reflexões também se enquadram na maneira como o “não dizer” significa nas sequências discursivas aqui analisadas. Segundo a autora, “todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 12). Assim, quando os sujeitos da pesquisa dizem sobre o inglês (e algumas outras poucas línguas como o francês e o espanhol) e colocam em silêncio enunciados sobre as outras línguas, há notadamente significação nesse gesto textual: é pelo inglês que são subjetivados como sujeitos falantes de línguas. As outras línguas aparecem com valores específicos, pelas marcas deixadas na história dessas línguas no Brasil e pelo valor que recebem no mercado linguístico brasileiro e no dispositivo escolar, como seguiremos discutindo.

Exceção foi encontrada na fala de A4 (em A4.1), quando, apesar de enfatizar o inglês, enuncia espontaneamente – isto é, sem interferência da entrevistadora –, que quer aprender mais cinco línguas, motivada pelo desejo de sair do país e de conhecer outras culturas. No entanto, chama a atenção que nenhuma dessas outras cinco línguas tenham sido especificadas.

Embora, neste primeiro momento, a participante A3 (em A3.1) também não faça menção a outras línguas, ao longo de sua entrevista chega a dedicar enunciações ao espanhol, ao francês e ao alemão, devido ao apreço que a participante tem pelas línguas, justificado pelo argumento “tanto que é a faculdade que eu vou fazer”, referindo-se à faculdade

de Letras. Enquanto o gesto interpretativo dos outros participantes para a pergunta sobre “línguas estrangeiras” foi o de que essa designação é sinônima do inglês, para A3 é sinônimo de uma carreira de graduação – textualizando o desejo de possuir também o que Bourdieu (2000) chama de capital cultural institucionalizado.

Podemos observar também que A1, A3 e A4 interpretam “a sua relação” de modo bastante subjetivo: “porque **eu** jogo muito, sou muito ligado no mundo digital”, “**eu gosto** muito”, “**eu gosto** bastante”, o ponto de partida para seus relatos é voltado para o “gosto” pela língua ou pelo “uso” da língua em um momento de lazer: jogos. Para A2, no entanto, a pergunta vai suscitar sentidos para a língua estrangeira como “interligada com a ‘nossa’ língua”, porém, transparece, em seu enunciado, a ausência do “eu”: “você pode perceber que **as pessoas...** tipo... **falam...** **misturam** muito português com brasileiro... principalmente na internet”. O ponto de partida para a sua enunciação se aproxima de uma linguagem mais referencial sobre a língua e, embora essas marcas enunciativas apontem para a neutralidade e transparência do sentido de língua, há um deslizamento de sentido da própria língua materna – “as pessoas misturam português com brasileiro” – indicando uma alienação do sujeito para com a própria língua, o português é outra língua, seu valor se aproxima ao de uma língua estrangeira, para esse sujeito.

A relação que os sujeitos estabelecem com as LEs está estreitamente enunciada pelo ensino dessa(s) língua(a) na escola. Os sujeitos A1, A2 e A4 explicitam seu descontentamento com o ensino regular do inglês, mesmo quando não perguntados diretamente sobre isso. Os enunciados revelam a mobilização de um discurso conhecido pela comunidade interna e externa à escola: de que não se aprende inglês na escola. Os participantes A1 e A2 relatam que aprendem sozinhos, com os jogos e músicas, enquanto as participantes A3 e A4 sinalizam os estudos formais em escolas privadas de idiomas, como o lugar por excelência onde se aprende o inglês. Desse modo, podemos observar como a detenção do capital econômico proporciona o acesso a outros tipos de capital, já que pagar por um curso de línguas não é uma realidade para todos os estudantes brasileiros. O custo financeiro “investido” no aprendizado de línguas pode ser convertido em capital cultural incorporado (em forma de saber) e institucionalizado (certificação, diploma etc.).

Na próxima sequência de enunciados, observamos como esses sujeitos enunciam outras línguas estrangeiras:

| Sequências discursivas 2:

<p>A1.2</p>	<p>[Entrevistadora]: E você gosta mais de línguas estrangeiras no geral ou é mais o inglês mesmo por conta dos jogos?</p> <p>[A1]: O espanhol também... acho bem interessante também... português não...eu não gosto de Portugal... o português de Portugal eu não gosto... eu acho horrível... eu acho o país horrível porque roubou tudo de nós... eu não acho aquele país certo... não deveria existir... ma::s... o espanhol... o inglês da Inglaterra eu acho interessante porque também né... é meio o sotaque do inglês né... ou o sotaque daqui é o sotaque da Inglaterra que foi o colonizador... ((falando mais baixo))</p>
<p>A2.2</p>	<p>[Entrevistadora]: Você acha importante?</p> <p>[A2]: Acho... principalmente inglês</p> <p>[Entrevistadora]: Por quê?</p> <p>[A2]: Porque é quase uma língua mundial se você for ver... eu acho importante saber um pouco de inglês pelo menos</p>
<p>A3.2</p>	<p>[Entrevistadora]: E você tem interesse por outras línguas também?</p> <p>[A3]:Tenho... tenho pelo alemão e:: pelo francês.</p> <p>Assim... alemão eu me interesse bastante porque... a minha família veio da Alemanha... né</p> <p>[Entrevistadora]: Ah... por isso esse sobrenome ((risos))</p> <p>[A3]: É... ((risos)) na verdade nem era assim esse sobrenome... mas aí quando eles vieram pro Brasil eles escreveram assim pra deixar mais fácil... senão as pessoas erram ((risos)) então eu sempre quis aprender alemão por causa disso... o francês... eu não sei... eu sempre achei uma língua bonita... eu sempre tive vontade de aprender... e o inglês... eu não sei... desde pequena eu sempre tive... sempre foi mais forte do que eu... assim... sempre parece que estava junto... eu e o inglês assim.</p>
<p>A4.2</p>	<p>[Entrevistadora]: E qual outra língua você gostaria de aprender?</p> <p>[A4]: Francês e italiano</p>

Como observado anteriormente, em A4.1, a participante A4 textualiza espontaneamente o desejo de aprender outras línguas estrangeiras, além do inglês, quando diz que gostaria de saber mais cinco línguas. No entanto, ao longo da entrevista, mesmo com

uma pergunta direta da entrevistadora, em A4.2, somente cita as línguas “francês e italiano”, mas não desenvolve enunciações sobre elas.

Do mesmo modo, A2 (em A2.2) não demonstra interesse pelo tema: quando perguntado se achava interessante o aprendizado de outras línguas, responde afirmativamente, mas volta o seu foco para o inglês. Quando utiliza o intensificador “principalmente”, há um pequeno gesto de abertura para os sentidos da importância de outras línguas estrangeiras, mas volta a restringi-lo para a língua inglesa, ainda que seu aprendizado não seja algo marcante em seu discurso: “um pouco de inglês, pelo menos”.

Por sua vez, o participante A1 (em A1.2) a partir de uma pergunta explícita da entrevistadora, chega a citar o espanhol como uma língua de seu interesse, mas inclui em seu enunciado o português. Assim como em A2.1, deixa emergir na textualidade uma equiparação do português como sendo uma língua estrangeira, como uma língua alheia à sua subjetividade, relacionando o português de Portugal como uma outra língua, com sentidos de repulsa. O que seu enunciado revela é o sentido de língua estrangeira muito interligado ao sentido de nação, mesmo quando cita a influência dos EUA e a globalização. A materialização dessa vinculação entre uma língua – um povo – uma nação, é compreensível pelo estabelecimento de um discurso que sustentou os ideários de identidade e cultura nacional, na construção dos Estados modernos, cujo intuito era a unificação dos estados para melhor governar (ANDERSON, 2008). Assim, suas falas sobre as línguas passam, quase sempre, pelos países que a utilizam e, assim, seu interesse nas línguas está ligado ao uso prático, aos países com os quais pretende estabelecer alguma relação, como textualizado também em A1.3: “Hoje o mundo tá muito globalizado... tem/a influência do inglês hoje é muito forte no país... no mundo inteiro...principalmente os EUA... que é a potência enorme aí... tem que aprender só o português...você vai viver aqui... na Angola... em Moçambique e em Portugal...que eu nem gosto...”.

A participante A4 dedica mais tempo de sua entrevista a narrar e justificar suas afinidades com as línguas que cita. Antes de nos determos no discurso sobre a língua espanhola, vejamos como as outras línguas citadas pelas participantes A3 e A4 fazem parte de uma rede de formulações advindas do valor das línguas do mercado linguístico brasileiro e as possibilidades de acesso ao capital cultural: o francês é percebido como uma língua bonita, o alemão e o italiano são, para grande parte dos sujeitos brasileiros, sobretudo os do estado de São Paulo, línguas de herança, o que vai despertar sentidos sobre essas línguas ligados à identidade.

Em A3.2, embora o advérbio “sempre”, relativo ao predicado “achei a língua francesa bonita”, aplique sentidos de longinquidade à sua percepção – como algo contundente e impossível de se delimitar no tempo –, combinado às marcas de enunciação explícitas no uso da primeira pessoa “eu” e “achei” – criando a ilusão de uma individualização, de um simples gosto pessoal –, essa formulação remete-nos ao lugar que a língua francesa ocupou no Brasil e que, de certa forma, ainda ocupa. Esse papel de prestígio

que o francês desempenhava no Brasil até pouco tempo (e que estudos mais recentes poderiam refutar ou ainda reafirmar, como no caso do estudo empreendido por Vergueiro (2009), é explicado por dito autor a partir do fato de que no início do século XX havia no Brasil uma imagem idealizada da França, que se tornou modelo em todas as esferas: culinária, educação, moda, artes, penteado etc., campos que constroem o imaginário de sofisticação. Assim, “as elites falavam francês, liam revistas e livros lançados em Paris, a classe dominante devia falar francês para continuar no poder” (MELLO, 2004 *apud* VERGUEIRO, 2009, p. 30).

Isso significa que, no mercado linguístico do Brasil, o francês possui um grande valor – fato observável por meio das leis educacionais que conferiam destaque à língua francesa –, por estar ligado tanto à função de língua de cultura quanto à função de língua instrumental para o contato com a Europa. Mesmo tendo perdido esse *status* (instrumental de acesso para o mundo europeu) para o inglês, conservou-se no imaginário social brasileiro como língua de requinte. Além disso, saber francês não é somente símbolo de sofisticação pelo que a cultura francesa ainda representa, mas, sobretudo, pelo que o **inglês** representa: uma língua que, pelo discurso da utilidade, tem se tornado banal, um conhecimento que todos deveriam ter.

Geralmente, aqueles que buscam os cursos de francês já se comunicam em inglês, assim, o francês cumpre a função de língua de distinção, como observa Bourdieu (2000), quando diz que o lucro da distinção resulta do fato de que a oferta do produto (falantes de francês, no caso), precisa corresponder a um nível determinado de desqualificação. Assim, se todos os indivíduos pudessem se beneficiar das mesmas condições de aquisição das línguas, a lei do mercado não se manteria: “o lucro acha-se logisticamente distribuído em função das oportunidades de acesso, em função da posição ocupada na estrutura social” (BOURDIEU, 1998, p. 43).

Desse modo, podemos pensar que a grande maioria dos brasileiros falantes de francês está em dupla vantagem na relação de poder do nosso mercado linguístico: por já serem falantes de inglês (exercendo o poder sobre aqueles que não o falam) e por manterem seu capital linguístico valorizado com o francês – tanto pela memória discursiva do que significou o modelo da França no Brasil, quanto pelo seu acesso restrito, uma vez que o francês significa mais pelo que ele não é, do que pelo que ele já foi ou pelo que simboliza: língua não acessível a todos, já que não está mais presente nos currículos básicos. Os valores que possuem as línguas num mercado linguístico específico fazem com que o sujeito adote uma atitude específica para com essas línguas que vão marcando a sua subjetividade. As línguas que os sujeitos falam ou não falam os ligam a grupos e os distinguem de outros.

Além de apontar o francês como língua de seu interesse – por uma concepção “estética” – em A3.2, a participante também enuncia a sua afinidade com o alemão por questões de identidade (um *habitus* constituído e mantido na família). No entanto, de maneira diferente, lhe faltam palavras para explicar seu vínculo com o inglês: “e o inglês... eu

não sei... desde pequena eu sempre tive... sempre foi mais forte do que eu... assim... sempre parece que estava junto... eu e o inglês assim". Quando interpretamos essa fala pela teoria da AD, a sua afinidade com o inglês não é fato inexplicável, como pensa ser o sujeito. Essa é também uma relação sócio-historicamente construída, pois, como diz Celada (2002), não existe um "puro desejo" de aprender uma língua, pois este desejo está submetido às condições que lhe impõe a história. Sobre isso, as autoras Cox e Assis-Peterson (2007, p. 5) expõem que

Antes de falar inglês, o mundo falou latim e francês. Contudo, diferentemente do que ocorrera com o latim e o francês, línguas usadas, sobretudo, para a enunciação da alta cultura e, portanto, domínio restrito de uma elite intelectual e dirigente, nos tempos da globalização, o inglês se dissemina por todas as esferas de atividades sociais. Em nenhum outro tempo da história da humanidade, os homens precisaram tanto de uma língua comum como agora, ao serem reunidos pelo/no ciberespaço.

Houve um tempo em que as fronteiras somente eram atravessadas literalmente, "a ritmos dos pés humanos, dos cavalos e das canoas" (*ibidem*) e, portanto, a interação entre falantes de diferentes línguas se dava exclusivamente face a face (agraciada pelos recursos gestuais e pelas línguas de fronteira, que pela certa proximidade linguística facilitavam a comunicação). Na medida em que se aperfeiçoam os meios de transporte e os meios de comunicação (escrita, telefone, internet), surgem novas facilidades e necessidades, permitindo que pessoas de diferentes partes do globo se comuniquem e, segundo as autoras, "o único embaraço a esse meio de comunicação sem fronteiras é o gueto da língua materna, quando essa língua materna não é o inglês" (*ibidem*, p. 6).

No mercado linguístico, os diferentes discursos criam e mantêm uma memória discursiva de que o inglês é uma língua útil, instrumental, moderna, franca e que deve ser falada e estudada, como também vimos nas Sequências 1, a ponto de "língua estrangeira" ser interpretada correlatamente ao inglês. Ser falante de inglês é obedecer a um padrão bem-visto socialmente, é estar do lado "correto", é um modo "normal" de ser sujeito. Essa naturalidade enunciativa de necessidade, aliada ao prazer de ser detentor desse saber, se constrói por uma trama de discursos outros, como o do mercado linguístico, que viemos discutindo e, também, pelo próprio dispositivo escolar.

No dispositivo escolar, é histórica a tentativa de transformar o inglês em LE digna de ensino por excelência, o que nos é comprovado se passarmos a uma breve análise das leis educacionais para o ensino de línguas no Brasil, ou seja, o que respalda essa memória discursiva mobilizada pelos sujeitos das entrevistas é o discurso jurídico, pois ele influencia diretamente o dispositivo escolar.

Olhando para a história das leis que dispõem sobre a LE nos currículos escolares, é desde o decreto n. 19.890, de 1931, que o inglês começa a se sobressair oficialmente na educação, se tornando língua obrigatória no ciclo fundamental, lugar que antes era reservado às

línguas “mortas”. Rodrigues (2010) faz a importante observação de que é esse decreto que vai trazer transformações na maneira de se conceber o aprendizado de línguas, apontando que começa a ser desenhada uma “visão instrumental do conhecimento de línguas que passam a ser valorizadas de acordo com o grau de garantia de acesso que podem oferecer a determinada área do saber” (2010, p. 7). É a partir de então que esse discurso se assenta como justificativa para o estabelecimento das línguas no currículo e vai se regularizar nas leis que vão se seguir, como na Lei nº 4.244, de 1942, conhecida como Reforma de Capanema, que acentua o caráter da instrumentalização da língua, dando importância maior ao inglês e ao francês (RODRIGUES, 2010).

Embora as Leis de Diretrizes e Bases (1961, 1971 e 1996) não impusessem a especificação da língua estrangeira para o ensino, as condições materiais para que o inglês fosse a língua escolhida pelos conselhos estaduais já estavam dadas desde a Reforma de Capanema: havia mais professores qualificados disponíveis, mais recursos didáticos com um mercado editorial consolidado e cada vez mais estudos em Linguística Aplicada sobre o ensino de inglês como LE. Além disso, também possuía o trunfo de poder basear a sua publicidade ancorada no discurso do mercado de trabalho (RODRIGUES, 2010).

Como podemos observar, a LE – pela maneira como sempre foi instalada no currículo escolar e como foi discursivizada juridicamente, por meio das leis e decretos – ajudou a institucionalizar um discurso para a comunidade escolar e para a sociedade em geral sobre o lugar e a importância da matéria de LE na formação dos estudantes. Assim, estas leis, além de determinarem o lugar das línguas no currículo, também assentam imagens sobre seu ensino, sobre o papel das línguas no imaginário social e sobre os sujeitos. É por meio do discurso jurídico que podemos começar a refletir como o inglês se estabelece no dispositivo escolar e no mercado linguístico como língua estrangeira por excelência, estabelecendo também a memória de que sinônimo de LE é o inglês, enquanto as outras línguas sofrem um silenciamento. Do mesmo modo, é o discurso jurídico, entre outros, que também possibilita enunciados sobre o espanhol, como uma língua que tem certa importância no Brasil, mas que não precisa ser estudada, por meio do sentido de desoficialização de seu ensino, textualizado nas leis, como logo discutiremos.

Assim, a proximidade que A3 sente com o inglês, como vimos na sequência discursiva A3.2, portanto, não é uma relação espontânea, nem manifestação do seu inconsciente (embora também possa ser). A relação que os sujeitos brasileiros estabelecem com o inglês possui bases materiais discursivas e históricas, relação bastante distinta da existente com o espanhol, como veremos a seguir em mais uma sequência discursiva, retirada de A3:

| Sequência discursiva 3:

A3.3	<p>[Entrevistadora]: Tem outra língua na <escola anterior>?</p> <p>[A3]: Tem espanhol... mas espanhol é só do quinto ao sexto ano...</p> <p>[Entrevistadora]: Ah... e você fez também?</p> <p>[A3]: Eu fiz</p> <p>[Entrevistadora]: Do quinto ao sexto?</p> <p>[A3]: Do quinto ao nono... perdão ((risos))... é:: aí eu fiz e:: quando eu tive... é:: a primeira vez foi no quinto ano... aí eu fiquei nossa meu Deus que legal... mas aí foi chegando no final e eu fiquei... ah... não gostei... assim... eu fui muito bem no espanhol... nas provas... mas achava que não combinava comigo assim... não me atraí pela língua...</p> <p>[Entrevistadora]: Não tinha nada a ver com o professor?</p> <p>[A3]: Não... eu gostava do professor... mas...</p> <p>[Entrevistadora]: Não chamou a sua atenção</p> <p>[A3]: Não... na língua não... eu ficava tipo... ah... legal... parece com o português</p> <p>[...]</p> <p>[Entrevistadora]: E de onde que você acha que vem esse seu interesse por cursar Letras... por gostar tanto de línguas estrangeiras?</p> <p>[A3]: Ah eu tenho pessoas na minha família... eu tenho uma tia e um primo meu que se formaram em Letras... aqui na Unesp...</p>
-------------	---

Caso a entrevistadora não tivesse indagado sobre sua escola anterior, haveria ocorrido um apagamento do espanhol, nas sequências discursivas de A3. Chama a atenção o fato de a aluna ter estudado essa língua por cinco anos e não ter se lembrado, ou melhor, ter apagado de sua enunciação, num primeiro momento, metade do período em que a estudou, revelando que esse evento não foi significativo para ela. Sua explicação para essa falta de interesse é a falta de atração para com a língua, bem diferente da relação que possui com o inglês, como vimos.

As sequências A3.2 e A3.3 são bons exemplos de como o sujeito supõe que as suas palavras são suas, de que o que enuncia possui uma transparência de sentidos. No entanto, de acordo com a AD, o sujeito não é a fonte dos sentidos, suas palavras sempre remetem a outras palavras. Deste modo, quando enuncia que o espanhol é fácil, que o francês é bonito e que o seu vínculo com o inglês é até difícil de explicar de tão íntima que se sente com essa língua, leva-nos novamente ao conceito de memória discursiva:

[...] o ato de enunciar sobre acontecimentos do presente é atravessado pelo modo como o sujeito imagina e constrói discursos a partir de redes de filiação e de inscrição histórica dos sentidos [em formações discursivas], sempre sustentadas pela memória discursiva. (ROMÃO, 2011, p. 147).

Sobre a questão da suposta facilidade do aprendizado de espanhol para brasileiros, há números suficientes de publicações acadêmicas como o de Santos (2002) e Villalba (2004) que, a partir de óticas diferentes, trabalham com as representações e crenças que aprendizes de espanhol têm da língua. Todos esses trabalhos apontam que o brasileiro percebe a língua espanhola como fácil, como língua que não precisa estudar. Celada (2002) também aborda, a partir de um viés discursivo, essa “ilusão de competência espontânea” que possuem os brasileiros.

A formulação da participante A3, em A3.3, pertence ao enunciado que Celada (2002, p. 31) apontou e que guia o posicionamento do brasileiro diante do espanhol: “Estudar espanhol?! Precisa mesmo?”, que pode ser representado pela equação: espanhol – língua parecida – língua fácil. A autora observa que, durante a década de 90, o espanhol ganhou espaço nas academias brasileiras como língua auxiliar e instrumental de leitura, uma vez que na bibliografia de muitos cursos, sobretudo das ciências humanas, não havia traduções para o português: “no entanto, é preciso dizer que essa falta de necessidade de estudo, em vez de ficar limitada à habilidade da prática de leitura garantida pela específica materialidade da escrita, estendeu-se [...] à língua espanhola como um todo” (CELADA, 2002, p. 35).

Outra contribuição para o estabelecimento dessa visão do espanhol é a imagem reducionista que diz que o único inconveniente está nos seus falsos cognatos, como se saber uma língua fosse saber as “palavras” desta língua. Seguindo essa ideia, conseguiríamos facilmente alcançar o nível de domínio de uma LE por meio do seu vocabulário: sendo a língua e a linguagem concebidas como uma nomenclatura. Se assim fosse, o estudo formal da língua espanhola seria desnecessário porque os possíveis problemas que o brasileiro pudesse enfrentar ao se comunicar seriam contornáveis com o uso de dicionários ou com a memorização de uma lista de falsos cognatos. Se tomássemos a língua como nomenclatura, também estaríamos pressupondo uma transparência na língua, um excesso de confiança que contribuiria para que o espanhol fosse uma língua que não valeria a pena ser estudada.

O imaginário de língua fácil, língua que não precisa ser estudada, sobre o espanhol não se dá somente pela base linguística aproximada, mas também pela falta de visibilidade que seu ensino sempre teve no dispositivo escolar. Segundo Celada, apesar de haver, nas décadas de 40 e 50, a integração do espanhol no currículo (na Reforma de Capanema), essa política nunca chegou a ter um peso que marcasse ou modificasse a relação do brasileiro com o espanhol, somente chegou a alcançar “paixões individuais” (CELADA, 2002, p. 32).

Parecia que a luta para se inserir como disciplina no currículo tinha sido finalmente viabilizada a partir da sanção da lei nº 11.161 de 2005, que a instituía como disciplina de oferta obrigatória, porém como matrícula facultativa ao aluno. No entanto, além de textualizada de maneira bastante controversa, aberta a brechas interpretativas para a sua não implementação (RODRIGUES, 2010), antes de chegar a se cumprir, foi revogada com a Reforma do Ensino Médio – que institui, definitivamente, o inglês como língua obrigatória a ser estudada (além de ter sofrido um apagamento na Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018). É nesse sentido que afirmamos que o discurso jurídico, ao textualizar, em suas leis e decretos, os lugares para as línguas estrangeiras nos currículos – obedecendo ao mercado econômico e linguístico –, ajudou a construir uma memória para essas línguas no dispositivo escolar.

Na sequência A3.3 também podemos ver o funcionamento, no discurso, de outro tipo de capital simbólico: A3 desfruta das vantagens do capital social, uma vez que em sua rede familiar há uma tia e um primo formados em Letras. Além disso, o fato de sua família ser de origem alemã a torna mais predisposta ao *habitus* propício ao aprendizado de LE e das línguas que quer estudar, como o alemão e o inglês. Apesar de ter informado, ao longo da entrevista, que seus pais não falam fluentemente línguas estrangeiras, eles possuem ensino superior e trabalham em suas respectivas áreas de estudos; sua mãe, por exemplo, é professora e já trabalhou em escolas bilíngues. A partir do conceito de *habitus* de Bourdieu, podemos inferir que o contexto familiar, ao qual pertence, fomentado pelo capital econômico, cultural e social, dos quais dispõe a participante A3, lhe garante o desenvolvimento de certas práticas, de certos gostos, de suas vontades e planos em relação à língua estrangeira, que se torna cada vez mais possível de serem realizados a partir dos lugares que frequenta, como a escola privada e os cursos livres de idiomas, o que lhe garantirá uma certa relação de poder em relação a outros sujeitos que não desenvolveram o mesmo padrão de *habitus*.

| Considerações

Ao analisarmos as sequências discursivas dos alunos do ensino médio, pudemos identificar três elementos atuantes nas possibilidades de sua produção enunciativa: a posse ou ausência de capitais (o econômico e os simbólicos), as leis do mercado linguístico e o dispositivo escolar, com suas leis e instituições. Ao começarmos a entrevista com a indagação “qual é sua relação com a língua estrangeira”, cada participante mobilizou sentidos diferentes para o termo “língua estrangeira”, de acordo com os “já-ditos” que regulam seus dizeres, dependendo do lugar de onde esses sujeitos partem para enunciar, de acordo com suas possibilidades de acesso a diferentes tipos de capitais, de acordo com os lucros linguísticos de cada língua no mercado e com a instituição escolar na qual estudam. Assim, seus gostos, suas opiniões, impressões e emoções em relação ao tema não são formulações individualizadas, frutos do consciente (ou somente do inconsciente), mas são construídos historicamente, em meio a disputas pelo exercício de poder por meio da língua.

O estudante A1 começa a enunciar a partir de sua relação com os jogos, relação essa que vai estar presente durante muitos momentos da entrevista (assim como o estudante A2), mas logo, sem a intervenção da entrevistadora, parte para as críticas ao ensino de inglês na escola. Essa mesma inserção de crítica à escola estará presente logo no início das falas de A2 e A4, revelando a falta de identificação prazerosa ou, até mesmo, ausência de qualquer identificação, como nas sequências de A3, onde há um apagamento da escola em sua relação com as línguas, principalmente a língua espanhola.

No entanto, as alunas da escola privada A3 e A4 possuem um outro lugar de enunciação para as línguas: estudam ou estudaram em cursos privados específicos de inglês e é a partir desse lugar que emergem suas afinidades para com esta língua, além de citarem suas relações familiares como espaço de partilha pelo reconhecimento da importância e gosto pela aprendizagem de línguas.

As sequências dos alunos A1 e A2, da escola pública, ficaram restritas ao universo do entretenimento do jogo e às críticas à escola, enquanto para os participantes A3 e A4, outros universos foram explorados, principalmente o gosto pessoal por viagens, estudos e trabalho. Nesse sentido, podemos observar como os capitais simbólicos, sobre os quais nos fala Bourdieu (2000), entram em jogo no discurso dos estudantes. Quanto mais dispõem de diferentes tipos de capitais – o econômico, para pagar cursos privados; culturais e sociais para partilhar seus gostos, acessar ou continuar acessando certos bens simbólicos –, mais o *habitus* do gosto pelo aprendizado de língua estrangeira é desenvolvido, sendo textualizado como algo natural: os sujeitos se apropriam dos seus dizeres, se empolgam ao falar de línguas estrangeiras, de seus desejos por aprendê-las e por usá-las em diferentes situações comunicativas. Por outro lado, a falta do *habitus* e dos capitais necessários para a construção desse mesmo *habitus* tornam os sujeitos alheios a esses saberes, inclusive alheios à própria língua, como podemos observar quando A1 e A2 colocam a língua portuguesa numa relação de outorização.

Além do acesso e gerenciamento que os tipos de capitais permitem a certos sujeitos usufruírem e se apropriarem das línguas estrangeiras como elemento de prazer, naturalidade e empolgação, vimos em nossas análises, a partir do olhar de Pierre Bourdieu (1983, 1998, 2000), que outro elemento também oferece as condições de produção para esses enunciados e provém do mercado linguístico, ou seja, ao valor que as línguas (e seus falantes) possuem na sociedade. Assim, emergiu em todas as entrevistas, tomando grande parte das enunciações, o reconhecimento do inglês como sinônimo, por vezes exclusivo, de língua estrangeira. Para trazer para a materialidade as outras línguas estrangeiras que emergiram, foi necessária, em três das quatro entrevistas, uma interpelação explícita da entrevistadora. No mercado linguístico brasileiro, as línguas estrangeiras vão estabelecendo relações objetivas entre si, na medida em que funcionam como a “língua do mercado”, caso do inglês; a “língua da distinção”, caso do francês; a “língua de identidade e afeto”, como no caso das línguas de herança; e aquelas cujos vínculos de estudo e identificação são frágeis, como no caso do espanhol.

Somam-se a esses valores no mercado das línguas a atuação do dispositivo escolar, a partir, sobretudo, do discurso jurídico, na perpetuação do inglês como língua estrangeira por excelência e no apagamento das outras línguas, na medida em que é na escola que os sujeitos vão estabelecer o primeiro contato formal e metalinguístico com as línguas. É por meio das diferentes práticas e estratégias discursivas e não discursivas ali engendradas que vão sendo construídas verdades sobre e para os sujeitos aprendizes de língua, sobre o que é normal, como se deve pensar e se comportar enquanto aluno debutante de um novo conhecimento.

É geralmente no sexto ano do ensino fundamental, ao menos nas escolas públicas estaduais de São Paulo (SP), a primeira vez que os sujeitos são interpelados com discursos de e sobre pelo menos duas línguas: a oficial e a estrangeira⁹. É a partir desse momento que eles irão mobilizar diferentes sentidos discursivos ao pensar e agir na/sobre as línguas, uma vez que na escola não só são desenvolvidas habilidades comunicativas ou são obtidos conhecimentos linguísticos formais, mas é, sobretudo, o espaço onde os alunos adentram um novo terreno discursivo no qual têm a oportunidade de se reconhecerem enquanto aprendizes de LE, com uma memória que essa posição de sujeito acarreta.

É no dispositivo escolar, no espaço institucional e cotidiano, onde se constroem saberes sobre a LE de outra ordem que não a meramente formal, mas de âmbito ideológico, é também o lugar em que seremos atravessados por discursos vários como a importância de se aprender uma LE, por que deve ser determinada língua em vez de outra, por que a introdução dessa disciplina é feita naquele momento de nossas vidas, etc. Neste sentido, afirmamos que é o dispositivo escolar o principal possibilitador da constituição do sujeito que enuncia sobre as LEs no Brasil, pois ele tem o poder de pôr em prática, de materializar, o valor adquirido pelas línguas no mercado linguístico. É o dispositivo escolar que evidencia, manuseia, reproduz ou transforma o acesso aos capitais simbólicos na forma como são distribuídos socialmente.

| Referências

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BOURDIEU, P. Las formas del capital: Capital económico, capital cultural y capital social. In: BOURDIEU, P. *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbo: Desclée de Brouwer, 2000. p. 131-164.

9 Sabemos que, em muitos casos, a língua materna e a oficial não coincidem para os sujeitos. No entanto, para os sujeitos entrevistados neste trabalho, esses dois termos são intercambiáveis, uma vez que todos eles possuem a língua portuguesa como materna, num território onde ela é oficial.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, P. O mercado lingüístico. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Ltda., 1983. p. 95-107.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua? Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 145-168, 2008.

CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro*. Uma língua singularmente estrangeira. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMPOS, A.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. *Escolas de luta*. São Paulo: Veneta, 2016.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*. v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616/2818>. Acesso em: 12 maio 2018.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

FOUCAULT, M. Verdade e subjectividade. *Revista de Comunicação e linguagem*, Lisboa, n. 19, p. 203-223, 1993.

HERRERO VALEIRO, M. *A normalização linguística*. Uma ilusão necessária. Santiago de Compostela, Espanha: Através Editora, 2015.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas: Pontes da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, F. dos S. C. *Língua Viva, Letra Morta*. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro. 2010. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Espanhola) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROMÃO, L. M. S. Formação discursiva e movimento do sujeito: de como o cortador de cana é falado na mídia. In: BARONAS, R. L. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João, 2011. p. 147-159.

SANTOS, H. S. O papel dos estereótipos e preconceitos na aprendizagem de línguas estrangeiras. *Congreso Brasileño de Hispanistas, 2*. São Paulo: Associação Brasileira de Hispanistas, 2002. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100029&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 28 jan. 2019.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

VERGUEIRO, T. O. de N. *Professores de francês apesar de tudo: o papel das representações sociais nessa história de persistência*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

VILLALBA, T. K. O mito da “língua fácil” na aprendizagem de espanhol por falantes brasileiros – aspecto lexical. *Calidoscópio*, v. 2, n. 1, p. 101-108, 2004. Disponível em: www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6488. Acesso em: 12 jan. 2019.

Como citar este trabalho:

GALELLI, Cinthia Yuri; ROCHA, Nildiceia Aparecida. Mercado linguístico e capital simbólico no dispositivo escolar: um estudo discursivo sobre as línguas estrangeiras. **CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 126-148, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/index>. Acesso em “dia/mês/ano”. <http://dx.doi.org/10.21709/casa.v15i2.17002>.