HELOÍSA AUGUSTA BRITO DE MELLO

"O PORTUGUÊS É UMA ALAVANCA PARA QUE ELES POSSAM DESENVOLVER O INGLÊS": EVENTOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM UMA SALA DE AULA DE *ESL* DE UMA "ESCOLA BILÍNGÜE"

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientador: Prof. Dr. John Robert Schmitz

200306 15

UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
CAMPINAS/2002

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTR
SEÇÃO CIRCULAN

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE IE
Nº CHAMADA T/UNICAMP
M489p
V EX
TOMBO BC/ 52498
PROC. 16.124.03
C D
PREÇO R$ 11,00
DATA 13/03/02
Nº CPD

CM00180275-3

BIB ID 283908

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

M489p

Mello, Heloísa Augusta Brito de

"O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de *ESL* de uma "escola bilíngue". / Heloísa Augusta Brito de Mello. - - Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador: John Robert Schmitz

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação bilíngüe. 2. Bilingüismo. 3. Aquisição da segunda língua. 4. Lingüística aplicada – ensino-aprendizagem de L2/L.E. 5. Diglossia (Lingüística). I. Schmitz, John Robert. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

CANDIDATA: HELOÍSA AUGUSTA BRITO DE MELLO

ORIENTADOR: PROF. DR. JOHN ROBERT SCHMITZ

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Heloísa Augusta Brito de Mello e aprovada pela Comissão Julgadora em 18/12/2002.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. John Robert Schmitz

Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan

Prof[a]. Dr[a]. Marilda do Couto Cavalcanti

Prof[a]. Dr[a]. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio

Prof[a]. Dr[a]. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

SUPLENTES:

Prof[a]. Dr[a]. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto

Prof[a]. Dr[a]. Rosemary Arrojo

Aos meus três amores,
Érica, Vinícius e Sérgio,
dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Dinorah e José, pelo amor e dedicação.

Aos meus sogros, Maria Antonieta e Araripe (em memória), pelo apoio de sempre.

Ao Sérgio, pelo amor, companheirismo e apoio incondicional.

Aos meus filhos, Vinícius e Érica, pelo apoio, carinho e compreensão.

Aos meus irmãos, Luiz Augusto e Maria Augusta, e aos seus respectivos familiares, pelo apoio dado aos meus pais e aos meus filhos durante o meu estágio na Universidade de Novo México, Albuquerque, Estados Unidos.

À Delmari, Rossi, tia Anita e Madu, pelo carinho dedicado à Érica durante a minha ausência.

Aos funcionários da BIOENGE LTDA., por terem assumido as funções de seu diretor, meu marido, durante o período em que ele esteve em minha companhia em Albuquerque, Novo México, Estados Unidos.

À amiga Sílvia, que nos momentos mais difíceis soube escutar, aconselhar, compartilhar, alegrar...

Aos professores e amigos Drª. Maria Cristina Faria Dalacorte e Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, pela colaboração e disposição para discutir comigo o meu trabalho.

À professora e amiga Darlene Pugnali, pelo entusiasmo, carinho e, sobretudo, por ter dividido comigo experiências de pesquisa.

À professora Edna Lúcia Rodrigues, pela revisão criteriosa e pelas valiosas sugestões.

À Faculdade de Letras e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Aos professores e funcionários do IEL/UNICAMP.

À Denise Amadio, funcionária da PRPG/UNICAMP.

Ao Departamento de Lingüística da Universidade de Novo México, nas pessoas da administradora Nancy Montoya e do Prof. Dr. Garland Bills, pela cordialidade e presteza durante o meu estágio naquela universidade.

E, principalmente, a Deus, por ter colocado em meu caminho pessoas tão maravilhosas.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao Prof. Dr. John Robert Schmitz, por ter-me proporcionado, através de sua competência e de seu incentivo constante, uma orientação construtiva e segura e, sobretudo, pela atenção e carinho dedicados desde o nosso primeiro encontro.

Ao Prof. Dr. Garland Bills, por ter aceitado orientar meus estudos na Universidade de Novo México e, sobretudo, pela disposição em tornar meu estágio proveitoso e agradável.

À Prof[a.] Dr[a.] Marilda do Couto Cavalcanti e ao Prof. Dr. Kanavillil Rajagopalan, pelas sugestões e comentários pertinentes.

À Prof[a.] Dr[a.] Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio, por ter compartilhado muitas das minhas reflexões e dúvidas.

Às professoras Dr[a.] Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, Dr[a.] Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto e Dr[a.] Rosemary Arrojo, por terem gentilmente aceitado participar da banca examinadora deste estudo.

Aos diretores, professores e funcionários da escola focalizada neste estudo, pela acolhida e por colaborarem para que este trabalho se concretizasse.

Às crianças e à professora da sala de *ESL*, por terem assumido a condição de meus interlocutores privilegiados.

Melhor do que a criatura
fez o criador a criação.
A criatura é limitada.
O tempo, o espaço,
normas e costumes.
Erros e acertos.
A criação é ilimitada.
Excede o tempo e o meio.
Projeta-se no Cosmos.

Cora Coralina

SUMÁRIO

RESUMO xix

ABSTRACT xxi

INTRODUÇÃO 23

CAPÍTULO 1: EXAMINANDO A RELAÇÃO L1-L2 NA PEDAGOGIA E NA POLÍTICA DE ENSINO DE *ESL* 33
1.1 Situando a política de *English-Only* no ensino de *ESL* 33
1.1.1 *English, please!:* o mito da instrução monolíngüe 34
1.1.2 Reexaminando o papel da L1 nas teorias de aquisição de segunda língua 43
1.1.3 Raízes históricas da instrução monolíngüe no ensino de *ESL* 48
1.2 Perspectivas teóricas alternativas: o papel positivo da L1 na aquisição da L2 61
1.2.1 O princípio da interdependência lingüística 62
1.2.2 Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de suporte mediado 64

CAPÍTULO 2: A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA ESCOLA BILÍNGÜE 71
2.1 Alternância de línguas e competência comunicativa 71
2.1.1 Definindo os termos 72
2.1.2 A alternância de línguas e a competência comunicativa da criança bilíngüe 76
2.1.3 Atitudes em relação à alternância de línguas 79
2.2 A alternância de línguas na perspectiva sociolingüística 81
2.2.1 A alternância de línguas como um processo semântico 82
2.2.2 O aspecto funcional da alternância de línguas 86
2.3 O que dizem os estudos sobre a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe 92

CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: UMA BREVE DISCUSSÃO 111
3.1 O que se entende por educação bilíngüe? 111
3.2 Educação bilíngüe: recortes da história 115
3.3 Os modelos e os tipos de programas de educação bilíngüe 122
3.4 Programas de imersão 127

CAPÍTULO 4: A METODOLOGIA DE PESQUISA 133
4.1 A orientação metodológica 133
4.2 O contexto da pesquisa 138
4.2.1 O local e a duração da pesquisa 138
4.2.2 A sala de aula de *ESL* e os participantes 139
4.2.3 O currículo e a abordagem de ensino 144
4.3 O papel da pesquisadora 146
4.4 A preparação dos registros para análise 149
4.4.1 As fontes dos dados 150
4.4.1.1 As observações 151
4.4.1.2 As gravações 151
4.4.1.3 As entrevistas e os questionários 155
4.4.2 As transcrições 157

4.5 O processo de análise 158
4.5.1 A análise das entrevistas e dos questionários 159
4.5.2 A análise do discurso da sala de aula 162
4.5.2.1 A identificação do contexto 163
4.5.2.2 A identificação dos exemplos de alternância de línguas 164
4.5.2.3 A identificação dos eventos de fala 165
4.5.2.4 As tipologias de alternância de línguas 165
4.5.2.5 A verificação das categorias utilizadas 168
4.5.2.6 A distribuição dos turnos e os estilos de fala 170

CAPÍTULO 5: COMPREENDENDO O DISCURSO *DA* E *NA* ESCOLA: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA 171
5.1 O discurso *da* e *na* escola: uma visão macro 171
5.1.1 A escola: sua história e sua organização social 172
5.1.2 O modelo e o programa de ensino da escola 181
5.1.3 Normas, contradições e os vários discursos 189
5.2 O discurso na sala de aula de *ESL*: uma micro-análise 210
5.2.1 As normas discursivas: diglossia e os estilos de fala 211
5.2.2 A distribuição dos turnos de fala 216

CAPÍTULO 6: A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NA SALA DE AULA DE *ESL* 227
6.1 Funções instrucionais 228
6.1.1 Funções instrucionais regulatórias 231
6.1.1.1 Controlar o comportamento/disciplina dos participantes 232
6.1.1.2 Negociar normas socializantes 237
6.1.1.3 Ameaçar os alunos 239
6.1.1.4 Avaliar o comportamento dos alunos 241
6.1.1.5 Regular os turnos de fala 242
6.1.2 Funções instrucionais de conteúdo 244
6.1.2.1 Sinalizar uma seqüência ou estrutura da aula 245
6.1.2.2 Traduzir uma palavra ou expressão 250
6.1.2.3 Ensinar vocabulário ou estrutura lingüística na L2 258
6.1.2.4 Dar explicações ou esclarecimentos 262
6.1.2.5 Função metalingüística 266
6.1.2.6 Solicitar explicações ou esclarecimentos 268
6.1.2.7 Negociar o sentido de uma palavra ou expressão na língua-alvo 269
6.2 Funções conversacionais 275
6.2.1 Conversar com os colegas 275
6.2.2 Especificar o interlocutor 277
6.2.3 Fazer um comentário, uma reclamação ou insulto 278
6.2.4 Negociar uma solicitação 281
6.2.5 Ênfase 283
6.2.6 Brincar com as palavras: função recreacional 283

REFLEXÕES FINAIS 287

REFERÊNCIAS 295

ANEXOS 311

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Funções da linguagem segundo Halliday ([1973] 1976) 88

Quadro 2. Sinopse das tipologias de alternância de línguas descritas na literatura 91

Quadro 3. Padrões de alternância do espanhol e do inglês 96

Quadro 4. Sinopse dos estudos sobre alternância de línguas 106

Quadro 5. Modelos de educação bilíngüe 124

Quadro 6. Tipos de programas bilíngües 127

Quadro 7. Variações dos programas de imersão 131

Quadro 8. Distribuição dos alunos de *ESL* por série/grupo 140

Quadro 9. Cronograma de visitas – 1ª. etapa 150

Quadro 10. Cronograma de visitas – 2ª. etapa 150

Quadro 11. O uso do português durante as lições (Perguntas 8 e 9) 160

Quadro 12. A importância de saber português na qualidade de professora de crianças que falam português como L1 (Pergunta 10) 160

Quadro 13. A existência de uma política de *English-Only* na sala de aula e as atitudes da professora em relação ao uso do português pelas crianças (Perguntas 11 e 12) 161

Quadro 14. O uso do português na sala de aula (Perguntas 13 e 14) 161

Quadro 15. Razões pelas quais a professora e/ou a auxiliar alternam o inglês e o português (Pergunta 15) 161

Quadro 16. Situações em que as crianças usam o português na sala de aula (Pergunta 16) 161

Quadro 17. Tipologia das funções da alternância de línguas na sala de aula de *ESL* .. 167

Quadro 18. Número de profissionais monolíngües e bilíngües 175

Quadro 19. Características do programa de acordo com a população-alvo 186

Quadro 20. A importância de adquirir habilidades lingüísticas e acadêmicas nas línguas 196

Quadro 21. Motivação para a aprendizagem das línguas entre as famílias brasileiras.... 197

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Separação das competências 62
FIGURA 2. Transferência de competências entre as línguas 62
FIGURA 3. Distribuição do tempo entre as línguas por séries 184

CONVENÇÕES

[	Falas simultâneas ou sobreposição de vozes.
#	Pausas breves entre palavras ou frases do enunciado.
# #	Pausas longas – um sinal p/ cada 0.5 segundos aproximadamente.
(xxxx)	Texto incompreensível.
(?palavra/frase)	Texto que se supõe ter ouvido.
(comentários)	Comentários explicativos p/ contextualização.
. . .	Fala incompleta ou interrompida.
(...)	Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.
MAIÚSCULA	Ênfase ou acento forte.
::	Alongamento de vogal.
- - - -	Silabação.
Eh, ah, oh, ih::, mhm, ãh, ahã, yeah, well etc.	Pausa preenchida.
P	Professora.
Aux	Auxiliar de sala.
A1, A2, A3 etc.; B1,B2, B3 etc.; C1, C2, C3 etc.; D1, D2, D3 etc.	Alunos identificados. A, B, C e D referem-se aos alunos que integram os grupos A, B, C e D respectivamente.
AA, BB, CC, DD	Todos os alunos juntos.
A, B, C, D	Aluno(a) não identificado(a).

RESUMO

Tem-se observado que há uma permanente tendência em se tratar a relação L1-L2 na sala de aula bilíngüe do ponto de vista do monolingüismo. O reflexo imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula de L2 sem nenhuma outra alternativa.

Neste estudo, de natureza etnográfica, busco compreender como se dá essa relação no contexto de uma escola de imersão em inglês que proporciona ensino fundamental e médio, com base no sistema educacional americano, para alunos de origem multiétnica, com acentuada predominância de brasileiros, residentes em Brasília. Para isso, acompanhei durante um ano as atividades de uma sala de aula de *ESL* que atende crianças de séries variadas em fase inicial de aquisição e desenvolvimento do inglês, com o objetivo de compreender quais são os padrões de uso do inglês e do português nessa comunidade, como esses usos são percebidos e como o discurso é construído na sala de aula de *ESL* – como, quando e com que finalidades essas línguas são usadas.

Dois tipos de análise foram feitas – uma macro e outra micro. No nível macro, analiso o discurso *da* e *na* escola segundo a perspectiva de toda a comunidade escolar – diretores, professores, auxiliares, funcionários e pais de alunos – e de suas normas – o modelo e tipo de programa de ensino, a política de línguas e a organização social da escola. No nível micro, analiso como o discurso é construído na sala de aula – a distribuição e a escolha das línguas, os estilos de fala mais recorrentes, a distribuição dos turnos de fala e, principalmente, os padrões de alternância de línguas.

Os resultados mostraram que, tanto no nível macro quanto no micro, as línguas mantêm entre si uma relação diglóssica, que, longe de ser harmoniosa, reflete a estrutura assimétrica das relações entre os grupos que se identificam com essas línguas e as representam, bem como a orientação monolingüística do modelo de ensino e da política de línguas da escola. O inglês se coloca como a língua da autoridade, do poder, das situações formais e instrucionais, enquanto o português é a língua da amizade, da informalidade, da transgressão à norma estabelecida.

No âmbito da sala de aula, o estudo mostrou que as práticas discursivas incorporam três estilos de fala: o acadêmico, o conversacional e o alternado. O estilo

acadêmico caracteriza-se, sobretudo, pelo uso do inglês, o conversacional pelo uso do português, e o alternado pelo uso das duas línguas. Por meio do controle de turnos, a professora controla a forma do discurso, a escolha das línguas e a participação das crianças nas atividades. Dessa forma, a professora assegura que o inglês, a língua reconhecida como legítima para a instrução, seja usado na maior parte das interações que ocorrem na sala de aula.

Também se observou, no nível micro, que a alternância de línguas assume importantes funções na sala de aula. Tanto as crianças quanto a professora recorrem à alternância de línguas para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais – dar instruções, solicitar ou dar esclarecimentos, negociar a participação nas atividades, traduzir ou negociar o sentido de uma palavra ou expressão, conversar com o colega etc. Para as crianças, o português é o instrumento que faz a mediação entre suas experiências anteriores e aquelas que estão sendo adquiridas por meio da nova língua; para a professora, o português é um dos meios pelos quais ela oferece suporte aos alunos para que eles possam desenvolver suas potenciais habilidades no inglês. Esses resultados contrariam, portanto, a crença de que somente o uso da L2 é benéfico para os aprendizes de L2 e de que todo uso da L1 na sala de aula é prejudicial.

Este estudo destaca, entre outras, as seguintes implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2 e para a educação bilíngüe: 1) o uso da L1 deve ser reconhecido como importante em qualquer processo de educação bilíngüe, particularmente nos seus primeiros anos; 2) nesse processo, a alternância de línguas deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso, por ajudar os alunos a fazer a mediação entre suas experiências na L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2; 3) a importância do reconhecimento de que o conceito de educação bilíngüe implica a formação e o desenvolvimento lingüístico em duas línguas e não apenas em uma.

ABSTRACT

There has been a permanent tendency to treat L1-L2 relationship in the bilingual classroom from a monolingual point of view. The immediate response to such a tendency has been the exclusion or at least an attempt to exclude the L1 from the L2 classroom without any alternatives.

This ethnographic study seeks to shed some light on how this relationship is established in the context of an English immersion school that provides an elementary and secondary program in Brasilia compatible with the American educational system for a multiethnic student population with a high percentage of Brazilian students. In order to understand this relationship, I have carried out a one-year observation in an ESL classroom that assists children from different grades who are in their early years of English acquisition and development. My aim was to understand language use patterns of English and Portuguese in this community, how community members perceive the use of these languages and how discourse is constructed in the ESL classroom – how, when and for what purposes these languages are used.

Two types of analysis were developed – a macro and a micro one. In the macro level I analyze the discourse that emerges *from* and *at* school according to the school community's point of view as a whole – directors, teachers, aides, general staff and parents – and its rules – educational model and program type, language policy and social organization. In the micro level I analyze how discourse is constructed in the classroom – language choice and distribution, speech styles, turn-taking distribution and codeswitching patterns.

In both macro and micro levels, results show that there is a diglossic relationship between languages that, far from being harmonious, reflect the asymmetric structure of relations between the groups that identify themselves with and represent these languages. English is seen as the language of authority, power, of formal and instructional situations while Portuguese is the language of friendship, informality and of rule breaking.

In the classroom level, the study suggests that discursive practices are distributed according to three speech styles: academic, conversational and alternate style. The academic language style is characterized by the use of English; the conversational one is characterized by the use of Portuguese and the alternate one by the use of both

languages. Through turn-taking controlling, the teacher controls discourse form, language choice and children participation in the activities. By doing that, she ensures that English – the language that is recognized as the legitimate language of instruction – is used in most classroom interactions.

It was also observed in the micro level that codeswitching has many functions in the classroom. The children as well as the teacher codeswitch in order to achieve their communicative and instructional goals – give instructions, ask or give explanation, negotiate participation in the activities, translate or negotiate the meaning of a word or expression, peer talk etc. The children use Portuguese as an instrument of mediation between their former experiences and the ones they are acquiring through the new language and the teacher uses Portuguese as a means of providing scaffolding for students so that they can develop their potential abilities in English. These results, therefore, contradict the belief that only L2 use is good and that all L1 use in the classroom is harmful to L2 learners.

This study has some implications for L2 teaching-learning process as well as to bilingual education: 1) L1 use should be recognized as an important tool in any bilingual education process, especially in its early years; 2) codeswitching should be seen as a valuable communicative/instructional resource in this process as it helps students to bridge their L1 experiences and the ones that are being acquired in L2; 3) it is important to recognize that bilingual education concept implies education and language development in two languages instead of only one.

INTRODUÇÃO

Neste estudo apresento os resultados de uma pesquisa etnográfica no contexto de uma "escola bilíngüe" que proporciona ensino básico por meio de um programa de imersão em inglês para uma população de alunos de origem multiétnica e residente em Brasília (DF). A escolha desta escola se deve ao meu interesse por bilingüismo e educação bilíngüe, além de ser este um local com grande potencial para a investigação de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de segunda língua/ língua estrangeira (L2/LE) no contexto da escola regular brasileira[1]. Uso a expressão "escola bilíngüe" entre aspas como forma de questionamento, uma vez que nem sempre é fácil dizer o que se entende por educação bilíngüe. A própria escola não se rotula como uma escola bilíngüe, apesar de oferecer, para uma parte da população de alunos, um currículo com duas línguas – inglês e português – desde a primeira série do ensino fundamental até a última série do ensino médio, quando se espera que os alunos já tenham adquirido algum grau de bilingüismo.

Quando apresentei meu projeto de pesquisa à escola e falei do meu interesse em educação bilíngüe, uma das professoras presentes salientou que aquela não era uma escola bilíngüe de fato. No momento discordei da professora, pois, mesmo que a escola não proporcionasse ensino bilíngüe no seu sentido estrito, no contexto brasileiro as escolas que proporcionam ensino básico por meio da imersão em uma L2/LE, geralmente uma língua de prestígio internacional, são denominadas "escolas bilíngües". Um outro argumento se prende à expectativa das famílias que, ao optarem por esse tipo de escola, esperam que seus filhos se tornem bilíngües. Além disso, acreditava que só a familiarização com o contexto poderia me dar subsídios para avaliar em que medida a escola poderia ser considerada uma escola bilíngüe.

Assim, com esse conceito provisório de escola bilíngüe dei início a esta pesquisa com o intuito de observar como se estabelecem as relações lingüísticas no interior de uma comunidade escolar bilíngüe desta natureza. O que a princípio me parecia claro, à medida que eu explorava o contexto e buscava respostas para minhas indagações, foi se tornando cada vez mais complexo em razão das peculiaridades do contexto. De fato, aquela não era uma escola que se encaixava nas definições de educação bilíngüe –

[1] Por escola regular brasileira, refiro-me às escolas que proporcionam educação escolar nos níveis fundamental e médio e não aos centros binacionais e/ou cursos livres de ensino de línguas estrangeiras.

instrução que ocorre na escola por meio de duas línguas (Genesee, 1987; Hornberger, 1991) – , mas também não era uma escola monolíngüe, pelo menos para as crianças cuja primeira língua (L1) não era o inglês, uma vez que estavam imersos em um contexto genuinamente bilíngüe, eram instruídos por meio de uma L2/LE – o inglês – e estudavam português como L1, no caso das crianças brasileiras, e como LE, no caso das crianças que falavam uma L1 diferente do português.

Também a distinção entre L2 e LE se apresentava difusa, pois quando se toma como referência a difusão e as funções do inglês na sociedade brasileira ou o grau de exposição dos alunos a essa língua fora da escola, o inglês se coloca como uma LE. Mas quando se observa o *status* do inglês no interior da escola, a distribuição das línguas no currículo, o quadro docente e as práticas pedagógicas, seu ensino se alinha muito mais com a categoria de ensino de segunda língua (*ESL*) do que de ensino de língua estrangeira (*EFL*)[2]. Phillipson (1997) faz uma explanação bastante ilustrativa sobre essa distinção, mostrando que em alguns contextos os sentidos dos termos *ESL* e *EFL* são flutuantes porque as situações sociolingüísticas nem sempre estão bem definidas, além do uso indiscriminado dessa terminologia na literatura da área. Para evitar usos conflitantes, Phillipson adota em seu estudo o termo *ELT* (*English Language Teaching*) por considerá-lo mais neutro e abrangente.

Como a escola considera e aborda o ensino de inglês como ensino de L2 e, não, LE para os alunos que falam uma L1 diferente do inglês, optei por seguir a escola e usar, neste estudo, os termos *ESL* para as situações de ensino e L2 para o *status* do inglês na escola, mesmo considerando que essa terminologia carece de uma certa precisão em relação ao contexto focalizado como um todo. O termo *ELT* também não seria adequado, pois, por ser abrangente, poderia sugerir a inclusão não só do ensino de *ESL* e *EFL*, mas também o ensino de inglês "regular", isto é, como L1, cujas abordagens de ensino diferem significativamente. Além disso, *ESL* no contexto da escola tem também a conotação de ensino especial para as crianças que precisam acelerar a proficiência no inglês, distinguindo-se, portanto, do ensino de inglês regular (*mainstream*) em termos de objetivos e metodologia.

Uma outra questão levantada no início deste estudo diz respeito à maneira de olhar o contexto e os participantes da pesquisa. Estaria eu lidando com uma situação de bilingüismo ou de aquisição/aprendizagem de L2? Com indivíduos bilíngües ou aprendizes de L2? Numa perspectiva macro, exterior à escola, o contexto se configura

---

[2] *English as a Second Language* e *English as a Foreign Language.*

como uma situação de ensino-aprendizagem de LE, pois esta ocorre na escola como parte de um processo formal, tomando-se, aqui, a distinção entre aprendizagem e aquisição defendida por Krashen (1981), e os alunos têm pouca ou nenhuma oportunidade de interagir com o inglês fora da escola, isto é, em contexto natural. Mas, quando se toma a perspectiva micro, no interior da escola as crianças estão "expostas" a uma comunidade bilíngüe de fato e interagem, durante significativa parte do dia (sete a oito horas), com pessoas que falam duas línguas regularmente, o que também lhes proporciona condições para adquirir o inglês naturalmente, no caso das crianças brasileiras, por exemplo, e o português, no caso daquelas que falam outras L1s.

Optei, então, pelo viés do bilingüismo, visto que o objetivo da aquisição de L2 é justamente o bilingüismo e as crianças estão em processo de se tornarem bilíngües. Assim, o termo bilíngüe é usado neste estudo de maneira abrangente para se referir às situações em que duas ou mais línguas estão em contato no contexto da escola. De modo semelhante, quando uso as expressões sala de aula bilíngüe e comunidade/escola bilíngüe, faço referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos. Por extensão, a expressão abordagem bilíngüe, em oposição a abordagem monolíngüe, é usada para qualificar "a abordagem de ensino que faz uso das outras línguas e culturas dos alunos na aprendizagem do inglês" (Collingham, 1988, p. 82).

A vantagem de olhar o ensino-aprendizagem de L2 do ponto de vista do bilingüismo é que se pode perceber a aquisição de línguas como um processo complementar, interdependente, aditivo, ao contrário de substitutivo, subtrativo, já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado. Assim, tira-se o foco do falante nativo para colocá-lo integralmente no aprendiz/usuário de L2, que, longe de ser uma aproximação do modelo ideal de falante nativo monolíngüe, é alguém que adquire competência em mais de uma língua (Cook, 1999) para usá-las de acordo com as suas necessidades comunicativas (Grosjean, 1982) e como membro de sua própria comunidade (Sridhar, 1994). Ao tomar emprestado, entre outras, a noção chomskyana de falante nativo ideal sobre aquisição de L1, a pesquisa sobre aquisição de L2 indiretamente transferiu para a pedagogia de ensino de L2 a noção de que adquirir uma L2 é saber usá-la do mesmo modo que ela é usada pelo falante nativo monolíngüe e a de que para atingir esse grau de bilingüismo semelhante ao de um falante nativo é preciso que a L2 seja ensinada intensa e monolingüemente. No entanto, a literatura na área de bi(multi)lingüismo tem demonstrado que os repertórios lingüísticos dos bilíngües se complementam para produzir um tipo de competência bi(multi)língüe que

inclui tanto a competência em L1 quanto em L2 (Cook, 1999; Kachru, 1994) e que esta competência se manifesta por meio de uma língua ou outra, ou ambas juntas como mostram os estudos sobre alternância de línguas ou mudança de código.

Mais importante ainda, esse viés permite resgatar o valor da L1 no processo de aprendizagem da criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe, apagado pela perspectiva monolíngüe. Vários estudos mostram que a L1 não só é eficaz, mas necessária para a aprendizagem de L2. Cummins (1981, 1994, 1996), por exemplo, argumenta que há uma transferência positiva de conhecimentos lingüísticos e conceituais entre a L1 e a L2 capaz de favorecer o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, desde que, obviamente, sejam dadas as condições necessárias (motivação, insumo, interação etc.). Outros autores (Brooks & Donato, 1994; Antón & Dicamilla, 1999; DeGuerreiro & Villamil, 2000; Swain, 2000; Ferreira, 2000), apoiando-se nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, suporte mediado (*scaffolding*)[3] e fala privada de Vygotsky (1978), demonstram que a L1 pode servir de apoio para as interações verbais que ocorrem na sala de aula de L2 e, dessa forma, promover não só o desenvolvimento da competência em L2, mas também de outras competências que os aprendizes adquirem ao longo de sua aprendizagem. Também os estudos sobre alternância de línguas no contexto da escola bilíngüe mostram que a L1 tem um papel instrucional estratégico na sala de aula, pois, além de mediar o conhecimento, funciona como meio de socialização, cria ambientes potenciais para a aprendizagem e proporciona maior segurança às crianças para que elas possam maximizar a participação nas atividades de L2 (Hornberger, 1990; Huerta-Macías & Quintero, 1992; Lucas & Katz, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a; Pease-Alvarez & Winsler, 1994; Pérez & Torres-Guzmán, 1999).

Todavia, apesar dessas evidências, a perspectiva monolíngüe ainda continua subsidiando os planejamentos lingüísticos e educacionais de muitas escolas que se propõem a oferecer algum tipo de educação bilíngüe, assim como tem servido de referência para a prática dos professores na sala de aula de L2. Quando mantive meus primeiros contatos com a escola aqui focalizada, um dos primeiros "problemas" mencionados pelos diretores foi o uso do português no interior da escola, visto que aquela era uma escola de imersão em inglês. Posteriormente, ao iniciar minhas observações no

---

[3] O termo *scaffolding* foi traduzido neste estudo como *suporte mediado*. Optei por não adotar a tradução sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1998), *andaimes*, por considerá-la uma metáfora pouco explicativa. Acredito que a expressão *suporte mediado*, por descrever, de certa forma, o processo de *scaffolding*, facilita a compreensão, pois fica implícita a idéia de apoio por intermédio do outro.

campo de pesquisa, novamente essa questão foi levantada por meus interlocutores. Alguns acreditavam que o português estava invadindo cada vez mais espaços de domínio exclusivo do inglês e que, de alguma forma, era preciso colocar fim a esta invasão; outros achavam que a escola precisava reforçar sua política de uso do inglês, principalmente no interior das *English Speaking Zones*, pois consideravam que o português estava inviabilizando a imersão no inglês; e outros acreditavam que o ensino de português só deveria ter início a partir da segunda ou terceira série, maximizando, assim, o tempo inicial de exposição ao inglês. Os professores da área de português, por sua vez, consideravam reduzido o tempo para o ensino do português, principalmente na primeira série, quando a alfabetização requer mais atenção. Questionavam-se também a distribuição da carga horária entre as línguas, o início da alfabetização em português para as crianças brasileiras, a época e a maneira de ensinar português aos alunos que falam outras línguas como L1, além de outras questões relativas não só ao uso das línguas, mas também ao planejamento educacional da escola diante do contexto em que ela se insere. Enfim, toda a problemática da escola parecia girar em torno da relação L1-L2, ou melhor, português-inglês, no contexto da escola.

Optei, então, por investigar como se estabeleciam as relações entre o português e o inglês no contexto da escola, explorando quando, como, em quais situações e com que finalidades essas línguas eram usadas. Esperava, dessa forma, poder verificar se as preocupações com uso do português no contexto de aprendizagem eram procedentes, isto é, se o português colocava em risco o desenvolvimento da competência bilíngüe das crianças participantes. Também esperava ser esse o caminho para compreender como os membros da comunidade percebiam essas línguas em suas representações sociais (Fairclough, 1989) – suas crenças, valores e suposições em relação a essas línguas, às pessoas que as falam e ao seu ensino; seus discursos e expectativas em relação ao modelo de ensino vigente e suas interpretações acerca das normas e práticas discursivas.

Com um enfoque bem diferente da maioria dos estudos discutidos ao longo deste estudo, esta pesquisa se centra em uma situação de educação bilíngüe de elite ou de escolha (Cavalcanti, 1999), isto é, em uma situação em que uma língua de prestígio internacional serve como meio de instrução para uma população de alunos que fala como L1 a língua oficial e dominante do país, neste caso o português. Apesar de outras L1s estarem representadas no contexto da sala de aula, este estudo concentra apenas o português e o inglês, um par lingüístico raramente mencionado nos estudos sobre educação bilíngüe e no qual, vale ressaltar, o português tem maior representatividade

tanto na escola como na sala de aula focalizada. Enquanto a maioria dos estudos descreve situações de minorias lingüísticas adquirindo a língua da sociedade majoritária em contextos de imersão tanto natural como escolar, neste estudo retrato uma situação em que as crianças da sociedade majoritária estão adquirindo uma língua minoritária, porém de prestígio internacional, em situação apenas de imersão escolar.

Por isso, quando se pensa a relação inglês-português neste estudo, faz-se necessário levar em conta duas perspectivas, uma macro e outra micro. Na *perspectiva macro* o português é a língua majoritária, falada na maioria dos domínios oficiais e sociais da comunidade externa, isto é, fora da escola, e o inglês é a língua minoritária, restrita ao ambiente escolar; na *perspectiva micro* dá-se o inverso (ou pelo menos se espera que ocorra o inverso) – o inglês, além de ser a língua oficial, é também a língua legítima de interação com aqueles que representam a autoridade na escola (diretores, professores, coordenadores e funcionários) e, portanto, goza de maior prestígio que o português. Além disso, o inglês é também o meio de instrução privilegiado – a língua da sala de aula, a língua do livro didático, a língua de "perguntar e responder", a língua da comunicação oficial, além de ter sido a língua escolhida pelas famílias para a educação de seus filhos. Assim, no contexto da escola, o inglês assume *status* de língua majoritária e o português de língua minoritária. Posto desta forma, fica evidente que a relação inglês-português, no âmbito da escola, é uma relação de não-neutralidade, marcada, sobretudo, por uma assimetria de poderes, na qual o grupo dominante luta para impor não somente a sua língua, mas também a sua ideologia, enquanto o grupo dominado se submete, consciente ou inconscientemente, às práticas institucionalizadas e tomadas como parte do senso comum (Fairclough, 1989).

Tendo em vista que "as relações de poder são sempre relações de *luta*" (Fairclough, 1989, p. 34, grifo do autor), há uma constante concorrência entre os grupos e as línguas que eles representam, conforme procuro mostrar neste trabalho por meio dos vários discursos aqui registrados. Essas questões, certamente, têm ressonância no processo ensino-aprendizagem. Assim, em termos das implicações para o planejamento educacional da escola, o português, apesar de integrar o currículo das crianças brasileiras, é percebido como uma língua de menor valor. Seu *status* no currículo é o de disciplina complementar (assim como artes, música, computação etc., encaixa-se na categoria de *Specials*[4]) e a sua carga horária não ultrapassa a 20% do tempo total de instrução.

---

[4] Disciplinas especiais que integram o currículo da escola.

Em termos das implicações para a sala de aula, dada a não-sintonia entre a língua/cultura de casa e a língua/cultura da escola, algumas crianças pareciam ter uma certa dificuldade (ou resistência) para adquirir as normas socializantes da escola, por exemplo, usar (ou tentar usar) o inglês durante as interações de sala de aula, levantar a mão para solicitar o turno, não tomar o turno sem ser nomeado etc. Como resultado, essas crianças eram rotuladas como indisciplinadas, levando a professora a negar-lhes o turno em algumas situações como forma de repreensão. Essas questões estarão sendo retomadas ao longo deste estudo.

A problematização de todas essas questões me auxiliou a formular as seguintes perguntas que serviram de orientação para este estudo:

1. Como se estabelecem as relações entre o português (L1) e o inglês (L2) nessa comunidade bilíngüe?
    1.1. Quais são os padrões de uso do inglês e do português nessa comunidade de fala?
    1.2. Como esses usos são percebidos pelos membros dessa comunidade?
    1.3. Como o discurso é construído na sala de aula?
    1.4. Com que finalidades e sob quais condições a professora e as crianças alternam o português e o inglês nas interações que ocorrem na sala de aula?

Para responder essas perguntas, lancei mão de uma metodologia qualitativa, descritiva e de cunho etnográfico. O enfoque etnográfico foi necessário neste estudo para que se pudesse tanto qualificar e descrever os contextos em que o inglês e o português são usados isoladamente ou de forma alternada como para identificar os padrões funcionais de alternância de línguas que ocorreram nas interações professora-alunos e alunos-alunos durante as aulas de *ESL*. Por ser de base interpretativa, a orientação etnográfica também me permitiu registrar aqui, além da minha própria interpretação, a interpretação de meus interlocutores sobre como eles percebiam muitas das questões aqui focalizadas.

Este estudo está organizado em seis capítulos, além desta introdução, reflexões finais, referências e anexos.

No primeiro capítulo, que se divide em duas partes, examino a relação L1-L2 na pedagogia e na política de ensino de *ESL*. Na primeira parte, considerando que há uma permanente tendência de tratar o ensino de *ESL* do ponto de vista do monolingüismo[5], procuro identificar os mitos e as raízes históricas dessa orientação, bem como o papel da

[5] A orientação monolingüística no ensino de línguas não é um privilégio apenas do ensino de inglês como segunda língua, ela também pode ocorrer no ensino de outras segundas línguas. Como neste estudo focalizo o ensino de inglês como segunda língua, faço referência apenas à situação desta língua na sua relação com outras línguas.

L1 nas teorias de aquisição de L2; na segunda parte, apresento algumas perspectivas teóricas alternativas que evidenciam o papel positivo da L1 no processo de aprendizagem da criança.

No segundo capítulo, situo a L1 no contexto da sala de aula bilíngüe, direcionando o enfoque para o seu uso alternado com a L2. Inicialmente, defino e caracterizo a alternância de línguas segundo a perspectiva sociolingüística; por último, apresento uma revisão dos estudos sobre a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe.

No terceiro capítulo, apresento o referencial teórico que dá suporte à compreensão e caracterização do modelo e do programa de ensino da escola focalizada neste estudo.

O quarto capítulo descreve a metodologia empregada para gerar, registrar e analisar os dados da pesquisa, os quais serão analisados nos capítulos cinco e seis.

O quinto capítulo se divide em duas partes. Na primeira, analiso o discurso da escola sob a luz do contexto – o modelo e o programa de ensino, as normas discursivas, as contradições e os vários discursos. Na segunda, analiso as normas discursivas da sala de aula focalizada – a distribuição das línguas, os estilos de fala e a distribuição dos turnos.

No sexto capítulo, analiso a alternância de línguas na sala de aula, ressaltando suas funções no processo de ensino-aprendizagem de L2.

Com a abordagem assim estruturada, este trabalho busca trazer contribuições para o ensino de segunda língua no contexto da escola bilíngüe, um campo de pesquisa pouco explorado no contexto brasileiro. Cavalcanti (1999) mostra que os estudos sobre educação bilíngüe no Brasil são recentes e escassos. Entre estes, a grande maioria focaliza contextos indígenas ou de outras minorias lingüísticas, a exemplo dos contextos de fronteira, bidialetais/rurbanos e das comunidades de surdos.

Os trabalhos sobre educação bilíngüe de elite ou bilingüismo de escolha, como se convencionou chamar em nosso contexto a educação oferecida por escolas internacionais do tipo escola americana, escola francesa, escola alemã etc. são praticamente inexistentes. Essas escolas têm, geralmente, na língua-alvo seu principal e, às vezes, único meio de instrução, independentemente da L1 do aluno, do contexto de aprendizagem e das características de seu contingente demográfico.

Sabe-se que o ensino de L2, em especial o de *ESL*, tem sido caracterizado por uma orientação predominantemente monolingüística (Auerbach, 1993; Kachru, 1994; Garrett et al., 1994; Sridhar, 1994; Wiley & Lukes, 1996) e também que a L1 tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e escolarização da criança bilíngüe ou em

processo de se tornar bilíngüe (Cummins, 1981, 1996; McLaughlin, 1978; Baker, 1988), porém pouco se sabe sobre a maneira como a L1 tem sido tratada no contexto dessas escolas. Desconhece-se como as línguas têm sido usadas no interior da sala de aula, as atitudes dos professores em relação a esses usos e as implicações desses usos para a aprendizagem e escolarização da criança brasileira que freqüenta esse tipo de escola.

Tarone & Swain (1995) afirmam que praticamente não há pesquisa sistemática que envolva a observação direta do uso da L1 e da L2 na sala de aula dos programas de imersão e sugerem que se realizem pesquisas que possam responder, entre outras, às seguintes questões: (a) quais línguas são usadas na sala de aula pelos alunos dos programas de imersão?; (b) quais línguas são usadas nas interações entre colegas nas séries iniciais dos programas de imersão?; (c) quais os estilos/modos de fala que os alunos dos programas de imersão realmente usam e com quem eles usam esses estilos?

Garrett et al. (1994), por sua vez, apontam a necessidade de investigar o uso alternado da L1 e da L2 tanto nas atividades preparatórias de escrita em L2 como em outras áreas do desempenho em L2. Algumas dessas questões estão sendo exploradas neste estudo, a despeito das diferenças entre este contexto e aquele explorado por aqueles pesquisadores.

Espero também, com este estudo, minimizar os efeitos que o mito do monolingüismo tem para o ensino de L2, haja vista a crença de muitos professores de que todo uso da L1 é prejudicial para o desenvolvimento da L2 dos alunos, além de que permitir o seu uso tem sido percebido, em muitos contextos, como uma inabilidade didática do professor, muitas vezes pelo fato de ele não ser um falante nativo, ou como uma falha do sistema e/ou da implementação do programa de ensino. Dessa forma, considero relevante saber o que realmente ocorre no interior da sala de aula bilíngüe dos programas de imersão em contextos como o que focalizo neste estudo. Conforme já mencionei, a educação bilíngüe, particularmente os programas de imersão, para as minorias lingüísticas tem sido exaustivamente investigada no contexto norte-americano, porém estudos sobre a educação bilíngüe de elite são escassos, inclusive naquele contexto.

Vale ressaltar, aqui, os trabalhos de Mejía (1994, 1999) e Sola (1999) sobre bilingüismo em contextos educativos de elite em Cali, Colômbia, e os de Tovar (1999a, 1999b) sobre planejamentos lingüísticos em contextos educativos urbanos e minoritários da Colômbia. Segundo Mejía, apesar do aumento significativo das escolas bilíngües nos últimos anos, estudos nessa área também são escassos, pois ainda não há na Colômbia

uma tradição de investigação sobre aspectos do bilingüismo em instituições educativas em contextos urbanos, o que favorece a implementação de iniciativas pedagógicas de caráter empírico, "sem uma reflexão sistemática e rigorosa sobre a natureza e as implicações do bilingüismo, do biculturalismo e do bialfabetismo em relação ao contexto específico de implementação" (Mejía, 1999, p. 25).

Finalmente, resta salientar que as citações cujas fontes encontram-se em língua inglesa foram por mim traduzidas com o intuito de tornar a leitura do texto mais fluente e acessível. Ao traduzir os textos, procurei ater-me mais ao contexto do que ao sentido literal das palavras, na expectativa de reproduzir a idéia do texto original e de manter a sua fluência e naturalidade. Mas, como toda tradução é uma forma de interpretação, assumo "os riscos da tradução" e de interpretação não só do contexto de pesquisa, mas também das falas dos interlocutores aqui registradas. Devo acrescentar ainda que, para resguardar a fala de meus interlocutores, optei por incluir, em forma de notas de rodapé, o texto original dos trechos de entrevistas e de conversas informais que ocorreram em inglês, além da minha tradução.

CAPÍTULO 1

EXAMINANDO A RELAÇÃO L1-L2 NA PEDAGOGIA E NA POLÍTICA DE ENSINO DE *ESL*

Amanda : Olha, arrumei um significado para *ESL*: Escola Seja Legal!
Mrs. T. : Escola Seja Legal? Que bom que você acha! *I'm glad you like ESL classes!*
Victor : Escola NUNCA é legal!
Mrs. T. : *Oh, my God! Why not?*
Victor : Porque só tem *homework* que a gente não entende...
Amanda : E só um pouquinho de *break*, né?
Mrs. T. : Como não entende? *Mrs. J. is AN EXCELLENT teacher!*
Victor : É, mas a gente não entende o que ela fala...
Amanda : Também, ela não fala português!

(Amanda e Victor, 1.ª série)[6]

1.1 Situando a política de *English-Only* no ensino de *ESL*

As falas de Amanda e Victor, que servem de epígrafe para esta seção, tocam a superfície de um tema que, apesar de amplamente discutido nas pedagogias de ensino-aprendizagem de L2, ainda está longe de ser esgotado: a tensão entre o desejo ou a determinação do professor de que só a língua-alvo seja usada na sala de aula e a necessidade de o aluno compreender o que está sendo falado ou ensinado e, ao mesmo tempo, se fazer compreender.

Na expectativa de poder compreender essa tensão, inicio este capítulo refletindo sobre como a relação L1-L2 tem sido tratada na sala de aula de L2, em especial na sala de aula de *ESL*. Em seguida, busco identificar as razões pelas quais o ensino de *ESL* tem se caracterizado por uma política de *English-Only*, isto é, uma política de uso exclusivo do inglês na sala de aula de *ESL* ou de quaisquer outras variações de ensino bilíngüe. Por último, apresento algumas perspectivas teóricas que evidenciam o papel positivo da L1 na aquisição e desenvolvimento da competência bilíngüe.

A expressão *English-Only* tem sido usada por Auerbach (1993), Lucas & Katz (1994), Wiley & Lukes (1996), Phillipson & Skutnabb-Kangas (1996), entre outros, para

---

[6] *Amanda*, *Victor* e todos os outros nomes (ou abreviações de nomes) que denominam os participantes desta pesquisa são fictícios.

qualificar as situações de ensino nas quais o inglês é usado como único meio de instrução. Essa expressão faz alusão ao nome do movimento norte-americano *English-Only Movement*, criado com o objetivo de lutar por uma política hegemônica de uso e reconhecimento, no nível constitucional, do inglês como a língua oficial dos Estados Unidos a ser usada em todo o território nacional (Piatt, 1990; Crawford, 2000). Esse movimento surgiu como uma resposta ao crescente número de pessoas que imigraram para aquele país nas últimas décadas, razão pela qual seus adeptos vêem a língua e a soberania nacional ameaçadas pelas comunidades cada vez maiores de falantes de outras línguas, em especial a comunidade hispânica. A política lingüística defendida por esse movimento tem tido implicações negativas para a educação bilíngüe naquele país, uma vez que ela caminha na contramão do multilingüismo.

1.1.1 English, please!: o mito da instrução monolíngüe

O que se tem observado na sala de aula bilíngüe é que há uma permanente tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolingüismo. O reflexo imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula de L2 sem nenhuma outra alternativa, aqui resumida na fala de Amanda – "também, ela não fala português!". Ora, se a escola ou a professora não leva em conta as experiências lingüísticas anteriores da criança (neste caso, a L1) para que ela possa apreender novas experiências lingüísticas e participar como indivíduo das situações de aprendizagem em L2, fica difícil para a criança perceber os usos e as formas do novo código, principalmente nos estágios iniciais de sua escolarização, quando ela precisa aprender não somente uma nova língua, mas como usar essa língua para desempenhar seus papéis como membro legítimo desse novo domínio social. Ou seja, a não-sintonia da língua da criança com a língua da escola pode ser, entre outras, a razão que leva Victor a julgar que "escola nunca é legal!".

Como campo de pesquisa, o paradigma monolingüístico tem servido de referência para muitas das teorias de ensino-aprendizagem de L2 que subsidiam a prática dos professores na sala de aula. Com freqüência, a aquisição/aprendizagem de L2 tem sido explicada com base nas teorias de aquisição de L1; os conceitos de indivíduo e competência bilíngüe são geralmente determinados com referência ao falante nativo monolíngüe; a exposição intensa à L2 e a separação entre os repertórios lingüísticos do bilíngüe/aprendiz são vistas como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da

competência em L2, visto que a L1 é considerada como a principal responsável pelas interferências lingüísticas e pelos processos de fossilização; as pedagogias dominantes priorizam a instrução monolíngüe, valorizam o professor nativo monolíngüe e menosprezam o uso da L1 como recurso pedagógico facilitador.

O princípio do "bilingüismo por meio do monolingüismo" é também usado, em muitos contextos, para justificar planejamentos lingüísticos e educacionais de escolas que se propõem a oferecer algum tipo de educação bilíngüe. Acredita-se que se duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo, reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2, assim como se neutraliza o esforço do professor e dos alunos para usar a L2, já que eles podem recorrer à L1 para atingir suas intenções comunicativas; argumenta-se, também, que um enfoque monolíngüe ou separatista assegura uma melhor distribuição do tempo de uso das línguas, visto que se pode controlar o tempo de exposição à L1 e à L2; além disso, um enfoque separatista implica menos recursos lingüísticos por parte dos professores, já que eles não precisam saber as línguas de seus alunos (Swain, 1983).

Apesar de Swain estar falando de um outro contexto, o canadense – onde tanto o inglês quanto o francês são usados como língua oficial, principalmente nas províncias em que se localizam os programas de ensino bilíngüe –, seus argumentos têm ressonância em outras comunidades educativas e, com freqüência, são usados para justificar o êxito dos programas de educação bilíngüe em geral, muitas vezes, sem se levar em conta aspectos sociolingüísticos, culturais e educativos do contexto local. Este é o caso, por exemplo, do contexto aqui focalizado. A situação lingüística do Brasil é diferente. O português é a primeira língua de 65% dos alunos matriculados no programa de imersão da escola. O aprendizado do inglês, por ser uma língua de reconhecido prestígio mundial, é visto pelas famílias como um meio de assegurar aos seus filhos sucesso acadêmico, profissional e econômico no futuro. Todavia, as crianças têm pouca ou nenhuma oportunidade de usar o inglês fora do ambiente escolar e, aos cinco ou seis anos de idade, quando iniciam seu processo de escolarização, nem sempre "enxergam" a motivação instrumental de seus pais.

Muitas dessas crianças, a exemplo de Victor, encontram dificuldades em sintonizar a língua da escola porque o inglês não é para elas apenas uma disciplina do currículo, mas o único meio legítimo para a comunicação na sala de aula. É a língua estrangeira, estranha, por meio da qual é dada toda a instrução. Portanto, não é sem razão que para Victor "escola nunca é legal porque só tem *homework* que a gente não entende". A tarefa

é, para Victor, tão estrangeira quanto a língua do *homework* ou quanto o seu próprio conceito de *homework* – algo que "a gente não entende". É nesse sentido que uma abordagem bilíngüe se coloca como potencial opção para que se possa *desestrangeirizar* a língua da sala de aula, aliviando, assim, o choque lingüístico e cultural das crianças que chegam à escola e se deparam com uma língua e uma cultura de ensinar diferente daquela que lhes é familiar.

Para Almeida Filho (1998, p. 12), língua estrangeira pode significar uma língua estranha, língua dos outros, mas pode também ser entendida "como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se *desestrangeiriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la" (grifo do autor). É neste percurso que acredito ser necessária a primeira língua, pois ela pode ser o elo facilitador entre os códigos e os conhecimentos, juntamente com outros recursos lingüísticos e pedagógicos que auxiliam os alunos a apreender o significado da comunicação na sala de aula e assim, então, *desestrangeirizar* a nova língua.

Entretanto, uma abordagem bilíngüe nem sempre é vista com bons olhos e muitos professores não medem esforços para assegurar que o inglês, e apenas o inglês, seja usado durante as suas aulas. Várias são as práticas pedagógicas – jogos, penalidades, recompensas, códigos não-verbais etc. – desenvolvidas e aplicadas com o intuito de impedir o uso da L1 na sala de aula. Muitas dessas práticas são incentivadas e relatadas não apenas oralmente entre os colegas de profissão, mas estão também descritas na internet e na literatura da área (Weinberg, 1990).

Para chamar a atenção dos pequenos infratores, esses professores não medem esforços e abusam da imaginação. Alguns usam sinais não-verbais ou sonoros como martelos de plástico que, ao golpearem "carinhosamente" as cabeças de seus alunos, emitem sons que os fazem lembrar da infração cometida. Outros instituem uma espécie de suborno – ao final de cada aula os alunos que não usaram a L1 (ou permaneceram calados) durante as interações são premiados com doces, lápis coloridos, estrelas nos cadernos ou quaisquer outros brindes enquanto os infratores nada recebem, ou melhor, recebem uma reprimenda. Há ainda aqueles que cobram impostos lingüísticos – para cada palavra ou enunciação pronunciadas na L1, os contribuintes pagam uma tarifa qualquer (prendas variadas são pagas na frente de toda a classe, pontos são supostamente deduzidos da média, nomes são anotados no quadro-negro ou no diário da professora etc.). Alguns chegam ao extremo de anunciar para seus alunos: "Esta é uma sala de aula de inglês apenas. Se vocês falarem espanhol, cantonês, mandarim,

vietnamês, russo ou farsi vocês me pagam 25 centavos. Eu posso ficar rico!" (Weinberg, 1990, p. 5).

Do ponto de vista didático, essas "brincadeiras" podem até ter algum efeito positivo, na medida em que alguns alunos não levam a sério tais penalidades e sentem-se motivados para usar a língua-alvo durante as interações com os colegas e, principalmente, com o professor. Do ponto de vista socioafetivo, não se pode dizer se tais estratégias ou políticas de ensino surtem o efeito pedagógico esperado – o silêncio pode substituir a possibilidade da interação ou da construção do conhecimento compartilhado, mesmo que seja por intermédio da L1. Pior do que isso, algumas crianças podem associar a aprendizagem do inglês (ou o fato de não saberem inglês) a sentimentos negativos tais como fracasso, exclusão, humilhação ou punição.

Nesse sentido, as falas de Camila e Bruno, participantes desta pesquisa, são bastante ilustrativas. Para Camila, só poder falar em inglês é razão do seu silêncio na sala de aula enquanto para Bruno é sinônimo de fracasso e exclusão:

> Eu gosto mais do português, mas na sala de aula só pode falar inglês, aí, então, quando ela [a professora] faz uma pergunta eu fico quieta, esperando os outros, mas eu acho que quando eu souber falar eu vou gostar mais de inglês. (Camila, 9 anos, 2.ª série)[7]

> Nem adianta falar inglês, comigo é só português! (...) Eu não sei nada (...) Eu sei que eu não vou aprender. Na minha outra escola eu sabia tudo, nessa eu não sei nada. (Bruno, 8 anos, 1.ª série)[8]

Com o objetivo de investigar a extensão da crença no princípio de que o inglês é mais bem ensinado monolingüemente, Auerbach (1993) distribuiu recentemente um questionário entre professores de *ESL* participantes de uma conferência realizada durante um congresso regional do TESOL[9] indagando se eles acreditavam que o uso da L1 deveria ser permitido na sala de aula. Apenas 20% dos professores responderam sim sem restrições; 30% responderam não, justificando com comentários do tipo "É a política da escola" ou "Não, mas é difícil" e os 50% restantes responderam às vezes, "Como um último recurso" ou "Só depois de tentar explicar várias vezes em inglês". A autora comenta que apesar de 80% dos respondentes permitirem o uso de fato da L1 na sala de

---

[7] Esta foi a resposta de Camila quando perguntei se ela gostava de estudar inglês e se era permitido falar português durante as aulas da *Mrs. J.*, professora da sala de aula regular (*mainstream*). A expressão sala de aula regular é usada aqui para fazer a distinção com a sala de aula de *ESL* focalizada neste estudo.

[8] Esta é uma situação em que a professora sai da sala de aula e solicita que eu assuma as atividades temporariamente. Quando me dirijo a Bruno, esta é a sua reação.

[9] *Teachers of English to Speakers of Other Languages.*

aula, suas justificativas para tal sugerem que eles atribuem um valor bastante negativo aos "deslizes" na L1, denotando, inclusive, sentimentos de culpa e fracasso em relação à própria prática.

Essa visão também é compartilhada em contextos brasileiros de *EFL*, conforme sugerem os resultados encontrados em um levantamento sobre o perfil dos professores do município de Goiânia (GO) que participaram do projeto PIMEI-UFG/UCG-GO[10]. Quando perguntados sobre o que achavam do uso do português na sala de aula de inglês, 14 (51,8%), entre os 27 professores que responderam ao questionário, acreditam que o inglês deve ser a única língua usada na sala de aula; 8 (29, 6%) responderam que o ideal seria usar apenas o inglês, mas que às vezes o português é necessário; e 5 (18,5%) não vêem problemas no uso do português durante as aulas, desde que moderadamente e em momentos apropriados. Contraditoriamente, quando perguntados sobre qual língua era mais usada como meio de instrução na sala de aula, apenas 5 (18,5%) responderam que nunca usam o português em suas aulas; os demais (81,5%) reconhecem que fazem uso do português com freqüência durante as aulas, alegando, para tal, razões diversas – alguns afirmam não estarem preparados para conduzir suas aulas apenas em inglês; outros citam razões de disciplina ou incapacidade de compreensão das instruções por parte dos alunos; e outros consideram que os alunos já se acostumaram com a tradução na sala de aula e se recusam a "pensar em inglês". Ou seja, apesar de a grande maioria acreditar que o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe, na prática esses professores se frustram porque nem sempre conseguem fazer valer esse princípio em suas próprias salas de aula.

Esta nem de longe é a situação da escola aqui focalizada, onde os professores não somente acreditam em uma política monolingüística, mas também estão preparados para colocá-la em prática, visto que quase todos são falantes nativos monolíngües ou bilíngües dominantes em inglês. Todavia, ainda assim a L1 se faz presente, seja na sala de aula – de maneira sorrateira, longe dos olhos da professora, nos cochichos entre colegas –, seja abertamente, nos espaços marginais – nos corredores, no pátio, na cantina etc. Nada disso seria surpreendente não fosse o fato de que no contexto da escola esse uso do português tem sido considerado um dos principais problemas para a imersão no inglês e, conseqüentemente, um empecilho para a sua aquisição, já que o

[10] O Projeto de Integração e Melhoria do Ensino da Língua Inglesa, desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás em conjunto com a Universidade Católica de Goiás e a Prefeitura Municipal de Goiânia, tem o objetivo de promover discussões sobre as teorias e práticas de ensino de inglês entre os professores dessas instituições. Esse questionário, aplicado em 1998, durante as discussões sob minha responsabilidade, visava delinear o perfil dos professores participantes.

português extrapola os domínios que lhes são oficialmente concedidos, isto é, as salas de aula de Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros.

Inicialmente, a solução encontrada pela escola para contornar esse problema foi reforçar sua política de uso exclusivo do inglês por meio da criação de *English-speaking zones*, locais onde o uso do português é expressamente proibido, na expectativa de poder, assim, maximizar o uso e as oportunidades de aquisição do inglês. Ledo engano! O português ainda assim resistia a despeito das restrições impostas. Decidiu-se, então, formar um comitê de estudos para estudar como as crianças melhor aprendem uma segunda língua, já que as medidas anteriores não surtiram o efeito esperado. Assim esclarece uma das professoras:

> Esses avisos, quando eles se originaram, eles tinham o objetivo de forçar as crianças a falar inglês nos corredores, no pátio, na cantina durante as refeições e eles [a direção da escola] não gostavam de ver nenhum de nós que somos bilíngües falando com as crianças nas suas línguas nativas. Eles queriam que nós reforçássemos que o inglês é a única língua desta escola e, ah, depois alguns meses o superintendente nomeou um comitê chamado *Literacy Task Force* para estudar como as crianças melhor adquirem uma segunda língua (...) depois de um mês de pesquisas (...) nós percebemos, ou melhor, eles perceberam, porque eu já sabia disso, quão importante é a primeira língua na aquisição de uma segunda e terceira e quarta línguas. Então, depois disso tem havido... a política da escola tem se tornado mais frouxa e agora eles estão pesquisando mais para ver como nós podemos melhor ajudar nossos alunos... (*Mrs. T.*, professora do *ESL I*)[11]

O fato de ter se tornado mais flexível, conforme afirma a professora de *ESL*, não significa, no entanto, que a política da escola tenha deixado de se pautar no paradigma monolingüístico, mas, talvez, que o uso da L1 passou a ser tolerado, para não dizer ignorado, em alguns casos. Amanda, Victor, Camila e Bruno que o digam!

Apesar de ter sido constatado pelo comitê de estudos, acima mencionado, que a pesquisa mais recente reconhece o valor da L1 no processo de aprendizagem da criança bilíngüe e que os alunos podem se beneficiar de seu uso, principalmente na fase inicial da escolarização bilíngüe, grande parte da comunidade escolar (incluindo aqui professores,

---

[11] *"...when these signs originated in they were to force children to speak English in the hallways, in the playground, in the cantina during their meals and they did not like to see any of us that were bilinguals speaking to the children in their native language. They wanted us to reinforce that English is the only language of this school and, ah, after a few months the superintendent nominated the committee called Literacy Task Force to study how children best acquire the second language. After a month of research (...) we became aware or they became aware because I was already aware of this that # or how important first language is in the acquisition of second and third and so forth languages. So, after that there has... the school policy has been more lenient and they are now researching more and seeing how we can best help our students..."*

diretores, conselheiros e pais de alunos) aqui focalizada ainda assim acredita que a instrução monolíngüe é a melhor opção para os alunos. Para essas pessoas, a abordagem bilíngüe coloca em risco a qualidade do ensino-aprendizagem do inglês, posição esta aqui representada na fala de *Mrs. B.*, professora da 2.ª série:

> Eu realmente penso que passar do inglês para o português não ajuda os alunos a melhorar suas habilidades lingüísticas, ou melhor, suas habilidades em inglês porque o que eles precisam de fato é praticar a língua-alvo intensivamente. É por isso que eles vêm para esta escola – para ter a oportunidade de adquirir o inglês com seus colegas e professores nativos, quando eles ainda são bem novos (...) os alunos que entram tarde na escola perdem alguns anos essenciais de prática do inglês[12].

Por trás das palavras de *Mrs. B.* estão princípios pedagógicos amplamente difundidos no ensino de L2/LE: (a) *princípio da instrução monolíngüe* – "Eu realmente penso que passar do inglês para o português não ajuda os alunos"; (b) *princípio da exposição máxima* – "o que eles precisam de fato é praticar a língua-alvo intensivamente"; (c) *princípio do falante nativo* – "eles vêm para esta escola para ter a oportunidade de adquirir o inglês com seus colegas e professores nativos" e (d) *princípio da tenra idade* – "quando eles ainda são bem novos". Esses quatro princípios, em combinação com um quinto – *princípio da subtração* –, constituem-se nos cinco pilares que dão suporte ao ensino de *ESL/EFL* e são assim resumidos por Phillipson (1997, p. 185):

- O inglês é mais bem ensinado de forma monolíngüe.
- O professor de inglês ideal é o falante nativo.
- Quanto mais cedo o inglês é ensinado, melhor é o resultado.
- Quanto mais o inglês é ensinado, melhor é o resultado.
- Se outras línguas são usadas durante os períodos instrucionais, a qualidade da aprendizagem decresce.

O primeiro princípio mencionado por Phillipson se assenta na crença de que o foco exclusivo no inglês maximiza a aprendizagem e promove a formação de novos hábitos de linguagem, supostamente eliminando os riscos de interferência de outras línguas, em especial da L1, no processo de aprendizagem. Esse princípio, porque vai ao encontro da tradição monolíngüe dos países de língua inglesa, teve muita influência, por exemplo, no

---

[12] *"I do think that switching from English to Portuguese does not help students to improve their language skills, I mean, their English skills because what they really need is to practice the target language intensively. That's why they come to this school – to have a chance of acquiring English from their native peers and teachers when they are still very young (...) Students who enter school later in their schooling have missed out on some essential years of English practice."*

ensino de *ESL* durante a fase colonialista do império britânico, quando o inglês passou a ser ensinado às populações nativas das colônias, e posteriormente durante a fase neocolonialista, quando as populações nativas americanas e os filhos dos imigrantes nos Estados Unidos passaram a ser escolarizados exclusivamente em inglês.

O segundo princípio pressupõe que o modelo ideal para a aprendizagem do inglês é o falante nativo. E assim tem sido: o professor ideal é o falante nativo, os materiais de ensino valorados são aqueles que retratam a vida e as pessoas dos locais onde o inglês é a língua nativa, as metas a serem alcançadas pelo aprendiz de L2 – pronúncia, habilidade de produzir discurso fluente, intuição e percepção dos sentidos, habilidade e criatividade de usar a língua em diferentes contextos sociais etc. – devem ser as mesmas atingidas pelo falante nativo e assim por diante. Há, portanto, uma supervalorização da figura do falante nativo que o coloca como superior ao falante não-nativo. Não é sem razão, portanto, que muitas escolas especializadas no ensino de inglês (ou consideradas como tal) dêem preferência à contratação de professores falantes nativos, muitas vezes sem a devida habilitação para o cargo, com base no princípio de que o falante nativo por si só é o professor ideal.

O terceiro princípio baseia-se na crença de que as crianças pequenas aprendem mais rápida e facilmente porque haveria um período crítico (*critical period hypothesis*) em que elas estariam mais predispostas para a aquisição de línguas (Lenneberg, 1967; Halle, 1962; King, 1969, Saporta, 1966 e outros discutidos em McLaughlin, 1978). Essa suposição foi amplamente criticada desde a sua formulação porque não há evidências suficientes que possam comprová-la (McLaughlin, 1978, 1992; Lightbown & Spada, 1993). O fator idade pode ser pertinente, mas não-determinante, pois não pode ser isolado de outros fatores também relevantes na aquisição de uma segunda língua – condições de aprendizagem, características individuais, fatores afetivos, motivação etc. Mesmo assim, esse princípio tem sido usado para justificar a implementação de políticas educacionais que fazem uso do inglês como único meio de instrução – quanto mais cedo se inicia a escolarização em inglês, mais rapidamente as crianças aprenderiam a língua da escola, a exemplo da escola aqui focalizada.

O princípio da exposição máxima, quarto princípio mencionado por Phillipson (1997), de certa forma, complementa o primeiro – quanto mais o aluno estiver exposto ao inglês, maior seria a sua chance de adquirir esta língua. Assim como a idade é um fator pertinente, a quantidade de insumo é também importante para a aquisição de uma L2, porém este também não é um fator único, decisivo, visto que quantidade nem sempre

pode ser equacionada com qualidade. Porém, por ter um apelo intuitivo muito grande, esse princípio é bastante difundido no ensino de inglês e, com freqüência, os alunos considerados fracos recebem doses gigantes de inglês, na expectativa de que a competência nessa língua seja maximizada. Esse princípio pode ser também contestado pelo princípio da interdependência lingüística (Cummins, 1981, 1996), já que ele não leva em conta o desenvolvimento cognitivo-acadêmico da criança como um todo, nem pressupõe a interação com os conhecimentos lingüísticos e conceituais anteriores da criança.

O quinto e último princípio pressupõe que há padrões de uso escrito e falado do inglês que devem ser preservados e se outras línguas são muito usadas, esses padrões decrescem. Como esses padrões são determinados pelos países do Centro[13] de tradição monolíngüe eles nem sempre são adequados para as populações de alunos bilíngües ou que aprendem inglês na Periferia, visto que raramente levam em conta as condições sociolingüísticas e de aprendizagem destas populações. O *Iowa Tests of Basic Skills* é um exemplo clássico. Elaborados com base na norma padrão monolíngüe, esses testes têm sido usados para avaliar as habilidades lingüísticas e acadêmicas dos alunos das escolas do sistema público dos Estados Unidos, tanto monolíngües quanto bilíngües, ou de escolas da Periferia que mantêm algum tipo de vínculo com o sistema educacional daquele país, a exemplo da escola investigada neste estudo. O resultado é que, via de regra, o desempenho das crianças bilíngües acaba ficando em desvantagem quando comparado com o desempenho das crianças monolíngües. Ou seja, a referência monolíngüe coloca as crianças monolíngües, de antemão, em uma situação privilegiada, já que elas dominam com desenvoltura a língua usada na avaliação, o que nem sempre ocorre com as crianças bilíngües.

Além disso, o quinto princípio esbarra também no princípio da concorrência entre as línguas – teme-se que o uso de outras línguas na e para a educação possa não somente impedir a aquisição do inglês, mas também causar o seu deslocamento no currículo da escola ou na vida das pessoas, visto que em alguns locais os usos e as funções do inglês são secundários.

Seguindo Phillipson (1997), argumento neste estudo que a observância desses princípios por parte tanto de educadores quanto de leigos têm contribuído para manter e reforçar o preconceito em relação ao uso da L1 em situações de ensino-aprendizagem de

---

[13] Phillipson (1997) usa os termos *Centro* e *Periferia* para distinguir entre os países dominantes de língua inglesa e os países dominados onde o inglês não é a língua nativa, respectivamente.

L2, a exemplo da fala de *Mrs. B*, participante desta pesquisa, e de outros professores participantes das pesquisas acima mencionadas. Guardadas as diferenças contextuais, em todas as situações investigadas – *ESL, EFL ou de imersão* – o uso da L1 foi condenado. Para Cook (1999, p. 201), a "insistência no uso apenas da L2, por parte dos metodologistas, não significa que, na prática, a L1 não tem sido usada na maioria das salas de aula, mas que usá-la é contra a doutrina oficial". Portanto, não é sem razão que os professores que permitem o uso da L1 durante suas aulas acabam sendo vistos (ou sentindo-se) como infratores, e a L1 como um mal necessário.

Todavia, essa postura não é fruto apenas da intuição do professor ou da crença popular de que o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe, ela também reflete posturas teóricas que, de maneira explícita ou implícita, sugerem que a L1 interfere na aquisição da L2. Essa suposição tem estado presente nas posturas teóricas dominantes desde a década de 60 (Auerbach, 1993; Kachru, 1994; Sridhar, 1994; Canagarajah, 1999a; Cook, 1999), quando os estudos lingüísticos passam a focalizar a natureza da aprendizagem, conforme procuro mostrar na próxima seção.

1.1.2 Reexaminando o papel da L1 nas teorias de aquisição de segunda língua

Diferentes abordagens nas investigações sobre aquisição e ensino de segunda língua têm contribuído para reforçar a política monolíngüe na sala de aula bilíngüe. Embora uma parte desses estudos apresente resultados inclusivos ou contraditórios, de modo geral, todos eles parecem sugerir que o inglês deve ser o único meio de comunicação aceitável nos confins da sala de aula de *ESL*, uma vez que o papel da L1 na aquisição da L2 tem sido visto de maneira negativa em muitos desses estudos (Ellis, 1994, 1999; Laersen-Freeman & Long, 1994; Spolsky, 1989).

Na perspectiva behaviorista, o conhecimento prévio de uma língua é considerado como um impedimento para a aquisição de uma segunda porque o grau de dificuldade na aquisição da L2 é relacionado com o tipo de transferência do conhecimento da L1 para a L2. Dependendo do grau de semelhança entre as estruturas das línguas, a interferência da L1 é considerada positiva ou negativa. Acredita-se, assim, que os maus hábitos (neste caso, a L1) devem ser erradicados e substituídos por novos hábitos (isto é, a L2). Nessa perspectiva, o uso da L1 na sala de aula de *ESL* é visto como um obstáculo para a aquisição da L2. Por isso, "grandes doses de *bom inglês* passaram a ser indicadas para tratar os erros e produzir fluência nativa" (Canagarajah,1999a, p. 127, grifos do autor).

Com o surgimento da teoria inatista de Chomsky (1959), o papel da L1 no processo de aquisição da L2 é reconsiderado, uma vez que a aquisição de línguas passa a ser vista como um processo desenvolvimental de natureza basicamente biológica e cognitiva. Assim, enfatiza-se a capacidade inata da criança para a aquisição de línguas e para a formulação de hipóteses acerca das línguas às quais ela está exposta. A L1, nesta perspectiva, serve de parâmetro para a comparação entre as estruturas da L1 e da L2 com vistas à previsão de erros, em decorrência da influência da L1. Desta forma, a transferência do conhecimento da L1 deixa de ser vista como um mal a ser evitado e passa a ser considerada como resultado da tentativa dos aprendizes de formular hipóteses com base no conhecimento já internalizado.

Essa abordagem concebe a influência da L1 sobre a L2 de maneira positiva, uma vez que ela é vista como "resultado da inteligência e não da estupidez" (Scovel, 1988, p. 177). Entretanto, ao considerar o falante nativo como o modelo ideal para a comunicação lingüística, a teoria chomskyana, quando aplicada ao contexto de aquisição de segunda língua, abriu espaço para o preconceito em relação ao falante não-nativo. Canagarajah (1999a) afirma que a lingüística chomskyana tem um efeito negativo nos estudos de aquisição de segunda língua porque ela desconsidera a possibilidade de a L1 contribuir para a aquisição da L2 ou de coexistir com a L2. Sridhar (1994, p. 801) ressalta que "a noção chomskyana, por descartar a variação, o desempenho e, especialmente, o bilingüismo, é muito menos adequada para a *SLA*[14] do que para a lingüística".

A concepção bloomfieldiana de falante nativo duplicado – o bilíngüe ideal seria aquele que tem o controle das línguas de maneira semelhante ao falante nativo (Bloomfield, [1933] 1979) – preparou o caminho para uma das concepções mais difundidas nas pesquisas em aquisição de segunda língua, a de *interlínguas* (Selinker, 1972), que tem a ver com a produção dos aprendizes de L2. Ou seja, interlínguas consistem de sistemas lingüísticos intermediários entre a primeira e a segunda língua que evidenciam o desenvolvimento lingüístico do aprendiz; à medida que ele desenvolve sua competência, esses sistemas aproximam-se cada vez mais do modelo ideal – a língua falada pelos falantes nativos. Os "erros" que aparecem nesses sistemas são, em geral, creditados à L1 do falante e, quando sistemáticos, são considerados como resultantes de um processo de *fossilização*, isto é, o "reaparecimento ou ressurgimento regular na interlíngua [do aprendiz] de estruturas lingüísticas que se acreditava terem sido erradicadas" (Selinker, 1972, p. 36).

---

[14] *Second Language Acquisition* – Aquisição de Segunda Língua.

Esse paradigma, por focalizar diretamente a produção autônoma do aprendiz, tem bastante influência tanto nas pesquisas em aquisição de segunda língua quanto na sala de aula L2. Todavia, Sridhar (1994, p. 802) afirma que o uso desse modelo de competência duplicada no ensino de segunda língua tem levado à "caracterização do aprendiz de L2 como falantes de *interlínguas* (...), isto é, como monolíngües fracassados, ao invés de bilíngües bem-sucedidos" (grifo do autor). Kachru (1994) também considera o conceito de interlínguas inadequado porque os dados nos quais ele se fundamenta não são representativos do universo de aprendizes de L2 e de seus respectivos contextos de aprendizagem, uma vez que eles não incluem as pessoas que aprenderam a L2 nos seus contextos de origem, isto é, não-nativos e, na maioria das vezes, com seus professores também não-nativos.

Cook (1999, p. 190) também reputa a noção de interlínguas inadequada para caracterizar a produção do aprendiz de L2 e sugere o termo *multicompetência* para descrever "o conhecimento lingüístico total de uma pessoa que sabe mais de uma língua". Na sua perspectiva, esse termo é mais neutro porque não envolve julgamentos de valor acerca da competência em cada uma das línguas. Em outras palavras, ambas as competências são relevantes, ou melhor, a soma delas, uma vez que elas se complementam (Grosjean, 1994). Isto significa que o ensino da L2 não pode descartar o fato da existência da L1 na mente do aprendiz ou como coloca Stern (1992, p. 282), "gostando ou não, a nova língua é aprendida com base em uma língua anterior". Essa concepção de multicompetência parece mais adequada aos estudos sobre aquisição de segunda língua porque ela desloca o foco do falante nativo para o aprendiz de L2. Ao fazer isso, ela possibilita que o aprendiz de L2 seja percebido em termos do que ele *realmente é* e, não, do que ele "*não é* ou *ainda não é*" (Kramsch, 1998, p. 28, grifo do autor) ou do que "*nunca será*" (Cook, 1999, p. 189, grifo da autora).

Autores como Romaine (1995) e Grosjean (1982, 1994) caracterizam a produção dos falantes de L2 como sistemas lingüísticos comunicativos que integram diferentes modos de fala. Para que se possa compreender como esses sistemas funcionam, Grosjean (1982,1994) sugere que o comportamento lingüístico do falante de L2 seja examinado segundo um *continuum* situacional em cujos extremos encontram-se o modo monolíngüe e o modo bilíngüe; entre esses dois extremos estão os modos intermediários nos quais o falante combina as línguas ou empresta itens de uma língua para outra.

Esses modos de fala não são excludentes, mas complementares, e são selecionados em função dos usos, dos participantes da interação e do grau de

competência nas línguas. Entretanto, essa relação de complementaridade é raramente levada em conta nos paradigmas dominantes de aquisição de segunda língua, ou melhor, tem sido tratada de forma dicotômica – o repertório de L1 *versus* o repertório de L2 (Sridhar, 1994).

Essa dicotomia tende a dar maior relevância aos pólos extremos do *continuum* e a ignorar os modos intermediários em que aparecem as interações entre as línguas: transferência, convergência, mistura, alternância, mudança e empréstimo lingüísticos. Como o parâmetro dominante é o monolingüismo, esses modos intermediários de fala são todos estigmatizados porque são sempre avaliados com referência às normas do falante nativo. A L1, nessa perspectiva, não é vista como um recurso discursivo, mas como uma fonte de interferência e como prova da incompetência do falante/aprendiz. De acordo com Sridhar (1994), essa dicotomia contraria a ecologia do multilingüismo, uma vez que nas comunidades multilíngües estáveis a diferença não é automaticamente equacionada com o déficit e as transferências lingüísticas são esperadas.

Sem dúvida, esses paradigmas mantêm uma estreita relação com a prática do professor na sala de aula, prática essa que tem sido subsidiada, segundo Phillipson (1997), por princípios ainda não comprovados, comentados anteriormente, e aqui retomados para mostrar que muitos desses princípios podem ser justificados, inclusive, em termos das teorias lingüísticas. Por exemplo, o primeiro princípio – o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe – fundamenta-se, sobretudo, na noção behaviorista de interferência lingüística: a L1, porque é mais recorrente, interfere no desenvolvimento da L2, impede a formação de novos hábitos e leva o aprendiz a produzir erros. Na perspectiva dos adeptos dessa corrente, a melhor forma de evitar o erro e superar essa interferência é neutralizar a L1, excluindo-a da sala de aula, além de "praticar o modelo correto um número suficiente de vezes" (Brooks, 1960, p. 58).

O segundo princípio assume que adquirir uma segunda língua significa ser capaz de usá-la de maneira semelhante ao falante nativo monolíngüe, o que nos leva de volta à noção behaviorista de bilingüismo defendida por Bloomfield ([1933]1979). Esse princípio também reflete a noção de falante nativo ideal que ganha força inicialmente no estruturalismo chomskyano e posteriormente é estendida aos estudos de aprendizagem de L2. Na lingüística chomskyana, o conceito de falante nativo ideal é uma abstração que se assenta no monolingüismo, isto é, no indivíduo que cresce falando uma única língua e que a domina completamente, opondo-se, portanto, ao aprendiz/usuário de L2 que aprende uma segunda língua posteriormente e a usa como resultado de seu repertório

bilíngüe. No entanto, em algumas comunidades, as crianças crescem falando duas ou mais línguas simultaneamente, o que significa que elas têm duas ou mais línguas nativas. Isso não implica que elas sejam dois ou mais monolíngües de cada língua em um único indivíduo (Grosjean, 1982). Mais importante, ainda, é reconhecer que o aprendiz/usuário de L2 jamais poderá se transformar em um falante nativo tal qual pressupõe a definição tradicional de falante nativo – aquele que fala a língua que aprendeu primeiro – pelo simples fato de que, historicamente, as pessoas não podem alterar sua condição de indivíduo que adquiriu uma língua anteriormente a uma segunda. Ser um falante nativo é, portanto, um atributo da própria história de vida do indivíduo que não deveria ser usado para julgar o comportamento de uma pessoa que fala/aprende, além de uma primeira língua, uma segunda. Implícito nesse segundo princípio está também o conceito de interlínguas (Selinker, 1972), visto que a qualidade da produção do aprendiz/usuário de L2 é sempre julgada com referência ao comportamento lingüístico do falante nativo.

O terceiro princípio – quanto mais cedo o inglês é ensinado, melhor é o desempenho – também está de acordo com a teoria chomskyana que afirma ser o indivíduo portador de uma espécie de dispositivo de aquisição da linguagem (*LAD – Language Acquisition Device*) que predispõe a criança para aprender uma língua durante um determinado *período crítico* (aproximadamente até os onze anos de idade). Após esse período, a aprendizagem de uma língua envolveria processos diferentes, e a produção do aprendiz não mais teria características da produção do modelo ideal, ou melhor, do falante nativo.

O quarto – quanto maior a exposição à língua, melhor é o resultado da aprendizagem – e o quinto – se outras línguas forem muito usadas, os padrões de desenvolvimento do inglês tendem a cair – princípios estão também relacionados com as noções de interferência lingüística e de exposição a estímulos relevantes.

Vários são, portanto, os caminhos que justificam, pelo menos em tese, a exclusão da L1 da sala de aula de *ESL*. Todavia, essa postura tem sido subsidiada não só pelas teorias e pedagogias de ensino, mas também pela ideologia dos grupos dominantes que vêem na língua uma forma de controle da ordem social (Fairclough, 1989). Não é uma coincidência que a língua mais falada e estudada em todo o mundo[15] seja justamente a língua da maior potência econômica, militar e política do mundo contemporâneo, os Estados Unidos; também não é mera curiosidade histórica a expansão do inglês durante o

[15] Segundo Bonvillain (2000), o inglês é a língua mais ensinada nas escolas do mundo. Ela é a única língua oficial em mais de 25 países e funciona como uma outra língua oficial em mais de 35 países.

colonialismo britânico e sua conseqüente ascensão ao *status* de língua oficial e de prestígio nos locais sob o domínio do império britânico, mesmo posteriormente ao seu declínio; tampouco é por acaso que a maioria das teorias de aquisição de L2 dominantes tenha sido desenvolvida em países de língua inglesa e de tradição monolíngüe. O fato é que a história da língua inglesa é uma história marcada pelo poder e pela dominação.

Na próxima seção examino as raízes históricas da instrução monolíngüe no ensino de *ESL*. Mais do que um fantasma que assombra todos nós, professores de inglês, o desejo de excluir a L1 da sala de aula de *ESL* é também fruto de uma perspectiva ideológica que serve para assegurar os privilégios de poucos em detrimento de muitos.

1.1.3 Raízes históricas da instrução monolíngüe no ensino de ESL

Acredita-se que o monolingüismo tem a sua origem na Grécia Antiga, quando os falantes de outras línguas eram estigmatizados e considerados como "bárbaros", cujo significado original era empregado para referir-se àqueles que são estrangeiros e emitem sons ininteligíveis, sem significado, ou àqueles que são incultos e fazem uso de uma não-língua (Phillipson, 1997). Mas, se voltarmos um pouco mais no tempo e na história dos povos cristãos, perceberemos que o monolingüismo tem um significado muito forte. A Bíblia relata que, no princípio, havia uma só língua que unia todos os homens, mas a vaidade humana trouxe a desunião e Deus, para mostrar seu descontentamento, deu-lhes o castigo da diversidade lingüística (Gênesis, Cap. 11, 1-9). O monolingüismo estaria, pois, associado à união – que simboliza o bem, a verdade divina –, enquanto o multilingüismo representaria o mal – o castigo que purga todo aquele que se volta contra a palavra do Criador. Mas, talvez, o que Deus não esperava é que os homens fossem capazes de utilizar suas línguas como instrumento de poder e dominação de seus semelhantes.

Ao fazer uma macroanálise da expansão do inglês no mundo, Phillipson afirma que a dominância do inglês ganha força a partir da expansão colonial britânica. De acordo com este autor, o inglês foi visto pelo império britânico, na sua fase expansionista, como a chave para o controle político e econômico das colônias sob seu domínio, já que a língua é o principal meio para persuasão, barganha e disseminação de idéias e valores.

Na Índia, por exemplo, o inglês foi considerado, inicialmente, como o caminho para a "modernização" do país, e o seu ensino tinha como objetivo educar apenas uma parcela da população para funcionar como o canal de comunicação entre o império britânico e os

milhões de indianos que eles governavam, conforme afirma Lord Macaulay (1834, apud Phillipson, 1997): "uma classe de pessoas indianas no sangue e na cor, mas inglesas no gosto, nas opiniões, na moral e no intelecto"[16], numa clara alusão à "superioridade" da raça inglesa. Posteriormente, o governo britânico ampliou sua política educacional, mas deixou claro que o seu objetivo era promover a literatura e a ciência européia entre os nativos da Índia e que apenas o modelo de ensino britânico seria custeado pelo governo[17]. Isto significou a substituição imediata das políticas educacionais de tradição orientalista, as quais tinham como meio de instrução o sânscrito, o árabe e o persa, pelo modelo monolíngüe britânico.

Mais tarde, quando os resultados dessa política educacional começaram a surtir efeito, o governo britânico decretou que quando fosse necessário recrutar indianos para trabalhar nos postos designados pelo governo, seria dada preferência para aqueles que haviam recebido uma educação nos moldes britânicos. O resultado dessa política foi que, em toda a Índia, o inglês tornou-se o único meio de instrução e de comunicação no comércio, na administração e em todos os domínios formais da sociedade.

A decisão de promover a língua e a cultura inglesa na sociedade indiana teve, portanto, como único objetivo servir aos interesses do colonizador, provocando uma mudança radical nos padrões lingüísticos e educacionais locais. Segundo Phillipson (1997), a substituição das línguas locais pelo inglês e o fato de que a educação britânica era destinada apenas a uma parcela da sociedade levaram a um outro tipo de estratificação social – aqueles que dominavam a língua do império e, por esta razão, tinham acesso às melhores posições no mercado de trabalho (e.g. na administração pública) e aqueles que não falavam inglês e tinham suas oportunidades cerceadas. Assim, a educação nos moldes britânicos tornou-se, em termos de benefícios sociais e materiais, uma porta, cuja chave estava nas mãos de uma elite privilegiada, pois aqueles que não tiveram acesso à educação britânica continuaram recebendo a educação primária no vernacular, com uma mudança para o inglês no nível secundário.

Hoje, naturalmente, a situação da Índia é outra no que se refere às políticas lingüísticas e educacionais, mas, sem dúvida, a língua e o modelo educacional britânico ainda permanecem na sociedade indiana como sinal de uma herança deixada pelos colonizadores após quase dois séculos de dominação.

---

[16] Lord Macaulay foi o representante oficial do Comitê Britânico para a Instrução Pública na Índia. Ele teve um papel decisivo na elaboração e instituição das políticas educacionais na Índia durante o período colonialista. Suas declarações, assim como a política de ensino por ele defendida, tiveram influência nas políticas lingüísticas de todo o império britânico.

[17] Decreto de 1835, citado em Phillipson (1997).

Política semelhante foi adotada em relação às colônias britânicas na África, com a diferença de que algumas línguas africanas foram usadas nos primeiros anos de instrução escolar. Mas a instrução por meio das línguas locais era vista (e ainda é) como uma fase de transição para o ensino em inglês. Em muitas regiões, o ensino britânico foi a primeira forma de educação institucionalizada, o que, certamente, facilitou a imposição do inglês como meio de instrução privilegiado.

Em alguns locais, o estudo do inglês é um dos motivos que tem impedido a alfabetização e o desenvolvimento acadêmico das crianças na primeira língua, assim como tem ameaçado a ascensão social e econômica daqueles que não têm acesso a ele (Phillipson, 1997). Em outros, o inglês tem, pouco a pouco, deslocado as línguas regionais dos currículos escolares, mesmo quando há uma política oficial de preservação das línguas locais, como é o caso de Malawi. De acordo com Matiki (2001, comunicação), 17 línguas indígenas são faladas em Malawi. Entre estas, o Chichewa, que, além de dividir com o inglês o *status* de língua oficial, é a língua que conta com maior número de falantes; em segundo lugar vem o Chilomwe. Além de ser usada como língua franca nacional, o Chichewa é usado como meio de instrução nas escolas públicas da primeira a quarta série, enquanto o inglês é ensinado como uma disciplina curricular nesse período; a partir da quinta série, o inglês passa a ser o meio de instrução, enquanto o Chichewa se mantém apenas como uma disciplina do currículo. Como o *status* do inglês é superior e a sua aquisição é vista como uma condição para o progresso econômico e social, a população não valoriza o estudo das línguas locais. Muitos até consideram hipócritas as políticas lingüísticas educacionais que dão pouca ou nenhuma ênfase ao ensino do inglês desde os primeiros anos de escolarização. É que essas políticas, em geral, atingem principalmente a população menos privilegiada, pois as elites mantêm suas crianças em escolas particulares, cujo meio de instrução é o inglês (Matiki, 2001, comunicação)[18].

Assim, na perspectiva daqueles que precisam usar o inglês como uma ferramenta para a própria subsistência, as políticas educacionais multilíngües parecem reafirmar as diferenças sociais e reproduzir o paradigma de exploração das populações que não têm acesso à língua do grupo dominante. Em Zâmbia, o inglês é o único meio de instrução desde as primeiras séries, o que tem causado o deslocamento das línguas indígenas, inclusive da língua franca local – Nyanja –, em favor do inglês, além da falência na comunicação entre os jovens e seus parentes mais velhos que só falam as línguas indígenas (Phillipson, 1997).

---

[18] Comunicação sobre as políticas lingüística e educacional adotadas pelo governo atual de Malawi, África, apresentada na Fourth Annual High Desert Linguistics Society Conference, University of New Mexico, USA. MATIKI, A.J. *The politics of indigenous languages in literacy and education in Malawi,* março/2001.

A partir desses recortes da história é possível perceber que o governo britânico foi um importante agente na instauração de uma tradição monolíngüe no ensino de *ESL*, visto que a expansão de seus domínios na fase colonialista trouxe também a imposição, direta ou indireta, de sua língua e de seu modelo educacional. Em tempos mais recentes, a Conferência da Universidade de Makerere, citada por Phillipson (1997), é um exemplo do reflexo dessa política imperialista. Realizada em Uganda em 1961 com o propósito de trocar experiências e discutir formas de aumentar a eficácia do ensino de *ESL* nas ex-colônias britânicas, a conferência reuniu especialistas de vários países do Centro e da Periferia, estes últimos em menor representatividade. Entre as deliberações que integram o relatório resultante desta conferência estão, de forma explícita ou implícita, os cinco princípios que têm tradicionalmente norteado o ensino de *ESL*, aqui comentados nas seções anteriores. Ou seja, a troca de idéias e experiências com representantes da Periferia não foi suficiente para sugerir uma política de ensino que estivesse voltada para a ecologia do multilingüismo, conforme propõe Shridar (1994). Ao contrário, reafirmou a dependência dos países da Periferia na autoridade e no exemplo dos países do Centro, tradicionalmente orientados por uma visão monolingüística eurocêntrica[19].

Todavia, essa política de *English-Only* no ensino de *ESL* não tem suas origens apenas no império britânico. De acordo com Baron (1990), a abordagem monolíngüe para o ensino de línguas começa ganhar força nos Estados Unidos a partir do início do século XX, como resultado do movimento de americanização pós-guerra. A euforia da vitória, o interesse nas relações comerciais, a necessidade de fortalecimento das relações exteriores e o desejo de projetar uma imagem de desenvolvimento tecnológico e social contribuíram para que as práticas de ensino de inglês, até então utilizadas, fossem revistas. O país tinha pressa. Era preciso estabelecer novos contatos, vender seus produtos, veicular seus ideais e, para isso, urgia expandir suas fronteiras lingüísticas e reafirmar a soberania da língua nacional diante do número crescente de imigrantes oriundos dos países do sul e do leste da Europa e da América Latina.

O inglês passa a ser símbolo de união, de patriotismo, de identidade americana – "falar um *bom* inglês era ser *bom* americano" (Baron, 1990, p. 155, grifo do autor), visto que é na prática discursiva que a identidade do sujeito emerge e é revelada (Maher, 1998). Em oposição, não falar inglês *corretamente* (diga-se de passagem que

[19] Segundo Phillipson (1997), as normas, independentemente de serem econômicas, políticas ou lingüísticas, são determinadas pelo Centro, internalizadas por aqueles que representam o poder na Periferia e disseminadas entre a população periférica. As elites, tanto do Centro quanto da Periferia, estão ligadas por interesses comuns, neste caso, pela língua e pelo poder que ela representa.

corretamente significava de maneira semelhante ao falante nativo) era renegar a identidade americana, desprezar a generosidade do povo e da terra americana. Ou seja, a diversidade lingüística é vista como conseqüência da imigração e o Movimento de Americanização assume que é natural e legítima a substituição da língua dos imigrantes pelo inglês, a língua do país que os acolheu em seu território (Wiley & Lukes, 1996; Kloss, 1971)[20].

É nessa época que surgem, então, os métodos que enfatizam o desenvolvimento oral na língua-alvo, com o mínimo ou nenhum uso da primeira língua, ao contrário dos métodos anteriores que permitiam o uso da primeira língua dos alunos. Acreditava-se que o uso da L1 na sala de aula restringia o tempo de uso do inglês e, conseqüentemente, retardava a sua aprendizagem. Além disso, atribuía-se à L1 os erros na produção dos alunos. Dessa forma, o uso apenas do inglês tornou-se a norma, e o falante nativo, o modelo ideal.

Hernández-Chavez (1978) afirma que a escola foi o agente decisivo dessa política na medida em que os professores passaram a promover a assimilação lingüística e cultural das crianças pertencentes às minorias étnicas existentes no país. Como resultado desse processo de americanização, institucionalizou-se a tradição monolíngüe, a ênfase no inglês padrão como referência para a capacidade cognitiva e estética e a intolerância à diversidade lingüística e cultural. Procurava-se, assim, "formatar" as crianças que chegavam à escola falando uma língua diferente do inglês, encaixá-las em uma forma única para que elas pudessem obter o reconhecimento dos demais membros do grupo social a que elas passaram a pertencer, legitimando, assim, sua pertinência a ele.

Essa nova abordagem de ensino projetada para promover os valores americanos exclui, pouco a pouco, os professores estrangeiros da sala de aula de inglês. Foram instituídos os testes que avaliam o desempenho oral dos professores, e aqueles que não

---

[20] Kloss (1971) afirma que, em geral, os imigrantes vêem-se forçados a abdicar de sua língua e cultura como uma espécie de tributo à nação que os recebeu. Ele resume os argumentos contrários aos direitos lingüísticos dos imigrantes da seguinte maneira: a) *teoria do acordo tácito* – em troca do visto permanente, os imigrantes comprometem-se a adaptar-se prontamente ao país que os recebeu; b) *teoria do toma-lá-dá-cá* – essa teoria pressupõe que, em geral, os imigrantes adquirem uma situação econômica mais próspera do que aquela que tinham no país de origem e, em troca desse benefício, devem adaptar-se de coração ao novo país; c) *teoria antiguetos* – essa teoria assume que a herança lingüística e cultural da primeira geração de imigrantes para as demais exclui, lingüística e culturalmente da nova sociedade, as crianças desses imigrantes, segregando-as em guetos marginalizados; d) *teoria da unidade nacional* – pressupõe que a perpetuação da língua e da cultura dos imigrantes pode facilmente tornar-se uma força política capaz de quebrar a unidade da nação hospedeira. Kloss cita o Brasil, a Argentina, o Chile e os Estados Unidos como exemplos de países que receberam grande número de imigrantes de diversas etnias e que conseguiram manter a unidade da língua dominante.

obtinham a pontuação necessária tinham suas licenças negadas. A cidadania americana passou a ser o principal requisito para o ensino de *ESL*, em detrimento, até mesmo, das qualificações pedagógicas que a função exige, reafirmando as noções de unidade e superioridade.

> Como resultado desses esforços para homogeneizar a língua do *corpus* de ensino, os professores permaneceram, na sua maioria, monolíngües e não-habilitados em quaisquer metodologias de ensino de inglês para alunos que não eram anglo-falantes e incapazes de simpatizarem com esses alunos. (Baron, 1990, p. 162)

Esses fatos da história sugerem, portanto, que a justificativa para uma instrução monolíngüe no ensino de *ESL* tem-se pautado muito mais em razões ideológicas, políticas e econômicas do que em pedagógicas propriamente ditas.

No Brasil, a promoção do inglês como língua estrangeira também está associada a interesses político-econômicos internos e externos. Após o golpe militar de 1964, que contou com o apoio financeiro e bélico dos Estados Unidos, o governo deu início a um projeto de modernização do sistema educacional brasileiro, cujas diretrizes principais resultaram de um acordo – MEC-USAID[21] – com o governo norte-americano. Em linhas gerais, a política educacional militar incluía a modernização das universidades brasileiras (Reforma Universitária de 1978), um programa de alfabetização em massa (Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL) e um projeto de reforma da educação elementar e secundária (Lei de Diretrizes e Bases de 1971) (Silva & McLaren, 1993).

Como não poderia deixar de ser, o ensino de inglês como língua estrangeira passa a integrar o currículo das escolas brasileiras como disciplina obrigatória em todo o território nacional, a partir da 5.ª série do ensino fundamental, com o objetivo de instrumentalizar os alunos para que eles pudessem suprir as necessidades de uma economia em processo de modernização. Esperava-se que o conhecimento do inglês facilitasse a incorporação das tecnologias importadas (operação de máquinas, leitura de manuais técnicos etc). Logo, o inglês foi associado ao sucesso profissional e econômico. Delineava-se, assim, uma nova política de língua estrangeira para servir um mercado previamente estabelecido.

Ao mesmo tempo, havia uma intensa repressão política que silenciava todo tipo de expressão popular brasileira (imprensa, literatura, música, artes etc) que pudesse significar alguma ameaça ao poder militar. Como forma de desviar a atenção dos jovens

---

[21] *United States Agency for International Development.*

brasileiros das idéias consideradas subversivas e presentes, principalmente na música e na arte popular da época, a cultura norte-americana passa a ser valorizada na sociedade brasileira. As músicas, os filmes, o estilo de vida norte-americano – *the American way of life* – passam a fazer parte do universo social brasileiro por intermédio de agências americanas governamentais que controlavam a difusão de notícias favoráveis aos Estados Unidos, empenhados, à época, em veicular propaganda anticomunista (Moraes, 1996). Daí em diante, a "invasão" da língua inglesa em nossa sociedade é um fato consumado.

Conforme estudos realizados por Paiva (1991, 1996), a língua inglesa tornou-se símbolo de *status* social na cultura brasileira. O inglês aparece nos nomes das casas comerciais, nos rótulos dos produtos, nas marcas de carro, nos comerciais, nos jornais, na televisão, no cinema e até mesmo nas pichações de muros – é chique usar inglês e, segundo José Paulo Paes (*Jornal do Brasil*, 25/10/1986), citado em Paiva (1996, p. 22), dá ao "pequeno-burguês" a impressão de estar "em pé de igualdade com o primeiro [mundo], inventor e dono da patente". O inglês é também a língua da comunidade científica, da diplomacia, do *marketing* cultural. É uma espécie de epidemia, cujo foco está na nossa dependência econômica, política e cultural para com os norte-americanos. Assim diz Paiva (1996, p. 26):

> A penetração da língua inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo. O terceiro mundo não está mais sendo dominado essencialmente pela força armada, mas pela língua, matéria prima do imperialismo cultural causado pela dependência econômica.

O inglês, portanto, não se coloca, em determinados contextos, apenas como uma língua internacional, mas também como uma língua imposta, em alguns casos pela força, em outros pelo consentimento, em outros pela contingência do "sistema econocultural mundial"[22] e em outros pela combinação desses fatores. Os recortes aqui feitos certamente mostram apenas uma parte da história, mas são ilustrativos porque evidenciam uma "intenção", aberta ou velada, de usar o inglês para dominar. O poder, para Fairclough (1989), é exercido tanto pela coerção quanto pelo consentimento. No primeiro caso, usa-se a força enquanto no segundo leva-se à aceitação das ideologias, estruturas e práticas institucionalizadas que se tornam automaticamente naturalizadas no

[22] O *sistema econocultural mundial* inclui, segundo Brutt-Griffler (1998, p. 386), o mercado mundial, a comunidade empresarial, a tecnologia, a ciência e a vida cultural e intelectual em escala global.

momento em que são aceitas pelos grupos dominados. O consentimento, entretanto, nem sempre é resultado de uma escolha consciente, mas pode resultar de uma aceitação inconsciente ou ser tomada como inevitável.

Tal noção está presente na teoria de *imperialismo lingüístico*, defendida por Phillipson (1997), que diz que uma nação impõe sua identidade lingüística e cultural sobre outras nações tanto quanto impõe sua supremacia política e econômica, criando desigualdades sociais e mantendo as relações de dependência econômica e cultural entre os que dominam e os que são dominados. Na sua perspectiva, o imperialismo britânico da fase colonialista deu lugar ao neocolonialismo anglo-americano trazido pelo império do ensino de *ESL/EFL*, causando em muitos locais, mais especificamente nos países não-industrializados, uma espécie de *apartheid* lingüístico entre aqueles que dominam e aqueles que não dominam o inglês.

Associado à noção de imperialismo lingüístico está o receio de que a dominância do inglês possa não só diminuir o papel das línguas minoritárias na vida social e política de determinadas sociedades, mas também substituí-las completamente. Esse temor se justifica pela sua expansão territorial e pela sua posição dominante no mundo. O contato entre línguas tem sido visto como línguas em competição (Fishman, 1994) ou línguas em conflito (Hamel, 1988), uma vez que nas situações de hegemonia lingüística uma língua adquire *status* de língua dominante, de prestígio, enquanto a outra (ou outras) passa a ser considerada como uma língua inferior, de menor prestígio. Conseqüentemente, os falantes das línguas dominadas passam a ser percebidos como pessoas de *status* inferior, levando-os, em muitos casos, a abandonar suas línguas em favor da língua dominante. Skutnabb-Kangas & Cummins (1988) reportam cenários de hegemonia lingüística nos quais situações dessa natureza têm causado o deslocamento ou colocado em risco as línguas minoritárias faladas em determinados contextos.

Certamente essa não é a situação do inglês e do português no contexto brasileiro. A despeito de sua marcante presença em nosso cotidiano, o inglês não é uma ameaça para o português. Entretanto, como também nós não escapamos às políticas imperialistas do sistema econocultural mundial, a falta de competência no inglês pode significar uma forma de exclusão, tal como ocorre em outros contextos que sofrem esse mesmo tipo de influência, pois aqueles que sabem inglês têm mais oportunidades. Inicialmente imposto pela "força" do regime militar, que viu na obrigatoriedade de seu ensino uma forma de fazer jus ao apoio bélico, tecnológico e econômico dos Estados Unidos, o inglês acabou se naturalizando em nossa sociedade a ponto de se tornar uma referência de poder

econômico e de *status* social, como observa Paiva (1996). Como a implementação do ensino de inglês no sistema escolar público não atendeu (e ainda não atende) às expectativas inicialmente previstas pelo regime militar, o inglês, em nossa sociedade, acaba sendo um divisor social, pois a competência em inglês é privilégio de uma pequena elite que pode arcar com os custos de uma educação bilíngüe ou de um ensino especializado, a exemplo das famílias que integram a comunidade escolar neste estudo. Dessa forma, mantém-se, em maior escala, a hegemonia dos países do Centro e, em menor, a dos grupos dominantes na Periferia.

Há também aqueles que acreditam (ou pelo menos almejam) na "neutralidade" do inglês como língua do mundo, pertencente a ninguém em especial, ou melhor, pertencente a todos os seus usuários, visto que a sua difusão vem ocorrendo rápida e paralelamente ao desenvolvimento do sistema econocultural mundial. Para Chew (1999), o conceito de imperialismo lingüístico precisa ser repensado à luz do movimento de globalização que tem início a partir do século XX, ao invés de ser considerado como um aspecto de lingüicismo[23], conforme defende Phillipson (1997), já que o inglês passou a ser usado em várias nações para suprir os interesses de seus falantes, independentemente de serem eles nativos ou não-nativos. Assim, na sua perspectiva, o inglês passou a ser reconhecidamente uma língua de comunicação internacional e como tal deve ser visualizada, já que um novo momento histórico requer uma nova maneira de perceber uma nova ordem social. Como exemplo, cita a situação de Singapura que recentemente optou pela oficialização da língua inglesa como meio de instrução no sistema escolar nacional sem, no entanto, optar pelos valores culturais ocidentais anglo-americanos. Chew ressalta que a opção pelo inglês não resultou de uma forma de imperialismo lingüístico, mas de uma decisão "consciente" por parte da população e de seus líderes após uma avaliação cuidadosa das tendências mundiais e das condições locais. Uso o termo "consciente" entre aspas como forma de questionamento, pois acredito que a opção pelo inglês naquele local é também remanescente do imperialismo anglo-americano que opera globalmente em conjunto com as forças políticas, econômicas e ideológicas predominantes – um novo momento histórico não apaga ou invalida momentos anteriores.

Rajagopalan (1999) também considera ser necessário rever a retórica de que o avanço do inglês como língua franca número um do mundo coloca em risco as línguas

---

[23] Phillipson (1997, p. 47) define lingüicismo como "as ideologias, estruturas e práticas usadas para legitimar, efetivar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (tanto material quanto imaterial) entre os grupos, que são definidos com base na língua".

regionais e suas respectivas culturas (excluindo desse contingente as línguas ameaçadas ou em risco de sobrevivência). Para este autor, há atualmente um certo alarmismo desnecessário fundamentado numa visão romântica de linguagem – geralmente retratada de maneira sensacionalista por meio de expressões do tipo *glotofagia, canibalismo lingüístico, lingüicídio, assassinato lingüístico, imperialismo lingüístico* etc. – que acaba levando leigos e profissionais da área a acreditar na tese de que "a introdução de uma língua estranha numa comunidade de fala é um ato de agressão que resulta num desvio da norma" – a norma aqui seria monolingüismo – e de que "o ensino de inglês para falantes de outras línguas é um ato ultrajante de agressão, levado avante com o objetivo deliberado de traiçoeiramente colonizar suas mentes" (Rajagopalan, 1999, p. 202). Essa visão, segundo o autor, impõe aos professores de *EFL/ESL* um certo complexo de culpa por estarem supostamente colaborando para o sucesso do neocolonialismo.

Em substituição à visão colonizadora, Rajagopalan propõe uma visão alternativa na qual o *status* do inglês como língua internacional seja entendido diferentemente, dissociado das condições coloniais que originalmente permitiram a sua difusão pelos quatro cantos do mundo, pois acredita que se há algum tipo de violência na relação entre o inglês e as outras línguas do mundo, essa violência não está na língua em si, mas nas relações humanas que são naturalmente marcadas pela violência, pelas desigualdades, pela heterogeneidade e pela assimetria de poder. O autor considera que se o inglês é o que é na atualidade, isto se deve não apenas à sua difusão durante a era colonial, mas a uma série de fatos históricos que, queiramos ou não, contribuíram (ou melhor, têm contribuído) para que o inglês se tornasse *a língua internacional* por excelência, e é inútil desejar que a história assuma outra trajetória. É fato que o inglês se espalhou durante a expansão colonial no século XVIII, preparando o terreno para as chamadas "variedades transplantadas"; também é fato que o final da Segunda Guerra Mundial marcou a ascensão dos Estados Unidos como a maior potência dos últimos tempos, período em que se presenciaram movimentos migratórios em massa. Além disso, há de se considerar os avanços da tecnologia nas redes de comunicação mundial que têm encurtado distâncias e demolido barreiras antes consideradas invioláveis.

Esses novos contextos, segundo o ponto de vista de Rajagopalan, têm criado ambientes sociolingüísticos nos quais o multilingüismo é a norma, assim como têm demandado maior fluidez nos modos como as línguas, as identidades e as culturas são percebidas. Como conseqüência desses processos históricos, o inglês, hoje, passou a ser uma língua sem dono, ou melhor, uma língua de muitos donos, uma língua sem fronteiras

e pertencente a todos aqueles que a usam, nativos ou não-nativos. Isso, no meu entender, não invalida a tese do imperialismo lingüístico; pelo contrário, se tomamos a posição de Fairclough (1989), parece óbvio que as práticas institucionalizadas pelo poder dos grupos dominantes foram se naturalizando globalmente até serem aceitas como legítimas e inevitáveis. Como a tendência nos mecanismos de poder é a conformidade dos grupos dominados às normas dos dominantes, assumiu-se em todo o mundo que é natural e, até mesmo necessário, saber usar a língua do poder. A maior prova disso está no fato de que somos nós, dominados, que aprendemos a língua dos poderosos enquanto o inverso nem sempre é verdadeiro, ou, como observa Paiva (1996, p. 15), "o terceiro mundo vai aos Estados Unidos para aprender e americanos vão ao terceiro mundo para ensinar".

Parece-me, pois, difícil ignorar a articulação entre língua e poder, pois a língua está *sempre* no centro das relações humanas – das alianças políticas, dos interesses dos grupos, da exploração econômica, das esferas ideológicas, etc. – que, como bem assinala Rajagopalan, são marcadas pelo conflito e pelas desigualdades. Por isso, acredito que, se hoje o inglês é naturalmente "aceito" como a língua do mundo, isso se deve não às suas características intrínsecas propriamente ditas, mas à sua história como língua revestida de autoridade e de poder.

Para Brutt-Griffler (1998), a evolução de uma língua mundial ocorre paralelamente ao desenvolvimento do sistema econocultural mundial, que se constitui no centro de gravidade em torno do qual giram todas as variedades mundiais do inglês e é dessa forma que se mantêm a unidade, a inteligibilidade e a disseminação do inglês, apesar das variações em certos contextos. Mas, para que o inglês como língua do mundo não seja apenas um efeito colateral do imperialismo lingüístico, acredito que é preciso eliminar a idéia de que o inglês é propriedade dos países dominantes. Isso implica eliminar as desigualdades estruturais e culturais impostas pelo sistema imperialista econocultural mundial, além de reconhecer que o inglês, como língua de todos, extrapola as fronteiras de uma cultura particular, já que os usuários da língua trazem consigo suas diferentes experiências e culturas. Também implica perceber o inglês como língua adicional, como uma língua internacional que se coloca lado a lado das outras línguas, produzindo, assim, contextos multilíngües estáveis em que haja tolerância mútua entre os usuários do inglês quanto às diferenças estruturais – diferentes padrões de pronúncia, de estruturação da informação etc. – e culturais – os valores, as formas de aprender e de apreender o mundo por meio do uso da língua etc.

O que venho sustentando impõe a necessidade de fazer a distinção entre os contextos nos quais o inglês é falado como (a) uma "variedade transplantada", a exemplo do que ocorre em muitas das ex-colônias anglo-americanas, ou (b) uma língua majoritária a ser adquirida e usada pelos indivíduos que estão em situação de imigração ou de minoria lingüística (a exemplo das comunidades nativas que falam uma L1 diferente do inglês) em países de língua inglesa, e o contexto que ora focalizamos, em que (c) o inglês é uma língua estrangeira. No primeiro caso, o inglês, imposto originalmente pela força, se coloca hoje, para muitas dessas sociedades, não mais como a língua do colonizador, mas como língua nativizada que, embora herdada de maneira compulsória, se tornou "propriedade" das comunidades usuárias de inglês – *English-using communities*[24] – sendo adquirida em algumas situações como L2 ou, até mesmo, como L1 em outras situações, e usada regularmente como meio privilegiado de instrução na escola e de comunicação nas ruas, na mídia, no governo etc. No segundo caso, o inglês é reconhecidamente a única língua a ser usada em todos os domínios públicos e compete ao imigrante (assim como aos seus descendentes) conformar-se às normas dominantes. O inglês é, portanto, parte da vida cotidiana das pessoas dessas comunidades e, na maioria das vezes, adquiri-lo é uma questão de sobrevivência, uma condição *sine qua non* para a ascensão social na sociedade em que vivem – assimilar-se, integrar-se pode ser a porta mágica que dá acesso ao emprego, à escolarização, ao *status* social, ao poder político etc. Já no caso do contexto aqui focalizado, o inglês se coloca, numa perspectiva macro, como uma língua estrangeira usada por alguns em situações de caráter preponderantemente instrumental – no trabalho, na leitura de textos técnicos, em setores especializados etc. – e numa perspectiva micro como segunda língua, que é também estrangeira, e que está sendo adquirida na escola em situação de imersão, conforme menciono na introdução deste estudo. Ou seja, apesar de ser uma língua de prestígio e de ter se tornado uma referência de poder e de *status* social, o seu uso de fato na sociedade brasileira ainda é restrito.

Obviamente, a singularidade desses contextos implica (ou pelo menos deveria implicar) diferentes planejamentos lingüísticos e educacionais para as populações dessas comunidades, visto que elas têm diferentes necessidades e graus de exposição ou oportunidades de interação com o inglês, assim como o inglês tem diferentes papéis nos sistemas educacional e sociopolítico dessas comunidades. Mas, afinal, onde estaria o ponto de intersecção desses contextos?

---

[24] Essa expressão é usada por Braj B. Kachru (1997) para se referir às comunidades que usam o inglês como uma variedade transplantada, nativizada.

As evidências da pesquisa, da prática e da história reunidas neste estudo sugerem que o ensino de inglês em todos os contextos aqui ilustrados se assenta em uma perspectiva particular ideologicamente orientada para o monolingüismo. Essa orientação tem levado a uma visão equivocada de linguagem que pressupõe que em contextos monolíngües a comunicação é sempre perfeita e que a harmonia comunicativa é ameaçada todas as vezes em que outras línguas são usadas (Rajagopalan, 1999). Esse paradigma tem servido, em termos pedagógicos, para justificar o princípio do "bilingüismo por meio do monolingüismo" e, em termos ideológicos, para manter a dominância do inglês como língua franca número um do mundo e como língua de maior prestígio no contexto de ensino-aprendizagem, visto que essa visão, como prática institucionalizada, tem origem e é difundida por intermédio dos grupos dominantes.

Isso, no entanto, não significa que os grupos dominados assistem passivamente ao imperialismo lingüístico e cultural dos grupos dominantes, pois o poder, como observa Fairclough (1989), não é monolítico, absoluto; ao contrário, as pessoas resistem, negociam formas alternativas de discursos, adquirem consciência crítica e conquistam sua própria autonomia. Por isso, acredito ser necessário adotar uma outra concepção de poder – localizado, descentralizado, diversificado e sempre contestado – para que se possa compreender o papel do inglês nas sociedades periféricas, bem como o local da sala de aula nas relações de poder. Se, por um lado, a hegemonia anglo-americana é um fato real e, em muitos casos, coloca em risco não só as línguas, mas também as culturas e as identidades dos grupos dominados, por outro lado, há sempre a possibilidade de resistência ao poder hegemônico por meio da não-aceitação do discurso da homogeneidade.

Nesse sentido, acredito que a saída para as sociedades periféricas não está no abandono do inglês em favor das línguas locais ou na negação do inglês como língua do mundo, mas numa perspectiva crítica para o ensino do inglês. Isto abrange negociar formas alternativas de discursos nas quais haja espaço não apenas para os discursos dominantes, mas também para os discursos locais; bem como motivar os alunos a construir o conhecimento como membros de suas comunidades nativas, isto é, sob a luz de suas formas de conhecimento, discursos e línguas. Em outras palavras, é preciso emancipar os alunos de *ESL*, sensibilizando-os para as diferenças (não só na forma e no conteúdo, mas também no nível do discurso, da ideologia e das convenções comunicativas) entre seus próprios discursos e os discursos dominantes para que eles não sejam simplesmente clones de um modelo idealizado, mas sujeitos com identidades e discursos próprios.

Canagarajah (1999b, p. 212-213) está correto quando afirma que

> [é preciso] desenvolver nos alunos uma consciência lingüística crítica acerca das ideologias representadas no discurso em inglês; [é preciso] pluralizar a forma e o conteúdo dos discursos em inglês por meio da fusão com os seus próprios valores; [é preciso] vernacularizar o inglês para poder usá-lo de uma forma mais adequada aos seus próprios interesses.

Estudos mais recentes, principalmente nas áreas de bilingüismo e educação bilíngüe, têm procurado mostrar que é possível tratar o ensino de inglês de uma forma mais crítica e com base em uma teoria fundamentalmente orientada para o bilingüismo, já que, como observa Romaine (1995), o bilingüismo é a norma, o monolingüismo a exceção.

1.2 Perspectivas teóricas alternativas: o papel positivo da L1 na aquisição da L2

Perspectivas alternativas têm surgido tanto no nível teórico quanto no das pedagogias de ensino. Nos trabalhos mais recentes a L1 tem assumido um papel fundamental na aquisição de uma segunda língua – "longe de ser considerada um obstáculo para o domínio de uma segunda língua, cada vez mais se tem argumentado que a L1 pode promover a aquisição da L2 de maneira mais ativa e eficiente" (Canagarajah, 1999a, p. 128).

Vários desses trabalhos focalizam crianças em processo de escolarização em uma língua diferente da L1. Alguns foram desenvolvidos em contextos de imersão do tipo canadense – crianças falantes de inglês como L1 e escolarizadas em francês (L2) (Lambert & Tucker, 1972; Philips, 1972; Tucker, 1980; Genesee, 1987); outros relatam situações de minorias lingüísticas – crianças falantes de uma L1 diferente do inglês e escolarizadas em programas bilíngües ou não-bilíngües em contextos de imigração ou de minorias nativas (Skutnabb-Kangas & Toukamaa, 1976; Edelsky, 1982; Cummins, 1981, 1992; Lucas & Katz, 1994; Garcia, 1991; Auerbach, 1993). Outros, ainda, focalizam a aquisição do inglês como segunda língua em contextos não-nativos, isto é, em locais onde o inglês é uma segunda língua ou uma língua estrangeira (Canagarajah, 1993, 1995, 1999a; Garret et al., 1994; Merrit et al., 1992).

A maioria desses estudos sugere que a proficiência na primeira língua auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos lingüísticos e conceituais transferem-se de uma língua para outra (Cummins, 1986, 1994, 1996). As evidências para esses estudos baseiam-se, sobretudo, em aspectos cognitivos e

socioculturais. Entre essas orientações estão o princípio da interdependência lingüística, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de suporte mediado, sobre os quais falo a seguir.

1.2.1 O princípio da interdependência lingüística

As evidências cognitivas de que a L1 tem um papel positivo na aquisição e desenvolvimento da L2 apóiam-se, sobretudo, no princípio da interdependência entre as línguas proposto por Cummins (1981, 1994, 1996). A teoria subjacente a esse princípio é a de que a aprendizagem ocorre por meio da integração de novos conhecimentos às nossas estruturas cognitivas previamente existentes; nesse processo, as nossas experiências anteriores fornecem as bases para a interpretação das novas informações.

Com base nessa teoria, Cummins (1981, 1994, 1996) afirma que há duas concepções acerca da proficiência bilíngüe, denominadas proficiência subjacente separada (*Separate Underlying Proficiency*) e proficiência subjacente comum (*Common Underlying Proficiency*). A primeira pressupõe que a proficiência em L1 é separada da proficiência em L2 (Figura 1), advindo daí as seguintes implicações: (a) há uma relação direta entre a exposição à língua (em casa, na rua, na escola) e o desenvolvimento da competência nessa língua; (b) as habilidades adquiridas por meio da L1 não se transferem para L2 e vice-versa; e (c) a L2 deve ser o único meio de instrução a ser usado na sala de aula. A segunda concepção prevê que há uma significante transferência de conceitos e competências entre as línguas (L1 e L2) nos dois sentidos. Isto quer dizer que há uma competência comum subjacente (Fig. 2) que promove o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, desde que, obviamente, existam as condições necessárias (motivação, insumo, interação etc.).

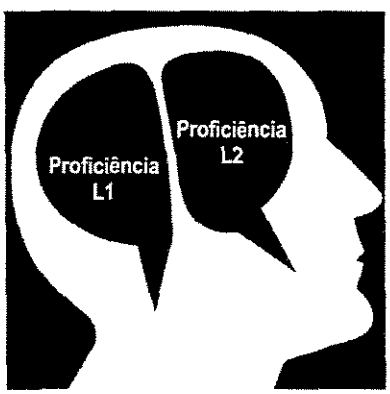

Figura 1. Separação das competências

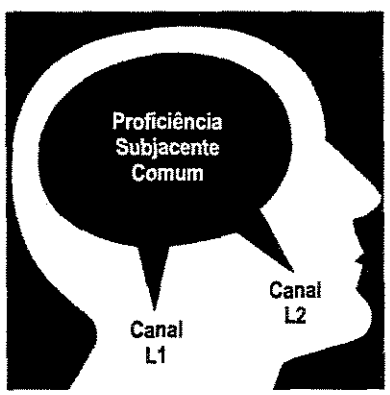

Figura 2. Transferência das competências entre as línguas

Fonte: Adaptado de Cummins (1996, p. 110).

Como se pode ver, em termos da metáfora ilustrada na Figura 1, não há comunicação entre os balões; eles constituem-se em unidades isoladas e, por isso, devem ser inflados separadamente, um de cada vez. Nesta perspectiva, acredita-se que as competências em L1 e L2 estão (ou devem estar) separadas na mente do indivíduo. Daí o senso comum de que é preciso doses intensivas de inglês para que se possa inflar o balão da L2 até que ele alcance o tamanho do balão da L1 (noção de "bilíngüe perfeito"). Não é surpreendente, portanto, que advertências ou avisos do tipo *No Portuguese!, Speak in English only!, English, please!, English-Only Speaking Zone*[25], bem como outras práticas pedagógicas mais criativas, citadas anteriormente, incrementem a abordagem do professor de *ESL*. Com base nessa concepção, parece até mesmo ilógico argumentar que a proficiência em L2 pode ser desenvolvida por meio da L1.

Entretanto, as evidências empíricas refutam esse modelo de proficiência subjacente separada e demonstram que há uma significativa transferência de conhecimento conceitual e lingüístico entre as línguas durante o desenvolvimento da L2 do aprendiz. A Figura 2 ilustra essa interdependência entre as competências em L1 e L2, mostrando que a experiência em uma língua pode promover o desenvolvimento da outra. Cummins (1996, p. 111) formula o princípio da interdependência da seguinte forma:

> Na medida em que a instrução em uma Lx [Língua x] é eficiente para promover a proficiência em Lx, a transferência dessa proficiência para Ly [Língua y] ocorrerá desde que haja exposição adequada à Ly (seja na escola ou em outro ambiente) e motivação para aprender Ly.

Em síntese, o que esse princípio supõe é que a aprendizagem ocorre de maneira integrada. Ou seja, embora os aspectos lingüísticos superficiais da L1 e da L2 sejam distintos, há uma proficiência cognitiva subjacente que é comum às duas línguas. Por exemplo, quando a criança desenvolve as competências de leitura e escrita em português, durante as aulas de português, ela está desenvolvendo, além do português, uma competência conceitual mais profunda que também está relacionada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita em inglês. É essa proficiência subjacente comum que possibilita a transferência das habilidades cognitivas, acadêmicas e de alfabetização entre as línguas. Por isso, Cummins (1996) considera que a L1, além de auxiliar, é necessária para o desenvolvimento da competência em L2 e das habilidades de alfabetização e letramento da criança bilíngüe (ou em processo de tornar-se bilíngüe).

---

[25] Esses exemplos integram os dados desta pesquisa.

Na prática, essa interdependência entre as competências em L1 e L2 tem sido observada por nós, professores de inglês, quando afirmamos que bons leitores em português são bons leitores em inglês.

1.2.2 Os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de suporte mediado

O papel da L1 no desenvolvimento da competência em L2 tem sido amplamente estudado segundo a perspectiva cognitivista, que considera a aquisição da L2 como um processo que reside na mente do aprendiz (interferência, transferência interlingüística, interlíngua)[26]. Com base nos estudos do psicolingüista Lev Semenovich Vygotsky (1978) e de seus seguidores-intérpretes (Wertsch, 1979; Bruner, 1978; Lantolf, 2000), os trabalhos mais recentes (Frawley & Lantolf, 1984, 1985; Lantolf & Appel, 1994; Donato, 1994; Lantolf & Aljaafreh, 1995; Antón & Dicamilla, 1999; DeGuerreiro & Villamil, 2000; Lantolf, 2000, Ferreira, 2000) integram o aprendiz e o ambiente numa perspectiva holística que concebe a aprendizagem como uma atividade sócio-historicamente situada.

Nesses estudos, os aprendizes de L2 não são vistos como "processadores ou produtores de insumo, mas como falantes/ouvintes envolvidos em processos desenvolvimentais que são realizados por meio da interação" (Ohta, 2000, p. 51). A aquisição da L2 nessa abordagem é, então, entendida como um processo colaborativo em que os aprendizes apropriam-se da fala da interação para, em conjunto com seus pares, construir suas próprias enunciações. Nesse processo, duas concepções da teoria sociocultural têm um papel crucial para a compreensão de como os aprendizes adquirem a competência interacional, incluindo, aqui, a aquisição de vocabulário, da sintaxe e da pragmática. São elas: a noção de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) e de suporte mediado.

Na teoria vygotskyana, a aprendizagem é um processo socialmente construído, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é, primeiramente, um produto da interação social. A criança, nos seus primeiros anos de vida, é totalmente dependente do Outro, geralmente os pais, que a instruem como realizar as atividades que ela encontra no seu contexto sociocultural. Com a maturidade, à medida que ela interage no plano interpessoal, a criança começa a internalizar o conhecimento que ela adquiriu por meio da interação, assimilando-o, e desenvolve-se progressivamente no plano intrapessoal, até atingir a

---

[26] Para uma síntese sobre os estudos na área de aquisição de segunda língua ver Rod Ellis, *The study of second language acquisition.* Oxford: OUP, 1994.

autonomia cognitiva e psicológica. A passagem do estado de dependência para o de independência é o que caracteriza o desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky reconhece, dessa forma, a contribuição do Outro e as influências do meio social no desenvolvimento individual.

> Uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de processos desenvolvimentais internos que entram em operação apenas quando a criança está interagindo com outras pessoas no seu ambiente e em cooperação com os seus pares. (Vygotsky, 1978, p. 90)

Assim, a concepção de ZDP estabelece dois níveis de desenvolvimento mental da criança: o nível atual de desenvolvimento, que representa a habilidade real da criança para executar atividades independentemente da ajuda de outras pessoas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere à habilidade potencial que a criança tem para realizar uma atividade quando assistida por um adulto ou um colega mais competente. A ZDP é definida por Vygotsky (1978, p. 86) como

> a diferença entre o nível desenvolvimental da criança, determinado pela sua capacidade de resolver um problema independentemente, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela sua capacidade de resolver um problema sob a orientação ou em colaboração com pares mais competentes.

A ZDP refere-se, portanto, ao local em que as formas sociais de mediação desenvolvem-se. Entre estas, a mais importante é a linguagem, uma vez que a atividade mental humana está enraizada nas práticas discursivas do indivíduo e da comunidade. Entretanto, Lantolf (2000, p. 17) ressalta que é preciso enfatizar que a "ZDP não é um local físico situado no tempo e no espaço, mas uma metáfora para que se possa observar e compreender como os meios de mediação são apropriados e internalizados", entre os quais a linguagem. Esse conceito é fundamental para os processos de aprendizagem porque a intervenção do Outro só terá efeito se ela ocorrer dentro da ZDP da criança. Isto significa que nem toda assistência leva ao desenvolvimento, ou seja, para que haja crescimento intelectual é preciso que as interações operem dentro da ZDP.

O conceito de suporte mediado tem sido utilizado em conjunto com a noção de ZDP para se referir àqueles comportamentos em que um adulto ou um companheiro mais competente proporciona apoio para que a criança desenvolva uma determinada tarefa. O termo suporte mediado (*scaffolding*) foi inicialmente utilizado por Vygotsky e Luria para

aludir à assistência que os adultos prestam às crianças para que elas possam apreender os meios culturais (DeGuerreiro & Villamil, 2000). Posteriormente, Bruner (1978) utilizou o termo como uma metáfora para descrever o comportamento verbal da mãe durante suas interações com a criança, com vistas a, indiretamente, promover a aquisição da linguagem. De acordo com este autor, a mãe utiliza as seguintes estratégias para dar suporte à criança: a) reduz a complexidade da tarefa; b) obtém a atenção da criança, mantendo-a focalizada na tarefa; c) oferece modelos; d) expande o escopo da situação imediata; e d) proporciona apoio para que a criança prossiga no desenvolvimento da tarefa. Bruner considera as interações tutoriais, isto é, aquelas que ocorrem por meio de um tutor[27], fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que o aprendiz e o tutor, por meio de interações dialógicas, podem trabalhar cooperativamente para que a aprendizagem ocorra dentro da ZDP do aprendiz. Em outras palavras, o tutor e o aprendiz engajam-se em interações dialógicas que podem determinar o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho ou com a assistência do tutor e, dessa forma, permitir que os processos cognitivos ocorram, entre os quais os de aquisição de uma segunda língua (Ohta, 2000).

Entretanto, para que o apoio por meio do suporte mediado seja bem-sucedido, Wood, Bruner & Ross (1976) sugerem que, de maneira semelhante ao apoio fornecido à criança pela mãe, o tutor deve: (a) manter a atenção do aprendiz; (b) reduzir o grau de liberdade na tarefa para que ela possa ser controlada; (c) modelar as soluções; (d) fornecer instruções de acordo com os objetivos da tarefa; (e) ressaltar os pontos críticos da tarefa; (f) reduzir o nível de frustrações. Mas, por outro lado, o construto da ZDP também especifica que não há desenvolvimento se houver muita assistência ou se a tarefa for muito fácil (Ohta, 2000). Isto significa que o processo de suporte mediado requer uma certa habilidade por parte do tutor, muitas vezes intuitiva, pois o desenvolvimento é neutralizado tanto pelo excesso de assistência, quando o aprendiz é capaz de desenvolver a tarefa independentemente, quanto pela falta de suporte, quando a tarefa está além da ZDP do aprendiz.

Na tentativa de aplicar esses conceitos à área de aquisição de segunda língua, os pesquisadores têm examinado como os processos de suporte mediado atuam na ZDP para, assim, promover o desenvolvimento da L2 durante as interações de sala de aula (Frawley & Lantolf, 1985; Donato, 1994; DeGuerreiro, 1994; McCafferty, 1994; Ushakova,

---

[27] O tutor pode ser um adulto (pai, mãe, professora etc.) ou um par mais competente que seja capaz de proporcionar assistência durante a resolução de um problema.

1994; Antón & Dicamilla, 1999; DeGuerreiro & Villamil, 2000; Swain, 2000; Ohta, 2000; Donato, 2000; van Lier, 2000; Ferreira, 2000; entre outros). Esses estudos sugerem que os aprendizes atingem um melhor desempenho quando trabalham colaborativamente por meio de mecanismos de mediação. Dessa forma, a metáfora de suporte mediado tem sido aplicada à área de aquisição de segunda língua para referir-se "àqueles comportamentos de apoio adotados por um parceiro mais competente durante a interação com o aprendiz de L2 e que podem facilitar o progresso do aprendiz para que ele atinja um nível superior de desenvolvimento lingüístico" (DeGuerreiro & Villamil, 2000, p. 53). Como o grau de competência entre os parceiros varia significativamente, esses autores propõem o construto "suporte mediado mútuo" (*mutual scaffolding*) como uma extensão da metáfora de suporte mediado proposta inicialmente por Vygotsky e adotada posteriormente por Wood, Bruner & Ross (1976) e Bruner (1978). Esse construto inclui "elementos que são característicos da assistência bilateral, recíproca entre aprendiz-aprendiz na sala de aula de L2" (DeGuerreiro & Villamil, 2000, p. 66). Neste estudo considero que a assistência colaborativa pode ocorrer tanto entre professora-aluno quanto entre aluno-aluno, conforme mostram os dados dessa pesquisa.

Conforme menciono anteriormente, os mecanismos de suporte mediado ou assistência colaborativa têm sido explorados recentemente nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua com o objetivo de observar os processos desenvolvimentais que são dialogicamente derivados e construídos a partir das interações lingüísticas que ocorrem na sala de aula de L2. Frawley & Lantolf (1985), por exemplo, utilizam o modelo de Wertsch (1979), que identifica três períodos importantes no desenvolvimento da criança, para investigar as formas lingüísticas utilizadas pelos aprendizes de L2 (nível intermediário) durante uma atividade em que se espera que eles construam uma narrativa com base em uma seqüência ordenada de figuras. No primeiro nível do desenvolvimento mental identificado por Wertsch (1979), denominado *object-regulation* (regulação pelo objeto), o ambiente exerce influência na criança. Esse estágio é caracterizado pela inabilidade da criança de exercer controle sobre os estímulos que recebe no ambiente e pela tentativa de descrever e nomear aspectos do ambiente. Frawley & Lantolf (1985) observam que inicialmente os aprendizes externalizam formas discursivas que representam seus esforços de controlar a atividade, por exemplo, nomear ou descrever aspectos das figuras a eles apresentadas. Todavia, neste nível, eles ainda não estabelecem relações entre as figuras e, portanto, não constroem a história.

No nível subseqüente, *other-regulation* (regulação pelo Outro), a criança aprende a desenvolver certas atividades por meio da assistência de um adulto ou de um par mais competente. Essa assistência é mediada por processos dialógicos, e a criança, nesse estágio, é totalmente dependente do Outro. Frawley & Lantolf (1985) observam que neste nível o discurso dos aprendizes de L2 assume a forma de perguntas autodirecionadas que aparecem na fala privada[28] da criança. De acordo com esses autores, a forma dialógica da fala dos aprendizes sugere que ela é resultado dos processos de mediação verbal durante a assistência do Outro.

O terceiro nível de desenvolvimento identificado por Wertsch é o de *self-regulation* (auto-regulação). A criança, ao atingir esse nível, já é capaz de resolver uma tarefa independentemente, isto é, sem a assistência do Outro. Frawley & Lantolf (1985) observam que nesse nível os aprendizes de L2 já são capazes de narrar a história, embora algumas confusões ainda apareçam, por exemplo, quanto à denominação do sujeito temático (por sintagma nominal ou pronome) e seus referentes; outras formas lingüísticas também aparecem na fala privada dos aprendizes, por exemplo, o uso de marcadores discursivos, quando eles se auto-regulam para realizar uma determinada tarefa. Esses autores sugerem que essas formas lingüísticas refletem o uso de estratégias intrapsicológicas por parte dos aprendizes quando eles se auto-regulam para realizar suas tarefas.

Em síntese, o experimento de Frawley & Lantolf (1985) procura evidenciar formas lingüísticas de fala privada que possam refletir processos cognitivos por parte dos sujeitos quando eles estão aprendendo uma segunda língua. Este estudo é importante porque ele praticamente dá início a uma série de estudos sobre as estratégias intrapsicológicas utilizadas pelos aprendizes durante o processo de aquisição de uma segunda língua. Uma dessas estratégias é usar a L1 para desempenhar tarefas na L2.

Donato (1994) também utiliza o conceito de suporte mediado para mostrar como os aprendizes co-constroem suas experiências discursivas a partir de atividades colaborativas no contexto da sala de aula. Com base na teoria vygotskyana desenvolvimental, esse autor parte da hipótese que, de maneira semelhante ao apoio que os adultos proporcionam às crianças, a assistência mútua entre os aprendizes, em certas circunstâncias, também influencia positivamente o desenvolvimento da competência em L2.

---

[28] A expressão fala privada (*private speech*) foi utilizada por Vygotsky (1993) para denominar aquelas formas lingüísticas produzidas pelas crianças durante a resolução de um problema. Vygotsky verificou que as crianças utilizam a fala privada como uma forma de obter controle sobre a tarefa que estão desenvolvendo. É uma espécie de "pensar alto", cuja função principal é a auto-regulação.

Os resultados desse estudo mostram que os sujeitos da pesquisa (aprendizes de francês), independentemente de suas habilidades lingüísticas, não apenas proporcionaram apoio uns aos outros durante o desenvolvimento das tarefas, mas também apresentaram um crescimento lingüístico além do nível inicial de desempenho individual. Ou seja, esse estudo demonstra "como as interações sociais [e dialógicas] que ocorrem na sala de aula podem resultar em apropriação de conhecimento lingüístico pelo indivíduo" (Donato, 1994, p. 39).

Para validar a hipótese de que há crescimento lingüístico individual com a assistência coletiva (suporte mediado colaborativo), Donato mostra como as enunciações construídas com base no suporte mediado colaborativo são usadas posteriormente pelos aprendizes em outras situações e afirma que esse uso não se limita ao aprendiz que inicialmente solicitou ajuda. Outros aprendizes integrantes do grupo também se beneficiam do suporte mediado e fazem uso das enunciações que foram compartilhadas durante a assistência a um colega. Esse tipo de suporte mediado também pode ser observado mais adiante neste estudo.

Ohta (2000) também afirma que os aprendizes melhoram seus níveis de desempenho lingüístico quando há assistência colaborativa apropriada entre os aprendizes. Essa autora analisa as interações entre dois aprendizes de japonês, sendo um mais competente do que o outro, e conclui que ambos beneficiam-se da assistência mútua durante o desenvolvimento das atividades de sala de aula. A análise dos dados mostra evidências de que a interação colaborativa promove o desenvolvimento da L2 na ZDP não apenas para o par menos competente, mas também para o mais competente, pois este último também tem a oportunidade de desenvolver, ajustar e refinar a sua própria competência e desempenho durante as interações.

Swain (2000) tem procurado demonstrar em suas pesquisas que o diálogo colaborativo entre aprendizes é um instrumento mediador que facilita a aquisição da L2 pois, à medida que os aprendizes dialogam, eles co-constroem o próprio conhecimento. Parte desse processo dialógico ocorre por meio da L1: "o uso da primeira língua para mediar a aquisição da segunda cria uma situação na qual o uso da língua como instrumento de mediação é particularmente claro" (Swain, 2000, p. 114). Ou seja, ao usarem a primeira língua para fazer uma pergunta, um comentário ou solicitar esclarecimentos, principalmente quando o diálogo focaliza a língua, os participantes chamam a atenção para o que foi dito e, dessa forma, suscitam a reflexão e otimizam a construção do conhecimento lingüístico na L2.

Pode-se concluir, com base nesses estudos, que tanto o diálogo colaborativo (Swain, 2000)[29] quanto os mecanismos de suporte mediado que se desenvolvem na ZDP são essenciais para a aquisição e desenvolvimento de uma segunda língua, uma vez que servem de instrumentos de mediação na solução de problemas e construção do conhecimento. A premissa principal da teoria sociocultural vygotskyana é a de que os processos psicológicos emergem primeiramente na coletividade, isto é, em colaboração com outras pessoas, para só então serem internalizados e apropriados pelo indivíduo. Esses processos são mediados pela linguagem, ou seja, pelo diálogo que as pessoas constroem quando buscam soluções para um determinado problema e verbalizam soluções alternativas.

No caso da aquisição de uma segunda língua, essa verbalização ocorre, muitas vezes, por meio da L1, conforme observado neste e em outros estudos (Brooks & Donato, 1994; Antón & Dicamilla, 1999; Swain, 2000). Ferreira (2000), por exemplo, ao investigar o papel da fala privada em interações de alunos adultos durante atividades orais em língua estrangeira (inglês), identifica seis funções para o uso da L1 – orientar, esclarecer dúvidas, dar explicações, metafala, discutir sobre tópico gramatical e comentar sobre assuntos não pertinentes à tarefa – e conclui que "a L1 desempenhou um papel útil, bom, diria até necessário para a conclusão da atividade dada" (Ferreira, 2000, p. 161).

[29] Swain (2000, p. 102) define o diálogo colaborativo como aquele em que "os falantes estão envolvidos durante a solução de um problema e a construção de conhecimentos". Neste estudo consideramos como diálogo colaborativo ou suporte mediado colaborativo as interações que ocorrem entre professora-alunos ou entre alunos-alunos.

CAPÍTULO 2

A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NO CONTEXTO DA ESCOLA BILÍNGÜE

Neste capítulo a L1 é situada no contexto da sala de aula bilíngüe, direcionando o enfoque para o seu uso alternado com a L2, com algumas considerações sobre a terminologia empregada para caracterizar tal fenômeno lingüístico – aqui denominado *alternância de línguas*. Posteriormente, respaldada por estudos que, direta ou indiretamente, focalizam a alternância de línguas no contexto da escola bilíngüe, discuto alguns aspectos da funcionalidade da alternância de línguas e da competência comunicativa da criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe.

2.1 Alternância de línguas e competência comunicativa

O uso de duas línguas em uma mesma enunciação ou situação de fala tem sido discutido na literatura de bilingüismo desde 1917, quando Espinosa (1975)[30] analisou a mistura do inglês com o espanhol – *speech mixture* – na fala dos hispânicos residentes no estado do Novo México, EUA (Huerta-Macías & Quintero, 1992). Desde então, as pesquisas nessa área têm investigado diferentes aspectos desse comportamento bilíngüe denominado, de maneira mais abrangente, *alternância de línguas*. Algumas pesquisas focalizam o papel da alternância de línguas no desenvolvimento da competência bilíngüe de crianças em processo de aquisição de línguas (Leopold, 1939, discutido em McLaughlin, 1978; Genishi, 1978; Fantini, 1985; Lanza, 1992; entre outros discutidos em Romaine, 1995); outras mostram que a alternância de línguas está condicionada a fatores pragmáticos e/ou situacionais e pode ser usada para desempenhar funções conversacionais nas interações sociais (Gumperz & Hernández-Chavez, 1972, Blom e Gumperz, 1972; Gumperz, 1982; Heller, 1988; Myers-Scotton, 1993, 1995); outras analisam os padrões estruturais da alternância, distinguindo os diferentes tipos de

[30] O texto original de 1917 foi republicado em 1975.

comportamento bilíngüe – mistura, empréstimo, mudança de código, interferência, aquisição incompleta de língua etc. (Poplack, 1980, 1987, 1993, 2000; Poplack & Meechan, 1998a; Sankoff et al., 1990; Myers-Scotton, 1993).

Mais recentemente, os educadores têm explorado a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe e têm verificado que ela pode funcionar não só como um recurso comunicativo nas interações de sala, mas também como um recurso pedagógico instrucional (Olmedo-Williams, 1979; Zentella, 1981; Huerta-Macías & Quintero, 1992; Martin-Jones, 1992; Lucas & Katz, 1994; Horneberger, 1990; Pease-Alvarez & Winsler, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a; Gumperz et al., 1999; para citar apenas alguns).

Este estudo alinha-se com esta última perspectiva e focaliza a alternância de línguas do ponto de vista pragmático, isto é, dos efeitos que o uso alternado da L1 e L2 acarreta para o desenvolvimento da competência bilíngüe num contexto de imersão escolar. Antes, porém, de descrever como a alternância de línguas ocorre no contexto da sala de aula, é preciso que se façam algumas considerações sobre o que se entende por alternância de línguas e como ela tem sido tratada nos estudos da área.

2.1.1 Definindo os termos

Vários termos e expressões têm sido usados para referir-se aos fenômenos lingüísticos decorrentes do contato de línguas, entre os quais se destacam *mudança de código, mistura de línguas, alternância de línguas, empréstimo, interferência.* Nas últimas décadas, a mudança de código é, provavelmente, o fenômeno que tem recebido mais atenção na literatura da área. De modo geral, essa expressão é usada para caracterizar uma alternância entre línguas, dialetos, variedades, estilos ou registros na fala de um indivíduo ou grupo de indivíduos (Myers-Scotton, 1993). Nos estudos de bilingüismo, todavia, essa expressão restringe-se à alternância que ocorre entre duas línguas em determinadas situações (Blom & Gumperz, 1972).

Historicamente, os estudos focalizavam o fenômeno do ponto de vista da interferência lingüística. Weinreich (1953, p. 1) define interferência como "desvios da norma de uma ou outra língua que ocorrem na fala dos bilíngües como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua". Esses "desvios" podem ocorrer nos níveis fonológico, gramatical ou lexical, de tal forma que estruturas ou palavras de uma língua podem ser usadas em enunciações da outra língua.

Haugen (1969) estabelece uma distinção entre mudança e interferência: a mudança constitui-se no uso alternado de duas línguas enquanto a interferência está relacionada a uma sobreposição de duas línguas. Todavia, essa distinção nem sempre se aplica ao que os falantes produzem, principalmente quando as duas línguas são usadas na mesma sentença ou frase. Além disso, o termo *interferência* não é muito apropriado, pois é freqüentemente associado aos "erros" produzidos pelos aprendizes de L2. Isso, de certa forma, levou as pessoas, inicialmente, a visualizar a mudança de código como um fenômeno lingüístico negativo, resultante do uso indevido das línguas ou da incompletude do processo de aquisição de L2. Posteriormente, constatou-se que a mudança de código pode ser um estilo de fala como qualquer outro (Gumperz, 1982), um recurso expressivo (Blom & Gumperz, 1972), um indicativo da competência nas línguas (Poplack, 1980) ou uma estratégia conversacional (Heller, 1988) capaz de expressar, além da informação referencial, emoções, sentimentos e atitudes. Todavia, muitos educadores têm aceitado a posição da interferência e procuram evitá-la separando os contextos instrucionais em que duas línguas são aprendidas ou estão em contato. Por isso, muitos são favoráveis ao uso das línguas separadamente, isto é, uma de cada vez, em locais e situações diferentes e por diferentes pessoas (Lagaretta, 1977, 1979; Fillmore, 1980, Swain, 1983).

Apesar de, nos estudos mais recentes, o foco recair na mudança e não na interferência, ainda hoje as definições de mudança de código são difusas. Algumas enfatizam o ponto onde incide a mudança na estrutura sintática da sentença; outras ressaltam o caráter pragmático da alternância de línguas e outras se atêm às diferenças entre mudança de código, mistura de línguas ou empréstimo, entre outras denominações.

Tradicionalmente, os termos *mistura*, *alternância*, *empréstimo* e *mudança de código*, entre outros, têm sido usados pela sociolingüística para caracterizar diferentes tipos de alternância de línguas (Myers-Scotton, 1993, 1995; Bokamba, 1988; Gumperz, 1982; Heller, 1988; Poplack 1980, 1987; Poplack & Meechan e seus colaboradores, 1998b; para citar apenas alguns)[31]. A distinção entre mudança de código e empréstimo se baseia, geralmente, no grau de integração sintática e morfológica dos elementos da língua doadora inseridos na língua receptora e/ou com base na difusão desses elementos

[31] A literatura da área em inglês registra uma miríade de termos e expressões que são usadas para caracterizar tipos diferentes de comportamentos lingüísticos. Em um levantamento superficial pude encontrar as seguintes: *code-mixing, code-alternation, code-shifting, code-switching, code-changing, language mixing, language alternation, language shifting, language changing, speech mixture, borrowing* e suas derivadas, *nonce borrowing, lexical borrowing, loanwords, lone words, established loanword, non-established loanwords etc.*

entre a comunidade de fala. Assim, o empréstimo é definido como

> a introdução de palavras únicas ou de pequenas expressões idiomáticas cristalizadas de uma variedade [isto é, língua] na outra. Os itens em questão são incorporados ao sistema gramatical da língua que os toma emprestado. Eles são tratados como parte de seu sistema lexical [receptor], adotam suas características morfológicas e entram nas suas estruturas sintáticas. (Gumperz, 1982, p. 66)

A mudança de código, por sua vez, é definida como "o uso alternado de duas ou mais línguas em uma mesma enunciação ou conversação" (Grosjean, 1982, p. 204). Embora esses fenômenos possam apresentar alguma semelhança nas suas manifestações superficiais, a hipótese subjacente a essas definições é a de que a mudança de código e o empréstimo diferem como processos (Grosjean, 1995). Como a mudança de código implica a alternância entre dois ou mais sistemas lingüísticos, ela apresenta pouca ou nenhuma integração ao sistema receptor; o empréstimo, por outro lado, pressupõe a integração lexical dos itens de uma língua na outra, além do uso recorrente na comunidade (no nível oral e/ou escrito). A mistura de códigos, por sua vez, é definida por Poplack e Meechan (1998a, p. 128) como "*qualquer uso* [grifo meu] de duas (ou mais) línguas em um mesmo discurso", sugerindo ser esta uma expressão mais abrangente por incluir qualquer tipo de alternância de línguas.

Poplack (1987) afirma que as manifestações lingüísticas resultantes do contato de línguas são freqüentemente confundidas na literatura, embora elas sejam fundamentalmente diferentes, tanto na sua constituição quanto nas suas implicações para as estruturas das línguas. Adotando a perspectiva variacionista laboviana (Labov, 1984), essa autora argumenta que o verdadeiro *status* desses diferentes fenômenos bilíngües só pode ser determinado mediante uma análise sistemática dos fatores lingüísticos e sociais que condicionam a alternância de línguas. Para isso, sugere que se faça a distinção, primeiramente, entre comportamentos lingüísticos individuais ou da comunidade, idiossincráticos ou comportamentais, uma vez que as manifestações individuais só podem ser compreendidas através das normas da comunidade. Além disso, acredita ser preciso levar em conta a habilidade lingüística dos informantes em cada uma das línguas, a natureza monolíngüe dos dois códigos, seus usos na comunidade bilíngüe e os possíveis pontos de conflito entre as estruturas lingüísticas envolvidas e nos quais há uma alternância de línguas. A combinação desses fatores e o exame sistemático de como as línguas são usadas na comunidade de fala fornecem as bases para a análise da natureza de uma

enunciação que envolve elementos de duas ou mais línguas. Ainda assim, Poplack considera que alguns tipos de alternância são ambíguos e difíceis de serem distinguidos[32].

Embora no aspecto estrutural haja justificativas para a distinção entre esses fenômenos, no aspecto pragmático eles funcionam de maneira semelhante. Autores como Grosjean (1982), Myers-Scotton (1993), Gumperz (1982) e Eastman (1992) consideram desnecessária a distinção entre esses comportamentos no nível pragmático porque, para eles, a alternância de línguas é motivada por fatores que dependem mais dos aspectos situacionais e/ou pragmáticos do discurso do que de suas características estruturais ou gramaticais. Myers-Scotton (1993, p. 24), por exemplo, considera que "essa distinção apenas cria uma confusão desnecessária"; Eastman (1992), ao analisar vários artigos que distinguem entre mistura, empréstimo e mudança de código, também conclui que não há razão para essa distinção.

Vale reforçar aqui que como o objetivo deste estudo não é analisar os processos estruturais da alternância de línguas, adoto a perspectiva desses autores e uso intercambiavelmente as expressões *alternância de línguas* e *mudança de código* para todas as situações discursivas nas quais a L1 é usada de maneira alternada com a L2. Ao analisar as práticas colaborativas entre crianças em processo de aquisição do inglês como segunda língua, Gumperz et al. (1999, p. 13) usam a expressão *mudança de código* para referirem-se ao "uso alternado de duas línguas em uma mesma interação". Martin-Jones (1992), ao fazer uma revisão da literatura sobre a distribuição e o uso das línguas nos programas de educação bilíngüe norte-americanos, utiliza intercambiavelmente as expressões *mudança de código* e *alternância de códigos* para referir-se ao uso alternado de duas ou mais línguas no contexto escolar bilíngüe.

Quanto ao uso dessas expressões, devo declarar minha preferência por *alternância de línguas* por considerá-la mais abrangente e adequada aos recortes discursivos aqui analisados – bem como por sua conotação mais positiva –, uma vez que a alternância entre a L1 e a L2 assume funções específicas à situação de sala de aula. Além disso, a alternância de línguas, neste estudo, está associada ao fato de que as crianças são "bilíngües instáveis" – em processo de tornarem-se bilíngües – e, com freqüência, recorrem à L1 para negociar tanto o sentido do discurso quanto a participação nas interações discursivas; a professora, da mesma forma, inclui a L1 no seu discurso motivada não só por razões sociointeracionais mas, principalmente, por razões pedagógicas.

---

[32] Para uma melhor compreensão da distinção entre empréstimo e mudança de código do ponto de vista estrutural, ver Poplack & Meechan (1998b).

Alguns autores (Poplack, 1987; Grosjean 1989) consideram que a alternância de línguas como resultado da aquisição incompleta de L2 é um processo distinto e, como tal, não deve ser confundido com a mudança de código e/ou empréstimo. Para Poplack (1987), a condição de "bilíngües estáveis" é um fator condicionante da mudança de código e, por essa razão, seus estudos são voltados para as "comunidades bilíngües estáveis". Vale lembrar que o conceito de estabilidade é questionável porque, no meu entender, os bilíngües estão em constante processo de aquisição de suas línguas, assim como o uso das línguas numa comunidade é também um processo dinâmico.

2.1.2 A alternância de línguas e a competência comunicativa da criança bilíngüe

Todos os grupos lingüísticos apresentam diferentes modos de fala, mesmo aqueles que falam apenas uma língua. Esses diferentes modos de fala são denominados *repertório lingüístico* e podem incluir o uso de diferentes registros, estilos, dialetos ou línguas (Hymes, 1972a). Saber selecionar apropriadamente os diferentes modos de fala de acordo com os diferentes ouvintes e situações sociais é uma das condições para que se tenha uma comunicação eficaz.

As pesquisas sobre aquisição da linguagem demonstram que as crianças aprendem usar as diferentes variedades lingüísticas das comunidades de fala com as quais interagem. Desde pequenas, elas ajustam seus diferentes estilos de fala a diferentes situações, por exemplo, falam como bebês (*baby talk*), adotam o estilo de fala dos companheiros ou usam um estilo mais formal quando conversam com adultos ou pessoas estranhas (McLaughlin, 1978, 1992; Slobin, 1980).

Esse conhecimento das pessoas sobre como usar a língua de modo apropriado segundo os diferentes interlocutores e contextos sociais tem sido denominado *competência comunicativa* (Hymes, 1967). Esse conceito complementa a noção chomskyana de *competência lingüística*, isto é, o conhecimento que os falantes devem ter do sistema lingüístico para que possam produzir enunciações gramaticalmente corretas e reconhecer as incorretas (Chomsky, 1965).

Hymes (1967) argumenta que as pessoas utilizam a língua em situações que não estão dissociadas do contexto sociocultural e, por isso, sabem *quando, como, onde, de que forma* e *com quem* elas utilizam a língua. Isso inclui o conhecimento que as pessoas têm de quando devem falar ou ficar em silêncio, quando usar um estilo formal ou informal e como acomodar o uso da língua (ou línguas) às diferentes necessidades dos ouvintes.

Caso contrário, a comunicação e a compreensão entre as pessoas não seriam possíveis, pois falar não é simplesmente ordenar sons, palavras, frases e orações segundo um conjunto de regras previsíveis, mas é, sobretudo, dar sentido à fala. Essa noção de competência comunicativa, adquirida a partir do contexto sociocultural, tem um papel importante no processo educacional das crianças, uma vez que a socialização escolar ocorre por meio das práticas de linguagem e das interações sociais em que elas se engajam (Ochs, 1991).

Considerando que a competência comunicativa é fruto das diversas formas de interação social, Halliday (1970, p. 143) enfoca o caráter funcional da linguagem: "a língua serve para estabelecer e manter relações sociais, isto é, para expressar os papéis sociais que assumimos, entre os quais os papéis comunicativos criados pela própria língua", tais como fazer ou responder a uma pergunta, organizar e expressar as idéias de tal forma que o interlocutor possa compreendê-las, expressar e compreender os sentimentos subjacentes ao discurso.

Vivenciar esses papéis constitui-se num dos maiores desafios para o aprendiz de línguas. No caso da primeira língua, "não há uma separação clara entre aprender a língua e usar a língua para aprender sobre o mundo e as maneiras pelas quais os membros de uma cultura interagem entre si" (Wells, 1999, p. 248), o que torna o processo mais natural, para não dizer mais simples.

Já no caso da aprendizagem de uma segunda língua, principalmente quando ela ocorre no contexto escolar, a língua em si é o objeto primeiro da aprendizagem, o sistema que deve ser aprendido antes que se possam atingir outros objetivos. Daí a importância de investigar a competência comunicativa das crianças bilíngües (ou em processo de se tornarem bilíngües) e a maneira como elas aprendem e usam as línguas no contexto social.

Um dos aspectos do uso regular de duas ou mais línguas no contexto escolar que tem chamado a atenção dos educadores e pesquisadores nas últimas décadas é a alternância de línguas na fala das crianças que freqüentam programas de ensino bilíngüe. A habilidade de combinar elementos de duas ou mais línguas em uma mesma enunciação ou de alternar as línguas de acordo com os interlocutores ou com o contexto social surge naturalmente quando as crianças estão aprendendo em um ambiente bilíngüe.

Antes de chegar à escola, as crianças já adquiriram os padrões de uso da língua apropriada para a comunicação no domínio familiar. Halliday ([1973]1976) mostra que a criança aprende em casa a língua do seu grupo social como um subproduto do seu

esforço para resolver as tarefas e os problemas que surgem ao longo de suas experiências e da sua necessidade de comunicar-se.

Na escola, elas precisam aprender como usar a língua (ou as línguas) para desempenhar seus papéis como membros legítimos desse novo domínio social – como se dirigir à professora e aos colegas, como e quando solicitar o turno de fala, como solicitar ajuda, como responder às perguntas da professora, como passar da forma oral para a escrita etc. Dessa forma, as crianças passam por um novo processo de socialização da linguagem (Ochs, 1991), uma vez que as regras sociais de uso da língua no domínio familiar podem ser inadequadas ou ineficientes para o domínio escolar.

Além de adicionar o registro acadêmico e, na maioria dos casos, um segundo sistema lingüístico ao seu repertório, as crianças cuja primeira língua é diferente da língua de instrução na escola precisam aprender, ainda, que a sua primeira língua nem sempre é apropriada para a comunicação com os seus pares no contexto escolar. Elas aprendem quando e onde cada uma das línguas deve ser usada ou que, em algumas situações, as duas línguas podem ser usadas de maneira alternada como uma estratégia para negociar a participação nas interações de sala de aula. Assim, as crianças aprendem a alternar as línguas com base nas normas de uso das línguas da comunidade (Grosjean, 1982) e o fazem de maneira semelhante à alternância de variedades ou estilos que ocorre na fala dos monolíngües (Gumperz, 1982). A alternância pode ocorrer nos níveis lexical, sintático ou morfológico, pode assumir funções de natureza situacional, estilística ou metafórica (Gumperz, 1982; Heller, 1988) ou instrumental (Canagarajah, 1995, 1999a) e também pode variar em razão da proficiência em cada uma das línguas, do contexto e da formalidade da situação.

Enquanto, por um lado, as crianças aprendem que podem alternar suas línguas para atingir seus objetivos comunicativos quando interagem em sua comunidade de fala, por outro lado, elas também aprendem que em determinadas situações e com determinadas pessoas não é apropriado lançar mão desse recurso, ou porque o interlocutor não compartilha os mesmos códigos, ou porque esse modo de fala não é reconhecido como legítimo, ou porque se trata de um comportamento estigmatizado. Ou seja, a competência comunicativa da criança bilíngüe inclui não somente a sua capacidade de alternar as línguas, mas também o conhecimento de que essa alternância depende de fatores situacionais – o local, os interlocutores, a situação etc. – e atitudinais – as atitudes das pessoas e a maneira como elas reagem ao uso de duas línguas em uma enunciação/conversação.

2.1.3 Atitudes em relação à alternância de línguas

A alternância de línguas é um dos aspectos do bilingüismo que mais chama a atenção das pessoas porque, segundo Heller (1988, p. 1), "viola a expectativa de que apenas uma língua será usada naquele determinado momento". É, também, um dos traços que distingue a fala dos bilíngües da dos monolíngües, podendo causar reações diversas tanto nos monlíngües quanto nos bilíngües. Grosjean (1982) afirma que muitos monolíngües têm uma atitude negativa em relação à alternância de línguas porque a vêem como uma mistura de línguas agramatical, como uma forma de fala confusa, resultante da falta de competência ou do uso inadequado das duas línguas; outros a percebem como uma ameaça, uma forma de exclusão da conversação e, por isso, a avaliam como um comportamento grosseiro. Essa visão é também compartilhada por bilíngües, pois muitos daqueles que fazem uso regular da alternância de línguas se recusam a admitir que tenham tal comportamento lingüístico (Grosjean, 1982; Gumperz, 1982) ou não a reconhecem como uma forma legítima de fala. A exceção fica com aquelas comunidades em que o uso da alternância de línguas já é uma marca de identidade étnica, reconhecida como uma forma adequada para a conversação entre amigos e pessoas que compartilham a mesma cultura (Gumperz, 1982).

Para Romaine (1995), a alternância de línguas é estigmatizada em praticamente todas as comunidades porque sobre ela pesa a visão da deficiência, da interferência interlingüística, do desvio da norma. Essa visão tem origem na teoria do déficit, quando o bilingüismo passa a ser considerado uma espécie de distúrbio cognitivo capaz de comprometer o desenvolvimento escolar das crianças que chegavam à escola falando uma língua diferente do inglês. O remédio prescrito para essas crianças, em geral filhos de imigrantes ou pertencentes a minorias lingüísticas nativas dos Estados Unidos, foi a educação compensatória por meio de programas de imersão em inglês. Esperava-se que, uma vez proibido o uso da L1 no contexto da escola, as crianças receberiam insumo de melhor qualidade e em maior quantidade, "corrigindo-se" o suposto déficit lingüístico que elas apresentavam na língua da escola e, dessa forma, melhorando o desempenho escolar. Essa suposição de que as crianças bilíngües apresentavam um déficit lingüístico fundamentou-se na evidência de que as crianças das minorias lingüísticas, nas escolas americanas, apresentavam um desempenho acadêmico menos satisfatório do que o de seus colegas monolíngües e a única explicação encontrada à época foi a de que o bilingüismo significava um mal a ser evitado sem, no entanto, levar

em conta fatores de ordem social, cultural, econômica etc. que certamente influenciaram tal resultado.

Além disso, o bilingüismo tem sido avaliado negativamente porque predomina a idéia equivocada de que o parâmetro adequado para medir o grau de competência numa língua é o monolíngüe ideal. Como resultado empregam-se expressões do tipo *bilíngüe perfeito, bilíngüe completo, bilíngüe balanceado* etc. para caracterizar o desempenho lingüístico dos bilíngües, implicando que outras formas de competência não são ideais (Romaine, 1995). Daí, não raro os bilíngües que não se enquadram nessas categorias serem considerados como *semilíngües* ou *bilíngües incompletos, deficientes.* Muitas vezes, esses julgamentos são feitos com base na "mistura" de línguas ou nas influências interlingüísticas evidentes na fala dos bilíngües, assumindo-se, assim, que a alternância de línguas é um comportamento lingüístico inadequado que deve ser evitado.

Entre os professores as reações também se dividem, embora haja uma tendência em se considerar a alternância de línguas uma forma imprópria para a comunicação na sala de aula. Alguns julgam-na inadequada porque acreditam no princípio do "bilingüismo por meio do monolingüismo" (Swain, 1983) e se posicionam favoravelmente à separação de línguas no contexto da sala de aula (Lagaretta, 1977, 1979; Fillmore, 1980); outros são favoráveis ao seu uso porque a vêem como um recurso instrucional facilitador da aprendizagem (Piasecka, 1988; Mejía, 1994, 1999); e outros simplesmente a usam com regularidade em suas aulas, embora não a reconheçam como um recurso legítimo, conforme mostram os estudos de Arthur (2001) e Adendorff (1996), entre outros.

Arthur (2001), por exemplo, em um estudo sobre alternância de línguas nas interações entre professores e alunos de seis salas de aula de escolas de Botswana, África do Sul, observa que os professores têm atitudes ambivalentes quanto à alternância de línguas na sala de aula. Embora reconheçam sua função pragmática, os professores mostram-se relutantes e até mesmo constrangidos em admitir que a alternância de línguas faz parte de sua prática de sala de aula. Como o inglês é o meio de instrução prescrito pelo sistema educacional, os professores condenam a alternância de línguas, temendo que ela seja interpretada como um desvio da política oficial que é subsidiada por uma orientação monolingüística.

Mejía (1994), por outro lado, mostra que a alternância de línguas é vista de maneira bastante positiva pelas professoras participantes de sua pesquisa que a utilizam como um recurso instrucional facilitador. Como a postura dessas professoras é endossada pela política aditiva de línguas de suas respectivas escolas, elas se sentem à

vontade em afirmar que recorrem com freqüência à alternância de línguas em suas salas de aula como forma de otimizar a compreensão dos conteúdos e a participação das crianças. Esses exemplos sugerem que a atitude dos professores em relação à alternância de línguas reflete não só a sua concepção de linguagem e de ensino de línguas, mas também a política lingüística e educacional da escola, que nem sempre dá autonomia ao professor para que ele oficialmente lance mão desse recurso.

Para melhor subsidiar essa questão faço na seção 2.3 uma revisão da literatura acerca dos estudos sobre alternância de línguas no contexto da sala de aula, com o objetivo de mostrar como o papel da L1 na aquisição da L2 evoluiu ao longo das pesquisas, além de, evidentemente, buscar suporte para a hipótese de que a L1 tem funções essenciais no desenvolvimento da competência bilíngüe. Antes, porém, discuto a alternância de línguas segundo a perspectiva sociolingüística.

2.2 A alternância de línguas na perspectiva sociolingüística

Em termos gerais, a abordagem básica utilizada pela sociolingüística é aquela que procura responder à seguinte questão: quem fala o quê em que língua para quem, quando, como e com quais intenções (Fishman, 1968). Os pesquisadores que empregam essa abordagem para o estudo da alternância de línguas procuram investigar como as variáveis contextuais influenciam as estratégias de alternância de línguas. Entre essas variáveis estão as características dos participantes, do ambiente e da atividade, as mudanças no tópico e as intenções semânticas dos falantes.

As características dos participantes incluem, por exemplo, a proficiência ou dominância lingüística dos interlocutores, a identidade social ou étnica dos interlocutores, o papel dos interlocutores na interação, preferências lingüísticas, idade, sexo etc. As características do ambiente e da atividade abrangem, entre outras, questões relativas à formalidade ou informalidade do contexto, ao grau de intimidade entre os interlocutores, aos locais onde as línguas são usadas (sala de aula *x* pátio), aos tipos de atividades (atividades mais estruturadas *x* atividades menos estruturadas, atividades individuais, em pares ou em grupos etc.). As mudanças no tópico são, geralmente, associadas aos diferentes domínios (família, escola, trabalho, religião etc.) pelos quais os falantes transitam.

No caso das crianças que recebem instrução bilíngüe no contexto escolar é provável que elas associem uma determinada língua a determinados tópicos ou conteúdos. Por exemplo, se as aulas de matemática ocorrem sempre em inglês, pode ser que as crianças associem essa língua aos conteúdos de matemática e passem a discuti-los em inglês. As intenções semânticas dos interlocutores dizem respeito aos sentidos e às funções da mensagem na interação, isto é, o que o falante deseja comunicar quando alterna suas línguas.

Dentro dessa perspectiva, alguns pesquisadores focalizam aspectos estruturais da alternância de línguas (Myers-Scotton, 1993; Poplack & Meechan, 1998b), enquanto outros se distanciam da análise estrutural para ressaltar os aspectos discursivos da alternância de línguas, relacionados ao contexto sociocultural dos falantes (Blom & Gumperz, 1972; Gumperz 1982; Heller, 1988, entre outros). A possibilidade de estabelecer relações entre a interação verbal, o uso da língua, os seus usuários, o contexto situacional e as variações estilísticas e gramaticais, para produzir os diversos tipos de sentidos que os falantes desejam comunicar quando estão interagindo, tornam a abordagem discursiva mais dinâmica. Como é a partir dos estudos de Blom & Gumperz (1972) e Gumperz (1982) que a alternância de línguas passa a ser vista como um recurso estilístico, uma estratégia discursiva, considero importante descrever a abordagem desses autores.

2.2.1 A alternância de línguas como um processo semântico

Blom & Gumperz (1972) argumentam que a alternância de línguas ou mudança de código, conforme denominam esses autores, não é uma questão puramente sintática. Apesar de concordarem que a mudança de código está sujeita a restrições e regularidades gramaticais subjacentes às línguas, esses autores preferem visualizar esse fenômeno como um processo semântico que é fundamentado nas normas sociais e situacionais da comunidade. Eles identificam dois tipos de mudança de código: *situacional* e *metafórica* ou *conversacional*. Na *mudança situacional*, há uma clara relação entre o uso da língua e o contexto social (o local, os participantes, o tópico, a atividade, a situação etc.) de tal forma que cada língua ou variedade de língua tenha um papel e uma função específica na comunidade de fala local (Gumperz, 1982). Um exemplo de mudança situacional seria uma criança brasileira passando do português para o inglês para incluir ou provocar um colega que não fala português (ver, por exemplo, recorte 2,

Capítulo 5)[33]; ou quando a criança usa o inglês nas interações formais com a professora e o português nas interações informais com os colegas, conforme mostram os dados deste estudo. Esse tipo de alternância é comum nas situações de *diglossia*, quando cada língua é associada a um determinado contexto social.

Cabe aqui um parêntese para o conceito de diglossia. Esse termo foi inicialmente empregado por Ferguson (1964) para se referir à diferenciação funcional de duas variedades de uma mesma língua numa dada comunidade, a exemplo do que ele observou em relação às variedades *alta* e *baixa* do árabe clássico nos países árabes ou do alemão-padrão na Suíça e suas respectivas variedades ou dialetos. Posteriormente, foi ampliado por Fishman (1968) para incluir situações de bilingüismo em que cada língua é usada para fins comunicativos específicos em locais e/ou situações particulares, incorporando-se, assim, a noção de domínios lingüísticos. Para Fishman (1968, p. 34), "o bilingüismo é, essencialmente, uma característica do comportamento lingüístico individual, enquanto a diglossia é uma caracterização de uma organização lingüística no nível sociocultural".

Esse conceito teve grande influência nos estudos sobre bilingüismo até a década de 70, quando as normas, regras e consenso eram vistos pelo pensamento estrutural-funcional como características centrais das relações e ações sociais, mas passou a ser questionado pela sua visão idílica de harmonia e estabilidade (Martin-Jones, s.d.; Maher, 1997). A relação diglóssica passa, então, a ser tratada como uma relação de conflito não-estável entre uma língua dominante e outra dominada. Segundo Hamel (1988, p. 52), "a institucionalização e legitimação de uma língua (ou um discurso) em um determinado âmbito social se dão em virtude do poder que dispõe o grupo lingüístico em questão". Portanto, a diglossia se refere a uma relação de poder entre grupos sociais, relação esta que pode ser traduzida por meio dos aspectos funcionais e estruturais das línguas envolvidas. Por isso, este autor usa a expressão *conflito lingüístico* em oposição ao conceito de línguas em contato (Weinreich, 1953) para enfatizar "o caráter de luta e contradição do qual faz parte a relação lingüística" (Hamel, 1988, p. 51). Diglossia é, então, definida como "parte integrante de um conflito intercultural cujos aspectos sociolingüísticos se manifestam em uma relação assimétrica entre práticas discursivas dominantes (...) e práticas discursivas dominadas" (Hamel, 1988, p. 51).

---

[33] Os exemplos que ilustram este estudo estão registrados nos Capítulos 5 e 6 na forma de recortes de fala numerados seqüencialmente para fins de apresentação.

Atualmente, o termo tem sido aplicado aos contextos escolares bilíngües para caracterizar uma situação em que a L2 é a língua superordenada privilegiada pela escola e a L1 a língua subordinada usada nas interações sociais informais (Tarone & Swain, 1995). Neste estudo, recorro a esse conceito para explicar como se estabelecem as relações entre o inglês e o português tanto no nível macro quanto no micro.

Retomando os tipos de mudança identificados por Blom & Gumperz (1972), pode-se dizer que *mudança metafórica* diz respeito aos efeitos comunicativos do discurso, isto é, às intenções e aos sentidos que o falante quer imprimir à sua fala. Esse tipo de mudança ressalta aspectos da mensagem por meio da ênfase, contraste, repetição ou outros recursos estilísticos e pode ocorrer em uma mesma enunciação ou evento de fala. Um exemplo de mudança metafórica seria quando a professora alterna as línguas para regular o comportamento das crianças (recortes 7-13) ou sinalizar uma seqüência da aula (recortes 26-33), ou quando as crianças mudam de língua para negociar com a professora uma solicitação, um pedido (recortes 84-86).

Apesar de a distinção entre mudança situacional e metafórica ser importante, podem ocorrer situações em que essa distinção se mostra difusa. Por exemplo, as crianças podem usar o inglês nas situações de instrução na sala de aula com a professora e usar o português com os colegas no pátio ou na sala de aula, mas também podem usar o português nessas mesmas situações formais de instrução quando querem negociar o sentido de uma palavra ou expressão (recortes 65-69), fazer uma solicitação (recorte 84) ou comentário (recorte 81); a professora, da mesma forma, também pode passar para o português para certificar-se de que as crianças compreenderam suas instruções em inglês (recorte 57) ou para regular o comportamento delas durante os períodos de instrução (recortes 7-13). Ou seja, o local, os participantes, a situação e o tópico são os mesmos e ainda assim a alternância de línguas pode ocorrer com o objetivo de sinalizar intenções discursivas e de veicular a mensagem de forma significativa. Nessa perspectiva, a interpretação de uma mensagem não é constante porque ela depende não só das variações situacionais, mas também dos sentidos que os falantes procuram dar às suas palavras. Além disso, Gumperz (1992) afirma que a noção de contextualização deve ser entendida em relação à teoria de interpretação que se apóia na suposição de que a interpretação de qualquer enunciação é sempre uma questão de inferências feitas com base no contexto, isto é, nas pistas de contextualização. Como as inferências se baseiam em pressuposições, elas são, portanto, sugestivas e não assertivas.

Por pistas de contextualização Gumperz (1982, p. 130) entende "quaisquer traços da forma lingüística que contribuem para a sinalização das pressuposições contextuais", isto é, quaisquer sinais – uma escolha fonética, lexical ou sintática, o uso de um dialeto, um registro, uma expressão formulaica ou uma outra língua – que permitem aos interagentes sinalizar uma informação. Gumperz enfatiza que o uso de pistas de contextualização é sempre uma escolha marcada e o seu sentido está sempre implícito ou atrelado ao contexto. Isto implica que a interpretação de uma pista de contextualização pressupõe um conhecimento e uma compreensão compartilhada.

Assim, para que se possam interpretar os sentidos sociais da alternância de línguas é preciso investigar o que foi dito em relação ao contexto como um todo, ao invés de concentrar na análise da estrutura de sentenças isoladas, uma vez que os sentidos são sócio-historicamente situados e construídos. O conceito de contexto, nessa perspectiva, é muito mais amplo do que um determinado local físico (a sala de aula, o pátio, a cantina etc.), ou uma combinação de pessoas envolvidas (professora-alunos, aluno-aluno, auxiliar-alunos etc.), ou uma variação de atividades e tópicos (leitura, escrita, jogos etc.). Ele inclui não apenas o que foi dito, como foi dito e onde foi dito, mas também as características dos participantes da interação (identidade étnica, proficiência lingüística, dominância ou preferência lingüística etc.), a maneira como eles se comportam quando constroem suas enunciações verbais (pistas contextuais e comportamentais, intenções semânticas dos interlocutores etc.) e como essas enunciações são recebidas (por exemplo, os efeitos da mensagem).

Colocado de outra forma, o que Gumperz (1982) procura mostrar é que o estudo da alternância de línguas vai além da descrição gramatical ou da compartimentalização do uso das línguas (como ocorre nas situações de diglossia) porque, para ele, a motivação para a mudança de código parece ser decorrente não só da combinação dessas variáveis sociolingüísticas, mas, sobretudo, das intenções semânticas dos falantes. De acordo com Gumperz, parece mais razoável supor que o falante constrói seu discurso com base nas normas e variações situacionais, a fim de comunicar uma informação metafórica sobre como ele quer que suas palavras sejam compreendidas, ao invés de assumir que o falante usa a língua em resposta a um conjunto de normas gramaticais predeterminadas. A partir daí, ele identifica os seguintes tipos de funções para a mudança de código metafórica ou conversacional: fazer uma citação ou reproduzir a fala de terceiros, especificar o interlocutor, marcar uma interjeição ou preencher uma pausa no discurso, repetir ou reiterar algo que já foi dito, qualificar uma mensagem

(esclarecer, enfatizar ou ampliar) e fazer a distinção entre "nós" e "eles" ou o "nosso código" e o "código deles", funcionando neste último caso como uma marca identitária.

Várias outras tipologias têm sido identificadas para a alternância de línguas, conforme mostram os estudos aqui revisados. Todavia, os estudos de Blom & Gumperz (1972) e Gumperz (1982) são fundamentais porque, além de inaugurar uma nova perspectiva para os estudos sobre alternância de línguas, eles retiram o foco da interferência lingüística e/ou da agramaticalidade estrutural das enunciações produzidas pelos bilíngües (inicialmente associado à alternância de línguas) para colocá-lo no uso pragmático das línguas em contato em um mesmo indivíduo ou na comunidade de fala.

Respaldada por essa perspectiva, procuro, neste estudo, identificar os vários sentidos da alternância de línguas, bem como as funções que ela assume no contexto de aprendizagem, fundamentando-me, também, na teoria de Halliday ([1973] 1976) sobre o desenvolvimento da linguagem na criança para poder compreender com que finalidades o inglês e o português são utilizados na sala de aula pelas crianças e pela professora. Apesar de este autor ressaltar que os modelos de linguagem por ele propostos não são modelos de aquisição da linguagem, sua teoria tem implicações para o processo ensino-aprendizagem de línguas, primeira ou segunda, conforme se vê a seguir.

2.2.2 O aspecto funcional da alternância de línguas

As crianças, desde o nascimento, estão imersas na linguagem. Os adultos, quando interagem com elas, usam a linguagem para diversos fins, por exemplo, fazer contato, expressar carinho, entreter, orientar, intimidar, advertir ou regular. Esses são acontecimentos reais na vida das crianças no ambiente familiar e, por isso, elas aprendem subconscientemente que a linguagem tem várias funções que as afetam diretamente.

Segundo Halliday ([1973] 1976), quando começam a adquirir a língua de casa ou da comunidade, as crianças estão, na verdade, aprendendo novas maneiras de ser e significar para que possam interagir com os seus pares de maneira eficiente e autêntica. Em outras palavras, elas estão aprendendo como usar e o que fazer com a linguagem para satisfazer suas necessidades e realizar suas "tarefas" desenvolvimentais. Assim, adquirem a linguagem como um subproduto da sua interação com o Outro e com o ambiente e do seu empenho para atingir esses objetivos.

Halliday ([1973]1976) identifica sete funções básicas que se desenvolvem gradualmente desde o nascimento até a idade mais ou menos de cinco anos quando a criança inicia sua vida escolar. A primeira, denominada *instrumental*, é a mais simples de todas e surge quando a criança percebe que a linguagem pode ser usada como um instrumento para obter coisas e satisfazer suas necessidades materiais. Essa função pode ser representada por "Eu quero".

A segunda função, *regulatória*, está relacionada à primeira e refere-se ao uso da linguagem para regular o comportamento do Outro. Quando proíbe, aprova, desaprova ou repreende o comportamento da criança, a mãe desperta nela a percepção de que a linguagem pode ser usada como um meio para controlar o comportamento das pessoas. A função regulatória pode ser representada por "Faça como eu digo".

A terceira função, *interacional*, refere-se ao uso da linguagem para interagir consigo mesma ou com os outros. Essa função, representada por "Você e eu", é importante porque serve para definir e manter as relações sociais que a criança estabelece ao longo de suas experiências.

A quarta função, *pessoal*, é aquela que diz respeito à individualidade da criança, "Aqui estou eu". Nesse processo, a criança toma conhecimento de si própria, de sua identidade por meio da interação com o Outro. Segundo Halliday ([1973] 1976), a criança percebe a linguagem como parte de si mesma e demonstra isso quando faz uso da função pessoal.

O outro lado desse processo é quando a criança usa a linguagem para explorar o mundo à sua volta, como meio de aprender sobre as coisas. Essa função, denominada *heurística* e representada por "Por que?", proporciona à criança as bases para que ela tenha controle da metalinguagem muito antes de iniciar seu processo de escolarização.

A sexta função, *imaginativa*, é aquela na qual a criança usa a linguagem para criar o seu próprio ambiente e fantasiar a sua realidade. Esta função, representada por "Faz de conta" ou "Vamos fingir de" é importante porque, assim como a anterior, também proporciona elementos para o desenvolvimento da metalinguagem, posteriormente explorada na escola.

Finalmente, a última função característica desse período é a *representacional* que pode ser representada por "Tenho algo para dizer". Nela, a criança usa a linguagem como um meio de comunicar suas idéias, de falar sobre algo – pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações do mundo real que estão à sua volta. Com a maturidade, a função representacional é significativamente enfatizada até se tornar dominante na fase

adulta, quando é denominada por esse autor de função *informativa*. Para o adulto, a função informativa parece ser a mais usada (ou pelo menos é a que está mais próxima da concepção que o adulto tem de uso da linguagem), enquanto para a criança parece ter menor importância, só emergindo posteriormente a outras funções. O Quadro 1 apresenta um resumo dessas funções.

Quadro 1. Funções da linguagem segundo Halliday ([1973] 1976)

Categoria	Uso	Representação
Instrumental	Obter coisas	"Eu quero"
Regulatória	Regular o comportamento do Outro	"Faça como eu digo"
Interacional	Interagir consigo mesmo ou com o Outro	"Você e eu"
Pessoal	Expressar a própria individualidade	"Aqui estou eu"
Heurística	Investigar a realidade	"Por que?"
Imaginativa	Fantasiar a realidade	"Faz de conta"
Representacional	Comunicar idéias, informar	"Tenho algo para dizer"

Em resumo, o que Halliday ([1973] 1976) procura mostrar com esses "modelos"[34] é que a criança "define" a linguagem pelos seus usos. Mesmo que ainda não saiba verbalizar o que a linguagem significa, ela sabe, por meio de suas experiências, que a linguagem é algo que serve para realizar suas intenções. Em outras palavras, a criança, desde cedo, sabe o que fazer com a linguagem, como e quando usá-la para alcançar o conjunto de suas necessidades (Braggio, 1992).

Esse conhecimento baseia-se, sobretudo, na experiência. Por isso, é importante que a escola leve em conta as experiências lingüísticas da criança para que ela possa "ser ensinada" como usar a linguagem para aprender e para participar como indivíduo nas situações de aprendizagem. Muitas das dificuldades que a criança encontra no sistema educacional decorrem da não-sintonia entre a "linguagem da criança" e a "linguagem da escola". A escola, muitas vezes, impõe à criança um estereótipo de linguagem que é contrário aos usos que ela adquire por meio da sua própria experiência (Halliday, [1973] 1976). Esses usos só fazem sentido porque têm um propósito e estão articulados com as situações em que eles ocorrem, ao contrário da linguagem usada na escola que está, geralmente, formatada de acordo com os usos prescritos pelas gramáticas e dicionários. Além disso, a escola tende a priorizar a função informativa ou ideacional; para a criança, a função informativa representa apenas uma entre várias outras funções, pelo menos no início da escolarização.

[34] Halliday ([1973] 1976, p. 17) usa a expressão *modelos de linguagem* para referir-se "às imagens que nós temos da linguagem com base nessas funções".

Essas são implicações relevantes não somente para o ensino de primeira língua, mas também de segunda quando a criança se depara com um código lingüístico que, muitas vezes, não faz parte das suas experiências cotidianas até o momento em que ela chega à escola. Daí por que o uso da L1 se reveste de importância no processo de aquisição/aprendizagem da L2, quando a criança ainda está procurando dar sentidos aos usos e às formas desse novo código. Por isso, quando a criança pergunta à professora "*How do you say* **inimigo** *in English*?" (recorte 57), ela está, de certa forma, fazendo uso das funções heurística e representacional (inicialmente adquiridas na L1) não só para aprender a L2, que agora faz parte de suas novas experiências lingüísticas, mas também para dizer à professora: "Eu sei falar sobre a L2" ou "Eu sei comunicar na L2" e, desse modo, manter o seu turno na interação (função interacional). Da mesma forma, quando a criança diz à professora: "*I want a sentence like this*: **não precisava trazer a** *cabbage* **na minha casa**" (recorte 67), ela está fazendo uso da sua experiência na L1 para obter a forma da L2 e, assim, alcançar os objetivos de sua tarefa (funções instrumental e representacional).

Certamente, nessa fase, a criança já adquiriu ou está adquirindo outras funções – *informativa ou ideacional, recreacional, confirmacional* etc. – que são exploradas na escola, pois, à medida que ela desenvolve cognitivamente, adquire novos conceitos e manipula suas experiências, a linguagem se transforma no meio pelo qual ela reflete sobre o conhecimento e a aprendizagem, refina o pensamento, expande sua imaginação e cultiva suas relações (Pérez & Torres-Guzmán, 1999). Nesse processo, a L1 parece ter um papel fundamental, pois dá suporte às interações sociais, amplia a aprendizagem, cria condições para a aquisição de novos conhecimentos e a preservação daqueles já adquiridos e possibilita a transferência de experiências e conhecimentos para a L2, no caso da aprendizagem de uma segunda língua (*princípio da interdependência lingüística* – Cummins, 1996).

Com isso, a criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe vê uma função para a L1 quando vivencia suas experiências na L2, pelo menos até que ela seja capaz de usar a L2 de modo funcional para atingir seus objetivos comunicativos. Ou seja, a L1 nesse processo parece servir para mediar os usos da L2, pois "quando se está aprendendo uma língua estrangeira é necessário levar em conta os usos da linguagem, da mesma forma como quando se aprende a língua materna, especialmente nos estágios iniciais" (Halliday, [1973] 1976, p. 36).

Devo ressaltar que creio numa perspectiva de aprendizagem baseada na idéia de

que os aprendizes absorvem o conhecimento e o armazenam de alguma forma cognitiva, apesar de estar ciente de que o ponto crucial da aprendizagem reside na interação social por meio da discussão e negociação do conhecimento. Parece-me claro que os alunos têm mais oportunidades de interagir socialmente quando discutem tópicos que fazem sentido para eles, usando uma língua com a qual se identificam e através da qual apreendem o conhecimento. Isso significa que, quando necessário, os alunos deveriam ser encorajados a usar a L1 para mediar a aprendizagem da L2, uma vez que ela viabiliza a negociação do sentido numa língua que eles compreendem, permitindo-lhes se sentirem mais seguros nas discussões em inglês e terem uma maior compreensão dos assuntos tratados (Faltis & Hudelson, 1994).

O caráter funcional da alternância de línguas no contexto da sala de aula bilíngüe pode ser observado nos estudos revisados na próxima seção (2.3). Esses estudos mostram que tanto as crianças quanto as professoras recorrem à alternância de línguas para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais quando interagem entre si. Em todos os estudos aqui mencionados parece haver uma predominância da alternância do tipo metafórica ou conversacional, embora o tipo situacional também ocorra. Uma possível explicação para essa predominância é que a alternância de línguas parece ser usada com maior freqüência para negociar a aquisição de conhecimentos e a participação nas atividades de sala de aula do que para acomodar a língua ao contexto situacional. Nem todos os estudos visam investigar a alternância de línguas e mesmo aqueles que têm este objetivo diferem quanto à caracterização do fenômeno, à unidade de análise, aos participantes e ao local onde foram conduzidos. Todavia, a maioria das pesquisas ressalta a importância das variáveis sociolingüísticas que influenciam os padrões de alternância de línguas, tais como as características dos participantes, as características do local, a natureza da atividade e do tópico e as intenções dos falantes. A necessidade de considerar essas variáveis é decorrente do fato de que diferentes situações de línguas em contato tendem a criar diferentes padrões de uso das línguas, inclusive diferentes funções para a alternância de línguas (Gumperz, 1982). Nessa perspectiva, cada pesquisa é única e apresenta resultados específicos ao contexto de investigação. Entretanto, muitos deles contêm traços semelhantes que nos permitem encontrar padrões de regularidade e fazer generalizações no nível teórico e das práticas de ensino. O Quadro 2 resume as principais tipologias identificadas nos estudos aqui mencionados. Algumas dessas tipologias serviram de base para a elaboração da tipologia utilizada neste estudo (Quadro 17).

Quadro 2. Sinopse das tipologias da alternância de línguas descritas na literatura

Autor	Categoria	Função
Blom & Gumperz (1972) Gumperz (1982)	Situacional	Uso de acordo com o contexto Diferentes línguas para diferentes locais, atividades, tópicos e participantes.
	Metafórica ou Conversacional	Fazer uma citação Especificar o interlocutor Marcar uma interjeição ou pausa Repetir uma informação Qualificar uma mensagem Personificação *x* objetivação Distinguir entre "nós" e "eles"
Olmedo-Williams (1979)	Regulatória	Controlar o comportamento Controlar os turnos Avaliar o comportamento
	Ênfase	Enfatizar aspectos da mensagem
	Atrair a atenção	Ganhar reconhecimento Solicitar o turno
	Lexicalização	Suprir a falta de léxico Fazer associações Uso de vocabulário mais freqüente
	Clarificação	Esclarecer a mensagem Repetir Expandir Parafrasear
	Instrucional	Ensinar vocabulário na L2
	Brincadeiras sociolingüísticas	Provocar humor Insultar Fazer trocadilhos
	Especificar o interlocutor	Acomodar a necessidade ou escolha lingüística do interlocutor.
Zentella (1981)		Especificar o interlocutor Traduzir uma palavra Controlar o comportamento Repetição Fazer comentários Atenuar uma repreensão Dar esclarecimentos Provocar humor
Hornberger (1990)		Dar uma informação Provocar uma resposta lingüística Provocar uma resposta não-lingüística Sinalizar uma seqüência da aula Avaliar os alunos
Huerta-Macías & Quintero (1992)		Especificação do interlocutor Elaboração Ênfase Dar esclarecimentos
Lucas & Katz (1994)	Uso da L1 pelos alunos	Auxiliar ou pedir ajuda Usar o dicionário Fazer perguntas Produzir textos escritos Interagir socialmente
	Uso da L1 pelos professores	Verificar a compreensão Traduzir Dar explicações ou instruções Interagir socialmente
	Uso da L1 nos demais domínios da escola	Dar instruções diversas Usar livros e materiais da biblioteca Comunicar com os pais Encorajar a leitura em L1

Mejía (1994)		Reformulação interlingual Tradução sinalizada Metafala Identificar vozes dos participantes Dramatizar as diversas vozes da narração Tradução espontânea por parte das crianças Ecoar o discurso da professora
Martin-Jones (1995)		Dar instruções Resolver conflitos comunicativos Traduzir/Reformular o que foi dito
Canagarajah (1995, 1999[a])	Didático-pedagógicas	Iniciar a aula Negociar orientações Solicitar ajuda Controlar a disciplina Encorajar os alunos Elogiar os alunos Dar esclarecimentos Repreender os alunos Atenuar uma repreensão Fazer um apelo
	Transmissão de conteúdo	Fazer revisão Definir Explicar Negociar relevância cultural Traduzir Explorar conteúdos
Adendorff (1996)		Traduzir Parafrasear Interpretar Adicionar informação Encorajar os alunos Avaliar Controlar a disciplina
Antón & Dicamilla (1999)	Interpsicológicas	Proporcionar suporte mediado (*scaffolding*) Metalingüística Avaliar e compreender o sentido do texto na L2 Construir um espaço social p/ desenvolver a tarefa Negociar uma atmosfera de cooperação Controlar a tarefa
	Intrapsicológicas	Direcionar o pensamento p/ a solução das tarefas Externalizar a fala privada Repetir
DeGuerreiro & Villamill (2000)	Suporte mediado	Controlar a tarefa Facilitar a comunicação durante o desenvolvimento da tarefa Fazer associações entre as línguas p/ facilitar a expressão na L2 Estimular a reflexão, reconsideração e reestruturação da tarefa
Arthur (2001)		Especificar o interlocutor Direcionar a atenção dos alunos Encorajar Repreender Avaliar

2.3 O que dizem os estudos sobre a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe

De acordo com Martin-Jones (1992, 1995), os estudos sobre a alternância de línguas no contexto da escola bilíngüe têm início nos Estados Unidos, em meados dos anos 70, a partir do debate sobre os padrões de uso das línguas nos programas de educação bilíngüe. Nessa época, a principal preocupação dos educadores responsáveis

pelo desenvolvimento desses programas era compreender, na prática, o que significava implementar uma política bilíngüe na sala de aula e quais seriam os efeitos das diferentes estratégias comunicativas no desenvolvimento da competência bilíngüe da criança. Duas posições sobressaíram-se. De um lado havia aqueles que argumentavam que o sucesso desses programas estava no princípio do "bilingüismo por meio do monolingüismo", respaldado pelo princípio de que "pedagogicamente é mais saudável usar as línguas separadamente durante uma unidade instrucional, ao invés de usá-las de maneira concorrente" (Swain, 1983, p. 43). Segundo Martin-Jones (1992), na prática, esse princípio já era adotado em algumas escolas bilíngües que implementavam diferentes estratégias de alternância das línguas no programa. Algumas distribuíam as línguas em dias alternados da semana (e.g., as segundas, quartas e sextas-feiras eram destinadas ao uso da L2; terças e quintas ao uso da L1) ou em períodos diferentes do dia (e.g., a L2 era usada no período da manhã, enquanto a L1 era usada no período da tarde); outras escolas distribuíam as línguas de acordo com as diferentes disciplinas do currículo, entre outras variações.

Por outro lado, verificava-se que o uso alternado da L1 e L2 na sala de aula era uma prática que ocorria naturalmente e com freqüência, mesmo nos programas que tinham uma orientação monolíngüe de uso das línguas. Essa prática, denominada *abordagem concorrente* (Fillmore & Valadez, 1986) ou *abordagem misturada* (McLaughlin, 1978), não chegou a ser uma abordagem de fato, pois o ensino monolíngüe do inglês (L2) predominava – e ainda predomina – na maioria dos programas de educação bilíngüe. Apesar de a L1 estar presente na sala de aula juntamente com a L2, o seu uso era resultado muito mais de uma prática espontânea do que de uma estratégia de planejamento. Entretanto, o foco do debate estava muito mais centrado na questão das políticas de educação bilíngüe do que no discurso da sala de aula propriamente dito. A questão principal era determinar qual abordagem – *separada* ou *concorrente* – apresentava melhores resultados para a educação bilíngüe.

Na expectativa de poder responder a essa questão, vários estudos foram desenvolvidos no contexto das escolas americanas que proporcionavam educação para crianças de origem multiétnica. Lagaretta (1979) investigou programas que adotavam uma abordagem separada de línguas e constatou neles melhores resultados nos testes de compreensão e desempenho comunicativo em relação às duas línguas do que nos programas que utilizavam uma abordagem do tipo concorrente. Fillmore (1980) encontrou resultados semelhantes. Ao comparar os resultados dos testes das crianças dos

programas cujas línguas eram ensinadas separadamente, por disciplinas, com os resultados daquelas que eram ensinadas por meio da abordagem concorrente, concluiu que as primeiras tiveram melhor desempenho na avaliação da proficiência lingüística[35]. Entretanto, pouca atenção foi dada, nessa época, aos aspectos comunicativos da alternância de línguas na sala de aula e às suas funções na interação.

Estudos posteriores investigaram a freqüência da alternância na fala dos professores e alunos durante as aulas. Ao comparar os padrões de alternância de línguas nas aulas de inglês e espanhol dos programas bilíngües, alguns estudos concluem que a alternância de línguas está presente principalmente nas interações professor-aluno nas aulas de espanhol, enquanto nas aulas de inglês os professores usam apenas inglês e esperam que seus alunos também façam o mesmo (Martin-Jones, 1992). Verifica-se, mais uma vez, que a orientação monolíngüe em inglês está subjacente à maioria dos programas considerados como bilíngües. Os resultados desses estudos, de certa forma, acirraram o debate sobre as vantagens e desvantagens de um ensino monolíngüe ou bilíngüe na sala de aula, principalmente no nível político, servindo de argumento para aqueles que eram favoráveis a uma política de *English-Only*.

A análise da freqüência do uso da L1 e da L2 na sala de aula bilíngüe abriu o caminho para o estudo das funções da alternância de línguas nas interações entre professores e alunos. Adaptando taxionomias utilizadas para a análise da interação discursiva na sala de aula monolíngüe (Sinclair & Coulthard, 1975), alguns estudos (Milk, 1981; Sapiens, 1982) procuraram identificar quais línguas são usadas na sala de aula bilíngüe, com que freqüência e quais as suas funções na interação.

Sapiens (1982), ao analisar o discurso do professor na sala de aula de uma escola bilíngüe do estado da Califórnia, identificou três funções principais na fala do professor quanto ao uso do inglês e do espanhol: instrucional, de controle e social. A *função instrucional* diz respeito àquelas situações em que a língua é usada para dar instruções ou ensinar conteúdos; a *função de controle* corresponde ao uso da língua para regular o comportamento dos alunos; e a *função social* refere-se ao uso da língua para fins conversacionais em situações sociais informais. A análise da freqüência do uso dessas línguas naquele estudo revela que o inglês está associado principalmente às funções instrucionais e de controle, enquanto a função social está associada ao espanhol, a língua de menor prestígio no contexto social. Esse autor conclui que por trás dessa prática está a mensagem de que o inglês é a língua que proporciona mais vantagens, o que, de certa

[35] Para uma síntese desses e de outros estudos, ver Martin-Jones (1992).

forma, contribui para manter o prestígio do inglês no contexto da escola bilíngüe, em detrimento do espanhol. Ou seja, apesar de a escola contemplar o ensino de espanhol, o seu uso é restrito e, desta forma, percebido como uma mercadoria de pouco valor (Bourdieu, 1998).

Milk (1981) chega a conclusões semelhantes: o inglês assume a maior parte das funções na sala de aula, enquanto o espanhol é usado apenas para dar algumas explicações ou fazer perguntas quando a criança não compreende o que foi dito em inglês. Ainda assim, o inglês concorre com o espanhol nessas funções. Esse autor sugere que a predominância do inglês nas funções metalingüística e de controle sinaliza para os alunos que o inglês é a língua do poder e da autoridade. Além disso, a predominância do uso do inglês na função metalingüística coloca os alunos dominantes em espanhol em desvantagem porque não podem compreender, parcial ou integralmente, o conteúdo da lição.

Estudos como esses foram significativos porque demonstraram como o uso das línguas está associado aos valores e às atitudes lingüísticas da comunidade, sugerindo que os alunos percebem esses valores e atitudes por meio das escolhas das línguas que seus professores – bem como a comunidade – fazem. Mais tarde, Auerbach (1993) sugere que essas escolhas influenciam, de forma positiva ou negativa, a aprendizagem e a aquisição de línguas. A partir daí, estudos mais detalhados acerca das funções da alternância de línguas na sala de aula bilíngüe foram desenvolvidos utilizando os recursos da etnografia. Vários desses estudos analisam como a alternância de línguas pode contribuir para a interação na sala de aula bilíngüe e para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

A orientação etnográfica subjacente a esses estudos proporcionou uma melhor compreensão da organização social e cultural da sala de aula bilíngüe em relação aos padrões de interação e de uso das línguas. Em outras palavras, houve uma melhor compreensão de *como* as línguas são usadas no contexto sociocultural da escola pelos professores, pelas crianças e pelas pessoas das comunidades das quais eles fazem parte. Isto significa compreender não apenas as características do discurso (entoação, ritmo, tom de voz, estilo, traços gramaticais e morfológicos etc.), mas também os sentidos (referencial, metafórico e social) que são veiculados por meio do discurso (demonstrações de respeito ou desrespeito, preocupação ou indiferença, intimidade ou distância, seriedade ou brincadeira, afeto ou repreensão etc.) de acordo com os diferentes modos de fala, tópicos, participantes e situações nas quais as línguas são usadas (Hymes, 1972a).

Zentella (1981), por exemplo, focaliza as seqüências interacionais *Pergunta-Resposta-Avaliação* (PRA) em duas salas de aula bilíngües (3.ª e 6.ª séries) de uma escola de Nova York cujos alunos e professoras são de origem hispânica. Três padrões recorrentes de alternância de línguas (inglês/espanhol) ocorrem nessas salas de acordo com as seqüências PRA. O Quadro 3 demonstra que os padrões de interação nessas salas estão condicionados a diversas variáveis. Entretanto, a autora observa que dois fatores principais influenciam a escolha das línguas pelas professoras dessas séries: a dominância da criança na língua e a língua da lição (isto é, a língua em que se supõe que a lição deva ocorrer). As crianças, por sua vez, durante as interações formais, tendem a responder na língua que a professora usa para fazer a pergunta.

Quadro 3. Padrões de alternância do espanhol e do inglês

Escolha da Língua	Professora Pergunta Língua*	Aluno Resposta Língua	Professora Avaliação Língua
1. **Professora e Aluno** Seguem a escolha do interlocutor	Inglês Espanhol	Inglês Espanhol	Inglês Espanhol
2. **Professora** Segue a escolha da criança	Inglês Espanhol	Espanhol Inglês	Espanhol Inglês
3. **Professora** Segue a escolha da criança ou a sua	Inglês Espanhol	Espanhol Inglês	Mudança de código Mudança de código

*As professoras também alternam as línguas para traduzir durante as perguntas.

Fonte: Adaptado de Zentella (1981, p. 119).

A análise quantitativa da freqüência da alternância de línguas por professora demonstra que a professora da 3.ª série alterna as línguas muito mais do que a professora da 6.ª série, sugerindo que, além da diferença na abordagem de ensino das professoras, a alternância de línguas está associada ao fato de que as crianças da 3.ª série ainda têm uma competência limitada nas línguas. O uso alternado das línguas nessa sala teria, então, uma função mediadora na compreensão dos conteúdos e no sentido das enunciações.

O estudo de Zentella (1981) também analisa as funções da alternância de línguas nas interações discursivas a partir desses padrões recorrentes de escolha. As professoras das duas séries fazem uso da alternância de línguas nas seguintes situações: para traduzir uma palavra ou enunciação, para controlar a disciplina, para fazer um comentário metalingüístico ou paralelo, para provocar uma resposta, para atenuar uma repreensão, para provocar humor, etc. A autora conclui que a alternância de línguas contribui para a

metodologia de ensino e para o sucesso educacional, razões pelas quais é importante compreender o seu papel nas interações comunicativas da sala de aula bilíngüe.

Outros estudos (Olmedo-Williams, 1979; Hornberger, 1990; Huerta-Macías & Quintero, 1992; Lucas & Katz, 1994; Pease-Alvarez & Winsler, 1994; Mejía, 1994; Martin-Jones, 1995; Canagarajah, 1999a; Antón & Dicamilla, 1999; Gumperz et al., 1999) também enfocam as diversas funções da alternância de línguas na sala de aula bilíngüe e sugerem que o uso alternado da L1 e L2 melhora a comunicação entre professores e alunos e, conseqüentemente, proporciona maior compreensão da lição. Esses estudos são, na sua maioria, orientados pela perspectiva etnográfica e têm a vantagem de focalizar diretamente o modo como professores e alunos usam as línguas para comunicarem-se na sala de aula e as implicações desses usos para a aprendizagem e aquisição de línguas.

Olmedo-Williams (1979) focaliza as funções da mudança de código numa sala de aula bilíngüe (3.ª série) de uma escola cuja maioria da população é de origem hispânica. As crianças são monolíngües em espanhol ou em inglês, ou bilíngües nessas duas línguas; a professora é de origem hispânica, mas fala inglês fluentemente. O programa, apesar de ser do tipo de imersão em inglês, inclui aulas de espanhol (*Spanish Language Arts*). Os padrões de alternância das línguas revelam que as crianças alternam essas línguas para atrair a atenção do ouvinte, para tomar o turno de fala, para enfatizar ou esclarecer aspectos da comunicação e para resolver problemas na comunicação. Esse estudo demonstra que a alternância de línguas para essas crianças é um recurso comunicativo que possibilita maior participação nas interações professor-alunos e alunos-alunos. Apesar de as crianças usarem a L1 durante as atividades escolares, a freqüência de uso do inglês é bastante superior, principalmente na sala de aula. Isto sugere que essas crianças percebem a sala de aula como um local para o uso do inglês, o meio de instrução da maioria das disciplinas. Ao contrário do que prevê o princípio da exposição máxima, o uso da L1 por essas crianças não restringe o uso do inglês no contexto escolar, mas possibilita que a comunicação ocorra de maneira real, isto é, significativa, principalmente nas situações instrucionais entre colegas (*peer teaching*).

Hornberger (1990) descreve o uso do Quéchua (L1) em salas de aula bilíngües e não-bilíngües de treze escolas de Puno, Peru, cujo meio de instrução oficial é o espanhol (L2). A maioria das crianças é da zona rural e chega à escola falando apenas o Quéchua. Essa pesquisa é parte do Projeto Experimental de Educação Bilíngüe de Puno, Peru, e teve como objetivo compreender os padrões de uso da L1 nessas salas.

Entre esses padrões, a autora destaca cinco funções para o uso do Quéchua na sala de aula e três tipos de alternância de códigos. As funções foram categorizadas a partir de Sinclair & Coulthard (1975) e incluem: a) fornecer uma informação; b) provocar uma resposta lingüística; c) provocar uma resposta não-lingüística; d) sinalizar uma seqüência ou estrutura da aula; e) avaliar os alunos (elogiar, cumprimentar ou repreender). Entre os tipos de alternância de línguas estão: a) uma mudança completa para o Quéchua seguida ou não de uma tradução para o espanhol; b) uma tradução imediata para o Quéchua de uma palavra ou sentença dita em espanhol; c) uma mudança para o Quéchua durante uma enunciação em espanhol e que não seja uma tradução direta de palavra ou frase anterior em espanhol.

Os resultados demonstram que o uso da L1 nas salas de aula bilíngües (isto é, naquelas salas cujos professores faziam uso sistemático da L1 durante as aulas) contribuiu para expandir lingüística e socialmente o grau de participação das crianças nas interações, em contraste com as respostas curtas e reticentes dos alunos das salas de aula não-bilíngües.

Apesar de essa pesquisa não focalizar diretamente o uso da L1 na aquisição de L2, seus resultados têm implicações positivas para as teorias de aquisição de segunda língua. Como o meio de instrução privilegiado dessas salas é o espanhol, segunda língua da maioria das crianças, e o uso do Quéchua pelos professores tem funções, principalmente, instrucionais, o aumento da participação nas interações sugere que as crianças das salas de aula bilíngües participam mais porque compreendem mais e, conseqüentemente, usam mais suas línguas. Isto significa que os padrões interacionais que incluem a L1 em uma sala de aula bilíngüe permitem que o insumo tanto em L1 quanto em L2 seja negociado entre os participantes e, em seguida, processado.

Huerta-Macías & Quintero (1992) descrevem os padrões de uso da mudança de código no contexto de uma sala de aula bilíngüe (espanhol-inglês) de uma escola americana. Além da professora e das crianças, participaram também dessa pesquisa os pais das crianças investigadas. Algumas das funções identificadas nesse estudo são: elaboração, ênfase, especificação do interlocutor e esclarecimentos. Os resultados indicam que a mudança de código, tanto na forma oral quanto escrita, torna a comunicação mais efetiva na sala de aula, além de permitir que as crianças sintam-se mais seguras e à vontade para participarem das interações discursivas. As autoras propõem que a mudança de código seja vista como parte da abordagem de ensino do professor na sala de aula bilíngüe (Abordagem Total – *Whole Language Approach*) e apontam para a necessidade de mais investigações nesta área.

Lucas & Katz (1994) analisam nove programas americanos de educação bilíngüe[36] (Jardim – 12.ª série) considerados como exemplares. Em todos eles o inglês é o meio de instrução privilegiado, mas a L1 é usada com freqüência pelos professores e alunos em diversas situações de aprendizagem. Para melhor compreender essas situações, os autores classificam os usos contextualizados da L1 em três categorias principais: a) o uso da L1 pelos alunos; b) o uso da L1 pelos professores e auxiliares de sala; c) o suporte para o uso da L1 no contexto da escola como um todo.

Na categoria (a) foram identificadas as seguintes funções para o uso da L1: auxiliar ou solicitar ajuda entre colegas, fazer perguntas, usar dicionários bilíngües, produzir um texto escrito e interagir socialmente. A categoria (b) inclui as funções: verificar a compreensão, traduzir uma parte da lição, explicar uma atividade, dar uma instrução e interagir socialmente. A categoria (c) reúne as situações em que a L1 é usada no contexto escolar de modo geral: dar uma instrução qualquer na L1, dar uma instrução acerca da cultura nativa, da história ou da própria língua, usar os livros e materiais da biblioteca, comunicar com pais de alunos e encorajar a leitura na L1.

Apesar de os programas investigados por Lucas & Katz (1994) terem sido desenvolvidos para proporcionar instrução primordialmente em inglês, as salas de aulas são, na sua maioria, ambientes multilíngües em que as primeiras línguas dos alunos assumem funções variadas. Em todas essas escolas, a L1 tem um papel instrucional estratégico, além de funcionar como um meio de socialização. Esses autores concluem, então, que a L1 dos alunos cria ambientes potenciais para que a aprendizagem ocorra e tem efeitos psicológicos positivos para as crianças porque elas sentem-se valorizadas, predispondo-as para a aquisição de L2. Além disso, o uso da L1 proporciona maior acesso aos conteúdos acadêmicos e aos conhecimentos anteriores, aumentando a participação nas interações e, conseqüentemente, auxiliando no desenvolvimento da capacidade lingüística e cognitiva da criança.

---

[36] A expressão *educação bilíngüe* tem sido usada neste estudo para referir-se aos diversos tipos de ensino bilíngüe, inclusive os programas de imersão em inglês que não reconhecem o uso da L1. Apesar de não serem programas bilíngües propriamente ditos, isto é, aqueles que utilizam duas línguas para fins instrucionais, os programas de imersão pressupõem o ensino de uma segunda língua e são, em geral (no caso dos Estados Unidos), destinados a uma população de alunos que não falam o inglês como L1. Os programas investigados por esses autores são denominados *SAIPs* (*Special Alternative Instructional Programs*) e foram desenvolvidos para atender as crianças dos imigrantes que não falam ou que têm uma proficiência limitada em inglês. Como essa população é bastante variada em termos de origem étnica nos distritos aos quais essas escolas estão subordinadas, optou-se por programas de imersão apenas em inglês, dada a variedade de línguas (L1) e a impossibilidade de recrutar professores bilíngües qualificados e em número suficiente. Porém, a diferença entre esses programas e os de imersão tradicionais é que os *SAIP*s vêem a L1 dos alunos como um recurso a ser utilizado em benefício do desenvolvimento lingüístico e acadêmico das crianças. Os programas investigados estão distribuídos entre os estados da Califórnia, Oregon, Texas, Flórida, Nova York e Massachusetts e variam em termos das línguas representadas e do grau de proficiência lingüística das crianças em inglês.

Pease-Alvarez & Winsler (1994), usando também a perspectiva etnográfica associada à quantitativa, analisam o uso das línguas na sala de aula de uma escola bilíngüe cuja maioria das crianças fala espanhol como primeira língua e inglês como segunda. O professor tem poucos conhecimentos de espanhol, mas apóia o uso desta língua durante as suas aulas. Ele acredita ser importante para seus alunos manter e desenvolver a primeira língua[37]. Três crianças foram observadas longitudinalmente com o objetivo de determinar os padrões de uso e as atitudes em relação às línguas. Os padrões de uso das línguas (espanhol, inglês e ambas) foram classificados segundo o interlocutor, os participantes da estrutura social, o local e o tipo de atividade e subdivididos em outras categorias mais específicas.

Apesar de o espanhol ter um papel importante nessa sala de aula e de os alunos terem atitudes positivas em relação ao bilingüismo e às línguas, os resultados desse estudo indicam que à medida que as crianças progridem, o uso da L1 tende a diminuir e, em muitos casos, a desaparecer. As crianças que no início do ano escreviam seus textos em espanhol, ao final do ano já haviam mudado para o inglês; o mesmo aconteceu em relação às habilidades orais. Ou seja, quanto mais as crianças se tornam competentes na língua da escola, menos necessidade elas têm de se apoiarem na L1 para desenvolver suas tarefas acadêmicas.

Esses resultados são alarmantes no caso das minorias lingüísticas, pois indicam uma mudança rápida para o inglês (a língua majoritária) e uma possível perda da L1, mesmo quando o contexto sociolingüístico da sala de aula é favorável, como é o caso da pesquisa desses autores. Pouco a pouco as crianças vão deixando de usar a L1 e, inevitavelmente, a L2 passa a ser, para elas, a língua dominante. Por essa razão, Pease-Alvarez & Winsler conclamam os professores das salas cujas crianças falam línguas diferentes da língua de instrução (neste caso, o inglês) a incorporar em suas práticas pedagógicas maneiras mais explícitas de uso das línguas nativas de seus alunos, além de desenvolver atitudes mais positivas em relação às línguas minoritárias, aos seus falantes e ao bilingüismo.

Dado o potencial lingüístico das salas multiétnicas das escolas americanas, é um equívoco deixar de explorar as línguas nativas das crianças, principalmente numa época em que as pressões do mundo globalizado exigem, cada vez mais, indivíduos

---

[37] No caso dos imigrantes, a literatura demonstra que o bilingüismo é, quase sempre, um fenômeno temporário (Grosjean, 1982) devido às pressões do contexto social. Em geral, os imigrantes passam de monolíngües na língua de origem para bilíngües e retornam ao monolingüismo – agora, na língua do país hospedeiro – em um prazo de aproximadamente três gerações.

funcionalmente multilíngües. Nos demais contextos de *ESL*, em que a imersão ocorre apenas no ambiente escolar, também não há razão para temer o uso da L1, pois ela faz parte do processo natural de mediação do conhecimento (Brooks & Donato, 1994).

É verdade que nas situações de imigração as pressões sociais e a imersão no contexto social majoritário (dentro e fora da escola) aceleram o desenvolvimento da competência em L2, assim como a perda da L1, diferentemente das situações nas quais a L1 é a língua majoritária da sociedade dominante. Entretanto, o que se argumenta aqui é que a L1 serve de apoio (suporte mediado) para a aquisição da L2, principalmente nas primeiras séries, quando a criança inicia seu processo de socialização escolar numa língua diferente da sua. À medida que adquirem autonomia na L2 (Auerbach, 1993), as crianças deixam de se apoiar na L1, desde, é claro, que existam condições necessárias para a aquisição da L2 (insumo adequado, motivação, atitudes etc.).

Adotando a perspectiva etnográfica, Martin-Jones (1995) e seus colaboradores investigam eventos bilíngües de ensino-aprendizagem em salas de aula de professores monolíngües em inglês que contam com o auxílio de assistentes bilíngües em inglês-panjabi ou inglês-guajarati (entre outras línguas) em escolas do sistema educacional da Inglaterra. A pesquisa teve como principal objetivo avaliar como essa política de apoio bilíngüe para as séries iniciais estava sendo implementada na prática da sala de aula.

Embora tenham encontrado uma considerável variação na maneira como o trabalho de apoio bilíngüe era organizado nas diversas salas de aula, o estudo mostrou que as assistentes bilíngües tinham dois papéis principais na sala de aula: (a) conduzir um evento de ensino-aprendizagem sem a participação da professora e em conjunto com um pequeno grupo de crianças em um canto da sala e (b) desenvolver trabalho de grupo juntamente com a professora monolíngüe, traduzindo ou reformulando as contribuições da professora para a língua das crianças. O estudo também mostrou que a alternância de línguas ora era orientada para aspectos do currículo e ora para a fala/comunicação dos aprendizes. Por exemplo, em uma aula de matemática, a assistente usava o inglês para familiarizar as crianças com a terminologia das formas geométricas – círculo, triângulo, retângulo etc. – enquanto a língua da criança era usada para dar instruções sobre como desenhar, cortar e colar as formas cujo conceito elas já tinham em mente. Ou seja, o suporte das assistentes bilíngües por meio da alternância de línguas funcionava como um recurso para resolver os conflitos comunicativos durante os eventos de ensino-aprendizagem.

Martin-Jones (1995) considera que há necessidade de prestar maior atenção às dimensões sociais do discurso bilíngüe nas salas de aula de outros contextos, visto que os padrões discursivos de alternância de línguas são moldados pelas diferentes condições sociais que operam nas diferentes salas de aula bilíngües. Seu estudo, por exemplo, mostrou que havia uma relação assimétrica de poder entre as professoras monolíngües e as assistentes/professoras bilíngües no contexto das escolas investigadas, atribuindo-se maior valor às primeiras do que às segundas. Esse resultado não causa espanto, pois, como tenho procurado mostrar neste estudo, é a ótica do monolingüismo que tem predominado, mesmo nos contextos bilíngües.

O estudo de Canagarajah (1995) mostra como a alternância de línguas é usada nas salas de aula de *ESL* de 24 escolas secundárias de Jaffna (Sri Lanka) para resolver questões pedagógicas, tais como: transmitir ou esclarecer conteúdos, controlar a disciplina ou o fluxo da lição, negociar valores, identidades e papéis durante as atividades, entre outras.

Apesar de o inglês já ter sido usado como meio de instrução privilegiado na educação dessa comunidade durante o regime britânico, atualmente, sob o regime de uma organização militar que adota uma política lingüística de apoio ao uso do Tamil, o inglês passou a ser ensinado nas escolas como uma disciplina isolada (*ESL/EFL*) entre as demais ministradas em Tamil ou Sinhala.

A significância do estudo de Canagarajah está no fato de que ele procura mostrar que a presença da L1 na sala de aula de L2 deve deixar de ser um tabu para os professores de inglês. Apesar de ter sido constatado o uso freqüente da L1 nessas salas de aula, a maioria dos professores nega que incorpora a L1 (Tamil) nas suas práticas pedagógicas e, quando reconhecem usá-la, alegam que o fazem por falta de proficiência da parte dos alunos ou por necessidade de esclarecer determinadas particularidades da lição. Esses professores também acreditam que a L1 interfere na aprendizagem da L2 e, por isso, consideram que ela não deve ser tolerada na sala de aula. Assim como grande parte dos demais, esse estudo sugere que a alternância de línguas não só pode como deve ser usada na sala de aula de *ESL* como um recurso pedagógico e/ou comunicativo legítimo, sem qualquer preconceito.

Adendorff (1996), utilizando-se da noção de "pistas de contextualização" (Gumperz, 1982), investiga as funções pragmáticas da alternância de línguas na interação entre professores e alunos de uma escola de ensino médio de KwaZulu, África do Sul, em cujo local o inglês é o meio oficial de instrução e o Zulu a língua nativa. Os dados da

pesquisa incluem gravações de aulas de língua inglesa, biologia e geografia e uma fala do diretor da escola em conversa com os alunos. A aula de inglês tinha como tema a análise de um poema cuja interpretação complexa pôde ser visivelmente facilitada pelo uso da alternância de línguas. O professor recorria com freqüência ao Zulu para fornecer aos alunos pistas sobre trechos não compreendidos e sobre a estrutura da língua usada pelo autor – traduzindo, parafraseando, interpretando e adicionando informações pertinentes –, tornando o poema, dessa forma, acessível aos alunos. Além dessas funções, o uso do Zulu, em determinados momentos, tinha também a função de envolver e encorajar os alunos a participar da atividade. Na aula de biologia foram identificados outros tipos de funções. Ficou evidente o uso da L1 para verificar se os alunos estavam acompanhando as explicações do professor, para encorajar e oferecer solidariedade aos alunos por meio de perguntas/frases formulaicas em Zulu equivalentes a "Vocês estão acompanhando?", "Entenderam?", "Viu, não é difícil" etc. Na aula de geografia, a alternância de línguas foi usada para chamar a atenção dos alunos para o tema da aula e, principalmente, para dirigir a aula – controlar a disciplina, fazer valer a autoridade do professor, solicitar a cooperação dos alunos. Já a fala entre o diretor da escola e os alunos inclui alternâncias entre o inglês e o Zulu, com o objetivo de dar esclarecimentos, reiterar e reforçar pontos da mensagem considerados de relevância e que deveriam fazer parte do comportamento dos alunos. Ou seja, a alternância de línguas no contexto dessa escola proporcionou aos professores, diretor e alunos meios para que eles pudessem atingir seus objetivos sociais e educacionais. No entanto, Adendorff observa que, apesar de sua funcionalidade, a alternância de línguas é vista de modo negativo e os professores não a reconhecem como um recurso instrucional legítimo, visto que predomina a noção da deficiência, da ignorância das línguas, do semilingüismo. Segundo esse autor, ainda pesa no contexto sul-africano a idéia de que o multilingüismo é uma praga a ser erradicada, sem dúvida uma herança do colonialismo britânico.

Hoje muitos pesquisadores recorrem ao trabalho do lingüista russo Lev Vygotsky para explicar como os aprendizes usam a linguagem não apenas para a comunicação, mas também para planejar e guiar o comportamento de maneira auto-regulatória no seu contexto sociocultural. Aplicando os conceitos vygotskyanos de ZDP e suporte mediado, Antón & Dicamilla (1999) investigam o uso da L1 nas interações colaborativas entre aprendizes adultos de espanhol, cuja língua nativa é o inglês. Nesse estudo, a L1 é vista como um instrumento psicológico que serve para mediar a atividade humana nos planos interpsicológico (externo) e intrapsicológico (interno). Várias funções foram identificadas

para a L1 durante as interações: a) manter o foco e o interesse na tarefa; b) controlar a tarefa; c) controlar o grau de ansiedade e frustração durante a atividade; e d) demonstrar para o aprendiz como a tarefa deve ser desenvolvida, a fim de que ele possa atingir os objetivos propostos. Em outras palavras, o experimento mostra que a L1 é um instrumento importante na assistência mútua entre os aprendizes durante o desenvolvimento de tarefas compartilhadas e, por isso, não deve ser menosprezada pelo professor de L2. Como se pode observar nesse e nos vários estudos anteriormente relatados, a L1 se coloca no processo de ensino-aprendizagem da L2 como o código da solidariedade, da emoção, da mediação tanto no nível psicológico quanto cognitivo.

Moll & Diáz (1985, apud Pérez & Torres-Guzmán, 1999) também usam o conceito de ZDP no estudo da aprendizagem de segunda língua no contexto da sala de aula bilíngüe. Eles descobriram que a L1 pode ser usada na sala de aula para fazer a ponte entre o nível de funcionamento cognitivo das crianças que são dominantes em espanhol e o nível atual de desempenho lingüístico em inglês que elas apresentam. Esses pesquisadores observaram que as crianças hispânicas podiam compreender as instruções e as tarefas em inglês muito mais do que elas demonstravam. Quando elas tinham a oportunidade de responder na L1 (espanhol), o nível de compreensão era muito superior àquele que elas normalmente apresentavam quando tinham de responder apenas em inglês. Colocado de outra forma, esses autores também sugerem que a L1 tem um papel fundamental na mediação entre as habilidades lingüísticas e as cognitivas dos aprendizes.

DeGuerreiro & Villamil (2000) analisam a interação de dois aprendizes adultos de *ESL* durante o processo de revisão colaborativa de um texto escrito por um dos alunos, enfocando como as estratégias usadas tomam forma e se desenvolvem quando eles trabalham nas suas respectivas ZDPs. Os resultados mostram que uma dessas estratégias é o uso da L1 para a mediação semiótica. Por exemplo, a L1 (espanhol) foi utilizada como uma *metafala* para discutir sobre a tarefa e como operacionalizá-la; para comparar as regras gramaticais dos dois sistemas lingüísticos e verificar em quais situações poderia haver uma transferência positiva; e para fazer explícitas conexões entre as línguas que poderiam facilitar a expressão na L2. Esses autores concluem que o uso da L1 nas atividades compartilhadas é um dos mecanismos de suporte mediado que facilita o desenvolvimento das tarefas em L2. Percebe-se, portanto, que a decisão do par observado de usar a L1 como uma espécie de língua franca durante o desenvolvimento da tarefa proporcionou a comunicação e a execução da tarefa.

O estudo de Arthur (2001), mencionado anteriormente, também apresenta uma situação de alternância de línguas em contexto escolar sul-africano. Seis salas de aula de duas escolas de Botswana foram observadas, constatando-se que em todas elas a alternância entre o inglês e as línguas nativas preenchia funções pragmáticas tais como especificar o interlocutor, direcionar a atenção dos alunos para uma seqüência ou foco da aula, encorajar, repreender ou avaliar os alunos entre outras funções. Para esse autor, a alternância de línguas é usada pelo professor estrategicamente para facilitar a compreensão dos conteúdos e encorajar a participação dos alunos. Todavia, diferentemente do que se observa em outros contextos, a alternância de línguas no estudo de Arthur é usada exclusivamente pelos professores enquanto na fala dos alunos predomina o uso do inglês. Isso se deve, segundo o autor, ao fato de que os alunos já internalizaram as normas discursivas das salas de aula de Botswana que negam aos alunos o direito de usar suas L1s como um meio para negociar o conhecimento ou a participação nas aulas. De modo semelhante ao que Adendorff (1996) observou, os professores têm uma atitude negativa em relação à alternância de línguas, apesar de usá-la em suas salas de aula. Certamente, isso se deve à política educacional do sistema que atribui muito mais valor ao inglês do que às línguas regionais.

Em síntese, o que esses estudos parecem sugerir é que há uma tendência à separação das línguas como uma estratégia para assegurar a distribuição do uso das línguas na escola e para proporcionar ambientes lingüísticos mais ricos nas duas línguas. Há, porém, situações instrucionais visíveis em que a alternância de línguas é um meio legítimo que reflete as regras sociolingüísticas das comunidades de fala dos alunos. Além disso, vários desses estudos sugerem que a alternância de línguas tem funções específicas ao contexto instrucional, capazes de favorecer o desenvolvimento da aprendizagem.

O Quadro 4, elaborado com base nos estudos aqui relatados, permite mostrar que, apesar de os contextos e objetivos dessas pesquisas serem diferentes, os resultados são bastante semelhantes.

Quadro 4. Sinopse dos estudos sobre alternância de línguas

Autor	Foco da pesquisa	Contexto	Resultados
Lagaretta (1979)	Abordagem separada *x* Concorrente	Salas de aula bilíngües de escolas públicas americanas. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	Melhor desempenho comunicativo nas duas línguas quando as crianças são instruídas por meio da abordagem separada.
Olmedo-Williams (1979)	A mudança de código na fala de crianças bilíngües	Sala de aula bilíngüe (3ª. série) de escola pública americana. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	A alternância de línguas viabiliza a comunicação entre as crianças e adultos. É um comportamento lingüístico que carrega um sentido social.
Milk (1981)	Interação discursiva entre professor-alunos	Sala de aula bilíngüe de escola pública americana. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	O inglês assume a maioria das funções na sala de aula. O espanhol é usado somente para dar esclarecimentos quando a criança não compreende a instrução na L2.
Zentella (1981)	Seqüências interacionais PRA no discurso do professor	Duas salas de aula bilíngües (3ª. e 6ª. séries) de escola pública americana. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	Padrões discursivos identificados quanto à escolha da língua: A professora e alunos seguem a escolha do interlocutor. A professora segue a escolha da criança. A professora segue a escolha da criança ou a sua.
Sapiens (1982)	O discurso do professor na sala de aula	Sala de aula bilíngüe de escola pública americana. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	O inglês está associado às funções instrucionais e de controle e o espanhol à função social.
Moll & Diáz (1985)	A mediação entre as habilidades cognitiva e lingüística durante atividades de leitura	Sala de aula bilíngüe de escola pública americana. Crianças dominantes em espanhol. Situação de minorias.	A L1 pode ser usada para fazer a ponte entre o nível de funcionamento cognitivo da criança e o seu desempenho lingüístico na L2.
Hornberger (1990)	Padrões de uso do *Quéchua* (L1) na salas de aula bilíngües e não-bilíngües	Salas de aula de programas bilíngües e não-bilíngües de escolas da zona rural de Puno, Peru. Crianças *Quéchua*. *Quéchua* e Espanhol. Situação de minoria lingüística.	Melhor desempenho e maior participação das crianças nas salas onde as duas línguas foram utilizadas de maneira alternada (Quéchua e Espanhol).
Huerta-Macías & Quintero (1992)	Padrões de uso da mudança de código (inglês-espanhol)	Sala de aula bilíngüe de escola pública americana. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	A mudança de código torna a comunicação mais efetiva na sala de aula e proporciona mais segurança para a participação nas interações.
Lucas & Katz (1994)	Padrões de uso das línguas em nove programas de educação bilíngüe considerados exemplares	Salas de aula bilíngües (Jardim - 12ª. série) de escolas públicas americanas. População multiétnica. Situação de minorias lingüísticas.	A L1 tem um papel instrucional estratégico na sala de aula. A L1 funciona como meio de socialização. A L1 cria potenciais ambientes para a aprendizagem. A L1 tem efeitos psicológicos positivos para as crianças.
Pease-Alvarez & Winsler (1994)	Padrões de uso das línguas e atitudes em relação às línguas	Sala de aula bilíngüe de escola pública americana. Crianças hispânicas. Situação de minoria lingüística.	Atitudes positivas. Predomínio do inglês nas interações. A L1 tende a diminuir à medida que as crianças desenvolvem a L2. A L2 tende a substituir a L1.

Mejía (1994)	Alternância de línguas durante eventos de ensino-aprendizagem.	Sala de aula bilíngüe de duas escolas de imersão em inglês, Colômbia. Situação de bilingüismo de elite (inglês-espanhol).	A L1 funciona como estratégia de facilitação durante as interações, assegurando a participação das crianças durante as atividades de ensino-aprendizagem.
Martin-Jones (1995)	Avaliar a participação de assistentes bilíngües em eventos de ensino-aprendizagem	Salas de aula de escolas do sistema educacional da Inglaterra. Crianças que falam *Panjabi* ou *Guajarati*, entre outras línguas, e que freqüentam escolas cujo meio de instrução é o inglês.	O suporte proporcionado pelas assistentes bilíngües por meio da alternância de línguas funciona como uma estratégia instrucional para resolver conflitos comunicativos durante os eventos de ensino-aprendizagem.
Canagarajah (1995, 1999a)	Padrões de uso da alternância de línguas na sala de aula de inglês	Sala de aula de *ESL/EFL* de escolas secundárias de Jafna, Sri Lanka. Crianças que falam Tamil ou Sinhala como L1. Situação de aprendizagem de L2 onde a L2 não é a língua majoritária.	A alternância de línguas assume funções positivas no processo instrucional. A L1 é usada como meio de socialização. A L1 é usada pelos alunos para negociarem valores, identidades e papéis. A L1 não atrapalha a aquisição de L2 mas, ao contrário, a fortalece.
Adendorff (1996)	Funções da alternância de línguas nas interações entre professores e alunos	Salas de aula de inglês, biologia e geografia de uma escola sul-africana. Alunos do ensino médio. Situação em que o inglês é o meio de instrução privilegiado, concorrendo com as línguas regionais. Situação de imersão na L2.	A alternância de línguas é altamente funcional na sala de aula, porém seu uso é condenado pelos professores que a vêem como um desvio da norma.
Antón & Dicamilla (1999)	O uso da L1 nas interações colaborativas entre pares de aprendizes durante uma atividade de escrita	Sala de aula de L2 (espanhol). Aprendizes adultos de espanhol cuja L1 é o inglês. Situação de aprendizagem de L2/LE.	O uso da L1 é importante para a assistência mútua entre os aprendizes durante o desenvolvimento de tarefas.
DeGuerreiro & Villamil (2000)	A interação entre aprendizes de L2 durante atividades colaborativas de revisão de texto	Sala de aula de *ESL*. Adultos de nível intermediário.	A L1 pode ser utilizada como um instrumento de mediação semiótica. A L1 proporciona suporte (suporte mediado) para a realização de tarefas na L2.
Arthur (2001)	O valor hierárquico das línguas em Botswana refletido no uso do inglês e das línguas regionais no contexto escola, bem como o aspecto funcional da alternância de línguas na sala de aula.	Seis salas de aula de duas escolas semi-rurais de Botswana, África do Sul. O inglês, a língua oficial de Botswana, é o meio de instrução na escola. Situação de imersão na L2.	O inglês é reconhecidamente a língua de prestígio e seu uso reflete a ordem social que privilegia a elite dominante. O uso alternância como estratégia facilitadora é uma característica exclusiva da fala dos professores, visto que os alunos já internalizaram as normas discursivas locais que negam aos alunos o direito de usar suas L1 no contexto da escola.

Como se pode ver, a maioria dos estudos aponta para o fato de que o uso da L1 tem funções positivas não apenas nos níveis cognitivo e lingüístico da aquisição de conhecimentos e da competência em L2 (e.g., transferência de estruturas e conceitos da L1 para L2, negociação de léxico e estruturas gramaticais na língua-alvo), mas também no nível sociolingüístico do desenvolvimento das práticas comunicativas (e.g., negociação

de sentidos, valores, papéis, turnos de fala e atitudes por meio da alternância de línguas). No entanto, conforme venho sustentando neste estudo, parece haver um certo preconceito em relação à alternância de línguas no contexto da sala de aula bilíngüe. Guardadas as diferenças contextuais, os estudos já relatados convergem para um mesmo ponto – a L1 é um recurso facilitador no contexto de ensino-aprendizagem e como tal deveria ser vista.

Entretanto, em termos de pesquisas aplicadas ao ensino-aprendizagem de L2, a literatura ainda apresenta algumas lacunas. Por exemplo, grande parte dos estudos sobre alternância de línguas na sala de aula refere-se aos programas de imersão destinados às minorias lingüísticas, geralmente em situação de imigração nos Estados Unidos ou em locais onde o inglês é uma das línguas oficiais e também o meio de instrução privilegiado, a exemplo dos contextos africanos, geralmente ex-colônias britânicas. Nesses locais, o inglês (L2) é a língua dominante adquirida não somente na escola, mas também em outros importantes domínios da sociedade. Poucas pesquisas focalizam a alternância de línguas em contextos onde o inglês é uma língua estrangeira, uma disciplina do currículo, como é o caso do estudo de Canagarajah que investiga salas de aula de escolas secundárias de Jafna (Sri Lanka) não-bilíngües e que não estão inseridas em um contexto de imigração ou de minoria lingüística (o Tamil e o Sinhala são as línguas majoritárias, apesar de o inglês ainda ser considerado uma língua de prestígio na sociedade em razão da história política do país). Raríssimos são os estudos que enfocam a alternância de línguas nas situações de bilingüismo de elite, isto é, nos contextos instrucionais em que as crianças das elites adquirem a L2, geralmente uma língua de prestígio internacional, por meio de programas de imersão. Nesses casos a L2 não é a língua majoritária, mas tem bastante prestígio entre os membros da sociedade dominante.

Vale ressaltar aqui o estudo de Mejía (1994) sobre mudança de código e escolha de línguas em salas de aula de duas escolas de imersão em Cali, Colômbia. Trata-se de uma situação de bilingüismo de elite em que crianças colombianas falantes de espanhol como L1 aprendem inglês, língua de grande prestígio social na Colômbia. O tipo de programa implementado nas duas escolas é a imersão parcial com 80% do tempo de instrução alocado para o uso do inglês e 20% para o espanhol. Apesar de o inglês ser o meio de instrução privilegiado, as duas escolas apóiam o uso das duas línguas durante os eventos de ensino-aprendizagem nas salas de aula da pré-escola, quando as crianças têm pouco ou nenhum conhecimento do inglês. Ambas as escolas reconhecem a natureza bilíngüe da pré-escola e não colocam nenhuma pressão oficial para que uma

abordagem monolíngüe seja implementada, contrariando o que geralmente ocorre na maioria dos programas de imersão. A alternância de línguas é vista pelas professoras participantes da pesquisa como uma estratégia facilitadora que viabiliza a compreensão dos conteúdos e proporciona condições para que as crianças se sintam seguras para participar das interações, evitando, assim, sentimentos negativos em relação à L2. Os resultados desse estudo demonstram que a alternância de línguas é usada na sala de aula para reformular algo que foi dito anteriormente pela professora ou pelas crianças, fazer exclamações, fazer uma tradução espontânea ou explícita e/ou sinalizada por marcadores discursivos, dramatizar as diversas vozes durante a narração de uma história (produzindo diferentes efeitos), ecoar o discurso da professora, entre outras. Esse estudo é importante porque evidencia a natureza bilíngüe do processo de aprendizagem de uma L2 e reconhece a importância da L1 como instrumento de mediação do conhecimento e das multicompetências da criança em processo de tornar-se bilíngüe em uma situação de imersão escolar em que a L2 não é uma língua dominante. Mejía ressalta a importância de fortalecer esta área de pesquisa, visto que ainda são poucos os estudos que focalizam situações de bilingüismo de escolha em escolas de imersão.

Antón & Dicamilla (1999) investigam as funções cognitiva e social do uso da L1 nas interações colaborativas em L2, porém de aprendizes adultos em situação de aprendizagem de segunda língua/ língua estrangeira e não em programas de ensino bilíngüe. DeGuerreiro & Villamil (2000) estudam as funções da alternância de línguas na sala de aula de *ESL*, porém de forma indireta. Tarone & Swain (1995) chamam a atenção para o fato de que praticamente não há estudos sistemáticos sobre o uso da L1 e da L2 na sala de aula dos contextos de imersão, isto é, das escolas que proporcionam programas de imersão em uma ou duas línguas. Compreender como as línguas são usadas nessas salas de aula pode, portanto, ter implicações importantes para o desenvolvimento de estratégias instrucionais e dos currículos dos programas de ensino bilíngüe.

Além disso, há necessidade de estudos sobre alternância de línguas que focalizem salas de aula de outras comunidades de fala. Dadas as diferenças nas atitudes das comunidades e nas situações de contato de línguas que influenciam os usos das línguas, é importante não assumir padrões uniformes em relação aos diferentes grupos étnicos e comunidades de fala, mesmo quando o par lingüístico é o mesmo (Gumperz, 1971). Acredito que reconhecer o papel da alternância de línguas como estratégia facilitadora tem implicações positivas para o ensino-aprendizagem de L2, qualquer que

seja o contexto ou a situação, e, por isso, justificam-se pesquisas aplicadas que abordem este tema, ainda longe de ser esgotado.

No próximo capítulo, apresento uma breve discussão sobre o que se entende por educação bilíngüe e sobre as tipologias que se abrigam sob esta expressão guarda-chuva. Essa discussão é relevante para a caracterização do contexto de pesquisa, bem como do tipo de programa de ensino oferecido pela escola em foco neste estudo.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO BILÍNGÜE: UMA BREVE DISCUSSÃO

A educação bilíngüe é um campo de pesquisa bastante controvertido, pois nem sempre se tem clareza sobre o que vem a ser, seus objetivos e orientações, os modelos e tipos de programas adequados às diferentes populações de alunos e, principalmente, sobre sua eficácia. Como são muitas as variações de um contexto para outro, é importante ir além das discussões sobre o que significa educação bilíngüe para investigar *como* e *por que* os programas bilíngües funcionam da maneira como são num determinado contexto sócio-histórico (Freeman, 1998). É sobre essa perspectiva que se dará o estudo empreendido.

3.1 O que se entende por educação bilíngüe?

Dizer o que se entende por *educação bilíngüe* nem sempre é uma tarefa fácil porque a sua caracterização extrapola os limites da escola e inclui outros agentes socializantes como a família, os amigos, a vizinhança, a sociedade maior, os meios de comunicação etc. (Akkari, 1998). Além disso, envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população lingüística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros.

Todavia, grande parte das definições de educação bilíngüe é centrada na escola e nas inúmeras alternativas de ensino que têm sido utilizadas em diferentes contextos para diferentes populações de alunos. O resultado disso é que há uma miríade de termos e tipologias, muitas vezes coincidentes ou conflitantes, conforme aponta Hornberger (1991). Entre as discrepâncias mencionadas por essa autora estão, por exemplo, a inconsistência no uso de um mesmo termo ou expressão para referir-se a diferentes tipologias, como é o caso das inúmeras variações dos programas denominados de *imersão*, ou a proliferação de termos usados para uma mesma tipologia, como acontece com as expressões *educação*

bilíngüe transicional ou *educação bilíngüe de manutenção*, que também são conhecidas por *educação bilíngüe compensatória* (ou ainda *assimilacionista*, *segregacionista*, *imersão estruturada* etc.) e *educação bilíngüe desenvolvimental* (ou ainda *educação de língua abrigada*[38] ou *manutenção pluralística* ou *de grupo*), respectivamente.

A própria expressão educação bilíngüe tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngüe. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Apesar de a expressão educação bilíngüe fazer referência a "duas línguas", muitos dos programas assim denominados proporcionam instrução acadêmica em apenas uma língua. De fato, esses programas são monolíngües, mas são popularmente considerados como bilíngües porque atendem a populações multiétnicas e seus alunos tornam-se bilíngües à medida que usam na escola uma língua diferente daquela que é falada regularmente em casa. Essa é a situação das minorias lingüísticas que freqüentam os programas de ensino regular[39] e recebem instrução na língua majoritária, isto é, na língua dominante da sociedade em que vivem. Essa abordagem é conhecida como *sink or swim*[40] e o programa é denominado *submersão* ou *imersão estruturada*.

Uma variação desse tipo de programa é incorporar ao programa regular monolíngüe algum tipo de suporte lingüístico (*ESL*, no caso do inglês) ou acadêmico (por exemplo, uso de métodos e materiais especiais que auxiliam na instrução da L2) para as crianças que não falam a língua da escola, isto é, a L2. Em alguns casos, o uso da L1 na sala de aula é permitido, embora ela não seja oficialmente usada para fins instrucionais. Essa abordagem (ou programa) recebe, entre outras, as denominações de *segregacionista, segregação forçada*, *sheltered classes*[41] ou *pull-out classes*[42].

Tecnicamente, a educação bilíngüe corresponde àquela "em que duas línguas são usadas como meio de instrução" (Hornberger, 1991, p. 217) ou, nas palavras de Genesee (1987, p. 1), "educação bilíngüe *de verdade* [grifo meu] é a instrução que ocorre na escola

---

[38] *Language shelter education*. Para outras tipologias ver, por exemplo, o quadro-resumo de Hornberger (1991, p. 218-219) ou Genesee (1987).

[39] *Mainstream educational programs* – programas de instrução monolíngüe na língua majoritária para crianças do grupo majoritário.

[40] Ou nade ou afogue.

[41] Aulas abrigadas. Nessas aulas, a professora geralmente usa uma forma simplificada da L2.

[42] Aulas de acompanhamento lingüístico.

em pelo menos duas línguas". Todavia, essas definições ainda são limitadas e imprecisas, pois muitos programas proporcionam instrução em duas línguas durante uma fase inicial de escolarização das crianças, mas posteriormente as incorporam nas classes monolíngües regulares, como ocorre nos programas do tipo *transicional*.

Nesses programas, a L1 das crianças, geralmente uma língua minoritária, é usada temporariamente até que a criança adquira as habilidades lingüísticas e acadêmicas necessárias para acompanhar a instrução dos conteúdos na L2, isto é, na língua majoritária. O objetivo principal é promover a assimilação dos grupos minoritários à sociedade majoritária e, portanto, não visam ao bilingüismo, apesar de usarem ou permitirem o uso das duas línguas durante um determinado período.

Os *programas de manutenção* também fazem uso de duas línguas durante um período da escolarização, geralmente superior ao tempo que normalmente é destinado ao uso da L1 nos programas transicionais e diferem desses últimos porque têm objetivos pluralísticos e preservam a L1 dos alunos – alguns na modalidade oral, outros nas modalidades oral e escrita – enquanto eles desenvolvem a L2.

Outros programas têm objetivos pluralísticos de fato e fazem uso de duas línguas como meio de instrução ao longo de todo (ou quase todo) o processo de escolarização das crianças. Esses programas são implementados por meio da imersão total ou parcial na L2 durante uma fase inicial e, gradativamente, passam a distribuir o tempo de instrução entre as duas línguas ao longo das séries numa proporção até de 50% do tempo para cada língua. Nesses programas, destinados a alunos que integram os grupos minoritário e/ou majoritário, a L2 pode ser tanto uma língua majoritária quanto minoritária. Apesar de apresentarem uma grande variedade quanto às características estruturais e contextuais, esses programas denominados *programas de imersão, de enriquecimento, de duas-línguas, de duas-vias* etc. têm como objetivo principal adicionar uma segunda ou terceira língua ao repertório lingüístico das crianças.

Esse breve percurso pelas tipologias que se abrigam sob a expressão guarda-chuva *educação bilíngüe* mostra que, apesar de haver uma certa inconsistência nas definições e discrepância entre as diversas tipologias registradas na literatura, há traços comuns entre elas. Essas similaridades permitem agrupar ou distinguir as tipologias quanto às características estruturais e contextuais, aos objetivos, às orientações subjacentes e às populações-alvo, entre outros aspectos.

Mackey (1972), por exemplo, classifica os programas em termos dos padrões de uso das línguas (no domínio familiar, na escola e na comunidade ou nação) e do *status*

das línguas; Fishman & Lovas (1970) propõem uma tipologia com base nos objetivos sociolingüísticos do programa (bilingüismo transicional, bilingüismo parcial, bilingüismo total e bilingüismo com monoletramento); Genesee (1987) classifica as várias tipologias de ensino bilíngüe segundo as características estruturais dos programas; Hornberger (1991) baseia-se, sobretudo, nas orientações, nos objetivos e nas características estruturais e contextuais do programa, fazendo a distinção entre modelos de educação bilíngüe (transicional, de manutenção e de enriquecimento) e tipos de programas; Cummins (1996), por sua vez, oferece uma classificação com base na população-alvo (populações indígenas, populações que falam uma língua minoritária nacional, populações que falam uma língua minoritária internacional e populações que falam a língua majoritária). Essas tipologias não são excludentes; ao contrário, elas são complementares e servem para caracterizar as múltiplas dimensões da educação bilíngüe nos seus vários contextos sociolingüísticos.

Por essa razão, neste estudo, a expressão educação bilíngüe é usada na sua acepção mais abrangente para incluir todas as situações em que duas ou mais línguas estão em contato no contexto escolar, fazendo, quando necessário, a distinção entre as suas diversas tipologias. À medida que a discussão prossegue, os conceitos e as definições passam a ser mais elaborados. De maneira semelhante, quando se usam as expressões *escola bilíngüe* e/ou *sala de aula bilíngüe,* faz-se referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos, mesmo quando se espera que uma única língua seja usada na maior parte das interações que ocorrem nesses contextos.

Nesta mesma perspectiva, o conceito de *bilingüismo*, neste estudo, é também abrangente e entendido como "a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas" (Williams & Snipper, 1995, p. 33) quando ela interage com os seus pares no seu contexto social. Essa definição inclui não só as pessoas que fazem uso regular de duas ou mais línguas no seu cotidiano (Grosjean, 1982), mas também aquelas que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngüe, como é o caso das crianças em foco neste estudo. Portanto, o conceito de bilingüismo aqui adotado reflete tanto as características do indivíduo (graus variados de competência e diferentes modos de fala) quanto as características sociológicas do contexto (local, participantes, situação, tópico e a função da interação).

Como o contexto social é o principal fator que influencia os caminhos da educação bilíngüe num determinado local, bem como a sua configuração, traço nas seções seguintes um panorama histórico da educação bilíngüe nos Estados Unidos, Canadá e Brasil. Os dois primeiros países são, talvez, os locais onde se concentra o maior número

de pesquisas e experiências na área de educação bilíngüe, o que, de certa forma, explica a profusão de termos e tipologias. Além desse *background*, discuto as tipologias de educação bilíngüe mais recorrentes na literatura e de maior relevância para este estudo, com o propósito de juntar subsídios para a caracterização do modelo de ensino da escola em foco, bem como de levar o leitor a construir a sua própria caracterização.

3.2 Educação bilíngüe: recortes da história

O Estados Unidos são, talvez, um dos países que mais tem debatido a educação bilíngüe nos últimos tempos, dada as particularidades de seu contexto sócio-histórico. Surgida na década de 60 como uma resposta política aos problemas educacionais das crianças que chegavam à escola falando uma língua diferente daquela que era usada como meio de instrução, a educação bilíngüe assumiu, a princípio, características de ensino compensatório. Essas crianças tinham uma proficiência limitada no inglês e, quando comparadas com as crianças anglofalantes, apresentavam baixo rendimento e alto índice de abandono escolar.

Para sanar esses problemas, foram criados programas especiais cujo objetivo inicial era desenvolver a habilidade lingüística dessas crianças no inglês, a fim de que rapidamente elas pudessem ser colocadas nos programas regulares de ensino. Portanto, no lugar de um ensino bilíngüe surgiram programas de educação compensatória. Essa orientação, fundamentada, sobretudo, na ideologia do déficit cultural, serviu para que a educação bilíngüe fosse associada ao fracasso acadêmico e às minorias lingüísticas existentes naquele país[43]. Posteriormente, outros modelos e tipos de programas foram implementados – de manutenção, de enriquecimento, de duas-línguas etc. –, mas a maioria deles continua sendo do tipo transicional porque seus objetivos não somente atendem à legislação americana no que diz respeito às políticas lingüísticas e educacionais vigentes, mas também porque estão alinhados com os interesses políticos, ideológicos e econômicos das classes dominantes naquele país (Garcia & Baker, 1995; Moraes, 1996).

Hoje, após quatro décadas de pesquisas acerca dos modelos e da implementação dos diversos tipos de programas de educação bilíngüe, há, ainda, muita polêmica em torno da questão. O panorama observado é o seguinte: o movimento *English-Only*, por exemplo,

[43] Para melhor compreender as questões políticas e sociais que envolvem a educação bilíngüe nos Estados Unidos ver, por exemplo, Baker (1993), Garcia & Baker (1995), Freeman (1998), Hornberger (1991), entre outros.

defende uma política monolingüística para o país e, conseqüentemente, integrativa para as minorias etnolingüísticas; a mídia faz críticas aos milhões de dólares que o governo destina à educação bilíngüe, argumentando que os resultados são insatisfatórios porque as crianças não aprendem nem uma ou outra língua de fato; cidadãos comuns declaram-se cansados de pagar impostos para sustentar programas que não apresentam resultados positivos; até mesmo pais de alunos que representam as minorias lingüísticas posicionam-se contrários à educação bilíngüe porque vêem o ensino-aquisição do inglês como o único caminho para a ascensão social e econômica de seus filhos[44].

Recentemente, os estados da Califórnia e Arizona votaram contra a educação bilíngüe e a favor dos programas de imersão total em inglês; o Estado do Colorado deverá seguir o mesmo caminho, a julgar pela campanha do movimento *English for the Children*, recentemente criado por pais de alunos com o apoio de uma organização do Vale do Silício (CA), para assegurar aos alunos o direito de optar por programas de ensino monolíngües (Chaves, 2001).

Percebe-se, assim, que as pesquisas sobre educação bilíngüe avançam e apresentam resultados positivos, mas forças contrárias, de alguma forma, os tornam invisíveis e atuam em defesa de uma política monolingüística. Ao que tudo indica, essa orientação *pró-inglês* continua sendo refletida nas políticas lingüísticas e nos planejamentos educacionais daquele país. Isso leva a supor que ainda hoje a diversidade lingüística é vista naquele país como um problema, um empecilho para a *americanização* das crianças que falam uma L1 diferente do inglês.

Muitos acreditam que os alunos não precisam aprender uma segunda língua e consideram um privilégio falar a língua atualmente mais falada no mundo. As escolas de ensino médio e universidades geralmente oferecem uma língua estrangeira em seus programas, mas como disciplina optativa. O resultado é que, apesar da diversidade lingüística existente no país, a maioria dos alunos americanos é monolíngüe, conforme afirma Lambert (1994, p. 54): "nós, nos Estados Unidos, damos muito pouca atenção para a aprendizagem de múltiplas línguas estrangeiras (...) não temos nenhuma tradição de facilitar a aprendizagem de línguas estrangeiras ou nem mesmo de prestar atenção nelas".

---

[44] Sobre avaliações e comentários recentes na mídia acerca da educação bilíngüe nos Estados Unidos, ver, por exemplo, Matos, J. (Ed.) Overhauling Bilingual. *The Brazilians*, New York, NY, n. 311, mar./2001, p. 2E; Schlafly, P. Adios Bilingual Education! Março/1998, www.eagleforum.org/column/1998/mar98/98-03-18.html.; Chaves, L. It's time we replace bilingual education. *The Albuquerque Tribune*, Opinion, Albuquerque, NM, 3/jul/2001, p. C2; Armas, G. Language trends revealed: English second tongue for a growing number. *Albuquerque Journal*, Albuquerque, NM, 6/ago/2001, p. A8; López, R. V. *Bilingual education*: separating fact from fiction. National Association for Bilingual Education, NABE Report, September, 18, 1995, www.ncbe.gwu.edu.

Na verdade, essa orientação monolingüística pode ser explicada sob a luz da perspectiva política e econômica internacional. A posição de país dominante no cenário mundial tem sido traduzida em hegemonia lingüística. Em todo o mundo, as pessoas acreditam que, para ser bem-sucedido econômica e socialmente, elas precisam saber inglês e isso, de certa forma, coloca todas as pessoas que falam inglês numa posição confortável. Portanto, para muitos falantes nativos do inglês, não há por que se preocupar em aprender uma segunda língua.

No Canadá, a educação bilíngüe também surgiu como uma resposta às demandas sociais das minorias lingüísticas, porém seguiu percursos diferentes. Na verdade, ela é uma conseqüência dos movimentos de valorização da língua e da cultura francesa. Descontentes com a situação de inferioridade do francês na sociedade, particularmente na região de Quebec, a comunidade francofônica começou a expressar publicamente sua insatisfação diante das desigualdades lingüísticas e culturais existentes. Esses movimentos despertaram a atenção da comunidade anglofalante que passou a conscientizar-se da crescente importância do francês para a comunicação em todas as esferas sociais da província, principalmente no mercado de trabalho. Um grupo de pais anglofalantes, preocupados com as barreiras lingüísticas e culturais que separavam as duas comunidades, passou a reunir-se informalmente para discutir a situação e acabaram apresentando uma proposta de adição de uma segunda língua, o francês, ao repertório lingüístico das crianças anglofalantes. Esperava-se, dessa forma, possibilitar uma melhor interação entre anglo e francofalantes, sem, no entanto, esperar que as crianças que freqüentavam esses programas se tornassem francesas. Essa proposta foi implementada em 1965, a título experimental, numa escola da comunidade de St. Lambert, periferia de Montreal (Genesee, 1987).

Resumidamente, o programa de ensino proposto caracterizava-se, sobretudo, pela sua orientação aditiva de línguas e pelo uso da segunda língua, desde as séries iniciais, para ensinar disciplinas regulares do currículo, tais como matemática e ciências, além da própria língua. Pretendia-se, assim, proporcionar condições para uma aprendizagem acidental da L2 à medida que as crianças progrediam lingüística e academicamente nas séries subseqüentes. Inicialmente, o francês era usado como único meio de instrução; posteriormente, ao final da segunda ou terceira séries, a instrução do e no inglês era gradativamente introduzida até atingir uma proporção de aproximadamente 60% do tempo de instrução para o inglês e 40% para o francês. Esperava-se com essa estrutura que as crianças desenvolvessem as duas línguas em níveis – lingüísticos e acadêmicos – satisfatórios para que pudessem agir como indivíduos funcionalmente bilíngües.

A partir daí, os programas de imersão evoluíram e assumiram as diferentes formas que podem ser encontradas em todas as províncias do Canadá e em diversas regiões dos Estados Unidos. Embora em ambos os países a educação bilíngüe tenha surgido como uma resposta a um problema político-sociolingüístico, no Canadá a busca dessa resposta tinha como premissas básicas tanto o estabelecimento de um bilingüismo do tipo aditivo quanto a integração social de comunidades lingüística e culturalmente distintas, ao passo que nos Estados Unidos a solução para o problema fundamentava-se na perspectiva de um bilingüismo do tipo subtrativo e na assimilação de uma cultura pela outra.

Essa diferença de perspectivas leva, muitas vezes, a diferentes interpretações sobre o significado da educação bilíngüe nesses dois contextos: um associa a educação bilíngüe ao fracasso e, por isso, a vê como um problema que deve ser remediado; o outro vislumbra o sucesso na educação bilíngüe e a concebe como um bem cultural que deve ser preservado.

No Brasil, a educação bilíngüe está estereotipicamente associada à educação para os povos indígenas ou às línguas de prestígio internacional (inglês, francês, espanhol etc.), convencionalmente denominada educação bilíngüe de elite. Segundo Cavalcanti (1999), falar em educação bilíngüe em nosso contexto causa, até mesmo, uma certa estranheza, para a qual essa autora aponta três razões. Primeiro, assim como em outros países (Romaine, 1995), há no Brasil o mito do monolingüismo, herança deixada pelos colonizadores portugueses. Esse mito tem sido capaz de apagar as minorias lingüísticas e dialetais existentes no país, isto é, as nações indígenas, as comunidades de imigrantes e as comunidades que falam variedades sem prestígio do português (Bortoni-Ricardo, 1984; Bagno, 1999). Segundo, porque o acesso ao ensino das línguas de prestígio internacional é um privilégio de poucos. Apenas uma parcela muito pequena da sociedade brasileira pode arcar com os custos de uma educação bilíngüe para seus filhos em escolas americanas ou francesas, que adotam como meio de instrução suas respectivas línguas nacionais, ou em centros especializados de línguas estrangeiras. Em terceiro lugar, esses contextos "são (tornados) invisíveis, portanto naturalizados" (Cavalcanti, 1999, p. 387) aos olhos da sociedade, ou porque predomina a imagem de país monolíngüe, ou porque as línguas faladas pelas comunidades indígenas são estigmatizadas, ou porque as variedades do português faladas nos contextos bidialetais/rurbanos (Bortoni-Ricardo, 1984) são também desprezadas, ou porque as línguas faladas nas comunidades de imigrantes têm sido tradicionalmente silenciadas, ou ainda porque são excludentes. Portanto, "depreende-se que o Brasil não reconhece e não

encoraja o ensino bilíngüe (...) a exceção fica com as comunidades indígenas, que têm na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngüe" (Cavalcanti, 1999, p. 395).

A educação bilíngüe para os povos indígenas, segundo Braggio (2001, manuscrito), tem início oficialmente em 1972, quando se prevê que a educação dos grupos indígenas com "problemas lingüísticos" será sempre bilíngüe. Pela própria formulação da lei, comenta a autora, pode-se depreender que os programas de ensino dessa época estavam pautados numa orientação que vê a língua como um problema. Dada a situação sociolingüística na qual a língua indígena é a primeira língua adquirida pela criança, a educação bilíngüe é entendida, nessa perspectiva, como uma ponte de transição para a aquisição da língua e da cultura dominante. Nesse modelo, a língua indígena passa a ser usada na escola apenas com a função de traduzir e facilitar a aquisição do português e dos conhecimentos necessários à integração do indígena na sociedade nacional.

Só posteriormente, com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, há uma mudança nesse contexto e o "Estado reconhece o direito à alteridade e ao pluralismo cultural e lingüístico [dos povos indígenas] e não mais insiste na posição de integração/assimilação" (Braggio, 2001, manuscrito)[45]. Segundo essa mesma autora, a partir daí foi possível estruturar o modelo atual de educação escolar para os indígenas: "diferenciado, específico, bilíngüe e intercultural", deixando de ter, portanto, o caráter transicional presente no modelo anterior. Hoje, apesar do avanço do modelo de ensino atual, "muito há ainda por se fazer para que as escolas indígenas conquistem a autonomia curricular e administrativa reivindicada" (RCNEI, 1998, p. 39).

No que se refere a outras comunidades de fala, pode-se afirmar que não há uma política lingüística e educacional multilíngüe no país. Apesar de o contingente imigratório europeu integrado à população brasileira ser avaliado entre 5 e 7 milhões de pessoas (Ribeiro, 1995, apud Cavalcanti, 1999), além dos negros trazidos da África, o Brasil tem conseguido abafar todas essas vozes e manter a sua imagem de país monolíngüe (Kloss, 1971). Incluem-se aqui as comunidades alemãs, italianas, asiáticas, libanesas, polonesas, ucranianas, holandesas, austríacas, para nomear algumas, que mantêm ou não sua língua de origem, além dos contextos de fronteira com os países hispanofalantes.

---

[45] Esses direitos estão registrados no Capítulo VIII, artigos 210, 215 e 231 da Constituição Brasileira de 1988.

No caminho para a homogeneidade cultural básica, a sociedade e a escola brasileiras[46], desde os seus primórdios, têm contribuído para o silenciamento dos povos que falam um língua diferente daquela tomada como *a língua* nacional, isto é, o português (de preferência o português padrão). A bem da verdade, esses grupos sempre foram negligenciados no currículo escolar, especialmente durante os anos do governo Getúlio Vargas (1937-1945) e, posteriormente, no período da ditadura militar (Moraes, 1996). Imbuídos de sentimentos de nacionalismo, esses governos se propuseram a unificar a língua e a cultura brasileira para que se pudesse, então, imprimir uma única identidade nacional. Para tal, várias medidas governamentais foram implementadas para restringir a atividade social e política dos estrangeiros nessa época.

> Os imigrantes não mais poderiam viver separadamente em suas próprias colônias culturais. Os jornais escritos em língua estrangeira foram proibidos e os logradouros ou estabelecimentos comerciais que tinham nomes estrangeiros foram mudados para o português. Exigiu-se que todas as escolas tivessem diretores brasileiros e que toda a instrução fosse dada em Português e os pais não mais poderiam mandar seus filhos para estudarem em escolas do exterior. (Nava, 1993, p. 11, apud Moraes, 1996, p. 2-3)

Hoje, apesar da mudança de cenário em termos sociopolíticos, a orientação monolingüística ainda predomina em nosso país. As escolas públicas seguem um currículo nacional que requer o ensino de uma língua estrangeira para os alunos do ensino fundamental (5ª. a 8ª. séries) e médio[47], porém o ensino dessa língua estrangeira tem sido, em geral, negligenciado, sem visar a um bilingüismo de fato[48]. Essa língua estrangeira tem

---

[46] Primeiro, os colonizadores instituíram as escolas religiosas cujo objetivo era ensinar o português aos nativos para que mais facilmente pudessem catequizá-los; posteriormente, quando vieram os escravos da África, suas línguas e dialetos foram rapidamente apagados em razão da necessidade de adaptarem-se ao novo universo cultural e social; em seguida, quando os escravos foram substituídos pelos imigrantes europeus, em pouco tempo, o país cerceia-lhes o direito de aprender suas línguas de origem na escola; e, ainda hoje, a escola brasileira não reconhece do direito das crianças brasileiras ou não – que vivem nos contextos de fronteira – de aprender na escola as línguas com as quais interagem regularmente no seu cotidiano. Jung (1997) e Pereira (1999) observam em seus estudos que, apesar de as escolas serem oficialmente monolíngües, as línguas faladas nas comunidades bilíngües/multilíngües estão sempre presentes na escola, e os professores têm sempre o receio de não estarem trabalhando de acordo com as orientações da Secretaria de Educação (ao permitirem que as línguas de casa sejam usadas na escola). Bortoni-Ricardo (1984) também levanta essa questão da uniformidade lingüística na escola.

[47] Ver Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira.

[48] Não entrarei na discussão sobre o ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas brasileiras porque esta questão foge ao escopo desta pesquisa. Por *negligenciado* refiro-me às dificuldades de implementação de um ensino de língua estrangeira de qualidade tais como falta de professores qualificados, falta de material didático adequado, carga horária reduzida, falta de uma política aditiva de línguas, para apontar apenas algumas. Por *bilingüismo de fato* entendo a capacidade de usar a língua estrangeira nas suas diversas modalidades (fala, escrita, leitura e compreensão). Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacional de Línguas Estrangeiras apontam para uma ênfase apenas nas modalidades de leitura e compreensão.

sido tradicionalmente o inglês, desde a reforma educacional (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971 promovida pelo governo da ditadura militar e com o suporte do governo dos Estados Unidos (Moraes, 1996). No passado, o francês também teve seus momentos áureos no nosso ensino de línguas estrangeiras, mas foi pouco a pouco substituído pelo inglês; o futuro aponta para a ascensão do espanhol, em decorrência dos acordos com o Mercosul, mas a implementação dessa língua nas escolas públicas ainda é incipiente.

As escolas internacionais que proporcionam instrução em duas línguas e os centros binacionais ou institutos de idiomas (Centro Cultural Brasil-Estados Unidos, Cultura Inglesa, Aliança Francesa, Instituto Ibero-Americano, Instituto Goethe etc.) que ensinam a língua e a cultura de seus respectivos países representam pequenas ilhas na imensidão do nosso território. Apenas as primeiras proporcionam educação básica em duas línguas e têm seus currículos reconhecidos pelo Ministério da Educação Cultura e Desportos, como é o caso da escola investigada neste estudo. As segundas oferecem apenas instrução complementar em uma língua estrangeira e não são nem mesmo consideradas como escolas; são entidades prestadoras de serviço e como tais não estão sujeitas às exigências educacionais previstas no sistema nacional de ensino. Conforme já mencionado, apenas uma parcela muito pequena da sociedade brasileira tem acesso a esse tipo de ensino, sendo, portanto, despido de qualquer representatividade em termos da população nacional e do sistema educacional brasileiro.

Cavalcanti (1999) é enfática – e convincente – quando afirma que o Brasil não encoraja o ensino bilíngüe e não enxerga a sua diversidade etnolingüística. Agindo dessa forma, apaga sua história de miscigenação, segrega suas minorias lingüísticas, silencia a multiplicidade de vozes que tornam seu povo tão singular, tão especial e, o que é pior ainda, nega a todos a oportunidade de essas vozes continuarem sendo ouvidas.

A exemplo das comunidades indígenas que têm lutado pelo direito a uma educação bilíngüe e intercultural, é preciso que a sociedade brasileira, representada principalmente pelas suas minorias sociais e lingüísticas, faça prevalecer seu direito de *aprender* na escola uma segunda ou terceira língua. Afinal, no processo de globalização, não há outro caminho senão o da educação de qualidade que, certamente, inclui uma educação bilíngüe/multilíngüe. Cummins (1996, p. 224-225) ressalta:

> As escolas que esperam preparar seus alunos para as realidades do século 21 devem levar em conta o fato de que a diversidade cultural é a norma nas arenas doméstica e internacional (...) não é preciso, [portanto], ser um gênio para perceber que fomentar os recursos lingüísticos e culturais de uma nação é simplesmente uma questão de bom senso.

Diante desses cenários parece claro que a educação bilíngüe está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes. São esses diversos caminhos que deram origem aos diferentes modelos e tipos de programas de ensino bilíngüe enfocados a seguir.

3.3 Os modelos e os tipos de programas de educação bilíngüe

Inicio esta revisão com a tipologia proposta por Hornberger (1991) por considerá-la mais esclarecedora e por acomodar as diversas variações de ensino bilíngüe. Primeiramente, ela faz a distinção entre *modelos* e *tipos de programas* de educação bilíngüe, incluindo os primeiros numa categoria mais ampla e num nível de abstração maior do que os segundos. Os *modelos* são definidos em termos dos objetivos dos planejamentos lingüísticos e educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade lingüística e cultural na sociedade; já os *tipos de programas* são norteados pelas características contextuais e estruturais específicas.

Por orientações, Hornberger (1991) entende a maneira como as línguas são vistas na sociedade, isto é, o valor, o *status* e as funções que elas têm na sociedade e as atitudes das pessoas em relação às línguas e aos seus falantes. Por características contextuais, ela quer dizer a natureza da população de alunos (nativos, imigrantes ou nativos em situação minoritária, número, *status* socioeconômico, L1 etc.). Por características estruturais, ela designa a situação do programa na escola (se atinge toda a população de alunos ou se é destinado apenas a uma parcela), a distribuição das línguas no currículo (pela proporção do tempo de instrução, por períodos, por disciplinas) e os padrões de uso das línguas na escola (quais línguas são usadas para quais finalidades na sala de aula ou na escola como um todo). Essa distinção é importante porque permite compreender as diferenças entre os vários programas de ensino bilíngüe – como e por que variam, suas orientações, suas características contextuais e estruturais específicas.

Hornberger (1991) identifica três modelos de educação bilíngüe: transicional, de manutenção e de enriquecimento. O *modelo transicional* caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias lingüísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das

línguas étnicas[49]. Os programas educacionais que adotam esse modelo valorizam a proficiência das crianças na língua dominante da escola (L2 para as minorias lingüísticas) para que elas possam funcionar lingüística e academicamente nas salas de ensino regular. A L1 é usada como meio de instrução durante uma fase temporária da escolarização, até que as crianças possam fazer a transição para a L2. Em muitos casos a assimilação (por exemplo, nos contextos em que as línguas concorrem de maneira bastante assimétrica, nos casos em que o uso da língua está decrescendo ou quando há um enfraquecimento da identidade cultural) pode significar a perda da língua e da cultura minoritária porque as crianças deixam de usar a L1 à medida que são pressionadas a usar a língua majoritária. Em síntese: o objetivo principal desses programas não é o bilingüismo, mas o monolingüismo na língua majoritária. De acordo com Ruiz (1991) os modelos transicionais concebem a língua como um problema e, por isso, a L1 só é usada até que a criança supere esse problema, isto é, a "deficiência" na língua majoritária. Na perspectiva de Lambert (1987), essa é uma orientação subtrativa de línguas.

O *modelo de manutenção,* também denominado *desenvolvimental*, é caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. Os programas que seguem essa orientação têm dois objetivos quanto ao planejamento lingüístico: desenvolver a L1 e proporcionar a aquisição da L2. Assim como nos programas transicionais, nos de manutenção os alunos também são segregados em salas especiais[50] para que recebam instrução por meio da L1, porém por um período maior do que os primeiros, para que eles tenham a oportunidade de desenvolver lingüística e academicamente a língua minoritária enquanto adquirem a majoritária. Os programas que seguem esse modelo vêem a língua como um direito, incentivam a manutenção da língua minoritária (Ruiz, 1991) e têm, portanto, uma orientação aditiva de línguas (Lambert, 1987) porque não pressionam os alunos a usar apenas a língua majoritária, mas, ao contrário, esperam que eles sejam proficientes na L1 e L2.

---

[49] Por língua majoritária entende-se a língua que tem maior valor na sociedade, geralmente a língua oficial e/ou nacional; por línguas étnicas e/ou minoritárias entendem-se as línguas que têm menor prestígio nessa mesma sociedade. Alguns autores preferem os termos *dominante* e *subordinado* ao invés de *majoritária* ou *minoritária*, respectivamente, a exemplo de Hernández-Chávez (comunicação em sala de aula, UNM, 2001). Prefiro essas últimas designações por considerar que a palavra subordinada tem uma conotação bastante pejorativa no português.

[50] No contexto americano, essas são denominadas de *pull-out classes*. Os alunos que têm uma proficiência limitada na L2 são separados dos demais alunos e colocados em salas especiais para que recebam instrução por meio da L1. Essas aulas são geralmente de língua (L1 e L2) e de conteúdos de outras áreas do conhecimento.

O *modelo de enriquecimento* é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento lingüístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária. A língua nesses programas é vista como um recurso tanto para os alunos das minorias lingüísticas como para os do grupo majoritário (Ruiz, 1991). Espera-se que a língua minoritária não seja apenas preservada, mas, sobretudo, desenvolvida e usada como um recurso tanto para o indivíduo quanto para a sociedade nacional. Ela é mais do que um direito para os seus falantes, ela é um recurso potencial para os falantes da língua majoritária (Hornberger, 1991). A estratégia usada nesses programas é a da não-segregação dos alunos em salas especiais, diferentemente do que ocorre em relação aos programas anteriores. Acredita-se que os alunos auxiliam-se mutuamente e juntos constroem o conhecimento lingüístico (nas duas línguas) ou conteudístico (nas diversas disciplinas). Ao invés da separação dos alunos segundo as diferentes línguas, os programas que seguem o modelo de enriquecimento usam as duas línguas como meio de instrução e as distribuem no currículo de forma variada – por áreas do conhecimento, por períodos diários ou dias da semana, pela proporção do tempo alocado para cada língua ou por uma combinação desses critérios.

Apesar de os programas de transição e manutenção também utilizarem a língua minoritária como meio de instrução para as crianças dos grupos minoritários, Freeman (1998) salienta que a diferença fundamental está no valor que é dado à língua minoritária. Nos programas que seguem o modelo de enriquecimento, a língua minoritária é oficialmente um meio legítimo de instrução não só para esses grupos, mas também para os alunos que falam a língua majoritária. Isso serve, segundo essa autora, para elevar o *status* da língua minoritária no contexto da escola e da comunidade nacional, ao mesmo tempo em que estabelece uma política lingüística multilíngüe de fato.

O Quadro 5 mostra um resumo dos modelos de educação bilíngüe propostos por Hornberger (1991).

Quadro 5. Modelos de educação bilíngüe

Transicional	De Manutenção	De Enriquecimento
Perda da língua	Manutenção da língua	Desenvolvimento da língua
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Fonte: Adaptado de Hornberger (1991, p. 223).

Essa classificação sugere que esses modelos podem dar origem a diferentes tipos de programas de ensino bilíngüe, assim como qualquer tipo de programa pode ter orientações do tipo transicional, de manutenção ou de enriquecimento. Isso significa que um programa do tipo de imersão pode ser incluído em qualquer um desses modelos, dependendo de suas orientações, objetivos e características. Hornberger (1991) espera com essa tipologia oferecer critérios paralelos entre os programas no que concerne às suas características estruturais, contextuais e às orientações que fundamentam o planejamento lingüístico da escola.

Os programas que se enquadram na categoria transicional são aqueles que têm recebido o maior número de críticas na literatura da área porque têm uma orientação subtrativa de línguas e, principalmente, porque classificam os alunos que falam a língua minoritária em termos de suas "deficiências", estigmatizando-os aos olhos dos demais (Ruiz, 1991; Baker, 1993; Garcia e Baker, 1995; Cummins, 1996).

Os modelos de manutenção e de enriquecimento também têm seus opositores, que alegam que nos contextos multilíngües nem sempre se pode proporcionar instrução em todas as línguas faladas como L1 pela população de alunos, em virtude da falta de professores qualificados na língua minoritária, da falta de material didático adequado, da grande diversidade étnica numa mesma sala de aula etc. Por essas razões, a escola acaba escolhendo uma ou duas entre várias línguas minoritárias. Outra alegação é a de que a instrução na L1 reduz o tempo de exposição dos alunos à L2 (princípio da exposição máxima), prejudicando, assim, o desenvolvimento da proficiência na L2.

Cummins (1996) apresenta uma discussão bastante esclarecedora acerca dos argumentos favoráveis e contrários aos modelos transicionais e de enriquecimento. *Grosso modo*, esse autor sugere que há aqueles que acreditam que as crianças não podem aprender numa língua que não compreendem. Para eles, a instrução na L1 é necessária para minimizar os efeitos negativos do descompasso entre a língua da escola e a língua da casa.

Em oposição a essa abordagem, há aqueles que consideram ilógico pensar que uma menor exposição à L2 leva a um maior desenvolvimento nessa língua. Para eles parece fazer mais sentido proporcionar aos aprendizes exposição máxima à L2. Apesar da aparente plausibilidade de cada uma dessas posições, Cummins (1996) argumenta que essas duas hipóteses são inadequadas, pois a resposta para essas duas suposições estaria no princípio da interdependência lingüística, isto é, a proficiência na L1 e na L2 seriam interdependentes. Por essa razão, esse autor acredita que os modelos de enriquecimento são mais adequados quando o objetivo é o desenvolvimento de uma proficiência bilíngüe de fato.

Tomando como parâmetro a população-alvo, Cummins (1996) relaciona quatro tipos de programas de educação bilíngüe. Os programas do Tipo I são aqueles destinados às *populações indígenas* – que foram conquistadas ou colonizadas em algum momento no passado – para reavivar ou resgatar o prestígio das línguas indígenas, a maioria delas sob ameaça de extinção. A exemplo do que ocorreu no Brasil e em muitos outros países, a maioria desses programas, no passado, tinha por objetivo ensinar a língua do colonizador e, dessa forma, promover a assimilação dos indígenas à sociedade dominante.

Os programas do Tipo II visam à manutenção e revitalização de uma *língua minoritária nacional*, a exemplo do que ocorre no Canadá. A língua minoritária, nesse caso, tem – ou já teve – algum prestígio social ou é oficialmente reconhecida. A maioria desses programas é do tipo de imersão na língua-alvo ou de duas línguas.

Os programas do Tipo III envolvem as *línguas minoritárias internacionais*, geralmente aquelas usadas por imigrantes no país que os recebeu. A maioria dos programas bilíngües dos Estados Unidos se enquadra nessa categoria e tem como população-alvo as crianças que falam em casa uma língua diferente da língua da escola. Muitos são do tipo transicional e se propõem a facilitar a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Os programas do Tipo IV, destinados ao *grupo lingüístico majoritário*, têm por objetivo adicionar uma segunda língua ao repertório lingüístico dos alunos. É o caso, por exemplo, tanto dos programas de duas línguas no Canadá quanto dos de imersão na língua-alvo oferecidos pelas escolas internacionais no Brasil, estes últimos referidos como *programas bilíngües de elite* ou *bilingüismo de escolha* (Cavalcanti, 1999).

Cummins (1996) salienta que essa classificação não é estática. Em algumas situações, alguns programas podem ser classificados tanto como Tipo I ou II, a exemplo da comunidade Quéchua no Peru que é vista como população indígena[51]. Em outras situações, os programas do Tipo II e III são convergentes, ou melhor, sobrepõem-se como no caso dos programas bilíngües americanos (inglês-espanhol) que atendem às comunidades hispânicas nativas e aos grupos de imigrantes hispânicos recentes[52]. Os programas de duas línguas (Tipo IV) também podem ser considerados como Tipo II e III porque também servem às minorias lingüísticas em alguns contextos (Quadro 6).

---

[51] Sobre os programas de ensino bilíngüe para a população Quéchua do Peru, ver Hornberger (1990).

[52] É preciso lembrar aqui que, quando os estados do Texas, Califórnia, Arizona e Novo México foram incorporados ao território dos Estados Unidos, populações hispânicas já habitavam essas regiões, as quais ainda hoje têm seus descendentes na escola (Espinosa, 1975; Limón, 1982). Posteriormente à anexação desses estados, chegaram novos hispânicos, agora na condição de imigrantes.

Quadro 6. Tipos de programas bilíngües

Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV
Populações indígenas	Populações que falam uma língua minoritária nacional	Populações que falam uma língua minoritária internacional	Populações que falam a língua majoritária
Modelos transicionais e/ou de manutenção	Modelos de manutenção ou de enriquecimento	Modelos transicionais, de manutenção ou de enriquecimento	Modelos de enriquecimento
Língua indígena e língua majoritária	Língua minoritária nacional e língua majoritária	Língua minoritária internacional e língua majoritária	Geralmente uma língua de prestígio internacional ou uma língua nacional

Fonte: Elaborado com base em Cummins (1996).

Como a literatura registra uma terminologia bastante variada e, às vezes, confusa para classificar os tipos de programas de educação bilíngüe, focalizo, a seguir, os programas de imersão e as suas diversas variações. Apesar de algumas tipologias dos programas de imersão já terem sido mencionadas anteriormente e, de certa forma, discutidas, optei por caracterizá-las mais detalhadamente em razão não só de suas inúmeras variações, mas também porque o que se aplica a um contexto nem sempre é verdadeiro para outro, como é o caso dos programas denominados imersão nos contextos dos Estados Unidos e do Canadá. Ainda que muitos programas americanos de imersão tenham sido inspirados no modelo canadense, eles guardam entre si diferenças fundamentais quanto às características, orientação e política de uso das línguas.

3.4 Os programas de imersão

Os *programas de imersão do tipo canadense* são, segundo Genesee (1987, p. 1), "uma forma de educação bilíngüe na qual os alunos que falam a língua da maioria da população recebem uma parte de sua instrução por meio de uma segunda língua e outra parte por meio de sua primeira língua" (Tipo IV na classificação de Cummins). A distribuição das línguas no programa é feita, geralmente, com base no número de horas de instrução e nas disciplinas do currículo ou nos períodos de instrução (diários ou semanais). Por exemplo, L1 e L2 são usadas numa proporção de 10-90% ou 40-60%, respectivamente, do tempo total de instrução; ou a L1 é usada para ministrar matemática e ciências, enquanto a L2 é usada para geografia e história, além da instrução das línguas propriamente ditas (francês-inglês, por exemplo); ou a L1 é usada no período da manhã e a L2 no período da tarde; ou ainda de acordo com os dias da semana (segunda, quarta e sexta-feira: francês; terça e quinta-feira: inglês).

O tipo mais comum é o de *imersão total*. Geralmente, nesse tipo de programa, a L2 é a única língua de instrução durante os primeiros anos escolares da criança (jardim-de-infância até a 1.ª ou 2.ª séries), posteriormente, a L1 vai sendo introduzida no currículo numa proporção que pode variar de 10% a 50% do total das horas de instrução. Como o objetivo desses programas é a proficiência nas duas línguas, uma de suas características marcantes é o uso da L2 para a instrução de conteúdos variados em classes mistas, isto é, que reúnem alunos dos grupos minoritário e majoritário. Espera-se, assim, que a aprendizagem da L2 seja acidental e ocorra naturalmente no convívio com falantes nativos das duas línguas, ao invés de formal e puramente centradas no ensino das estruturas da língua (Krashen, 1981, 1985; Schmidt, 1990).

Uma outra característica dos programas de imersão é a ênfase no desenvolvimento das habilidades orais e de compreensão nas séries iniciais por meio de jogos, canções e atividades concretas típicas dessa fase. Nesse período, o importante é que a aprendizagem da língua ocorra por meio de interações significativas. Por isso, a criança pode fazer uso da L1 para interagir com os colegas ou professores até que ela se sinta segura para usar a L2, como numa espécie de período de silêncio semelhante ao que ocorre na aquisição da primeira língua.

As habilidades de leitura e escrita, por sua vez, são introduzidas numa fase posterior e, dependendo do tipo de programa e abordagem metodológica, podem ocorrer separada ou simultaneamente nas duas línguas. Quanto à distribuição das línguas entre as disciplinas, Genesee (1987) afirma que não há uma regra oficial para tal. Em geral, história, geografia e estudos sociais são ministrados na segunda língua porque exigem mais atividades verbais do que matemática e ciências. O que há, na verdade, é uma tentativa de fazer que os alunos usem a língua-alvo durante o maior tempo possível em territórios bem definidos e nas interações com os colegas e professores falantes nativos. Nesses casos, a exposição intensa à L2 não significa uma ameaça de perda da L1 porque esta é a língua majoritária da sociedade, além de ser, em muitos casos, a língua falada no domínio familiar. Esse tipo de programa tem, portanto, uma orientação aditiva de línguas.

Outras variações dos programas de imersão, segundo Genesee (1987), são os do tipo *imersão parcial, demorada ou tardia* que diferem do tipo anterior apenas quanto à exposição à segunda língua – mais ou menos intensiva, com início mais cedo ou mais tarde (ao final da primeira fase ou no início da segunda fase do ensino fundamental). Os do tipo de *imersão por herança lingüística* têm o objetivo de revitalizar e desenvolver as

línguas de outras origens étnicas. Há ainda os de *imersão dupla* que incluem duas segundas línguas (L2 e L3)[53].

Os *programas americanos de imersão* têm, geralmente, orientações e objetivos diferentes. Alguns são também conhecidos como programas de *submersão* (*sink or swim*), que, de acordo com McKay (1991), são aqueles nos quais as crianças das minorias lingüísticas são colocadas nas classes regulares ministradas apenas em inglês, sem que a escola ofereça qualquer tipo de apoio formal para que os alunos adquiram a língua-alvo. Cabe à professora da série, que em geral não é proficiente na L1 das crianças, lidar com os problemas que elas possam ter.

Esses programas pressupõem que as crianças pequenas adquirem rápida e facilmente uma língua quando interagem naturalmente com falantes nativos. Entretanto, a autora ressalta que entre crianças pequenas a interação pode ocorrer com um uso mínimo de linguagem e que a exposição nem sempre leva a uma proficiência na língua. Além disso, as barreiras lingüísticas e culturais podem funcionar como uma forma de exclusão dessas crianças nas interações com o grupo maior. Para esses programas, a única necessidade das crianças dos grupos lingüísticos minoritários é integrar-se à sociedade majoritária e, por isso, seu objetivo primeiro é desenvolver a proficiência no inglês. Na verdade, os programas de submersão não são bilíngües, a não ser pelo fato de que atendem uma população que fala uma língua diferente da língua da escola.

Os programas americanos de imersão mais comuns (Tipo III na classificação de Cummins), por sua vez, incluem a instrução na L1 das crianças durante os primeiros anos de escolarização, até que elas possam participar lingüística e academicamente das classes regulares. Em geral, essa instrução ocorre em salas especiais ou de *ESL*. As aulas de *ESL* têm por objetivo acelerar o desenvolvimento da competência em inglês e são, geralmente, centradas na instrução da língua. Em algumas escolas, os alunos de *ESL* têm aulas de inglês, a título de reforço, durante um determinado período do dia (geralmente no horário em que as demais crianças estão tendo aulas de língua inglesa, isto é, *Language Arts*) e retornam às salas regulares nos demais períodos para as aulas de conteúdo; em outras, os alunos recebem instrução intensiva de *ESL* durante todo o ano antes de serem colocados nas classes regulares.

Esses programas pressupõem que a instrução formal na L2 é benéfica para o desenvolvimento da proficiência lingüística dos alunos e, por isso, segregam os alunos em salas especiais. Uma das críticas a esses programas é que, por terem uma orientação

[53] Para uma descrição detalhada desses programas veja Genesee (1987).

transicional, a diversidade lingüística é vista como um problema a ser superado pelas crianças que falam uma língua diferente da língua da escola e, dessa forma, elas correm o risco de serem consideradas lingüística e academicamente deficientes.

Outras variações dos programas de imersão são aqueles denominados *imersão em duas-línguas*, ou *imersão de duas-vias*, *imersão bilíngüe*, *programas de enriquecimento*, entre outras[54]. Esses programas são cada vez mais comuns no Canadá e Estados Unidos (Freeman, 1998; CAL, 2001) e diferem dos anteriores, principalmente, quanto à orientação, objetivos e estrutura[55]. São mais conhecidos como programas de enriquecimento porque têm uma orientação aditiva de línguas, isto é, as línguas minoritária e majoritária são vistas como um recurso para toda a população de alunos. Na prática, isso significa que os alunos dos grupos minoritários aprendem a língua majoritária, enquanto os alunos do grupo majoritário aprendem a língua minoritária. Dessa forma, espera-se que ambas as línguas tenham prestígio dentro da escola e que os alunos desenvolvam atitudes positivas em relação às línguas e aos seus falantes, independentemente de pertencerem aos grupos minoritário ou majoritário (Genesee, 1987). Dada a diversidade dos contextos, os programas de duas-línguas também apresentam uma variação muito grande em termos da estrutura e características específicas. O CAL classifica como programas de imersão em duas línguas aqueles que apresentam as seguintes características: a) *integração*: os alunos dos grupos minoritários e majoritários estão integrados durante pelo menos 50% do dia em todas as séries; b) *instrução*: ocorre nas duas línguas para todos os alunos; c) *população*: em todo o programa deve haver um equilíbrio entre os alunos dos grupos minoritário e majoritário, entre um e dois terços da população total.

As variações para os programas de imersão não se esgotam por aí, pois estão condicionadas às variáveis contextuais e estruturais, conforme já foi mencionado. A partir das tipologias sugeridas por Hornberger (1991), Cummins (1996) e Genesee (1987) pode-se perceber que várias são as combinações possíveis em relação aos tipos de educação bilíngüe. Hornberger (1991) baseia-se, sobretudo, nos objetivos dos programas em relação às orientações ideológicas e às políticas lingüísticas e educacionais subjacentes; Cummins (1996) focaliza as diferentes populações às quais os programas são destinados, bem como as línguas envolvidas; e Genesee (1987) toma como referência as

---

[54] *Dual-language programs, two-way programs, bilingual immersion programs, enrichment programs.*

[55] De acordo com os dados estatísticos do CAL (Center for Applied Linguistics), o número de programas do tipo imersão em duas línguas (modelo de enriquecimento) tem crescido significativamente nos Estados Unidos: em pouco mais de dez anos (1990-2001) eles passaram de 38 para 260.

características estruturais dos diversos tipos de programas. O Quadro 7 resume as características dos programas de imersão acima mencionados.

Quadro 7. Variações dos programas de imersão

Tipos de programas	Instrução	Tempo de instrução L1/L2	População-alvo	Orientação/Modelo
Submersão (Americano)	L2	100% L2	Minorias lingüísticas	Subtrativa
Imersão (Americano)	L2/ESL L1 usada p/ facilitar aquisição de conhecimentos	L2 usada na maior parte do tempo	Minorias lingüísticas	Subtrativa Transicional
Imersão Total **Imersão Parcial** **Imersão Tardia** (Canadenses)	L1/L2 Língua e Conteúdos	Variável L2:100%(Jd – 2.ª) L1: a partir da 3.ª ou 5.ª séries	Grupo majoritário (podendo incluir o grupo minoritário)	Aditiva De enriquecimento
Imersão por Herança Lingüística (Canadense)	L1/L2 Língua e Conteúdos	Variável ao longo das séries	Minorias étnicas	Aditiva De manutenção
Imersão Dupla (Canadense)	L1/L2/L3 Língua e Conteúdos	Variável ao longo das séries	Grupos minoritários (podendo incluir o grupo majoritário)	Aditiva De manutenção De enriquecimento
Imersão de Duas-línguas (Americano e Canadense)	L1/L2 Língua e Conteúdos	Variável ao longo das séries L1:10-50% L2:90-50%	Grupos majoritário e minoritário integrados	Aditiva De enriquecimento

Portanto, para compreender como um programa funciona é necessário que se saiba como ele se relaciona com os múltiplos níveis do contexto em que está situado, incluindo a sociedade maior, a comunidade local, a escola e a sala de aula. Freeman (1998) chama a atenção para a complexidade do processo de planejamento e implementação de um programa de educação bilíngüe, pois é preciso que se leve em conta o que significa educar uma população lingüística e culturalmente diferente, em termos ideológicos e práticos, e como a escola e a comunidade juntas podem estabelecer objetivos e meios. Trata-se, portanto, de uma tarefa complexa, mas viável e desafiadora, como todo e qualquer empreendimento educacional[56].

Em síntese, o *design* dos programas bilíngües varia de acordo com os objetivos sócio-político-educacionais das comunidades envolvidas. Os programas que são organizados segundo uma orientação monolingüística podem incluir objetivos que variam desde o desenvolvimento da língua minoritária (L1) durante um certo período da fase

[56] Sobre os programas de duas línguas considerados eficazes ver Freeman (1998) e CAL (Disponível em: http://www.cal.org/twi/directory).

escolar até o encorajamento de uma rápida transição para a língua majoritária (L2). Já os modelos pluralísticos, porque tratam as línguas de maneira igual, incentivam os alunos a se tornarem funcionalmente ativos nas duas línguas. Esses programas promovem a diversidade lingüística e cultural ao contrário dos primeiros. Neles, os alunos que não são proficientes na língua da escola têm oportunidades de usar a L1 enquanto aprendem a L2, assim como os alunos do grupo majoritário também têm a oportunidade de aprender uma segunda língua. Em cada um desses modelos, os alunos recebem mensagens diferentes. No modelo pluralístico, as línguas e seus falantes são valorizados, ao passo que o modelo assimilacionista enfatiza a superioridade ou inferioridade das diferentes línguas e culturas, além de motivar apenas o uso da língua tomada como padrão pela escola. Por isso, é importante que os professores estejam atentos às suas próprias atitudes e às mensagens "escondidas" por trás da estrutura dos programas de ensino para que estereótipos preexistentes e atitudes preconceituosas em relação às línguas e aos seus falantes sejam desencorajados.

CAPÍTULO 4

A METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo apresento uma síntese das bases metodológicas que serviram de orientação para o desenvolvimento deste estudo e descrevo os passos da pesquisa – a identificação do contexto, o papel da pesquisadora, a preparação dos registros para análise e a forma como foram analisados.

4.1 A orientação metodológica

Vale reafirmar aqui que o objetivo deste estudo foi investigar como se estabelecem as relações entre o português e o inglês no contexto de uma escola bilíngüe, explorando quando, como, em quais situações e com que finalidades essas línguas são usadas, em especial na sala de aula de *ESL*. Para tanto, optei por uma pesquisa do tipo qualitativa de natureza etnográfica, visto que "essa abordagem de análise proporciona uma perspectiva particular sobre como as pessoas usam a língua, bem como outras formas de comunicação durante as atividades diárias de suas vidas" (Erickson, 1996, p. 283).

A pesquisa etnográfica, originalmente desenvolvida pela antropologia para descrever o comportamento e os padrões culturais de um grupo social, caracteriza-se pelo estudo do comportamento das pessoas em um determinado contexto de interação social, com foco na interpretação cultural desse comportamento (Watson-Gegeo, 1988). Para isso, o etnógrafo observa, de maneira sistemática, intensiva e detalhada, como as pessoas se comportam e como as interações são socialmente organizadas no contexto – quais são as normas sociais, os valores culturais e as expectativas interacionais subjacentes ao comportamento dos indivíduos com os quais o pesquisador desenvolve uma certa relação pessoal.

A observação é registrada por meio de notas de campo, em forma de diários ou relatos, que vão fornecer as bases para uma posterior descrição e interpretação do que está acontecendo no contexto. Na tentativa de minimizar a subjetividade, o pesquisador-observador utiliza outros instrumentos de pesquisa, por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes, gravações em vídeo e áudio, documentos, relatos

dos participantes etc. para fazer a triangulação dos dados e, assim, dar maior objetividade e confiabilidade à investigação. Dessa maneira, afirmam Cavalcanti & Moita Lopes (1991, p. 139), "a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação".

Uma outra característica da pesquisa etnográfica é a sua natureza exploratória. Diferentemente do paradigma positivista que opera com categorias preestabelecidas para a verificação de hipóteses, a pesquisa de base etnográfica é calcada em dados, a partir de um referencial teórico que direciona a atenção do pesquisador para certos aspectos das situações e do contexto que podem servir de evidências para responder às perguntas de pesquisa levantadas no início do estudo e desenvolvidas no campo de pesquisa (Watson-Gegeo, 1988). Todavia, à medida que a investigação prossegue, a decisão sobre os aspectos a serem estudados podem ser redefinidos, uma vez que a pesquisa etnográfica busca, em essência, "examinar a construção da realidade social" (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991, p. 139). Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica pressupõe alguns encaminhamentos prévios – elaboração de perguntas de pesquisa, levantamento dos potenciais sujeitos, delimitação do espaço e do grupo social e seleção dos instrumentos a serem utilizados inicialmente – que vão se restringindo a um ponto recorrente em que a pesquisa se concentrará.

Zarharlick & Green (1991, p. 3) observam que

> a etnografia é mais do que um conjunto de métodos, técnicas de coleta de dados, procedimentos de análise ou descrição de narrativas. É uma abordagem sistemática, teoricamente orientada para o estudo da vida diária de um grupo social, e que envolve uma fase de planejamento, uma fase de descoberta e uma terceira fase de apresentação dos resultados.

Na primeira fase, o pesquisador traça as linhas gerais do estudo e formula algumas perguntas antes de sua entrada no campo de pesquisa; em seguida delimita o escopo da pesquisa, o grupo social e o método de abordagem. Posteriormente, dá início ao processo de registro dos dados a partir da utilização dos instrumentos selecionados. Mas, antes de iniciar a atividade prática, as questões preestabelecidas e os métodos a serem utilizados são discutidos e negociados com os sujeitos envolvidos para que as ações a serem desenvolvidas durante a pesquisa não sejam impostas de fora para dentro (André, 1995).

Durante a fase de descoberta, o pesquisador monitora suas decisões e faz os ajustes necessários ao seu planejamento, conciliando seus objetivos com as circunstâncias contextuais. Nessa fase, o pesquisador discute questões pertinentes ao estudo, avalia as opiniões dos participantes, reestrutura os objetivos da pesquisa, traça novas diretrizes, delimita os aspectos recorrentes e restringe o objeto de estudo. Daí a importância dessa fase porque, além de permitir uma maior familiarização com o contexto, proporciona meios para uma reflexão mais aprofundada de questões que podem, à primeira vista, passar despercebidas aos olhos do pesquisador. Na última fase, o pesquisador apresenta os resultados de sua análise, submetendo-os à avaliação dos membros da comunidade.

Wolcott (1992) afirma que o método qualitativo pode ser resumido em três procedimentos básicos – *observar*, *perguntar* e *examinar*. O primeiro enfatiza, sobretudo, as atividades de observar e ouvir o que está ocorrendo no contexto de pesquisa. É o momento de o pesquisador anotar e relatar as experiências vividas pelos sujeitos participantes, bem como as suas impressões sobre as ações dos participantes. O segundo procedimento pressupõe uma postura mais intrusiva, isto é, o pesquisador faz perguntas, levanta questionamentos e discute as ações dos participantes. O terceiro procedimento diz respeito ao exame do material preparado por outros – documentos, registros, arquivos, publicações etc. Esses procedimentos não são excludentes, mas complementares, uma vez que permitem a triangulação dos dados e proporcionam maior confiabilidade ao estudo. Em outras palavras, o método qualitativo pressupõe uma *abordagem multiinstrumental*. Para Wolcott, a etnografia inclui, além desses três procedimentos, a interpretação e a elucidação dos registros. Em resumo, a etnografia é "uma forma disciplinada de olhar, perguntar, registrar, refletir, comparar e descrever" (Hymes, 1981, p. 57).

Erickson (1986) usa uma outra denominação para a pesquisa qualitativa ou de base etnográfica – *pesquisa interpretativa* –, por considerá-la mais inclusiva, além de evitar a conotação não-quantitativa, uma vez que a quantificação também pode ser empregada em determinados tipos de pesquisa qualitativa. Ademais, há o fato de que a interpretação é um procedimento-chave nesse tipo de pesquisa. Essa perspectiva leva em consideração não apenas a interpretação que o observador dá ao que as pessoas observadas fazem, mas também os sentidos que elas atribuem às suas ações, isto é, como elas vêem a si próprios e aos outros, quais os valores que elas atribuem uns aos outros e quais os papéis sociais que estão em jogo no momento em que as ações

ocorrem. Mason (1997, p. 36), por exemplo, prefere falar de *gerar dados*[57], ao invés de *coletar dados*, porque a pesquisa qualitativa

> rejeita a idéia de que o pesquisador pode ser um coletor de informações completamente neutro sobre o mundo social. Ao contrário, ele é visto como alguém que constrói ativamente o conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios e métodos que derivam de sua postura epistemológica.

Ou seja, o pesquisador não encontra os dados à sua espera para serem coletados, mas trabalha de forma a gerá-los a partir das fontes e instrumentos que escolheu. Isso implica reconhecer que o processo de geração de dados é um processo participativo, analítico e interpretativo marcado tanto pela perspectiva ontológica do pesquisador acerca da realidade social quanto pela sua perspectiva epistemológica de como a realidade pode ser conhecida.

Uma outra característica do método etnográfico é a observação intensiva e detalhada durante um longo período de tempo. Uma pesquisa etnográfica sobre o ensino-aprendizagem de segunda língua, por exemplo, requer uma duração de pelo menos um semestre completo para que o pesquisador possa observar aulas, conduzir entrevistas, participar de outros eventos sociais na comunidade e, se possível, observar os alunos interagindo fora da sala de aula (Watson-Gegeo, 1988).

Spindler & Spindler (1992) afirmam que não há uma regra fixa no que diz respeito à permanência do pesquisador no campo de pesquisa – três, quatro, cinco, dez, doze ou mais meses. Algumas pesquisas requerem maior ou menor tempo, mas o importante é que a observação no local dure o suficiente para permitir que o etnógrafo veja como as coisas acontecem repetidamente e, não, apenas uma vez. Segundo esses autores, a validade da pesquisa etnográfica depende, em parte, da recorrência dos acontecimentos e, por isso, um estudo etnográfico de longa duração é, geralmente, considerado mais confiável do que um de curta duração.

A pesquisa etnográfica na sala de aula também envolve registrar e analisar o discurso no contexto, ao invés de ater-se a frases isoladas (Johnson, 1995). Isso implica uma abordagem holística (Erickson, 1981), isto é, os aspectos da cultura e do comportamento dos participantes da interação devem ser explicados em relação ao contexto social como um todo e do qual os eventos de fala fazem parte.

---

[57] Apesar de Mason (1997) usar a expressão *gerar dados*, Cavalcanti (comunicação pessoal) prefere falar de *registros* nessa fase, esclarecendo que os registros só passam a ser dados quando analisados.

Para Watson-Gegeo (1988), essa é uma perspectiva de *socialização da linguagem* – ao invés de *aquisição da linguagem* –, porque pressupõe que a linguagem é aprendida por meio da interação social, ao mesmo tempo em que considera a linguagem como o principal veículo para a socialização. Assim, durante a aprendizagem de uma segunda língua, as crianças não aprendem só a estrutura da língua, mas também as normas culturais e sociais de uso da língua que são compartilhadas pelos membros da comunidade. Essa perspectiva é apropriada para a investigação de questões de linguagem, principalmente de aquisição de segunda língua, porque ela visualiza a aquisição não apenas como um processo mental individual, mas também como um processo que está inserido nos contextos socioculturais em que ela ocorre (Davis, 1995).

No contexto da sala de aula bilíngüe, a pesquisa etnográfica ou interpretativa é, portanto, uma alternativa para o estudo do processo de ensino-aprendizagem porque ela permite tratar de questões teóricas e práticas sobre o que está acontecendo no momento em que a L2 está sendo ensinada e aprendida, além de poder desvendar vários aspectos do contexto institucional da escola, entre eles as pressões sociais que os professores e alunos sofrem, as políticas de ensino e uso da(s) língua(s), os fatores sociais que afetam o planejamento educacional, os discursos concorrentes. Em outras palavras, a pesquisa etnográfica chama a atenção para a importância dos fatores socioculturais no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, além de proporcionar meios para a integração da teoria e prática. Watson-Gegeo (1988, p. 588) sugere, inclusive, que os professores aprendam métodos de pesquisa etnográfica para que, formal ou informalmente, possam investigar a própria prática em sala de aula e, assim, "obter uma nova perspectiva sobre a organização da sala de aula, as estratégias de ensino e aprendizagem e os padrões de interação nas suas próprias salas de aula"..

Para Hymes (1981), o "monitoramento etnográfico" é essencial para o sucesso da educação bilíngüe porque pode revelar aspectos importantes do planejamento dos programas (objetivos, estrutura, justificativa, política de línguas etc.); dos sentidos que deles emergem (objetivos pessoais, valores e atitudes e expectativas individuais ou de grupos) e do uso das línguas (o repertório verbal das crianças em relação ao repertório verbal da comunidade – as variedades lingüísticas, as circunstâncias, os objetivos e os sentidos dos usos). Para isso, esse autor sugere que o monitoramento etnográfico seja feito de forma cooperativa, isto é, envolvendo representantes da comunidade no processo de observação, informação, orientação e interpretação dos registros para que se possa ter um grau maior de validade, além de conferir confiabilidade ao processo. Em resumo, o que Hymes parece

sugerir é que a etnografia deve ser entendida como um processo participativo em que o pesquisador não somente observa, indaga, compara e faz inferências, mas também ouve e reflete sobre o que as pessoas participantes têm para dizer.

Mehan (1981) também considera a abordagem etnográfica adequada para o estudo do processo educacional nas situações de bilingüismo, uma vez que ela permite investigar a estrutura dos eventos que ocorrem na sala de aula bilíngüe e descrever o que os alunos e professores fazem e dizem em cada um desses eventos. Além disso, proporciona uma melhor compreensão acerca da língua que é usada na comunidade em relação àquela que é usada como meio de instrução na escola. Isso implica compreender como e quando as línguas são usadas não apenas na escola, mas também em casa, nas ruas, nas lojas e em outras situações de fala dentro e fora da comunidade – em algumas situações as crianças usam a L1, em outras a L2 e em outras ocasiões elas misturam ou alternam as duas línguas. Também implica avaliar o desempenho da criança em termos de aceitabilidade comunicativa, isto é, das funções que a língua usada assume em cada situação e, não, em termos de gramaticalidade – quais as línguas ou variedades de línguas são aceitas como legítimas pela escola e quais são estigmatizadas.

4.2 O contexto da pesquisa

Definidas as bases metodológicas deste estudo, apresento nesta seção o contexto da pesquisa – o local e a duração da pesquisa, a sala de aula e os participantes, o currículo e a abordagem de ensino.

4.2.1 O local e a duração da pesquisa

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi realizada em uma escola internacional que proporciona ensino básico nos níveis fundamental e médio para alunos de origem multiétnica residentes em Brasília. Atualmente, a população de alunos é composta por 65% de brasileiros, 15% de americanos e 20% de nacionalidades variadas, oriundos, na sua maioria, de famílias abastadas que representam a classe alta da sociedade brasiliense. A expectativa dessas famílias é a de que seus filhos se tornem proficientes lingüística e academicamente no inglês e, também, no português, no caso específico das famílias brasileiras.

A escola oferece dois níveis de *ESL* na *Lower School* (jardim-de-infância até a 6.ª série): o *ESL I* para as crianças consideradas menos proficientes e/ou das séries iniciais e o *ESL II* para as mais proficientes e/ou das séries mais adiantadas. Neste estudo focalizo apenas a sala de *ESL I* [58], porque os alunos desse nível são na sua maioria falantes de português como L1 e estão em fase inicial de aquisição do inglês, o que me levou a supor que poderia haver maior ocorrência de alternância de línguas, foco principal deste estudo. Além disso, no meu contato inicial com o superintendente da escola, a professora dessa sala foi designada como mediadora nas minhas interações com outros membros da comunidade e assumiu, durante a minha permanência na escola, o papel de interlocutora privilegiada.

A observação e o registro dos dados no local tiveram início em janeiro de 2000 e se prolongaram até dezembro do mesmo ano. Como a escola adota o calendário letivo americano (Anexo I), a pesquisa foi realizada durante os segundo e primeiro semestres dos anos letivos de 1999-2000 e 2000-2001, respectivamente. Nesse período houve um recesso escolar de 17 de junho a 14 de agosto de 2000, que marcou o término do ano letivo de 1999-2000 e início do de 2000-2001. Dessa forma, as crianças que passaram pela sala de *ESL* durante minha permanência no campo de pesquisa não foram necessariamente as mesmas nos dois semestres, conforme descrevo mais adiante. Após esse período, mantive contatos freqüentes com a professora participante por meio de correspondência eletrônica ou telefone. Nessas ocasiões, várias das dúvidas surgidas ao longo da análise dos dados puderam ser discutidas e esclarecidas. Por último, retornei ao campo de pesquisa para apresentar e discutir os resultados com a professora.

4.2.2 A sala de aula de ESL e os participantes

O estudo que aqui relato tem como cenário privilegiado uma sala de aula de *ESL* que atende crianças de séries variadas. Vinte e quatro crianças passaram pela sala de aula durante o período em que acompanhei as atividades desenvolvidas pelos alunos e professora. Essas crianças estão distribuídas em quatro grupos que denominei **A**, **B**, **C** e **D**, conforme mostra o Quadro 8.

---

[58] Como focalizo neste estudo apenas a sala de aula de *ESL I*, uso simplesmente a expressão *ESL* sem fazer referência aos níveis *I* e *II*. Somente quando é necessário fazer essa distinção é que utilizo as expressões *ESL I* e *ESL II*.

Quadro 8. Distribuição dos alunos de *ESL* por série/grupo

Série	A	B	C	D
1.ª	5			7
2.ª	2		7	
3.ª	2			
4.ª		2		
5.ª		1		
Total de alunos por grupo	9	3	7	7

Os grupos **A** e **B** referem-se aos alunos que freqüentaram as aulas de *ESL* durante o primeiro período de observação; e os grupos **C** e **D**, aos alunos do segundo período. A indicação para as aulas de *ESL* é feita pela professora da série em que a criança está e pode ocorrer em qualquer período do ano. As crianças são freqüentemente avaliadas nas suas respectivas séries e, quando necessário, a professora as encaminha para a sala de *ESL*. O critério utilizado pela professora baseia-se na avaliação informal e/ou formal do nível de proficiência na língua e da sua capacidade de compreender as instruções e desenvolver as atividades esperadas. O tempo de permanência na sala de aula de *ESL* depende do desenvolvimento da proficiência da criança e cabe à professora da série avaliar se ela precisa ou não continuar freqüentando as aulas especiais de inglês. Da mesma forma que algumas crianças são liberadas, outras podem ser encaminhadas para a sala de *ESL*, o que torna o número de crianças que passa pela sala de *ESL* flutuante. Para efeito desta pesquisa focalizo os alunos que freqüentaram regularmente a sala de aula ao longo do ano, alguns mais freqüentemente do que outros por razões aleatórias ao meu controle (ausência nos dias em que fiz as gravações, dispensa das aulas de *ESL*, características individuais, distribuição dos turnos de fala, tipo de atividade desenvolvida, impossibilidade de identificação nas gravações, etc.).

Quando dei início à pesquisa em janeiro de 2000, a professora de *ESL* já estava trabalhando com as crianças dos grupos **A** e **B** desde o semestre anterior, quando se iniciaram as atividades do ano letivo 1999-2000. O grupo **A** inclui nove alunos: cinco da primeira, 2 da segunda e 2 da terceira séries das salas regulares – cinco meninos e quatro meninas. Entre eles estão sete brasileiros, um japonês e uma indiana. As crianças japonesa e indiana aparentemente não falam o português, apesar de que alguns dos eventos registrados nas gravações mostram que elas têm alguma compreensão nessa língua. A faixa etária desses alunos varia entre 7 e 9 anos. O nível de proficiência desses alunos também varia, mas *grosso modo* eles foram considerados como iniciantes e falso-

iniciantes. Alguns estão na escola desde o jardim, outros entraram recentemente. O grupo **B** reúne apenas três alunos, dois da quarta série e uma da quinta. Eles têm entre 10 e 12 anos e falam português como L1, sendo que duas alunas são irmãs e falam uma variedade de português de Portugal. Os três têm um nível de proficiência no inglês bastante semelhante e foram classificados como pré-intermediários.

As aulas de *ESL* ocorrem nos períodos em que as demais crianças das salas regulares estão tendo aulas de *English Language Arts* nas suas respectivas séries. Por isso, alguns desses períodos são coincidentes para os alunos dos grupos **A** e **B**. Como a carga horária de língua para os alunos das séries iniciais (1.ª e 2.ª) é maior, eles têm mais períodos de *ESL* do que as crianças das demais séries. Isso significa que o fluxo de alunos por período na sala de aula de *ESL* é variável e depende da série em que eles estão. Apesar de estarem reunidos em uma mesma sala durante alguns períodos do dia ou da semana, as atividades que os grupos **A** e **B** desenvolvem são distintas. Nesses momentos, a auxiliar de sala está sempre presente e auxilia nas atividades de um ou de outro grupo. Em geral, a professora dá as instruções sobre as tarefas e as crianças as desenvolvem sozinhas ou com o auxílio individual da professora ou da auxiliar de sala. Quando os dois grupos estão juntos no mesmo horário, a professora dá preferência às atividades de escrita ou leitura. Nos momentos em que eles estão separados, ela opta por atividades orais. As atividades dos grupos variam de acordo com as respectivas faixas etárias, séries e níveis de proficiência no inglês. Para o grupo **A** as atividades mais recorrentes foram leitura compartilhada de histórias (*Circle Time*), jogos variados, atividades para desenvolver vocabulário e tarefas escritas desenvolvidas com o auxílio do livro-texto, de exercícios e dicionário ilustrado. Para o grupo **B** as atividades mais freqüentes foram discussão de tópicos variados, geralmente com base numa leitura ou tarefa anterior, leitura silenciosa ou em voz alta, jogos e tarefas escritas variadas[59].

Ao final do segundo semestre do ano letivo 1999-2000 (primeira fase de minha observação), quase todas as crianças do grupo **A** foram liberadas das aulas de *ESL*, exceto duas que passaram a integrar os novos grupos do semestre seguinte (primeiro semestre do ano letivo 2000-2001). As crianças do grupo **B** passaram para a sala de *ESL* mais avançada (*ESL II*). Assim, quando retornei ao campo de pesquisa após as férias de

[59] É preciso lembrar aqui que essas são as atividades que pude registrar durante a fase em que permaneci na escola gerando os dados. Certamente, outros tipos de atividades ocorreram em outros momentos. Exemplos de materiais didáticos utilizados são: *alphabet bingo, fun with language arts, alphabet letters, boggle letters, crazy cards, spelling softwares,* fitas vídeo e áudio, livros de histórias etc. A leitura e a oralidade são bastante enfatizadas. Cada criança tem uma ficha de leitura em que são registrados os livros que elas lêem na sala ou em casa.

julho, a professora de *ESL I* estava encarregada de trabalhar com alunos da 1.ª e 2.ª séries, e a outra professora de *ESL II* ficou responsável pelos alunos das demais séries. Essa nova distribuição evitou que grupos de níveis diferentes estivessem reunidos na sala em um mesmo horário, como aconteceu no semestre anterior com os grupos **A** e **B**. Assim, formaram-se dois grupos, sendo um de alunos da primeira série e outro da segunda. Para efeito desta análise, denominei esses grupos **D** e **C**, respectivamente.

Cada um desses grupos inclui alunos de diferentes salas de primeira ou segunda série, uma vez que cada série tem duas salas de aula (1.ª A/ 1.ª B e 2.ª A/ 2.ª B). O grupo **D** é composto por sete alunos da primeira série, cinco meninos e duas meninas. Entre eles há quatro crianças brasileiras, uma dinamarquesa, uma sueca e uma malaia. Todos falam como L1 as línguas dos seus respectivos países de origem. A proficiência dessas crianças no inglês foi classificada como de nível iniciante e falso-iniciante, exceto a criança dinamarquesa que é praticamente fluente no inglês em comparação com os demais. O grupo **C** inclui sete crianças da segunda série, três meninos e quatro meninas. Todas falam português como L1, exceto uma que fala japonês e não fala pòrtuguês (a mesma do semestre anterior). Com exceção das duas crianças que vieram do grupo **A** do semestre anterior, todas as demais são novas na escola e iniciantes em inglês. As crianças dos grupos **D** e **C** têm entre 7 e 8 anos.

Uma outra novidade nesse semestre foi a decisão de trabalhar com um dos grupos de *ESL* (grupo **D**) na forma de aulas inclusivas (*inclusion classes*) durante alguns dias da semana. Ou seja, ao invés de as crianças virem para a sala de aula de *ESL*, em alguns períodos a professora de *ESL* passou a trabalhar com essas crianças nas suas respectivas salas de aula regulares. Nesses dias, as professoras de *ESL* e da primeira série trabalham conjuntamente, ora alternando papéis e atividades, ora trabalhando simultaneamente com os alunos. Espera-se com isso desenvolver uma aprendizagem cooperativa entre as crianças, além de minimizar o estigma da segregação em salas especiais. Por razões aleatórias à minha vontade, tive poucas oportunidades de acompanhar essas aulas durante minha permanência na escola. Por isso, a maior parte das interações registradas do grupo **D** refere-se aos momentos em que eles estavam na sala de *ESL* ou em outros locais fora da sala de aula da primeira série. As crianças do grupo **C** não participaram da experiência de aulas inclusivas e desenvolveram atividades regulares de *ESL*, isto é, em sala de aula separada, conforme ocorreu com os grupos anteriores. Em alguns momentos os alunos do grupo **D** também participaram das atividades do grupo **C**, conforme registram as gravações.

Para efeito desta análise focalizo, sobretudo, o discurso dos falantes de português como L1, uma vez que investigo as funções do português no contexto da sala de aula de *ESL*. Entretanto, o discurso das outras crianças também aparece nos recortes selecionados, quando elas dão suas contribuições em inglês. Também optei por despersonalizar as crianças cujas falas estão registradas nos recortes focalizados na análise, identificando-as apenas com a letra correspondente ao grupo a que elas pertencem, seguida do número indicativo de mudança de interlocutor (A1, A2, A3 etc.; B1, B2, B3 etc.; C1, C2, C3 etc. e D1, D2, D3 etc.). Dessa forma, para efeito de caracterização dos interlocutores nos recortes selecionados, A1 pode ser qualquer criança do grupo **A**, assim como B1, C1 e D1 podem ser quaisquer crianças dos grupos **B**, **C** e **D** respectivamente. Em outras palavras, isso significa que as crianças denominadas A1, A2, A3 etc. em um determinado recorte podem não ser as mesmas crianças denominadas A1, A2, A3 etc. em outro recorte, pois os interlocutores estão registrados de acordo com a ordem de aparecimento no seu respectivo recorte. O mesmo ocorre em relação às crianças dos outros grupos.

Duas razões me levaram a proceder dessa maneira. Primeira, vários alunos passaram pela sala de aula de *ESL* em momentos distintos durante o tempo em que estive na escola fazendo o registro dos dados. Segunda, levei em conta, principalmente, as características coletivas dos alunos de *ESL* – falantes de português como L1, crianças em fase de aquisição e desenvolvimento do inglês, nível de proficiência mais ou menos homogêneo de acordo com os respectivos grupos e as habilidades de usar as línguas para atingir a comunicação.

Portanto, os alunos participantes desta pesquisa são crianças entre 7 e 12 anos de idade, falantes de português como L1, que precisam fazer uso regular do inglês nas suas interações formais no domínio escolar, embora elas ainda tenham pouca proficiência nessa língua. Como a maioria está em fase inicial de aquisição do inglês, elas se apóiam no português para produzir e negociar o sentido das enunciações em inglês quando interagem com seus pares, principalmente com a professora, na sala de aula. Nesse processo de construção do sentido e de suas enunciações, as crianças alternam as línguas com o propósito de otimizar a participação nas interações de sala de aula.

A professora, denominada *Mrs. T.*, é brasileira, mas viveu parte de sua infância e adolescência nos Estados Unidos, onde estudou por vários anos e, posteriormente, na fase adulta, trabalhou como professora de inglês. Ela considera-se dominante em inglês e dá preferência ao uso dessa língua durante as interações. Graduada em Letras, mestre

em Educação e com ampla experiência na área de ensino-aprendizagem de inglês como segunda língua, *Mrs. T.* se interessa por aprimorar sua prática, participando com freqüência de cursos de aprimoramento, congressos e seminários nacionais e internacionais. Durante o andamento desta pesquisa, mostrou-se aberta e sempre disponível para cooperar e discutir questões relacionadas tanto ao *corpus* deste trabalho quanto ao processo de aprendizagem de seus alunos. Procura desenvolver seu trabalho com seriedade, seguindo sempre as normas preestabelecidas, cumpre sua agenda conforme o planejado, mas predispõe-se a fazer alterações, quando julga necessário, durante o desenrolar das atividades.

A auxiliar de sala, denominada nos recortes *Mrs. A.*, é de origem inglesa, casada com brasileiro e mora no Brasil há mais de vinte anos. Está na escola desde 1984, na condição de mãe de alunos, e a partir de 1991 como funcionária da escola. Sua função é auxiliar as professoras de *ESL I* e *ESL II* nas atividades de sala, seja na elaboração e suprimento de material ou na orientação dos alunos. Por essa razão, ela nem sempre estava presente na sala de aula durante o registro dos dados.

Outros professores e funcionários do corpo administrativo-pedagógico também contribuíram com informações sobre a organização administrativa e pedagógica da escola. As falas de algumas dessas pessoas estão registradas no capítulo referente à análise dos dados.

4.2.3 O currículo e a abordagem de ensino

Os currículos do jardim-de-infância à 6.ª série, desenvolvidos por um grupo de professores da escola, têm como referencial o currículo padrão americano, o *Scholastic Curriculum*, adotado nas escolas públicas dos Estados Unidos. Os elaboradores dos currículos produziram um guia de orientações para os professores dessas séries – *Curriculum Guide*[60].

O guia curricular de cada série está dividido em seções que contemplam Língua Inglesa (*Language Arts*), Estudos Sociais (incluindo a História dos Estados Unidos, Brasil e outros países), Matemática, Ciências e outras áreas que são denominadas *Specials* e que incluem Artes, Computação, Biblioteca, Música e Educação Física. Língua Portuguesa, apesar de ser considerada uma disciplina da área de *Specials*, não faz parte do guia de orientações dessas séries e tem um currículo separado que, segundo a

[60] *Curriculum Guide* do jardim à 6ª. série, *Lower School*, 1996-1999.

coordenadora da área de português, segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, estabelecidos pelo MEC.

Os materiais didáticos utilizados são compatíveis com o *Scholastic Program* e importados dos Estados Unidos, exceto, obviamente, os materiais em português. Por exemplo, o material adotado para *Language Arts* (Pré à 4.ª série) é o *Scholastic's Literacy Program* e para Matemática (Pré à 6.ª série) é o *Mathematics Plus*, editado pela Harcourt Brace & Company. Para Estudos Sociais são utilizados materiais diversos[61], dependendo do conteúdo e da série; para Ciências (Pré à 6.ª série) adota-se *Science 2000*, publicado pela McGraw-Hill Company.

O programa de *ESL* é um programa especial, com conteúdos diferenciados daqueles que são trabalhados em *Language Arts*, visando acelerar o desenvolvimento da proficiência em inglês, com ênfase especial nas habilidades orais, para que as crianças possam participar efetivamente das atividades regulares das demais disciplinas ministradas em inglês. Apesar de o *Amazing English Series*, editado pela Addison-Wesley Publishing Company, ter sido adotado, a professora também utiliza outros materiais e recursos didáticos.

A abordagem de ensino da professora de *ESL* é bastante flexível, em função de seu conhecimento sobre teorias de ensino e aprendizagem e, também, de sua experiência na área de *ESL*. Ela acredita que as crianças devem estar engajadas em atividades que lhes são significativas, ao invés de desenvolver atividades centradas nas formas da língua; para ela, a aprendizagem de uma segunda língua é um resultado natural da interação na língua. As atividades de sala são variadas e a professora não se prende ao livro-texto de forma rígida; ele é mais um complemento das atividades desenvolvidas do que o foco principal das atividades. A leitura compartilhada – *Circle Time* – é a atividade que ocorre com mais freqüência em nossos registros, talvez pelo fato de que a disposição dos alunos no espaço físico da sala (sentados no tapete em semicírculo em um canto da sala) propiciava melhores condições para a gravação em áudio. Além disso, nesses momentos, a disciplina era mais controlada, o que contribuiu para uma melhor audibilidade.

Nesses eventos de leitura, a professora distribuía os turnos de fala de maneira bastante controlada, segundo ela, para dar oportunidades de fala a todas as crianças. Presumo que a minha presença e o fato de esses eventos estarem sendo gravados para futura análise contribuíram para que a professora exercesse um maior controle da

---

[61] Esses materiais estão indicados nos *Guias Curriculares* de cada série.

atividade, dos turnos e da disciplina. Nesses registros havia sempre uma preocupação da parte da professora e, muitas vezes, das crianças com as gravações e com o que elas poderiam mostrar, conforme demonstram comentários do tipo: "*Remember, we're recording this to Mrs. Mello*" ou "Já está gravando? Posso falar?"

Outros tipos de atividades também foram registrados, destacando-se, entre elas a leitura silenciosa seguida de perguntas para serem respondidas oralmente ou por escrito, a leitura em voz alta seguida de discussão do tema, diversos tipos de jogos e brincadeiras, histórias contadas e/ou dramatizadas pela professora por meio de marionetes ou outros recursos, tarefas escritas com o auxílio do dicionário de figuras, canções cantadas com a professora ou acompanhada pela fita cassete, desenhos, colagens e recortes feitos pelas crianças, geralmente acerca de um tema qualquer para a exploração de vocabulário.

O período escolar é de sete horas diárias (das 8 às 15h), de segunda a sexta, com dois intervalos de 15 e 50 minutos cada para lanche e almoço, respectivamente. Dessa forma, as crianças da 1.ª à 6.ª séries têm sete períodos de aula de 50 minutos cada. O horário do jardim e pré-escola varia ligeiramente. Além das atividades do horário regular, a escola também oferece atividades complementares após as 15h, tais como esportes, reforço de inglês por meio de jogos e brincadeiras e reforço acadêmico nas diversas disciplinas. Isso implica um aumento nas oportunidades de interação em inglês para aquelas crianças que permanecem além do horário regular, uma vez que a maioria dessas atividades também ocorre por meio do inglês.

4.3 O papel da pesquisadora

Conduzi este estudo na condição de observadora-participante. Apesar de as crianças se mostrarem inicialmente curiosas com a minha presença e sobre o que eu escrevia enquanto as observava, logo elas se habituaram com o meu trabalho. Esclareci que meu interesse era compreender como as crianças aprendem a falar, ler e escrever em duas línguas para que pudesse, assim, melhorar meu trabalho de professora e também ajudar outras professoras. Para isso, era preciso observar o que elas fazem e dizem na sala de aula quando estão interagindo com os colegas e com a professora.

Durante as primeiras observações coloquei-me à parte das atividades para não interferir na rotina da sala e também porque esperava, dessa forma, poder registrar mais

detalhes sobre as ações dos participantes no momento exato em que estavam atuando. Entretanto, logo percebi que isso seria impossível, pois minha presença tornava-se cada vez mais familiar e já não causava espécie. Assim, quando introduzi os equipamentos de áudio nos estágios sucessivos, houve uma certa curiosidade por parte das crianças, principalmente porque queriam saber se as fitas seriam, de alguma forma, disponibilizadas aos pais, mas as dúvidas logo se dissiparam, e a presença do gravador foi naturalmente incorporada à rotina diária. Em pouco tempo as crianças já haviam assumido, inclusive, a responsabilidade pelo funcionamento dos equipamentos e me alertavam quando a fita terminava ou quando a professora se esquecia de ligar o gravador nos momentos em que eu não estava presente.

No início das observações, alguns falavam tão baixinho que eu mal podia ouvi-los; outros queriam chamar minha atenção e se ofereciam como voluntários a todo o momento; enquanto outros, ainda, me faziam perguntas de caráter pessoal e profissional – se eu sabia falar português, se era americana, se trabalhava na escola, o que estava anotando, se iria mostrar para os pais ou para o diretor da escola as minhas anotações etc. E, pouco a pouco, elas passaram a me considerar como uma auxiliar de sala, pois a professora também passou a me designar algumas tarefas. Assim, quando percebi já estava jogando com as crianças, auxiliando-as nas tarefas, lendo ou acompanhando a leitura delas, individualmente ou em grupos, recortando figuras e fazendo colagens com elas e participando das discussões.

Para não colocar em risco minha relação com o grupo todo, oferecia assistência apenas quando solicitada, pelas crianças ou pela professora, tendo sempre o cuidado de não interferir na maneira como a professora agia em relação às crianças ou conduzia as atividades de sala. Assim, quando assumia o papel de auxiliar de sala, esforçava-me para usar o mesmo estilo de mediação adotado pela professora – ajudando as crianças a pensar por meio das tarefas, elogiando os acertos, corrigindo indiretamente por meio do fornecimento de insumo mais adequado, esperando que elas se manifestassem primeiro diante de um problema ou estimulando a interação entre elas. Minhas anotações de campo registram alguns desses momentos de participação, e os registros representativos dessas ocasiões foram analisados com um maior cuidado, na esperança de minimizar o meu envolvimento e, assim, adotar uma ótica mais próxima daquela do observador externo.

Durante os momentos em que assumia o papel de participante, minhas anotações eram deixadas de lado e só posteriormente, após deixar a escola, é que relatava minhas impressões, escrevendo-as ou gravando-as em fita cassete.

Além do papel de observadora-participante das atividades de sala de aula, também assumi o papel de "membro honorário" do grupo de estudos *Literacy Task Force*, conferido pelo diretor pedagógico da escola. Esse grupo reuniu-se regularmente durante três meses para pesquisar e discutir questões de educação bilíngüe com vistas a uma possível mudança no modelo de ensino da escola. Essas reuniões, ocorridas uma vez por semana durante a fase exploratória inicial desta pesquisa, foram de real valor para que eu pudesse compreender não só o funcionamento, mas, sobretudo, as políticas lingüísticas e educacionais da escola, além de proporcionar contato com outros membros da comunidade (professores de outras séries, coordenadores, diretores, pais de alunos etc.).

Durante as reuniões do grupo de estudos procurei novamente colocar-me na condição de observadora externa, participando o mínimo possível das discussões conduzidas ou pelos diretores ou pela coordenadora pedagógica da escola e do grupo. Assim, inicialmente, só me pronunciava quando era solicitada e, mesmo assim, limitava minha fala às questões de natureza teórica. Do mesmo modo, as reuniões tinham um caráter bastante formal, talvez pelo fato de que eram conduzidas por um ou dois diretores da escola, mas em pouco tempo tornaram-se menos formais, assim que o grupo se subdividiu em grupos de estudo por áreas e a coordenadora pedagógica assumiu a direção dos trabalhos. À medida que as discussões teóricas foram avançando, minha participação no grupo também foi aumentando, pois tive de assumir algumas tarefas, entre elas a de apresentar e discutir os textos teóricos distribuídos entre os participantes do grupo, participar da elaboração e tradução dos relatórios do grupo, apresentar em português os relatórios do grupo para os pais brasileiros, servir de intérprete em algumas das reuniões com os pais.

Dada a formalidade das reuniões iniciais e a dinâmica das atividades nas reuniões seguintes não foi possível tomar nota no campo de pesquisa, ficando, então, a elaboração dos registros adiada. Também não registrei esses momentos em áudio ou vídeo, pois, como era de se esperar, várias questões políticas internas afloraram durante as reuniões, razão pela qual julguei que não seria de "bom-tom" fazer uso desses equipamentos. Assim, os registros foram feitos após cada reunião na forma de relatos sintéticos, em que me restringi às principais questões abordadas durante as reuniões, em função do volume de registros gerados semanalmente. Nesses relatos procurei reproduzir algumas das falas dos sujeitos participantes que, como toda tradução, trazem em si as marcas da intérprete e tradutora.

4.4 A preparação dos registros para a análise

Seguindo os pressupostos da pesquisa etnográfica, conforme exposto anteriormente, fiz uma pergunta inicial: Como se estabelecem as relações entre o português (L1) e o inglês (L2) nessa comunidade bilíngüe? Essa pergunta serviu de orientação para a fase de exploração do contexto, quando procurei tornar o estranho familiar e vice-versa (Erickson, 1985). Posteriormente, à medida que fui construindo minhas percepções acerca das ações sociais que estavam acontecendo no contexto, outras perguntas foram surgindo – Quais são os padrões de uso do inglês e do português nessa comunidade de fala? Como esses usos são percebidos pelos membros dessa comunidade? Como o discurso é construído na sala de aula? Com que finalidades e sob quais condições a professora e as crianças alternam o português e o inglês nas interações que ocorrem na sala de aula? – e o foco da pesquisa foi-se restringindo a um ponto específico recorrente.

Nesse percurso, tinha sempre em mente as cinco perguntas sugeridas por Erickson (1985, p. 7-8) para a investigação etnográfica no campo de pesquisa:

1. O que especificamente está acontecendo aqui?
2. O que essas ações significam para as pessoas envolvidas no momento em que elas ocorrem?
3. Como os acontecimentos são socialmente organizados e quais são os princípios culturais que integram o cotidiano das pessoas?
4. De que maneira os acontecimentos que ocorrem no local (por exemplo, a sala de aula) estão relacionados com outros acontecimentos que acontecem em outros níveis do contexto (por exemplo, a escola como um todo, a família, a comunidade externa etc.)?
5. Como os acontecimentos e as ações que ocorrem no local estão relacionados ou podem ser comparados com outros modos de organização social em outros contextos?

A busca de respostas para essas questões direcionou minha atenção para o objeto de estudo que foi pouco a pouco se tornando mais claro e evidente, assim como me auxiliou a elaborar minhas próprias perguntas de pesquisa. Além disso, me possibilitou refletir sobre o que eu observava no campo de pesquisa, sobre as ações e pontos de vista dos participantes e sobre o que estava por trás dessas ações e opiniões, para que eu pudesse, desta forma, construir o mosaico de informações que registro neste estudo.

Tendo sido delimitado o objeto de pesquisa, procurei suplementar a observação com gravações em áudio e vídeo, questionários, entrevistas e análise de documentos (estatuto da escola, programas e guias curriculares, boletins informativos, manual do aluno, planos de aula etc.). O uso desses instrumentos me permitiu descrever e

interpretar com maior precisão como ocorria a interação no seu contexto específico, isto é, a sala de aula de *ESL*, sem, no entanto, deixar de levar em consideração outros níveis do contexto – a escola com toda a sua rede social, a comunidade brasiliense em que a escola está inserida, a família e suas expectativas. Também recorri à professora que atuou como colaboradora para efetuar gravações em áudio de suas aulas em momentos em que eu não estava presente, para estabelecer comunicação com outros membros da comunidade (diretores, professores, coordenadores, pais etc.), para planejar atividades que foram posteriormente registradas, para discutir tanto as ações dos participantes quanto o seu ponto de vista.

4.4.1 As fontes dos dados

As fontes dos dados desta pesquisa incluem anotações de campo feitas com base em observações de aula e participação em atividades da escola (reuniões, conselhos de classe, grupos de estudo, comemorações etc.) ao longo de 12 meses de investigação, gravações de aula em áudio e vídeo, entrevistas e conversas informais com professores e outros membros da comunidade e análise de documentos.

As visitas à escola ocorreram de forma sistemática uma ou duas vezes por semana em dias previamente agendados com a professora, dependendo da sua disponibilidade e das atividades programadas pela escola das quais fui convidada a participar. As aulas do segundo semestre de 1999-2000 tiveram início no dia 18/01/2000 e terminaram em 16/06/2000. Nesse período fiz 29 visitas. Após o período de férias, as aulas retornaram em 14/08/2000, quando teve início o primeiro semestre letivo de 2000-2001, e foram interrompidas em 15/12/2000 para as férias de fim de ano, quando encerrei minhas visitas à escola. Vinte e uma visitas foram feitas na segunda etapa. Os quadros 9 e 10 mostram os cronogramas de visitas da primeira e segunda etapas, respectivamente.

Quadro 9. Cronograma de visitas – 1.ª etapa

Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.
19	8	15	5	2	5
26	9	16	6	3	6
	17	22	12	11	13
	23	23	13	17	14
	24	30	19	23	
	29		26	24	

Quadro 10. Cronograma de visitas – 2.ª etapa

Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
22	5	3	7	4
23	12	4	8	12
29	13	10	14	
	20	18	21	
	27	19	28	
		31		

Durante essas 50 visitas permaneci na escola em média 6 horas por dia, totalizando 300 horas dedicadas ao processo de registro dos dados deste estudo. Em razão do calendário da escola, os registros foram feitos em duas etapas, referentes aos períodos letivos da escola. Na primeira etapa, dois grupos de alunos passaram pela sala de *ESL*, grupos A e B; na segunda, mais dois grupos foram acompanhados, C e D.

4.4.1.1 As observações

No período de janeiro a dezembro de 2000 procurei registrar na forma de relatos diários minhas impressões do que via e ouvia no contexto de pesquisa. Inicialmente, conforme observado, tentei ater-me às anotações enquanto observava as interações ocorrendo, mas à medida que me envolvia nas interações, já não conseguia mais fazer anotações ao mesmo tempo em que interagia com os meus pares. Dessa forma, passei a relatar os acontecimentos do dia (interações de sala de aula, conversas informais, entrevistas, reuniões etc.), de preferência, logo depois de deixar o campo de pesquisa para que os fatos estivessem mais vividamente registrados na memória.

Nesses relatos, procurei focalizar os pontos que mais me chamaram a atenção, além de descrever de forma sucinta a ordem e as características dos acontecimentos. Apesar de ter adotado essa nova sistemática, não abri mão de trazer sempre comigo o "caderninho de notas" para eventuais registros de eventos ou de parte dos discursos no momento exato em que eles ocorriam ou eram ditos. O anexo VIII mostra um exemplo desses relatos.

4.4.1.2 As gravações

Após um período inicial de familiarização com a professora e as crianças – quarta ou quinta visita, conforme sugere Moll (1981) –, dei início às gravações em áudio, uma vez que a velocidade das ações e a simultaneidade dos eventos tornavam difícil elaborar os registros exclusivamente por meio de anotações de campo. Inicialmente utilizei três micro-gravadores com microfones internos que foram colocados em pontos estratégicos da sala. Esperava, dessa forma, que os gravadores pudessem registrar os diferentes eventos que ocorriam simultaneamente na sala. Todavia, o resultado dessas gravações não foi satisfatório e apenas partes das fitas puderam ser compreendidas. Optei, então, por utilizar microfones de lapela fixados na roupa dos participantes, mas isto reduziu a liberdade de

movimentação das crianças no interior da sala durante as atividades, uma vez que elas estavam presas a um fio que era ligado ao gravador. O produto dessas gravações também deixou a desejar, pois, quando as crianças faziam um movimento mais brusco, os fios eram desconectados e a gravação interrompida. De forma semelhante ao que ocorreu na tentativa anterior, as fitas dessas gravações registraram apenas pequenos trechos do discurso das crianças, muitos deles truncados e incompreensíveis devido aos ruídos e falas sobrepostas. Finalmente, decidi utilizar um microfone multidirecional com capacidade de captação de sons em um raio de até 6 metros de distância, montado em um pedestal de aproximadamente 1,80 metro de altura e um microfone de lapela que foi fixado na ponta de uma vareta direcionada para o ponto central da sala. O pedestal e a vareta possibilitaram direcionar os microfones com maior facilidade para os locais onde as ações estavam ocorrendo, além de desviar menos a atenção das crianças. Por estarem ao alcance das crianças, os microfones anteriores eram alvo de curiosidade, distração e manipulação, interferindo nas gravações e também no desenrolar das atividades. Os microfones multidirecional e de lapela foram ambos ligados a um gravador de maior potência do que aqueles que foram utilizados nas tentativas anteriores e o resultado das gravações foi significativamente melhor. Todavia, ainda assim, há trechos ininteligíveis nas fitas em virtude dos diversos ruídos produzidos na sala, das falas simultâneas, do tom de voz baixo de algumas crianças e de outros tipos de perdas, geralmente comuns quando se faz uso do instrumento de gravação em contextos em que a fala ocorre naturalmente. Essas interferências de fundo não foram consideradas, uma vez que elas tornaram as transcrições desses trechos virtualmente impossíveis.

O "casamento" dos relatos diários das aulas observadas com os textos resultantes das gravações tornou mais fácil identificar e transcrever os trechos de fala das crianças, uma vez que as situações puderam ser resgatadas na memória. No caso das fitas gravadas pela professora na minha ausência e que, portanto, não puderam ser suplementadas com o meu relato, recorri à professora para identificar determinados trechos e situações.

Por sugestão da professora, foram reservadas para os momentos de gravação atividades nas quais ela tinha maior controle dos turnos de fala e da disciplina, com o propósito de reduzir os ruídos que interferiam nas gravações e de aumentar as chances de produção oral das crianças. O resultado dessa estratégia é que a qualidade das gravações aumentou significativamente. Entre essas atividades destacam-se a leitura compartilhada de histórias (*Circle Time*), a discussão de temas relacionados ao conteúdo das lições e a exploração de vocabulário.

Em decorrência do calendário letivo da escola, as gravações em áudio foram realizadas em duas etapas: uma durante o segundo semestre letivo de 1999-2000, isto é, de fevereiro a junho de 2000, relativas aos grupos A e B, e outra durante o primeiro semestre letivo de 2000-2001, isto é, de agosto a novembro de 2000, relativas aos grupos C e D. Nesse período foram gravadas 21 fitas de 60 minutos cada, referentes a períodos instrucionais, das quais três foram descartadas pela má qualidade da gravação. O restante das fitas registra diversas sessões de gravação. O tempo de gravação das sessões varia de 15 a 50 minutos (em algumas sessões ligava-se o gravador do início ao fim da aula; em outras, o gravador era desligado ao final da atividade), somando um total de aproximadamente 900 minutos de gravações registradas nas 18 fitas. Desse total, fiz os recortes que ilustram os eventos de fala apresentados neste estudo. Além das gravações de aula, foram gravados aproximadamente 320 minutos de entrevistas com dois diretores e cinco professoras da escola, além da professora e da auxiliar de *ESL*.

Com a ajuda de um profissional especializado, fiz gravações em vídeo não só da sala de *ESL*, mas também de algumas das salas regulares em que os alunos de *ESL* das primeiras séries estavam distribuídos[62] para poder observar e analisar o comportamento das crianças em momentos de interação em sala de aula e em situações nas quais o inglês não era explicitamente o objeto de instrução. Filmei também a sala de *ESL II*, uma sala de jardim e outra da pré-escola para que se obtivesse uma amostragem das interações nessas salas.

Essas gravações foram planejadas com bastante antecedência e executadas em dois dias consecutivos (23 e 24/05/2000), conforme o cronograma acertado com a direção e os professores das séries. Além da autorização da direção da escola, foi necessário solicitar a dos pais por escrito. Mais ou menos 50% dos pais não autorizaram as gravações de seus filhos, o que gerou um certo tumulto na rotina da escola e das aulas, pois foi necessário retirar das salas de aula parte das crianças durante os momentos de filmagem. O choro e o descontentamento de algumas crianças que queriam ser filmadas, mesmo sem a autorização dos pais, foram fonte de constrangimento para mim e para as professoras. Um outro incidente provocou constrangimento ainda maior: uma das crianças que não teve autorização para ser filmada permaneceu na sala sem ser notada. No decorrer da gravação, a mãe da criança chegou para buscá-la e, percebendo que ela estava sendo filmada, se indispôs tanto com a professora quanto comigo. Daí em diante, as atividades da professora nessa sala foram

[62] Vale ressaltar que neste estudo a expressão *sala de aula regular* tem sido usada para se referir às salas de aula em que as crianças recebem instrução de outras disciplinas, por exemplo, *Language Arts*, Matemática, Estudos Sociais etc. nas suas respectivas séries. A sala de *ESL* é considerada uma sala especial em que a instrução é voltada, sobretudo, para o desenvolvimento das competências oral e escrita das crianças pouco proficientes em inglês.

interrompidas e as crianças que tinham autorização para serem filmadas permaneceram na sala sob a minha responsabilidade. Esse incidente foi suficiente para fazer com que outros professores desistissem da gravação em suas salas de aula, além de contribuir para que a rotina da sala fosse significativamente alterada. Dessa forma, não pude atingir meu objetivo inicial que era observar as crianças interagindo naturalmente com seus pares nas suas respectivas séries. Mesmo assim, dei prosseguimento ao cronograma de filmagens nas salas cujas professoras se dispuseram a participar.

A análise desses vídeos é interessante porque sugere que os professores dessas salas estão em sintonia com a política de uso da língua da escola ao dar prioridade ao uso do inglês. Apenas a professora do jardim faz uso do português em alguns poucos momentos quando se dirige às crianças, geralmente quando percebe algum problema na compreensão da mensagem. As crianças dessa sala, por sua vez, fazem uso freqüente do português, supostamente porque ainda não têm proficiência nesta língua – o inglês está sendo introduzido pela primeira vez, há menos de um ano, para muitas das crianças. Nas demais séries, as crianças parecem usar o inglês nos momentos instrucionais, geralmente para dar uma resposta à professora, e o português quando conversam ou cochicham entre si, porém sempre longe dos olhos da professora. Todavia, esses recortes são pouco representativos para afirmar que essa é a norma de uso das línguas nessas salas de aula. Além disso, algumas atividades planejadas pelas professoras para os momentos de filmagens focalizam atividades pouco dinâmicas em termos interacionais – canções cantadas em coro, dramatização de uma peça com partes previamente decoradas pelas crianças, leitura em voz alta seguida de perguntas de compreensão do texto. Apenas *Mrs. T.* preparou uma atividade mais dinâmica em que ela constrói uma história em conjunto com as crianças com base no texto e nas gravuras do livro.

Diante das dificuldades encontradas durante minha primeira tentativa de registrar em vídeo as interações que ocorriam nas diversas salas de aula das crianças participantes da pesquisa, optei por não mais recorrer a este instrumento. Assim, as gravações seguintes continuaram a ser feitas apenas em áudio para as quais a direção da escola considerou desnecessária a solicitação de autorização dos pais, uma vez que a identidade das crianças estaria preservada.

Para suplementar a minha suposição, com base nas observações e nas gravações feitas, de que o inglês é usado, sobretudo, nas situações instrucionais e o português nas situações informais, especialmente nas salas de aula regulares, recorri a outros instrumentos de pesquisa tais como entrevistas e questionários.

4.4.1.3 As entrevistas e os questionários

As entrevistas formais foram feitas na segunda quinzena de outubro de 2000, quando eu já não era mais uma estranha na escola. A participação em várias das atividades de rotina da escola – reuniões de professores, reuniões de pais, conselhos de classe, grupos e oficinas de estudo, observação de aulas, refeições na cantina etc. – ao longo do ano tornaram minha presença familiar, mesmo para aqueles professores com os quais não mantive um relacionamento direto. Isso, de certa forma, contribuiu para que as pessoas entrevistadas não só se dispusessem a dar sua colaboração, mas também se sentissem mais à vontade e confiantes para discutir as questões inicialmente focalizadas.

Conduzi dois tipos de entrevistas formais com o objetivo de colher as impressões dos diretores, professores e auxiliar de sala acerca do papel e do uso das línguas no contexto da escola e da sala de aula. O tipo 1 – semi-estruturada – foi feito face a face e individualmente em momentos previamente agendados com os entrevistados. Para essas entrevistas preparei um rol de perguntas que serviram de roteiro (Anexo VII). Durante as entrevistas, procurei adotar um estilo relativamente informal, para dar impressão de que estava conversando ou discutindo questões de interesse mútuo, ao invés de uma postura formal de inquisidor. Com esse procedimento, quis deixar meus entrevistados "soltos" para abordar quaisquer outros assuntos, além dos focalizados nas questões, uma vez que acredito que, para gerar dados etnográficos, é preciso conversar com as pessoas, ouvir o que elas têm para dizer acerca de suas experiências, pontos de vista e interpretações. De acordo com Mason (1997), a entrevista qualitativa se aproxima de uma "conversa com uma finalidade".

A entrevista do tipo 2 consistiu de perguntas abertas que foram aplicadas aos professores do jardim à 2.ª série (turmas A e B) e às duas professoras de *ESL*, juntamente com um questionário de perguntas fechadas (Anexos V e VI). Como os professores das séries regulares não dispunham de horário para uma entrevista face a face, optei por incluir as perguntas da entrevista no questionário e sugeri que as respostas abertas fossem gravadas em fita cassete, na expectativa, assim, de facilitar o trabalho dos respondentes e, ao mesmo tempo, obter respostas mais detalhadas acerca dos pontos levantados. Para isso, forneci a cada uma das professoras um microgravador e uma fita cassete. Das dez professoras que se dispuseram a colaborar, apenas duas gravaram as respostas da entrevista estruturada; as demais optaram por escrever as respostas, alegando que não se sentiam à vontade para falar ao microfone/gravador. A professora

de *ESL I*, *Mrs. T.*, respondeu as perguntas fechadas do questionário por escrito e as abertas foram respondidas (e gravadas) face a face em entrevista individual. A professora de *ESL II* respondeu apenas as perguntas fechadas do questionário.

As perguntas do questionário focalizaram questões relativas ao perfil do professor e ao uso das línguas na sala de aula. As respostas contêm indicações acerca do comportamento e atitudes dos professores em relação ao uso do inglês e do português nas suas salas de aula, bem como das funções que a alternância de línguas assume nesses locais.

Também apliquei um questionário às famílias das crianças participantes para identificar a composição sociolingüística da família e suas expectativas em relação ao bilingüismo e à educação bilíngüe (Anexos III e IV). O questionário, estruturado com perguntas abertas e fechadas, foi enviado para casa e, posteriormente, recolhido pela professora colaboradora. Dos 22 questionários enviados, um por família, 19 foram respondidos.

Apesar do seu valor quanto à caracterização da família e dos usos das línguas em casa, bem como quanto à motivação para proporcionar às crianças uma educação bilíngüe, o questionário mostrou-se pouco eficiente no que diz respeito aos comentários e informações complementares acerca da participação da família no processo de ensino-aprendizagem da criança. A maioria dos questionários retornados apresentou respostas ou em branco ou vagas para as perguntas abertas. Somente as respostas fechadas receberam maior atenção por parte dos respondentes, mesmo assim algumas foram parcialmente respondidas.

Atribuo esse fato à extensão do questionário, à falta de testagem prévia e à forma de aplicação. Percebo, hoje, que o questionário é longo, denso e apresenta vários itens para serem marcados, o que requer muito tempo por parte do respondente. Além disso, dada à dificuldade de manter um contato mais próximo com os pais, não foi possível aplicar um questionário piloto e nem mesmo controlar sua aplicação. Suponho que se os questionários tivessem sido aplicados na presença da professora ou da pesquisadora, as perguntas poderiam ter sido exploradas e mais detalhes acrescentados à ótica dos respondentes.

As entrevistas ocorreram na língua escolhida pelos entrevistados, pois, como advertem Seliger & Shohamy (1989), a utilização de uma língua na qual os entrevistados não se sentem confortáveis pode limitar a expressão dos participantes. Pela mesma razão, os questionários enviados para as famílias foram elaborados na forma bilíngüe (inglês e português) para que os respondentes pudessem escolher a língua de preferência.

Para complementar as informações colhidas das observações, entrevistas e questionários, mantive, ao longo desta pesquisa, conversas informais com pais de alunos

e com a professora colaboradora, durante as quais pude esclarecer os aspectos que me pareceram obscuros. Essas conversas aconteceram durante minhas visitas à escola ou via internet, no caso da professora, quando trocamos correspondências.

Conforme sugerem Cavalcanti & Moita Lopes (1991), combinei os instrumentos de pesquisa anteriormente descritos para que pudesse olhar de várias maneiras o meu objeto de estudo, na expectativa de validar, assim, a minha interpretação acerca do que via e ouvia no contexto de pesquisa. Dessa forma, pude abordar as perguntas de pesquisa sob diferentes ângulos e explorar as peças do quebra-cabeça montadas com base nas fontes geradoras dos dados. De acordo com Mason (1997), a validade da interpretação dos dados depende da validade dos métodos e instrumentos utilizados. Diante disso, procurei gerar os registros dessa pesquisa com cuidado, rigor e transparência, fazendo descrições detalhadas, refletindo sobre as anotações de campo ao longo de todo o estudo e documentando os acontecimentos com o apoio das orientações teóricas e metodológicas discutidas neste estudo.

4.4.2 As transcrições

As transcrições das fitas gravadas em áudio foram feitas com base em Marcuschi (1998), utilizando-se a simbologia apresentada na parte pré-textual deste estudo. Procurei transcrever as fitas imediatamente após as gravações, todavia, em virtude do volume de fitas gravadas, foi necessário recorrer à ajuda de uma auxiliar. A ela competiu o trabalho de fazer a transcrição preliminar de uma parte das fitas. Para isso, discutimos os procedimentos e as convenções gráficas a serem utilizadas. Ela foi instruída para ouvir a fita pela primeira vez de forma ininterrupta para que pudesse ter uma idéia da situação e dos acontecimentos como um todo e em seguida dar início à transcrição das partes. Terminada a transcrição das partes, a fita era ouvida novamente para a conferência dos pontos incompreensíveis. Também forneci a ela algumas pistas do contexto, além dos materiais didáticos (por exemplo, cópias dos textos utilizados pela professora durante as atividades) que puderam ser recolhidos no dia em que a fita foi gravada. A contribuição da auxiliar se esgota neste ponto. A partir daí cuidei de fazer mais duas ou três revisões na transcrição de cada fita, focalizando tanto as partes quanto o todo. A cada revisão, o trecho era ouvido várias vezes até que se pudesse compreender e completar a fala dos participantes deixada em branco na transcrição preliminar. Os trechos incompreensíveis foram desconsiderados.

Dessa forma, as fitas foram ouvidas diversas vezes, o que me permitiu, já nesses momentos, fazer anotações acerca de aspectos da interação, os quais, posteriormente, puderam ser utilizados na análise dos dados. As transcrições revelaram aspectos das interações verbais que não puderam ser captados durante as observações e adicionaram às anotações de campo mais detalhes, como, por exemplo, a forma como a professora controlava a disciplina e a participação dos alunos na interação. A leitura e releitura das transcrições durante essa fase permitiram a identificação dos padrões de uso das línguas nas interações, direcionando minha atenção para a busca de recorrência desses usos nas transcrições posteriores. Assim, quando dei início ao processo de análise, vários recortes de fala já haviam sido selecionados.

4.5 O processo de análise

Orientada pela abordagem etnográfica, esta análise procede do nível macro (a comunidade) para o micro (a sala de aula), buscando-se sempre estabelecer relações entre os dois níveis por meio da triangulação das fontes geradoras dos dados. Dessa forma, a análise inclui vários estágios, conforme descrevo a seguir. Como parte do processo, discuti minhas interpretações com a professora da sala observada durante e depois do período em que permaneci no campo de pesquisa. Para contrapor os padrões de uso das línguas observados e interpretados, conduzi algumas observações em outras salas de aula, conforme mencionado anteriormente. Feita a análise, apresentei os resultados para a professora que confirmou minhas interpretações e acrescentou informações que foram utilizadas para corrigir as discrepâncias.

Os registros gerados no contexto de pesquisa forneceram-me subsídios para construir minha interpretação de como o inglês e o português são usados: (a) na escola – quando, onde, com quem e em quais situações as línguas são usadas, qual o *status* de cada uma delas, como as línguas são distribuídas e quais os discursos vigentes na escola; (b) na sala de aula de *ESL* – as normas discursivas compartilhadas, os estilos de fala regularmente empregados e os padrões de uso alternado das línguas. Para realizar a análise apoiei-me nos estudos aqui revisados e no discurso das pessoas que, de uma forma ou de outra, participaram deste estudo oferecendo-me seus pontos de vista, observações e enunciações por meio de entrevistas, questionários e gravações.

4.5.1 A análise das entrevistas e dos questionários

A análise das entrevistas teve início com uma leitura individual das transcrições para que eu pudesse compreender como os educadores da escola representavam e avaliavam o papel do português na sala de aula e no interior da escola como um todo. Após a análise individual e detalhada dos textos, comparei os diversos discursos dos entrevistados, procurando identificar os temas recorrentes – por exemplo, o uso das línguas na sala de aula, a política de línguas da escola, o papel do português na escola, os principais problemas da escola etc. – para então agrupar as respostas dos entrevistados.

Esse procedimento me permitiu identificar as proporções das respostas em cada um dos temas abordados. Por exemplo, constatei bastante coerência no nível da autoridade (diretores, professores e pessoal de apoio pedagógico) quanto à caracterização do uso das línguas na sala de aula e no contexto maior da escola e quanto aos problemas apontados em relação ao programa de ensino da escola. Entre as treze pessoas entrevistadas[63], todas concordam que a escola tem uma política de *English-Only* que funciona, sobretudo, no nível institucional/formal, mas que o uso do português é predominante no nível social/informal. Das nove professoras que descreveram o uso das línguas na sala de aula, três responderam que apenas o inglês é usado nas suas salas de aula; cinco responderam que só usam o inglês com seus alunos, mas admitiram que o português é geralmente falado entre os colegas ou usado pelas auxiliares de sala para fins de instrução de conteúdos ou comunicação com os alunos menos proficientes; e uma (*Mrs. T.*) respondeu que usa o inglês a maior parte do tempo de instrução, mas que o português é também usado em alguns momentos. Entre os problemas mencionados, o uso do português no interior da escola e/ou da sala de aula é o mais recorrente, e a falta de qualificação dos professores na área de educação bilíngüe é o segundo mais citado. As entrevistas também revelaram uma certa incoerência na política educacional da escola no que diz respeito à língua portuguesa, pois, ao mesmo tempo em que a escola oferece um programa de ensino de português, o prestígio dessa língua no nível institucional é pequeno. Entre as razões, apontadas pelos professores da área de Língua Portuguesa, para o evidente descaso destacam-se a carga horária reduzida e a não-extensão do programa de português a todos os alunos da escola.

---

[63] No total entrevistei formalmente 14 pessoas da escola entre diretores, professores e pessoal de apoio pedagógico. Como as perguntas das entrevistas variam de acordo com o papel que as pessoas assumem na escola, o número de respondentes também varia de acordo com os temas abordados. Fiz a todos os professores as mesmas perguntas, algumas das quais foram feitas aos diretores; muitas das perguntas dirigidas aos diretores não o foram aos professores, conforme mostram os protocolos das entrevistas em anexo.

De maneira semelhante à metodologia empregada para a análise das entrevistas, agrupei as respostas dos questionários segundo os diferentes tópicos abordados (o uso do português na sala de aula, as atitudes das professoras quando as crianças usam o português, as razões para o uso do português etc., no caso das respostas dos professores; e o uso das línguas na família, a importância de se tornar bilíngüe etc., no caso das respostas dos pais), procedi à tabulação das respostas encontradas e cruzei as respostas para, então, compará-las.

A análise dos resultados do questionário aplicado aos professores mostra que, apesar de haver um esforço para se manter uma política de *English-Only* no interior da sala de aula, o português está presente em algumas das interações, seja no nível formal/instrucional ou social/conversacional. As respostas também sugerem que o uso do português na sala de aula de inglês é bastante funcional, isto é, as professoras e/ou auxiliar de sala usam ou permitem o uso do português para dar instruções, explicar conteúdos, traduzir vocabulário, ajudar a criança a construir sua enunciação em inglês, conversar com o colega, entre outras funções, embora não reconheçam este uso como oficialmente legítimo. O questionário também forneceu informações sobre a formação acadêmica dos professores e a proficiência nas línguas. Esses resultados parecem consistentes com o que observei e ouvi no campo de pesquisa nos momentos em que participei das atividades da escola.

Como um dos objetivos deste estudo é investigar a relação L1-L2 no contexto da sala aula bilíngüe, mostro nos quadros abaixo como os professores concebem essa relação nas suas respectivas salas, quais são as atitudes desses professores diante dos usos do inglês e do português, bem como da alternância dessas línguas em suas salas de aula. Dez professoras responderam ao questionário, entre elas, duas professoras de *ESL*.

Quadro 11. O uso do português durante as lições (Perguntas 8 e 9)

Pela professora		Pela auxiliar	
Nunca	Algumas vezes	Nunca	Algumas vezes
5	5	3	7

Quadro 12. A importância de saber português na qualidade de professora de crianças que falam português como L1 (Pergunta 10)

Muito importante	Alguma importância	Não é importante
4	3	3

Quadro 13. A existência de uma política de *English-Only* na sala de aula e as atitudes da professora em relação ao uso do português pelas crianças (Perguntas 11 e 12)

Política de *English-Only*		Atitudes da professora			
Sim	Não	Responde em inglês	Lembra aos alunos que a língua da sala é o inglês	Repete a questão em inglês	Ajuda a criança a formular a questão
6	4	5	6	7	9

Quadro 14. O uso do português na sala de aula (Perguntas 13 e 14)

Pela professora		Pela auxiliar	
Algumas vezes Menos de 5%	Nunca	Algumas vezes Menos de 5%	Nunca
05	05	08	02

Quadro 15. Razões pelas quais a professora e/ou a auxiliar alternam o inglês e o português (Pergunta 15)

Dar instruções	Explicar o conteúdo da lição	Metalinguagem	Solicitar uma informação	Traduzir	Avaliar as crianças
05	04	02	04	06	04

Quadro 16. Situações em que as crianças usam o português na sala de aula (Pergunta 16)

Falar com a professora	Falar com a auxiliar de sala	Conversar entre colegas	Fazer perguntas sobre a lição	Verificar o sentido de uma palavra	Traduzir	Negociar uma tarefa	Situação de emoção
05	05	09	02	03	04	03	06

Durante a tabulação das respostas do questionário, percebi que algumas questões se repetem tanto no questionário quanto nas entrevistas com os professores, o que tem vantagens e desvantagens. Por um lado, essa repetição é cansativa para o respondente, exclui outras questões que poderiam ter sido feitas no lugar; por outro lado, tem-se a oportunidade de verificar se há coerência no discurso dos entrevistados/respondentes.

Dessa forma, comparando os temas abordados nas respostas das entrevistas com as respostas do questionário e com as observações (e anotações) feitas no local, pude identificar a forma como as pessoas representam e avaliam o papel do português e do inglês nesta comunidade escolar.

O questionário enviado para as famílias foi analisado de forma semelhante. Assim, pude levar em conta a perspectiva da família das crianças participantes – sua composição lingüística, motivação e expectativas. Apesar das falhas já mencionadas, os dados do

questionário são coerentes com o que ouvi e registrei em meus relatos durante as reuniões de pais. Os pais das crianças brasileiras, de modo geral, depositam na escola as expectativas de que seus filhos se tornem funcionalmente bilíngües, uma vez que não fazem uso do inglês regularmente no domínio familiar. Supostamente esta é uma das razões pelas quais consideram mais importante o ensino do inglês do que o do português.

As anotações de campo foram analisadas simultânea e seqüencialmente à medida que eram contrapostas a outras fontes de dados. Para isso, elas foram lidas várias vezes e retomadas sempre que eu identificava algum ponto convergente. Isso me possibilitou formular outras perguntas acerca do que via e ouvia no campo de pesquisa. Por exemplo, a leitura e a análise dos relatos das reuniões do grupo de estudos *Literacy Task Force* fizeram surgir várias questões acerca do modelo e do tipo de programa de ensino da escola que puderam ser respondidas durante outras reuniões do grupo ou em outros momentos posteriores. Os relatos das reuniões de pais, por exemplo, constituem-se na fonte de dados que reúne mais informações acerca das expectativas da família em relação ao modelo de ensino em vigor na escola. Nessas reuniões pude perceber a ótica dos pais que estavam presentes e a tomei como representativa para este estudo, uma vez que todos tinham opinião convergente.

Além dessas fontes, procedi a uma leitura cuidadosa dos documentos oficiais produzidos pela escola (regimento, materiais curriculares, folhetos informativos etc.), procurando identificar neles uma coerência (ou incoerência) discursiva em relação aos discursos provenientes de outras fontes. Essa abordagem multiinstrumental me proporcionou as bases para a compreensão do contexto de pesquisa e posterior construção da minha interpretação acerca do papel do português e do inglês no contexto de uma escola considerada bilíngüe.

4.5.2 A análise do discurso da sala de aula

A análise do discurso da sala de aula concentra-se na identificação dos padrões de uso do inglês e do português nas interações que ocorrem entre professora-alunos e alunos-alunos. Fundamentei a abordagem de análise na sociolingüística (Ferguson, 1964; Fishman, 1968; Preston, 1989; Tarone & Swain, 1995), na etnografia da comunicação (Hymes, 1972a, 1972b), na lingüística funcional (Halliday, 1970, [1973] 1976) e na análise da conversação (Blom & Gumperz, 1972; Gumperz, 1982 e Heller, 1988, 1996), entre outras perspectivas discutidas ao longo deste estudo.

Os registros feitos a partir das interações de sala de aula forneceram-me subsídios para realizar dois tipos de análise – uma que focaliza a distribuição das línguas no interior da sala de aula, os estilos de fala recorrentes e a distribuição dos turnos de fala entre os participantes; outra que evidencia os padrões de uso alternado das línguas de acordo com as suas funções específicas, isto é, como e com que finalidades a professora e as crianças utilizam o inglês e o português na sala de aula para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais. Esse processo de análise envolve vários níveis de interpretação e tem como principal fonte de dados as gravações e as observações feitas em sala de aula.

4.5.2.1 A identificação do contexto

Para proceder à análise do discurso da sala de aula, parti da identificação das situações de fala para a análise dos eventos de fala. Assim, o primeiro nível dessa análise envolve identificar as situações de fala que servem de contexto para as interações face a face que ocorreram entre professora-alunos e alunos-alunos. A situação de fala neste estudo inclui não somente as aulas de *ESL* ou segmentos de aula (*circle time*, *journalwriting*, exploração de vocabulário etc.), mas também outras pistas contextuais que podem contribuir para desvendar os sentidos das enunciações dos participantes da interação.

De acordo com Hymes (1972a), a chave para a compreensão dos eventos de fala está no contexto. Neste estudo, isso implica compreender os eventos de fala em relação à situação de fala (a aula, a lição, a atividade etc.), às características dos alunos (alunos de *ESL*, idade entre 7-12 anos, proficiência limitada no inglês etc.), ao papel dos participantes (professora, aluno, participante legitimado ou não-legitimado etc.), aos objetivos do ato de fala (chamar a atenção, fazer um comentário, dar uma instrução etc.), à forma da mensagem (estilo acadêmico, conversacional ou alternado), ao tópico da mensagem (acadêmico ou uma conversa qualquer entre colegas) e às normas de comportamento e interação social (solicitar o turno levantando-se a mão, falar na sua vez, usar a língua esperada para a interação etc.).

Essas pistas contextuais serviram de base para a análise, uma vez que elas estão atreladas às mensagens e aos comportamentos dos participantes da interação. Em algumas situações, o sentido do discurso só poderia ter sido determinado se se considerasse o que tinha sido dito ou feito pelos outros falantes. Por exemplo, a não-

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

concessão do turno de fala durante a interação pode indicar uma forma de punição, uma vez que certas crianças transgridem regularmente as normas socializantes do grupo; de forma semelhante, uma mudança do inglês para o português pode sinalizar o limite de tolerância da professora em relação ao comportamento de determinadas crianças. Para Hymes (1972b) é só por meio da visualização das relações que se estabelecem no contexto que se podem perceber as nuances do que está acontecendo quando a língua é ensinada e usada.

O passo seguinte foi identificar os exemplos de alternância de línguas nos aproximadamente 900 minutos de gravações ouvidas e transcritas.

4.5.2.2 A identificação dos exemplos de alternância de línguas

Como um foco importante deste estudo era explorar a habilidade das crianças e da professora para usarem os recursos lingüísticos das duas línguas na comunicação de sala de aula, seja para fins instrucionais ou conversacionais, identifiquei as enunciações que apresentavam algum tipo de alternância de línguas e fiz delas recortes de fala. Minha definição de alternância de línguas inclui qualquer alternância entre o inglês e o português pelo mesmo falante – *alternância intrapessoal* – no momento em que ele detém o turno de fala ou, posteriormente, no seu próximo turno durante um mesmo evento, assim como inclui a alternância de línguas entre falantes – *alternância interpessoal* – em um mesmo evento de fala. É o caso de a professora perguntar em inglês e a criança responder em português. Dessa forma, uma alternância de línguas pode ocorrer no interior de uma mesma sentença ou entre sentenças e turnos de fala. Como a maioria das crianças está em fase de aquisição do inglês, o maior número de alternâncias produzidas pelos alunos ocorre por meio da inserção de léxico de uma língua na estrutura sintática da outra, isto é, palavras do inglês são inseridas nas sentenças em português e vice-versa (geralmente nos pontos em que as estruturas das duas línguas são equivalentes). No caso das alternâncias produzidas pela professora, elas incluem os vários tipos de alternância – intra-sentencial, intersentencial e de marcadores discursivos. As alternâncias do tipo interpessoal são interessantes para este estudo porque mostram a habilidade receptiva das crianças em processar a mensagem no inglês e responder corretamente no português. Algumas dessas alternâncias estão incluídas nos exemplos que ilustram a análise.

Tendo identificado os exemplos de alternância de línguas e feito os recortes de fala, passei a identificar os eventos de fala.

4.5.2.3 A identificação dos eventos de fala

Para proceder à análise do discurso da sala de aula tomei como unidade de análise o evento de fala. Gumperz (1982) argumenta que, para interpretar o sentido da alternância de línguas, é necessário analisar a mensagem no contexto, ao invés de se limitar à análise isolada da estrutura interna das sentenças. Com base em Hymes (1972a), o evento de fala, neste estudo, foi definido como uma unidade de interação entre dois ou mais falantes, geralmente em torno de um mesmo tópico e com começo e fim identificáveis. Exemplos de eventos de fala poderiam ser uma interação verbal em que a professora e os alunos constroem uma história, uma conversação qualquer durante a aula ou segmento de aula, ou uma seqüência verbal do tipo pergunta-resposta-avaliação.

Os eventos de fala que ilustram este estudo foram selecionados dos recortes que extraí inicialmente das gravações transcritas, tendo como critério a possibilidade de compreensão da enunciação focalizada (isto é, aquelas que continham algum tipo de alternância de línguas) em relação ao que foi dito antes e depois, incluindo, quando necessário, pistas contextuais. Esses recortes podem incluir um ou mais eventos de fala e estão numerados seqüencialmente para fins de apresentação. Apesar de alguns desses recortes terem sido feitos a partir de uma mesma gravação, a ordem em que eles aparecem no texto não é necessariamente a mesma nas gravações.

4.5.2.4 As tipologias de alternância de línguas

Um vez identificados as situações e os eventos de fala, procurei agrupar os padrões recorrentes de alternância de línguas. Para que uma categoria de alternância fosse considerada como um padrão de uso, estabeleci como critério o de que ela deveria ocorrer pelo menos duas vezes nos dados. Inicialmente categorizei as alternâncias com base em uma síntese das tipologias encontradas na literatura (Quadro 2). Procurei verificar como essas categorias se relacionam ao desenvolvimento das funções da linguagem na criança, conforme descreve Halliday ([1973] 1976), visto que este estudo focaliza o aspecto funcional da alternância de línguas nas interações de crianças que estão em processo de aquisição e desenvolvimento da L2 e que, portanto, passam por processos semelhantes ao da aquisição da L1.

A comparação dessas tipologias revelou que uma categoria de uma tipologia poderia incluir categorias de outras tipologias. Por exemplo, a categoria "esclarecimento" de Olmedo-Williams (1979) poderia incluir a categoria "representacional" de Halliday ([1973] 1976) e as categorias "repetição" e "qualificação da mensagem" de Gumperz (1982). Constatei também que algumas categorias são abrangentes, reunindo várias funções sob uma mesma categoria, enquanto outras especificam uma única função. Canagarajah (1995), por exemplo, faz a distinção entre duas categorias maiores, "controladoras" e "de conteúdo", cada uma das quais reúne diferentes subcategorias ou funções. De modo semelhante, Antón e Dicamilla (1999) classificam as funções da L1 no desenvolvimento de tarefas na L2 como funções "interpsicológicas" e "intrapsicológicas" e as subdividem em outras subcategorias de acordo com as funções específicas identificadas em seu estudo. Gumperz (1982) faz a distinção entre alternâncias do tipo "situacional" e "metafórica", relacionando sob a categoria metafórica várias funções para a alternância de línguas, visto que cada estudo é singular, diferindo não só quanto às características contextuais, mas também quanto ao foco e orientações da pesquisa.

Embora as tipologias encontradas na literatura tenham servido de orientação para a classificação de algumas das funções observadas neste estudo, foi necessário refinar algumas dessas categorias para que elas abarcassem os padrões de uso das línguas encontrados. Por exemplo, a categoria "repetição" utilizada por Gumperz (1982) é bastante ampla, e neste estudo poderia incluir situações em que a repetição é usada para traduzir uma enunciação, dar esclarecimentos, ensinar vocabulário e controlar a disciplina. Neste caso, optei por criar uma categoria para cada uma das funções que se realizam por meio da repetição. A função "instrucional" de Olmedo-Williams (1979) foi usada de forma mais abrangente, isto é, em todas as situações em que a alternância de línguas é usada para fins instrucionais e, não, quando se ensina vocabulário apenas, conforme prefere aquela autora. Dessa forma, optei por propor uma categorização que, apesar de fundamentada na literatura, estivesse de acordo com as funções observadas nos dados deste estudo. O Quadro 17 mostra um resumo da tipologia utilizada.

Quadro 17. Tipologia das funções da alternância de línguas na sala de aula de *ESL*

FUNÇÕES INSTRUCIONAIS REGULATÓRIAS	
Controlar a disciplina	A professora alterna as línguas para controlar a disciplina ou comportamento das crianças durante as interações, sinalizando para elas a sua não-aprovação diante de um comportamento considerado inadequado.
Negociar normas socializantes	A professora recorre ao português para negociar normas e valores de conduta social, moral e cultural.
Ameaçar os alunos	A professora alterna as línguas para ameaçar as crianças diante de um comportamento inadequado, sinalizando o limite de sua tolerância.
Avaliar os alunos	A professora alterna as línguas para avaliar o comportamento das crianças por meio de um comentário, elogio, cumprimento, crítica ou repreensão.
Regular os turnos de fala	A professora alterna as línguas para controlar os turnos de fala e estruturar a participação dos alunos nas interações.
FUNÇÕES INSTRUCIONAIS DE CONTEÚDO	
Sinalizar uma seqüência da aula	A professora passa para o português para dar instruções ou esclarecimentos sobre o andamento da aula e/ou das atividades pedagógicas.
Traduzir	A professora ou as crianças alternam as línguas para traduzir uma palavra ou expressão.
Ensinar vocabulário na L2	A professora ou as crianças fornecem insumo na L2 na forma de tradução ou repetição em inglês das enunciações produzidas em português.
Dar esclarecimentos sobre conteúdos	A professora ou as crianças alternam as línguas para dar explicações, reforçar o conteúdo ensinado e avaliar a compreensão. Esta categoria inclui estratégias do tipo repetição, reformulação, expansão, exemplificação e definição.
Metalingüística	A professora alterna as línguas para dar uma explicação acerca do funcionamento da língua.
Solicitar esclarecimentos	As crianças e a professora alternam as línguas para solicitar esclarecimentos.
Negociar o sentido de uma palavra ou expressão	As crianças e a professora alternam as línguas para negociar o sentido de uma palavra ou expressão, sinalizando a alternância por meio de uma pergunta ou expressão formulaica e/ou inserindo uma palavra ou expressão em português nas enunciações produzidas em inglês.
FUNÇÕES CONVERSACIONAIS	
Conversar com os colegas	As crianças passam para o português quando conversam entre si.
Especificar o interlocutor	As crianças alternam as línguas para acomodar a língua ao interlocutor ou à situação, por exemplo, quando se dirigem a alguém que não fala português.
Fazer comentários ou reclamações	As crianças usam o português para fazer comentários paralelos, reclamar ou insultar o colega.
Negociar uma solicitação	As crianças alternam as línguas para negociar uma solicitação, ganhar reconhecimento e/ou despertar a atenção da professora.
Ênfase	A professora e as crianças alternam as línguas para ressaltar uma mensagem ou colocar ênfase especial no que foi dito.
Recreacional	As crianças "brincam" com as palavras das duas línguas, misturando-as para obter efeitos comunicativos e estilísticos.

Constatei que, de modo abrangente, o português nesta sala de aula é usado para duas finalidades principais: dar instruções e favorecer a comunicação. A primeira categoria – *instrucional* – inclui as situações em que a alternância é usada para regular o comportamento dos participantes da interação e para dar instruções sobre conteúdos; a segunda – *conversacional* – agrupa as alternâncias que auxiliam a comunicação entre os participantes quando eles se engajam em conversações "extra-oficiais", isto é, que não estão centradas na instrução propriamente dita.

Uma explicação das categorias utilizadas é apropriada aqui, uma vez que algumas delas poderiam incluir outras; ou melhor, um mesmo exemplo de alternância pode ilustrar duas ou mais categorias, quando as funções se sobrepõem. De modo geral, quase todas as categorias assumem uma função instrucional na medida em que a sala de aula é, por excelência, um local para a instrução. Por exemplo, quando as crianças misturam as línguas para "brincar" com as palavras – função recreacional –, elas estão não só otimizando a comunicação, mas também aprendendo a língua-alvo. Ou, ainda, quando as crianças negociam com a professora uma solicitação, seja em inglês ou em português, elas estão tentando usar a língua "certa" para a ocasião certa. Essa situação é tanto de instrução quanto de aprendizagem. Por outro lado, as funções do tipo instrucional, em sentido amplo, englobam uma função conversacional, isto é, de facilitar a comunicação entre os participantes da interação. Portanto, a categorização utilizada neste estudo deve ser entendida em relação aos exemplos ilustrativos e específicos aos dados obtidos.

4.5.2.5 A verificação das categorias utilizadas

Para obter maior confiabilidade na categorização dos exemplos selecionados para ilustrar este estudo, submeti uma parte dos dados à avaliação de dois avaliadores (A e B), conforme sugerem Seliger & Shoamy (1989) e Allwright & Bailey (1991). Ambos os avaliadores são bilíngües, professores doutores com larga experiência no ensino de inglês como segunda língua/língua estrangeira. Expliquei a eles o objetivo geral do estudo e forneci um quadro explicativo da tipologia utilizada com a definição de cada uma das categorias, assim como os exemplos para serem classificados. Ao avaliador A forneci os recortes ímpares (a partir do recorte 7) que ilustram este estudo, e ao avaliador B, os recortes pares (a partir do recorte 8). Não incluí os recortes 1-6 porque eles ilustram outros aspectos desta análise.

Dos 41 recortes classificados pelo avaliador A, 36 (87, 8%) estão de acordo com a classificação aqui adotada. A maioria das discordâncias ocorreu nas categorias *ensinar vocabulário na L2* (1), *negociar o sentido de uma palavra ou expressão* (3) e *ênfase* (1). Parece-me que a distinção entre a primeira e a segunda categoria é bastante sutil e, de fato, parecem sobrepor-se, pois quando se negocia o sentido de uma palavra, ao mesmo tempo, ensina-se ou aprende-se vocabulário; quanto à categoria ênfase, esta também pode se sobrepor à categoria *traduzir*, conforme ilustra o recorte 87, no Capítulo 6. De acordo com a observação do avaliador A, a falta de uma maior contextualização, no caso dos recortes que ilustram algumas dessas categorias, contribuiu para sua dificuldade em classificá-los.

A classificação feita pelo avaliador B também alcançou índice de concordância compatível com o que sugere Allwright & Bailey (1991), isto é, igual ou superior a 85% do total de recortes classificados. Dos 40 recortes classificados, 36 (90%) são consistentes com a minha classificação e 4 (10%) estão em discordância. Entre essas últimas está a categoria *negociar o sentido de uma palavra ou expressão*, classificada pelo avaliador como *solicitar esclarecimentos* ou *traduzir*. O problema com *negociar o sentido de uma palavra ou expressão* parece estar no fato de que, para mim, essa categoria ilustra situações em que as crianças ou a professora sinalizam a alternância por meio de expressões formulaicas – *How do you say inimigo?* – ou de inserção de palavras/expressões do português nas enunciações em inglês – *I want a sentence like this: não precisava trazer a cabbage na minha casa* –, geralmente marcadas por pausa ou dúvidas.

Essa distinção parece não ter sido levada em conta pelos avaliadores, certamente por falta de uma maior explicitação de minha parte ou de contextualização. As categorias *solicitar esclarecimentos* e *traduzir* são bastante abrangentes e, por esta razão, sobrepõem-se facilmente a outras categorias. Nesses casos, a análise do contexto pode auxiliar na distinção. O avaliador B sugeriu a união das categorias *controlar a disciplina ou comportamento* e *negociar normas socializantes* por considerar que elas se aplicam à mesma função. No entanto, a sua classificação não discordou da minha quanto a essas categorias. Optei, então, por manter a distinção entre elas e apenas reformular a definição dessas categorias.

4.5.2.6 A distribuição dos turnos e os estilos de fala

Após ter analisado os padrões de uso alternado do inglês e do português, procedi a uma nova leitura dos textos inicialmente transcritos e, seguindo Heller (1996), investiguei a distribuição dos turnos entre os participantes. Esta autora faz a diferença entre *turno seqüencial* e *turno multivocal*, um modelo adequado para esta análise por ser o que melhor caracteriza as interações que constam dos dados que obtive, conforme procuro mostrar mais adiante.

E, por fim, comparando a perspectiva macro com a micro, percebo que, assim como ocorre em relação à comunidade escolar, a sala de aula é também caracterizada por uma especialização de funções quanto ao uso das línguas no seu interior (Tarone & Swain, 1995). Com base nas observações de aula e nos textos transcritos, identifiquei três estilos de fala recorrentes: o *estilo acadêmico*, o *estilo conversacional* e o *estilo alternado*. Os recortes 1-6 ilustram essa parte da análise no Capítulo 5.

Conforme venho mencionando, a análise é alimentada por minhas observações sistemáticas no local, por gravações de aulas e por minhas conversas com os professores, coordenadores, diretores, alunos e, em especial, com a professora da sala em foco. Essas fontes me permitiram olhar o objeto de estudo de várias maneiras, conforme sugerem Cavalcanti & Moita Lopes (1991). Como o objetivo deste estudo é investigar a relação L1-L2 (português-inglês) no contexto social da comunidade escolar e, em particular, da sala de aula de *ESL*, esta análise no nível micro está constantemente informada pela minha compreensão do nível macro.

CAPÍTULO 5

COMPREENDENDO O DISCURSO *DA* E *NA* ESCOLA: UMA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA

Neste capítulo, que se divide em duas partes, apresento minha interpretação sobre como se estabelecem as relações entre o português (L1) e o inglês (L2) no contexto da escola. Na primeira parte, faço uma análise macro do contexto, caracterizando a escola em termos de suas políticas lingüística e educacional e identificando os vários discursos que dão suporte ao modelo de ensino vigente. Na segunda, focalizo o discurso na sala de aula, analisando como e quando as línguas são usadas, os estilos de fala mais recorrentes e a distribuição dos turnos.

5.1 O discurso *da* e *na* escola: uma visão macro

Antes de iniciar uma microanálise do discurso da sala de aula de *ESL*, faz-se necessário compreender o discurso *da* e *na* escola numa perspectiva macro, isto é, do ponto de vista de toda a comunidade escolar – diretores, professores, auxiliares, funcionários e pais de alunos – e de suas normas – modelo e programa de ensino, política de línguas e organização social. Essa macroanálise reúne subsídios para a compreensão de questões relativas à microanálise.

Anteriormente, no capítulo 4 (seção 4.2) procurei apresentar o contexto e os participantes da pesquisa. Nesse momento retomo esse tema para mostrar mais precisamente como e por que a escola foi fundada, quais são suas políticas lingüístico-educacionais, quais orientações estão subjacentes ao modelo de ensino e quais as normas e práticas discursivas predominantes.

5.1.1 A escola: sua história e sua organização social

A escola foi fundada em 1964, com o objetivo de proporcionar uma educação nos moldes americanos para um pequeno grupo de crianças, filhas dos funcionários do governo americano, que à época trabalhavam em Brasília (DF). Por educação americana entende-se a educação regular que é oferecida nas escolas públicas americanas para crianças americanas, ou seja, um programa de ensino monolíngüe com uma estrutura curricular e social semelhante àquela que é encontrada em praticamente todas as escolas dos Estados Unidos.

Com a transferência da sede do governo brasileiro para Brasília, o corpo diplomático americano que passou a atuar na então recém-construída Capital Federal encontrou pouca ou nenhuma opção de ensino que correspondesse a suas expectativas educacionais e culturais. Como a permanência desses funcionários nos países onde prestam serviços é temporária, acredita-se ser necessário um ensino padronizado – isto é, que apresente características uniformes e semelhantes àquelas que são encontradas nas escolas americanas nos Estados Unidos ou no exterior – para que as crianças tenham poucos problemas de adaptação social e lingüística quando mudam de país – ou retornam ao país de origem – e, conseqüentemente, de escola.

Logo, ao ser fundada, a escola passou a receber crianças de outras nacionalidades oriundas de famílias que estavam em missão diplomática ou que representavam organizações internacionais em Brasília, assim como crianças brasileiras residentes no local. Hoje, a população de alunos está dividida entre 65% de brasileiros, 15% de americanos e 20% de crianças de nacionalidades variadas, aproximadamente 40 nacionalidades diferentes. Isto significa que, para a maioria dos alunos, o inglês é a segunda ou terceira língua.

Localizada numa área nobre da cidade, o campus da escola ocupa um espaço de cinco acres (20.235 m^2) e abriga, além das 45 salas de aula, laboratórios de ciências e computação, biblioteca, ginásio, cafeteria e quadras de esportes. A construção dos prédios, a disposição do mobiliário e a decoração das salas de aula assemelham-se ao que se pode encontrar na maioria das escolas públicas do sistema educacional americano. Grande parte do material à mostra na escola, tanto nos corredores quanto nas salas de aula e demais dependências, é de origem americana ou apresenta características compatíveis com os materiais encontrados nas escolas americanas – brinquedos, jogos, faixas decorativas, adesivos, papéis de parede, material didático, quadros informativos ou decorativos, quadros com fotografias dos professores e funcionários, compartimentos com chave (*lockers*)

espalhados pelos corredores, avisos indicativos ou informativos escritos em inglês etc. As salas de aula acomodam praticamente todo o material didático necessário – livros, equipamentos e materiais de áudio, vídeo e computação, além de uma minibiblioteca com livros de história. Há em toda escola uma atmosfera que lembra e reafirma a cultura americana e a língua inglesa. Essa atmosfera só não é completa porque de quando em quando se ouve o som do português, lembrando a todos que estamos em solo brasileiro.

No início, a escola atendia apenas as primeiras séries do ensino fundamental (*elementary school*), mas com o crescimento da população estudantil[64] passou a oferecer as demais séries e o ensino médio (*primary* e *secondary school*), além de atividades complementares como esportes, música, teatro, computação etc. Esses níveis de ensino estão divididos entre a *Lower School* e a *Upper School* (*Middle* e *High School*), sendo que cada um deles tem uma organização administrativo-pedagógica independente, porém ambos estão subordinados a um superintendente-geral e a um Conselho de Diretores. Neste estudo focalizo apenas a *Lower School*.

O Conselho de Diretores é composto por nove membros, oito dos quais são eleitos pela Associação da Escola por um período de dois anos. Um representante da Embaixada Americana é o nono membro. A afiliação à Associação da Escola é automaticamente conferida aos pais de alunos no ato da matrícula. De acordo com o estatuto[65], o Conselho de Diretores deve ser composto pela maioria absoluta de cidadãos americanos e tem poderes para deliberar sobre questões administrativas, financeiras, legais e pedagógicas. Para lidar com as questões administrativas e pedagógicas imediatas, a escola apóia-se no quadro de diretores que inclui o superintendente-geral, os diretores da *Lower School* e *Upper School*, o diretor da Orientação Pedagógica e a diretora de Assuntos Brasileiros. Todos eles são cidadãos americanos contratados por um período não superior a três anos, exceto a diretora de Assuntos Brasileiros, que é brasileira e trabalha na escola há vários anos. Os diretores são na sua maioria falantes monolíngües de inglês, exceto o superintendente-geral e a diretora de Assuntos Brasileiros, que falam as duas línguas[66].

---

[64] Hoje, a população estudantil soma um total de 650 alunos, sendo 350 matriculados na *Lower School* (Jardim até a 6ª. série) e 300 na *Upper School* (7.ª a 12.ª séries) (Dados retirados do último levantamento da escola, em 2000).

[65] Revisado em setembro de 1984, p. 24.

[66] Quando me refiro aqui à habilidade lingüística (monolíngüe ou bilíngüe) dessas pessoas, baseio-me nas declarações colhidas em entrevistas formais ou conversas informais, na observação dos usos das línguas e nas interações que estabeleci com essas pessoas durante a minha permanência na escola. Portanto, meu uso dos termos monolíngüe e bilíngüe deve ser relativizado, pois não utilizei nenhum instrumento para avaliar o grau de proficiência dessas pessoas nas línguas aqui focalizadas. Entre os profissionais brasileiros pude observar que muitos têm uma proficiência no inglês bastante superior do que a de outros; entre os americanos, o mesmo pode ser constatado em relação ao português.

A *Lower School* é composta pelo diretor administrativo, que assume também funções didático-pedagógicas, por um psicólogo, coordenadores de áreas, professores, auxiliares de sala, bibliotecária e demais funcionários de apoio. As professoras do jardim-de-infância (*Pre-School*), de *ESL*, de Língua Portuguesa, Português para Estrangeiros (*PFL*)[67] e Estudos Sociais Brasileiros são brasileiras; as professoras das demais séries (Pré-alfabetização à 6.ª série) são todas americanas, sendo que poucas compreendem ou falam português[68]; as auxiliares de sala são brasileiras e bilíngües, exceto a auxiliar de *ESL* que é inglesa, mas já está no Brasil há mais de vinte anos e, portanto, também fala português.

Apesar de haver um número superior de pessoas bilíngües nas áreas administrativa e pedagógica (o que, de certa forma, pressupõe a possibilidade de escolha entre o inglês e o português para algumas das interações), a língua oficial adotada e usada para a comunicação formal entre elas é o inglês. Vale lembrar aqui que proficiência nas duas línguas é um dos critérios para a contratação de funcionários brasileiros, exceto nas áreas em que o uso do inglês é prescindível.

Por comunicação formal entendem-se as interações verbais que dizem respeito, principalmente, aos assuntos administrativos e pedagógicos, ou seja, as interações que ocorrem durante reuniões, oficinas, grupos de estudo ou conversas com os superiores. Além disso, há de se levar em conta a proficiência do interlocutor. Como a maioria dos funcionários americanos não fala o português (ou dá preferência ao inglês), as interações com essas pessoas ocorrem sempre em inglês. Também há o fato de que a escola é considerada como "território americano", razão pela qual se espera que apenas o inglês seja usado e ouvido no seu interior. O Quadro 18 mostra a distribuição das pessoas que compõem o quadro administrativo-pedagógico da escola (*Lower School*), segundo os padrões de proficiência nas línguas. A classificação das pessoas como monolíngües ou bilíngües foi feita com base na proficiência declarada.

O Quadro 18 também mostra que o número de professores monolíngües em inglês é praticamente o dobro do dos professores falantes de português. Esse número aumenta se considerarmos que, entre esses últimos, todos falam inglês, sendo que seis deles usam o inglês como meio de instrução privilegiado durante suas aulas, como é o caso das professoras da pré-escola e de *ESL*. Teoricamente, na sala de aula, o português restringe-se às aulas de Português, *PFL* e Estudos Sociais Brasileiros. Supostamente,

---

[67] *Portuguese as a Foreign Language*.

[68] De acordo com um dos diretores, a maioria dos professores americanos chega à escola sem falar português. Como a permanência no Brasil é temporária e o inglês é utilizado na maior parte de suas interações diárias, muitos não vêem a necessidade de aprender o português.

isto significa que a supremacia do inglês quanto ao número de professores e *status* de língua de instrução privilegiada favorece a política de *English-Only* da escola porque as crianças não só identificam a língua de acordo com as pessoas que a representam, mas também porque assumem que a língua da sala de aula é o inglês. Mesmo assim, na prática, conforme se pode ver na análise dos dados, o português encontra abrigo em alguns desses espaços formais que funcionam como uma espécie de *safe houses* (Canagarajah, 1999a) para que os alunos possam se engajar nas experiências lingüísticas e acadêmicas institucionalizadas pelo poder, a exemplo da sala de aula de *ESL* em foco neste estudo.

Quadro 18. Número de profissionais monolíngües e bilíngües

Posição Funcional	Quantidade	Monolíngües em Inglês	Monolíngües em Português	Bilíngües
Superintendente	01			01
Diretores	03	02		01
Secretárias	04			04
Relações Públicas	02			02
Coordenadores	02	01	01	
Professores	31	21		11
Auxiliares	16			16
Bibliotecárias	03			03
Total	62	24	01	38

Assim, visualizada nessa perspectiva da instituição formal e oficialmente americana, pode-se dizer que a escola mantém uma política de *English-Only* para as interações no nível docente e até mesmo discente se se considerar que os alunos também fazem a distinção entre a língua formal e a língua social. A língua formal é aquela geralmente usada para a instrução, conforme se verá na análise dos dados, ou para a comunicação formal com professores, coordenadores e diretores, ou seja, o inglês. A língua social, para a maioria das crianças, é aquela usada para a comunicação entre os pares ou nas situações informais (nos corredores, na cantina, no pátio e até mesmo na sala de aula, como mostro na análise dos dados), isto é, o português. O termo "formal" tem sido usado para referir-se às situações em que se pressupõe uma hierarquia entre os interlocutores e, geralmente, quando o tópico discutido é de natureza instrucional ou administrativo-pedagógica.

Não é de se surpreender que a escola tenha como norma o uso do inglês no seu interior, principalmente por se tratar de uma instituição cujo objetivo primeiro é proporcionar uma educação no estilo americano (o que, certamente, significa encorajar a aprendizagem, o desenvolvimento e uso da língua inglesa). Todavia, o que chama a atenção é o fato de haver na escola, quando analisada como um todo[69], uma situação diglóssica em que o inglês é a língua usada para a interação formal, enquanto o português é reservado para a interação social informal. Todos os professores são unânimes em afirmar que, apesar de a escola defender oficialmente uma política de *English-Only*, o uso do inglês pelas crianças restringe-se à sala de aula e às interações formais, enquanto o uso do português predomina em todos os outros ambientes, conforme evidenciam as afirmações abaixo.

> O inglês é a língua usada na sala de aula. O português é a língua social entre os colegas. A política da escola é de *English-Only*. (Professora do jardim)[70]

> O inglês é a língua da sala de aula e o português está em todos os outros lugares e isso invalida o programa de imersão, mas eu realmente não sei como contornar essa situação. (Professora da 1.ª série)[71]

> Há muito português sendo falado na escola nos ambientes sociais, apesar de existir uma política de *English-Only* nos corredores, na lanchonete, nas salas de aula etc. (Professora da pré-alfabetização)[72]

> Basicamente o inglês é falado na sala de aula com a professora e fora, no pátio e no refeitório, é muito mais o português durante todo tempo. Eu diria que provavelmente o primeiro incentivo é mais o inglês, mas à medida que as crianças ficam mais velhas isso parece tornar-se cada vez mais solto. (Professora da 1.ª série)[73]

Tarone & Swain (1995) também constataram essa separação de línguas de acordo com os ambientes e/ou situações de fala em programas de imersão de escolas americanas e canadenses. Elas afirmam que um dos problemas mais persistentes e

---

[69] Discuto o uso das línguas na sala de aula investigada em uma seção à parte.

[70] *"English is the language used in the classroom. Portuguese is the social language between peers. The school requires an English-Only policy."*

[71] *"English is a classroom language and Portuguese is everywhere else it really hinders immersion program but I really don't know how can get around that."*

[72] *"There is a LOT of Portuguese spoken at EAB in social settings, despite the 'English-Only' policies that exist in the hallways, cafeteria, classrooms, etc."*

[73] *"Basically English is spoken in the classroom to the teacher and outside in the playground and in the lunchroom, there it's pretty much Portuguese all the time. I would say that probably the primary encourage is more English but as it gets, as the children get older it seems to be looser and looser."*

preocupantes para os professores e pesquisadores dos programas de imersão tem sido a tendência de os alunos usarem a L2 apenas nas interações instrucionais e/ou formais na sala de aula, enquanto a L1 predomina em todas as demais situações ou nas palavras das autoras:

> Observações informais sugerem que nas salas de aula de imersão, a diglossia é a norma. Uma situação diglóssica é aquela na qual a segunda língua é privilegiada [pela escola], a língua formal, e a língua nativa é reservada para uso nas interações sociais informais. Consistentes relatos informais sugerem-nos que as salas de aula de imersão são não apenas diglóssicas, mas tornam-se cada vez mais nas séries superiores. (Tarone & Swain, 1995, p. 166)

Essas autoras focalizam a diglossia principalmente na sala de aula e apontam a necessidade de mais pesquisas sistemáticas que envolvam a observação direta do uso da L1 e da L2 nas salas de aula dos programas de imersão, uma vez que esse campo de pesquisa tem sido pouco explorado. Em coerência com o que essas autoras sugerem, os dados deste estudo mostram que os usos da L1 e L2 obedecem a uma relação de diglossia não só no âmbito da escola como um todo, mas também no interior da sala de aula, conforme se verá mais adiante.

Todavia, longe de ser uma situação diglóssica harmoniosa, como parecem sugerir Tarone & Swain, a relação entre o inglês e o português no contexto da escola é marcada pelo conflito (Hamel, 1988). A todo o momento as crianças são lembradas que a língua legítima para a comunicação na escola é o inglês, seja por meio da repreensão da professora, dos avisos de *English Speaking Zone* espalhados nos ambientes por onde elas transitam, seja por meio da interação com seus superiores. É uma relação assimétrica da qual elas não podem escapar – a escola, a família, o sistema lhes impõem um mundo do qual elas não fazem parte, ou pelo menos não faziam até o momento em que chegam à escola. Por isso, não é suficiente ser uma excelente professora, como argumenta *Mrs.T.* na epígrafe do Capítulo 1 – "Como não entende? *Mrs. J. is AN EXCELLENT teacher!*". Certamente, a capacidade da professora é fundamental, mas não as isenta do conflito – na escola, o mundo das crianças se reduz ao mundo americano, lá fora, o mundo é brasileiro e é este o mundo que elas, por enquanto, dominam. As falas de Amanda, Victor, Camila e Bruno, registradas no primeiro capítulo deste estudo, são bastante sugestivas. Amanda espera que a "Escola Seja Legal", mas Victor não tem tanta certeza ("Escola NUNCA é legal!"), porque para ser legal Bruno já percebeu que é preciso

fazer sentido ("Na minha outra escola eu sabia tudo, nessa eu não sei nada.) para só, então, como espera Camila, aprender a gostar mais de inglês ("...eu acho que quando eu souber falar eu vou gostar mais de inglês").

De maneira simples, e até mesmo ingênua, o que essas crianças parecem mostrar é que nem sempre é fácil equacionar a tensão entre a língua que elas dominam, mas não devem usar – "...aí, então, quando ela [a professora] faz uma pergunta eu fico quieta..." (Camila) – e a língua que elas não dominam – "Nem adianta falar inglês, comigo é só português!" (Bruno) –, mas que esperam poder dominar e, até mesmo, gostar. Por isso, talvez elas resistam, pois é no português, no silêncio ou no aparente mau comportamento que elas encontram refúgio para suas ansiedades e frustrações; é subvertendo a ordem estabelecida que, de certa forma, elas arranham a hegemonia do inglês (e de tudo que essa língua, no momento, representa em suas vidas) e trazem à tona conflitos que aparentemente parecem não existir. A mãe de Bruno, por exemplo, se diz surpresa com a mudança no seu comportamento porque até então ele era um aluno "exemplar":

> Bruno sempre foi uma criança dócil, um aluno exemplar, mas ultimamente não sei o que anda acontecendo, ele não quer mais fazer as tarefas, a professora reclama, diz que ele brinca e conversa o tempo todo, só fala português e, nessa escola, eu sei por experiência própria, se você não vai bem no inglês também não vai bem nas outras matérias porque é tudo inglês... minha esperança é que ele melhore com as aulas de *ESL*, a *Mrs. T.* tem ajudado muito, ela é ótima, tem muita paciência...[74]

Um ponto, portanto, merece ressalva: não se pode assumir *a priori* que uma determinada instituição seja constituída apenas pelo discurso daqueles que estabelecem a norma ou pelo discurso ideológico refletido no seu estatuto, pressupondo que todas as pessoas irão acatá-lo e, conseqüentemente, comportar-se de maneira uniforme. Há sempre a possibilidade de discursos concorrentes e de subversão da norma oficial, principalmente quando se trata de política de línguas (Fairclough, 1989; Canagarajah, 1999a). Sempre que duas ou mais línguas estão em contato há a possibilidade de escolha entre uma ou outra língua. Intencional ou não, essa escolha pode ter vários significados (Gumperz, 1982; Heller, 1988, 1999; Romaine, 1995; entre outros), como o de resistência à norma estabelecida ou de lealdade aos grupos aos quais as pessoas

---

[74] Mãe de Bruno em conversa informal quando nos encontramos na sala de aula de *ESL*. Bruno estudou por dois anos em uma escola brasileira monolíngüe antes de ser transferido para a escola atual. Segundo sua mãe, que é ex-aluna da escola, ela e o marido acharam mais conveniente que Bruno fosse primeiramente alfabetizado em português para, só então, ingressar em uma escola bilíngüe. Como se verá mais adiante, essa postura é assumida por outros pais brasileiros.

pertencem. Segundo Canagarajah (1999a, p.73), o mais "importante nesse processo é a dinâmica social dos falantes em tentar alterar ou redefinir o *status quo*".

Essa tentativa de redefinição da norma oficialmente vigente por meio do uso do português (ou da distinção entre o uso formal e o uso social das línguas) tem não só chamado a atenção da direção da escola para o fato, mas também levado a discussões sobre a questão, tanto no nível administrativo quanto pedagógico, conforme se ilustra a seguir:

> A primeira coisa que notei quando aqui cheguei foi que havia uma enorme diferença, noite e dia, entre a escola que eu havia deixado recentemente, que era uma escola americana, e esta escola americana, talvez pelo fato de que nas escolas americanas em que já estive, elas têm uma população de alunos que é de 50% de americanos e 50% de internacionais. Nesta escola nós temos algo em torno de 70% de brasileiros, 20% ou 15% de americanos e o restante de alunos internacionais, portanto, é óbvio que a língua falada, a língua da escola é o português, no pátio, nas cafeterias, nos corredores, todo mundo está falando português (...) supostamente há um acordo de se falar apenas inglês # a escola determina o inglês, o inglês é supostamente a língua do dia, mas na realidade o inglês é usado apenas na sala de aula com os professores ou quando a formalidade exige o uso do inglês como quando eles falam com os diretores ou outros funcionários da escola # portanto, todo mundo fala a língua, a língua mais confortável (Observação feita por um dos diretores durante entrevista gravada)[75].

O recorte de fala acima corrobora a suposição de que a configuração sociolingüística dessa comunidade incorpora duas políticas concorrentes de uso das línguas – uma que é imposta pelas normas da escola e que prevê o uso apenas do inglês, e outra que resiste e impõe o uso do português. A primeira tem respaldo político e ideológico enquanto a segunda tem, sobretudo, força numérica. Como forma de acomodar essas forças, as línguas assumem funções distintas quanto ao grau de formalidade esperada nas interações entre os membros da comunidade. Todavia, essa situação, supostamente criada pelo fato de que há em toda comunidade escolar um número de falantes de português muito superior ao de falantes do inglês (além do fato de

---

[75] *"The first thing I noticed when I arrived here was that there was a huge difference, night and day, between the school I have just left, which was an American school, and this American school # maybe the American schools that I have been # they have a student population of 50% of Americans and 50% of international students. At this school we have about 70% made up of Brazilians, 20%, 15% Americans and the rest international students, so, it's obvious the language of the spoken language, the language of the school is Portuguese # on the playground, in the cafeterias, in the corridors, everyone is speaking Portuguese (...) supposedly there is a commitment of speaking English only # the school has English set up, English is supposed to be the language of the day, but just in the reality English is only used in the classroom with their teachers or whenever the formality requires the use of English like when they talk to directors or other school's personnel # so everyone is speaking the language, the most comfortable one..."*

ser o português a língua dominante na comunidade maior), tem sido apontada como uma das causas para o desempenho insatisfatório dos alunos nos testes americanos de avaliação do desempenho acadêmico (por exemplo, no teste *ITBS*[76]). Acredita-se que o português invade, cada vez mais, o espaço do inglês, inclusive nas áreas instrucionais.

> Apesar de o Conselho de Diretores determinar que o inglês deve ser a língua de instrução em todas as áreas, sabe como é, tem alguns professores especiais que se sentem muito confortáveis em falar com as crianças em português e é desse jeito que é (Observação feita por um dos diretores em entrevista gravada)[77].

Para discutir essa situação considerada problemática, a direção[78] criou um comitê de estudos, denominado *Literacy Task Force*, para estudar e propor recomendações acerca das melhores práticas de alfabetização e letramento em duas línguas – quando, como, que tipos de abordagens utilizar, quais os programas de ensino mais adequados etc., com base nas pesquisas recentes (Agenda do *Literacy Task Force Committee*). Na verdade, a idéia de formar esse grupo de estudos foi motivada por três razões principais: (a) o uso freqüente do português em um contexto em que o inglês deveria ser dominante tem sido visto como um empecilho para a eficácia do programa de imersão; (b) os resultados do último teste *ITBS* aplicado aos alunos a partir da 3.ª série (3.ª – 6.ª séries) apontam para um desempenho lingüístico-acadêmico insatisfatório dessas crianças quando comparadas com o desempenho dos alunos das respectivas séries das escolas públicas norte-americanas e/ou internacionais; c) alguns pais de alunos brasileiros queixam-se de que seus filhos, quando comparados com as crianças que freqüentam os programas regulares das escolas brasilienses, estão em desvantagem quanto ao processo de alfabetização[79].

---

[76] *Iowa Tests of Basic Skills.* Teste americano oficial que avalia o desempenho acadêmico dos alunos nas habilidades de leitura (vocabulário e compreensão), de língua (soletramento, pontuação, expressão e composição), de matemática (conceitos), de estudos sociais e ciências. Este teste foi aplicado aos alunos da escola em maio de 1999.

[77] *"Even though the Board requires that English is supposed to be the language of instruction in all areas, you know, you have some special teachers who are very comfortable speaking to kids in Portuguese and that's the way it is."*

[78] A idéia de organizar esse comitê partiu da direção executiva da escola (superintendente-geral e diretor administrativo-pedagógico), recentemente empossada, e contou com a aprovação do Conselho de Diretores. É preciso lembrar aqui que a direção executiva é responsável pela administração imediata da escola nos níveis administrativo e pedagógico, enquanto o segundo é responsável pela aprovação ou não das decisões tomadas pela direção executiva.

[79] A escola não utilizou nenhum instrumento específico para avaliar o desempenho geral das crianças quanto à alfabetização em português. Fundamentou-se nas afirmações dos pais e nas observações feitas pelos professores com base nas suas experiências nessas séries.

Aparentemente, a resposta a essas questões parece simples. Primeiro, a situação sociolingüística da comunidade como um todo – a escola, a cidade e o país – favorece o uso do português. O inglês é uma pequena ilha cercada de português por todos os lados. Segundo, os testes de avaliação de desempenho do tipo *ITBS* são destinados a uma população de alunos que é proficiente na língua de instrução da escola, isto é, o inglês; portanto, esses mesmos testes não são adequados para avaliar alunos que estão em processo de aquisição do inglês como L2, como é o caso da maioria dos alunos dessas séries. Terceiro, de acordo com o programa de ensino da escola, a alfabetização em português ocorre posteriormente à alfabetização em inglês, retardando, assim, a aquisição das habilidades de leitura e escrita em português. É, portanto, natural que as crianças da escola estejam em desvantagem quanto a essas habilidades em português. Todavia, a situação é um pouco mais complexa e vai além da questão lingüística propriamente dita, como pode ser visto na seção seguinte.

5.1.2 O modelo e o programa de ensino da escola

Criada inicialmente para atender a uma comunidade específica, a escola ainda hoje tem como objetivo principal "manter um programa educacional nos níveis fundamental e médio para filhos e/ou dependentes de cidadãos americanos e pessoas de outras nacionalidades, usando como base o sistema público educacional em efeito nos Estados Unidos da América" (Estatuto da Escola, 1989, p. 17)[80]. Os princípios e as práticas educacionais, o referencial curricular, a estrutura do programa e a política de línguas da escola, todos espelhados na cultura e na ideologia da instituição americana, estão, portanto, coerentes com o objetivo explicitado.

Ocorre que com o aumento e a diversificação da população de alunos, hoje predominantemente brasileira, a escola viu a necessidade de expandir seus objetivos de modo a "promover, como parte de suas atividades escolares, programas que dizem respeito à cultura, língua, história e geografia do Brasil, com o objetivo de proporcionar aos alunos uma maior compreensão do Brasil" (Estatuto da Escola, 1989, p. 19)[81]. Em termos práticos isso significou, para os alunos da *Lower School*, a inclusão no currículo das disciplinas Língua Portuguesa, Estudos Sociais Brasileiros e *PFL*. Dessa forma, incluiu-se no programa

---

[80] *"To maintain primary and secondary educational programs for the children and wards of American citizens and persons of other nationalities, using as a basis the public system in effect in the United States of América."*

[81] *"To promote, as part of its school activities, programs concerning the culture, language, history and geography of Brazil, with the goal of providing its students with a wider understanding and comprehension of Brazil."*

americano um currículo brasileiro paralelo que procura "capacitar aqueles alunos brasileiros que querem continuar seus estudos nas escolas ou universidades brasileiras para que possam fazê-lo com poucas dificuldades" (Estatuto da Escola, p. 15)[82], sem, no entanto, alterar o objetivo primeiro da escola e todas as implicações dele decorrentes. A mensagem implícita na expressão "com poucas dificuldades" deixa claro que o currículo brasileiro não é prioridade para a escola, uma vez que esta parece assumir, de antemão, que os alunos brasileiros poderão ter dificuldades no futuro. Volto a esse ponto mais adiante quando discuto a distribuição do tempo de instrução entre as línguas.

Essa adaptação do currículo à situação sociolingüística da comunidade escolar resultou em um tipo especial de programa de ensino que atende a populações distintas: (a) alunos cuja L1 é o inglês; (b) alunos cuja L1 é o português; e (c) alunos cuja L1 não é o inglês e nem o português. Para os alunos que se enquadram na categoria (a), o programa de ensino assemelha-se aos programas regulares das escolas públicas americanas, isto é, incluem disciplinas básicas como Língua Inglesa (*English Language Arts*), Matemática, Ciências e Estudos Sociais e disciplinas complementares como Artes, Música, Educação Física e Computação. Essas disciplinas têm como meio de instrução o inglês e como referencial curricular o *Scholastic Curriculum* adotado na maioria das escolas públicas dos Estados Unidos. A escola também oferece aulas de *PFL* para os alunos estrangeiros que têm interesse em aprender português. Essas aulas, embora integrem o currículo, são dispensáveis caso os pais não queiram ou quando se julga necessário substituí-las por algum tipo de reforço em determinadas áreas consideradas mais importantes[83].

Para os alunos da categoria (b), a escola oferece o currículo anterior acrescido das disciplinas Língua Portuguesa, Estudos Sociais Brasileiros e *ESL*. Os programas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros têm como referência os respectivos Parâmetros Curriculares Nacionais. O programa de *ESL* tem por objetivo principal desenvolver a oralidade dos alunos que têm pouca proficiência no inglês. Os materiais utilizados nas aulas de *ESL* são variados, embora haja um curso básico a ser seguido (*Amazing English Series*, de Michael Walker)[84].

---

[82] "*... an educational program which will enable those students who wish to continue their studies in Brazilian schools or universities to do so with little difficultty.*"

[83] Segundo relatou uma das professoras de *PFL*, muitos pais consideram desnecessário que os filhos tenham aulas de português porque a permanência no país é temporária. Preferem, assim, que o horário de *PFL* seja aproveitado para outras disciplinas ou conteúdos.

[84] Esse material inclui vários livros (livro do professor, livro do aluno, *skills journal* e um dicionário de figuras), publicados pela Editora Addison-Wesley Publishing Company (1999). Além desses, a professora utiliza livros de histórias, jogos diversos, materiais de áudio e vídeo, entre outros.

Os alunos da categoria (c) seguem o mesmo currículo oferecido aos alunos da categoria (a), isto é, o currículo padrão americano, com a diferença de que aulas de *ESL* podem ser incluídas para aqueles alunos que têm uma proficiência limitada no inglês. As aulas de *ESL* são oferecidas em conjunto para os alunos dos grupos (b) e (c) no mesmo horário em que Língua Inglesa (*English Language Arts*) é ministrada para os demais alunos. Como há uma variedade muito grande entre as diferentes L1 faladas pelos alunos do grupo (c), acredito que a escola não cogita a possibilidade de oferecer qualquer tipo de assistência acadêmica nessas línguas, até mesmo porque não seria fácil encontrar profissionais qualificados que pudessem atender à diversidade lingüística de todos os seus alunos.

A figura 3 mostra como o tempo de instrução é distribuído entre o inglês e o português ao longo da primeira fase do ensino fundamental. Nas duas séries iniciais (jardim e pré-alfabetização), as crianças são imersas em inglês durante 100% do período de instrução escolar. Isto significa que a maior parte das interações entre professora-alunos deve supostamente ocorrer em inglês. No jardim-de-infância, as professoras são brasileiras, bilíngües e trabalham principalmente a oralidade por meio de atividades lúdicas (músicas, jogos, brincadeiras etc.). As professoras do pré-alfabetização são americanas e falam pouco ou nenhum português, mas contam com auxiliares de sala bilíngües que servem de intermediárias quando necessário. Na primeira série, o português é introduzido no currículo para as crianças brasileiras numa proporção de 10% do tempo total de instrução, o que equivale a 90 minutos de aula por semana. A partir daí, isto é, da 2.ª à 6.ª séries, esse percentual é acrescido em 10% para acomodar, além de Língua Portuguesa, a disciplina Estudos Sociais Brasileiros que também é ministrada em português. Esses 20% correspondem a 270 minutos de instrução por semana em português, distribuídos entre 45 minutos de aulas de Língua Portuguesa durante quatro dias por semana e 45 minutos de Estudos Sociais Brasileiros duas vezes por semana. Todas as demais disciplinas que integram o currículo são ministradas em inglês.

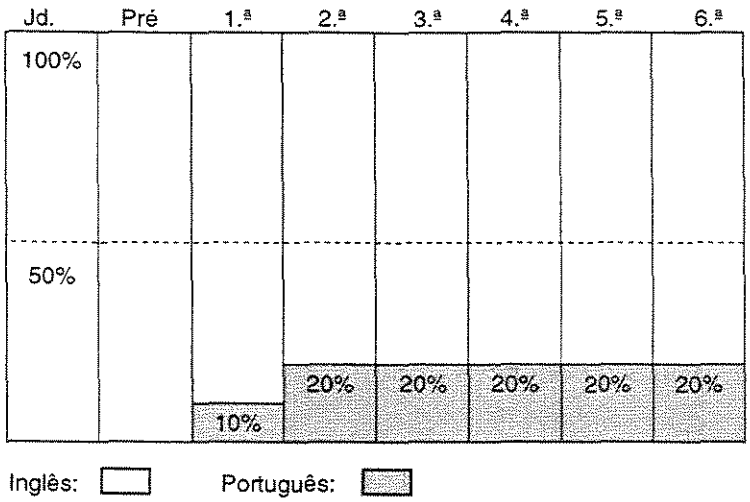

Figura 3. Distribuição do tempo de instrução nas línguas por séries

Portanto, se se levar em conta a população de alunos, pode-se dizer que a escola oferece um programa de ensino que inclui tanto um currículo americano com foco em uma única língua – inglês – quanto um currículo misto – americano e brasileiro – com ênfase maior no inglês, mas com uma certa ênfase no português. Para os alunos americanos (ou que falam inglês como L1), o modelo de ensino adotado pela escola é o normalmente encontrado nas escolas dos Estados Unidos com instrução em uma única língua, o inglês. Ou seja, não se caracteriza e não é visto como um programa de ensino bilíngüe.

Para os alunos brasileiros, a escola oferece um modelo de ensino que está entre o transicional e o de enriquecimento. Por um lado, ele tem características de transicional porque os alunos são definidos em termos de uma proficiência lingüística que eles não têm. Por isso, são segregados em salas especiais de *ESL* (*pull-out classes*) para que acelerem o desenvolvimento da proficiência em inglês e possam, assim, se adaptar mais rapidamente ao modelo de ensino padrão, cujo meio de instrução privilegiado é o inglês. Nessa perspectiva, a língua é vista como um problema a ser superado por essas crianças (Ruiz, 1991) e o simples fato de elas serem retiradas da sala de aula durante determinados momentos para receber cuidados especiais na sala de *ESL* já as rotula como lingüisticamente "deficientes".

Por outro lado, o modelo da escola também incorpora características comuns aos modelos de enriquecimento porque também proporciona o desenvolvimento acadêmico na L1, por meio das disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros, durante quase todo o tempo de escolarização dessas crianças, o que é muito mais do que os

programas de imersão do tipo americano oferecem. Como o português é a língua da sociedade dominante e a língua de uma maioria expressiva de alunos, não há como não reconhecer o valor de seu ensino-aprendizagem. Todavia, esse valor é relativo, pois o português é apenas uma disciplina no currículo da escola e a instrução não ocorre por meio das duas línguas (principal definição de educação bilíngüe) de forma mais ou menos equilibrada como acontece com a maioria dos programas de enriquecimento de fato, a exemplo dos modelos canadenses. A maior parte dos conteúdos é ministrada em inglês e a instrução em português focaliza, sobretudo, o estudo da língua em si, o que acaba contribuindo para conferir ao português *status* de língua de menor valor acadêmico.

Finalmente, para os alunos da categoria (c), a escola oferece um programa de imersão em inglês do tipo transicional americano. As crianças seguem o currículo americano padrão e quando necessário são segregadas em salas de *ESL* durante um período do dia. No caso dessas crianças, a L1 não é desenvolvida no ambiente escolar e o que se espera é que elas façam a transição para o inglês o mais breve possível, assim como ocorre no contexto americano em relação às minorias lingüísticas. O ensino-aprendizagem do português para essas crianças nem sempre é visto como relevante, pois a situação de transitoriedade no Brasil, associada ao valor "natural" do inglês, contribui para que as famílias estrangeiras não reconheçam qualquer importância no português[85]. Abro aqui um parêntese para dizer que uso "natural" entre aspas porque, com base em Phillipson (1997) e Fairclough (1989), acredito que o prestígio do inglês se tornou natural, se naturalizou de forma hegemônica em todo o mundo, levando, inclusive, a atitudes lingüicistas em relação a outras línguas, como é o caso dessas famílias que, apesar de viverem no Brasil e conviverem com o português no seu dia-a-dia, não consideram importante, para seus filhos, a aprendizagem dessa língua, por temerem que ela possa colocar em risco a aprendizagem do inglês. Na concepção desses pais, o tempo que seria utilizado nas aulas de português é mais bem empregado na aprendizagem do inglês ou de outros conteúdos que, por serem ministrados em inglês, podem indiretamente reforçar a competência nessa língua.

Retomando a questão do modelo de ensino da escola, devo dizer que não encontrei na literatura uma classificação para esse modelo ou tipo de programa, em razão de suas características específicas. Por um lado, ele difere dos programas de imersão do tipo americano porque oferece muito mais suporte em L1 do que normalmente ocorre

---

[85] As respostas ao questionário enviado para as famílias mostram o grau de importância atribuído ao ensino-aprendizagem do português pelas famílias estrangeiras.

naqueles programas, conforme mencionado. Além disso, difere quanto à orientação, pois, ao mesmo tempo em que apresenta uma orientação monolingüística transicional, também incorpora características comuns aos programas que têm uma orientação de enriquecimento, uma vez que aspira a manter e a desenvolver a L1 de uma parte da população de alunos enquanto adiciona uma segunda língua ao seu repertório lingüístico. Por outro lado, ele também difere dos programas de imersão do tipo canadense na distribuição do tempo alocado às línguas ao longo das séries e na distribuição das línguas entre as disciplinas, além da falta de definição de sua orientação. Com base no que está descrito na literatura da área, o programa da escola não se caracteriza como um programa de ensino bilíngüe, mas certamente também não é um programa monolíngüe. O Quadro 19 reúne as principais características do modelo/programa de ensino adotado na escola.

Quadro 19. Características do programa de acordo com a população-alvo

População-alvo	15% americanos	20% internacionais	65% brasileiros
Programa	Padrão americano	Imersão no inglês	Imersão no inglês com algum desenvolvimento no português
Orientação	Monolíngüe	Transicional	Transicional > de enriquecimento[86]
Instrução	Inglês	Inglês	Inglês e Português
Currículo básico	Americano	Americano	Americano e Brasileiro
Aulas especiais	*PFL* (opcional)	*ESL* e *PFL* (opcional)	*ESL*, Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros

Na opinião de Collier (2000)[87], consultada por *e-mail* pelo comitê do *Literacy Task Force*, o modelo de ensino da escola tem características de "escola de inglês", porém com algum desenvolvimento em português. Nas suas palavras, este é o seu parecer:

> A melhor prática para desenvolver com sucesso a alfabetização em duas línguas é, segundo as pesquisas, aquela que se baseia na imersão do tipo 90-10, que tem origem no Canadá. Este modelo inicia-se no pré e primeira série com 90% de instrução na língua minoritária (ou na língua que não é dominante no país), no seu caso, o inglês, e 10% de instrução na língua majoritária, no seu caso, o português. Mas, posteriormente, na segunda,

[86] O símbolo > indica que o programa tem uma tendência ao modelo de enriquecimento, visto que incorpora algumas das características desse modelo, sem, todavia, se caracterizar como tal.

[87] Virginia Collier é autora do livro *Promoting academic success for E.S.L. students: understanding second language acquisition for school*, da editora Bastos Book Company, 1998; e co-autora do livro *Bilingual and E.S.L. classrooms: teaching in multicultural contexts*, da editora McGraw Hill College, 1985.

> terceira e quarta séries a quantidade de instrução no português aumenta a cada ano até que na quarta série haja um equilíbrio de aproximadamente 50% e 50%. Isto é, algumas disciplinas são ensinadas em inglês e outras em português. Se inglês é usado para ensinar matemática e ciências num ano, no próximo ano o português deveria ser usado para ensinar essas disciplinas. Dessa maneira, você forma alunos capazes de se desenvolverem academicamente em ambas as línguas, em qualquer área do conhecimento (*balanced bilinguals*). Seu modelo parece mais com uma escola de inglês com algum desenvolvimento em português para ambos os grupos, mas com foco principalmente na língua em si, ao invés de focalizar o trabalho acadêmico por meio do português (que é a principal definição de educação bilíngüe – ou seja, você realmente recebe o currículo escolar por meio das duas línguas, e não apenas o estudo da língua). Portanto, seu modelo se aproxima de aula de língua estrangeira melhorada para falantes de inglês e de alfabetização na primeira língua para os alunos brasileiros. (...) Além disso, para obter um desenvolvimento acadêmico realmente acelerado a partir da configuração de sua escola, você tem um contingente demográfico para um modelo bilíngüe do tipo duas línguas (*two-way*), seus professores deveriam estar comprometidos em ensinar os alunos juntos, em um mesmo grupo. Assim, quando o português for usado como língua de instrução, vamos dizer, para ensinar matemática, os dois grupos não devem estar separados, mesmo que eles estejam em níveis diferentes de proficiência na língua. Assim, os alunos que são mais proficientes são colegas-professores e você pode fazer uso da aprendizagem cooperativa para desenvolver a aprendizagem por descoberta com os grupos heterogêneos[88].

Apesar de concordar com a consultora quanto ao tipo de programa sugerido, alguns pontos mencionados no seu parecer parecem-me equivocados – ou pelo menos não correspondem à realidade da escola –, certamente em decorrência da falta de uma maior familiarização com o contexto e das limitações do meio de comunicação utilizado. É

---

[88] "*The best practice to develop successful literacy in the two languages, that is the one on which the most research is based, is 90-10 immersion, which originated in Canada. That model starts kindergarten and first grade with 90 percent of the instruction in the minority language (or the language not dominant in the host country) – in your case, English – and 10 percent of the instruction in the majority language – in your case, Portuguese. But then with second, third, and fourth grade instruction, the amount of instruction in Portuguese increases with each year, until by fourth grade, the balance is approximately 50-50. That is, some subjects are taught in English, and other subjects are taught in Portuguese. If English is used to teach science and math one year, then the next year Portuguese should be used to teach science and math. That way, you graduate students as balanced bilinguals, capable of doing academic work in either language in any subject area. Your model sounds more like an English school with some Portuguese development for both language groups, but focused mainly on the language itself, rather than being focused on academic work through Portuguese (which is the main definition of bilingual education – that you actually receive the school curriculum through the two languages, not just language arts). Thus yours comes closer to an enhanced foreign language class for the English speakers and first language literacy development for the Brazilian students (...). Also, to get really powerful accelerated academic achievement from your school configuration, you have the demographics for two-way bilingual education school. But your teachers would have to commit to teaching the students together. So when Portuguese is used as the language of instruction for, say, a mathematics class, the two groups are not separated, even though they may be at different levels of proficiency in the language. The students who are more proficient are peer teachers, and you use cooperative learning to develop discovery learning with heterogeneous groups.*"

preciso lembrar aqui que esse parecer se baseia em informações sobre a população de alunos e características estruturais do programa ligeiramente esboçadas pela coordenadora do grupo e enviadas à consultora via *e-mail*.

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que as características sociolingüísticas do contexto brasileiro diferem significativamente do contexto canadense mencionado no parecer. No Canadá, país oficialmente bilíngüe, as oportunidades de uso do inglês e do francês fora do ambiente escolar são muitas nas regiões onde se encontra grande parte das escolas bilíngües. Muitas vezes, o inglês e o francês são falados regularmente no meio social imediato das crianças – na família, na vizinhança, no parque, nos estabelecimentos comerciais, na mídia etc. Isto significa que quando elas chegam à escola, muitas já tiveram algum tipo de exposição às duas línguas. No Brasil, país tradicionalmente monolíngüe, as necessidades de uso do inglês fora do contexto da escola são mínimas, para não dizer inexistentes. O português é a língua majoritária falada praticamente em todos os domínios sociais. A maioria das crianças brasileiras que estuda na escola vem de famílias de tradição monolíngüe em português, ou seja, o primeiro contato que elas têm com o inglês é na escola, quando iniciam a alfabetização ou pré-alfabetização nessa língua. Além disso, a escola não tem um contingente equilibrado de falantes de português e inglês que possa favorecer a interação entre as crianças que falam português e as que falam inglês como L1. Conforme já se mencionou, a configuração demográfica da escola está dividida entre 65% de brasileiros, 15% de americanos e 20% de crianças de outras nacionalidades. Entre esses últimos, a maioria fala uma língua nativa diferente do inglês. Portanto, quando distribuídos entre todas as salas de aula do jardim até a 12.ª série, a proporção de alunos falantes nativos do inglês por sala é muito pequena. Isto, certamente, restringe as oportunidades de interação por meio do inglês, ficando o uso dessa língua praticamente restrito às interações que ocorrem na sala de aula e, ainda assim, àquelas de natureza acadêmica.

Um segundo aspecto a ser destacado é que os objetivos e a orientação do programa atualmente em vigor na escola não se alinham com aqueles que dão suporte aos programas de duas línguas, conforme descreve a consultora. A escola tem por objetivo principal proporcionar uma educação "à americana", de orientação preponderantemente monolíngüe, enquanto os modelos de duas línguas (ou de enriquecimento) caracterizam-se, sobretudo, por uma orientação plurilíngüe. Além disso, grande parte dos profissionais que atuam na escola parece acreditar que as crianças precisam de doses maciças de inglês para poder desenvolver as habilidades lingüísticas

nesta língua. Para eles, o português deve ser restrito às disciplinas que focalizam o estudo da língua e da cultura brasileira.

Em suma, os pontos principais em que se apóia o parecer da consultora – distribuição mais ou menos equilibrada das disciplinas e carga horária entre as línguas, contingente demográfico, não-segregação dos alunos e disposição dos professores para trabalhar com os grupos conjuntamente – não correspondem ao que se pressupõe nos programas de enriquecimento, conforme sugerido no parecer.

Assim como Collier (2000), também sou favorável aos programas de duas línguas pelas oportunidades de aprendizagem que eles oferecem para *todas* as crianças e pela forma equilibrada como as línguas são tratadas. Todavia, é preciso muita cautela quando se decide por uma ou outra forma de ensino bilíngüe. A elaboração e a implementação de um programa de duas línguas constituem um processo complexo que exige não só envolvimento dos vários segmentos da comunidade, mas também compreensão do que significa educar uma população de alunos lingüística e culturalmente diversa. Além disso, é preciso que as pessoas envolvidas tenham clareza quanto aos objetivos do programa e, sobretudo, quanto à adequação desses objetivos às necessidades da população de alunos. Acredito que cada programa é único, devido à especificidade de suas características sociolingüísticas contextuais e, por isso, nem sempre a importação de experiências alheias representa a solução para os problemas da comunidade.

O conhecimento dessas experiências é, indubitavelmente, um ponto de partida fundamental, mas, talvez, o mais importante no processo de elaboração e implementação de um programa de ensino bilíngüe seja refletir sobre o que está por trás dos vários discursos presentes na comunidade – quais as suposições ideológicas das pessoas acerca da diversidade lingüística e cultural, quais os interesses políticos dos grupos, quais os objetivos coletivos da comunidade e o que se pretende atingir com esses objetivos. Na expectativa de poder compreender como essas questões se colocam no contexto da comunidade em foco, discuto na seção seguinte os vários discursos presentes na escola, suas normas e contradições.

5.1.3 Normas, contradições e os vários discursos

As contradições presentes na escola produzem uma concorrência discursiva específica. Como espaço americano, a escola cria entre suas quatro paredes uma zona monolíngüe com o propósito de produzir pessoas que possam agir como monolíngües

falantes de inglês e bilíngües falantes de inglês e português. Como parte de um contexto maior, a escola procura conter a invasão natural da língua e da cultura brasileira no seu interior, adotando para isso normas monolingüísticas de uso do inglês. O resultado disso é que há uma constante tensão entre o discurso monolíngüe e os espaços discursivos marginais bilíngües. Alguns acreditam ser necessário reforçar as normas monolíngües; outros argumentam que só se produzem indivíduos lingüística e academicamente bilíngües por meio da instrução em duas línguas. Alguns vêem a aquisição de línguas como dois processos separados, independentes, enquanto outros acreditam que eles são interdependentes. Várias ações têm sido promovidas pela nova direção da escola para amenizar essa tensão, como a criação do grupo de estudos *Literacy Task Force*. Apesar de não ter atingido os objetivos propostos, o comitê de estudos serviu para trazer à tona discussões pertinentes ao contexto da escola, por exemplo, o papel do português na escola, a sua importância na aprendizagem do inglês, segunda língua da maioria das crianças, o seu lugar na escola e no programa de ensino e o seu valor para a comunidade brasileira.

Para melhor compreender as normas, os discursos e as contradições presentes na escola, apoiei-me no discurso de pessoas que representam alguns dos segmentos da comunidade escolar. Assim, inicio com o discurso da área de português. Na avaliação de uma das professoras[89], a distribuição bastante assimétrica do tempo de instrução alocado para o inglês e para o português ao longo de todo o currículo já é um indício de que "as línguas não têm o mesmo peso" na escola (Entrevista em setembro de 2000). Para ela, grande parte dos problemas enfrentados pela área de português é decorrente da restrita carga horária dispensada às disciplinas de português (língua e estudos sociais brasileiros). Assim expressa a professora:

> Existe, assim, # # uma angústia muito grande da nossa parte porque tem essa diferença grande do inglês para o português de carga horária. Esse, para mim, é o maior problema para a área de português, a carga horária. Porque o trabalho em si, ele é um trabalho feito dentro dos Parâmetros Curriculares, eu não acho que é um trabalho que está faltando para nenhuma escola moderna de Brasília ou até do Brasil. Ela tem... # nós fazemos um trabalho totalmente ligado à experiência da criança e tudo, agora não fazemos um trabalho melhor, que eu acho assim, que poderia ser melhor, eu ainda concordo que pode ser muito melhor do que é hoje, por conta da nossa carga horária. Nós temos um # uma aula de 45 minutos na primeira série, que é alfabetização, que é o primeiro contato que eles têm com o português [no nível formal], eles só têm quatro vezes por semana atualmente. Ano passado

[89] A professora é graduada em Letras Português-Inglês e mestre em Educação. É bilíngüe desde criança e trabalha na escola há mais ou menos 5 anos. Ministra aulas de português para todas as séries, isto é, da primeira à sexta séries.

> eram cinco vezes, mas era meia hora de aula, então, isso faz uma diferença terrível porque você não alfabetiza em meia hora, você não alfabetiza em 45 minutos. Você dá uma aula, mas você... # porque é um processo, é um processo e ele vai bem mais lento. É claro que o aluno tem exposição à língua em casa, ele tem exposição à língua na rua, nas placas e tudo, mas o trabalho feito na escola que poderia enriquecer esse processo que ele já está tendo naturalmente, né, fora da escola, é um trabalho lento por conta da nossa carga horária.

Em outras palavras, o que ela quer dizer é que o processo de alfabetização e letramento em uma determinada língua requer tempo para que ele seja consolidado, além, evidentemente, de outros fatores. Em decorrência do tempo reduzido, algumas atividades didático-pedagógicas ficam prejudicadas, por exemplo, trabalhos em grupos durante as aulas. Geralmente, o trabalho em grupo demanda um certo tempo para que as crianças se acomodem e iniciem a tarefa propriamente dita; além disso, pressupõe um *feedback* da parte da professora ou dos próprios colegas ao final da tarefa. Como o tempo é escasso, as atividades, muitas vezes, não podem ser conduzidas a contento. Essa professora também considera que as docentes da área de português, por não estarem muito presentes na vida dos alunos, têm menos chances de estabelecer um clima mais afetivo na sala de aula, fator, segunda ela, fundamental para o progresso acadêmico. Ela diz:

> Lá [nas salas de aula das disciplinas ministradas em inglês], eles têm mais tempo para fazer trabalhos em grupos, o professor tem esse jogo de cintura de fazer trabalhos em grupos, entendeu? Eles têm condições de formar grupos, fazer outras atividades, eles conhecem muito mais os alunos do que a gente. Claro que, depois de um tempo, a gente conhece também, mas para formar grupos em certas atividades eles têm uma tranqüilidade maior, né? Porque eles formam os grupos, trabalham nesses grupos, quer dizer, os alunos ficam lá cinco aulas com eles, diárias, e isso aí ajuda porque os alunos têm... eles vêem o professor de sala como um professor mais presente na vida deles, o professor está mais próximo # isso ajuda muito no desenvolvimento acadêmico porque o afetivo, né, eu acho que contribui...

Percebi na fala da professora, durante toda a entrevista, uma preocupação não só de tornar o ensino de português mais atrativo e eficiente, mas também de valorizá-lo no interior da comunidade escolar. Na sua percepção, apesar de o português ser a língua nacional dominante e a L1 da maioria das crianças, a ele é atribuído um *status* inferior que está refletido tanto na maneira como a escola e o programa estão organizados como nas atitudes das pessoas da comunidade, as quais nem sempre dão ao português o seu devido valor. Ao contrário, o uso do português no interior da escola tem sido considerado

excessivo e, segundo algumas opiniões, chega a interferir no desenvolvimento do inglês e na implementação do programa de imersão. É uma situação um pouco contraditória: por um lado, a inclusão das disciplinas de português brasileiriza o currículo americano e reconhece a sua importância para a clientela nacional local, mas, por outro lado, a carga horária reduzida, o *status* dessas disciplinas no currículo e no contexto escolar – *Specials* – e as atitudes de certos membros da comunidade atribuem-lhes um valor menor do que aquele que é dado às demais disciplinas que são ministradas em inglês.

> Os alunos em si, eles, para mim, eles sentem essa desvalorização na própria escola como ela é organizada porque eles percebem, né, que nós somos um professor de..., eles chamam de *Special* aqui (...) só esse título, né, quer dizer, uma matéria especial, uma matéria diferente, fora da carga horária principal. Eles vêem a diferença também, por exemplo, quando eles não fazem alguma tarefa e nós queremos deixá-los com a gente mais um pouco para fazer essa tarefa, mas a gente não pode tirá-los da aula de inglês. Lá, não, lá eles têm como fazer isso porque, por exemplo, o aluno não fez uma tarefa de Estudos Sociais, durante a aula de Matemática, se acabou o exercício de matemática, ele já vai fazer o de Estudos Sociais porque ele não terminou. Então, ele não vai ficar com tempo livre para ler ou fazer uma outra atividade que ele queira, ele vai fazer o que ele não fez na outra. E também nas comemorações. Das atividades deles nós somos obrigados a participar, as atividades nossas eles não são obrigados a participar, eles participam voluntariamente. Então, tudo isso eles sabem, né, percebem e entendem. Agora nós estamos mudando (...) já começou a mudar e a postura do professor, que eu acho também essencial, porque antes até mesmo o professor se considerava assim – "eu não sou uma pessoa tão importante aqui na escola" – então, eu não tenho essa postura, eu pelo menos não tenho, e percebi que os professores que atualmente estão aqui também não têm, é tão importante quanto. Se é menor, você tem que aproveitar esse tempo melhor (...) inclusive essa valorização de ser brasileiro, também, porque muitos pais [brasileiros] valorizam muito a cultura americana, MUITO, MUITO, MUITO, é uma valorização extrema, uma idolatria.

O discurso da professora sugere uma constante tensão entre "eles" e "nós" e os seus respectivos espaços "lá" e "aqui". Os papéis, assim como os espaços, parecem divididos entre aqueles que dominam – "eles" – e aqueles que são dominados – "nós". "Eles" representam a língua de prestígio, o inglês, enquanto "nós" representamos a língua subordinada, o português. "Eles" estabelecem as regras, "nós" as seguimos. "Eles" têm mais tempo, mais aulas, mais prestígio, "nós" temos o que sobra. "Eles" têm disciplinas nobres, "nós" somos uma matéria especial. As comemorações "deles" são obrigatórias, as "nossas" são voluntárias. "Lá" eles têm trabalhos em grupos, "aqui" nós fazemos o que é possível. "Lá" as crianças podem terminar as tarefas em outras aulas, "aqui" nós não

podemos retê-las. "Lá" eles são importantes, "aqui" nós também somos porque "agora nós estamos mudando (...) já começou a mudar (...) [o português] é tão importante quanto".

Esse trecho final de fala da professora revela que, apesar de assimétrico, o poder não é monolítico, absoluto. O exercício do poder implica, sempre, a existência de um contrapoder ou um contradiscurso (Fairclough, 1989), pois as pessoas não são passivas nem tampouco se acomodam diante das ideologias dominantes. Ao contrário, elas dão voz aos seus discursos, negociam espaços, articulam interesses, redefinem papéis, desafiam as desigualdades e, dessa forma, resistem às estruturas de poder. Não é só no discurso desta professora que essas formas estratégicas de resistência ao *status quo* se manifestam. Há outras formas mais sutis e que se fazem presentes nos espaços marginais da escola – no pátio, nos corredores, na cantina, na sala de aula de *ESL* etc. Esses espaços não são apenas espaços de resistência ao uso exclusivo do inglês, mas também funcionam como *safe houses*, isto é, locais onde se negociam identidades, papéis, valores e afiliação aos grupos (Canagarajah, 1999a). São também nesses locais que as línguas se aproximam, se misturam e se alternam para que a polaridade e a assimetria discursivas sejam minimizadas. São, principalmente, nesses espaços que as pessoas colocam em prática o seu repertório bilíngüe. A sala de aula de *ESL* é um exemplo típico. Apesar de ser um local de instrução do inglês, ela acomoda o português de maneira a propiciar às crianças oportunidades de expressar suas idéias e construir suas enunciações na língua que estão aprendendo. O português na sala de aula de *ESL* não tem apenas uma função social, conforme procuro mostrar na análise dos dados, mas também uma função estratégica na construção do sentido e das enunciações em inglês produzidas pelas crianças. Por isso, acredito que ele não pode ser visto como um empecilho para a aquisição do inglês, mas, ao contrário, como diz a professora de português: "o português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês".

Como a todo discurso contrapõem-se outros, convém registrar aqui os discursos dos outros segmentos da comunidade. Tanto as professoras das salas regulares quanto os diretores entrevistados concordam que "há muito português sendo falado no interior da escola"[90]. Para eles, esse uso compromete a imersão no inglês, visto que, na prática, o uso dessa língua pelas crianças acaba se limitando à sala de aula. Além disso, consideram que a escola é (ou pelo menos deveria ser considerada) "território americano" e, como tal, apenas o inglês deveria ser usado no seu interior. Tal pensamento reporta-

[90] Essa foi a resposta mais recorrente quando solicitei que apontassem alguns dos problemas da escola ou de seu programa de ensino.

nos à política de "uma nação-uma língua" defendida pelos países de tradição monolíngüe que, geralmente, percebem o uso de outras línguas como uma ameaça à unidade e à soberania do grupo dominante (Baron, 1990; Phillipson, 1997; Romaine, 1995).

Por outro lado, eles também reconhecem a importância do português, principalmente, para as crianças brasileiras. Quando perguntei como eles percebiam o papel do português na escola, a maioria respondeu que o português é importante porque é a língua que possibilita maior interação social entre as crianças, além de ser a língua do país onde vivem. Uma professora ressaltou a importância de dispor de um momento em que o uso do português fosse permitido, enquanto outra lembrou que o português, além de ser necessário para o sucesso no Brasil, é também uma exigência do Ministério da Educação e Cultura para o credenciamento da escola.

> Eu acredito que os alunos deveriam ter um horário durante o período escolar em que seria permitido falar uma língua natural. Eu acho que isso permitiria um crescimento contínuo na L1 deles e maior energia para a L2 durante momentos apropriados[91].

> O português aqui é principalmente a língua social para os alunos, mas eles também têm que estudar para o vestibular, para ter sucesso no Brasil (...) Aqui na escola nós também somos credenciados pelo MEC, portanto nós precisamos ter português aqui[92].

O discurso dos pais brasileiros é, talvez, o mais conflitante. Na avaliação de uma das professoras, os pais brasileiros dão mais valor à formação acadêmica em inglês, relegando o português a um segundo plano.

> Eles [os pais] querem ter uma educação em inglês e eles estão pagando muito para que isso aconteça, eles não vêem o português como importante, eles querem que o português fique apenas no nível social, toda a parte acadêmica eles querem que seja dada no inglês e eles querem que seus filhos estejam inseridos na cultura americana, eles não querem muito português; do contrário, eles colocariam seus filhos numa escola brasileira, isto é o que os pais pensam. Lembra-se daquela senhora durante a reunião? É a maioria que pensa dessa forma[93].

---

[91] *"I believe students should have a down time during the school day where they are allowed to speak a natural language. I think this would allow for continual growth in their L1 and allow more energy for L2 at appropriate times."*

[92] *"Portuguese here is mainly the social language for students but they also have to study for vestibular, to be successful in Brazil (...) Here at school we are also accredited by MEC, so we need to have Portuguese here."*

[93] *"They want to have an education in English and they are paying a lot for that to happen – they don't see Portuguese as being important, they just want Portuguese to be in the social level, all the academics they want to be in English and they want their children to be within an American culture, they don't want much of Portuguese otherwise they would put their children in a Brazilian school, that's what the parents think. Remember that lady during the meeting? It's the majority that think like that."*

Essa postura foi também observada durante as reuniões[94] com pais de alunos nas quais se discutiu uma possível alteração no modelo de ensino da escola com vistas a um maior equilíbrio no tempo de instrução alocado ao inglês e ao português. A maioria dos pais brasileiros posicionou-se a favor do modelo atual, por temer que uma redução na carga horária do inglês pudesse significar uma perda para a sua aprendizagem; outros lembraram que a opção pela escola implicava a escolha de uma educação semelhante àquela que é oferecida na maioria das escolas-padrão dos Estados Unidos, conforme previsto no Estatuto e no Manual de Pais/Alunos da escola. Essa postura é compartilhada pelos pais americanos e internacionais, que atribuem pouco valor ao ensino-apendizagem de português, e pelos membros do Conselho Diretor que, de certa forma, representam os interesses da comunidade americana.

A posição dos pais brasileiros pode ser ilustrada com a seguinte afirmação:

> Se a Pabline está nesta escola é porque nós optamos por um ensino americano, senão, ela estaria numa escola brasileira, no Marista ou em qualquer outra, e eu acho que esta é a posição da maioria dos pais aqui na escola, pelo menos os que eu conheço. Agora, se for para ter mais português, ai, então, já não vai ser a mesma coisa... (Mãe de aluna durante reunião com os pais para apresentação dos resultados parciais do grupo de estudos *Literacy Task Force*)

Todavia, é interessante notar que, embora tenham optado pelo sistema americano de ensino, os pais também esperam que o ensino de português ocorra de acordo com os mesmos padrões adotados nas escolas brasileiras. Na opinião de uma das professoras de português, os pais estão em constante conflito, pois

> eles querem as duas coisas. Eles querem que a criança seja fluente em inglês e eles querem que ela seja fluente em português e na escrita também, na leitura e em todas as áreas, né, como numa escola regular. Eles fazem muito a comparação com a escola monolíngüe (...) alguns chegam até colocar a criança fora para ajudar na alfabetização e isso, aqui, é um dos objetivos da escola, é terminar com isso porque eles [os pais] colocam na alfabetização fora.

A preocupação com a alfabetização e o desenvolvimento acadêmico em português também se evidenciou durante as reuniões do *Literacy Task Force*, quando se discutiram questões relativas à área de língua portuguesa – alguns mencionaram que as crianças

[94] Participei de quatro reuniões com pais de alunos durante o ano.

precisam de aulas de reforço em português, outros fizeram comparações entre seus filhos e as crianças que estudam em outras escolas e estão "mais adiantadas"; outros disseram que só colocaram as crianças na escola depois de terem sido alfabetizadas em português para que elas primeiro tivessem "uma alfabetização sólida em português", por temerem que a alfabetização no inglês pudesse atrapalhar a alfabetização em português e vice-versa; e outros observaram que era preciso mais "leitura extra em português" para que as crianças pudessem continuar desenvolvendo a habilidade de leitura na L1. Como se pode ver, a relação L1-L2 para essas famílias não é uma questão fácil de ser equacionada, pois parece prevalecer a dúvida de que o bilingüismo, ou melhor, a educação bilíngüe possa causar algum tipo de problema no desenvolvimento acadêmico das crianças. Entre os mitos comumente associados ao bilingüismo está, segundo Romaine (1995), o de que as crianças que têm familiaridade com duas línguas não aprendem bem nem uma nem outra língua (assim como outros conteúdos) porque o esforço cognitivo necessário para dominar duas línguas supostamente diminuiria a eficiência da aprendizagem.

As respostas ao questionário também mostram que as famílias brasileiras valorizam, sim, o ensino-aprendizagem do português, ao contrário do que se supõe. Na verdade, como coloca a professora de português anteriormente citada, os pais esperam que seus filhos desenvolvam habilidades lingüísticas e acadêmicas tanto no inglês quanto no português, diferentemente das famílias internacionais que dão pouco ou nenhum valor à aprendizagem do português. O Quadro 20 mostra os resultados das respostas.

Quadro 20. A importância de adquirir habilidades lingüísticas e acadêmicas nas línguas

	Famílias Brasileiras (Total: 15)		Famílias Estrangeiras (Total: 04)			
	Importante	Muito Importante	Não Importante	Pouco importante	Importante	Muito Importante
Inglês		15			01	03
Português		15	02	01	01	
Outra*	02				02	01

* As línguas citadas foram alemão, dinamarquês e holandês.

Também se evidenciou nas respostas ao questionário que, para os pais brasileiros, aprender inglês em uma escola do tipo americana constitui-se um símbolo de sucesso e de *status* social (Paiva, 1996) – proporciona meios para viajar, estudar, trabalhar, conviver com falantes de inglês de outras culturas etc. Entre as razões mais apontadas pelas famílias brasileiras para que suas crianças aprendam inglês estão a

instrumental e por prestígio. Entre as 30 respostas assinaladas[95], 12 apontam para a razão "instrumental", 10 para a razão "por prestígio", 06 para a "integrativa", 01 "por herança" e 01 "por outras razões". Essas classificações foram definidas no questionário da seguinte maneira: por *instrumental* entende-se o desejo de aprender uma língua para fins acadêmicos e/ou profissionais; por *integrativa* entende-se o desejo de aprender uma língua a fim de que possa se tornar um membro do outro grupo ou como um meio de ser aceito em uma outra cultura (por exemplo, se você planeja morar em outro país e quer muito se integrar à cultura local); *por herança* entende-se o desejo de aprender a língua falada pelos ancestrais como forma de preservá-la e passá-la adiante, de geração em geração; *por prestígio* entende-se o desejo de aprender uma língua porque ela tem prestígio e proporciona *status* social ao falante; e *por outras razões* para as opções que não se enquadram nas anteriores.

Quadro 21. Motivação para a aprendizagem das línguas entre as famílias brasileiras

Língua	Instrumental	Integrativa	Por herança	Por prestígio	Outras razões
Inglês	12	06	01	10	01
Português	06	03	04	03	00
Outra	01	01	01	01	02

A grande ocorrência das respostas "instrumental" e "por prestígio" confirma o que Moita Lopes (1996) e Paiva (1991, 1996) constataram respectivamente, assim como confirma as suposições de outras pessoas da comunidade (professores, auxiliares, diretores). Assim avalia uma das professoras:

> A escola tem um *status* em Brasília que nenhuma outra escola tem, apesar de nós termos escolas como o Mackenzie, o Marista, que são escolas bem-vistas aqui na sociedade brasiliense, mas é um *status* econômico, você colocar seu filho aqui é você demonstrar que você pode, entendeu? Você tem POSSES e, além disso, tem essa história do seu filho falar inglês que é a língua mais importante do mundo.

Ou como coloca um dos diretores:

> Nosso preço é duas ou três vezes mais do que o das melhores escolas privadas. O que atrai, então, as pessoas, por que elas mandam seus filhos para cá? Temos duas razões: número um, elas sentem que aqui elas aprendem inglês mais eficientemente, adquirem habilidades que elas não construiriam em outras escolas particulares e, segundo, porque há um *status* social envolvido em mandar seus filhos para essa escola. Portanto, você tem pais

[95] Alguns assinalaram mais de uma resposta.

> que têm meios e que mandam a criança para cá para tirar proveito disso, para interagir com pessoas da classe média alta[96].

Quando perguntados sobre as razões que os levaram a optar por uma escola como aquela, os pais foram unânimes em afirmar que a escolha se deu em virtude do modelo de ensino americano. Eles acreditam que esse modelo proporciona mais condições para atingir um bilingüismo "de verdade". Na opinião de um dos respondentes, "as crianças têm a oportunidade de aprender inglês naturalmente, com professores nativos". A importância de se conviver com falantes nativos – professores, diretores, colegas etc. – foi mencionada em várias das respostas, demonstrando, assim, que prevalece o senso comum em relação ao mito do falante nativo, conforme colocam Phillipson (1997), Auerbach (1993) e Cook (1999). Também esperam que as crianças possam vivenciar um pouco da cultura americana, já que a escola procura reproduzir no seu interior o cenário e o cotidiano de uma escola-padrão americana. Assim diz uma mãe:

> Quando as crianças estão na escola é como se elas estivessem estudando nos Estados Unidos, eu já morei lá, eu sei como é, o ensino, os professores, as comemorações, tudo é muito parecido, a única diferença é que aqui eles têm português no currículo, o que é muito importante. No mais, é tudo igual e, assim, elas aprendem não só inglês, mas também aspectos da cultura, que eu acho muito importante quando se aprende uma outra língua, porque o inglês vai ser para eles uma segunda língua, num é?

Se tomada como representativa, já que outras respostas apresentam pontos convergentes, a afirmação da mãe mostra que as famílias brasileiras esperam que o inglês venha a ser não uma língua estrangeira, mas a segunda língua de seus filhos e isso envolve, na percepção delas, mais do que conhecimentos lingüísticos. Com essa formação, os pais esperam que seus filhos estejam preparados para participar do processo de globalização, hoje liderado pelos Estados Unidos e, por extensão, por aqueles que dominam inglês. Assim afirma um dos respondentes: "acredito que a preparação das crianças de hoje tem que ter como meta o desenvolvimento de cidadãos do mundo e, hoje, para ser cidadão do mundo é preciso saber falar inglês".

---

[96] *"Our price is double or triple than that of the better private schools. What then attracts people, why people want to send their kids here? We've got two reasons: number one, they feel they're going to learn English more efficiently and they're going to acquire skills that wouldn't build up in a private school, and secondly there's a social status involved with sending your kid to this school. So, you have parents who have the means, who would send the child here to take advantage of that, to interact with the upper middle class."*

Portanto, muito mais do que adquirir uma competência bilíngüe, essas famílias esperam que suas crianças possam vivenciar, por intermédio do modelo educacional, a cultura americana, adquirindo, além de sua língua, seus valores, seus costumes, suas formas de aprender e de agir. Adquirir, pois, uma certa "americanidade" é, para elas, pré-requisito para o sucesso:

> Nos optamos por esta escola porque nós queremos dar para os nossos filhos uma educação de primeiro mundo, não que as nossas escolas não sejam boas, mas o sistema americano é mais disciplinado, mais competitivo e também mais formal, eu acho. Aqui eles ensinam normas de comportamento que parecem ter sido abolidas de nossas escolas, né, como aguardar a vez de falar, levantar a mão antes de falar, chamar as professoras de senhora, senhor, aqui todo mundo é *Mrs.*, *Mr.*, já na escola brasileira é tia pra lá, tia pra cá... não sei, pode até ser mais carinhoso, mas eu não gosto, acho muito informal...
>
> Hoje o mercado está tão exigente que não basta apenas saber inglês, é preciso também conhecer um pouco da cultura americana, vivenciá-la, saber como as coisas funcionam por lá. Afinal, são eles que dão as cartas e se você não aprende a jogar, você está fora do jogo. Hoje muitas empresas só contratam pessoas que tenham vivido no exterior, de preferência na América, porque é lá que está o conhecimento, a tecnologia, as grandes empresas...
>
> Eu vejo que os pais optam por essa escola por várias razões, *status* certamente é uma delas, mas acho que também é porque eles querem que seus filhos sejam ao mesmo tempo bilíngües e biculturais, meio gringos, né, porque ainda tem muito daquilo de que a cultura americana é superior, mais desenvolvida... Para o brasileiro é chique falar inglês, mostrar que você conhece outras culturas, que tem hábitos de gente civilizada... Saiu até uma reportagem na Veja sobre isso, não sei se você viu... Ainda mais aqui que quase todos já foram aos Estados Unidos, ou moraram lá, ou têm parentes que moram lá... A gente sente isso aqui, até mesmo com os professores, aqueles que já moraram fora têm muito mais valor, alguns até se passam por nativos e, no fundo, acho que é isso que muitos pais querem, que as crianças aprendam inglês como se elas fossem nativas, americanas de fato... (Opinião de uma professora brasileira)

Tais palavras deixam transparecer intenções, de certo modo, semelhantes às de Lord Macaulay, citado anteriormente[97] – educar crianças brasileiras no sangue e na cor, mas americanas na língua, nos costumes, na moral, nos valores, no conhecimento. Na minha percepção, posturas como essas refletem nossa visão (condição?) de "colonizados" – eles têm o conhecimento, a tecnologia e nós, a mão de obra, a matéria

[97] "Educar uma classe de pessoas indianas no sangue e na cor, mas inglesas no gosto, nas opiniões, na moral e no intelecto" (apud Phillipson, 1997, p. 110).

bruta; eles ensinam, nós aprendemos –, de impotentes diante do imperialismo anglo-americano – o primeiro mundo domina, o terceiro é dominado –, além de denotar uma certa admiração *a priori* pela cultura americana – eles são mais disciplinados, mais competitivos, mais formais, mais civilizados, preparam melhor os seus alunos. Essas concepções, sem dúvida, resultam de uma forma de imperialismo – lingüístico, cultural, político, econômico etc. – ao qual os países do Terceiro Mundo são submetidos, tal como coloca Phillipson (1997), e que, de certa forma, nos faz ver o mundo pelos olhos do colonizador – importamos os modelos de ensino, os materiais didáticos, as experiências acadêmicas, as boas idéias, os filmes, os programas de TV etc.; aplaudimos os valores, os costumes, as atitudes do Primeiro Mundo, em muitos casos, sem nos preocuparmos em dar ou ver neles o nosso colorido verde-amarelo. Moita Lopes (1996, p. 47) salienta que faz parte da ideologia do colonialismo levar o colonizado a acreditar na superioridade do colonizador, a glorificar a terra dos deuses, tomando-a como "o país-modelo – onde tudo funciona e onde tudo dá certo".

É válido reconhecer o papel do ensino da cultura americana para a formação integral do aluno, da mesma forma como é importante o ensino-aprendizagem do inglês e de todas as demais disciplinas do currículo. O que se questiona aqui são posturas acríticas, pretensamente não-políticas, que vêem na assimilação uma condição *sine qua non* para atingir o bilingüismo quando, na verdade, sabe-se que "é possível tornar-se bilíngüe sem se tornar bicultural" (Paulston, 1978, p. 373), sem alienar-se. A assimilação é também uma forma de imperialismo, pois significa poder que não se tem, mas que se acredita ser possível adquirir quando se consegue uma identificação total com o Outro – pronúncia e fluência semelhantes ao do nativo, capacidade de estruturação e uso do léxico com perfeição, incorporação de hábitos e valores culturais etc. –, ou seja, quando se transforma na cópia fiel do falante nativo. Tal visão tem sido alimentada pelo mito do falante nativo que, na perspectiva de Phillipson (1997) e Auerbach (1993), está fundamentado numa perspectiva ideológica que tem por objetivo manter os interesses e a hegemonia dos grupos dominantes.

Moita Lopes (1996, p. 43) ressalta que a imitação é o primeiro sintoma de alienação, de anulação da própria identidade e, "do ponto de vista educacional nada poderia ser menos desejável". Por isso advoga em favor de uma perspectiva de relativismo cultural para que se possa resguardar a identidade cultural brasileira do aluno. Isso implica: (a) desenvolver uma visão política de ensino-aprendizagem de inglês (ou de qualquer outra LE) voltada para a nossa realidade (Kachru, 1994) e que esteja baseada

na premissa de que o inglês é propriedade de seus usuários, nativos ou não-nativos (Brutt-Griffler, 1998); (b) perceber o inglês como uma língua internacional e não como uma exclusividade dos falantes nativos; e (c) reconhecer que os falantes não-nativos não precisam usar o inglês do mesmo modo que os falantes nativos.

Também é certo que não se pode mudar o curso da história, como lembra Rajagopalan (1999), e perder o bonde da globalização, pois, queiramos ou não, os Estados Unidos são a superpotência da atualidade e o inglês a língua franca número um do mundo – já que "a língua sempre foi companheira do império" (Nebrija, apud Moita Lopes, 1996, p. 50) – e é por ter consciência disso que essas famílias se propõem a oferecer uma educação bilíngüe para seus filhos. Todavia, considero um equívoco acreditar que para uma ascensão social e econômica é preciso dominar o inglês a ponto de integrar-se à cultura americana. Nosso país está repleto de pessoas bem-sucedidas que jamais precisaram recorrer a tais conhecimentos ou que quando recorrem ao inglês o fazem por razões puramente instrumentais, sem nenhuma motivação integrativa.

A razão de levantar tais questões neste estudo é refletir sobre os objetivos e as orientações que subjazem o programa de ensino em discussão. Ao mesmo tempo em que funciona como um programa de ensino regular americano para crianças americanas que estão temporariamente residindo em Brasília, ele também serve como um programa de imersão transicional com aulas compulsórias de *ESL* e opcionais de *PFL* para crianças de origem multiétinica e que também têm uma permanência temporária na escola. Além disso, o modelo funciona como um programa de imersão do tipo 90-10/80-20 (isto é, 90 ou 80% do tempo total de instrução em inglês e 10 ou 20% de instrução em português), com foco principal no inglês para crianças brasileiras que estão em fase de aquisição do inglês e são residentes no local. Essas crianças, ao contrário das demais, geralmente permanecem na escola por vários anos até completarem o ensino médio. Por esta razão, o programa procura acomodar em seu currículo o estudo da língua, da cultura, da história e geografia brasileiras, conteúdos das disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros que correspondem aos 10-20% de instrução em português.

Por um lado, essa flexibilidade na estrutura do programa aparentemente atende às expectativas da comunidade como um todo. A missão e a filosofia da escola são preservadas, conforme prevê o Estatuto da escola; as famílias americanas e internacionais têm assegurado às suas crianças um programa educacional compatível com aquele que é oferecido na maioria das escolas americanas nos Estados Unidos e no exterior; as famílias brasileiras têm suas expectativas, de certa forma, atendidas – as

crianças aprendem inglês e são também alfabetizadas em português. Mas, por outro lado, essa estrutura múltipla também gera conflitos, seja no nível sociolingüístico, político ou do planejamento educacional.

Para as crianças brasileiras, a imersão no inglês não parece ser um problema preocupante, uma vez que elas não estão vulneráveis a um desenvolvimento precário da L1. Ao contrário, como elas estão em maioria, na percepção de alguns, a imersão no inglês fica comprometida, pois a disponibilidade de crianças falantes nativas do inglês – potenciais modelos que poderiam proporcionar-lhes insumo compreensível e oportunidades de interação na L2 – é muito pequena. Como algumas séries têm apenas um ou dois falantes de inglês como L1, o resultado é que dificilmente as crianças têm necessidade de interagirem entre si por meio do inglês, conforme afirma uma das auxiliares de sala:

> Lá [nas salas regulares] a professora corrige, né, fala que não pode falar português. Tem que falar, TENTAR falar inglês. Lá eles falam que é *English Speaking Zone*, né, então não pode falar, mas FALAM, entre eles. A professora não entende, mas eles falam. Agora, se tem um colega que não entende português, aí eles tentam falar em inglês.

Ou como coloca uma das professoras:

> Uma vez longe dos olhos da professora, eles retornam à primeira língua deles[98].

Isso também explica, em parte, a situação diglóssica na qual o português é a língua mais usada nas interações entre os colegas, enquanto o inglês é reservado para as interações com a professora ou para as situações formais. O português, por ser a língua dominante e social da maioria das crianças, surge naturalmente nas interações em que elas não precisam monitorar o discurso. Com essa afirmação, não quero dizer que o português é utilizado nas situações informais simplesmente porque é cognitivamente mais difícil usar o inglês ou em razão da pouca proficiência das crianças. Devo admitir, entretanto, que esses fatores estão sempre presentes; é mais fácil e mais natural usar a própria L1 para interagir com pessoas que compartilham essa mesma L1 do que utilizar uma língua que elas ainda não dominam. É a "lei do menor esforço". Mas à "lei do menor esforço" opõe-se tanto a "lei da autoridade vigente", que determina o uso exclusivo do inglês, quanto as normas sociolingüísticas operantes, que pressupõem que diferentes situações sociolingüísticas podem requerer diferentes línguas ou modos de fala. Daí, a

---

[98] "*Once they are away from the eyes of the teacher they go back into their first language.*"

relação português-inglês no contexto da escola não ser uma relação de neutralidade, visto que há uma permanente concorrência discursiva entre os grupos.

Vale ressaltar, portanto, que essa explicação com base no fator cognitivo e no grau de proficiência não se aplica a todas as situações. A fala da auxiliar sugere que as crianças são sensíveis à situação sociolingüística em que se encontram e procuram sintonizar o discurso de acordo com a especificação do interlocutor. Uma pequena digressão é aqui necessária: quando a auxiliar se refere às salas regulares – "lá a professora corrige, né, fala que não pode falar português..." –, ela deixa claro que esse "lá" divide a escola em dois territórios: o americano que proíbe o uso do português e o brasileiro que acomoda o português e o inglês. O recorte[99] a seguir ilustra como a criança é sensível a essa acomodação e escolhe a língua apropriada quando direciona a sua mensagem para um dos interlocutores que não fala português. Esta é, segundo Gumperz (1982), uma alternância situacional:

(1)	Aux	[*Draw and then write. # A1, don't do this! Do your work! Mrs.T., A1 is SO difficult today!*
(2)	A1	[**Mil zeros *for A2!*** (risos)
(3)	A3	***Yeah, a million zeros for A2!***
(4)	P	*Ok, I'm sorry, Mrs. A. # A1, you are disturbing everybody. I'm sorry, but if you behave like that, I'll have to send you to the office. You're disturbing everybody. Please, be nice!* Coopere, ok? *And listen to Mrs. A., please!*
(5)	A1	***All right, Miss.***
(6)	P	*Thanks!*

A1 e A3 brincam e conversam entre si em português. A auxiliar os repreende, mas eles continuam brincando e passam para o inglês quando querem perturbar um dos colegas (turnos 2 e 3). Como A2 não fala português – sua primeira língua é o japonês –, A1 e A3 assumem que a única forma de comunicação entre eles é o inglês. A3 até mesmo reformula a enunciação de A1 para que ela seja totalmente compreendida por A2. No turno 5, A1 também usa o inglês por ser esta, agora, uma situação formal e que, portanto, requer o uso desta língua. Isso significa que, apesar de terem mais oportunidades de interagirem no plano informal com os colegas falantes de português, as crianças brasileiras sabem *quando, com quem* e *em quais situações* devem usar uma ou outra língua (Fishman, 1968) e fazem a escolha acertada, mesmo que ainda tenham uma proficiência limitada em uma das línguas.

---

[99] Esse recorte de fala integra os dados deste estudo e é repetido mais adiante quando analiso outros aspectos funcionais na fala dos participantes da interação.

Essa tendência de os alunos não usarem a L2 quando conversam entre si, dentro ou fora da sala de aula, tem sido notada tanto por professores quanto por pesquisadores que trabalham com programas de imersão, conforme mencionado anteriormente. Tarone & Swain (1995) têm observado que as crianças dos programas de imersão fazem uma distinção funcional entre a L1 e a L2 de tal forma que a L2 é usada para tópicos ou situações acadêmicas e a L1 para interações sociais, em decorrência das próprias condições de aprendizagem – como a escola prioriza a linguagem acadêmica, formal, as crianças desses programas acabam mais proficientes nessa modalidade da L2 e, por isso, naturalmente reservam a L1 para as interações informais.

No contexto da escola em estudo, essa especialização de funções tem sido vista como problemática, principalmente por parte daqueles que têm uma orientação monolingüística. Grande parte dos professores concorda que as crianças precisam usar mais a L2 no contexto da escola, mas não vê como isso pode acontecer, conforme afirma uma das professoras citadas anteriormente. Apesar de a escola encorajar uma política de *English-Only*, parece claro para todos que não se pode obrigar as crianças a usarem a L2 nas suas interações sociais. Essa situação, por um lado, reforça a manutenção do programa com a sua atual estrutura, isto é, com foco principalmente no ensino do inglês, por se acreditar que uma maior exposição ao inglês traz melhores resultados em termos do desenvolvimento das competências lingüística e acadêmica das crianças. Mas, por outro lado, também não anula a preocupação de alguns professores, principalmente os da área de português, em relação à distribuição do tempo de instrução entre as línguas, e nem a dos pais em relação ao processo de alfabetização e ao desenvolvimento acadêmico em português.

Idealmente, o grupo de estudos *Literacy Task Force* representou uma tentativa de buscar respostas para essas e outras questões levantadas pelos diversos segmentos da comunidade escolar, conforme sugerem algumas das perguntas de pesquisa que serviram de orientação para os trabalhos do grupo[100]:

1. Qual a política de línguas mais adequada para o contexto da escola?
2. Quais as melhores abordagens de ensino para aprendizes de inglês como segunda língua e para aprendizes de português como primeira e segunda língua?
3. Qual a melhor abordagem para alfabetizar falantes nativos do inglês e do português? E como combinar essas abordagens no contexto da escola?
4. O português deve ser ensinado para todos os alunos não-brasileiros? Em caso afirmativo, quando e como?

[100] Essas e outras questões integram a Agenda do *Literacy Task Force Committee*, distribuída na abertura dos trabalhos do grupo.

5. Os alunos não-falantes de inglês como L1 devem ser alfabetizados primeiramente na língua nativa, em inglês ou em ambas ao mesmo tempo?
6. Como o tempo para a alfabetização deve ser distribuído nas primeiras séries?
7. Quais as expectativas reais quanto ao desempenho lingüístico e acadêmico das crianças num contexto como o da escola?
8. Quais outras estruturas, políticas e práticas de ensino poderiam dar suporte à instrução do inglês no contexto da escola?

As questões 1 e 8 procuram respostas para o "problema" número um da escola – o freqüente uso do português na comunidade. As questões 2, 3 e 7 enfocam, direta ou indiretamente, o desempenho lingüístico-acadêmico dos alunos, também considerado preocupante porque está aquém das expectativas da escola quando medido pelo teste *ITBS*. As questões 4, 5 e 6 focalizam, sobretudo, a situação do português na escola, o terceiro problema levantado pela comunidade.

Essas questões demonstram que, de certa forma, a direção da escola está interessada em discutir a estrutura, a política e as práticas de ensino da escola em relação à sua atual configuração demográfica. Fica claro que a escola já percebeu que não pode fechar os olhos ao suporte financeiro e demográfico proporcionado pelos alunos brasileiros. Sem eles, tanto a oferta de turmas quanto a receita estariam comprometidas. Essas questões também sugerem que a escola reconhece a necessidade de adequar os objetivos do programa aos objetivos e necessidades de sua clientela como um todo, sem priorizar determinados segmentos.

Nesse sentido, o grupo de estudos *Literacy Task Force* representa um ponto positivo para a direção da escola. Conforme já foi mencionado, o comitê foi criado com o propósito de "discutir e propor recomendações acerca das melhores práticas de ensino em duas línguas" para a situação específica da escola (Agenda do *Literacy Task Force*). Quinze pessoas integraram o comitê, entre as quais representantes do Conselho Diretor, da direção administrativa, dos professores das séries iniciais das áreas de inglês e português e de pais de alunos, além dos coordenadores das duas áreas, do orientador pedagógico e desta pesquisadora. Para efeito de trabalho, formaram-se quatro subcomitês, que se reuniram – em conjunto ou separadamente – uma vez por semana durante três meses, com o propósito de discutir os seguintes tópicos: (1) *a história da fundação da escola* (a missão, os objetivos, a população de alunos, as práticas de letramento utilizada à época e a introdução de Estudos Brasileiros na escola); (2) *a escola hoje* (a missão, os objetivos, a população de alunos, as práticas de letramento em duas línguas, as diferenças entre o programa inicial e o atual, as recomendações feitas pelas

instituições oficiais que avaliaram e credenciaram a escola – Conselho Brasileiro de Educação/MEC e Associação das Escolas Americanas da América do Sul); (3) *os modelos e tipos de programas de ensino em duas línguas* (estrutura, abordagens de ensino, população-alvo, distribuição da carga horária e qualificação do pessoal necessário); (4) *as práticas instrucionais* que dão suporte ao desenvolvimento do letramento e aprendizagem de segunda língua (o papel do professor, o papel dos pais, as abordagens utilizadas no ensino de leitura, as expectativas de desempenho e a situação das minorias lingüísticas na escola) (Agenda do *Literacy Task Force*)[101]. Participei do subcomitê que discutiu os modelos e os tipos de programas de ensino em duas línguas.

Ao final desse período, cada subcomitê apresentou o resultado de seus trabalhos ao Conselho Diretor e aos demais membros da comunidade (diretores, professores, funcionários e pais de alunos), fazendo as sugestões consideradas pertinentes. As recomendações sugeridas pelo subcomitê encarregado de avaliar o programa de ensino da escola foram as que causaram maior polêmica. No lugar de um programa de imersão do tipo 90-80/10-20 (ver Figura 3), sugeriu-se um programa do tipo 80-60/20-40, isto é, a carga horária destinada ao estudo do português teria um acréscimo progressivo ao longo das séries, iniciando com 20% na primeira série até atingir 40% na sexta série. Assim, as crianças continuariam tendo dois anos (jardim e pré) de imersão apenas no inglês e, a partir da primeira série, quando se inicia a alfabetização em português, disporiam de mais tempo para o estudo desta língua e de estudos sociais brasileiros.

Esperava-se com essa alteração dar maior impulso ao ensino de português, além de elevar o seu *status* no plano institucional. No que se refere ao programa, sugeriu-se que, no lugar da política de *English-Only,* fosse adotada uma orientação bilíngüe de fato extensiva a todos os alunos, independentemente da origem étnica. Ou seja, tanto os alunos brasileiros quanto os estrangeiros teriam aulas de português e estudos sociais brasileiros conjuntamente, da mesma forma que eles hoje recebem instrução em inglês nas demais disciplinas. As aulas de *PFL* e *ESL* continuariam para dar suporte adicional aos alunos iniciantes, e a instrução em inglês seria mantida para todas as outras disciplinas (matemática, ciências, artes etc.).

Apesar de não representarem uma mudança significativa no programa de ensino da escola, essas modificações foram rejeitadas tanto pelo Conselho Diretor (composto pela maioria absoluta de cidadãos americanos) quanto pelos pais de alunos presentes

[101] A agenda do comitê foi elaborada pela direção da escola. As agendas dos subcomitês foram elaboradas pelos grupos separadamente de acordo com a evolução dos trabalhos.

(estrangeiros e brasileiros). Os primeiros argumentaram que a escola não podia perder de vista seu objetivo principal de "proporcionar um programa de ensino nos níveis fundamental e médio, em Brasília, compatível com aqueles que são oferecidos pelas melhores escolas americanas nos Estados Unidos e no exterior para crianças que têm usado ou farão uso do sistema educacional americano" (Manual da *Lower School* para pais e alunos, p. 7)[102]; os segundos defenderam o ponto de vista de que o aumento da carga horária de português diminuia o tempo de instrução em inglês, podendo, dessa forma, prejudicar a sua aprendizagem. Além disso, ambas as partes argumentaram que, ao colocar os filhos na escola, os pais estavam conscientemente optando por um ensino nos "moldes americanos" e, portanto, as alterações propostas não atenderiam às expectativas da clientela.

Cabe aqui perguntar o que se entende por "ensino nos moldes americanos" e a quem interessa esse tipo de ensino no contexto da escola. Quando se faz referência ao modelo de ensino das escolas públicas dos Estados Unidos no Estatuto da escola investigada, quer-se dizer um programa de ensino que tenha as mesmas características dos programas regulares[103] de ensino fundamental e médio para crianças "anglo-americanas" monolíngües. Apesar de várias escolas do sistema público americano oferecerem diversos tipos de programas bilíngües[104], essa modalidade de ensino não é levada em conta quando se menciona o programa educacional das escolas americanas dos Estados Unidos no Estatuto da escola, talvez pelo fato de que a educação bilíngüe naquele país tem sido freqüentemente considerada como educação especial para as minorias lingüísticas, isto é, para crianças que não são anglo-americanas ou anglofalantes ou porque o objetivo da escola realmente não é a educação bilíngüe. Como o objetivo principal da escola é proporcionar educação para cidadãos americanos ou de outras nacionalidades que querem fazer uso do sistema educacional americano padrão, para a escola "educação nos moldes americanos" significa proporcionar *instrução em inglês* dos conteúdos que integram o currículo básico dos níveis fundamental e médio para que os alunos possam, no futuro, entrar em universidades americanas. Assim expressa o Manual de Pais e Alunos (2000-2001): "[A escola] oferece um currículo educacional completo, que

---

[102] *"The principal objective of the school is to provide an elementary and secondary education program in Brasília consistent with that of the best American schools in the United States and abroad for children who have been using or will have need of the American educational system" (Lower School Student/Parent Handbook, p. 7).*

[103] Uso aqui o termo *regular* em oposição ao termo *bilíngüe*.

[104] Ver relação do *Center for Applied Linguistics* (Disponível em: http://www.cal.org/twi/directory).

procura proporcionar aos seus graduandos o conhecimento básico e as ferramentas intelectuais necessárias para ingressar nas universidades americanas"[105].

Portanto, parece claro que para o Conselho Diretor (que representa os interesses dos cidadãos americanos) e para a grande maioria dos pais americanos interessa a manutenção do programa tal qual ele está estruturado porque mais cedo ou mais tarde suas crianças ingressarão no sistema educacional americano. Para os pais de alunos internacionais também interessa um ensino monolíngüe em inglês do tipo americano porque, dada a permanência temporária da maioria desses cidadãos num determinado país, eles podem recorrer a um sistema de ensino com características semelhantes (geralmente disponível em muitas cidades ou capitais de outros países) quando são transferidos para outros locais. Ou seja, para as famílias americanas e internacionais não interessa um programa de ensino bilíngüe em inglês-português porque o mais importante para elas é que suas crianças sejam lingüística e academicamente dominantes em inglês para serem bem-sucedidas nos programas regulares das escolas do sistema americano.

Preparar os filhos para entrar em escolas ou universidades americanas não é necessariamente a razão que leva as famílias brasileiras a optar por uma educação do tipo americana. Conforme se evidenciou na fala dos pais brasileiros, o horizonte deles é o bilingüismo, pois acreditam que os indivíduos bilíngües têm mais chance de ser bem-sucedidos em qualquer lugar do mundo, inclusive no Brasil, principalmente quando uma das línguas que se domina é o inglês. Portanto, diferentemente do que parece ocorrer em relação às famílias americanas ou internacionais, as famílias brasileiras associam "educação americana" à "educação bilíngüe", mesmo que ela se caracterize por uma orientação prioritariamente monolíngüe, o que é, inclusive, desejado, pois elas também acreditam nos princípios da exposição máxima e do falante nativo (Phillipson, 1997).

Como estão centrados no bilingüismo, é natural que os pais também se preocupem tanto com o ensino-aprendizagem do inglês quanto do português. Conforme se evidenciou no discurso dos pais brasileiros, a relação inglês-português é para eles uma relação conflituosa, pois as posturas que eles assumem mostram uma constante tensão entre o desejo de que seus filhos aprendam inglês tão perfeitamente quanto o falante nativo e o receio de que eles não desenvolvam o português como se espera de qualquer aluno das escolas brasileiras. Por um lado, eles são favoráveis à política de *English-Only* da escola – porque acreditam plenamente no princípio da exposição máxima – e recusam

---

[105] *"[The school] offers a full educational curriculum, whcih seeks to provide its graduates with the basic knowledge and intellectual tools to enter American universities."*

quaisquer propostas de redução da carga horária de inglês; por outro lado, temem que a escola não cumpra o seu papel no que se refere ao ensino de português – porque comparam o desempenho de seus filhos com o de outras crianças da mesma faixa etária que freqüentam programas de ensino regular monolíngües – e cobram dos professores e diretores melhores resultados, sem, no entanto, levar em conta a carga horária reduzida do português para cuja proposta de aumento declaram-se contrários.

Assim, no nível macro, pode-se dizer que a relação entre o inglês e o português é marcada por vários conflitos. Aparentemente, estabeleceu-se uma situação diglóssica que, longe de ser harmoniosa, reflete uma assimetria entre práticas discursivas dominantes e práticas discursivas dominadas (Hamel, 1988). O inglês se coloca como a língua da autoridade, do poder, das situações formais e instrucionais enquanto o português é a língua da amizade, da informalidade, da transgressão à norma estabelecida. Por ser a língua daqueles que representam o poder, o inglês é reconhecidamente a língua legítima para a comunicação no interior da escola, principalmente da sala de aula, enquanto o português é reservado para os espaços marginais.

Por ter força numérica e prestígio na comunidade externa, o português faz resistência à imposição do inglês, o que, de certa forma, tem contribuído para a redefinição de seu papel na escola. Um exemplo disso foi a inclusão das disciplinas Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros no currículo para atender à população de alunos brasileiros; ou a pressão dos pais e professores da área de português para que se dê maior atenção ao seu ensino e *status* na escola; ou, ainda, a criação do comitê de estudos *Literacy Task Force* para discutir e propor recomendações acerca das melhores práticas de ensino para a situação específica da escola.

Também se observa que, embora o português resista e haja tentativas de redefinição do seu *status* no interior da escola, o seu papel será sempre secundário, pelo menos enquanto predominar a orientação monolingüística. O discurso monolíngüe em inglês institucionalizou-se como prática discursiva dominante de forma que as pessoas, consciente ou inconscientemente, passaram a tomá-lo como único discurso legítimo (Fairclough, 1989; Phillipson, 1997). Professores, diretores, coordenadores, conselheiros, e pais concordam que o inglês deva ser a única língua permitida no interior da escola, o que, de certa forma, faz com que o uso do português seja percebido como ilegítimo, exceto, é claro, nos locais que lhes são de direito, isto é, nas salas de aula de Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros.

Além disso, percebe-se que tanto pais quanto professores são influenciados pelos mitos da exposição máxima, da instrução monolíngüe, do falante nativo, da tenra idade (Phillipson, 1997) e da superioridade da cultura americana (ou de Primeiro Mundo). Parece haver consenso entre eles que o inglês é mais bem ensinado-aprendido monolíngüe e intensamente e por isso, certamente, posicionam-se contrários a qualquer tipo de alteração no programa que possa resultar numa redução da carga horária de inglês. Afinal, na concepção deles, as crianças estão lá, desde a tenra idade, para ouvir, falar, pensar, interagir, aprender, vivenciar o inglês, de preferência com falantes nativos – isto é, para ter doses maciças de "bom" inglês (Baron, 1990) –, e isso supostamente implicaria a exclusão do português, como sugerem algumas das falas anteriormente registradas.

No entanto, quando se analisa o discurso na sala de aula de *ESL*, constata-se que a exclusão do português não é de toda necessária. Ao contrário, como se verá no Capítulo 6, o português é para as crianças o instrumento que faz a mediação entre suas experiências anteriores e aquelas que estão sendo apreendidas por meio da nova língua (Cummins, 1981, 1996); para a professora, o português é um dos meios pelos quais ela oferece suporte aos alunos para que eles possam desenvolver suas potenciais habilidades no inglês (Vygotsky, 1978).

5.2 O discurso na sala de aula de *ESL*: uma microanálise

Para examinar as práticas discursivas que ocorrem na sala de aula de *ESL* adoto, entre outras, a perspectiva sociolingüística. Essa perspectiva permite identificar como, em quais situações, com quem e com que propósitos as crianças utilizam o inglês e o português quando interagem com seus pares na sala de aula. Isso implica visualizar a sala de aula como uma comunidade de fala que compartilha normas discursivas específicas (Hymes, 1972a), atitudes e valores em relação às formas e uso das línguas (Labov, 1972). Também implica perceber a sala de aula como um local onde as normas discursivas variam de acordo com quem fala o quê para quem e com quais intenções (Fishman, 1968). A vantagem dessa perspectiva para este estudo é que ela permite fazer uso dos conceitos de variação lingüística e diglossia (Hamel, 1988, 1989; Preston, 1989; Tarone & Swain, 1995), entre outros, para explicar como as línguas são usadas e organizadas na sala de aula para servir diferentes funções sociais. Comum a essas considerações está o fato de que "falar

implica sempre uma escolha (deliberada, espontânea, automática) entre uma variedade de meios lingüísticos" (Hymes, 1972b, p. xix).

5.2.1 As normas discursivas: diglossia e os estilos de fala

Retoma-se aqui o conceito de diglossia já mencionado. Preston (1989) e, posteriormente, Tarone & Swain (1995) recorrem a esse conceito para mostrar que há na sala de aula dos programas de imersão uma clara especialização de funções quanto aos usos da L1 e da L2. Como nos programas de imersão a L2 é geralmente a língua mais utilizada para a instrução de conteúdos acadêmicos, as crianças assumem que ela é a língua apropriada para a conversa com a professora, para a discussão sobre os conteúdos, para realizar as tarefas e para interagir com as pessoas no nível institucional. Essa *língua acadêmica* pode ser contrastada com a *língua do playground*, isto é, a L1 que é compartilhada e usada pelas crianças nas interações informais, dentro ou fora da sala de aula. Essa especialização de funções ocorre, segundo esses autores, porque as crianças aprendem na escola uma L2 que geralmente não incorpora o estilo informal que elas utilizam para a interação com os colegas. O insumo que elas recebem dos professores é orientado para assuntos que dizem respeito às atividades de sala de aula e, portanto, não as habilita para usar a L2 em contextos não-acadêmicos. Para suprir a falta desse estilo informal, as crianças recorrem à L1.

Tarone & Swain (1995) reportam situações em que os professores procuram proporcionar aos alunos algum tipo de insumo não-acadêmico na L2 (jogos, brincadeiras, filmes, encontros sociais fora da sala de aula, atividades extracurriculares etc.), mas concluem que o resultado dessas tentativas nem sempre produz o efeito esperado – ou porque muitos dos estilos conversacionais não são apropriados para o contexto da sala de aula, ou porque o clima formal da sala de aula está sempre presente, ou memso porque nem sempre os participantes se engajam em interações significativas e socialmente relevantes para o grupo. Ou seja, as tentativas de expor os alunos de imersão a um insumo diferente daquele que é normalmente fornecido pelo professor não proporcionam, na prática, insumo suficiente e apropriado para que esses alunos possam interagir naturalmente na L2 com os seus pares no nível informal. Portanto, o que estas autoras sugerem é que, de maneira semelhante ao que ocorre em outras comunidades de fala, há nos contextos de imersão uma situação diglóssica em que a L2 é provavelmente a língua que funciona como língua superordenada e a L1 como língua subordinada.

Os dados que obtive também mostram evidências que caminham nesse sentido. As normas discursivas compartilhadas na sala de aula focalizada parecem incorporar três estilos de fala mais recorrentes: a) o *estilo acadêmico* que ocorre com maior freqüência por meio do inglês, isto é, a língua da professora e a L2 que as crianças estão adquirindo; b) o *estilo conversacional* que ocorre geralmente por meio do português, a L1 da maioria das crianças; e c) o *estilo alternado* que acomoda o uso da L1 e da L2 em uma mesma interação discursiva.

O *estilo acadêmico* é aquele usado na maior parte das interações entre a professora e as crianças e algumas vezes entre as crianças quando elas estão focalizadas na atividade ou quando lidam com assuntos concernentes à sala de aula. De acordo com as normas da escola e da sala de aula, o uso desse estilo pressupõe o uso do inglês. Por isso, a professora quase sempre dá instruções, lê histórias, canta, brinca com as crianças usando o inglês. As crianças, por sua vez, se esforçam para fazer uso dessa língua durante essas situações e respondem em inglês porque elas já aprenderam que essa é a língua apropriada para preencher as funções acadêmicas. Isto significa que elas não estão apenas falando com a professora, elas estão falando com a professora sobre assuntos acadêmicos ou com finalidade acadêmica: nesse caso, adquirir a L2 e os conhecimentos por ela veiculados. O recorte 1 ilustra como as crianças cooperam para que essa norma seja preservada.

As crianças vão chegando e se acomodando no tapete em círculo. Elas brincam e conversam entre si em português até o momento em que a professora sinaliza o início da aula – "*Ok, everybody, calm down! Let's start!*". Elas se acalmam e imediatamente entram em sintonia com a língua da aula e se esforçam para oferecer suas respostas em inglês, muitas vezes de forma colaborativa, conforme mostram os turnos 13, 20, 21 e 22. C2 e C4 (recorte 1) constroem juntas a resposta para a pergunta da professora. C4, ao perceber que C2 demora responder, oferece suporte dando indicações de um acontecimento real que ambas compartilharam no dia anterior (turno 13). C2 aproveita a pista de C4, reestruturando-a de forma a torná-la verdadeira – "In **MY** house..." Daí em diante, por meio de suporte mediado colaborativo (Donato, 1994; Ohta, 2000), uma complementa o discurso da outra. Dois processos dialógicos sobressaem-se nesse movimento contínuo entre a fala da professora e a fala das crianças: o de *espelhamento* e o de *reciprocidade* (Lemos, 1989). No primeiro, a criança se apóia na fala da professora, espelhando parte do enunciado, acrescentando novos elementos e adaptando-o ao seu próprio discurso; no segundo, as crianças assumem mutuamente os papéis dialógicos do Outro para construírem

conjuntamente as respostas que dão forma a um mosaico discursivo. Os enunciados em negrito ilustram como as crianças aproveitam o insumo oferecido pela professora para elaborarem suas respostas na língua legítima de instrução. Apesar de elas ainda não terem adquirido a forma de passado, os turnos 18, 19 e 20 mostram que elas estão atentas às formas sintáticas quando elas são mais visivelmente marcadas (Schmidt, 1990).

Recorte 1

Grupo **C**: A professora inicia a aula do grupo **C** perguntando sobre os sonhos que eles tiveram na noite anterior.

(...)

(1) P *Ok, everybody, calm down! Let's start! # #* (aguarda silêncio) *Did you* ***have a nice dream****?*

(2) CC *Yeah!*

(3) P *Who remembers the dream?*

(4) CC *No!*

(5) C1 *I no!*

(6) P *I don't?*

(7) C1 *I don't.*

(8) C2 [***I have a dream****!*

(9) C3 [***I have it****!*

(10) P *What was your dream, C2?*

(11) C2 Aah...# aah...

(12) P *What was it? # Where were you? # # in school, playing,* ***in your friend's house****, in a shopping center?*

(13) C4 ***My house****...*

(14) P *In her dream?*

(15) C2 *No*

(16) P *Where were you?*

(17) C2 ***In MY house****. Me and C4...*

(18) P *In your house? And what were you doing?*

(19) C2 *Playing doll.*

(20) C4 *And swimming, né C2?*

(21) C2 *Yeah, we play doll and swim together.*

(22) C4 *Yeah, me, C2 and THE DOLLS!*

(23) P *Oh, that was cool! But is this a real dream?Is it true?#* ***When did it happen****?*

(24) C2 ***No, it happen yesterday...***

(25) C4 ***...in my house***, num é C2?

(...)

O *estilo conversacional* é típico das interações sociais informais entre as crianças quando elas conversam entre si, solicitam algo ao colega, brincam, brigam, competem entre si, insultam ou provocam o colega etc., pressupondo, portanto, o uso do português. Entretanto, esse estilo também pode acomodar o inglês quando é necessário incluir na interação um colega que não fala português. Nesses casos, as crianças tentam usar o inglês, conforme mostra o recorte 2 citado anteriormente e aqui repetido para facilitar a leitura:

Recorte 2

Grupo **A**: A1 e A3 brincam e conversam em português durante a aula, mas passam para o inglês quando querem provocar A2, que não fala português.

(...)

(1) Aux [*Draw and then write. # A1, don't do this! Do your work! Mrs. T., A1 is SO difficult today!*

(2) A1 [**Mil zeros *for A2!*** (risos)

(3) A3 ***Yeah, a million zeros for A2!***

(4) P *Ok, I'm sorry, Mrs. A. # A1, you are disturbing everybody. I'm sorry, but if you behave like that, I'll have to send you to the office. You're disturbing everybody. Please, be nice!* Coopere, *ok? And listen to Mrs. A., please!*

(5) A1 ***All right, Miss.***

(6) P *Thanks!*

(...)

A professora também faz uso do estilo conversacional nas situações não-acadêmicas, quando conversa com as crianças sobre assuntos não-acadêmicos, quando faz carinho ou elogios não relacionados com o contexto da sala de aula, geralmente antes do início ou ao final da aula. Todavia, o uso do português nesses momentos ocorre com menor freqüência do que em inglês, uma vez que a professora dá preferência ao uso do inglês, não só pelo fato de ser dominante nessa língua, mas também porque respeita a política de *English-Only* da escola.

Já o *estilo alternado* tem funções específicas nesta sala de aula, conforme mostram os recortes de fala que ilustram o próximo capítulo. Esse estilo caracteriza-se pelo uso alternado do português e do inglês em uma mesma enunciação ou evento de fala. Apesar de o inglês ser considerado a língua legítima de instrução, a professora, em determinadas situações, faz uso do português para repetir instruções não compreendidas, dar explicações, traduzir palavras, chamar a atenção das crianças etc. As crianças, por sua vez, também recorrem ao português com freqüência para negociar a participação nas interações instrucionais como membros legítimos da comunidade (solicitar esclarecimentos, traduzir, confirmar o sentido de uma palavra ou expressão etc.) e, sobretudo, para interagir com os colegas ou com a professora no nível informal (conversar, brincar, fazer um comentário, provocar o colega etc.).

Portanto, a distribuição das línguas na sala de aula de *ESL* também sugere que a diglossia é a norma – o inglês parece funcionar como a língua superordenada e o português como a língua subordinada. A primeira tem *status* de língua institucional, uma função essencialmente acadêmica e é introduzida de "cima para baixo" por intermédio da autoridade da professora; a última representa a língua social, funciona como meio de

interação informal e faz pressão de "baixo para cima" por meio da resistência das crianças. Assim, de modo semelhante ao que acontece no nível macro, no nível micro a relação inglês-português também se caracteriza como uma relação de não-neutralidade.

O discurso adjacente à escolha das línguas na sala de aula de *ESL* supõe, então, uma oposição entre o inglês (ou estilo acadêmico) e o português (ou estilo conversacional) e é construído na expectativa de que as duas línguas formam a totalidade dos repertórios lingüísticos do grupo, apesar da existência de outras línguas representadas na sala. O uso do inglês é considerado extremamente importante por aqueles que representam a autoridade da escola e pelos pais de alunos, enquanto as crianças preferem o português, ou melhor, o português é a opção mais viável diante da pouca proficiência que elas têm no inglês. O uso do inglês, então, se torna um símbolo de aceitação da autoridade da professora (e da escola), uma vez que as crianças percebem que elas precisam se enquadrar nas normas da escola para serem bem-sucedidas lingüística e academicamente. Os recortes 3, 4 e 5 mostram como a professora, por meio do controle dos turnos, procura "formatar" o discurso das crianças; elas, por sua vez, amoldam-se ao discurso da professora, oferecendo suas contribuições na língua esperada. O uso do português, por outro lado, representa a contestação da autoridade da escola, uma ameaça à hegemonia do inglês e à ordem vigente – um símbolo de resistência às práticas discursiva dominantes.

No entanto, essa tensão parece ser amenizada por meio da alternância de línguas que, ao ser incorporada na interação verbal, proporciona um certo equilíbrio entre a imposição do inglês e a resistência do português e diminui a distância entre a língua superposta e a língua subordinada. Ao permitir que as duas línguas sejam acomodadas na sala de aula de *ESL* em determinados momentos, a professora proporciona um ambiente mais adequado para que seus alunos tenham acesso ao conteúdo acadêmico, às atividades de sala de aula e aos seus próprios conhecimentos e experiências (Huerta-Macías & Quintero, 1992; Lucas & Katz, 1994). Além disso, ela dá demonstrações de que respeita e valoriza a língua das crianças, fortalecendo a auto-estima delas e proporcionando-lhes segurança para que possam expressar suas idéias e construir suas identidades por meio das línguas que usam (Lucas & Katz, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a). Todavia, vale ressaltar que são as crianças que subvertem a ordem estabelecida e levam a professora a reconhecer a alternância de línguas como potencial meio de interlocução, visto que ela só recorre ao estilo alternado quando se esgotam suas possibilidades de dialogia no estilo acadêmico, conforme se observa na maioria dos recortes que ilustram o Capítulo 6.

Pode-se concluir, então, que a distribuição e a alternância das línguas no microcosmo da sala de aula de *ESL* corresponde a uma situação de conflito diglóssico – predomina a instrução monolíngüe em inglês, recorre-se à alternância de línguas para assegurar uma compreensão mínima e retorna-se à instrução monolíngüe na L2 tão logo seja possível. Hamel (1989, p. 23) denomina *função muleta* esse uso da L1, marcando, assim, o caráter transicional e a orientação monolingüística do programa da escola.

5.2.2 A distribuição dos turnos de fala

Uma outra maneira de olhar o discurso na sala de aula é por meio da distribuição dos turnos de fala – *como* os turnos são distribuídos entre os participantes e *quem* são os usuários legítimos das formas legítimas de fala. A tomada de turnos é um dos aspectos do uso da língua que permite observar a construção do discurso legítimo na sala de aula. O controle dos turnos é uma maneira de estruturar o modo como os professores ensinam, regulam as manifestações verbais do conhecimento e avaliam seus alunos. Isso significa, no contexto deste estudo, que, além de saber escolher a língua e as formas lingüísticas apropriadas, a criança precisa aprender como e quando pode usá-las. Ou seja, não basta dominar as formas lingüísticas do inglês, é preciso saber usá-las no momento apropriado para que elas sejam consideradas legítimas aos olhos da professora. De acordo com Heller (1996, p. 145), a tomada de turnos é uma das categorias mais importantes das regras interacionais da sala de aula – "é uma questão de aprender quem tem o direito de definir outras regras, o que pode e o que não pode ser dito, por quem, para quem e sob quais circunstâncias".

Uma breve análise do controle dos turnos na sala de aula investigada permite observar como a língua legítima, o inglês, é construída nesse contexto. Para esta análise baseei-me em duas categorias utilizadas por Heller (1996) – *seqüencial* e *multivocal*. A categoria seqüencial é aquela em que o turno é unificado e a que melhor caracteriza as expectativas do professor em relação à sala de aula: cada aluno toma o turno individualmente na sua vez e todos participam da mesma conversação. Geralmente, mas não necessariamente sempre, o professor seleciona o falante. Esse modelo é utilizado, com freqüência, para controlar e modelar as atividades de acordo com as expectativas do professor de como e por quem o discurso deve ser construído na sala de aula.

A categoria multivocal é do tipo não-seqüencial: várias pessoas falam ao mesmo tempo e os discursos sobrepõem-se. Essa estrutura, típica das atividades não-

controladas, não-oficiais ou das conversações informais, ocorre na sala de aula sem problemas, desde que separadamente do modelo seqüencial. Entretanto, ocasionalmente, os dois modelos sobrepõem-se, quando as crianças estão fazendo as tarefas no livro de exercícios e/ou dicionário ilustrado, individualmente ou aos pares, enquanto a professora e a auxiliar monitoram o trabalho delas, ou quando os grupos **A** e **B** estão juntos no mesmo horário. Nesses momentos, a estrutura multivocal parece prevalecer, embora também haja espaço para a estrutura seqüencial. Enquanto a professora trabalha com um grupo de alunos, geralmente usando a estrutura seqüencial, os demais alunos interagem por meio da estrutura multivocal.

O modelo seqüencial é o que ocorre com maior freqüência na sala de aula observada neste estudo. Nas aulas de *ESL* grande ênfase é colocada nas habilidades orais, pois se espera que as crianças desenvolvam principalmente as habilidades de fala e compreensão para que, em pouco tempo, elas possam compreender e responder às instruções que são dadas em inglês na sala de aula regular sobre conteúdos que elas também não dominam. Esse é um enorme desafio, tanto para as crianças quanto para a professora, porque é uma luta contra o tempo – quanto mais rápido elas aprendem a falar inglês, mais chances elas têm de se desenvolver academicamente no sistema da escola. Por isso, as atividades mais usadas na sala de aula de *ESL* são aquelas que oferecem oportunidades de desenvolvimento da fala, entre estas se destaca uma denominada *Circle Time*.

As atividades de *Circle Time* caracterizam-se pelo controle do turno unificado. As crianças sentam-se no tapete formando um círculo enquanto a professora lê ou conta histórias, trabalha vocabulário por meio de jogos e brincadeiras (figuras, *realia*, marionetes etc.), apresenta um tópico novo ou discute um assunto qualquer introduzido na aula anterior. Geralmente, nas atividades de *Circle Time* a professora modela o discurso, proporciona suporte mediado (*scaffolding*), controla quem fala mais ou menos durante a atividade e estimula a participação colaborativa do grupo. São atividades bastante controladas durante as quais a professora procura desenvolver a oralidade das crianças por meio de uma estrutura seqüencial de turnos para que todos tenham a oportunidade de falar. Ela nomeia as crianças e procura distribuir os turnos de maneira uniforme, negando, muitas vezes, o turno àquelas crianças que se apresentam como voluntários com maior freqüência ou que não solicitam o turno de maneira adequada. A solicitação dos turnos deve ser sinalizada levantando-se a mão, norma esta que é lembrada ao longo de toda atividade – "*Raise your hand!*" / "*Who can raise your hand and*

tell me..." As enunciações em negrito do recorte 3 ilustram como a professora procura distribuir os turnos entre as crianças, controlando quem tem o direito legítimo de dar sua contribuição e quem deve aguardar a vez de ser nomeado.

Recorte 3

Grupo **A**: As crianças estão sentadas no tapete em círculo. A professora mostra um livro de histórias grande e tenta reconstruir em conjunto com as crianças a história que foi lida no dia anterior. O personagem principal da história é Herman, um pequeno polvo que ajuda a família e todas as outras criaturas do mar.

(...)

(1)	P	***Raise your hand! Who remembers the real character of the story? A1?*** *# And what's his name?*
(2)	A1	*Eeh, Herman.*
(3)	P	*Herman, very good, A1!* ***Who can raise your hand and tell me another character of the story? A2?***
(4)	A2	*The fish!*
(5)	P	*The fish! Ok, there's more.* ***Who can raise your hand? Who remembers?***
(6)	A3	*Me!*
(7)	P	***I want to give other people. I've once called A3. I want to call other people. A4?***
(8)	A4	*There's # ãah # the mother*
(9)	P	*The mother? Yes, whose mother,* ***A4?***
(10)	A4	*Eeh, the... # Herman's mother.*
(11)	P	*Herman's mother. Very good! So, we have fish, we have Herman's mother, we have Herman's ...* ***# Raise your hand if you can think of more. # A5, can you remember more?***
(12)	A5	*Just... # I remember the shark!*
(13)	P	*There was a... there were sharks, very good!*
(14)	A8	*[Three!*
(15)	P	*[Yeah, three of... three of them.* ***Who else can remember? I want somebody like... A6 and A7 haven't participated.***
(16)	A6	*So... I don't go # eeh # I don't # eeh, I don't come to class yesterday.*
(17)	P	*Oh, A6, that's right! And I forgot! So A6 is going to hear the story for the first time. That's why she...* ***Do you remember A7, more?*** *Sharks, fish, Herman's mother, Herman... Was there anybody else?*
(18)	A7	*Father, eeh, Her... Herman's... I forgot the name...*
(19)	P	*It's ok!*
(20)	A8	*Aunt!*
(21)	P	***Well, wait a moment!***
(22)	A8	*Aunt!*
(23)	P	*Herman's aunt.* ***Somebody else, A1?***
(24)	A1	*Herman's uncle.*
(25)	P	*Herman's uncle.* ***A5?***
(26)	A5	*Herman's friends!*
(27)	P	*Herman's friends.*
(28)	A5	*He helped his... Herman's friends # from that... I forgot the name, from that plants.*
(29)	P	*From the plants? We're gonna talk about this because Mrs. T. didn't teach you the name of that plant yesterday. TODAY I'm gonna teach you. That's why you don't remember.*
(30)	A3	*Eih, teacher...* (levantando a mão)
(31)	P	***A3?***
(32)	A3	*His brothers and sisters!*

(33)	P	*His brothers and sisters. Very good!* ***A8?***
(34)	A8	*Eeh, the monster!*
(35)	A3	*Ummh!*
(36)	P	*What kind of monster was that Mrs. T. said? Was a...*
(37)	A8	*It's like a dragon with no...*
(38)	P	*Yes, with no arms, that's right. It's like a snake.*
(39)	AA	*Yeah!*
(40)	A8	*With no wings and it's like the Poweranger's dragon.*
(41)	P	*Like a Poweranger dragon? I've never seen a Poweranger dragon.*
(42)	A8	[*Yes, there was one...*
(43)	A5	[*And the sharks!*
(44)	P	*You've said already the sharks. Were the sharks friends? Herman's friend or... What, what was that name we learned yesterday?*
(45)	A5	*Octopus!*
(46)	P	*Are sharks friends of octopuses?*
(47)	A5	*No!*
(48)	P	***Raise your hand, A5***
(49)	A5	(A5 levanta a mão e responde) *The Herman helps his brothers from a # one fish # He # and that fish eat!*
(50)	P	*Yes, that's right, Herman helps his brothers.* ***Who else can remember?***
		(...)

No turno 1 (recorte 3), a professora lembra às crianças que elas precisam levantar a mão para solicitar o turno. Todas levantam as mãos ao mesmo tempo e ela nomeia A1 para responder à sua pergunta. Ela faz nova pergunta e seleciona A2 e assim dá prosseguimento à atividade, fazendo novas perguntas e selecionando novas crianças de acordo com o que ela considera uma distribuição uniforme de turnos, conforme afirma no turno 7. A3 se dispõe a responder, mas ela nega o turno, justificando que A3 já deu sua contribuição e imediatamente nomeia A4. Na verdade, A3 havia dado sua contribuição em outros momentos da aula, antes do início dessa atividade propriamente dita, mas a professora não percebe, talvez pelo fato de que A3 geralmente se apresenta como voluntário com maior freqüência do que as demais crianças, muitas vezes de forma inadequada (segundo as normas estabelecidas), isto é, sem levantar a mão ou roubando o turno de outra criança enquanto ela elabora a sua resposta. O mesmo ocorre com A8 e A5 em alguns momentos da interação. No turno 14, A8 completa voluntariamente a resposta de A5. A professora aceita sua contribuição, mas não a reconhece como legítima e imediatamente seleciona outras crianças, A6 e A7, justificando novamente que quer outras pessoas que ainda não participaram (turno 15). No turno 20, A8 rouba o turno de A7 e a professora, apesar de aceitar a contribuição de A8, novamente não a reconhece como legítima e passa o turno para A1, chamando a atenção de A8 (turno 21) e reafirmando a sua intenção de distribuir os turnos entre as crianças que participam menos

(turno 23). No turno 43, A5 interrompe o turno de A8 (desta vez, legítimo, turno 33) e é, de certa forma repreendido – "*You've said already the sharks*" (turno 44). A5 continua tomando o turno (turnos 45 e 47) até que a professora relembra-o de que ele deve levantar a mão para solicitar o turno (turno 49).

A avaliação da professora quanto à contribuição das crianças também é marcada pela legitimidade dos turnos. Quando os turnos são legítimos, isto é, quando a criança foi nomeada ou solicitou o turno de acordo com as normas de participação nas interações, ela tende a avaliar positivamente a contribuição da criança – "*Very good!*" (turnos 3, 11, 13), "*Ok*" (turnos 5 e 19), "*That's right*" (turno 38) – ou permite que a criança mantenha o turno até que ela termine de dar sua contribuição (tunos 7-10, 25-29 e 33-42). Ao contrário, nas participações não-legítimas, a professora ou dá o turno para outra criança (turnos 6-7, 14-15, 20-21), lembrando que ela deve aguardar a sua vez, ou simplesmente aceita a contribuição da criança sem fazer comentários (turnos 22-23). No turno 43, A5 rouba o turno de A8 e a professora, apesar de aceitar que A5 mantenha o turno, avalia negativamente – "*You've said already the sharks*" e só no turno 49, quando A5 levanta a mão para responder, é que sua participação é legitimada (turnos 48-50). No recorte 4, A8 fornece a resposta correta para a pergunta da professora (turno 5), mas como ele toma o turno de forma não-legítima, a professora o repreende e não reconhece a sua resposta, colocando-a na boca de outra criança (turno 6):

Recorte 4

Grupo **A**: Esta é uma parte da situação do recorte 3, com a participação das mesmas crianças.

		(...)
(1)	P	*What do they do, A1?*
(2)	A1	*Thank you.*
(3)	P	***Give a sentence. They...***
(4)	A1	*They... # #*
(5)	A8	*They say thank you.*
(6)	P	***Ok, but it's not your turn. A8 is right but it's not your turn. You have to respect your friends. Say, A1: "They say thank you"***
(7)	A1	*They say thank you*
		(...)

O recorte 5 também mostra como a professora usa a sua posição para conceder ou não o turno, para deixar explícito o que considera ou não como discurso legítimo e para reforçar as convenções de tomada de turno e disciplina durante a atividade de *Circle Time*. Ela deixa claro que numa situação como esta os turnos devem ser distribuídos

entre todos os participantes da interação e que aqueles que participam com maior freqüência devem aprender a ceder e a compartilhar os turnos com os demais colegas – "*I want someone that don't...*", "*Somebody else besides A3 and A8. You are speaking a lot!*", "*Let's try other people too. They have not been participating*" (turnos 27, 31 e 37). Para fazer valer as regras do discurso, a professora, muitas vezes, "não ouve" aqueles participantes que solicitam o turno com freqüência sem terem sido legitimamente nomeados (turnos 1-2, 7-8 e 18-19), lembrando a todos que, para serem aceitos como participantes legítimos, é preciso: levantar a mão – "*Raise your hand if you can tell me*" (turnos 2, 4, 8 e 37); ter a resposta pronta – "*When you raise your hand you should have the idea in your mind already, remember?*" (turno 23); ceder e respeitar a vez do colega "*Somebody else. Not A3 and A8, you're speaking a lot!*" (turnos 27, 31 e 37).

Recorte 5

Grupo **A**: Este recorte faz parte da situação do recorte 3. A professora continua reconstruindo a história e aproveita para trabalhar as noções de comparação e contraste. As crianças participantes são as mesmas.

(...)

(1) A8 *Miss?*

(2) P ***And raise your hand if you can read down here.*** *What does the fish say?* ***I want someone that don't... A2****, what does the fish say?*

(3) A2 ***Thank you, Herman!***

(4) P *Yes, thank you Herman. Was this polite? # Or impolite?* ***Raise your hand if you can tell me****. Polite or impolite? A6?*

(5) AA *Polite!*

(6) P *Very polite, yes! You're... you're being so polite too in the Circle Time today! I'm telling you I'm so proud of you! Ok, let's turn the page now and it says like this "He helped his mother!", ok?*

(7) A8 *Miss?*

(8) P ***Ok, just a moment. Just a moment, ok?*** *Aah, let's look at the pictures as we read. Look at the picture! Now, raise your hand if you can tell me what is Herman doing for his mother.* ***Raise your hand. A5?***

(9) A5 *He # helps the plants... help the plants (? in) hands.*

(10) P *How do we say when we do like this or something like this? Doing what?*

(11) A3 *Get!*

(12) P *Getting it...*

(13) A7 *Flowers...*

(14) A5 *He's getting a flowers...*

(15) P *Yeah! He's getting... he's making like a bouquet with the flowers...*

(16) A5 *Making a flowers... he's making a flowers bouquet, he swim and take a flowers there # down!*

(17) P *Ok, that's very good...*

(18) A8 *Miss?* (levantando a mão)

(19) P *Aah, let me ask you something. Let's compare this picture with this picture, ok? How is Herman? # Look, these little green things here with Herman, ok* ***A6?***

(20) A6 Ãah... (não responde)

(21) P *The big one is Herman and the little one... # He's not helping his mother. It is this little one with her, ok? Ah, how... what's the same about the way Herman is acting*

now and the way he acted with the fish in the first page? What's the same? What's the same about this? # ***Who can tell me? A8?***

(22) A8 *Uumh...*

(23) P ***When you raise your hand you should have the idea in your mind already, remember?*** *How is it the same?*

(24) A8 *I # I know two types of books, one of octopuses and one type of Pokemon shell...*

(25) P ***Ok, but I want to know now...*** (outras crianças levantam as mãos) *Just a moment!* ***I want you to stay focused on this question:*** *How is Herman... how is it the same? What is he doing here and what is he doing here*? (mostrando as figures do livro) ***A3?***

(26) A3 *He's helping!*

(27) P *He's helping! In both situations he's helping. Here he is helping and here he's helping* (mostrando as figuras). *Now, how is it different? # The way he's helping?* (A3 e A8 levantam as mãos) ***Somebody else. Not A3 and A8, you're speaking a lot! A7?***

(28) A7 *Here Herman is helping the fish and there Herman's helping the mother.*

(29) P *Yes! So, different things is helping different types of... # one is the friend and one is the mother. But I want to know the action. What is different in the action?*

(30) A3 *Me, please, please, please!*

(31) P ***Somebody else besides A3 and A8. You are speaking a lot!*** *Mrs. Mello wants to hear everybody speaking!*

(32) A3 *Me, me, oh no, oh, oh!*

(33) P ***Ok, A3***

(34) A3 *Eeh, here he's opening the shell for the fish and here he is making a bouquet for his mother.*

(35) P *Yeah! He's putting together a bouquet for his mother. Very good! But this is perfect! Very good! Let's continue, ok? So, see? This is what we were doing. We were comparing and contrasting. We were seeing what's alike and what's different. So, that's called "compare" and ... what? And? # # Contrast! Can you say that to Mrs. T? Compare and contrast.*

(36) AA *Compare and contrast.*

(37) P *Let's continue now, ok? Let's look closely at this picture now. Can you see from there? Look carefully. You saw this picture yesterday, but I want to ask you a question about this, ok? How do you think...* ***Raise your hand, ok? Let's try other people too. They have not been participating. Aah, A4, A6, A1, ok?***
(...)

Além de permitir que a professora use os turnos para reforçar as convenções discursivas e legitimar a participação dos falantes na interação, a estrutura seqüencial de turnos também funciona como uma forma de controle da disciplina, principalmente daquelas crianças que desafiam a autoridade da professora com freqüência, como é o caso de A8 e A3. Ao negar os turnos para A8 neste recorte, a professora está indiretamente repreendendo a criança pelo seu comportamento inadequado durante a interação – fala sem ser chamado, conversa enquanto outros falam, brinca e não dá atenção ao tópico ou conteúdo que está sendo trabalhado. O turno só é concedido a A8 quando a criança dá sinais de que aceita as regras do jogo, levantando a mão, mas mesmo assim a professora aproveita para reforçar as normas de participação, lembrando

à criança de que, além de solicitar o turno adequadamente, é preciso ter a resposta pronta e focalizar o assunto discutido (turnos 21-25). Como A8 não respeita essas regras, a professora usa a sua posição de falante/ouvinte privilegiada (ela é a única participante que pode fazer interrupções, se auto-selecionar ou selecionar outros falantes) para passar o turno para outra criança. Ao fazer isso, a professora não só repreende A8, mas também resgata a forma e o conteúdo do discurso que ela espera que seja construído em conjunto. Todavia, nem sempre as crianças são "repreendidas" por não respeitarem as regras de tomada de turnos, uma vez que também há a possibilidade de as crianças se auto-selecionarem, principalmente quando a pergunta não é dirigida a uma determinada criança. Nos turnos 10-16, do recorte 5, como as crianças inferem que a pergunta é direcionada a toda classe, A3, A7 e A5 se apresentam como voluntários, construindo a resposta de forma colaborativa. Nos turnos 30-35 do mesmo recorte (5), diante da insistência de A3, a professora concede-lhe o turno, reconhecendo-o como legítimo, quando A3 fornece a resposta esperada e que até então não havia sido dada pelas demais crianças – "*Very good! But this is perfect! Very good! Let's continue, ok? So, see? This is what we were doing. We were comparing and contrasting...*" (turnos 34-35).

A estrutura seqüencial, por ser centrada no professor, favorece o uso da língua legítima de instrução, o inglês, proporcionando suporte para que as crianças construam o discurso de forma colaborativa nessa língua. Elas se apóiam na fala da professora ou dos colegas para formularem suas respostas (Vygotsky, 1978; Donato, 1994; Otha, 2000) e juntas vão reconstruindo a história que serve de pretexto para que desenvolvam a oralidade. Essa estrutura também proporciona condições para que o tópico ou conteúdo definido pela professora seja mantido. No turno 24 do recorte 5, quando A8 tenta, pela segunda vez, introduzir o tópico "Pokemon"[106], a professora rejeita o tópico, ressaltando o que ela quer ensinar e selecionando outro falante (turnos 25 e 27). No recorte 6 novamente a professora evita que A8 introduza uma pergunta que ela acredita não ser pertinente ao que está sendo ensinado – comparação e contraste. Ela imediatamente seleciona A5, apesar de A8 dizer "*I have a question*" (turno 5). Só depois de A5 responder à pergunta é que a professora concede o turno a A8 (turno 14). Mesmo assim, quando A8 formula sua pergunta (turno 17), a professora a desconsidera, porque ela diz respeito a uma parte posterior da lição (turno 18), e passa o turno para outra criança.

---

[106] Pokemons são os super-heróis da atualidade. Geralmente, quando esse tópico é introduzido, as crianças ficam empolgadas e conversas paralelas tendem a surgir.

Recorte 6

Grupo **A**: A situação focalizada faz parte do recorte 3. A professora continua trabalhando as noções de comparação e contraste. As crianças participantes são as mesmas.

(...)

(1) P *Herman's father. Ok, let's see... let's compare, ok? Now we are going to compare, aah, the way... compare, remember?*

(2) A6 *What's compare?*

(3) P *To see how they are alike and how they are different. Let's compare the way Herman helps his father. What's the same about the way.... Oh, first of all, what's... we didn't talk about that yesterday. What is he helping his father do? Raise your hand if you can tell me... What's he helping? A1?*

(4) A1 (A1 não responde)

(5) A8 ***I have a question***

(6) P ***No, somebody else. A5?*** *What's he helping his father do?*

(7) A5 *Take the rocks on his arms # and # arms and the... #*

(8) P *And the body?And the body?*

(9) A5 *Yes, and head!*

(10) P *And head.*

(11) A5 *And so, no one fish can take the rocks from his father and no one fish can see the father.*

(12) P *Ooh!*

(13) A5 *So, this shark is thinking it's a rocks! And thinking the... #*

(14) P *Uumh! So, maybe he's camouflaging his father so the other dangerous fish cannot see his father, because here it says "He's helping his father!", "Hide me Herman!". Then he said to him "Hide me Herman!" And then, look at his father on the bottom. Can you tell there's an octopus there? Doesn't it look like a bunch of rocks?* ***A8, is it about this question?*** *Can you see?*

(15) A8 *Yes...*

(16) P *If you were a fish could you see the octopus there? Or... what do you think of that?*

(17) A8 ***No, no # Mrs. T., what kind of mouse is this one?***

(18) P ***Oh, just a moment, let me get to that page, ok? Let me just finish here.*** *They can't see very well, can they? And then he said "Good hunting (xxx)". But do you think... let's pay attention! We're going to go to the next page. Do you think that the father was hiding? Or what is he really doing? Look at this page now because yesterday we didn't talk about this. Take a good look at this page. #* ***What do you think the father is really doing under the rocks? A6?***

(19) A8 ***Chasing mouse!***

(20) P ***Ssshi! Raise your hands! A6?***

(21) A6 *Herman's father is eating the fish.*

(...)

Essa análise dos turnos mostra como as convenções que legitimam o discurso e os falantes são importantes para a interação nesta comunidade de fala. Saber as formas da língua não é suficiente; as formas precisam ser usadas de maneira apropriada e de acordo com uma estrutura unificada de turnos designados por quem está na posição de falante-ouvinte privilegiado, isto é, a professora. Mas isso não é tudo. Tomar ou ter o turno concedido não é o mesmo que ter o turno legitimado. Em muitos momentos, quando A8 toma o turno ou não é designado pela professora, a sua contribuição não é reconhecida

como legítima porque a criança nem sempre respeita as convenções estabelecidas. Somente a professora pode tomar o turno sem ser designada, conceder, negar ou legitimar o turno dos demais participantes da interação porque a sua autoridade como professora outorga-lhe o direito de controlar os turnos, os tópicos e as formas discursivas apropriadas. Em suma, é somente a professora quem pode determinar toda a organização social que ocorre na sala de aula e compete aos alunos obedecerem a suas determinações.

Portanto, as normas de tomada de turnos reforçam a autoridade da professora sobre a situação, inclusive para definir a língua legítima para uso na sala de aula. Por meio do controle de turnos, a professora controla a forma do discurso, os falantes-ouvintes legítimos da interação, a estrutura de participação nas atividades, a disciplina e o *feedback* necessário para a sua avaliação dos alunos. De acordo com Heller (1996, p. 155), a observação dos turnos nas interações permite reconhecer "quem são os falantes legítimos de quais formas legítimas e como eles usam essas formas para regular tanto o acesso ao conhecimento quanto a demonstração do conhecimento".

Philips (1972), ao analisar as estruturas de participação na sala de aula, observa que, de acordo com a tradição do sistema educacional, a professora precisa avaliar quanto seus alunos aprenderam ou absorveram do material apresentado e ela o faz por meio do controle das respostas verbais dos alunos. A produção oral das crianças é um dos meios pelos quais a professora pode ter um *feedback* acerca da aprendizagem dos conteúdos ensinados. Daí essa autora afirmar que a estrutura de participação mais comum na sala de aula, principalmente das primeiras séries, é aquela em que a professora dirige-se aos alunos em grupo ou individualmente, controlando quem tem a vez de falar voluntariamente ou, por indicação sua, individualmente ou em coro uníssono. Além disso, assume-se que, por meio da exposição às respostas dos colegas, os alunos aprendem o que é certo e o que é errado, assim como aprendem a dar demonstrações de competência por meio de seus atos comunicativos.

Como se pode ver, o processo de escolarização não é apenas uma questão de exposição à instrução. As crianças, quando chegam à escola pela primeira vez, precisam aprender as regras básicas de comportamento na sala de aula (Ochs, 1991; Merritt et al., 1992; Willett, 1996). Entre essas estão a distinção entre os papéis do professor e dos alunos – quem controla as atividades que ocorrem na sala de aula e quem obedece (Heller, 1996) – e as regras sociolingüísticas de comunicação – quem fala o quê, quando e em que língua ou variedade de língua (Hymes, 1967; Fishman, 1968).

Essas reflexões me levam a assumir que o uso das línguas na sala de aula investigada corresponde a uma relação de conflito diglóssico que é reforçada pelos estilos de fala e pelos padrões de controle de turnos utilizados na sala de aula. O estilo acadêmico (formal) opõe-se ao estilo conversacional (informal), oposição essa que parece ser amenizada quando o estilo alternado é utilizado.

Vale ressaltar aqui que a distribuição das línguas de acordo com a situação (instrucional x conversacional ou formal *x* informal) residiria na possibilidade de as crianças, consciente ou inconscientemente, utilizarem o português como uma forma de resistência ao *status quo* (Canagarajah, 1999a). A escola, os pais, o sistema impõem o uso e a instrução por meio do inglês, muitas vezes, sem que a criança tenha uma outra opção ou visualize uma função de fato para essa língua, o que não deixa de ser, de certo modo, um ato de agressão, uma forma de imperialismo lingüístico (Phillipson, 1997). Nesse caso, acredito que a alternância de línguas pode ser uma forma de relativizar a imposição de uma língua que a princípio é estranha, estrangeira para as crianças, uma estratégia de conciliação entre a imposição institucionalizada do inglês e a resistência por meio do português. Além disso, há o fato de que as crianças estão em processo não só de aquisição do inglês, mas também de regras de comportamento social específicas a esta comunidade de fala. Por isso, é natural e, até mesmo desejável, que as crianças recorram aos seus recursos lingüísticos e às normas socializantes previamente internalizadas. A alternância de línguas, nessa perspectiva, parece servir para preencher as lacunas existentes entre o inglês e o português, seja no nível lexical ou sintático, estilístico ou das relações sociais.

No próximo capítulo analiso as funções da alternância de línguas na sala de aula, focalizando, sobretudo, o seu papel estratégico na comunicação, na instrução de conteúdos e no controle do comportamento dos participantes da interação.

CAPÍTULO 6

A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NA SALA DE AULA DE *ESL*

Dando prosseguimento à análise do discurso na sala de aula de *ESL*, volto minha atenção neste capítulo para as funções da alternância de línguas. Para que essas funções pudessem ser compreendidas, elas foram primeiramente classificadas em duas categorias principais – *instrucionais* e *conversacionais* –, de acordo com os usos do português e do inglês observados no contexto de pesquisa. A primeira categoria agrupa as funções em que a alternância de línguas é usada pelos professores e alunos para controlar as interações na sala de aula, para sistematizar rotinas previamente estabelecidas, para dar instruções e para negociar conteúdos. A segunda relaciona as alternâncias que auxiliam na comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno quando eles se engajam em conversações sociais antes, durante ou depois das aulas – por exemplo, conversar com o colega ou com a professora, fazer um comentário ou reclamação, fazer uma solicitação etc.

As funções instrucionais estão subdivididas em duas outras: a) *regulatória*, quando a alternância de línguas é usada para controlar a disciplina, avaliar o comportamento das crianças, negociar normas socializantes e regular os turnos de fala; b) *de conteúdo*, quando a alternância é usada para fins de esclarecimento ou negociação de um determinado conteúdo. Por exemplo, sinalizar uma seqüência da aula, traduzir, ensinar vocabulário, solicitar esclarecimentos, entre outras. O Quadro 17 mostra um resumo dessas funções.

Para ilustrar essas categorias foram selecionados, em forma de recortes, trechos de fala que representam parte das interações professora-alunos e alunos-alunos ocorridas durante as aulas de *ESL*. Os recortes incluem também fala de outros participantes, como a auxiliar de sala, a pesquisadora, mães de alunos e outras pessoas que passaram pela sala durante a pesquisa. Os turnos de fala estão numerados entre parênteses à esquerda do texto, de acordo com a ordem de aparecimento no recorte e não, necessariamente, com a ordem nas gravações. Nos exemplos, a fala em inglês está grafada em itálico, a fala em português está na mesma fonte usada no texto, a

contextualização está em corpo reduzido e a alternância-alvo é ressaltada em negrito. Pode ser que um mesmo recorte apresente duas ou mais alternâncias-alvo. Devo esclarecer ainda que todos os recortes fazem parte de um contexto maior e são ilustrativos de situações diversas.

6.1 Funções instrucionais

Merritt et al. (1992) observam que os professores, de acordo com as diferentes necessidades comunicativas do grupo, desenvolvem determinadas modalidades de fala e/ou comportamento que os auxiliam na condução e desenvolvimento das atividades de sala de aula. Por exemplo, a modalidade verbal é usada geralmente para dar instruções, enquanto a modalidade não-verbal é empregada, por alguns professores, para regular questões de ordem e disciplina na sala de aula.

Essas duas modalidades também podem ser divididas em outras, de acordo com as necessidades da interação na sala de aula. Por exemplo, um tom de voz mais alto e firme pode servir para chamar a atenção de toda a classe para uma determinada questão (regulatória ou instrucional), enquanto um tom de voz mais baixo e suave pode ser usado durante a interação com um(a) aluno(a) em particular. Da mesma forma, os gestos, o silêncio ou quaisquer expressões físicas também têm um significado na sala de aula e são reservados para determinadas funções: solicitar turno de fala, elogiar ou repreender, indicar a vez numa determinada atividade etc.

Os alunos, por sua vez, precisam aprender a diferenciar esses recursos comunicativos para que possam participar ativamente no domínio social da sala de aula. Ou seja, os alunos passam por um processo de socialização, isto é, aprendem "como se comportar na condição de participantes competentes e socialmente aceitos" (Merritt et al., 1992, p. 104) no grupo para que possam, assim, desenvolver suas atividades escolares satisfatoriamente. Segundo Ochs (1991, p. 143), "esse processo de socialização ocorre por meio das práticas de linguagem e das interações sociais que engajam os iniciantes numa variedade de papéis comunicativos e situacionais". Merritt et al. (1992, p. 104) denominam *socialização da linguagem* o processo em que a criança "aprende como [e quando] usar os recursos comunicativos de uma ou mais línguas em domínios de atividades socialmente definidos", ou seja, faz parte do processo de socialização da criança aprender a usar os diversos recursos comunicativos (modalidades verbais e não-

verbais) usados na sala de aula. A alternância de línguas, conforme se constata nesse estudo, pode funcionar de maneira análoga – enquanto uma língua é usada para a interação com determinadas pessoas, sobre determinados tópicos e para fins determinados, a outra é reservada para diferentes tipos de participantes, tópicos e funções.

No caso da sala de aula de *ESL* em estudo, a alternância de línguas tem funções específicas no processo de socialização da linguagem – o inglês assume a maioria dessas funções, uma vez que ele é o meio de instrução privilegiado, enquanto o português é reservado para algumas funções especiais alternativas (dar um esclarecimento, demonstrar afeto, traduzir uma palavra ou expressão etc.). Com base nas observações das interações, argumento, neste estudo, que, apesar de a escola adotar oficialmente uma política de *English-Only*, na prática a escolha das línguas no interior da sala de aula de *ESL* reflete os objetivos pedagógicos e sociointeracionais do grupo; fora da sala de aula, a escolha da língua é determinada pelo grau de formalidade da situação e pelos seus participantes – com os professores, diretores e funcionários norte-americanos, as chances de escolha do inglês são bem maiores (mesmo no caso das crianças que têm pouca competência em inglês), enquanto com os colegas brasileiros predomina a escolha do português.

Esses padrões de escolha são naturais e óbvios, uma vez que a criança assume que, para ser compreendida, ela precisa usar o(s) código(s) que seu interlocutor domina. Entretanto, o que se enfatiza, aqui, com relação à escolha das línguas pela professora e pelos alunos, é a possibilidade de a alternância de línguas ser utilizada para mediar a aquisição de conhecimentos e, dessa forma, impulsionar o desenvolvimento da competência bilíngüe da criança. O uso do português na sala de aula de *ESL* surge de maneira tão espontânea e compulsiva que não é possível bani-lo da sala de aula, mesmo quando há uma política explícita de *English-Only*. Por que não, então, prestar atenção no uso da L1 e explorar esse recurso comunicativo que os alunos trazem para a sala de aula em benefício da interação e do desenvolvimento das atividades na L2? Por que insistir na "falácia da exposição máxima" ou do "monolingüismo" (Phillipson, 1997, p. 185) quando se pode usar a alternância de línguas para atingir objetivos instrucionais, interacionais e comunicativos na sala de aula?

Em linhas gerais, pelo menos duas razões parecem explicar por que a maioria das abordagens de ensino menospreza o papel da L1 no desenvolvimento da competência em L2. A primeira resulta, de certa forma, do senso comum em relação à orientação

monolingüística presente nas teorias lingüísticas e abordagens de ensino de segunda língua e implícita nos princípios sugeridos pela Conferência de Makerere (Phillipson, 1997); a segunda é de ordem prática, ou melhor, é conveniente, já que a maioria das metodologias de *ESL/EFL* é elaborada para classes multilíngües e assume que a L2 é o único meio pelo qual pode-se atingir a comunicação entre professor e alunos que não compartilham a mesma L1. Conforme discutido anteriormente, essas razões estão mais relacionadas aos interesses políticos e econômicos de um determinado grupo do que aos interesses educacionais propriamente ditos; além disso, depois de consagradas, essas razões são naturalmente incorporadas às metodologias de ensino. Cook (1999) cita, como exemplo da institucionalização do uso exclusivo da L2 na sala de aula de *ESL*, uma afirmação contida no currículo nacional do Reino Unido para as línguas modernas: "O uso natural da língua-alvo para praticamente todo tipo de comunicação é, com certeza, um sinal de um *bom curso* de línguas modernas" (Departamento de Educação, 1990, citado em Cook, 1999, p. 201, grifo meu).

Caminhando no sentido contrário da concepção de que o inglês – e apenas o inglês – é o único meio de comunicação possível para a interação na sala de aula de *ESL* e, conseqüentemente, eficaz para a aquisição de L2, procuro mostrar, a seguir, como a L1 desempenha um papel importante no percurso para o desenvolvimento da competência em L2. Com o respaldo da hipótese de que a alternância de línguas é uma das modalidades de fala que podem ser utilizadas em benefício do aprendiz de L2, estão as concepções de que: a) toda e qualquer enunciação resulta da interação social, isto é, de um processo dialógico (Bakhtin, 1992); b) todo e qualquer conhecimento é socialmente construído com base em interações sociais e em práticas lingüísticas que os indivíduos estabelecem com os seus pares (Vygotsky, 1993); c) a mediação é um dos fatores que leva ao desenvolvimento (Vygotsky, 1978); e d) os conhecimentos anteriormente adquiridos servem de base para a interpretação de novos conhecimentos (Cummins, 1996).

De acordo com Giauque & Ely (1990, p. 175), a alternância de línguas, de certa forma, procura resolver um impasse que está sempre presente na sala de aula de *ESL*: "a tensão entre o desejo do professor de usar a língua-alvo *exclusivamente* [grifo meu] e a necessidade dos alunos de compreenderem o máximo do que está sendo ensinado".

Os próximos exemplos mostram como essa tensão é amenizada por meio da alternância de línguas, diferentemente do que parece ocorrer nas demais salas de aula, a julgar pelas falas de Amanda, Victor, Camila e Bruno, registradas no Capítulo 1. Apesar

da orientação predominantemente monolingüística da escola, a professora de *ESL* é receptiva ao uso da L1 dos alunos durante determinados momentos da interação, especialmente quando esta se reveste de uma função pedagógica e/ou comunicativa. Pode-se perceber que ela usa o inglês durante a maior parte do tempo, mas reserva o português para situações especiais em que ela nota que os alunos não compreenderam uma determinada instrução (disciplinar ou conteudística). As crianças, por sua vez, também percebem a sala de aula como o local para uso do inglês, principalmente durante os recortes instrucionais. Todavia, o português surge de modo espontâneo nas suas interações como um instrumento comunicativo que os auxilia na construção de suas enunciações. Em outros momentos eles também parecem recorrer ao português como uma forma de protestar, de dizer "chega de inglês, agora nós queremos falar português". Vejamos alguns exemplos.

6.1.1 Funções instrucionais regulatórias

Ao analisar as interações discursivas que compõem o *corpus* deste estudo, constato que a alternância de línguas é uma das modalidades de fala usada na sala de aula, de maneira sistemática, com as seguintes finalidades: controlar a disciplina, avaliar o comportamento e a participação das crianças nas atividades desenvolvidas, ameaçar ou criticar uma criança quando seu comportamento não é considerado positivo e regular os turnos de fala. Em geral, o inglês é a língua-base usada na maior parte das interações discursivas, inclusive naquelas que visam a regular as ações dos participantes durante as aulas. Todavia, a mudança para o português nessas situações surge como um último recurso eficaz para resolver questões disciplinares. Ao passar para o português, a professora sinaliza para as crianças que a sua tolerância em relação aos problemas de comportamento chegou ao fim. Diante de comportamentos inadequados, a professora repreende as crianças alternando as línguas, porém sem quaisquer alterações de voz ou demonstrações de irritação e/ou falta de paciência. As crianças, por sua vez, já aprenderam a significância dessa modalidade de fala assumida pela professora e a acatam, atendendo prontamente à solicitação da professora. Diferentemente da professora, a auxiliar de sala não faz uso dessa modalidade de fala, dando preferência ao inglês quando julga necessário repreender as crianças. À parte as diferenças nas relações de autoridade que cada uma delas (professora e auxiliar) assume perante as crianças, a análise das situações em que a auxiliar de sala procura controlar a disciplina

demonstra que a sua modalidade monolíngüe de fala não tem o mesmo efeito que a modalidade bilíngüe utilizada pela professora. Vejamos, a seguir, como essas modalidades de fala são usadas nos eventos discursivos para fins disciplinares.

6.1.1.1 Controlar o comportamento/disciplina dos participantes

Durante as aulas observadas, há ampla evidência de que a professora alterna suas línguas com o objetivo de sinalizar para as crianças a sua não-aprovação em relação a um determinado comportamento lingüístico ou social. Merritt et al. (1992) afirmam que, de forma análoga à modalidade monolíngüe de alternância (tom de voz, grau de formalidade, gestos, expressões faciais, uso de marcadores discursivos etc.), a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe é um dos recursos usados pelos professores para focalizar ou recuperar a atenção dos alunos em relação a uma determinada demanda instrucional ou social. Nos recortes seguintes, a professora recorre ao português para expressar o seu desapontamento diante de um comportamento inadequado das crianças. Como o português é a língua mais espontânea e compartilhada pela maioria das crianças, ela é usada para expressar sentimentos fortes e reafirmar a autoridade da professora. A mudança para o português parece resgatar o controle da disciplina, uma vez que a repreensão em inglês não surte o mesmo efeito. Dessa forma, o português parece estar simbolicamente associado à repreensão, aconselhamento e admoestação, talvez pelo fato de ser esta também a língua usada pela família em situações similares. Ou seja, as crianças percebem na mudança para o português regras socializantes previamente adquiridas na família, reconhecendo-as como válidas para o contexto escolar.

No turno 3 do recorte 7, a professora enfatiza as normas de comportamento social do grupo, mas, ao perceber que as crianças continuam ignorando-as, passa para o português na expectativa de poder chamar-lhes a atenção. É interessante notar que a professora assume que as crianças compreenderam sua mensagem no turno 3 e parte do turno 6, fazendo uso da alternância de línguas apenas para focalizar o sentido da sua mensagem. Já no turno 8, o uso da L1 tem uma função enfática que é reforçada pela forma pausada de pronunciar a palavra *conversando*.

Recorte 7

Grupo **C**: Os recortes 7, 8 e 9 fazem parte de uma atividade em que a professora e as crianças "preparam" uma sopa – *Everything Soup*. O foco da aula é explorar vocabulário por meio da oralidade e ensinar o gênero "receitas" por meio da escrita compartilhada no quadro. As crianças vão dizendo para a professora o que deve ser incluído na sopa e ela vai relacionando o vocabulário no quadro e, ao mesmo tempo, explorando a habilidade oral de cada uma delas. Algumas ficam muito excitadas e gritam.

(...)

(1) C1 *KETCHUP! KETCHUP!*

(2) CC *NO, NO! HAMBURGUER!*

(3) P *Sshii! Remember, we are not shouting, we're raising our hands and talking...*

(4) C2 É, PEDAÇO DE BOLO!

(5) C3 *CAKE!?*

(6) P *Hey, guys, listen! I think...* **eu acho que vocês não ouviram...** # *we're not shouting, we're...*

(7) C4 *Talking!*

(8) P *That's right! Very good C4! We're talking...* **con-ver-san-do**, ok?

(...)

No recorte 8 a alternância de línguas serve também para chamar a atenção das crianças para o fato de que o grupo tem um acordo comigo – "*Remember, we're recording this to Mrs. M. #* Desse jeito ela só vai ouvir gritos" – e, por essa razão, precisam agir de forma satisfatória para que esse compromisso possa ser cumprido (turno 9). De modo semelhante ao que acontece no recorte anterior, a professora usa a alternância para complementar a sua fala, assumindo que as crianças compreenderam o que foi dito anteriormente em inglês. No turno 2 desse mesmo recorte, a passagem para o inglês ocorre de forma espontânea, dando ênfase ao comentário feito pela criança em português. As expressões "*I love...*" e "*I hate...*" já foram incorporadas no repertório lingüístico das crianças e ocorrem com freqüência durante as interações discursivas, conforme pode-se observar em outros recortes relacionados ao longo deste estudo. De acordo com Gumperz & Hernández-Chavéz (1975), a justaposição de dois códigos serve como um recurso estilístico para enfatizar uma determinada atitude ou comportamento do falante, neste caso uma demonstração de preferência ou prazer. Além disso, a expressão *"I love.../ I love it!"* (turnos 2 e 4) pronunciada logo após uma enunciação em português sugere que a criança já percebeu que, para ser aceita como um membro competente dessa comunidade de fala, ela precisa dominar e compartilhar as modalidades de fala usadas pelo grupo. O uso do inglês no turno 8 mostra que C2 continua em sintonia com o código não-marcado, isto é, aquele que se espera que seja usado na maior parte das interações discursivas. Isto significa que a criança já incorpora algumas das regras socializantes da sua comunidade escolar e procura demonstrar que sabe usá-las.

Recorte 8

(...)

(1) C1 Coração!

(2) C2 **Hum, coração de galinha, eu adoro**, *I love* coração de galinha!

(3) P *In the soup? I don't think so...*

(4) C2 *I love it!*

(5) C1 É, coração de churrasco!

(6) P *I think this is pretty good!*

(7) C3 *NO!* CORAÇÃO, CORAÇÃOZINHO DE CHURRASCO

(8) C2 *Yeah! BARBECUE! YUMMY!*

(9) P *Sshiii! Stop screaming, stop screaming, C3! Why are you screaming like that today? Remember, we're recording this to Mrs. Mello* # **Desse jeito, ela só vai ouvir gritos.**

(...)

O recorte 9 mostra eventos discursivos em que a alternância de línguas é usada tanto para controlar a disciplina (turnos 4 e 6) quanto para fins instrucionais (turnos 1, 4 e 10). No turno 1 a criança (C1) corrige o colega em português, repetindo a forma esperada em inglês, *dessert*, enquanto copiam do quadro o vocabulário relacionado pela professora. No turno 4, a professora faz uso da alternância de línguas para controlar o comportamento das crianças e, ao mesmo tempo, sinalizar uma seqüência da aula; no turno 6, o objetivo é o de fazer um comentário sobre o comportamento das crianças, com a função de controlar a disciplina, antes que uma nova instrução seja dada. No turno 10 ela novamente recorre ao português para orientar o desenvolvimento da atividade de leitura e repetição do texto escrito no quadro.

Recorte 9

Grupo **C**: As crianças copiam uma lista de palavras do quadro.

(...)

(1) C1 **Não, ela escreveu sobremesa**, *dessert.*

(2) P *Why are you speaking in Portuguese?*

(3) C2 *We can go to Art Class?*

(4) P *No! Not yet. Wait a moment, we're going to read this now. Everybody sit down! Everybody sit down! C3, I said everybody is to be seated!* **Sentados!** *Turn around, I want to see everybody... # sit, ok?* **Olhando aqui no quadro...** # *Here we go... here first...*

(5) Aux *A4, A4!*

(6) P *A4, sit down! Why are you touching there? C5, why are you pushing C6? Sit back! Sit back! Oh my goodness!* **Vocês hoje, hein, estão impossíveis!** # *Ok, can everybody see? Can everybody see?*

(7) CC *Yeah!*

(8) P *Yes? Ok! Can you see this part everybody?*

(9) CC *Yes!*

(10) P *Ok! Let's read everything now until we get to Bon Appetite, ok?* **Até aqui.** *Let's start! Every... # Come on, together!*

(...)

Recorte 10

Grupo **A**: Esta é uma atividade de encerramento da lição, após a leitura compartilhada de uma história que tem como tema a cooperação e a solidariedade entre as pessoas. A professora escreve no quadro frases, elaboradas pelas crianças, que respondam à pergunta *How do you help at school?* A resposta esperada pela professora é *I help....* Quase todas as crianças já construíram suas frases, exceto A1 que continua brincando e se recusa a contribuir.

(...)

(1) P *How do you say that in English?* Eu arrumo os pencils.
(2) A1 *I help to go to the bathroom!* (risos)
(3) P *That's not helping! # I organize the pencils? You can say that!*
(4) A2 *Yeah!*
(5) P *Ok, I # organize # the pencils* (escrevendo no quadro)
(6) A1 **Eu dou descarga no banheiro.**
(7) P *A1, that's not fun, ok? I orga... # You were being so well until now! Let's continue #* **sem bagunça,** *all right? # I organize...* (continua escrevendo)

(...)

No recorte 11 a situação é a mesma da anterior e mais uma vez a professora passa para o português como uma última tentativa de resgatar a atenção de A1 e incentivar a sua participação na interação, retornando ao inglês logo em seguida (turnos 1-3). Ao retomar o turno em inglês (turno 3), a professora reforça a regra de que o inglês é a língua de instrução privilegiada. Nos turnos seguintes, a professora oferece assistência, em inglês, às crianças – suporte mediado (Vygotsky, 1978) – para que elas possam construir suas frases na forma da língua esperada.

Recorte 11

(...)

(1) P *A1, come on A1,* **só falta você.** *What do you do to help your teacher at school?* **O que você faz, hein, A1? O que você faz para ajudar?**
(2) A1 *I don't help!*
(3) P *Of course you do! You help Mrs.T sometimes. What do you do?*
(4) A2 *I'm help # I (?take) I help one... # read a book.*
(5) P *Oh, how do you say, for example, the books are on your desk and you go there and... # I help...*
(6) A2 *I help... # I don't know in English.*
(7) P *I help putting...*
(8) A2 *I help cleaning my desk.*
(9) P *Or I help... # A3?*
(10) A3 *I help the book # to put the book here* (apontando para a estante)
(11) P *On the bookshelf? Ok, that's good, A3! I help putting... I help putting the books...*
(12) A3 *...on the bookshelf.*
(13) P *Yeah, that's nice! I help # putting the...* (escrevendo no quadro)
(14) A3 *I help putting the books on the bookshelf* (repetindo)

(...)

No recorte 12, a professora usa a L1 não somente para controlar o comportamento das crianças que a todo o momento interrompem a seqüência da aula com alegações de sede ou necessidade de ir ao banheiro, mas também para reforçar as normas de comportamento do grupo. A mudança para o português deixa claro para as crianças que elas precisam aprender *como* se comportar no domínio escolar; além disso, tem uma função enfática análoga à alternância na modalidade de fala monolíngüe (Merritt et al., 1992). A palavra *before*, no turno 2, é duplamente enfatizada pelas alternâncias no tom da voz e de línguas.

Recorte 12

Grupo **D**: As crianças estão inquietas e pedem para sair da sala a todo momento.

(...)

(1) D1 *Can I drink water?*

(2) P *Not yet, just a moment. D1, sit down; you're not going right now. We're still in the middle of the lesson. Can you wait a little bit or do you have to really go? Guys,* **vou repetir mais uma vez,** *you have to go to the bathroom BEFORE you come to your places.* **ANTES,** *ok? Sit down everybody! D2, don't you have... You have... you have to go to the bathroom during recess, ok? You have to drink water in recess and go to the bathroom and then you come to class. D3, sit down! Sit down, D4! D5 go to your place! Ok, now... now pay attention. Last one, what do you think is going to be the sentence of this boy here?*

(...)

No recorte 13[107], a auxiliar de sala monitora as crianças do grupo **A** enquanto elas fazem uma tarefa escrita no livro de exercícios. A professora está ocupada com os alunos do grupo **B**. A auxiliar tem dificuldades para controlar a disciplina e recorre à professora. Inicialmente a professora repreende a criança em inglês, passando para o português e retomando imediatamente o inglês. Essa alternância sugere que o uso da L1 tem a função de enfatizar a repreensão da professora; ao mesmo tempo, parece suavizar a ameaça (Zentella, 1981; Canagarajah, 1995) feita anteriormente em inglês (turno 4) – "*...if you behave like that, I'll have to send you to the office*".

Recorte 13

Grupo **A**: Algumas crianças fazem a tarefa, enquanto outras conversam e brincam.

(...)

(1) Aux [*Draw and then write. # A1, don't do this! Do your work! Mrs.T., A1 is SO difficult today!*

(2) A1 [**Mil zeros** *for A2!* (risos)

[107] Este recorte é o mesmo do recorte 2 e está aqui repetido para facilitar a leitura.

(3) A3 ***Yeah, a million zeros for A2!***
(4) P *Ok, I'm sorry, Mrs. A. # A1, you are disturbing everybody. I'm sorry, but if you behave like that, I'll have to send you to the office. You're disturbing everybody. Please, be nice!* **Coopere, ok?** *And listen to Mrs. A, please!*
(5) A1 *All right, Miss.*
(6) P *Thanks!*
(...)

Em todos esses recortes, pode-se perceber que as primeiras tentativas da professora para resgatar o controle da disciplina são feitas por meio do código não-marcado, isto é, do inglês; a L1 parece ser usada nessas situações apenas para resgatar ou reforçar o controle da disciplina e/ou do comportamento das crianças. Nesse sentido, o português surge como o último recurso comunicativo usado pela professora para colocar fim ao impasse disciplinar. Funções semelhantes para a L1 foram encontradas nos estudos de Olmedo-Williams (1979), Zentella (1981), Canagarajah (1995) e Arthur (2001).

6.1.1.2 Negociar normas socializantes

O *corpus* deste estudo mostra que os hábitos e as atitudes sociais têm um papel significante no decorrer das interações de sala de aula e, conseqüentemente, no processo de socialização da criança, conforme observa Ochs (1991). A professora coloca-se como agente socializador não somente em termos das normas sociocomportamentais específicas à sala de aula, mas também em termos de valores sociais, morais e culturais. Nos recortes 14, 15, 16 e 17, a alternância de línguas tem a função de negociar normas socializantes consideradas como relevantes para o grupo.

Recorte 14

Grupo **A**: Esse recorte registra uma atividade de leitura compartilhada. A história já foi contada e explorada oralmente pela professora em um momento anterior. Agora ela mostra as páginas do livro e espera que cada criança leia uma frase. É um livro com páginas grandes e muitas ilustrações; cada página possui apenas uma sentença. Como algumas crianças estão cansadas e não querem ler, a professora insiste:

(...)
(1) P *A1?# Here.*
(2) A1 *I'll take this turnip.*
(A professora espera que A2 leia a próxima frase, mas ela faz menção de recusar).
(3) P *Come on, everybody, we cannot be stubborn in the class!* **Nós não podemos ser teimosos!** *If you want to learn how to read you have to try... Little sheep was not at home. Repeat everybody...*
(...)

Nos recortes 15 (turno 5) e 16 (turno 3), a professora recorre ao português para ensinar às crianças valores de conduta moral e social, ao mesmo tempo em que controla a disciplina. As crianças também recorrem ao português para fazer reclamações quanto ao comportamento dos colegas (recorte 15, turno 2). A mudança para o português nessas situações serve para estruturar essas enunciações diferentemente daquelas que ocorrem nas atividades instrucionais, conforme observa Canagarajah (1995), ou reestruturá-las de modo diferente daquelas produzidas em inglês, demonstrando desapontamento, raiva ou frustração.

Recorte 15

Grupo **A**: A professora tenta dar início a uma atividade de leitura – *Circle Time* –, mas as crianças, sentadas no tapete em forma de círculo, levam algum tempo para acomodar-se.

(...)

(1) P *This is a story of a brown bear. Look, this is a bear. A brown bear...*

(2) A1 *Mrs.T,* A2 **está me chutando. Ele não está fazendo** *criss-cross...*

(3) Aux *Criss-cross A2! Criss-cross! A2, criss-cross! That way you're kicking A1!*

(4) A1 *Ai! Stop it! Mrs.T...*

(5) P *Hey, guys, be nice to your friends! You were behaving so well! # #* **Vamos sentar com as pernas cruzadas, todo mundo, ok? Assim não incomoda o colega,** *right? Criss-cross A3! You see, sit down like A4 # criss-cross! Can we start now?*

(...)

Recorte 16

Grupo **C**: Esta é apenas uma parte de um recorte maior que será analisado posteriormente. A primeira língua de C2 é japonês. Aparentemente ele ainda não fala português, mas compreende o suficiente para interagir com algumas crianças do grupo. Esta criança também aparece nos recortes referentes ao grupo **A**.

(...)

(1) C1 *I'm teaching C2 how to speak Portuguese.*

(2) C3 **Ele não vai aprender nada!** *He's stupid!*

(3) P *C1, don't say that anymore!* **Você não pode falar assim do seu colega. Peça desculpas.** *He's a very smart boy and he'll learn fast, very fast! Say 'I'm sorry' to him...*

(4) C3 **Ah, eu estava brincando...** *# I'm sorry C2.*

(5) C4 [O tia...

(6) C [*Mrs. T., Mrs. T. ...*

(7) P *Shiii! Listen, I'm recording you guys for Mrs. Mello. She wants to listen you speaking in English.*

(...)

No recorte 17, a alternância de línguas é usada para refutar uma norma social culturalmente aceita no contexto da escola brasileira, mas que não é usada no contexto da escola americana. Além da palavra *tia*, algumas crianças usam também a palavra *teacher* para dirigirem-se à professora. Esta é uma prática bastante comum no contexto brasileiro da

sala de aula de inglês, mas que não é vista como apropriada na cultura americana ou pelo professor nativo. Assim, por meio da alternância de línguas, a professora chama a atenção das crianças para uma norma de relevância cultural, relacionando o conhecimento que elas têm de suas próprias normas sociais com as normas sociais da cultura que elas estão aquirindo juntamente com a língua inglesa. Canagarajah (1995) observa que os professores e os alunos em seu estudo recorrem à alternância de línguas para esclarecer ou ilustrar aspectos do conteúdo da lição que têm alguma relevância cultural.

Recorte 17

		(...)
(1)	D1	**Tia, tia...**
(2)	P	**Tia?** *There's no* **tia** *in this classroom.* **Eu sou sua tia?** # *No, I'm not. I'm your teacher.* **A gente chama de tia alguém que é da família.** *In English we say: Mrs. T., Mrs. Mello, Mrs. A. ...*
(3)	D2	*Mr. D. ...*
(4)	D3	*Mrs. J. ...*
(5)	P	*Ok, that's the front cover and the... D3, the what?* (retomando a lição)
		(...)

6.1.1.3 Ameaçar os alunos

Os recortes 18 e 19 sugerem que a alternância de linguas é usada pela professora para ameaçar as crianças quando a sua capacidade de controle disciplinar parece chegar ao fim. Apesar de as crianças compreenderem esse tipo de ameaça quando ela é feita por meio da L2 (isto é, do inglês), conforme mostra o recorte 13 (turno 4), a professora parece assumir que a L1 deve ser usada nas situações extremas, isto é, quando a sua autoridade ou a da auxiliar parecem estar ameaçadas. O uso do português nos recortes 18 (turno 4) e 19 (turno 10) deixa claro para a criança que ela pode sofrer penalidades disciplinares mais graves. Diferentemente, Zentella (1981) e Canagarajah (1995) observaram que os professores recorrem à L1 para amenizar uma repreensão.

Recorte 18

		(...)
(1)	A1	PÁRA, A2! *Mrs.T. ...*
(2)	P	*A2, please, don't do that. You must respect your friends. A2, A2, stop it!*
(3)	Aux	*A2, A2, STOP!* (tumulto geral)
(4)	P	*A2, that's enough! Stop it!* **Você quer ir falar com o *Mr. D.*?**
(5)	A2	*No.*
(6)	P	*So, criss-cross and stop bothering A1.*
		(...)

Recorte 19

Grupo **A**: A professora e a auxiliar de classe orientam as crianças individualmente. As crianças com freqüência colocam-se na posição de confronto com a auxiliar que, por sua vez, tem dificuldades para resolver o impasse. A interferência da professora quase sempre é necessária.

(...)

(1) Aux *First you have to read the story. Then you have to do this. You have to read THIS before you do THIS. Both! You all have to do this before you leave.*

(2) A1 *I don't know! I don't know the story.*

(3) Aux *Yes, you do! You're in the second grade! Second graders are supposed to read stories! Go ahead, do your work!*

(4) A1 [**Mas eu não dou conta! # # #** *Mrs. T., I need help.*

(5) A2 [Aahará, aahará, tararararará, tararararará, tararararará, tararararará

(6) P *A2!*

(7) A3 **Hihii::! Muito booom! Muito booom!**

(8) Aux *You know what Mrs.T, I think they want to see Mr. D. ....*

(9) A2 Aahará, aahará, aahará, aahará...
(As crianças conversam entre si e não atendem às instruções da auxiliar.)

(10) P *Do you children? I don't believe so Mrs. A.! Hey guys,* **vocês querem ir conversar com o *Mr. D.*?**

(11) AA *NOOO!*

(...)

A pergunta da professora nos turnos 4 e 10 dos recortes 18 e 19, respectivamente, é imediatamente interpretada pelas crianças como um comando para comportarem-se adequadamente. Ou seja, nessa situação, a forma interrogativa (que em geral suaviza os comandos) em português parece ser mais eficiente do que as formas imperativa e declarativa "*That's enough! Stop it!*" (recorte 18, turno 4) e "*I think they want to see Mr. D...*" (recorte 19, turno 8). Poder-se-ia argumentar que as crianças não atendem aos comandos em inglês porque elas não os compreendem em decorrência da falta de proficiência na L2. Entretanto, pode-se observar em vários dos recortes aqui apresentados que as crianças têm uma competência comunicativa receptiva bastante desenvolvida e atendem prontamente à maioria dos comandos e instruções dados pela professora. O que parece estar claro em todos os recortes já apresentados é que a alternância de línguas, neste contexto, sinaliza o limite máximo para os problemas de comportamento na sala de aula – a professora reserva o português para as situações extremas, e as crianças, por sua vez, percebem que chegou o momento para colocar fim ao comportamento indesejado.

6.1.1.4 Avaliar o comportamento dos alunos

A L1 é também usada pela professora para avaliar o comportamento das crianças por meio de um comentário, elogio, cumprimento, crítica ou repreensão, conforme constatam Olmedo-Williams (1979), Zentella (1981), Hornberger (1990) e Canagarajah (1995). De forma semelhante ao que ocorre em outros recortes, o uso da L1 serve para estruturar as enunciações de maneira diferente daquelas que estão sendo usadas durante as seqüências didáticas, distinguindo os comentários da instrução dos conteúdos. Essa distinção pode ser observada nos recortes 20 (turno 5) e 21 (turno 1). As crianças também usam a L1 para fazer comentários e/ou reclamações durante as atividades em inglês (recorte 19, turno 4; recorte 22, turno 2).

Recorte 20

Grupo **C**: Neste recorte a professora espera que as crianças leiam as frases do livro.

(...)

(1) P *You read this part of the meal, ok, only this part.*
(2) C1 *Aah, I'm tired...*
(3) C2 *[I am!*
(4) C3 *[Me too!*
(5) P **Não, vocês não estão cansados. Eu acho que vocês estão é com preguiça!** *Let's continue... She was very surprised to see the turnip* (lendo)

(...)

Recorte 21

Grupo **A**: As crianças estão muito agitadas e a professora tenta de várias maneiras controlar a disciplina.

(...)

(1) P *A4, sit down! Why are you touching there? C5, why are you pushing C6? Sit back! Sit back! Oh my goodness,* **vocês hoje, hein, estão impossíveis!** *Ok, can everybody see, can everybody see the board?*
(2) AA *Yeah!*
(3) P *Yes? Ok! Can you see this part everybody?*
(4) AA *Yes!*
(5) P *Ok! Let's read everything now until we get to Bon appetite, ok?* **Até aqui.** *Let's start! Every... # Come on, together!*

(...)

É interessante notar que as crianças separam a língua de instrução, o inglês, da língua social, o português. Nos recortes 19 (turno 4) e 22 (turnos 2 e 4) as crianças fazem suas reclamações em português, mas entram em sintonia com o inglês quando focalizam a atividade didática.

Recorte 22

Grupo **D**: A professora está ensinando os marcadores seqüenciais *first, next* e *then*. Ela distribuiu algumas tiras de papel que contêm frases para serem ordenadas de acordo com a seqüência cronológica dos acontecimentos.

(...)

(1) P *D1 will be NEXT and D2 will be THEN. D3, stay there where you are. We're not moving on now. Ok, you have to hold like this. On the top.*

(2) D3 **Ah, não, eu estou com fome!**

(3) P *D3, please! Ok, let's repeat! D3, please. Ok, if you want to participate you have to do it nicely!*

(4) D3 *Ok, ok! First, wash your hands!*

(...)

6.1.1.5 Regular os turnos de fala

Como foi visto nos recortes 1-6, a professora regula a distribuição de turnos com a finalidade de estruturar a participação dos alunos nas atividades de sala, direcionar a escolha da língua, legitimar o turno, avaliar a contribuição das crianças, entre outras. O inglês é geralmente a língua mais utilizada nessas situações, até mesmo porque um dos objetivos da estratégia de controle de turnos é manter os alunos focalizados no uso do inglês. Todavia, o português também pode ser usado, geralmente com o objetivo de enfatizar a mudança de turno, conforme mostram os recortes 23 (turno 6), 24 (turno 1) e 25 (turno 1).

Recorte 23

Grupo **D**: Esta é uma atividade em que as crianças devem dizer quais os tipos de comida que elas normalmente levam para um piquenique. A professora escreve no quadro as contribuições das crianças.

(...)

(1) P *No, everyday no. How do you say* **ano?**

(2) D1 *Year.*

(3) D2 *Every year.*

(4) P *Yes, every year. He had barbecue at school every year. So once a year you had a barbecue....*

(5) D3 *Miss # Miss...*

(6) P *No, wait a moment,* **agora é a D4.** *D4, what do you take on picnics?*

(7) D4 *Sandwiches, popcorn...*

(...)

No recorte 24 (turno 1) a professora deixa claro que os turnos devem ser compartilhados de maneira uniforme. Ao longo de toda a atividade, A3 e A8 tomam o turno com freqüência e de maneira inadequada segundo as normas sociais do grupo. A

passagem para o português parece reiterar, de maneira enfática, a intenção da professora de nomear outras crianças que têm menor participação.

Recorte 24

Grupo **A**: Apresenta-se aqui a mesma situação ilustrada nos recortes 3-6, durante uma atividade de leitura compartilhada. A professora controla a participação de todas as crianças através da distribuição de turnos.

(...)

(1) P *I don't want just A3 and A8. I want more people.* ***É****, A3, let's give a chance to other people.* **Eu quero todo mundo participando! A7**, *how is the way he behaves with the young and how is the way he behaves with the old? How is it the same, A7?*

(2) A7 *Because they say thank you.*

(3) P *Ok, they both say thank you, yes, but how is... what Herman does for them to say? A9?*

(...)

No recorte 25, a professora alterna entre o inglês e o português para tentar passar o turno para A2. Desde o início da atividade A2 mostra-se relutante em participar da interação. Ele brinca, diz que não sabe ou cala-se. A mudança para o português parece marcar a intenção da professora de chamar a atenção da criança, de enfatizar que o turno é dela e de sinalizar para a criança que ela aguarda uma resposta. Em seguida, ela retoma o inglês para dar continuidade à sua fala enquanto espera que A2 elabore sua resposta.

Recorte 25

Grupo **A**: Neste recorte, a professora espera que as crianças elaborem frases sobre como elas ajudam em casa ou na escola. Todas já deram suas contribuições, exceto A1. Ciente disso, a professora o nomeia.

(...)

(1) P *A1? Come on, A1,* **só falta você**. *What do you do to help your teacher at school?* **O que você faz, hein, A1?**

(2) A2 *I can say one for him.*

(3) P *Ok. NO, he has to say for his own. You can say another one, A2. # # Ok, A2, you can say another one. Can you help him? Try to help him. Let's see if you can help him. This one is A1's (...). A1, did you think about something?*

(4) A1 *I help drink water* (risos).

(...)

É importante notar que a alternância de línguas do tipo regulatória ocorre com maior freqüência do inglês para o português, embora o contrário também seja verdadeiro, geralmente sinalizando um agravamento na situação. O uso do português (L1) parece marcar, na fala da professora, o limite de sua paciência em relação a um determinado

comportamento dos alunos. Ela só recorre ao português quando as tentativas anteriores, em inglês, não surtem o efeito esperado, ao contrário do que Zentella (1981) identifica em seu estudo. De acordo com os dados dessa autora, a passagem do inglês para espanhol (L1) serve para atenuar a fala da professora quando ela repreende as crianças. Essa diferença é interessante porque deixa claro que os sentidos da alternância de línguas são socialmente construídos e, por isso, específicos à comunidade de fala.

6.1.2 Funções instrucionais de conteúdo

As funções instrucionais de conteúdo têm como objetivo fornecer uma informação sobre o conteúdo ou o desenvolvimento da lição. Quando a professora usa o português na sala de aula, ela o faz de maneira estratégica para sinalizar uma seqüência ou estrutura da aula, dar informações ou esclarecimentos sobre os conteúdos, traduzir uma palavra ou expressão não compreendida, negociar o sentido de uma determinada mensagem, obter contribuições das crianças, verificar ou reforçar a compreensão, entre outras funções. As crianças, por sua vez, reconhecem o uso da L1 como pistas lingüísticas (Merritt et al., 1992) para a compreensão e negociação do sentido durante as interações discursivas. Em algumas situações, também usam o português para dar ou solicitar uma informação ou traduzir uma determinada palavra para o colega.

Como o inglês predomina no discurso da professora, uma mudança para o português durante as instruções desperta a atenção das crianças, colocando-as em sintonia com as explicações da professora. Heller (1988) afirma que a alternância de línguas é sempre uma modalidade de fala marcada porque quebra a expectativa de que apenas uma única língua será usada durante a interação.

Collingham (1988) argumenta que usar a abordagem bilíngüe para fins instrucionais é apenas um dos aspectos da metodologia comunicativa moderna; é assumir que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo que requer o emprego de uma variedade de estratégias, entre as quais o uso dos recursos lingüísticos dos alunos. Piasecka (1988) também concorda que a L1 deve ser usada nos momentos em que há uma exigência comunicativa, por exemplo, para dar uma informação ou fazer uma tradução. Além disso, considera que o uso da L1 na sala de aula de *ESL* otimiza a instrução da língua-alvo, evitando que os alunos façam analogias falsas e permitindo que eles se concentrem mais na língua-alvo.

Atkinson (1987) relaciona vários usos da L1 que considera de grande valor pedagógico, entre os quais ele cita: negociar o sentido de uma palavra ou estrutura da L2 por meio, por exemplo, da estratégia "*How do you say X in English?*"; verificar a compreensão do sentido de uma determinada estrutura perguntando, por exemplo, "*How do you say 'I've been waiting for ten minutes' in Spanish?*"; dar instruções; promover a cooperação entre os aprendizes por meio da comparação de suas respostas aos exercícios e tarefas; discutir a metodologia a ser usada; reforçar a apresentação de um conteúdo novo; despertar a atenção do aluno (que geralmente está focalizada na forma) para o sentido, por meio de uma rápida tradução ou verificação se a estrutura usada, por exemplo, na composição, faz sentido nas duas línguas; testar o conhecimento dos alunos.

Nos próximos recortes, podem-se observar alguns desses usos. A L1 é usada de maneira integrada com a L2 durante várias interações discursivas, embora a professora e os alunos percebam o inglês como o código convencional e estabelecido para a instrução explícita. O português surge na sala de aula de forma espontânea e 'inconsciente', com resultados pedagógicos bastante positivos. Traduzir ou definir palavras não-compreendidas é uma das funções que tradicionalmente a L1 desempenha na sala de aula de *ESL* (Atkinson, 1987; Merrit et al., 1992; Canagarajah, 1995, 1999a), mas há outras – reformular, esclarecer, repetir, exemplificar, avaliar etc. –, conforme se observa neste e em outros estudos (Olmedo-Williams, 1979; Zentella, 1981; Huerta-Macías & Quintero, 1992; Collingham, 1988; Piasecka, 1988; Pease-Alvarez & Winsler, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a; entre outros anteriormente mencionados).

6.1.2.1 Sinalizar uma seqüência ou estrutura da aula

Observa-se, nos recortes deste item, que a L1 é usada para dar instruções sobre o andamento da aula e/ou das atividades pedagógicas. Em várias ocasiões, a professora usa o português para preparar ou informar as crianças sobre o desenvolvimento da lição, dando as orientações necessárias para que a atividade desenvolva-se a contento. Esse uso é quase sempre pontual, isto é, limita-se às informações-chaves e serve para chamar a atenção dos alunos ou para esclarecer aqueles que não compreenderam as orientações dadas em inglês.

O recorte 26 retrata a mesma situação dos recortes 7, 8 e 9. Após as saudações de costume, enquanto os alunos vão chegando, a professora inicia a aula informando-os sobre a atividade principal do dia: "Hoje nós vamos fazer uma sopa: *Everything Soup!*".

Como a maior parte das crianças dos grupos ***C*** e ***D*** têm pouca proficiência em inglês, a professora recorre ao português para passar informações-chaves como o tema da aula (turno 1) e a estrutura do texto a ser composto no quadro (turno 8). Pode-se observar que a professora reserva a L1 para aquelas informações que ela julga serem cruciais para a compreensão, retornando, imediatamente, ao inglês. No turno 8, por exemplo, as explicações sobre como ela organiza o texto no quadro – "*Let's write on the board: Everything Soup*" / "*Ingredients*" / "*We have to make a list of the ingredients*" / "*let's write here and...*" / "*here we write the directions, how to prepare...*" – são dadas em inglês, provavelmente porque ela assume que o sentido de suas palavras pode ser compreendido por meio de outras estratégias que ela faz uso enquanto fala (gestos, o próprio ato de escrever, a disposição do texto no quadro etc.). No entanto, retoma o português para orientar as informações-chaves – "Agora os ingredientes" / "como preparar" / "modo de fazer".

Recorte 26

(...)

(1) P **Hoje nós vamos fazer uma sopa:** *Everything Soup! Do you like soup?*
(2) CC *Yeah! Yeah!*
(3) C1 *I like soup!*
(4) C2 *I don't! I hate* **sopa!**
(5) C3 *I hate* **sopa?** (risos) *It's soup!*
(6) C2 [*Oops! I hate soup.*
(7) C3 [*I like... I like a little, just like this* (fazendo gesto de pouco)
(8) P [*Well, but that's a different soup! That's a soup made by ESL 2A and 2B. Let's write on the board: Everything Soup.* **Agora os ingredientes**. *Ingredients* (escrevendo no quadro). *We have to make a list of the ingredients # let's write here and... # here we write the directions, how to prepare,* **como preparar**, *no,* **modo de fazer**, *ok? How to prepare* (escrevendo no quadro)...

(...)

Os recortes 27, 28 e 29 mostram variações da mesma função. A professora passa para o português para sinalizar uma seqüência da aula e dar instruções sobre a atividade, esperando, dessa forma, atrair a atenção das crianças e prepará-las para o início da lição ou mudança de atividade. Nos turnos 1 e 3 do recorte 27 a alternância de línguas é usada, também, para repetir uma informação dada anteriormente, mas que não foi compreendida pelas crianças.

Recorte 27

(...)

(1) P *Ok, everybody, take off your shoes and sit down on the mat! On the mat! Today we're reading a story...***vamos ler uma história,** ok? *We're reading a story of a... No, no, no, no, you have to take your shoes off... your sneakers, your sandals, whatever you are wearing* (mostrando os sapatos e apontando para os pés das crianças). *You should not step on this mat with your shoes on!* **Tira os sapatos! Tira os sapatos C1! Todo mundo** *barefooted...*

(2) C1 *Bare what?*

(3) P *Barefooted,* **sem sapatos, descalço!** *Sit down and criss-cross! Criss-cross everybody!*

(...)

No recorte 28 (turno 1), a professora reformula a orientação dada em inglês para certificar-se de que as crianças compreenderam a instrução; além disso, a mudança para o português tem a finalidade de controlar o comportamento das crianças, uma vez que todas querem ver, ao mesmo tempo, as ilustrações do livro. As tentativas anteriores de mantê-las afastadas do livro e da professora – *"Sit back!" / "D1, you have to sit!" / "I will always go like that..." / "This is the book and I'll go near EVERYBODY, I promise!" / "You have to sit back"* – são todas em vão; somente quando ela passa para o português (turno 1) e enfatiza no turno 3 – "depois, ok?" – que elas verão as figuras posteriormente à leitura de cada página é que as crianças retornam aos seus lugares e aguardam a leitura da história.

Recorte 28

Grupo **D**: As crianças estão sentadas no tapete formando um semicírculo em frente à professora. Há muito tumulto entre elas porque todas querem se aproximar da professora, em cujas mãos está o livro de histórias, para ver as ilustrações.

(...)

(1) P *Ok, now let's turn the page... Sit back! D1, you have to sit! I will always go like that... This is the book and I'll go near EVERYBODY, I promise! You have to sit back. D1 and D2, D3! Now... I'll always read first and then you see the animal, right?* **Primeiro eu leio, depois vocês olham a figura!**

(2) D1 *I want see the picture!*

(3) P *Yes, I know, EVERYBODY wants to see... but after I read...* **depois,** *ok?*

(...)

O mesmo ocorre em relação ao recorte 29. A professora reformula uma instrução dada anteriormente, dessa vez para regular os turnos e reiterar as normas de participação. As crianças do grupo **D** ainda não incorporaram algumas das regras discursivas socializantes estabelecidas pela professora para uso durante as atividades controladas como, por exemplo, a de só solicitar o turno para dar uma resposta que esteja

diretamente relacionada com a pergunta. Nesse sentido, a mudança para o português serve para instruir as crianças sobre como e quando elas devem solicitar o turno.

Recorte 29

(...)

(1) P *Can you see any more animals here?*
(2) D1 *Yes!*
(3) D2 *No!*
(4) P *What do you see, D1?*
(5) D1 *I don't know!*
(6) P *But you said "yes", when you say "yes" you have to have your answer ready...* **Primeiro vocês têm que pensar na resposta e só depois é que levantam a mão # antes de falar** *"yes", ok?*

(...)

O recorte 30 mostra o término de uma atividade e o início de outra (turno 5) e faz parte de um recorte maior que retrata a mesma situação dos recortes 7, 8, 9 e 26 discutidos anteriormente. A receita da sopa – *Everything Soup* – chega ao fim e uma das crianças, que já morou na França, diz "*Bon appetite*". Aproveitando a contribuição da criança, a professora procura obter das crianças uma expressão equivalente em inglês. Uma outra criança dá a sua contribuição em holandês. A professora repete e é corrigida pela criança. C1 (turno 1) não compreende e pergunta como se diz em português. A professora repete a expressão equivalente em português e inicia uma explicação sobre a semelhança entre o francês e o português (turno 3). Porém, ao perceber que algumas crianças estão entretidas em outras atividades, passa espontaneamente para o português, chamando-lhes a atenção (turno 3). Ao perceber sua mudança para o português, interrompe sua fala e retorna ao inglês. Apesar de aparentemente não ter sido uma mudança intencional, ela serviu para chamar a atenção das crianças distraídas e dar um novo direcionamento às atividades. Ao recuperar o turno (5), a professora retorna ao português para sinalizar uma nova atividade.

Recorte 30

(...)

(1) P *C1, do you want to say something?*
(2) C1 *And Portuguese?*
(3) P **Bom apetite! Bom appetite!** *Yeah, almost like French, right? Because French and Portuguese are Romance....* ***Olha só...*** *What... what are you, guys, doing?* (Algumas crianças estão distraídas em outras atividades) *Look at these people here... These two are totally... Back C2, back! These four here, they're traveling... Ok, you know what?*
(4) C3 *We can go to class?*
(5) P *No,* **agora nós vamos cantar**... *let's sing a song, let's sing a song!*

A alternância de línguas no recorte 31 também marca a passagem de uma atividade/lição para outra. A professora encerra a primeira unidade do livro e introduz o tema da seguinte. Em geral, quando uma instrução-chave ou um tema novo são introduzidos, o português é usado para que se possa ter certeza de que as crianças não farão analogias falsas. O fato de que a professora começa falando em inglês (turno 7) – "*Now we're...*" – e interrompe sua fala na metade para retomá-la em português sugere que ela dá preferência ao português quando quer ter certeza de que as crianças compreenderam uma informação necessária para o desenvolvimento das atividades. Constato, entretanto, que as suas enunciações em português durante as atividades instrucionais de rotina são, quase sempre, curtas e funcionam como pistas para a apreensão do sentido geral da mensagem.

Recorte 31

		(...)
(1)	P	*With this exercise, with this exercise we have finished everything of our first unit. Our first unit...*
(2)	C1	*Miss...*
(3)	P	*Just I second. I'll, I'll call you C1 when I finish this. Our first unit was called... do you know what the theme was?*
(4)	C2	(xxxx)
(5)	P	*New friends. You were all this time talking about friends.*
(6)	C3	*School friends.*
(7)	P	*Yeah, we were talking about school friends. Now we're...* **nós vamos falar da família** *# "Family Times" # Today we're going to start a new unit called "Family Times". Can you repeat that?*
(8)	CC	*Family Times*
(9)	C3	*Family Times*
(10)	CC	(Trecho incompreensível. As crianças falam simultaneamente)
		(...)

Os recortes 32 e 33 também mostram o uso do português para repetir ou esclarecer uma instrução durante o desenvolvimento de uma atividade.

Recorte 32

		(...)
(1)	P	*Yes... C1...*
(2)	C1	*I don't know what to do...*
(3)	P	**É para copiar...** *There... "Thank you". Yes, you can copy from here: "Thank you for giving me the turnip".*
		(...)

Recorte 33

Grupo **C**: Esta é uma atividade de *role-play* na qual as crianças praticam um diálogo cuja estrutura-alvo é *I'll be eight* ou *I'll be eight years old.*

(...)

(1) P *I'll be... and then you're going to say how old you'll be in the next birthday, ok? Ok, C1 come here and you and C2. Come do this dialogue here in the front... # C3 you can go to the bathroom. C2 will be A and C1 B, and then they change positions. Ok, C1 A and C2 B, you don't write, you just say, you just say ok? One is A and one is B. So C1 stand here and you stand here C2. Ok, so you ask her 'when is your birthday'? Ask.*

(2) C2 *When is your birthday?*

(3) C1 *It's in April.*

(4) P *How old...*

(5) C2 *How old will you be then?*

(6) C1 *I'll be then...*

(6) P **No, aí não tem não.** *I'll be...*

(7) C1 *I'll b # I'll be eight.*

(8) P *Ah, you'll be eight, C1. Now ask him, you're A, when is your birthday?*

(...)

6.1.2.2 Traduzir uma palavra ou expressão

Tradicionalmente, uma das funções mais recorrentes da L1, na sala de aula de segunda língua ou língua estrangeira, é a tradução (verbal ou não-verbal) de palavras ou expressões da L2 para L1 ou vice-versa. Piasecka (1988, p. 97 e 99) afirma:

> O ensino bilíngüe não significa um retorno ao método Gramática e Tradução, mas um ponto de vista que aceita o fato de que o pensamento, os sentimentos e a vida artística de uma pessoa estão profundamente enraizados na língua materna (...); a tradução pode ser um recurso bastante útil para uma abordagem comunicativa. Com isso não me refiro ao método que usa a tradução de textos para testar a assimilação de determinados itens lingüísticos, mas um uso mais criativo da tradução.

Além de reconhecer o valor da tradução como uma estratégia instrucional essencial para a comunicação oral na sala de aula – principalmente nas primeiras séries, quando os alunos têm uma proficiência limitada na L2 –, essa autora também sugere que a tradução seja usada no ensino das demais habilidades.

Neste estudo, todavia, observo que a tradução não é usada como parte de um procedimento metodológico previamente planejado (uma atividade de tradução, por exemplo), mas como uma estratégia comunicativa cuja função principal é esclarecer e/ou resolver problemas na comunicação. Os próximos recortes mostram que a tradução surge

nas interações discursivas de forma espontânea e fluente. As palavras e expressões em português são naturalmente introduzidas no discurso em inglês por uma pausa, um marcador discursivo, uma mudança no turno ou uma expressão formulaica. Em todas as situações, pode-se perceber que a tradução tem a função de esclarecer uma determinada dúvida ou instrução, contribuindo, dessa forma, para agilizar a comunicação e possibilitar que as interações ou atividades em inglês possam ser desenvolvidas.

O recorte 34 é um exemplo de como a professora se apóia na tradução das palavras e expressões-chaves para construir o discurso de modo compreensível para as crianças. As crianças vão dando suas contribuições em português e/ou inglês e a professora vai expandindo-as em enunciações maiores e contextualizadas, ao mesmo tempo em que negocia o sentido do discurso. As crianças, por sua vez, também negociam o sentido das enunciações, apoiando-se, principalmente, no português e nas expressões formulaicas que já adquiriram em inglês (e.g. *What is... / How do you say...*) e, pouco a pouco, vão fazendo uso do inglês de maneira significativa. Apesar de o discurso ser bastante controlado durante toda a atividade, a professora incentiva a participação das crianças e é receptiva às suas contribuições, seja por meio da L1 ou da L2. No turno 21, por exemplo, a professora fornece um insumo relativo à enunciação de C4 no turno anterior (20); a criança percebe e, logo em seguida (turno 22), passa para o inglês – *"Yack, I HATE grated cheese!"*. Variações dessa sentença são usadas em outros momentos dessa atividade – *"I hate mustard"* / *"I love mustard"*, sugerindo que as crianças estão sintonizadas na atividade instrucional e procuram incorporar, nas suas contribuições, a língua esperada durante as interações de sala de aula.

Recorte 34

Grupo **C**: Neste recorte, a professora e as crianças continuam preparando a sopa – *Everything Soup*. Enquanto a professora vai perguntando e escrevendo no quadro a receita da sopa, as crianças vão negociando com ela o sentido o vocabulário desconhecido.

(...)

(1)	P	*We... what do we do? We have to...what? C1?*
(2)	C1	*Mix.*
(3)	P	*We mix...*
(4)	A2	**Mexer...**
(5)	P	*And...*
(6)	C3	**Servir...**
(7)	P	*Oh, and serve it with a little...*
(8)	C1	***Sal,** salt!*
(9)	P	*No, grated, grated what? Grated...*
(10)	C4	*What is grated?*
(11)	P	*Grated what? That's... C5 said it # here, grated...*
(12)	C3	*Aspargus.*

(13) P *Cheese, grated cheese.*
(14) C5 **QUEIJO RALADO!**
(15) C6 *Yeah! Grated cheese!*
(16) C3 **É, queijo ralado!**
(17) P *Now we can put breadcrumbs and grated cheese...*
(18) C4 **É aquele que é verde?**
(19) P *No!* **Queijo ralado,** *grated cheese # on top of the soup, it's delicious! Ok, we're gonna write it down?*
(20) C4 *No! Grated cheese no,* **eu odeio queijo ralado.**
(21) P *You hate grated cheese? Why? It's so delicious!*
(22) C4 *Yack, I HATE grated cheese!*
(23) P *Finally... Tell Mrs. T., finally, finally we, we stir, stir the soup... stir,* **mexer,** *we stir...*
(24) C1 *We mix...*
(25) P [*We mix... or we can say we stir the soup and...# and serve it # with ...*
(26) C1 [*And we mix...*
(27) C2 *Breadcrumbs*
(28) P *Breadcrumbs...*
(29) C3 *Then we eat...*
(30) P *And # a little, a little # bit of, of...* (escrevendo no quadro) # *Go sit down!* (continuando)*...of cheese*
(31) C4 *Bit of grated cheese.*
(32) C5 **Queijo ralado**
(33) Aux *Why didn't you bring your book, C2?*
(...)

Nos recortes seguintes, a tradução para o português é usada para ensinar vocabulário ou dar uma explicação. Em geral, ela é uma resposta direta a uma pergunta do tipo *What is..../ How do say....* ou um complemento de uma explicação anteriormente dada em inglês. Algumas vezes a professora fornece a tradução de imediato, dando prosseguimento à atividade (recortes 37; 38, turnos 3 e 5; 39, turno 3); outras vezes ela prefere dar a explicação primeiramente em inglês e, posteriormente, fornecer a tradução para certificar-se de que as crianças realmente compreenderam a explicação (recortes 35 e 36); outras vezes, ainda, ela dá a tradução seguida de uma explicação em inglês (recorte 38, turno 5). As crianças também traduzem palavras e expressões desconhecidas para os colegas (recortes 39, turno 10; 40, turno 3; 41, turno 3).

Recorte 35

(...)
(1) C1 *What's* **almôndegas?**
(2) P *Do you know those small meatballs... # made of ground meat?... #* **Bolinha de carne moída...**
(...)

Recorte 36

(...)

(1) C1 *What is pepper?*

(2) P *Pepper is... like seasoning... # (xxxx) you put pepper inside... you have green pepper, red pepper, black pepper... like* **pimenta do reino**, *ground black pepper...*

(...)

Recorte 37

(...)

(1) P *Ok, look, ok, pay attention. First we wash the vegetables, next, next we take a big pot and fill it up with water. Then, we put the vegetables...*

(2) C1 [*What is vegetables?*

(3) P [*The chicken broth,* **que é um caldo de galinha,** *the chicken broth, the salt and the pepper into the HOT water. Finally, what do we do now? Finally, finally do what? C2? # We...*

(...)

Recorte 38

(...)

(1) P *(...) Do you know the word oath, solemn oath?*

(2) BB *No!*

(3) P *An oath is a promise,* **promessa.** *A solemn promise.*

(4) B1 *What's solemn, Mrs.T?*

(5) P **Solene.** *Do you know the word* **solene?** # # **Solene** *is like a... a very important situation, a solemn situation # for example, a very formal party like when students finish school they graduate and have a party to get their certificates, their diplomas. This party is very formal, very solemn... (...)*

(...)

Recorte 39

(...)

(1) P *How to # prepare* (escrevendo no quadro)

(2) C1 **O que é** *how to prepare?*

(3) P **Como preparar.** *How to prepare. Ok, now...*

(4) C2 **Misture tudo!**

(5) P *What? I'm going... I'm going to put only these and I'll put chocolate for dessert, right?*

(6) C3 O quê?

(7) P *I'm going to put it here, CHOCOLATE FOR DESSERT* (escrevendo no quadro)

(8) C3 **O que é** *for dessert?*

(9) P *After, after dinner we eat...*

(10) C2 **SOBREMESA! SOBREMESA! Não quer não?**

(11) C3 **É claro que sobremesa não vai...**

(12) P *Look, look! I put a little smiling face in it: "FOR DESSERT", ok? Because they're going to say: "Chocolate in your soup?"* (risos)

(...)

Recorte 40

(...)

(1) C1 *Salt?* O quê que é *salt?*

(2) P *Salt... you make it salty... like a cracker, salt, ok? C1?*

(3) C2 **Sal**

(...)

Recorte 41

(...)

(1) P *What's alike? Raise your hand if you can tell what is alike. A1?*

(2) A1 *Like the same?*

(3) P *The same! Alike is the same! And different? What is different?*

(4) A2 [*Green!?*

(5) A3 [**Diferente!**

(6) P *Oh, yes!*

(7) A2 *Red, green...*

(8) P *Red and green are different. Give two things that are alike. Two things that are alike.*

(9) A1 *It's like equal*

(...)

Em todos esses recortes, pode-se perceber que a alternância de línguas é bastante positiva para o desenvolvimento das atividades, mediando as interações e funcionando como suporte (*scaffolding*) para a construção do discurso, assim como observam em seus estudos Antón & Dicamilla (1999) e DeGuerreiro & Villamill (2000). O recorte 34, entre outros, mostra como o discurso vai sendo construído pela professora e pelas crianças de maneira fluida e corrente, ao contrário do que ocorre no recorte 42.

O recorte 42 mostra um evento em que a criança (A1) tenta explicar para a professora o que ele faz para ajudar em casa. Esta criança não fala português. Sua primeira língua é o sueco. O inglês é a língua usada para a sua comunicação na escola, embora esteja também exposto ao português. Em casa a língua falada é o sueco, embora a mãe tenha relatado que o inglês está presente em alguns momentos no domínio familiar (leitura de histórias, televisão, interações em inglês com amigos etc.). A primeira sentença formulada por A1 (turno 2) é recusada pela professora porque ela espera que cada criança faça uma frase diferente e a contribuição de A1 já está relacionada no quadro. Ele tenta modificar uma parte da sentença no turno 4 para torná-la válida, mas a professora procura obter dele uma outra sentença (turnos 5, 7 e 9). A1 tenta formular outra sentença (turno 10) e, como não consegue, se irrita e repete duas vezes: *"I don't know that in English"* (na última vez em tom alto e demonstrando irritação). A professora pede, então,

que ele faça um desenho no quadro para explicar o que ele quer dizer. Enquanto isso, ela passa o turno para outras crianças e continua a atividade. A1 fica algum tempo desenhando no quadro, tentando expressar suas idéias. Quando termina, recupera o turno e tenta verbalizar o desenho, mas mesmo assim não consegue se fazer compreender (turno 20). A professora não entende e pede ajuda para a classe toda (turno 21). As crianças se dispõem a ajudar a explicar o desenho. A5 (turno 24) faz uma tentativa, mas acaba confirmando que não tem certeza se é isso que A1 quer dizer – *"I think..., I don't know"*. A professora continua tentando encontrar a sentença pretendida por A1, mas ele não aceita as opções oferecidas pela professora, até que ela consegue perceber que o desenho é uma espécie de rede (turno 27). A1 concorda e nos turnos seguintes (29, 31, 35) há uma nova tentativa de se extrair a sentença esperada *"I help..."*. Mas A1 ainda não fica satisfeito e continua procurando a frase que considera adequada ao que ele quer dizer (turno 36), até que no turno 38 a auxiliar oferece uma alternativa que ele utiliza para formular a sua própria frase (turno 39). Já cansada das tentativas e percebendo que a atividade estava se prolongando muito, a professora aceita a sentença de A1, encerrando a discussão, porém sem a garantia da compreensão. Apesar de A1 ter negociado o sentido de suas palavras por meio de outras estratégias, isto é, sem o uso da L1 (que, no seu caso, não seria compreendida pelos participantes da interação), o percurso para chegar ao sentido foi longo e, de certa forma, desgastante. A criança se irrita em determinados momentos diante da impotência de poder expressar suas idéias; as demais crianças deixam de focalizar a atividade e passam a conversar entre si enquanto a professora tenta ajudar A1; a professora também se sente impotente por não conseguir compreender o que a criança quer dizer. Além disso, não há a certeza de que a professora e a criança estão "falando a mesma língua", isto é, se o que a professora compreendeu é o mesmo que a criança pensou e vice-versa.

O que se observa em relação a esse recorte é que o uso da L1, se fosse compartilhado pelos participantes da interação, poderia ter agilizado o desenvolvimento da atividade, diminuído o estresse e evitado analogias falsas. Além disso, teria proporcionado maior interação entre todos, pois os turnos poderiam ter sido mais bem distribuídos entre os participantes. A tentativa de decifrar o que A1 queria dizer passou a ser o foco da atividade, tomando boa parte da aula e inviabilizando a participação de outras crianças antes do término da aula. É preciso esclarecer, aqui, que não entendo a L1 apenas como uma muleta para crianças deficientes na L2. Ao contrário, vejo a alternância de línguas como uma habilidade estratégica que as crianças (e a professora)

utilizam para poder participar das interações e atividades pedagógicas na sala de aula bilíngüe. Assim como Cook (1992, 1999), não considero a alternância de línguas como um estágio desenvolvimental necessário para a aquisição de uma segunda língua, mas como uma das competências que a criança conquista ao longo do seu processo de socialização da linguagem no contexto da escola bilíngüe. Minha perspectiva de aprendizagem baseia-se na idéia de que os aprendizes absorvem o conhecimento e o armazenam por meio de um processo cognitivo, mas o ponto crucial da aprendizagem está na interação (Vygotsky, 1978) por meio da qual os conteúdos e os significados são negociados. Nessa perspectiva, vejo o uso da L1 na sala de aula bilíngüe como uma das formas dessa negociação e, portanto, como um fator facilitador.

Recorte 42

Grupo **A**: Neste recorte a professora tenta obter das crianças frases em que elas têm de usar a estrutura *"I help..."* e dizer o que elas fazem para ajudar em casa ou na escola. Esta atividade é uma espécie de *follow up* e encerra uma lição de leitura (*Circle Time*). As frases são elaboradas oralmente pelas crianças com o suporte da professora e ela vai escrevendo no quadro as contribuições das crianças. As frases repetidas são rejeitadas. Lembramos que as crianças estão identificadas pela ordem de aparecimento no recorte (A1, A2, A3 etc.) e, portanto, não correspondem necessariamente às mesmas crianças que foram denominadas A1, A2, A3 etc. nos recortes anteriores.

(...)

(1) P *Oh, A1 and A2. A2? Oh, A1?*

(2) A1 *I help # my mom # to go to the supermarket every Monday.*

(3) P *Every Monday? Can you give me something different because we already have supermarket in the list? Can you give something different?*

(4) A1 *Every... # No, not anymore.*

(5) P *That's all you do to help? You help your daddy to do something?*

(6) A3 *I help my dad...*

(7) P *You help your daddy clean the car?*

(8) A1 *No.*

(9) P *Clean the swimming pool? # A2, think of your sentences.*

(10) A1 *YES! I KNOW! I'm take... # I don't know that in English. I'm take the... # I DON'T KNOW THAT IN ENGLISH!*

(11) P *Ããh, show me like this, like gestures and show me # I'm going to understand # or draw, draw on the board* (A1 vai até o quadro e tenta fazer um desenho que represente o seu pensamento/palavras) # *A2, start thinking while he draws.*

(12) A2 *I don't help.*

(13) P *You don't help? Then, we write you don't help? You don't help anyway?*

(14) A2 *No.*
(Há uma parte incompreensível. As crianças falam simultaneamente. A professora passa o turno para outras crianças enquanto A1 continua no quadro desenhando).

(15) P *Yes, A4, what do you want to say?*

(16) A4 *I help my maid to clean my bed.*

(17) P *To clean your bedroom?*

(18) A4 *Yeah!*

(19) P *Oh, I see! A4 said: 'I help the maid...* (escrevendo no quadro)
(A1 retoma o turno e tenta verbalizar o desenho que fez no quadro. A professora não entende)

(20) A1 *We can take and the... # we take a fish... # I'm taking...*

(21) P *See if you can help me* (dirigindo-se às demais crianças) *I don't know what he is doing. See if you can help me.*
(22) A5 Ouh, ouh, *I know, I know, I know!*
(23) P *What do you think, A5?*
(24) A5 *I think he has an aquarium and he helps to clean, put another one, I don't know.*
(25) P *Do you think this is the aquarium of the fish?*
(26) A1 *NO! I don't have a fish. Eeh, I don't have a house animal. # I don't know that in English! Aah # we take a fish so we can eat a fish.*
(27) P *Ah, this is a net!?*
(28) A *A NET! I have a net on the swimming pool! I have a net!*
(29) Aux *Oh, yes, he takes the leaves out of the swimming pool.*
(30) A1 *I help... #*
(31) P *So, you help clean the swimming pool?*
(32) A1 *Yeah!*
(33) P *Can I put that here? Can I write it?*
(34) A1 *Yeah!*
(35) P *I help clean the swimming pool?*
(36) A1 *No, I help clean the NET!*
(37) P *Ok, I help... #* (escrevendo)
(38) Aux *...take out the leaves.*
(39) A1 *I help take out the net. I help take out the net.*
(40) P *Ok, I'll write it on!*
(41) A1 *THAT is good!*
(42) P *It's good. I help # take out # the net! Because you have to help your daddy, right?*
(43) A1 *Yes!*
(44) P *Ok and # ok, so, now the next thing I want to say...* (o sino toca)
(45) Aux *Time for the first graders.*
(46) P *I think the first graders need to go. It already passed ten minutes...* (as crianças retornam às suas salas de origem)
(...)

Situações semelhantes a essa aparecem em outros momentos das aulas durante as observações. A professora também reporta situações em que A1 usa a sua L1 (sueco) para expressar o que ele está querendo dizer ou para repetir o vocabulário ensinado em inglês, nesse caso, recorrendo à sua L1 como uma forma de externalizar sua fala privada (Antón & Dicamilla, 1999). Algumas vezes A1 fica nervoso porque a professora é incapaz de entender o que ele tenta dizer; outras vezes ele se dispõe a ensinar palavras ou expressões em sueco para a professora e os colegas, conforme mostra o recorte 43. No recorte abaixo, é o colega quem primeiro percebe que A1 está dizendo '*urso*' em sueco.

Recorte 43

(...)
(1) A1 *Look, a (xxxx). This is a (xxxx). Say (xxxx)* (apontando para a figura de um urso)
(2) P *What did you say, A1?*
(3) A1 *Say (xxxx)*
(4) P *Say it again, A1, I can't understand you.*
(5) A2 **Ele está falando urso.**

(6) P *Oh, that's bear in Swedish, right?*
(7) A1 *Yeah, (xxxx). Say, Miss T, say (xxxx)*
(8) P *(xxxx). A brown (xxxx)*
(9) A1 *No, (xxxx) (xxxx), (xxxx) (xxxx)* (repetindo o equivalente a *brown bear* – urso marrom. Riso geral).
(...)

A atitude de A1 sugere que a criança sente a necessidade de usar a sua L1 (sueco) não só para comunicar suas idéias, mas também para ter sua identidade cultural reafirmada e valorizada diante da professora e dos colegas (Auerbach, 1993; Lucas & Katz, 1994; Canagarajah, 1995). Em conversa informal, a mãe relatou que A1 pede, com freqüência, para levar livros de histórias escritos em sueco para a escola, a fim de que possam ser compartilhados pelo grupo. A professora, que é sensível às necessidades e diferenças culturais de seus alunos, incluiu nas suas aulas uma atividade de leitura em que os pais podem ler ou contar para o grupo todo uma história na língua nativa ou na língua de preferência da criança. Segundo a professora, a primeira leitura foi feita em sueco e recontada em inglês pela mãe de A1.

6.1.2.3 Ensinar vocabulário ou estrutura lingüística na L2

Essa função é semelhante à anterior, mas com a diferença de que a tradução ocorre no sentido inverso. Neste caso, a alternância de línguas é usada tanto pela professora quanto pelas crianças para fornecer insumo na L2. Esse insumo ocorre na forma de tradução ou repetição em inglês das enunciações produzidas pelas crianças em português. É uma espécie de tradução paralela que serve para ensinar vocabulário na L2 (ou uma estrutura lingüística) e dar suporte para a produção da criança na língua-alvo. As crianças percebem essa estratégia como uma indicação de que devem reformular em inglês a enunciação produzida em português, mesmo quando a professora não dá indicações explícitas de que espera uma reformulação.

Nos próximos recortes, a professora fornece o insumo, e a criança imediatamente incorpora-o à sua fala. No recorte 44 a professora passa para o português (turno 3) para certificar-se de que a criança entendeu a expressão *grated cheese*, repetindo-a em inglês. No turno 5 ela usa uma estratégia semelhante, desta vez repetindo em inglês a frase da criança. C2 percebe a intenção instrucional da professora, reformula a estrutura do insumo e produz a frase esperada em inglês.

Recorte 44

(...)

(1) P *Now we can put breadcrumbs and grated cheese...*
(2) C1 É aquele que é verde?
(3) P *No,* **queijo ralado,** *grated cheese # on the top of the soup, it's delicious! Ok, we're gonna write it down?*
(4) C2 *NO! Grated cheese no,* **eu odeio queijo ralado!**
(5) P *You hate grated cheese? Why? It's so delicious!*
(6) C2 *Yack, I HATE grated cheese!*

(...)

O mesmo ocorre em relação aos recortes 45, 46 e 47. As crianças aproveitam o insumo dado pela professora para elaborar ou expandir suas sentenças e, assim, participar da interação como membros competentes do grupo.

Recorte 45

(...)

(1) C1 Eh... **pedaço de bolo!**
(2) P *A piece of cake!? Do you want to put a piece of cake in soup? No, no, you're not making a real soup, come on C1!*
(3) C1 *Yeah! A piece of cake is good!*
(4) C2 *Uumh! Yummy! # My mom make chocolate cake! I love chocolate cake and mousse.*
(5) P *Uumh, chocolate mousse? That's yummy!*
(6) C2 *Yeah, I love chocolate mousse.*
(7) C3 *Me too.*

(...)

Recorte 46

(...)

(1) C1 *A fire fighter.*
(2) P *You want to be fire fighter? Then, you write fire fighter and make a picture of you as a fire fighter. And you, C2, what profession would you like for you?*
(3) C2 Ãäh, *artist. No, no, a* **bailarina.**
(4) P *Oh, you want to be a ballerina? Do you like dancing?*
(5) C2 *Yes, I want to be a ballerina because... because I like to dance.*
(6) P [*Ballerina, say that again, ballerina. Isn't that nice, Mrs. Mello?*
(7) C2 [*Ballerina.*

(...)

No recorte 47, para evitar que as crianças continuem dando contribuições apenas em português, a professora toma o turno e explicitamente modela uma estrutura lingüística em inglês (turno 6). Ao fazer isto, a professora sinaliza para as crianças que essa é uma aula de inglês e, portanto, elas devem oferecer suas contribuições em inglês.

As crianças, que antes estavam muito excitadas e falavam todas ao mesmo tempo, percebem a intenção da professora, acalmam-se e entram em sintonia com a língua da lição. No turno 12, C1 corrige o colega (turno 11), oferecendo-lhe o insumo esperado. No entanto, pode-se perceber que, mesmo sintonizados com a língua de instrução, a L1 aparece espontaneamente embebida nas enunciações em inglês (turnos 8, 11 e 12). Essa situação faz lembrar Stern (1992) quando afirma que, gostando ou não, a L1, de alguma forma, está presente no processo de aquisição da L2.

Recorte 47

(...)
(1) C1 [**Mostarda!**
(2) C2 [**É, mostarda!**
(3) P *Wait a moment!*
(4) C1 [**Eu quero mostarda!**
(5) C2 [**Eu também...**
(6) P *Wait a moment! I want, I want mustard. Say, everybody, I want mustard!*
(7) AA *I want mustard!*
(8) C3 *No mustard, please, Mrs.T.,* **eu odeio** *mustard!*
(9) P *You hate mustard? # # Ketchup # mustard* (escrevendo no quadro)
(10) C3 [*Yeah, I hate mustard.*
(11) C2 [*I like* **mostarda...**
(12) C1 **É** *mustard! I love mustard too.*
(...)

Nos recortes 48 e 49 a professora fornece o insumo em inglês, focalizando a estrutura ou o vocabulário-alvo. Dessa forma, por meio dos processos de suporte mediado (Vygotsky, 1978) e espelhamento (Lemos, 1989), professora e alunos constroem conjuntamente as enunciações. Schmidt (1990) considera que não basta fornecer insumo compreensível para os aprendizes; é preciso, também, chamar a atenção do aprendiz para que ele perceba e focalize sua atenção no insumo.

Recorte 48

(...)
(1) P *C1, what would you like to say? # Are going to try to say in English?*
(2) C1 *I want, I want to... I don't know...* **Eu fui num pic...**
(3) P *I went... #*
(4) C1 *I went...*
(5) P *On a picnic.*
(6) C1 *On a picnic.*
(7) P *I went on a picnic.*
(8) C1 *I went on a picnic # with # with my friends. Oh my god,* **tanta coisa que eu não sei!**
(9) P *Oh, isn't that cute, Mrs.M? You know what, guys, you're learning a lot, every day you learn a new word, a new sentence... and I'm amazed how fast you're learning.*

 # Ok, repeat everybody "I went on a picnic".
(10) CC *I went on a picnic.*
(11) P *I went on a picnic last weekend.*
(12) CC *I went on a picnic last weekend.*
(13) P *Good! Very good, guys, you're doing so great!*
(...)

Recorte 49

(...)
(1) C1 **Tomates,** *carrots,* **batatas...**
(2) P *Tomatoes, carrots, potatoes... # what else?*
(3) C1 *Tomatoes, carrots and potatoes...*
(4) C2 *Yeah! Tomatoes, carrots, potatoes...* # **almôndegas!**
(5) C1 Ooh! *I love* **almôndegas!**
(6) P *Do you? Do you love meatballs? Repeat everybody "meatballs".*
(7) CC *Meatballs.*
(8) P *I love meatballs!*
(9) CC *I love meatballs!*
(...)

Nos recortes 50 (turno 5), 51 (turnos 3 e 8) e 52 (turno 3), é a criança quem ensina o vocabulário na L2 para o colega.

Recorte 50

(...)
(1) P Hoje nós vamos fazer uma sopa: *Everything Soup! Do you like soup?*
(2) AA *Yeah! Yeah!*
(3) C1 *I like soup!*
(4) C2 *I don't! I hate* **sopa!**
(5) C3 *I hate* **sopa?** (risos) *It's soup!*
(6) C2 Oops! *I hate soup.*
(7) C3 *I like... I like a little, just like this* (fazendo gesto de pouco)
(...)

Recorte 51

(...)
(1) C1 *Carrots, corn...*
(2) C2 **É cenoura?**
(3) C1 **É, é** *carrots.*
(4) P *Ok, let's start* [*again...*
(5) C3 [**Já tem** *carrots?*
(6) C4 **Tem!**
(7) C5 **Peixe?**
(8) C1 *No, no fish! No fish in the soup!*
(...)

Recorte 52

(...)
(1) C1 **Purê de batata...**
(2) P Sshiiii!
(3) C2 **Sabe como fala em inglês?** # *Mashed potatoes.*
(...)

O recorte 53 é interessante porque as línguas vão sendo alternadas de maneira fluente ao longo do discurso tanto pela professora quanto pelas crianças, e a professora surpreende-se quando percebe que C5, cuja L1 é japonês, compreende a palavra uva em português e, prontamente, fornece a palavra correspondente em inglês.

Recorte 53

Grupo **C**: Neste recorte, a professora ensina vocabulário sobre o que poderia ser incluído numa cesta de piquenique. As crianças vão fornecendo suas contribuições em português e/ou em inglês e a professora vai auxiliando as crianças a construir suas enunciações.

(...)
(1) C1 *... Sandwiches, hamburger, coke*
(2) C2 *Cake...*
(3) C3 **Não, também foi frutas...**
(4) C1 *Fruits.*
(5) C3 **Muitas outras** *fruits.*
(6) P *What fruit do you like to take on picnic?*
(7) C3 **Como é que se fala uva?**
(8) P *But...* **como é que se fala isso #** *in English?*
(9) C4 **Mamão, mamão...**
(10) P *No, how do you say...*
(11) C4 *How do you say* **mamão?**
(12) P **Mamão?** *Papaya, papaya.*
(13) C1 *How do you say* **uva?**
(14) P *How do we say* **uva?**
(15) A5 *Grape.*
(16) P *Oh, he knows* **uva.** *Oh, my gosh! Are you (xxxx)? Even the boy from Japan can translate for her in... in Portuguese now. A5 do... do you know anything more in Portuguese? Yes, something... I'm proud you know something in Portuguese...*
(...)

6.1.2.4 Dar explicações ou esclarecimentos

A alternância de línguas é também usada para explicar ou reforçar o conteúdo ensinado, assegurar a compreensão e resolver problemas de comunicação ou ambigüidade (Olmedo-Williams, 1979; Zentella (1981); Huerta-Macías & Quintero, 1992; Lucas & Katz, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a). Essa categoria inclui estratégias dos seguintes tipos: repetição, reformulação, expansão, exemplificação e definição.

No recorte 54 a professora inicia as instruções alternando as línguas para fornecer às crianças pistas sobre a atividade (turno 1), mas continua suas explicações em inglês. Quando as crianças dão indicações de que não compreenderam as instruções, ela repete, em português, uma parte das instruções, acrescentando informações adicionais sobre o desenvolvimento da atividade (turno 9) e a estrutura de uma carta (turno 11), repetindo-as, desta vez, em inglês. Merritt et al. (1992) consideram que a repetição, por meio da tradução ou reformulação da sentença na outra língua, tem a finalidade de proporcionar mais clareza e tempo para que a informação seja processada antes da próxima enunciação do professor. A redundância é, segundo esses autores, valorosa para reforçar a informação, além de auxiliar o professor na sincronia e ritmo da lição.

Recorte 54

Grupo **C**: Esta é uma atividade de escrita. Após a leitura e explicação do vocabulário da história *Little Doe and the turnip*, a professora espera que as crianças escrevam uma carta de agradecimento. É uma escrita compartilhada, isto é, espera-se que cada criança faça uma sentença utilizando o tema e o vocabulário da história. A professora vai escrevendo no quadro as sentenças enquanto as crianças copiam no caderno.

(...)

(1) P *Now we're writing a letter. Do you know what a letter is? This is a LETTER.* **É uma CARTA**. LETTER. *What is THANK YOU, do you know?*

(2) C1 **Obrigada**, *thank you.*

(3) P *Thank you, C1! When somebody says "Thank you!" you answer "You're welcome!" # We're writing a THANK YOU LETTER.*

(4) C2 **O quê que a gente tem que escrever numa** *THANK YOU LETTER?*

(5) P *Well, we're helping little rabbit to write a thank you letter to little doe. Remember the story? Little rabbit says thank you to little doe # for what?*

(6) C3 *Thank you for giving me the turnip.*

(7) P *Very good, C3. When you want to write a letter to someone... if I'm going to write a letter to Mrs. A., I would have said: "Dear Mrs. A." and then I would write the letter, you see? You have a space here for the letter. And at the end I would write like this: "You're friend, Mrs....." Ok? Now we're going to write a thank you letter... we're going to write... the rabbit is going to write a thank you letter to little doe. Do you understand?*

(8) C4 *No.*

(9) P *Dear little doe. Now we're going to say thank you for giving him the turnip. So, the letter says: "Dear little doe"...* **Nós vamos escrever uma carta, uma carta de agradecimento,** *a thank you letter...* **Faz de conta que nós somos o** *little rabbit* **e cada um vai dizer uma sentença**, *the rabbit is going to say: "Thank you for...", thank you for what? # C3 said it before...*

(10) C3 *Thank you for giving me the turnip*

(11) P *Thank you C3, "Thank you for giving me the turnip". But first let's write here, on the top "Dear little doe", you know what, guys?* **Uma carta tem uma forma, um jeito de organizar as sentenças, primeiro a data, depois a saudação, o nome de quem vai receber a carta...** *ok? First you write the date like here* (mostrando no quadro), *then you write "Dear little doe" and then you write what you want to say... So, what do you want to write? Each one can write their own...*

(...)

No recorte 55 a criança (D2) não compreende a explicação da professora e solicita que ela fale em português. A professora passa para o português, repetindo uma parte da explicação dada (turno 5), mas retorna ao inglês logo em seguida, pressupondo que uma informação-chave em português é suficiente para que a criança compreenda o restante da explicação. Para contextualizar suas palavras a professora usa outras estratégias: limpa a garganta, faz gestos e indica o local correspondente à garganta quando usa a palavra *throat.* D1 acha estranha a expressão *"there's a frog on my throat"* e solicita confirmação sobre o que supõe haver compreendido (turno 6). No turno 7, novamente a professora usa a L1 para esclarecer partes do discurso que possivelmente possam não ter sido compreendidas.

Recorte 55

(...)

(1) P *Ok, the name of the book today is THE TRACK. It's a very, very different book! Sit back on the carpet so everybody can see it!* (a professora tosse, limpa a garganta)

(2) D1 *What happened to your voice?*

(3) P *Ããh, sometimes that happens because teachers use their voice a lot, right?*

(4) D2 **Fala em português?**

(5) P ***Professores usam a voz muito**, so, ãhã, sometimes they have to go ãhã, ãhã. It's like....ah, in English we say there is A FROG in my throat.*

(6) D1 *A frog?*

(7) P *Yeah,* **um sapo, tem um sapo**... *we say there is a frog in my throat.* **É, tem um sapo aqui dentro**... (apontando para a garganta) *when... when the voice's... rrrrah... like that you say: THERE IS A FROG IN MY THROAT! Can you say that? There is a frog in my throat.*

(...)

No recorte 56, a L1 é usada para explicitar o significado de *daughter.* Este exemplo também poderia ser incluído nas categorias 6.1.2.2 e 6.1.2.3, uma vez que a explicação é dada por meio de uma tradução bidirecional.

Recorte 56

Grupo **D**: Esta é uma atividade de leitura em que a professora tenta obter informações sobre os personagens.

(...)

(1) P *And what is the girl to her mommy? She's her... # what? Is her son? Is her father? Is her what?*

(2) D1 *Mommy?*

(3) P *No, the little girl is what to the mommy? She's her... # what?*

(4) D2 **[Filha!**

(5) D3 **[Filha!**

(6) P *She's her what? You said right, DAUGHTER, DAUGHTER, she's her daughter, ok? # So,* **filha** *is daughter. Ok, so... pay attention! It's really cool! But she doesn't know*

we live on the edge of a jungle. What animals do you see here # in this picture?
(7) D1 [*Spider*
(8) D4 [*Spider*
(...)

A alternância de línguas também é usada para exemplificar, conforme mostra o recorte 57 (turno 8). Pode-se perceber que a criança já compreendeu o significado de *riddle* e ela mesma fornece uma explicação para esta palavra (turno 7). A professora aceita a explicação de B1, mas complementa-a com um exemplo em português (turno 9).

Recorte 57

Grupo **B**: Esta é uma atividade escrita em que os alunos respondem às questões de um *quiz* ou charada.

(...)
(1) B1 *Is it about this paper?*
(2) P *Yes, all about this paper... # You said you like it because there are animals. Name three things you like best, name three points. What are the three points? The animals you like, what else?*
(3) B1 *Uumh, the questions...*
(4) P *Yes, but what about the questions? What do you like about the questions? They're riddles. What's a riddle?*
(5) B1 *A question*
(6) P *Do you think it's a question?*
(7) B1 *Yes # and you have to guess the answer...*
(8) P *You have to guess the answer? # Yes, it's a question that you have to guess the answer # like a...* **charada em português** # *something that is puzzling.*
(9) B1 *Yes, I like the questions because you have to guess the answer but I like easy questions because sometimes you don't know the answer. These I like because they're easy...*
(...)

Uma outra estratégia também usada pela professora para dar explicações e/ou esclarecimentos é a de usar a L1 para definir uma determinada palavra ou expressão (Canagarajah, 1995), conforme mostra o recorte 58. A professora explica a palavra *radomly* primeiramente em inglês, solicita minha ajuda, mas ainda assim considera a possibilidade de as crianças não compreenderem o sentido dessa palavra em português e fornece uma explicação também em português. Conforme já mencionado, a repetição por meio da alternância de línguas proporciona à criança a oportunidade de esclarecer dúvidas a respeito do que está sendo ensinado, além de tornar o professor mais seguro da percepção de sua mensagem, por parte das crianças, principalmente quando esta requer explicações mais complexas.

Recorte 58

Grupo **B**: As crianças estão sendo preparadas pela professora de *English Language Arts* para uma prova de soletramento – *Spelling Test* – que, neste recorte, está sendo objeto de comentários na sala de aula.

(...)

(1) B1 *Mrs. J, she's got take our dictation.*

(2) P *She's going to record # ah # your dictation?*

(3) B1 *A hundred words...*

(4) P *A hundred words? I don't think she's going to dictate a hundred words. Just take them randomly. Can you tell me what it means RANDOMLY? What do you think it means? If I'm saying that I'm not going to give you all the words, what do you think I mean?*

(5) B1 *You choose one of these?* (apontando para a lista de palavras que ela tem em mãos)

(6) P *Random is like this: I choose one word here, one there, one over there, not in order, I choose this one, this one and this one, AT RANDOM, not in order. Mrs. M, what's the word in Portuguese for random, randomly?*

(7) Pe **Aleatoriamente.**

(8) P *Oh, yes, randomly is aleatoriamente, not in order,* **você escolhe as palavras aleatoriamente, sem ser na ordem,** *RANDOMLY.*

(...)

6.1.2.5 Função metalingüística

O *corpus* deste estudo mostra que a L1 também pode ser usada na sala de aula bilíngüe para fins metalingüísticos, isto é, para dar uma explicação teórica a respeito de um aspecto da língua. Fantini (1985) e Antón & Dicamilla (1999) observam que, em muitos casos, a alternância de línguas é usada como uma estratégia metalingüística para esclarecer uma determinada palavra ou expressão. Os recortes que se seguem demonstram que a professora passa para o português quando sente a necessidade de esclarecer algum aspecto gramatical do inglês, na expectativa de complementar ou reforçar uma explicação anteriormente dada. No recorte 59 ela dá indicações de que o ponto gramatical já foi discutido em outro momento, passando para o português para, provavelmente, certificar-se de que daquela vez as crianças irão melhor assimilar o conteúdo explicado. Além disso, a alternância neste recorte também pode ter a função de enfatizar a diferença entre as estruturas das línguas.

Recorte 59

Grupo **B**: As crianças montaram um painel com tópicos diferentes, sobre os quais a professora espera que elas escrevam posteriormente. Neste recorte, B1 fala sobre o seu tópico.

(...)

(1) B1 *Miss?*

(2) P *Yes, B1.*

(3) B1 *Can I do one more that?*

(4) P *No, you have to write about what you did. Tell why you chose this picture. Why? Why did you choose this picture, why?*

(5) B1 *Because it has animals.*

(6) P *Because there are animals, there are animals # remember that we talked about this...***a diferença entre TEM e THERE IS?** *In Portuguese we say* **"TEM animais ou HÁ animais"** *but in English we say* ***"THERE ARE animals".*** *That's why we get so confused, right? # Ok, B1, why did you choose this picture?*

(...)

A professora novamente alterna as línguas para dar uma explicação acerca de uma estrutura gramatical – *"I'll be..."*. Esta é uma atividade de *role-play* e as crianças ficam confusas em relação à estrutura que elas têm de usar. Percebendo que as crianças não estão compreendendo a estrutura-alvo, a professora explica em português, agilizando, assim, o desenvolvimento da atividade. O uso do português marca a distinção entre a atividade propriamente dita, em inglês, e as instruções para que a atividade possa prosseguir (recortes 60 e 61).

Recorte 60

(...)

(1) C1 *How old will you be then?*

(2) P *No, say again C1. How old will you be then?* (corrigindo a entoação)

(3) C1 *How old will you be then?*

(4) P *Good!*

(5) C2 *I be eight.*

(6) C3 *I will.*

(7) P *No, but it's together: "I'll be..."*

(8) C2 *I'll be eight years.*

(9) P *Eight years old. You can say just eight, but you cannot say just eight years. You say eight or eight years old,* **entendeu?**

(10) C4 *Eight years.*

(11) P *Ok,* **você pode falar** *'I'll be eight' or "I'll be eight years old".* **Não pode dizer** *"I'm eight years"* **e parar aí. Tem que completar** *"I'm eight years old".*

(...)

Recorte 61

(...)
(1) P *C1 when is your birthday?*
(2) C1 *My, ãh my birthday...*
(3) P *Say: it's in...*
(4) C1 *It's in June*
(5) P *How old will you be then?*
(6) C1 *Ããh, my...*
(7) C2 **Quantos anos você tem?**
(8) P *No, how old will you be then?* **Quantos anos ela vai ter, entendeu?** *"Will"* **é no futuro.** *"I will be..."* **mas a gente fala junto** *"I'll be..."*
(9) C2 *I'll be eight.*
(...)

6.1.2.6 Solicitar explicações ou esclarecimentos

As crianças percebem que a língua de instrução convencional e estabelecida para uso na sala de aula é o inglês e procuram fazer uso dela quando se envolvem na lição ou desempenham o papel de falantes de inglês, principalmente durante as atividades controladas, como mostram vários dos recortes aqui apresentados. Todavia, elas espontaneamente passam para o português quando solicitam algum tipo de esclarecimento ou orientação (recortes 62-64). Conforme se verá mais adiante, elas também fazem uso de algumas estruturas padronizadas pela professora para levá-las a solicitar esclarecimentos usando a língua-alvo (e.g. *How do you say...? / How do you spell...? / Could you repeat, please / I need help* etc.). Nos recortes 63 (turno 5) e 64 (turnos 2 e 4) há uma tentativa de ensinar às crianças uma estrutura desse tipo. No recorte 63, essa tentativa é, de certa forma, uma resposta à insistência da auxiliar de sala de proibir o uso do português na sala de aula.

Recorte 62

(...)
(1) C1 *Thank you for...* (lendo em voz alta e copiando no caderno) **Lá de cima é para copiar?**
(2) P *No. This is a new... Dear little doe... What else?*
(3) C1 *Thank you for # giving me # the turnip* (repetindo e escrevendo). *Mrs.T,* **é para escrever alguma coisa aqui?**
(...)

Recorte 63

(...)
(1) A1 *Mrs. T,* **o quê que é para fazer?**
(2) Aux *No Portuguese! No Portuguese!*
(3) P *What?*
(4) A1 **O quê que é para fazer?**
(5) P *Ask in English, A1, "What... # # what am I supposed to do?" Repeat everybody.*
(6) AA *What am I supposed to do?*
(...)

No recorte 64 (turno 3), a criança aproveita parte da enunciação da professora – *"How do you say <u>that</u> in English?"* – para dar forma à sua pergunta – *"How do you say <u>squirrel</u> in English?"* –, demonstrando que ela já é capaz de se espelhar na fala da professora para testar suas hipóteses acerca da estrutura da língua. Apesar de sua pergunta em inglês não corresponder semanticamente à pergunta em português, a criança foi capaz de comunicar a sua intenção.

Recorte 64

(...)
(1) A1 *Mrs.T,* **como que escreve** *"squirrel"?*
(2) P *How do you say that in English?*
(3) A1 *Ãh, how... how do you say squirrel in English?*
(4) P *How do you SPELL squirrel? # S – q – u – i – double r – e – l*
(...)

6.1.2.7 Negociar o sentido de uma palavra ou expressão na língua-alvo

Conforme já foi visto ao longo deste estudo, as crianças freqüentemente alternam as línguas porque têm necessidade de léxico e negociam o sentido das palavras ou expressões por meio de duas estratégias principais: a) sinalizando a alternância por meio de uma pergunta formulaica em inglês do tipo *How do you say..../ What's.../ How do you spell...* ou por uma mudança completa para o português; b) inserindo uma palavra ou expressão em português nas enunciações produzidas em inglês. A professora também utiliza a estratégia (a) para negociar com a classe o sentido das palavras. Essa é uma das estratégias sugeridas por Atkinson (1987) para economizar tempo e evitar a ambigüidade durante as atividades.

Os recortes seguintes mostram as crianças em sintonia com a língua de instrução privilegiada. Elas respondem às perguntas da professora de maneira pertinente e procuram construir suas enunciações em inglês, só recorrendo ao português quando lhes falta léxico. Mesmo assim, elas o fazem por meio de estruturas cristalizadas, sugerindo que elas percebem o discurso da lição propriamente dita como um discurso estruturado em inglês e, por essa razão, a alternância é marcada de forma explícita. Isto, de certa forma, é um reflexo das normas discursivas da sala de aula. A professora também utiliza essa estratégia, reforçando-a por meio da repetição da pergunta da criança (recorte 67) ou solicitando que ela reestruture a pergunta do modo convencionado, conforme mostram os recortes 63 (turno 5) e 64 (turno 3), apresentados anteriormente.

Recorte 65

Grupo **A**: Este recorte faz parte de um recorte de leitura – *Circle Time*. Herman, um polvo, é o protagonista da história. Na aula anterior a professora fez uma apresentação rápida da história, mostrando as ilustrações e introduzindo parte do vocabulário. Ela inicia a lição explorando a oralidade das crianças por meio de perguntas sobre o que eles recordam da introdução feita no dia anterior. Os recortes 66 e 67 fazem parte deste mesmo recorte.

(...)

(1) P *Yes, he helped the fish out, A1. A2?*
(2) A2 *Herman and the sharks... they... they are...# How do you say* **inimigo** *in English?*
(3) P **Inimigo?** *That's the word I'm looking for in English! That's the word I'm looking for.*
(4) A3 *Enemy!* (pronuncia de forma incorreta)
(5) P *Almost! Almost right! Let's repeat, enemy!*
(6) AA *Enemy!*
(7) P *Enemy. But Herman # we're going to (?see) that change again, today. A4 is going learn about the story that Herman was so good that he helped even his enemies because... # Do you think that sharks... Do you think that sharks eat octopuses?*
(8) AA *Yes!*
(9) A3 *They're enemies and Herman is gonna kill the sharks...*
(10) P *Yes, but Herman...*
(11) A4 *Herman is friend.*

(...)

Recorte 66

Grupo **A**: Nesta parte do recorte, a professora solicita que as crianças digam o que é semelhante e o que é diferente na história, fazendo uso de palavras-alvo como *alike* e *different*.

(...)

(1) A1 *Eh... # two people has black hair.*
(2) P *Right! So, the black hair is alike. Black and black. A2?*
(3) A2 *Two books.*
(4) P *Two books what? What about two books?*
(5) A2 *It's the same... # about octopuses...*
(6) P *Two books alike, the same book? Like we have... sometimes we have two copies of books in the class. They're alike. A3?*

(7) A3 *How do you say* **gêmeos?**
(8) P *Twins?*
(9) A3 *Yeah, twins. Two twins # Two twins are alike.*
(10) P *Tw... Sometimes twins are identical. They're alike. Sometimes they're different, right? A2, do you want to say something?*
(...)

Recorte 67

(...)
(1) P *A fire in a tower, right? And what was the solution? A1?*
(2) A1 *And he... # he help the... the...how do you say* **baleia?**
(3) P *How do you say* **baleia?** (perguntando para toda a classe)
(4) A2 [*Whale, whale.*
(5) A3 [*Whale*
(6) A1 *Whale # He helps the whale out.*
(...)

No recorte 68, a criança faz uma mudança completa para o português, sem fazer uso das expressões formulaicas convencionadas. A professora aceita, fornece o insumo e a criança retoma sua fala em inglês. O recorte 69 mostra um tipo de pergunta mista também freqüentemente usada pelas crianças para negociar o sentido das palavras durante as interações. Nesse caso, a alternância está no interior da própria pergunta – "O que é um *white?*".

Recorte 68

(...)
(1) P *... Raise your hand if you can tell me what he's doing to help here. Raise your hand! What is he doing? A1?*
(2) A1 *Fish!*
(3) P *But fish is just a word! I want to know: "What is he doing to help?"*
(4) A2 *Oh, I know!*
(5) P *A2?*
(6) A2 *He's open the...* # **Como é mesmo concha?**
(7) P *The shell, the shell for what?*
(8) A2 *The fish...*
(9) P *The fish what? Make a complete sentence for me.*
(10) A2 *He's open the shell... #*
(11) P *for the fish.... Start again, A2. He's opening...*
(12) A2 *The shell for the fish go out.*
(13) P *To go out! Yes, very good!*
(...)

Recorte 69

(...)

(1) P *(...) I'm going to send a note next week to your parents. Friday, this Friday, for your mommy...C1 turn around, C2 listen. I'm going to write a letter to your mommies and daddies asking them to buy a white T-shirt, just white, and then I'm going to buy...*

(2) C3 *White?*

(3) P *White, white T-shirt, white.*

(4) C4 *Why? Why? Why?*

(5) C5 **O que que é um white?**

(6) P *Wait a moment. I'm going to say...*

(7) C6 [**Branco**

(8) C7 [**Branco**

(...)

A estratégia (b) utilizada pelas crianças para participar das interações discursivas nos períodos instrucionais é inserir uma palavra ou expressão em português nas suas enunciações em inglês. A alternância para o português algumas vezes parece ocorrer de maneira fluida (recortes 70 e 71); outras vezes ela é sinalizada por meio de uma pausa (recortes 72 e 73), uma interrogação ou dúvida (recorte 74) ou por um marcador discursivo (recorte 75).

Recorte 70

Grupo **C**: Neste recorte a professora explora inicialmente o vocabulário da história *Little Bunny's Picnic*. As crianças falam sobre alguns tipos de comidas e restaurantes de Brasília.

(...)

(1) P *Uumh, how delicious! Near Pier 21 this? I have to go there...*

(2) C2 *And that little pieces of....*
(as crianças falam ao mesmo tempo)

(3) P *Shiii, wait a moment, wait a moment. Little pieces of...*

(4) C2 *Little pieces of #* **bolachinhas** *that you # you eat with salad...*

(5) P *Croutons, croutons? There was bread for salad?* **Pãozinho**, *yeah?*

(6) C3 *I love it!*

(7) P *I know. That's delicious! Ok, let me start the story... So the story is Little Bunny's Picnic by Michael (xxxx).*

(...)

Recorte 71

Grupo **A**: A professora quer obter respostas para a pergunta *How do you help at school?*

(...)

(1) P *You don't help? Do you help Mrs. J? Does Mrs. J ask any favors from her students in her class?*

(2) A1 *I know! If the teacher say, eeh, go... like you said, go to Mrs. F's room and give this paper for her.*

(3) P *So, you... # How can you make a sentence about that? # I help my teacher...*
(4) A1 *...to give* **recados.**
(5) P *Notes?*
(6) A1 *Yeah!*
(7) P *Ok! Or messages? I help my teacher by taking messages. Anything else you can remember about school?*
(...)

Recorte 72

(...)
(1) P *No, but I want to know how they are ALIKE, first. Then, we're going to talk about differences.*
(2) A1 *They # they have many legs.*
(3) P *They have many legs. Anything else?*
(4) A2 *They have the same # eeh, aah, the same, eeh,* **sangue.**
(5) P *The same blood?*
(6) A2 *Because...* **porque eles são da mesma família.**
(7) P *Oh! Because they come from the same family they have the same blood. Uauuh! Interesting! Very good, that answer! Who else? How about where they live?*
(...)

Recorte 73

Grupo **B**: As crianças apresentam a pesquisa feita em casa sobre temas diversos. B1 relata o que encontrou sobre animais em extinção.

(...)
(1) B1 *Some animals that live in the forest are in danger...*
(2) P *Why?*
(3) B1 *Because people hunt the animals and sell their... their* **pele** *to make coats, shoes...*
(4) B2 *And bags...*
(5) P *You mean their skin, their fur? We have skin and some animals have fur like dogs, bears...*
(...)

Recorte 74

Grupo **A**: As crianças identificam as diversas expressões faciais dos personagens da história ou da professora.

(...)
(1) P *Happy? How do you know A1?*
(2) A1 *She's saying that (?they're) beautiful.*
(3) P *She's saying it was beautiful. Why else do you know, A1?*
(4) A1 *Because she # smell... smells?* **Está sorrindo.**
(5) P *She's smiling? Yeah! She's smiling, A1 # very good! Sometimes we can tell how a person is happy by their facial expression...like if I'm looking like this at you* (fazendo expressão de felicidade). *How do you think I'm feeling?*
(...)

Recorte 75

Grupo **C**: A criança rejeita a sentença sugerida pela professora.

(...)

(1) P *Did you copy this already, C1? You have only fifteen minutes. Did you copy the sentence?*

(2) C1 *No, why I don't like the sentence!*

(3) P *Ok, what do you want to say?*

(4) C1 *I want a sentence like this:* **não precisava trazer a** *cabbage* **na minha casa.**

(5) P *It isn't cabbage. It's turnip.*

(...)

Independentemente da estratégia utilizada, o que parece estar claro em todos esses recortes é a função comunicativa da alternância de línguas durante as interações discursivas na sala de aula bilíngüe, também observada em outros estudos (Olmedo-Williams, 1980; Zentella, 1981; Collingham, 1988; Piasecka, 1988; Horneberger, 1990; Herta-Maciás & Quintero, 1992; Lucas & Katz, 1994; Mejía, 1994; Canagarajah, 1995; etc.). A L1 preenche as lacunas na fala das crianças quando elas estão engajadas em atividades instrucionais na L2, instrumentalizando-as para que comuniquem suas experiências e intenções. Huerta-Macías & Quintero (1992) consideram que aceitar o uso de ambas as línguas na sala de aula é uma forma tanto de validar as experiências sociolingüísticas passadas e presentes das crianças quanto de fortalecer o processo de aprendizagem e interação entre elas para que possam se expressar de maneira confortável e precisa. Mackey (1977, p. 344), num estudo longitudinal sobre os efeitos da alternância de línguas na sala de aula, conclui que "a livre alternância de línguas no período inicial da educação da criança pode ser usada com populações lingüísticas mistas como um meio de promover o bilingüismo no jardim-de-infância e nas séries primárias".

Muitos educadores poderiam argumentar que o uso da L1 restringe o uso do inglês ou a aplicabilidade da pedagogia comunicativa, uma vez que o insumo em inglês gerado na sala de aula é quantitativamente menor ou porque as crianças não são pressionadas para produzir suas enunciações em inglês. Todavia, pode-se contra-argumentar que a alternância de línguas parece tornar a aula mais participativa, pois permite que as crianças façam a ponte entre os conhecimentos já incorporados e aqueles que estão sendo adquiridos, entre a casa e a escola e entre o conteúdo cultural e o acadêmico. Portanto, pode-se dizer que, em termos pedagógicos, as salas de aula bilíngüe que fazem uso da alternância de línguas podem ser consideradas qualitativamente mais comunicativas do que aquelas que fazem uso do inglês de forma prescritiva, legalista ou mecânica (Canagarajah, 1995).

6.2 Funções conversacionais

Conforme já mencionei anteriormente, as crianças neste estudo percebem a L2 como a língua de instrução que deve ser usada durante as atividades estruturadas e didaticamente orientadas, enquanto a L1 é percebida como a língua social para a comunicação informal ou interpessoal. Nesse sentido, a alternância de línguas nesta sala de aula assume funções não só no plano da comunicação didático-pedagógica (funções regulatórias e instrucionais), como venho argumentando, mas também no plano da comunicação interpessoal. Entre as funções conversacionais identificam-se cinco tipos de alternância em nossas gravações: para conversar com o colega, para direcionar a mensagem de acordo com o interlocutor, para fazer um comentário ou uma reclamação, para negociar uma solicitação e para brincar com as palavras (função recreacional).

6.2.1 Conversar com os colegas

No contexto de pesquisa, o português é a língua mais usada para as interações informais entre os colegas brasileiros, seja na sala de aula, no pátio ou na cantina. O recorte 76 é interessante porque mostra como as crianças passam automaticamente do inglês para o português quando o foco da interação passa a ser outro. As crianças, que antes estavam focalizadas na atividade didática, alternam as línguas quando a professora muda de tópico e passam a conversar entre si quando ela anuncia que na hora do almoço será a festa de aniversário de uma das meninas do grupo. As primeiras reações das crianças ainda são em inglês (turnos 2, 3, 5 e 7), mas logo passam para o português quando começam discutir sobre o presente da colega (turnos 9, 10, 11, 13, 14 e 16), retornando ao inglês quando a professora reassume o controle da atividade didática. Isto sugere que as crianças já dominam as principais regras sociolingüísticas da comunidade, pois elas fazem a distinção entre a língua de instrução controlada e a língua da conversação social, sabem quando usar uma ou outra língua e se esforçam para usá-las apropriadamente no momento "certo" e com as pessoas "certas". Quando a professora retoma a atividade ela usa o português para resgatar a atenção das crianças, uma vez que as suas tentativas anteriores de retomar o turno em inglês não foram bem-sucedidas. As crianças voltam a interagir em inglês quando a atividade didática prossegue, após a sinalização da professora para dar seqüência à lição (turno 17).

Recorte 76

Grupo **C**: A professora interrompe a lição para comentar a festa de aniversário de um colega na escola no ano anterior.

(...)

(1) P *C1's birthday party last year... he brought lunch, it was lunch, like today is C2's birthday party...*
(2) C3 [*Today?*
(3) C4 [*Today? Here?*
(4) P *Yes!*
(5) C2 *Today is my birthday and we're gonna have a birthday party...*
(6) P *Are you, are you going to go?*
(7) C4 *Today?*
(8) P *Today at twelve o'clock, about lunch time # lunch time...*
(9) C5 **Mas eu esqueci o presente lá em casa...**
(10) C2 **Não precisa...**
(11) C3 **Depois do** *lunch time* **você pega.**
(12) P *But C1's birthday party....*
(13) C4 **O meu foi comprado mas está lá em casa.**
(14) C6 **E o meu também.**
(15) P *Last year C1's birthday party was fantastic... he brought... do you remember C3?* (professora novamente tenta relatar como foi o aniversário de C1 no ano anterior, mas as crianças estão todas focalizados no aniversário do dia)
(16) C7 **Vou ter que dar amanhã.**
(17) P *Ok, ok, guys,* **depois vocês trazem o presente da C2**, *now let's finish our lesson. C7 how about you my dear, what do you take on a picnic?*
(18) C7 Ummh... let me see... bread!
(19) P *Bread? Ok, that's good.*
(20) C7 *Cheese, water...*
(21) P *Water, right.*
(22) C3 **Mas o que se põe no** *bread?*
(23) C5 (xxxx)
(24) P *What, what do you put on the bread, C3 is asking. What do you put on the bread? C4, please sit up sweetheart sit up...*
(25) C7 *Ham.*
(26) P *Ham, ham is good!*

(...)

O recorte 77 focaliza uma situação em que o discurso é menos controlado. As crianças interagem entre si livremente, enquanto fazem uma tarefa escrita no livro de exercícios. A professora e a auxiliar circulam pela sala monitorando a tarefa e auxiliando quando necessário. As crianças sentem-se à vontade para falar em português com os colegas, com a professora e a auxiliar de sala, diferentemente dos momentos em que o turno é unificado. Esses momentos de turno multivocal são importantes porque as crianças têm a chance de optar pela L1 ou L2 para interagir socialmente ou estabelecer afinidades entre os colegas. Segundo Auerbach (1993), a presença da L1 na sala de aula contribui para minimizar o choque lingüístico-cultural, além de proporcionar situações de

aprendizagem mais descontraídas, principalmente quando a criança passa a maior parte do tempo escolar ouvindo e tendo de interagir por meio de uma língua que não domina completamente. Esse recorte é pouco usual porque as crianças não estão sendo controladas para usar a língua de instrução e, mesmo assim, algumas optam pelo inglês para interagir com os seus pares, conforme mostram os turnos 7, 10, 12 e 16. Também não é uma situação de acomodação da língua ao interlocutor, pois a única criança que não fala português, A2, não participa da conversação, pois está envolvido com sua tarefa.

Recorte 77

Grupo **A**: As crianças estão sentadas nas suas carteiras, posicionadas duas a duas, fazendo uma tarefa escrita. A tarefa é individual, mas algumas crianças interagem entre si enquanto escrevem.

(...)

(1) Aux (Ensinando a tarefa) *Telephone number, address. You know your address? Like this: SQS... what's the number? Two hundred? Or four hundred? # Your apartment...*

(2) A1 **Quem pegou a minha borracha?**

(3) Aux *A2, your apartment. # # SQS... four hundred and five? Two hundred and five?* (As crianças conversam ao mesmo tempo que fazem a tarefa. Há muito barulho na sala)

(4) P [*Ok, very good. Let me see yours. Are you finished A3? You want to do it? # # Oh, wait a moment!*

(5) Aux [*Two hundred and five? So write it down...*

(6) P *A4? A5? Who's got A1's eraser?*

(7) A3 [*Not me.*

(8) A4 [**Eu não estou pegando a dele...**

(9) A2 *Twooo:: hund::dred...* (escrevendo e repetindo para si mesmo)

(10) A5 *May I borrow, A4?* (referindo-se à borracha)

(11) A4 *Yes.* **Eu nem vou, A6.**

(12) A7 Ouh, *to the tennis court?*

(13) P *Āah, wait a moment...*

(14) A6 **Não, mas você quer jogar futebol?** (xxxx)

(15) P *Ok, Mrs. A., you know what? Calm down everybody! Sit down, just a moment!*

(16) A8 *She's having a baby...* (sussurrando para a colega)

(17) A1 ***Mrs. T.*, você vai ter nenê?**

(18) P [(risos) **Parece mesmo.** *It's true. It's true. Even Alex told me: "look mommy is gonna have a baby!" I'm going on a diet on Monday! It's true A1, even Alex asked me.* (risos)

(...)

6.2.2 Especificar o interlocutor

No recorte 78 as crianças alternam as línguas enquanto conversam entre si durante a atividade. Esta é também uma atividade menos controlada. A1, A2 e A3 são brasileiras. A4 é japonês, e os colegas assumem que ele não compreende português. A3

dirige-se a A4 em inglês (turno 5) quando o inclui na conversação. Gumperz (1982) utiliza o termo *addresse specification* para classificar as alternâncias que têm a função de direcionar a mensagem de acordo com os diferentes interlocutores.

Recorte 78

(...)

(1) A1 *I paint the hat blue.*
(2) A2 O chapéu tem que ser ***green***, mas o resto pode de qualquer cor.
(3) A3 Ela falou ***"GREEN"***. Tem que colorir o chapéu de verde.
(4) A1 *I color blue.*
(5) A3 ***A4, you paint the hat blue?***
(6) A4 *No, I paint the hat green.*
(7) Aux *Hey children, look at picture before you start coloring. I'll put it here, on the top of the computer. No, I'll put it on the shelf. Look, color the hat green, only the hat. The other parts you can color as you like it.*
(8) A3 Viu? ***The hat's green***. (dirigindo-se aos colegas em geral, inclusive A4)

A observação informal também sugere que as crianças alternam as línguas dependendo do interlocutor e do grau de formalidade da relação existente. Por exemplo, quando as crianças interagem com pessoas norte-americanas nativas (diretores ou professores das suas respectivas séries), elas assumem que devem usar o inglês para que a comunicação seja possível e assim o fazem, segundo relataram algumas dessas pessoas[108]; já nas situações de interação com a auxiliar de sala, que também é falante nativa do inglês, mas com a qual se mantém um certo grau de intimidade, as crianças usam tanto o português como o inglês. O recorte 13 também mostra uma situação de acomodação da língua ao interlocutor, conforme se comentou anteriormente.

6.2.3 Fazer um comentário, uma reclamação ou insulto.

Nas interações não-oficiais, isto é, quando as crianças fazem um comentário paralelo, uma reclamação ou insultam o colega, elas geralmente usam o português, mesmo nas situações controladas. Os recortes abaixo são exemplos desse fenômeno, assim como os recortes 19 (turnos 4 e 7) e 22 (turno 2) anteriormente discutidos.

---

[108] Quando há algum problema mais grave de disciplina, a criança é enviada à diretoria para conversar com o diretor, que fala português. Ele relatou, em conversa informal, que as crianças sempre interagem com ele em inglês.

Recorte 79

Grupo **A**: As crianças falam todas ao mesmo tempo, algumas em português. A auxiliar se irrita e anota no quadro o nome de quem está falando português.

(...)

(1) A1 **Aah, ela só fica falando assim.**
(2) Aux *Ok, A1's name on the board – Portuguese! Portuguese!*
(3) P *I don't believe it! A1, where is your book A1? Get your book!*
(4) Aux *A1 and A2!*
(5) A3 **Até que enfim uma menina!** (referindo-se ao nome das meninas no quadro)
(6) P *Ssshii::*
(7) A1 **Bobinho, você também falou, A3!**
(8) Aux *I said no Portuguese! Your name's on the board!*

(...)

Recorte 80

Grupo **A**: As crianças comentam sobre um personagem da história, enquanto a professora lê e faz perguntas sobre a história.

(1) (...)
(2) P *Well, he was hiding too. That was not a good question! He was hiding. But was he hiding for enemies or was he hunting for things to eat? Raise your hands! A1?*
(3) A1 *Hunting for things to eat!*
(4) P *Hunting for things to eat. Look, why Herman said: "Good hunting, dad!", "That's my dad", Herman said. He's so proud of his dad. His dad is really smart, with all those arms that he has he got them and they're going to eat them!*
(5) A2 [**Uhm! Que gosto! Credo!**
(6) A3 [**Credo!**
(7) A2 **Eco! Comer** *mouse!*

(...)

Recorte 81

Grupo **A**: As crianças comentam sobre a professora, no dia seguinte em que lhe perguntaram se ela estava grávida (recorte 77).

(...)

(1) A1 *The fire.*
(2) P *Give me a sentence! What was the problem? Who can give a sentence?*
(3) A2 *Me*
(4) P *A2?*
(5) A2 *Aah:: # aah::*
(6) A3 **Ela não está mais gorda.** (as meninas comentam que a professora parece não estar grávida)
A4 **É, mas eu acho que ela vai ter nenê.**
A3 **Não, ela falou que não.**
P *Ssshii! Listen!*

(...)

No recorte 82, A1 sente-se pressionada pela auxiliar para terminar a tarefa. Ela está soletrando seu nome (turno 2) enquanto confere no quadro o local onde deve escrever suas informações. A1 não consegue copiar do quadro porque A2 está na sua

frente. Apesar de A2 não falar português, A1 dirige-se a ela em português, provavelmente porque está sob tensão e não tem tempo para formular sua enunciação em inglês (turnos 2 e 9) ou porque assume que A2 pode compreendê-la. Supõe-se que, numa situação menos tensa, A1 usaria o inglês para dirigir-se a A2, conforme prevêem as normas sociolingüísticas do grupo – o português é usado entre os colegas brasileiros, e o inglês é usado como língua franca nas interações com os colegas que falam uma L1 diferente do português. Por outro lado, quando se dirige à auxiliar, A1 usa o inglês e só no turno, quando se irrita com a auxiliar, é que ela passa para o português. O que parece ocorrer nessa situação é que a criança procura usar as línguas de acordo com a normas sociolingüísticas do grupo – inglês com os professores e português com os colegas. De acordo com Grosjean (1982), uma situação de tensão ou estresse emocional pode desencadear uma alternância de línguas, geralmente para a língua dominante. Heller (1988) também observa que a alternância de línguas pode ser usada como uma estratégia para lidar com conflitos durante uma interação verbal, podendo atenuar ou agravar a situação.

Recorte 82

Grupo **A:** As crianças preenchem uma espécie de formulário no caderno de exercícios. A professora colocou no quadro um modelo/exemplo semelhante ao do livro para que as crianças localizem as informações a serem completadas com as suas próprias informações. A auxiliar dá instruções para A1.

(...)

(1) Aux *Ok, let's go to the library. Fill out this application for the library card. Your name # address # telephone number # school* (indicando os locais no livro da criança) *Ok? You are going to write your name ...write your name! Your name!*
(2) A1 *The B, A...* **Tira a cabeça, A2!**
(3) Aux *That's not nice A1! Wait a moment... now your address...*
(4) A1 *I DIDN'T FINISH! OH MY GOD!*
(5) Aux *Yes, you finished. Yes!*
(6) A1 [*NO! I DON'T!*
(7) A3 [**Doidinho... doidinho...**
(8) Aux *Wait A1, you've already done this!*
(9) A1 *No, I don't! Oh, my god,* **eu ainda não terminei!**

(...)

As provocações, os insultos e os comentários depreciativos entre as crianças são geralmente feitos em português, certamente porque, além de ser mais natural, a proficiência em inglês que as crianças estão desenvolvendo é centrada no discurso acadêmico que não inclui esse tipo de linguagem informal, conforme sugerem Tarone & Swain (1995).

Recorte 83

Grupo **A**: A aula prossegue normalmente enquanto A2 provoca os colegas.

(...)
(1) A1 [...*helps the # the fish.*
(2) A2 [**Feia!** (provocando a colega)
(3) P *What does he do? How does he help? # A3?*
(...)

Recorte 84

Grupo **A**: Neste recorte as atividades não são controladas: algumas crianças fazem tarefas escritas, outras lêem e outras conversam. A professora as monitora individualmente ou em pares.

(...)
(1) P *Ssshii::! You have to get your book. Get your book!*
(2) A1 *How do you spell soccer?*
(3) P *Soccer? S-O-C-C-E-R # You can sit with A2 and read the story* (dirigindo-se a outra criança)
(4) A1 *She's ugly!*
(5) A3 **Parece uma bruxa!**
(6) P *Eih, guys, that's not polite. # A4, A5 and A6 sit together.*
(7) A3 *Excuse me, A4, this is my chair.*
(8) P *Excuse him, A4, he needs to sit.*
(...)

6.2.4 Negociar uma solicitação

As crianças usam tanto o português quanto o inglês para fazer alguns tipos de solicitação. Em geral, as solicitações em inglês são feitas por meio de uma pergunta formulaica que já integra o repertório lingüístico delas – *Can I drink water? / May I go to the bathroom? / Can we go to class? / Could you repeat, please? /* etc. Entretanto, é interessante notar que elas usam a alternância de línguas em algumas situações para chamar a atenção da professora e, assim, atingir o objetivo esperado. Quando a solicitação em uma língua não surte o efeito esperado, elas repetem a solicitação na outra língua. Os recortes abaixo sugerem que a alternância de línguas serve para obter uma resposta da professora, mesmo que seja negativa. Olmedo-Williams (1979) afirma que a alternância de línguas, em algumas situações, tem a função de ganhar reconhecimento e/ou chamar a atenção da professora.

Recorte 84

Grupo **A**: A professora está escrevendo no quadro, quando A1 solicita o turno. Apesar de perceber, a professora continua escrevendo.

(...)

(1) P *Oh, uauh! I help... I'll call you.*
(2) A1 **Posso beber água?** (levanta a mão solicitando o turno)
(3) P *...clean # the house...* (continua escrevendo)
(4) A1 *Can I drink water?*
(5) P *Just a moment, ok? Let me finish this, ok? Ok, A2, you know already? A3? A3?*
(...)

Recorte 85

Grupo **D**: A professora dá instruções sobre uma atividade de *role-play*.

(...)

(1) D1 *May I go to the bathroom? # May I go to the bathroom?*
(2) P *Not yet. Just...*
(3) D2 *Can I go drink some water?*
(4) P *Ok, hold up this sentence "WASH HER HANDS" ...*
(5) D1 **Posso ir no banheiro?**
(6) P *Not yet. Just a moment. Sit down, you're not going now. We're seeing the lesson. Can you wait a little bit, or you have to really go?*
(...)

Recorte 86

Grupo **C**: Com as crianças estão sentadas em círculo, a professora prepara-se para iniciar a leitura de uma história. As crianças aproximam-se dela para ver as ilustrações de perto.

(...)

(1) P *No, wait a moment. Now C1 I need to start reading the story. Just a moment, ok? So the story is Little Bunny's Picnic by Michael (xxxx).* (Iniciando a leitura) *Inside little bunny's house...* (dirigindo-se às crianças que se amontoam na frente do livro) *so... excuse me because we will turn the pages. Do you see the windows? Look inside the house because we're talking about... and in the big page we were talking about bedroom, bathroom, remember? We're going to talk about this today. So it is a good book today, C1.* (retomando a leitura) *All the rabbits are getting ready for picnic... sit back and, and I'll pass the book to everybody...*
(2) C2 *Can I look that?*
(3) C3 *I wanna be first!*
(4) P *I'll pass the book to everybody to see!*
(5) C2 **Deixa eu ver também, por favor?**
(6) P *Ok, but not too long, not too long. Everyone wants to see right, C2?*
(...)

6.2.5 Ênfase

Esta função refere-se às situações em que o falante alterna as línguas para ressaltar uma mensagem ou colocar ênfase especial no que foi dito. No recorte 87 (turno 4), A2 usa a palavra *depois* para ressaltar a idéia de que, numa seqüência, um acontecimento vem depois do outro. No recorte 88 (turno 3) a ênfase ocorre por meio do inglês, isto é, a criança passa do português para o inglês para enfatizar a instrução da professora. Essa alternância também pode ter a função de reproduzir a fala da professora para dar suporte ao argumento da criança. O recorte 14 (turno 3), discutido anteriormente, também mostra uma situação em que a professora passa para o português para enfatizar uma norma socializante que ela considera importante.

Recorte 87

Grupo **A**: Neste recorte a professora trabalha a noção de seqüência e o uso de *first*, *second* etc., *next* e *then*.

(...)

(1) P *What does it mean sequence?*
(2) A1 *Herman helped one, then the other, then the other, then the other, then the other...*
(3) P *Ok. A2?*
(4) A2 *Like... he helped first the fish, and then his mother, and then his father, and then his brothers and sisters,* **depois**, *and then his aunt.*
(5) P *And his aunt. So, this is sequence. So, let's go again...*
(6) (...)

Recorte 88

Grupo **A**: As crianças estão desenhando, com base em um modelo fornecido pela professora. Neste modelo o chapéu deve ser colorido de verde. As crianças conferem os desenhos e comentam sobre as cores usadas.

(...)

(1) A1 *I paint the hat blue.*
(2) A2 **O chapéu tem que ser *green*, mas o resto pode de qualquer cor.**
(3) A3 **Ela falou "*GREEN*". Tem que colorir o chapéu de verde.**
(4) A1 *I color blue.*
(...)

6.2.6 Brincar com as palavras: função recreacional

Os dados deste estudo também sugerem que a alternância de línguas pode ter uma função recreacional nesta sala de aula. Conforme se observa na análise cronológica dos dados, as crianças, à medida que vão adquirindo vocabulário em inglês, passam a

participar do "jogo da linguagem" com bastante desenvoltura. De forma lúdica, elas brincam com as palavras das duas línguas, misturando-as para obter não apenas um efeito comunicativo, mas também estilístico. Pouco a pouco, elas percebem que a alternância de línguas é um dos modos de fala que elas podem usar para expressar suas idéias de maneira comunicativa e divertida, além de dar demonstrações de uma relativa competência em inglês. Como as estruturas do inglês e do português são equivalentes em muitos pontos, o resultado dessa mistura, longe de ser agramatical, está de acordo com as regras lingüísticas de um ou de outro sistema, ou de ambos (princípio da eqüivalência, Poplack, 1980), e produz o efeito esperado.

Enunciações como "Mas o que se põe no *bread?*", "*My mom* vai tá aqui?", "Todo dia people die", "*Here is my* cachorro", "*Oh my gosh, you have other T-shirt* aí embaixo?", "Eu vi esse *box*", "Mas o que que a minha *family* vai fazer?", "Se não terminar faz de *homework?*", "*My name* borrou" / "*My name* borrou *too*", "*Because* o quati *has these eyes*"[109] etc. ilustram a habilidade da criança para combinar o léxico de uma língua com a sintaxe da outra. Não há ocorrências, por exemplo, de ordem de palavras inapropriada do tipo "*Here my chachorro is*" ou "*My name too borrou*", até mesmo porque a maioria das combinações é feita com base na inserção de itens lexicais de uma língua na estrutura sintática de outra. Esse tipo de inserção é bastante comum no discurso de pessoas que usam duas ou mais línguas regularmente em seus domínios sociais (Gumperz, 1982; Grosjean, 1982, 1989; entre outros). Estudos empíricos demonstram que a maioria desses itens pertence à classe dos substantivos, adjetivos e verbos (*content words*), embora outros elementos lingüísticos também sejam ocasionalmente tomados emprestados – marcadores discursivos, expressões cristalizadas ou palavras com uma função gramatical (Poplack & Meechan, 1998b).

A atitude positiva da professora em relação ao uso do português na sala de aula e à alternância de línguas contribui para que elas brinquem com as línguas e, assim, aprendam brincando. A função recreacional é, segundo Braggio (1992), uma das funções que deve ser explorada durante o processo de aquisição da leitura e da escrita para que a criança perceba a funcionalidade da linguagem e adquira o gosto pelo ato de ler e escrever. Os recortes abaixo ilustram como a professora incentiva o uso da alternância de línguas na expectativa de que ela possa servir de suporte (suporte mediado) para a

[109] A maioria das enunciações foi produzida pelas crianças do grupo **C**. No início do semestre a produção oral das crianças caracterizava-se pelo uso predominante do português, principalmente nas interações livres, não-controladas. Já no final do semestre elas já haviam incorporado ao seu repertório lingüístico um número significativo de palavras do inglês e passaram a usá-las de forma alternada/misturada com o português, inclusive nas interações entre os colegas e não-controladas pela professora.

aquisição da L2. Como se pode observar no recorte 89, a professora sugere que a criança use as duas línguas para produzir suas sentenças (turno 4) e fornece-lhe o insumo em inglês. A criança faz algumas tentativas (turnos 8, 10, 12, 17 e 21), mas ela está muito excitada para focalizar a forma do discurso. Seu foco maior está na mensagem, na aventura que quer compartilhar com os colegas. A professora é sensível a isso e permite que a criança use a sua língua de forma natural e significativa durante a atividade, retomando o curso da lição no turno 24.

Recorte 89

Grupo **C**: Essa é uma atividade de *Circle Time*, cujo tema é piquenique. C1 relata, com muita empolgação, sua experiência em um piquenique na escola onde anteriormente ele estudou.

(...)

(1) C1 **Porque na minha escola se for...**
(2) P *Let me tell you something, C1, just a moment*
(3) C1 **E aí eu...**
(4) P *How about in English? You try to say some of that in English. You, you just say all in Portuguese...*
(5) C2 [*C3, sit, sit down...*
(6) C1 [Ai...
(7) P *...then you continue in Portuguese...*
(8) C1 **A gente** *sleep there # in the school...*
(9) P *So wait a moment. So there is a picnic at your school and then you sleep there, you sleep there?*
(10) C1 *No,* **quase como um picnic**, *it's like a picnic but you sleep there...*
(11) P Almost, almost like a picnic, almost
(12) C1 *Yeah, almost like a picnic and there is... there is...* # **muitos jogos para brincar.**
(13) P *Oh, how do you say that? Jogos?*
(14) C2 [*Games!*
(15) C4 [*Games!*
(16) P *There are many games*
(17) C1 *Games...* **ah e também**...
(18) P *And...*
(19) C1 ...**e também**...
(20) P *And also what?*
(21) C1 *And, and #* **também a gente dorme uma hora da manhã**
(22) P *Oh, no!*
(23) C1 **É, a gente dorme uma hora da manhã e a gente também dorme uma hora da manhã**...
(24) P *Uauh, C1, one o'clock in the morning? Oh my gosh! Let's see what else we have here in the story.*

(...)

No recorte 90, a professora também incentiva o uso da alternância de línguas para que a criança possa concluir sua mensagem. Inicialmente C1 faz algumas tentativas de formular a pergunta em inglês (turnos 2 e 5), mas não consegue; as outras crianças ficam

impacientes (turno 6), a professora sugere o uso do português e solicita que o grupo auxilie C1 a formular sua pergunta em inglês.

Recorte 90

Grupo **C**: Neste recorte de *Circle Time* a professora discute com as crianças uma história sobre os planetas e as estrelas. Como de costume, ela vai mostrando as ilustrações e fazendo perguntas sobre o texto, e as crianças lhe respondem ora em português, ora em inglês.

(...)

(1) P *Do you want to say something? Go ahead, C1.*
(2) C1 *What, what, what...*
(3) (as crianças riem)
(4) P *It's ok, children, what is...*
(5) C1 *What is...*
(6) C2 **Fala!**
(7) P *No, he's speaking, he doesn't know all the words and everything, he's learning. We're all learning, even Mrs.T is learning. We never stop learning, do you know that? We learn until we die. We never stop learning. We are always learning something, always, always, always...*
(8) C1 **Qual é a...**
(9) P *Ok, C1, you may say it in Portuguese and we'll help you in English.*
(10) C1 **...a estrela que mais brilha?**
(11) P *Oh, help him say that in English.*
(12) C2 *What is the star that, that, that...*
(13) P *Shines...*
(14) C2 *...shines the most?*
(15) C3 *The most? I don't know.*
(16) C1 *I know!*
(17) P *Do you know C1? What is...*
(18) C1 *The sun.*
(19) P *The sun, the sun is a star, right?*

(...)

O texto foi, então, construído à medida que as crianças iam compartilhando suas experiências lingüísticas na língua alvo.

REFLEXÕES FINAIS

Ao final deste estudo, creio ter conseguido responder à pergunta de pesquisa que serviu de orientação para este estudo – Como se estabelecem as relações entre o português (L1) e o inglês (L2) numa comunidade escolar bilíngüe? – bem como às que dela se originaram – Quais os padrões de uso do inglês e do português nessa comunidade de fala? Como esses usos são percebidos pelos membros dessa comunidade? Como o discurso é construído na sala de aula? Com que finalidades e sob quais condições a professora e as crianças alternam o português e o inglês nas interações que ocorrem na sala de aula?

Ao retomar essas questões, verifico que este estudo etnográfico mostrou que, tanto no nível macro quanto no micro, o português e o inglês mantêm entre si uma relação diglóssica que, longe de ser harmoniosa, reflete a estrutura assimétrica das relações entre os grupos que se identificam com essas línguas e as representam, bem como a orientação monolingüística do modelo de ensino e da política de línguas da escola. O inglês é percebido pela comunidade escolar como a língua da autoridade, isto é, a língua a ser utilizada nas interações formais com professores, diretores e educadores em geral, em domínios oficiais como a sala de aula, a sala de micros, a sala do diretor, a sala dos professores etc., enquanto o português é percebido como a língua social usada nas interações informais entre colegas, em domínios considerados marginais, não-oficiais (o pátio, a cantina, os corredores). Essa distribuição, por se basear, sobretudo, nos critérios *formal x informal* e *oficial x não-oficial*, parece não legitimizar o uso do português no interior da escola, atribuindo-lhe o *status* de língua de menor valor.

Entretanto, ficou também evidente que o português, por ter força numérica (65% de alunos brasileiros) e respaldo na sociedade maior (isto é, na sociedade brasileira), resiste à "imposição" do inglês, uma resistência que é percebida por alguns como um dos principais problemas para a viabilização do programa de imersão. Como resultado, muitos pais, professores e membros da direção da escola consideram que as normas de uso monolíngüe do inglês devem prevalecer, reforçando, assim, a tese de que a L1 atrapalha o desenvolvimento da L2. Percebe-se que, de modo geral, tanto pais quanto educadores são favoráveis ao princípio da exposição máxima ao inglês, assim como parecem estar sob a influência dos demais princípios – o da instrução monolíngüe, o do falante nativo e o da tenra idade – que têm norteado o ensino de *ESL* em todo o mundo (Phillipson, 1997).

No âmbito da sala de aula de *ESL*, o estudo mostrou que as práticas discursivas incorporam três estilos de fala: o acadêmico, o conversacional e o alternado. O estilo acadêmico caracteriza-se pelo uso do inglês; o conversacional, pelo uso do português; e o alternado pelo uso das duas línguas de maneira alternada ou justaposta. O resultado dessa variação aponta para uma situação diglóssica em que o inglês parece ser a língua superordenada e o português a língua subordinada. Todavia, essa polaridade é relativizada pelo estilo alternado. A alternância de línguas se presta a uma variedade de funções sociolingüísticas e semânticas na sala de aula. Tanto as crianças quanto a professora fazem uso do português para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais. As crianças usam o português na maioria das interações sociais com os colegas, e o inglês fica restrito às situações controladas pela professora. Por meio do controle de turnos a professora regula a produção oral dos alunos em inglês, mas ainda assim o português tem sua função nessas interações. As crianças se apóiam no português para construir suas enunciações em inglês, individual ou conjuntamente, e para negociar os sentidos das mensagens quando se engajam nas interações instrucionais. Por exemplo, as crianças alternam as línguas para solicitar esclarecimentos, traduzir palavras ou expressões, solicitar o turno de fala, negociar um pedido, especificar um interlocutor, brincar com as palavras etc. A professora também faz uso do português para regular o comportamento das crianças, controlar os turnos de fala, dar instruções sobre conteúdos, sinalizar uma seqüência da aula, entre outras funções. Em resumo, o uso do português de maneira alternada com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola falando uma língua que não é a língua de instrução da escola, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com maior desenvoltura, enquanto elas se preparam para "funcionar" como indivíduos bilíngües.

Essas constatações estão em concordância com alguns dos resultados encontrados em outros estudos sobre a alternância de línguas (Olmedo-Williams, 1979; Hornberger, 1990; Huerta-Macías & Quintero, 1992; Mejía, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a), sobre os padrões de uso das línguas no contexto da escola bilíngüe (Zentella, 1981; Sapiens, 1982; Hornberger, 1990; Lucas & Katz, 1994; Preston, 1989; Tarone & Swain, 1995; Martin-Jones, 1995; Adendorff, 1996; Arthur, 2001) e sobre o papel da L1 nas interações colaborativas entre aprendizes de L2 (Antón & Dicamilla, 1999; DeGuerreiro & Villamil, 2000; Ferreira, 2000). Em todos esses estudos observou-se que a L1 pode ser utilizada na sala de aula de L2 para fazer a ponte entre o nível de funcionamento cognitivo da criança e o seu

desempenho lingüístico na L2. Em outras palavras, observou-se que a L1 proporciona suporte para que as crianças possam construir suas enunciações na L2 e, dessa forma, otimizar a participação nas interações de sala. Apesar de estar ciente de que nem toda interação leva à aquisição de L2, acredito que, quando a criança aumenta a sua participação nas interações em L2, a possibilidade de aquisição dessa língua também se amplia. Parece-me claro também que essa participação pode ser mediada pela L1, já que este é um dos recursos com o qual a criança pode contar quando ela inicia seu processo de escolarização em uma língua que não lhe é familiar.

Este estudo também revelou que há semelhanças e diferenças entre as funções que a alternância de línguas assume para as crianças e para a professora. Por exemplo, tanto as crianças quanto a professora recorrem à alternância de línguas com a finalidade de solicitar/dar esclarecimentos, negociar o sentido de uma palavra ou expressão, traduzir etc. As diferenças entre as crianças e a professora, no que se refere ao uso funcional da alternância de línguas, podem ser explicadas pelas diferenças nos seus papéis. Por exemplo, a professora alterna as línguas com freqüência para controlar a disciplina, ameaçar as crianças, regular os turnos de fala e sinalizar uma seqüência da aula, enquanto as crianças, com maior freqüência, recorrem ao português para conversar com os colegas e brincar com as palavras das duas línguas (função recreacional).

Observou-se, ainda, que várias variáveis influenciam os padrões de uso das línguas. Entre estas, quatro parecem sobressair-se: (a) a dominância nas línguas; (b) o grau de formalidade da situação; (c) o interlocutor; (d) o controle dos turnos. Os registros deste estudo mostram que a ocorrência de alternância de línguas, tanto por parte da professora quanto dos alunos, é menor nas interações do grupo **B**, cujos alunos são mais proficientes em inglês. Não estou sugerindo com isso que a alternância de línguas é motivada simplesmente pela falta de conhecimento na língua-alvo, mas que as crianças vão deixando de se apoiar na L1 à medida que elas desenvolvem a proficiência na L2, principalmente quando elas estão focalizadas nas atividades acadêmicas. Ou seja, as crianças mais proficientes sabem que as situações formais (como as atividades acadêmicas, a conversa com o diretor etc.) exigem o uso do inglês e cooperam para manter essa regra, recorrendo à L1 apenas quando necessário. Não quero dizer que isso não ocorra com as crianças menos proficientes, mas como a maioria delas está na escola há menos tempo, muitas delas ainda estão adquirindo as normas socializantes do grupo, além das habilidades lingüísticas em inglês, isto é, da língua legítima de interação. E, naturalmente, a L1 aparece com maior incidência nas interações dessas crianças. Zentella (1981) observou fato

semelhante em seu estudo – a alternância de línguas ocorreu com maior freqüência nas séries cujos alunos eram menos proficientes na L2, mas tendia a diminuir à medida que eles se tornavam mais proficientes nas séries seguintes.

Os dados deste estudo também revelam que as crianças passam da L1 para a L2 quando elas interagem com interlocutores que elas identificam como não-falantes de português. Em várias situações as crianças brasileiras se dirigem aos colegas estrangeiros ou ao diretor da escola em inglês, usando expressões cristalizadas ou do domínio do seu repertório lingüístico. Expressões como "*Criss-cross, A1*", "*Shut up*", "*You are not playing*", "*It's not your turn. It's MY turn!*", "*All right, Mr. D.*", "*Yes, I promise.*" puderam ser observadas na fala das crianças quando elas interagiam com estas pessoas. No início deste trabalho, como a professora sempre se dirigia a mim em inglês, elas também se esforçavam para falar comigo em inglês, mas tão logo perceberam que eu podia falar português e que já tínhamos nos tornado "íntimos", elas passaram a usar o português e reservavam o inglês apenas para as situações em que eu assumia o papel de professora ou auxiliar.

Uma outra explicação para os padrões discursivos desta sala está nas regras de controle dos turnos de fala. Durante as atividades formais, isto é, quando a interação gira em torno de uma atividade programática, a professora exerce pressão para que o inglês seja usado. Por meio do controle dos turnos, a professora monitora também a produção oral das crianças em inglês, mantendo-as focalizadas no tópico ou conteúdo, conforme mostro no recorte 3. Isso me leva a crer que, quando a situação exige, os padrões de uso das línguas nas interações dessas crianças são condicionados pela língua do interlocutor, pelo grau de formalidade/informalidade da situação e pelo controle de turnos, além da dominância nas línguas.

Esses resultados têm implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2. Com base na análise dos eventos de fala identificados neste estudo percebo que a maioria das funções assumidas pela L1 foi de grande relevância para que as crianças interagissem com a professora e com os colegas durante as atividades, ou seja, a L1 serviu de suporte para que elas construíssem suas enunciações na L2 e realizassem as tarefas de modo significativo. Isso contradiz a crença de que todo uso da L1 na sala de aula é prejudicial e que somente o uso da L2 é benéfico para os aprendizes de L2. Com isso não quero dizer que o uso da L1 deva ser incentivado na sala de aula de L2, mas não se pode ignorar que o uso da L1 faz parte do processo psicolingüístico natural (Brooks & Donato, 1994; Ferreira, 2000) de auto-regulação (Swain & Lapkin, 1998) e mediação do conhecimento (Swain,

2000). Portanto, a relação L1–L2 deve ser mais bem equacionada na sala de aula bilíngüe, uma vez que não há razão para temer o uso da L1 durante as atividades ou interações em L2. Ao contrário, a alternância de línguas deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso que ajuda os alunos a fazer a mediação entre suas experiências na L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2. Também não há razão para assumir que os programas de imersão para alunos multilíngües devam usar apenas a L2, neste caso o inglês, como único meio de instrução na sala de aula de *ESL* ou de outros conteúdos, conforme acreditam alguns dos interlocutores neste estudo. Auerbach (1993) sugere que os professores incorporem as línguas nativas de seus alunos na sala de aula de *ESL* para ajudá-los a desenvolver suas habilidades em inglês e motivá-los para a aprendizagem. É importante reconhecer que o conceito de educação bilíngüe implica a formação e o desenvolvimento lingüístico em duas línguas e não em apenas uma.

Neste estudo, pude observar várias situações em que a professora não só permitia, mas também incentivava e fazia uso da L1 de seus alunos para fins instrucionais. Como a maioria das crianças compartilhava a mesma L1, isto é o português, esta era a L1 privilegiada. Todavia, a professora, em várias situações, também se mostrou receptiva às outras línguas representadas na sala de aula (japonês, hindi, sueco, alemão, holandês), solicitando que as crianças traduzissem para suas línguas determinadas palavras ou enunciações; em outros momentos a professora incluía nas suas aulas uma atividade em que os pais contavam ou liam estórias nas suas línguas nativas para o grupo todo, dando mostra de sua valorização e respeito por todas as línguas faladas por seus alunos. Reconhecer o valor da L1 é importante em qualquer processo de educação bilíngüe, particularmente nos seus primeiros anos.

Collingham (1988) enumera várias razões para o uso de uma abordagem bilíngüe na sala de aula de *ESL* e faz sugestões de como incluir a L1 dos alunos nas atividades de L2. Entre estas estão a tradução e a análise contrastiva/comparativa de como as línguas funcionam, práticas essas que já foram bastante utilizadas – e, posteriormente, condenadas – no passado, mas que nos últimos anos parecem ressurgir como *possíveis* estratégias de ensino, principalmente quando se trata de alunos adultos e/ou de nível mais adiantado (Schmitz, 1991; Piasecka, 1988; Collingham, 1988)[110]. Schmitz (1991) mostra as vantagens de usar a Análise Contrastiva como subsídio para o ensino de língua

[110] Segundo Schmitz (1991, p. 43), há duas vertentes para a Análise Contrastiva: "uma *forte* [grifo do autor] que visa a prever as dificuldades encontradas por parte do aprendiz no estudo de uma língua estrangeira" e outra *moderada* que permite compreender muitos dos fatores que contribuem para a aprendizagem. Nos últimos anos, a vertente forte tem sido abandonada em favor da moderada.

estrangeira, principalmente para o professor, que pode reunir dados úteis para a preparação do seu material didático. Rutherford (1987) chama a atenção para a relevância de conscientizar os aprendizes das diferenças existentes entre a L1 e a L2, considerando que o conhecimento da L2 pode ser relacionado e integrado ao conhecimento da L1 num processo de *consciousness-raising* como um primeiro passo em direção ao conhecimento e desenvolvimento da L2. E Malakoff & Hakuta (1991) sugerem que a tradução é uma excelente ferramenta pedagógica para despertar a consciência metalingüística do aluno e aumentar o seu orgulho pelo bilingüismo.

Em suma, a conclusão a que se chega é que não há razões para acreditar que o uso do português deva ser considerado um problema para a viabilização do programa de imersão da escola. Primeiro, porque as crianças sabem perfeitamente identificar as situações que requerem os estilos acadêmico ou conversacional ou alternado e se esforçam para usá-los apropriadamente; segundo, porque o uso da L1 nas situações formais tende a diminuir à medida que as crianças desenvolvem a competência na L2, conforme pude observar na fala das crianças do grupo **B**, que são alunos de nível pré-intermediário. Conforme mencionado, estes dados registram uma incidência muito menor de alternância de línguas nas atividades desse grupo do que nas atividades dos demais, cuja maioria dos alunos pode ser considerada como iniciante. Terceiro, em nenhum momento a L1 foi um obstáculo ao desenvolvimento da atividade em L2, ao contrário, ela facilitou; e quarto, a escola já "legitimiza" o uso do português no contexto da escola quando inclui o estudo dessa língua no currículo (apesar de não se definir como uma escola bilíngüe, sugerindo, assim, que não reconhece o ensino de português como oficial). Não deveria, portanto, considerá-la como um problema ou como uma língua de menor valor.

Este estudo, como qualquer outro, possui suas limitações. Uma delas foi a falta de observação e/ou registro sistemático das interações das crianças nas suas respectivas séries, isto é, quando elas interagiam com o grupo todo durante as aulas de outras disciplinas e com outras professoras. Debalde, porém, foram as minhas tentativas de obter autorização dos pais para gravação das interações das crianças e de otimizar um cronograma de observação com as professoras dessas séries. O foco apenas na sala de aula de *ESL*, de certa forma, restringe as generalizações quanto ao uso e funções das línguas em outros contextos, a despeito de ter colhido, em forma de questionários e entrevistas, o depoimento dessas professoras quanto ao uso das línguas em suas respectivas salas de aula. Uma outra limitação deste estudo foi a rotatividade das

crianças que transitaram pela sala de *ESL* durante o período em que se registraram os dados dessa pesquisa, o que me impediu de acompanhar o desenvolvimento longitudinal dessas crianças por um período mais longo. Cumpre lembrar também o meu desapontamento com a forma de aplicação dos questionários, fato já comentado na metodologia deste estudo. Como não apliquei pessoalmente o questionário nem entrevistei formalmente as famílias das crianças, complementei as informações sobre suas expectativas e atitudes lingüísticas com conversas informais e comentários feitos durante as reuniões em que os pais estavam presentes.

Ao concluir este trabalho, espero estar contribuindo para os estudos sobre ensino-aprendizagem de segunda língua no contexto da escola bilíngüe. Os resultados a que cheguei indicam que a L1 se coloca como um potencial recurso instrucional/interacional no processo de ensino-aprendizagem da L2. É necessário, portanto, que os professores cultivem a idéia de que a L1 faz parte de qualquer processo de aprendizagem bilíngüe e que seu uso não deve ser visto como um mal necessário, mas, no dizer da professora de português, como "uma alavanca" que impulsiona o desenvolvimento da L2.

Ao interpretar um programa de imersão destinado a uma pequena elite da sociedade brasileira, em um país que não reconhece sua pluralidade lingüística e nem tampouco proporciona qualquer tipo de educação bilíngüe para seus cidadãos – a não ser no caso de algumas poucas comunidades indígenas –, as questões aqui apresentadas parecem pouco pertinentes. Todavia, elas estão presentes não só na realidade das crianças focalizadas neste estudo, mas também na realidade das crianças de outros contextos brasileiros menos privilegiados – indígenas, de imigrantes, de fronteira, bidialetais/rurbanos e das comunidades de surdos. Apesar de distintos, a questão de como a relação L1–L2 é tratada na escola se coloca em todos esses contextos. No caso das minorias lingüísticas, esta relação é ainda mais premente, pois o não-reconhecimento ou a exclusão da L1 da escola pode significar a perda da dominância nesta língua.

Para finalizar, retomo as falas de Amanda, Victor, Camila e Bruno, citadas anteriormente, para lembrar que a escola, para ser legal, precisa fazer sentido, o que, certamente, implica poder compreender e se fazer compreender – "escola nunca é legal porque só tem *homework* que a gente não entende..., [porque] a gente não entende o que ela fala..., [porque] nem adianta falar inglês, comigo é só português..., [porque] ela não fala português [a língua que eu entendo]..., [porque só] quando eu souber falar é que eu vou gostar mais..."

REFERÊNCIAS

ADENDORFF, R. D. The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 388-406.

AKKARI, A. Historical context of bilingual education. *BRJ*, v. 22, n. 2/3/4, University of Fribourg, Switzerland, 1998. Disponível em: <http://brj.asu.edu/v22234/articles/art2.html> Acesso em: 22 set.2001.

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. *Focus on the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas.* Campinas, SP: Pontes, 1998.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada.* Campinas, SP: Pontes, 1997.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar.* Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in L2 classroom. *The Modern Language Journal,* v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

ARMAS, G. Language trends revealed: English second tongue for a growing number. *Albuquerque Journal,* Albuquerque, NM, 6.ago.2001, p. A8.

ARTHUR, J. Codeswitching and collusion: classroom interaction in Botswana primary schools. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Voices of authority*: education and linguistic difference. Westport, CT: Ablex Publishing, 2001. p. 57-75.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal,* v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987.

AUERBACH, E. R. Reexamining English Only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly,* v. 27, n. 1, p. 9-32, 1993.

BAGNO, M. *Novela sociolingüística.* São Paulo: Contexto, 1999.

BAKER, C. *Key issues in bilingualism and bilingual education.* Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988.

BAKER, C. *Introduction to bilingualism and bilingual education.* Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem.* 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARON, D. *The English Only question:* an official language for Americans? New Haven, CT: Yale University Press, 1990.

BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. Social meaning in structure: codeswitching in Norway. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 409-434.

BLOOMFIELD, L. *Language.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979 [1933].

BOKAMBA, E.G. Code-mixing, language variation and linguistic theory: evidence from Bantu languages. *Lingua*, v. 76, n. 1, p. 21-62, 1988.

BONVILLAIN, N. *Language, culture, and communication*: the meaning of messages. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 2000.

BORTONI-RICARDO, S. M. B. Problemas de comunicação interdialetal. *Tempo Brasileiro*, v. 78/79, p. 9-32, 1984.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização*: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRAGGIO, S. L. B. *Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção.* Produto resultante do projeto de pós-doutorado n. 1898/09, financiado pela Capes, 2001.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, p. 261-274, 1994.

BROOKS, N. *Language and Language Learning.* New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.

BRUNER, J. The role of dialogue in language acquisition. In: JARVELLA, S. R. J.; LEVELT, W. J. M. (Eds.). *The child conception of language.* New York: Max-Plank-Institut for Psycholinguistik, 1978. p. 214-256.

BRUTT-GRIFFLER, J. Conceptual questions in English as a world language e: taking up an issue. *World Englishes*, v. 17, n. 3, p. 381-392, 1998.

CANAGARAJAH, A. S. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, n. 3, p.173-195, 1995.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching.* Hong Kong: Oxford University Press, 1999a.

CANAGARAJAH, A. S. On EFL teachers, awareness, and agency. *ELT Journal*, v. 53, n.3, p. 207-214, 1999b.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, SP: Unicamp, v.17, p. 133-144, Jan. / Jun. 1991.

CHAVES, L. It's time we replace bilingual education. *The Albuquerque Tribune*, Albuquerque, NM, 3. jul. 2001. Opinion, p. C2.

CHEW, P. G. L. Linguistic imperialism, globalism, and the English language. In: GRADDOL, D.; MEINHOF, U. H. (Eds.). *English in a changing world*: AILA Review 13. Guildford, United Kingdom: Biddles Ltd., 1999.

CHOMSKY, N. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, p. 26-58, 1959.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

COLLINGHAM, M. Making use of students' linguistic resources. In: NICHOLLS, S.; HOADLEY-MAIDMENT, E. *Current issues in teaching English as a second language to adults*. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988. p. 81-87.

COOK, V. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, v. 42, n. 4, p. 557-591, 1992.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CRAWFORD, J. *A war with diversity:* US language policy in an age of anxiety. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.). *Schooling and language minority students:* a theoretical framework. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981.

CUMMINS, J. Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. In: CUMMINS, J.; SWAIN, M. Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice. London: Longman, 1986. p. 80-98.

CUMMINS, J. Bilingual education and English immersion: the Ramírez report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal*, v. 16, n. 1/2, p. 91-104, 1992.

CUMMINS, J. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. *Language processing in bilingual children*. Great Britain: Cambridge University Press, 1994. p. 70-89.

CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society.* Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

DAVIS, K. A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DEGUERREIRO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research.* Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning.* Hong-Kong: Oxford University Press, 1990. p. 27-50.

EASTMAN, C. Codeswitching as an urban language-contact phenomenon. In: EASTMAN, C. (Ed.). *Codeswitching.* Clevedon, England: Multilingual Matters, 1992. p. 1-18.

EDELSKY, C. Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, v. 16, p. 211-228, 1982.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. (Ed.). *Learning a second language through interaction.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

ERICKSON, F. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K. *Culture and the bilingual classroom*: studies in classroom ethnography. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1981.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching.* The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81), 1985.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching.* 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p.119-161.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

ESPINOSA, A. M. Speech mixture in New Mexico: the influence of the English language on New Mexican Spanish. In: HERNÁNDEZ-CHAVES, E. et al. (Eds.). *El lenguaje de los chicanos.* Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975. p. 99-114.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power.* London: Longman, 1989.

FALTIS, C.; HUDELSON, S. Learning English as an additional language in K-12 schools. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 457-467, 1994.

FANTINI, A. E. *Language acquisition of a bilingual child:* a sociolinguistic perspective. Avon, England: Multilingual Matters, 1985.

FERGUSON, C. A. Diglossia. In: HYMES, D. (Ed.). *Language in culture and society*: a reader in linguistics and anthropology. New York: Harper & Row, 1964. p. 429-439.

FERREIRA, M. M. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês).* Campinas, 2000. 210p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

FILLMORE, L. W. *Language learning through bilingual instruction.* Berkeley: University of California, 1980. Mimeografado.

FILLMORE, L. W.; VALADEZ, C. Teaching bilingual learners. In: WITTROCK, M. C. (Ed.). *Handbook of research on teaching.* 3. ed. New York: Macmillan Publishing Company, 1986. p. 648-685.

FISHMAN, J. A. The relationship between micro and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 3, p. 15-31, 1968.

FISHMAN, J. A. On the limits of ethnolinguistic democracy. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (Eds.). *Linguistic Human Rights*: overcoming linguistic discrimination. Berlin: Mouton de Gruyter, 1994.

FISHMAN, J.; LOVAS, J. Bilingual education in sociolinguistic perspective. *TESOL Quarterly*, v. 4, p. 215-223, 1970.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Speaking and self-order: a critique of orthodox L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 6, p. 143-59, 1984.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, p. 19-44, 1985.

FREEMAN, R. D. *Bilingual education and social change.* Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

GARCÍA, E. *Education of linguistically and culturally diverse students:* effetive instructional practices. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1991.

GARCÍA, O.; BAKER, C. *Policy and practice in bilingual education.* Clevedon, England: Multilingual Matters, 1995.

GARRET, P. et al. Use of the mother-tongue in second language classrooms: An experimental investigation of effects on the attitudes and writing performance of bilingual UK school children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 15, n. 5, p. 371-383, 1994.

GENESEE, F. *Learning through two languages.* New York: Newbury House Publishers, 1987.

GENISHI, C. Language use in a kindergarten program for maintenance of bilingualism. In: LAFONTAINE, H.; PERSKY, B.; GOLUBCHICK, L. (Eds.). *Bilingual education.* Wayne, NJ: Avery Publishing, 1978.

GIAUQUE, G. S.; ELY, C. M. Code-switching in beginning foreign language teaching. In: JACOBSON, R. & FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling.* Clevedon, England: Multilingual Matters, p. 174-184, 1990.

GROSJEAN, F. *Life with two languages*: an introduction to bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GROSJEAN, F. Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, v. 36, p. 3-15, 1989.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics.* Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

GROSJEAN, F. A psycholinguistic approach to codeswitching: the recognition of guest words by bilinguals. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds.). *One speaker, two languages.* Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995. p. 259-275.

GUMPERZ, J. J. The Speech community. In: DIL, A. S. (Org.). *Language in social groups:* essays by John J. Gumperz. Stanford, CA: Stanford University Press, 1971. Cap. 7.

GUMPERZ, J. J. *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.). *Rethinking context*: language as an interactive phenomenon. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 253-270.

GUMPERZ, J. J. et al. *Collaborative practices in bilingual cooperative learning classrooms.* Center for Research on Education, Diversity & Excellence, 1999. (Research Report, 7). Disponível em: <www.cal.org/crede>. Acesso em: 25 abr. 2001.

GUMPERZ, J. J.; HERNÁNDEZ-CHAVES, E. Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction. In: CAZDEN, B. C.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom.* New York: Teachers College Press, 1972. p. 84-108.

GUMPERZ, J. J. & HERNÁNDEZ-CHAVES, E. Cognitive aspects of bilingual communication. In: HERNÁNDEZ-CHAVES, E. et al. (Eds.). *El lenguaje de los chicanos.* Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975. p. 154-164.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. *New horizons in linguistics.* Middlessex, England: Penguin Books, 1970. p. 140-165.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language.* 3. ed. Great Britain: J. W. Arrowsmith, 1976 [1973].

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. (Org.). *Política lingüística na América Latina.* Campinas: Pontes, 1988.

HAMEL, R. E. Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, v. 3, n. 14, p. 15-66, 1989.

HAUGEN, E. *The Norwegian language in America*: a study of bilingual behavior. Bloomington: Indiana University Press, 1969 [1953].

HELLER, M. (Ed.). *Codeswitching*: anthropological and sociolinguistics perspectives. Amsterdan: Mouton de Gruyter, 1988.

HELLER, M. Code-switching and the politics of language. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds.). *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 158-174.

HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, v. 8, p. 139-157, 1996.

HELLER, M. *Linguistic minorities and modernity*. New York: Longman, 1999.

HERNÁNDEZ-CHAVEZ, E. Language maintenance, bilingual education, and philosophies of bilingualism in the United States. In: ALATIS, J. (Ed.). *International dimensions of bilingual education*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1978. p. 527-50.

HORNBERGER, N. H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1, p. 215-234.

HUERTA-MACÍAS, A.; QUINTERO, E. Code-switching, bilingualism, and biliteracy: a case study. *Bilingual Research Journal*, v. 16, n. 3/4, p. 69-90, 1992.

HYMES, D. On communicative competence. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Eds.). *Mechanisms of language development*. London: [s. n.], 1967.

HYMES, D. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. *Directions in sociolinguistics*: the ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972a. p. 35-71.

HYMES, D. Introduction. In: CAZDEN, B. C.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972b. p. xi-lvii.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K. H. P. (Eds.). *Culture and the bilingual classroom:* studies in classroom ethnography. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 56-68.

JOHNSON, D. M. Classroom-oriented research in second language learning. In: OMAGGIO HADLEY, A. (Ed.). *Research in language learning: principles, processes and prospects*. Chicago: National Textbook Company, 1995. p. 1-23.

JUNG, N. M. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Campinas, 1997. 147p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

KACHRU, Y. Sources of bias in SLA research: monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 795-799, 1994.

KLOSS, H. Language rights of immigrant groups. *International Migration Review*, v. 5, n. 2, p. 250-268, 1971.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Language learning in intercultural perspective*: approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning.* Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis*: issues and implications. Harlow: Longman, 1985.

LABOV, W. *Language in the inner city.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. Field methods of the project on linguistic change and variation. In: BAUGH, J.; SHERZER, J. (Eds.). *Language in use: reading in sociolinguistics.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. p. 28-53.

LAERSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research.* New York: Longman, 1994.

LAGARETTA, D. Language choice in bilingual classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 11, n. 1, p. 9-16, 1977.

LAGARETTA, D. The effects of program models on language acquisition by Spanish speaking children. *TESOL Quarterly*, v. 13, n. 4, p. 521-534, 1979.

LAMBERT, R. Problems and processes in US foreign language planning. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 532, 1994. p. 47-58.

LAMBERT, W. E. The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives. In: HOMEL, P.; PALIJ, M.; AARONSON, D. (Eds.). *Childhood bilingualism*: aspects of linguistic, cognitive, and social development. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. p. 197-221.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. *Bilingual education of children:* the St. Lambert experiment. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. A home/school language switch program. In: MACKEY, W. F.; ANDERSSON, T. (Eds.). *Bilingualism in early childhood.* Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1977. p. 327-332.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning.* Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. L2 learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, n. 7, p. 51-64, 1995.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research.* Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.

LANZA, E. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language*, v. 19, n. 3, p. 633-658, 1992.

LEMOS, C. T. G. *Uma abordagem socioconstrutivista da aquisição da linguagem*: um percurso e muitas questões. Campinas: Unicamp, 1989.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned.* Oxford: Oxford University Press, 1993.

LIMÓN, J. E. El meeting: history, folk Spanish, and ethnic nationalism in a Chicano student community. In: AMASTAE, J.; ELÍAS-OLIVARES, L. *Spanish in the United States.* Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p. 301-332.

LÓPEZ, R. V. *Bilingual education:* separating fact from fiction. National Association for Bilingual Education, NABE Report, September, 18, 1995. Disponível em: <www.ncbe.gwu.edu.> Acesso em: 25 abr. 2001.

LUCAS, T.; KATZ, A. Reframing the debate: the roles of native languages in English-Only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 537-561, 1994.

MACKEY, W. F. A typology of bilingual education. In: ALLEN, H. B.; CAMPBEL, R. N. (Eds.). *Teaching English as a second language.* New York: McGraw-Hill, 1972. p. 414-433.

MACKEY, W. F. Free Language Alternation in School. In: MACKEY, W. F.; ANDERSSON, T. (Eds.). *Bilingualism in early childhood.* Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1977. p. 333-348.

MCKAY, S. Weighing educational alternatives. In: MCKAY, S. L.; WONG, S. C. (Eds.). *Language diversity – problem or resource?* Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 338-364.

MAHER, T. M. O dizer do sujeito bilíngüe: aportes da sociolingüística. *Seminário Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngüe para Surdos,* MEC, Secretaria de Educação Especial, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Departamento de Desenvolvimento Humano, Científico e Tecnológico, 1997.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 115-138.

MALAKOFF, M.; HAKUTA, K. Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals. In: BIALYSTOK, E. (Ed.). *Language processing in bilingual children.* Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 141-166.

MARTIN-JONES, M. *Bilingualism and linguistic minorities.* Centre for Language in Social Life, s. d. (Working Paper Series, 12).

MARTIN-JONES, M. *Code switching in the classroom*: a review of research in bilingual education programmes. Centre for Language in Social Life, 1992. (Working Paper Series, 22).

MARTIN-JONES, M. Code-switching in the classroom: two decades of research. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds.). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 90-111.

MASON, J. *Qualitative researching.* London: SAGE Publications, 1997.

MATOS, J. (Ed.). Overhauling bilingual. *The Brazilians*, New York, NY, n. 311, mar. 2001. p. 2E.

McCAFFERTY, S. G. The use of private speech by adults ESL learners at different levels of proficiency. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research.* Norwood, NJ: Ablex Press, 1994. p. 117-134.

McLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood.* New Jersey: Hillsdale, 1978.

McLAUGHLIN, B. *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn.* Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1992.

MEHAN, H. Ethnography of bilingual education. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K.H.P. (Eds.). *Culture and the bilingual classroom:* studies in classroom ethnography. Rowley, MA: Newbury House, 1981. p. 36-55.

MEJÍA, A. M. Bilingual teaching/learning events in early immersion classes: a case study in Cali, Colombia. Cali, Colombia, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de Lancaster.

MEJÍA, A. M. Selección lingüística y cambio de código en programas bilingües de inmersión en Cali. In: MEJÍA, A. M.; TOVAR, L. A. *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia.* Cali: Universidad del Valle, 1999. p. 27-43.

MEJÍA, A. M. El bilingüismo en contextos educativos en Cali. In: MEJÍA, A. M.; TOVAR, L. A. *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia.* Cali: Universidad del Valle, 1999. p. 23-25.

MELLO, H. A. B. *O falar bilíngüe.* Goiânia: Ed. UFG, 1999.

MERRITT, M. et al. Socializing multilingualism: determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 13, n. 1/2, p. 103-120, 1992.

MILK, R. An analysis of the functional allocation of Spanish and English in a bilingual classroom. *California Association for Bilingual Education: Research Journal*, v. 2, n. 2, p. 11-26, 1981.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOLL, L. C. Microethnographic study of bilingual schooling. In: PADILLA, R. V. (Ed.). *Bilingual education technology.* Michigan: Eastern Michigan University, 1981. p. xiv. (Ethnoperspectives in bilingual education research series, 3).

MORAES, M. *Bilingual education:* a dialogue with the Bakhtin Circle. New York: State University Press, 1996.

MYERS-SCOTTON, C. *Duelling languages.* Oxford: Claredon Press, 1993.

MYERS-SCOTTON, C. A lexically based model of code-switching. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds.). *One speaker, two languages.* Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 233-256.

OCHS, E. Socialization through language and interaction: a theoretical introduction. *Issues in Applied Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 143-147, 1991.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning.* Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

OLMEDO-WILLIAMS, I. Functions of code-switching in a Spanish/English bilingual classroom. In: DELAWARE SYMPOSIUM ON LANGUAGE STUDIES, 1., 1979. Newark: University of Delaware. Mimeografado.

PAIVA, V. L. M. O. *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira.* Rio de Janeiro, UFRJ, 1991. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

PAIVA, V. L. M. O. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa*: reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 9-29.

PAULSTON, C. B. Biculturalism: some reflections and speculations. *TESOL Quarterly*, v. 12, n. 4, p. 369-382, 1978.

PEASE-ALVAREZ, L.; WINSLER, A. Cuendo el maestro no habla español: children's bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 507-535, 1994.

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

PEREIRA, M. C. *Naquela comunidade rural, os adultos falam 'alemão'e 'brasileiro'. Na escola, as crianças aprendem o português*: um estudo do continuum oral/escrito em crianças de uma classe bisseriada. Campinas, 1999. 226p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

PÉREZ, B.; TORRES-GUZMÁN, M. E. *Learning in two worlds.* Harlow: Longman, 1999.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, B. C.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom.* New York: Teachers College Press, 1972. p. 370-394.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism.* Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

PHILLIPSON, R. Linguicism: structures and ideologies in linguistic imperialism. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. *Minority education*: from shame to struggle. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English Only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 429-452, 1996.

PIASECKA, K. The bilingual teacher in the ESL classroom. In: NICHOLLS, S.; HOADLEY-MAIDMENT, E. (Eds.). *Current issues in teaching English as a second language to adults.* Great Britain: British Library Cataloguing, 1988. p. 97-102.

PIATT, B. *¿Only English?:* law and language policy in the United States. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 1990.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in English y terminó en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, v. 18, p. 581-616, 1980.

POPLACK, S. Contrasting patterns of code-switching in two communities. In: WANDE, E. et al. (Eds.). *Aspects of multilingualism.* Fourth Nordic Symposium on Bilingualism, Sweden: Borgströms, Motala, 1987.

POPLACK, S. Variation theory and language contact. In: PRESTON, D. R. (Ed.). *American dialect research.* Philadelphia: John Benjamins, 1993. p. 251-286.

POPLACK, S. Sometimes I'll start a sentence in English y terminó en español: toward a typology of code-switching. In: WEI, L. (Ed.). *The bilingualism reader.* New York: Routledge, 2000. p. 221-257.

POPLACK, S.; MEECHAN, M. (Eds.). Instant loans, easy conditions: the productivity of bilingual borrowing. *The International Journal of Bilingualism*, Special Issue, v. 2, n. 2, 1998a.

POPLACK, S.; MEECHAN, M. (Eds.). *The International Journal of Bilingualism*, Special Issue, v. 2, n. 2, 1998b.

PRESTON, D. *Sociolinguistics and second language acquisition.* Oxford: Basil Blackwell, 1989.

RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, v. 53, n. 3, p. 200-206, 1999.

ROMAINE, S. *Bilingualism.* Cambridge, MA: Blackwell, 1995.

RUIZ, R. Orientations in language planning. In: McKAY, S. L.; WONG, S. C. (Eds.). *Language diversity - problem or resource?:* a social and educational perspective on language minorities in the United States. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1991. p. 3-25.

RUTHERFORD, W. *Second language grammar*: learning and teaching. Essex: Longman, 1987.

SANKOFF, D. et al. The case of the nonce loan in Tamil. In: SANKOFF, D.; LABOV, W.; KROCH, A. (Eds.). *Language variation and change*, v. 2, n. 1, p. 71-101, 1990.

SANKOFF, D.; POPLACK, S. A formal grammar for code-switching. *Linguistics*, v. 14, p. 3-46, 1981.

SAPIENS, A. The use of Spanish and English in a high school bilingual Civics class. In: AMASTAE, J.; ELIAS-OLIVARES, L. (Eds.). *Spanish in the United States:* sociolinguistic aspects. New York: Cambridge University Press, 1982.

SCHLAFLY, P. *Adios bilingual education!* Disponível em: <www.eagleforum.org/column/1998/mar98/98-03-18.html.> Acesso em: 25 abr. 2001.

SCHMIDT, R. Input, interaction, attention and awareness: the base for consciousness raising in second language teaching. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 10, 1990, Rio de Janeiro.

SCHMITZ, J. R. Alguns subsídios para o ensino de espanhol a falantes de português no Brasil. *Letras*, Campinas, SP: PUCCAMP, v. 10, n. 1/2, p. 31-44, 1991.

SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In: BEEBE, L.M. (Ed.). *Issues in second language acquisition*: multiple perspectives. New York: Newbury House, 1988.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SILVA, T. T.; McLAREN, P. Knowledge under siege: the Brazilian debate. In: McLAREN, P.; LEONARD, P. (Eds.). *Paulo Freire:* a critical encounter. London/New York: Routledge, 1993. p. 36-46.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*: The English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press, 1975.

SKUTNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINGS, J. (Eds.). *Minority education:* from shame to struggle. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988. p. 9-44.

SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINGS, J. (Eds.). *Minority education:* from shame to struggle. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988.

SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKOMAA, P. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO, 1976.

SLOBIN, D. I. *Psicolingüística*. Trad. Rossine Salles Fernandes. São Paulo: Nacional, 1980.

SOLA, A. El papel de los textos narrativos en la construcción de una segunda lengua: la renarración en preescolar. In: MEJÍA, A. M.; TOVAR, L. A. *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 1999. p. 45-64.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In: LeCOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. *The handbook of qualitative research in education.* New York: Academic Press, Harcourt Brace & Company, 1992. p. 53-92.

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning.* New York: Oxford University Press, 1989.

SRIDHAR, S.N. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 800-805, 1994.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

SWAIN, M. Bilingualism without tears. In: CLARKE, M.; HANDSCOMBE, J. (Eds.). *On TESOL'82:* pacific perspectives on language learning and teaching. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1983. p. 35-48.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning.* Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. iii, p. 320-337, 1998.

TARONE, E.; SWAIN, M. A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 2, p. 166-178, 1995.

TOVAR, L. A. Planeación lingüística en contextos educativos y minoritarios. In: MEJÍA, A. M.; TOVAR, L. A. *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia.* Cali: Universidad del Valle, 1999a. p. 217-219.

TOVAR, L. A. Bases para una verdadera planeación lingüística en Colombia. In: MEJÍA, A. M.; TOVAR, L. A. *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia.* Cali: Universidad del Valle, 1999b. p. 220-223.

TUCKER, G. R. *Implications for US bilingual education:* evidence from Canadian research. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1980. (Focus, 2).

USHAKOVA, T. N. Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research.* Norwood, NJ: Ablex Press, 1994. p. 135-156.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WATSON-GEGEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1998.

WEINBERG, J. Pennies from He Vinh. *TESOL Newsletter*, v. xxiv, n. 3, p. 5, jun. 1990.

WEINREICH, U. *Languages in contact.* The Hague: Mouton, 1953.

WELLS, G. Using L1 to master L2: a response to Antón and DiCamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal,* v. 83, n. 2, p. 249-254, 1999.

WERTSCH, J. V. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In: ZIVEN, G. (Ed.). *The development of self-regulation through private speech.* New York: John Wiley & Sons, 1979. p. 79-98.

WILEY, T. G.; LUKES, M. English-Only and standard English ideologies in the U.S. *TESOL Quarterly,* v. 30, n. 3, p. 511-535, 1996.

WILLETT, J. Becoming first graders in an L2: an ethnographic study of L2 socialization. *TESOL Quarterly,* v. 29, n. 3, p. 473-503, 1995.

WILLIAMS, J. D.; SNIPPER, G. C. *Literacy and bilingualism.* New York: Longman, 1995.

WOLCOTT, H. F. Posturing in qualitative inquiry. In: LeCOMPTE, M. D., MILLROY; W. L.; PREISSLE, J. *The handbook of qualitative research in education.* New York: Academic Press, Harcourt Brace & Company, 1992. p. 4-49.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* v. 17, p. 89-100, 1976.

ZARHARLICK, A.; GREEN, J. Ethnographic research. In: FLOOD, J. et al. (Eds.). *Handbook of research in teaching the English Language Arts.* New York: Macmillan, 1991.

ZENTELLA, A. C. Tá bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms. In: DURAN, R. *Latino language and communicative behavior.* Norwood, NJ: Ablex Press, 1981. p. 109-131.

ANEXOS

Anexo I

CALENDÁRIO DE ATIVIDADE DA ESCOLA – 1999-2000

1 st Semester

July

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

August

S	M	T	W	T	F	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

September

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

Aug. 2-6 - New Teachers Orient./Teachers Inservice
Aug. 5.6 - Student Orientation & Testing
Aug. 9 - First Full Student Day of School for students 1st - 12th
Pre-K and Kinder Orientation - 8:30 & 1:00
Aug. 10 & 11 - Half Days for Kinder
Aug. 10»13 - Half Days for Pre-Kinder - 8:00 to 10:00
Aug. 30 - School Readiness Program Begins - 1:00 to 3:00
Sept. 7 - Brazilian Independence Day
Oct. 8 - End of First Quarter - 45 days
Oct. 11 - Holiday - Teacher's Day
Oct. 12 - Holiday - Our Lady of Aparecida
Oct. 22 - Parent/Teacher Conf./1/2 day for students
Nov. 2 - Holiday - All Soul's Day
Nov. 15 - Proclamation of the Republic
Nov. 25 - 26 - Holiday - Thanksgiving
Nov. 30 - Holiday - Protestant's Day
Dec. 17 - End of Second Quarter - 47 Days
Dec. 19 - Jan. 14 - Christmas Break

October

S	M	T	W	T	F	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

November

S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

December

S	M	T	W	T	F	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

2 nd Semester

January

S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

February

S	M	T	W	T	F	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29			

March

S	M	T	W	T	F	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

Jan. 17 - Teacher's Inservice
Jan. 18 - First Full Student Day of School
March - 6-10 - Carnival Break
March 31 - End of Third Quarter - 51 Days
Apr. 20, 21 - Holiday - Holy Thursday/Tiradentes
May 1 - Holiday - Labor's Day
June 16 - End of Fourth Quarter - 57 Days
June 17 - Last day for Teachers
June 22 - Holiday - Corpus Christi

April

S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

May

S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

June

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

CALENDÁRIO DE ATIVIDADE DA ESCOLA – 2000-2001

1st Semester

July

S	M	T	W	T	F	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

August

S	M	T	W	T	F	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

September

S	M	T	W	T	F	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

Aug. 7-11 - Teachers Inservice
Aug. 10-11 - New Students Orientation
Aug. 14 - First Day of Regular Classes/
PreK&Kinder Parent Orientation
Aug.14-16 - Half days for Kinder (8:00 - 12:00)
Aug.14-18 - Half days for PreK (8:00 - 10:00)
Sept. 7 - Holiday - Brazilian Independence Day
Oct. 12 - Holiday - Our Lady of Aparecida
Oct. 13-End of First Quarter - 43 days
Oct. 19-20 - Parent/Teacher Conf./1/2 day for students
Nov. 2 - Holiday - All Soul's Day
Nov. 15 - Proclamation of the Republic
Nov. 23-24 - Holiday - Thanksgiving
Nov. 30 - Holiday - Protestant's Day
Dec. 15 - End of Second Quarter - 47 Days
Dec. 18 - Jan. 12 - Christmas Break

October

S	M	T	W	T	F	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

November

S	M	T	W	T	F	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

December

S	M	T	W	T	F	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

2nd Semester

January

S	M	T	W	T	F	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

February

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

March

S	M	T	W	T	F	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Jan. 15 - First Full Student Day of School
Feb. 25 - Mar. 2 - Carnival Break
Mar. 30 - End of Third Quarter -51 Days
Apr. 13 - Holiday - Good Friday
Apr. 19, 20-Parent/Teacher Conf./1/2 day for students
May 1 - Holiday - Labor's Day
June 13 - End of Fourth Quarter - 57 Days
June 13 - Last Day of School/
Half-day for students
June 14 - Holiday - Corpus Christi

April

S	M	T	W	T	F	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

May

S	M	T	W	T	F	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

June

S	M	T	W	T	F	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

HORÁRIO/DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS

1999 - 2000 GRADES K - 6 ELEMENTARY MASTER SCHEDULE

	MONDAY							TUESDAY							WEDNESDAY							THURSDAY							FRIDAY						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
PKA		PE	A						PE	A								M						PE						PE		M			
PKB		PE							PE								A	M						PE						PE	A	M			
KA					A					PE						PE	M							A	PE	M									M
KB				A						PE						PE	M	A							PE	M									M
1A			PE	P	M						P	A					PE	P	A		M				P					PE	P		M		
1B			PE	P	M	A					P		A				PE	P			M				P					PE	P				
2A			BS		P		M				PE	P		M				PE	P							P	A					PE	P		BS
2B				BS	P		M				PE	P		M				PE	P							P		A				PE	P	BS	
3A					PE	P				M			P	A			BS		PE	P				M			P				BS		PE	P	
3B					PE	P				M	A		P					BS	PE	P				M			P					BS	PE	P	
4A		A				PE	P		BS			M		P							P		BS			PE	P						PE	P
4B						PE	P	BS					M	P							P	BS				A	PE	P						PE	P
5A		P			BS				P			PE				P			BS				P		PE				P			M	A	
5B		P				BS			P			PE				P				BS			P		PE	M			P			A		
6A	P						PE	P						BS	P					PE		P				BS	M	P						A
6B	P					M	PE	P					BS		P					PE	A	P					BS	P						

Legend: PE = Physical Education; A = Art; Language Arts

BS = Brazilian Social Studies; P = Portuguese; M = Music

Anexo III

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS - VERSÃO PORTUGUÊS

Prezados pais: Esta é uma pesquisa sobre aspectos do desenvolvimento da competência lingüística de crianças em processo de aquisição de duas línguas. Sua colaboração é muito importante. Por favor, responda o questionário abaixo. A maioria das perguntas é fechada, mas você pode acrescentar quaisquer observações ou comentários que julgar pertinentes. Se algumas das perguntas não estiverem de acordo com a situação lingüística de sua família, desconsidere-as. Muito obrigado pela sua atenção!

Profª. Heloisa de Mello – hdemello@vento.com.br

COMPOSIÇÃO LINGÜÍSTICA DA FAMÍLIA

I. Por favor, escreva em cada uma das linhas abaixo qual é a sua primeira língua, a de sua(seu) esposa(o) e a de suas crianças. Se você e/ou os membros de sua família são bilíngües, por favor, escreva qual é a segunda (L2) ou terceira (L3) língua deles e a língua que vocês preferem usar mais (ou que usam com mais freqüência) quando conversam entre si.

Nome da criança:					
Quem responde o questionário? Por favor, circule: Pai Mãe Outra pessoa					
Membros da família	Nacionalidade	L1	L2	L3	Língua de preferência
Pai					
Mãe					
Criança 1					
Criança 2					
Criança 3					
Criança 4					

II. Qual língua é mais usada entre os membros de sua família? Se vocês usam uma língua diferente do inglês ou português, por favor, refira-se a ela como L1 (primeira língua). Por favor, ✓

a) Quando você fala com seu(sua) esposo(a)		b) Quando você fala com suas crianças	
Apenas inglês		Apenas inglês	
A maior parte em inglês		A maior parte em inglês	
Apenas português		Apenas português	
A maior parte em português		A maior parte em português	
Ambas igualmente (inglês e português)		Ambas igualmente (inglês e português)	
Apenas L1		Apenas L1	
A maior parte em L1		A maior parte em L1	
Ambas igualmente (L1 e inglês)		Ambas igualmente (L1 e inglês)	
Ambas igualmente (L1 e português)		Ambas igualmente (L1 e português)	
Ambas igualmente (L1 e outra*)		Ambas igualmente (L1 e outra*)	

* Por favor, especifique qual

III. Como você avalia suas habilidades de fala, compreensão, leitura e escrita em inglês, português ou outra língua? Se você fala outra língua diferente de inglês ou português, por favor especifique-a.
Por favor escreva o número correspondente a sua avaliação abaixo de cada habilidade.

Avaliação	Língua	Fala	Compreensão	Leitura	Escrita
1. Nada	Inglês				
2. Muito pouco	Português				
3. Mais ou menos	Outra(s)				
4. Bem					
5. Muito bem					

IV. Quem fala que língua com quem na sua família? Por favor, ✓

	Português	Inglês	Outra (qual?)
O pai fala com a mãe em			
A mãe fala com o pai em			
O pai fala com as crianças em			
A mãe fala com as crianças em			
Outras pessoas na família falam com as crianças em			

V. Quão importante é para você que suas crianças se tornem bilíngües? Por favor, ✓ e comente sua resposta.

Não é importante		Comentários:
Tem pouca importância		
Importante		
Muito importante		

VI. Quão importante é para você que suas crianças sejam alfabetizadas e adquiram habilidades acadêmicas em inglês e/ou português? Por favor, ✓ e comente sua resposta.

Avaliação	Inglês	Português	Ambas (E e P)	Outra
Não é importante				
Tem pouca importância				
Importante				
Muito importante				
Comentários:				

VII. Algumas pessoas optam por proporcionar uma educação bilíngüe por diferentes razões. Algumas delas são: instrumental, integrativa, por herança e por prestígio. Por instrumental entende-se o desejo de aprender uma língua para fins acadêmicos ou profissionais; por integrativa entende-se o desejo de aprender uma língua a fim de que possa se tornar um membro de outro grupo ou como um meio de ser aceito em uma outra cultura (por exemplo, se você planeja morar em outro país e quer muito integrar-se à cultura local); por herança entende-se o desejo de aprender a língua falada pelos ancestrais como forma de preservá-la e passá-la adiante, de geração em geração e por prestígio entende-se o desejo de aprender uma língua porque ela tem prestígio e proporciona *status* social ao falante.

Levando essas definições em conta, complete o quadro abaixo:

Desejo que minhas crianças aprendam as línguas abaixo pelas seguintes razões. Por favor, ✓

Língua	Instrumental	Integrativa	Por herança	Por prestígio	Outras razões *
Inglês					
Português					
Outra língua					

* Se você tiver outras razões, fico grata caso queira especificá-las.

VIII. Além da escola, as suas crianças têm oportunidade de falar inglês? Se sim, quando, onde, com quem e em quais situações?

IX. A sua família tem alguma política particular para incentivar o uso do inglês em casa? Se sim, qual é ela? Por exemplo, durante as refeições só se fala inglês ou durante a noite, antes de dormir, o pai ou a mãe lêem histórias em inglês para as crianças, etc.

X. Você gostaria de fazer quaisquer comentários sobre o desenvolvimento lingüístico de suas crianças neste estágio da aquisição de suas duas línguas?

XI. Como você acha que poderia ajudar suas crianças desenvolverem uma competência lingüística bilíngüe?

Muito obrigado!

Anexo IV

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS – VERSÃO INGLÊS

Dear parents: This is a research on linguistic aspects of bilingualism. I would very much appreciate your cooperation. Please answer the questions below. Most of the questions are closed questions, but if you want to add any observation or comments, please feel free to do it. If the question does not fit your language situation, please leave it blank. Thanks a lot!

Profª. Heloisa de Mello – hdemello@vento.com.br

LINGUISTIC COMPOSITION OF THE FAMILY

I. Please write in each line what is your and your spouse and children's first language (L1). If you and/or your family members are bilingual, please write what are their second (L2), third (L3), etc. languages and the language you and your family members prefer speaking most.

Child's name:					
Who is answering the questionnaire? Please circle: Father			Mother	Other person	
Family members	Nationality	L1	L2	L3	Language of preference
Father					
Mother					
Child 1					
Child 2					
Child 3					
Child 4					

II. What language is most used among your family members? If you use a different language other than English or Portuguese, please refer to it as L1 (first language). Please ✓

a) When you talk to your husband/wife		b) when you talk to your children	
Only English		Only English	
Mostly English		Mostly English	
Only Portuguese		Only Portuguese	
Mostly Portuguese		Mostly Portuguese	
Both equally (English and Portuguese)		Both equally (English and Portuguese)	
Only L1		Only L1	
Mostly L1		Mostly L1	
Both equally (L1 and English)		Both equally (L1 and English)	
Both equally (L1 and Portuguese)		Both equally (L1 and Portuguese)	
Both equally (L1 and other*)		Both equally (L1 and other*)	

* Please say which one

XII. How well do you think you speak, understand, read, write English, Portuguese and/or other language? If you speak other languages than English and Portuguese, please specify them. Please write the number corresponding to your own evaluation under each skill.

Evaluation	Language	Speak	Understand	Read	Write
6. Nothing	English				
7. Very little	Portuguese				
8. More or less	Others (specify)				
9. Well					
10. Very well					

XIII. Who speaks which language with whom in your family? Please ✓

	Portuguese	English	Other (specify)
Father talks to mother in			
Mother talks to father in			
Father talks to child/children in			
Mother talks to child/children in			
Other people in the family talks to children in			

V. How important is it for you that your children become bilingual? Please ✓ and comment on your answer.

Not important		Comments:
Of little importance		
Important		
Very important		

VI. How important is it for you that your children become literate, that is, acquire literacy and academic skills in English and/or Portuguese? Please ✓ and comment on your answer.

Evaluation	English	Portuguese	Both (E and P)	Other
Not important				
Of little importance				
Important				
Very important				

Comments:

VII. Some people choose to provide their children a bilingual education for different reasons. Some of them are: instrumental, integrative, by heritage or by prestige. By instrumental reasons I mean the desire to learn a language for academic or professional purposes; by integrative reasons I mean the desire to learn a language in order to become a member of the other group or as a means of being accepted in another cultural group (for example, if you plan to live in another country); by heritage reasons I mean the desire to learn the language spoken by ancestors (for example, parents and grandparents) , that is, a heritage language and by prestige I mean the desire to learn a language because it gives prestige and social *status* for one who speaks it.

Taking these definitions into account, please complete the following chart:

I want my children to learn the languages below for the following reasons. Please ✓

Language	Instrumental	Integrative	By heritage	By prestige	Other reasons *
English					
Portuguese					
Other language					

* If you have different reasons, I would be grateful if you specify them.

VIII. Besides the school, do your children have a chance of speaking English? If so, when, where, with whom and in which situations?

IX. Does your family have any policy of fostering the use of English at home? If so, what is it? For example, during lunch time or dinner the family language is English or daddy/mommy reads stories in English to children before they go to bed, etc.

X. Would you like to make any comments on your child/children's linguistic performance at this stage of their acquisition of two languages?

XI. How do you think you could help your child/children to develop a bilingual linguistic competence?

Thank you very much!

Anexo V

FORMULÁRIO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DO JARDIM DE INFÂNCIA À 2ª. SÉRIE (TIPO 2)

Dear Teacher: This is part of a research project entitled *Bilingual Practices in the Classroom.* The main objective of this research is to identify bilingual practices in the classroom of first grades of schooling. In order to accomplish this, I ask your cooperation to answer the questions below. I point out that the information you provide here will only be used for the purposes of this research and will not be provided to anyone. Please feel free to add any comments you want. Thank you very much for your attention.

Heloisa de Mello – hdemello@vento.com.br

The following questions will help me understand language use in your classroom. These are open questions, so the more details you add the greater my comprehension of what happens in the classroom will be. In order to save your time, I suggest you record your answers whenever you have a free time. When you have completed this, please put the questionnaire and the tape inside Mrs. T's box at the Lower School office. Thanks a lot for your help.

Please record your answers.

1. How would you describe bilingual practices in your classroom? I mean, who speaks which language to whom, when and in which situations? What kind of linguistic policy do you have in your classroom?
2. How would you describe bilingual practices at school as a whole? And what kind of linguistic policies does the school have?
3. How would you represent and evaluate pedagogical problems in the school's immersion program? In what ways are they related to the Brazilian context and to the language barrier Brazilian students may encounter?
4. How would you describe students' main difficulties in the classroom?
5. How would you describe cultural conflicts at school? Do you think the school's context can affect students' identities?
6. How would you represent the role of Portuguese in a school which has an English immersion program such as the school's program?
7. What do you think of codeswitching in the classroom? Do you think codeswitching can help students to achieve meaning and/or communication in L2 interaction?
8. Do you think international students acquire English faster than Brazilian students do? Why

Anexo VI

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Dear teacher:

The following questions are closed questions. Probably you have already answered some of them or part of them. Please complete them anyway because they will help me to look for patterns in my data. Again, thanks a lot for your cooperation.

✍ Please write or check your answers ✓
TEACHER'S LINGUISTIC BACKGROUND
1. Nationality:
2. Languages spoken:
3. First language:
TEACHER'S ACADEMIC BACKGROUND
4. Degrees:
5. How many years of experience do you have in the field of education/teaching?
6. Which grade(s) do you teach at EAB?

TEACHER'S SECOND/FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY

7. How well do you think you speak, understand, read, write Portuguese? And Spanish? Please ✓
S: speak **U**: understand **R**: read **W**: write

Evaluation	Portuguese				Spanish			
	S	U	R	W	S	U	R	W
Nothing								
Not very well								
Very little								
More or less								
Very well								
Almost perfect								
Perfect								

PORTUGUESE USE IN THE CLASSROOM			Please ✓
8. Do you use Portuguese during lesson time?	Never	Sometimes	Often
9. Does the aide use Portuguese in the classroom?	Never	Sometimes	Often
10. How important is it for you, as a teacher of Portuguese speaking children, to be able to speak Portuguese?	Not important		
	Somewhat important		
	Important		
	Very important		
11. Is there any linguistic policy in the classroom such as *"English only speaking zone"*? or *"Portuguese is not allowed here"*	Yes	No	

12. How strict is this policy ? When students ask questions or make comments in Portuguese, what is the teacher's reaction?

a)	Answers the question in English.	
b)	Reminds students they should only speak English in the classroom	
c)	Reprimands students.	
d)	Repeats the question in English without reprimanding.	
e)	Helps students to formulate the question in English.	
f)	Waits/asks for the aide to answer/explain the question in Portuguese.	
g)	Ignores the question because children must understand the classroom is an English speaking zone.	

LANGUAGE SWITCH				
13. How often do you think you use Portuguese in the classroom. Please ✓				
Never	Less than 5% of lesson time	From 5 to 10% of lesson time	From 10 to 20% of lesson time	More than 20% of lesson time

14. How often do you think your aide use Portuguese in the classroom. Please ✓				
Never	Less than 5% of lesson time	From 5 to 10% of lesson time	From 10 to 20% of lesson time	More than 20% of lesson time

15. If you or your aide switch languages from English to Portuguese when you talk to Brazilian students in the classroom, in what of the following situations does it happen? Please ✓	
a) **To give directions** Ex: Now, get your picture dictionary, pegue seu dicionário ou pegue seu picture dictionary.	
b) **To explain lesson content** Ex.: Some words end with consonant *blends*, palavras que terminam com duas consoantes juntas.	
c) **In metastatements** Ex.: Now, we'll begin from this page, vamos começar nesta página.	
d) **To elicit information** Ex.: What letter does it start with? Com qual letra começa?	
e) **To translate a word or statement** Ex.: Raise your hand if you can tell what is *alike*, igual, o mesmo.	
f) **To praise, reprimand or make a simple comment on children's attitudes or feelings** Ex.: Calma, não faça isso (Calm down, don't do that) ou Não fique nervosa (That's ok, don't be nervous)	
g) In a different situation (Please describe it).	

16. When do Brazilian students switch languages in the classroom and in what of the following situations? Please ✓	
a) When they talk to the teacher	
b) When they talk to the aide	
c) When they talk to their peers	
d) To ask about lesson content	
e) To check the meaning of a word or sentence	
f) To translate a word or sentence	
g) To negotiate a task during group/pair work	
h) When they have any kind of emotion	
i) In a different situation (Please describe it)	

Anexo VII

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

DIRETOR

1. How would you describe bilingual practices at this school?
2. What kind of language policy does the school have?
3. What do you think of Portuguese use inside the school? What was your first impression when you first arrived at school?
4. And what is your impression now after becoming familiar with the school's context?
5. Do you think bilinguals ordinarily use both languages in talking to each other? What do you think of this practice?
6. What do you think of codeswitching in the classroom?
7. How do you see the role of Portuguese in this school?
8. How would you represent and evaluate the main pedagogical problems of immersion programs?
9. How would you describe cultural conflicts at school?
10. What do you think are Brazilian parents expectations towards the school's educational program?
11. Why do you think parents choose this school?
12. What were the main reasons to form the *Literacy Task Force* committee?
13. What has changed after the *Literacy Task Force*?
14. In what ways do the teachers participate in the process of formulating and implementing language planning and language policies?

DIRETORA ADMINISTRATIVA PARA ASSUNTOS BRASILEIROS

1. Quanto tempo você trabalha na escola e qual a sua principal função?
2. Quando a escola foi fundada? Como ela é organizada em termos administrativos?
3. Como você descreveria a clientela da escola em termos de nacionalidades, *status* social e econômico?
4. Qual é a proporção de alunos brasileiros, internacionais e americanos?
5. Quando essa proporção de alunos brasileiros começou aumentar significativamente?
6. Quais as expectativas das famílias brasileiras que matriculam seus filhos na escola? Por que razão você acha que eles escolhem esta escola?
7. Quais as principais reclamações dos pais em relação ao programa da escola?
8. Como você representaria os conflitos culturais presentes na escola? Por exemplo, em que a educação nos moldes americanos difere da cultura ou das expectativas dos pais de alunos brasileiros?

9. Você tem algum dado estatístico em relação ao número de alunos brasileiros que formam na escola e, posteriormente, vão cursar uma universidade no exterior, nos Estados Unidos, por exemplo?
10. Como você vê a situação do português na escola?
11. Qual a língua mais usada nas reuniões de pais? A escola sempre proporciona tradução simultânea durante as reuniões de pais?
12. Qual a língua usada nas correspondências enviadas para casa?
13. Quais as principais festas/datas comemoradas na escola?

AUXILIAR DA SALA DE *ESL*

1. Como é o seu trabalho na sala de aula? Quais as suas funções?
2. Qual é a política de uso das línguas na sala de ESL? E nas outras salas?
3. Quais são as *English Speaking Zones* na escola?
4. A correspondência enviada para casa é escrita nas duas línguas?
5. As professoras das outras salas permitem que as crianças usem o português durante as atividades?
6. Quando e em quais situações você usa o português na sala de aula?
7. Quando a criança não compreende uma explicação da professora ou tarefa, o que acontece? Você ajuda explicar em português ou em inglês?
8. Você acha que as crianças que falam pouco inglês perguntam menos, ficam mais caladas durante as aulas, tarefas ou explicações?
9. As crianças usam inglês quando brincam e conversam entre si?
10. Em quais situações a professora usa o português na sala de aula? E você?
11. O que você acha da mistura de línguas na sala de aula?
12. Por que você acha que as crianças misturam as línguas?

Anexo VIII

AMOSTRA DE UM RELATO DE OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES NO CAMPO DE PESQUISA

RELATO N.7			
Data: 23.02.2000	Hora: 8:30 – 15:00	Grupo: ESL I-A	Profa.: Mrs. T.
Atividade observada: Aula		Foco da aula: Vocabulário – Partes do corpo humano	

Minha observação hoje tem início na sala de aula da Mrs. T., *ESL I-A*. As crianças presentes são Ca., La, Cy, Ba, Na, Ga, Yu, Cal e Jo. O foco da aula é ensino de vocabulário: as partes do corpo humano. A professora introduz o vocabulário mostrando as partes do corpo humano ilustradas no *Big Book*. Como de costume, as crianças estão sentadas em círculo, no tapete, e professora controla a produção das crianças e os turnos de fala à medida que vai modelando o insumo e fazendo perguntas sobre as figuras do livro. Por meio do controle de turnos ela controla a disciplina e a participação das crianças na interação. A todo o momento as normas socializantes do grupo são reforçadas: *Raise your hand! / Wait for your turn! / I want everybody participanting!* Etc.

Após introduzir e trabalhar o vocabulário-alvo com base no livro, a professora distribui um pedaço grande de papel pardo, crayons e tesoura. As crianças deitam no chão sobre o papel e nós (eu, professora e auxiliar) desenhamos no papel o contorno do corpo de cada uma delas. É um tumulto total, pois a sala é pequena e não comporta todas as crianças deitadas no chão ao mesmo tempo, mas elas se divertem muito. Como o espaço é pequeno, a professora pede que eu vá para o pátio em frente à sala com Ba e Na. Ficamos do lado de fora por algum tempo, mas todos querem ficar na sala. Terminamos o contorno e nos juntamos aos demais. Mrs. A. também sai da sala com Yu e La. Terminados todos os contornos, as crianças começam a recortar o corpo desenhado no papel. Eu e Mrs.A auxiliamos as crianças menores (Yu, Na e Cal). Enquanto isso, a professora vai para o computador e escreve os nomes das partes – *head, neck, eyes, nose, mouth, eyebrow, ear, hair, chest, arm, fingers, hand, belly* etc. – confeccionando uma espécie de etiqueta. Cada criança recebe um conjunto de etiquetas e procuram as partes correspondentes na figura, colando-as. Enquanto pintam a figura e pregam as etiquetas elas vão fazendo uso do vocabulário: *Neck! I have a neck! / Where's the arm? / How do you say this?* (mostrando uma etiqueta onde está escrito *fingernail*) / *Look at my forehead! Mrs. T. where's my toe? Mrs. T. what's eyebrow?*

A professora também aproveita para ir praticando o vocabulário novo, repetindo as palavras, corrigindo a pronúncia, fazendo perguntas: *Say it again. Fingernail! Glue your fingernail right here / Let me see yours, Cal, show me your thumb # and your toe # and your feet... Good, now say it again /* etc.

Os trechos seguintes mostram como as crianças estão envolvidas na tarefa e fazem uso do vocabulário novo:

Ba	*Mrs. T,* **é para desenhar os** *eyes*?
P	*Yes, Ba draw your eyes, your nose and mouth on your face. Don't forget to color your hair brown.*
La	[*Mrs.T., I draw my eyes,my nose, my mouth...*
Ba	[*I'm going to color my hair... how do you say* **loira?**
P	*Good for you, La....*
Ba	*Mrs. T. How do you say* **loira?**
Mrs. A	*Blonde.*
P	*Color it the way you are. You have such a beautiful brownish hair.*
Ba	*But I like blonde hair.*
P	*Ok, Ba, so color it yellow. When you grow up you may color your hair blonde, right?*

Como o espaço é pequeno para todos, as crianças acabam invadindo uma o espaço da outra:

Ga	**Em cima do meu?** *I don't finish! Mrs. T., Ca step on my arm!*
P	*Do you Ca? You should be nice to your friends! If you step on Ga's arm you gonna hurt him and we'll have to take him to see the nurse.* (risos)
Ga	*I'll step on your head! # Look, I'm step on your head!*
Jo	*I'm step on your neck!*
P	*Ok, guys, calm down, you gonna get hurt. Jo! Ca!*

Depois que as crianças terminam de colorir e pregar as etiquetas, as figuras de papel são penduradas em um arame que atravessa o centro a sala. As crianças se divertem. A professora continua praticando o vocabulário. O sino bate e as crianças voltam para suas salas de origem.

A gravação desta aula não está muito clara. Apenas alguns trechos podem ser compreendidos. Preciso melhorar a qualidade de minhas gravações. Talvez um microfone multidirecional, pois as falas são e os ruídos sobrepõem-se.

Depois da aula eu e a professora ficamos conversando um pouco. Ela sempre comenta sobre algo que aconteceu durante a semana e isso tem sido bom porque tem me dado a oportunidade de saber quem é quem na escola. Hoje conversamos sobre a área de português. A coordenadora parece não estar muito satisfeita com a situação da área e de vez em quando faz reclamações. Já conversei informalmente com ela. Em todas as vezes que nos falamos ela fez reclamações sobre a carga horária de português e a maneira como as disciplinas de português são tratadas na escola. Na primeira série tem apenas 25 minutos de língua portuguesa 3 vezes por semana. Ou seja, 75 minutos de aula por semana. Segundo ela é impossível alfabetizar uma criança em tão pouco tempo. O resultado é que os pais reclamam que as crianças terminam a primeira série e ainda não sabem ler. Mrs. T. apenas confirmou as afirmações feitas pela coordenadora durante nossas

conversas no corredor. Mrs. T. também esclareceu que neste ano as crianças passaram a ter 30 ou 45 minutos de aula de português, ao invés de 25 min., o que ainda é muito pouco. Na segunda série, o contato com o português escrito aumenta, pois entra a disciplina Estudos Sociais Brasileiros, que é ministrada em português. A coordenadora acredita que a política da escola não valoriza o ensino de português e diz que a prova disso está no número reduzido de horas-aula, no acervo da biblioteca que dispõe de poucos livros em português, nas atividades extras de português que nem sempre incluem todos os alunos, já que a participação é voluntária para as crianças estrangeiras e até mesmo na atitude dos professores que acham que apenas o ensino de inglês é importante. Estas questões também já foram mencionadas nas reuniões do *Literacy Task Force*. Mrs. T. concorda que o português tem poucas horas semanais, mas lembra que o foco da escola é o ensino de inglês e esta é a principal razão pela qual os pais colocam seus filhos na escola. Para evitar o problema inicial da alfabetização em português, ela diz que muitos pais colocam as crianças primeiramente em uma escola brasileira para que sejam alfabetizadas em português e só, então, as colocam na escola. É realmente um conflito, pois a família quer muito que a criança aprenda inglês e acredita que a melhor forma para isso é a exposição máxima ao inglês; por outro lado, a família também quer que a criança tenha sucesso na escola brasileira, pois o futuro de muitas delas é a universidade brasileira e não a americana, conforme o que se prevê nos objetivos do programa do ensino, propostos no estatuto e no folheto de pais da escola. A escola, por sua vez, tem o compromisso com a clientela internacional de proporcionar ensino nos padrões da escola básica americana, mas também não pode esquecer que a clientela brasileira é numericamente maior, além do compromisso com a Secretaria da Educação local de proporcionar ensino fundamental e médio de acordo com as normas brasileiras, já que a escola é reconhecida pelo MEC. Essas questões estão sendo debatidas na escola, principalmente nos últimos meses, em razão da mudança na diretoria e da criação do comitê do *Literacy Task Force*. Tanto o superintendente geral quanto o diretor da *Lower School* estão na escola há apenas 5 meses. Vamos ver como as coisas irão caminhar.

Anexo IX

AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA (TIPO 1)

ENTREVISTA 1: Professora da Área de Português	Data: 14.09.2000

A professora entrevistada é a professora responsável pela disciplina Língua Portuguesa em todas as séries da *Lower School*, isto é, da primeira à sexta série. Estudou na escola, morou no exterior (Estados Unidos e Canadá) e, segundo ela, é bilíngüe desde criança. Ela é graduada em Letras-Português e mestre em Educação. Participou do comitê *Literacy Task Force* na qualidade de representante da área.

Pesquisadora	Professora, eu gostaria que você falasse um pouco sobre seu trabalho aqui na escola. Como o português é ensinado e como você vê o papel da primeira língua, neste caso, o português numa escola bilíngüe como esta.
Professora	Bom, depende do foco que você tem do que seja uma escola bilíngüe. Para mim a escola é uma escola bilíngüe, mas onde foco principal não é... # as duas línguas não têm o mesmo peso. Então, isso faz uma diferença, não é uma escola totalmente, eh, # bilíngüe. É uma escola com um enfoque no... # na língua estrangeira, no caso aqui porque os alunos, na maior parte, são... # vamos dizer assim, quase 70%, poderia até ser feito uma pesquisa porque eu acho que nunca foi feito, mas se você pegar a nacionalidade dos alunos aqui no *office school* com a Darcy, você observa que... # é, quase 70% dos alunos, pelas nossas listas a gente pode observar isso.
Pesquisadora	Durante o *Literacy Task Force*, a Darcy fez um levantamento...
Professora	Ah é?
Pesquisadora	65% de brasileiros, 15% de internacionais e o restante, 10%, de americanos.
Professora	Americanos. Pois é, só isso aí muda muito o foco que a gente tem que dar no português aqui. É, existe assim, # # uma angústia muito grande da nossa parte porque tem essa diferença do inglês para o português de carga horária. Esse, para mim, é o maior problema para a área de português, a carga horária. Porque o trabalho em si, ele é um trabalho feito dentro dos parâmetros curriculares, eu não acho que é um trabalho que está faltando para nenhuma escola moderna de Brasília ou até do Brasil. Ela tem... # nós fazemos um trabalho totalmente ligado à experiência da criança e tudo, agora não fazemos um trabalho melhor, que eu acho assim, que poderia ser melhor, eu ainda concordo que pode ser muito melhor do que é hoje, por conta da nossa carga horária. Nós temos um # uma aula de 45 minutos, na primeira série que é alfabetização, que é o primeiro contato que eles tem com o português, eles só têm quatro vezes por semana atualmente. Ano passado eram cinco vezes, mas era meia hora de aula, então isso faz uma diferença terrível porque você não alfabetiza em meia hora, você não alfabetiza em 45 minutos. Você dá uma aula, mas você... porque é um processo, é um processo e ele vai bem mais lento. É claro que o aluno tem exposição à língua em casa, ele tem exposição à língua na rua, nas placas e tudo, mas o trabalho feito na escola que poderia enriquecer esse processo que ele já está tendo naturalmente, né, fora da escola, é um trabalho lento por conta da nossa carga horária.
Pesquisadora	É mais ou menos como o inglês nas escolas brasileiras, só que...
Professora	Só que o inglês seria uma segunda língua, então é uma coisa esquisita a gente pensar assim, nossa, o aluno, ele já sabe, ele tem o código lingüístico, assim, oral pronto, nós trabalhamos em cima desse código que ele tem, é claro que a gente tenta retirar disso, a gente... # # a nossa alfabetização é baseada em músicas que eles conhecem, no folclore que eles conhecem, eeh, em trava-línguas, você pode observar ali, são os textos que a gente trabalha e é sempre contextualizado, quer dizer, o trabalho ele feito dentro das... assim, do que há de mais moderno na educação do Brasil, né # e do mundo também porque os franceses também utilizam, a Suíça utiliza e tal...
Pesquisadora	É, as correntes teóricas acabam sendo interligadas...
Professora	É, sendo interligadas. Agora o trabalho em si, ele.., nós trabalhamos, eeh, ultimamente nós temos também educado um pouco os pais, para um trabalho feito também em casa, tentamos que eles façam, que eles nos ajudem nesse processo, é difícil porque eles acham que isso é um papel da escola, eu concordo, os alunos ficam também, assim, até 3h da tarde ainda tem coisas para fazer para casa, então nós dosamos muito isso, a tarefa é só duas vezes por semana, não vai todo dia, mas ao mesmo tempo nós precisamos de um certo reforço para que pelo menos ele escreva, leia, fora desse ambiente aqui, que ele não utiliza a língua a não ser nas aulas de português e BSS que, eeh, são duas vezes por semana, né, com a Teresa, também uma aula muito... curta, né, 45 minutos.
Pesquisadora	E como você acha que essas crianças se comportam lá na sala de aula regular, nas demais disciplinas, elas conseguem acompanhar o conteúdo, as atividades previstas, ou melhor, como você percebe o rendimento delas?
Professora	Bem, eu tenho uma opinião...
Pesquisadora	Você estudou aqui?
Professora	Estudei.
Pesquisadora	Então você pode falar pela sua própria experiência...
Professora	Eu posso falar. Eu acho assim, que em termos de comportamento eles são um pouco mais tranqüilos lá porque eles não utilizam o código que eles têm mais domínio, que seria o português, então, eles ficam mais, assim, eeh, em termos de comportamento eles são mais calmos, eu acho, lá na sala de inglês. Lá, eles têm mais tempo para fazer trabalhos em grupos, o professor tem esse jogo de cintura de fazer

trabalhos em grupos, entendeu? Eles têm condições de formar grupos, fazer outras atividades, eles conhecem muito mais os alunos do que a gente. Claro que, depois de um tempo, a gente conhece também, mas para formar grupos em certas atividades eles têm uma tranqüilidade maior, né? Porque eles formam os grupos, trabalham nesses grupos, quer dizer, os alunos ficam lá cinco aulas com eles, diárias, e isso aí ajuda porque os alunos têm... eles vêm o professor de sala como um professor mais presente na vida deles, o professor que está mais próximo...

Pesquisadora — Mais próximo...

Professora — Mais próximo, isso ajuda muito no desenvolvimento acadêmico porque, né... # #

Pesquisadora — ...a parte afetiva...

Professora — porque o afetivo, né, eu acho que contribui, o afetivo, eu acho que contribui e academicamente eu acho que eles se beneficiariam muito mais se eles tivessem mais português, eles se beneficiariam mais do inglês, coisa que, foi feito o *Task Force*, né, e eles falaram que as pesquisas mostram que nem sempre é preciso alfabetizar na primeira língua, que eles mesmo sendo alfabetizados na segunda língua eles têm um progresso, que eles demoram de sete, seis ou sete anos para ter esse progresso nas duas línguas porque eles acabam sendo deficientes tanto em uma quanto em outra, mas que depois disso eles levam isso, quer dizer, o português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês.

Pesquisadora — E mudou alguma coisa com *Literacy Task Force*?

Professora — Não. Ããh, em termos de carga horária, pelo contrário, diminuiu, né, nós tínhamos 50 minutos de aula # esse ano, por conta do horário e porque nós tivemos que pegar todas as turmas, por conta da falta de professor, ano passado eu tinha cinco turmas, eu tinha ano passado de primeira a quinta. Esse ano eu tenho de primeira a sexta, então eu tenho uma, eu tenho um, vamos dizer, seis horários por dia, então, eles tiveram que reduzir esses horários em cinco minutos para dar mais uma turma.

Pesquisadora — O ano passado o português começava na segunda série?

Professora — Não, eles já estavam, eles estavam num processo, porque a pedido nosso, o que aconteceu foi assim, há sete anos atrás eles retiraram o português da primeira série, eu não estava aqui, eu tenho cinco anos de escola, eu não estava aqui, eu sei que retiraram o português, eeh # sem # assim, perguntar muito, sem questionar, eeh, a atitude de retirar o português, simplesmente foi retirado, os professores não fizeram parte desse processo de mudança, eles foram simplesmente comunicados: "olha, foi retirado o português, vocês vão dar português lá a partir da segunda série". O primeiro ano não afetou muito porque eles já tinham, vamos supor, a primeira série desse ano já tinha tido, né, agora o segundo ano desse, dessa mudança é que foi realmente a mudança porque os alunos da primeira série não tiveram português, então esses alunos agora eles são alunos de quinta e sexta séries, quinta, sexta, sétima e oitava que ficaram sem esse português de primeira série e que você vê uma diferença GRANDE neles...

Pesquisadora — Academicamente?

Professora — Eu acho. Se você fizer uma pesquisa assim, você vai ver que eles têm essa falta de alfabetização na...

Coordenadora — Bom dia, é mãe de aluno?

Professora — Não, ela está fazendo uma...

Pesquisadora — Você é a coordenadora nova? Tudo bem? Muito prazer, meu nome é Heloísa, eu sou aluna da Unicamp, do doutorado em Lingüística e desde o ano passado, ou melhor, semestre passado eu estou aqui...

Coordenadora — Colhendo seus dados aqui?

Pesquisadora — É.

Coordenadora — Claro.

Pesquisadora — Eu tive permissão dos diretores e aí participei também do *Literacy Task Force*, das reuniões, né, e dos grupos de estudos e agora, hoje, eu estou aqui, conversando...

Coordenadora — Colhendo seus dados.

Pesquisadora — É, depois eu vou lá na sua sala.

Coordenadora — Eu estou meio apressada, mas gente está trabalhando, viu? Um abraço.

Pesquisadora — Outro.

Professora — Então, eeh, essa mudança afetou os alunos na área de português, principalmente, e eu vou um pouco além, eu acho que afetou o inglês também porque eles tiveram, eles não tinham assim, porque é uma transferência, eu acho que há uma transferência natural, por exemplo, os alunos de primeira série chegam aqui com o abecedário, assim, vamos dizer, os sons, que a alfabetização ainda tem isso, eles alfabetizam foneticamente, a gente alfabetiza no global, mas a gente utiliza a fonética também porque..., para fazer esse *linking*, né, vamos dizer, com o inglês. Então, eles chegam para gente com alguns sons, né, aliás, a maior parte com todos os sons, né, então aí eles chegam e só fazem essa transferência. Então, nesse período de # de # que eles não tiveram a primeira série eles deixaram de fazer essa transferência e quando eles foram para a segunda série eles estavam no nível lá no inglês totalmente diferente, entendeu? Assim, a ligação era... muitas vezes a gente não podia fazer o mesmo trabalho...

Pesquisadora — ...porque eles já estavam bem mais adiantados?

Professora — É, eles estavam lendo tudo em inglês.

Pesquisadora — Eu vejo lá as crianças do ESL, eles, mesmo os da primeira série, eles já estão lendo muita coisa, isso no final do semestre, eles já estão lendo...

Professora — Pois é.

Pesquisadora — Eles pegam os livrinhos de histórias... e já estão conseguindo ler.

Professora — Mas então aí você, imagine, que eles fizeram todo um trabalho... eles fizeram um trabalho no pré, no kinder, quer dizer, eles tiveram dois anos, de uma carga horária completa trabalhando a língua, claro, trabalhando outras coisas também, hábitos, né, claro, não é só o trabalho com a língua, mas usando a língua para fazer esse trabalho. Então, eles chegam no português, é a primeira vez, é o primeiro contato que eles têm com a língua, né?

Pesquisadora — Com o português escrito?

Professora É, o português escrito # e # com a leitura, né, com os livros, com (?a alfabetização). Claro, alguns pais, eles colaboram com esse processo fazendo isso antes, outros pais eles fazem um pouco mais além, eles colocam a pessoa, a criança fora e isso aqui é... um dos objetivos da escola é terminar com isso porque eles colocam a alfabetização fora...

Pesquisadora É, o Mr. D. disse que ficou impressionado porque nunca viu tanta criança que tem acompanhamento fora, como ocorre aqui na escola...

Professora Porque os pais querem isso. Eles querem as duas coisas. Eles querem que a criança seja fluente em inglês e eles querem que ela seja fluente em português e na escrita também, na leitura e em todas as áreas, né, como numa escola regular, eles fazem muito a comparação com a escola monolíngüe que não é o caso, né, então, e também não é o caso de uma escola bilíngüe, né? Alguns chegam até colocar a crianças fora para ajudar na alfabetização e isso, aqui, é um dos objetivos da escola, é terminar com isso porque eles colocam na alfabetização fora

Pesquisadora É uma situação um pouco especial, né, porque não chega ser uma escola totalmente bilíngüe...

Professora Essa é a maior frustração que a gente tem aqui, é a carga horária, porque principalmente nessas séries menores. Se a gente pudesse ter assim, como foi # foi colocado, sugerido no *Task Force* que tivesse uma coisa progressiva, uma carga horária progressiva, aumentando, né, se bem que eu, se eu fosse escolher, eu gostaria que tivesse uma carga horária maior nas séries iniciais e menor nas outras séries e depois aumentasse de novo, não sei...

Pesquisadora É, o Canadá que tem programas de imersão com condições semelhantes às que foram propostas no Task Force, quer dizer, 50% e 50%. Agora, por outro lado é uma situação diferente porque lá eles têm oportunidades fora # de usar o francês, que no caso lá é o francês que é ensinado para falantes de inglês e aí eles tem oportunidades...

Professora Porque é um país bilíngüe.

Pesquisadora É, em algumas regiões só, né, em algumas províncias. Parece que são só duas províncias que são oficialmente bilíngües...

Professora É, mas acontece que no dia-a-dia também as pessoas, assim, eu morei lá, né...

Pesquisadora Você morou lá?

Professora Morei. No dia-a-dia, mesmo na cidade, eu morei em Montreal que era uma cidade... e Toronto também eu, eu visitei Toronto várias vezes, mas você vê no comércio as pessoas falam ambas as línguas, né, porque assim, as pessoas que, que moram ou que às vezes vão de uma cidade para a outra ou viajam, até mesmo de férias, eles às vezes são falantes de francês, então...

Pesquisadora É, tudo isso ajuda...

Professora As pessoas... é assim como, eeh, eu vejo assim como o inglês também aqui no Brasil atualmente com as pessoas que têm um pouquinho mais de escolaridade eles já têm uma segunda língua, ou é o inglês ou o espanhol. A maior parte dos universitários hoje eles procuram essa segunda língua porque é necessário, é uma coisa...

Pesquisadora Eles já têm aquela motivação instrumental pela língua...

Professora Exatamente.

Pesquisadora ... e as pessoas já se preocupam. E você acha que essa... tudo isso que você colocou, essa, essa assimetria entre o inglês o português, eh, em termos de atitudes, ela reflete, isso reflete de alguma forma nas atitudes que as crianças ou pais ou todo o *staff* têm relação às línguas?

Professora Sim, para mim é totalmente... sim, a valorização, porque o português quando eu cheguei aqui há cinco anos eu saí daqui frustradíssima, assim, nas primeiras aulas que eu tive, porque os alunos não tinham o menor respeito, o menor interesse, nada, português era uma obrigação, era uma coisa, assim, horrível...

Pesquisadora Com assim, uma espécie de rejeição?

Professora Uma rejeição, era como se fosse assim uma aula, assim, daquelas mais chatas que a gente pode achar, sabe, no currículo, às vezes a escola... todo aluno tem uma aula que não gosta, né, mas o português era a aula que todo mundo não gostava, era muito difícil # porque, eeh # a valorização, para mim, era assim zero mesmo. Nós fizemos um trabalho muito grande com isso, valorizando, falando, inclusive os pais começaram a ter uma outra visão, os pais desses alunos que foram passando também, não sei, eles foram também tendo uma outra visão...

Pesquisadora Você acha que os pais também contribuem para essa atitude negativa em relação ao português?

Professora Alguns sim, outros nos ajudam, outros contribuem para a desvalorização...

Pesquisadora Talvez porque o desejo de aprender o inglês seja tão grande...

Professora É, então quer dizer, hoje em dia eu considero assim que alguns pais contribuem, outros pais não contribuem e, e valorizam mais a cultura americana e ah, aí depende muito da série, do envolvimento, agora os alunos em si, eles, para mim, eles sentem essa desvalorização na própria escola como ela é organizada porque eles percebem, né, que nós somos um professor de... eles chamam de *special* aqui # né, só esse título ele já demonstra que nós somos um professor assim como, não é que eu estou desvalorizando música porque eu acho música uma das... é importante, artes também eu acho importante para o desenvolvimento porque existem essas inteligências múltiplas e o aluno pode ter uma inteligência musical, né, maravilhosa e isso tem que ser aproveitado nessa área. Mas, só esse título *special*, né, quer dizer, uma matéria especial, uma matéria diferente, fora, assim, da carga horária principal. Eles vêm a diferença também, por exemplo, quando eles não fazem alguma tarefa e nós queremos deixa-los com a gente mais um pouco para fazer essa tarefa, mas a gente não pode tirá-los da aula de inglês e lá não, lá eles têm como fazer isso porque, por exemplo, o aluno não fez uma tarefa de Estudos Sociais, durante a aula de Matemática, se acabou o exercício de matemática, ele já vai fazer o de Estudos Sociais porque ele não terminou, então ele não vai ficar com tempo livre para ler ou fazer uma outra atividade que ele queira, ele vai fazer o que ele não fez na outra. E também nas comemorações, as atividades deles, nós somos obrigados a participar, as atividades nossas eles não

são obrigados a participar, eles participam voluntariamente. Então, tudo isso eles sabem, né, percebem e entendem, eles conhecem... agora nós estamos mudando, claro, nós temos alguns, assim, acordos com alguns professores. Às vezes os alunos vêm, perdem aula de Educação Física, dependendo do que eles fizeram, vem para a gente e a gente faz com eles o trabalho, então, já começou a mudar e a postura do professor que eu acho também essencial, porque antes até mesmo o professor se considerava assim – "eu não sou um pessoa tão importante aqui na escola, então...", então, eu não tenho essa postura, eu pelo menos não tenho, e percebi que os professores que atualmente estão aqui também não têm, é tão importante quanto. Se é menor, vocês têm que aproveitar esse tempo melhor...

Pesquisadora: Porque na verdade, é até mais importante...

Professora: Inclusive, essa valorização de ser brasileiro também.

Pesquisadora: E você trabalha só com os alunos brasileiros ou não?

Professora: Eu só trabalho com alunos brasileiros.

Pesquisadora: Porque tem o PFL, não é?

Professora: PFL, porque eles não estão trabalhando português ainda como uma segunda língua; eles estão trabalhando como uma língua estrangeira, porque o inglês é trabalhado como segunda língua, quer dizer, como uma coisa, né... até isso é mais natural...

Pesquisadora: É...

Professora: E, o PFL é trabalhado, as professoras que trabalham ele são a Linda e a Júlia, inclusive elas nesses três dias estão elaborando material, eeh, elas estão nessa sala aqui elaborando material # para isso, porque eles estão também tentando fazer uma mudança gradativa também, porque alguns pais estrangeiros começaram a fazer um outro tipo de cobrança – "eu QUERO que meu filho aprenda português".

Pesquisadora: E isso já ajuda também para valorização, de uma certa forma...

Professora: Isso mesmo.

Pesquisadora: E as comemorações, esse tipo de atividade, em relação à cultura brasileira, ela tem lugar aqui dentro da escola?

Professora: Ela tem, mas se organizada por nós. A escola ela não se movimenta para isso. As atividades DELES, nós somos obrigados a participar, as atividades nossas eles não são obrigados a participar, eles participam voluntariamente.

Pesquisadora: Os alunos também? Só os brasileiros participam?

Professora: Não, a gente mudou isso de um tempo para cá, nós eeh, # aah, os alunos estrangeiros, é voluntário, agora os alunos brasileiros eles participam, né, se eles estiverem aqui. Se a gente tiver fazendo uma atividade do tipo carnaval, as aulas ligadas a isso, a independência do Brasil, eles vão participar das aulas e vão participar da festa cívica, ou da festa de Carnaval. Aí de um modo voluntário também, a participação na festa também é voluntária, mas aí nas outras atividades, Halloween, também é voluntário.

Pesquisadora: Aah e em relação ao inglês, por exemplo, as comemorações cívicas e etc. os brasileiros também participam?

Professora: Participam.

Pesquisadora: Precisam participar?

Professora: Precisam...

Pesquisadora: Ou é voluntário?

Professora: É voluntário quando é festa. Quando é festa é voluntário, quer dizer, eles vêm se eles querem...

Pesquisadora: Tipo Halloween?

Professora: ...é, só que 90% participa das festas americanas.

Pesquisadora: Eles estão motivados?

É, eles estão motivados e a escola inteira faz um trabalho para isso, né, nas festas brasileiras o DEPARTAMENTO faz um trabalho para isso. A gente faz um trabalho de incentivo, mas... eeh, nós temos conseguido resultado, nesses três últimos anos, principalmente, as nossas festas são lotadas. Os pais vêm, os alunos vêm, eles estão participando, o que não acontecia antigamente, né, a gente deu uma mudança nisso aí. E esse ano agora eu ainda não sei como que vai ser, a gente ainda não tem um comitê, está um pouco assim, as festas eles estão querendo deixar, tem outros objetivos, né, esse não está sendo o objetivo principal, nem em inglês, nem em português, então, inclusive eu nem sei como é que vai ser feito, só que nós temos como tema não tirar aulas de português para fazer apresentações, comemorações, nem festas, ensaios, nem nada.

Pesquisadora: É, porque não pode tirar do que já é pouco.

Professora: Exatamente. Ano passado nós tiramos para Carnaval, não tiramos para 500 Anos. Para os 500 Anos nós tiramos das aulas de inglês, que já foi uma vitória porque, imagine, a gente conseguir uma aula de inglês para treinar Brasil 500 Anos. Mas é porque foi uma data especial.

Pesquisadora: É, uma data especial.

Professora: Fora isso, a gente não consegue treinar numa aula e nem temos condições, eeh, o próprio horário, porque nós não podemos largar uma turma para ficar com outra, porque no horário que essa outra...

Pesquisadora: Ah, é, também. São quantas professoras de português # para a primeira fase?

Professora: São quatro professoras, da *Lower School*.

Pesquisadora: Quatro do *lower school*?

Professora: É, quatro professoras. Duas dão aulas de português regular, assim, português regular que a gente chama é o português dado nas escolas brasileiras, né...

Pesquisadora: Mas daí só para...

Professora: Para brasileiros.

Pesquisadora: Mas aí são nas outras séries, da sexta em diante?

Professora: Não, duas para o português regular no *Lower School*. Sou eu e mais uma.

Pesquisadora	Ah, tá, você e mais uma que dá esse português regular que é o português especial, vamos dizer assim, *specials*, que está dentro do *specials*, não é isso?
Professora	É. *Special* é a matéria português em si. Não interessa qual seja o nível. O nível regular que a gente chama seria o nível para um aluno brasileiro que já é falante da língua.
Pesquisadora	Que seria como na escola fora, escola monolíngüe.
Professora	É.
Pesquisadora	Então, você falou que trabalha de primeira a sexta.
Professora	É, ela também trabalha de primeira a sexta.
Pesquisadora	Ah, porque tem mais de uma primeira série, uma segunda.
Professora	Tem duas séries.
Pesquisadora	Ah, tem duas de cada. Agora que eu me lembro tem A e B.
Professora	É, então, geralmente eu fico com uma... # por exemplo, eu tenho 2ª A e 3ª A, e aí tenho 4ª B, 5ª B, 6ª B.
Pesquisadora	E as outras duas professoras? São quatro.
Professora	As outras duas dão PFL.
Pesquisadora	Ah, tá.
Professora	Uma dá PFL *beginners*, que seria o início, início, início. O aluno está chegando aqui e não sabe falar nem "alô", nem "sim", nem "não", nem "bom dia", essa é do *beginners* e a outra dá para o aluno que já está aqui há mais de um. Às vezes tem dois anos, três anos, quatro anos que eles estão aqui, eles ficam nessa outra turma que aí eles vão conhecer um pouco mais sobre o Brasil, já vão incrementar, aumentar o vocabulário. Então, é dividido só nessas duas turmas e todas têm todas as turmas.
Pesquisadora	A hora que estiver na sua hora, tá? Dez e quinze.
Professora	É dez e quarenta e cinco.
Pesquisadora	Qual é a sua formação? Você fez Letras?
Professora	Letras, na UnB. Fiz quatro anos na UnB e me formei no CEUB.
Pesquisadora	Ah, é?
Professora	Fiz um ano no CEUB. Acho que não chegou nem a isso, foi um semestre, não foram dois.
Pesquisadora	Português-inglês?
Professora	Eu fiz na UnB só Português. No CEUB eu complementei. Foi por isso que eu fiz o outro semestre. Eu complementei com inglês e aí fiz Letras. Mas eu morei fora, falava inglês desde pequena, eu só peguei mesmo o diploma porque eu já tinha o domínio da língua.
Pesquisadora	É.
Professora	Aí depois eu fiz o mestrado aqui na escola, pela Universidade de Feminghan. É um Mestrado em Educação que eles oferecem.
Pesquisadora	Mas é a distância? Como funciona esse Mestrado?
Professora	A distância. Funciona assim, nós recebemos o material no início do semestre, aí nós estudamos, fazemos algumas resenhas, algumas observações que o professor já pré-determina mandando pelo correio e aí quando ele vem nós temos, depende do professor, quinze a vinte dias de aulas intensivas, desde manhã até de tarde, aí fazemos um trabalho em cima daquela matéria. São várias matérias, tem desde currículo até prova didática, leitura, escrita, trabalhos diversos, é uma atualização mesmo dentro da educação.
Pesquisadora	E isso tudo é dado em inglês, obviamente, né?
Professora	É dado em inglês.
	E a escola incentiva a participação nos cursos, por exemplo, seminários etc.?
Professora	Incentiva, incentiva, mas nós temos um problema, assim...
	Tempo?
Professora	É, porque os cursos, a maior parte deles é dado durante o dia, eu já fiz vários na UnB, já fiz vários no Sinepe, teve um ano que eu fiz 18 cursos, eu consegui. Foi um ano que eu consegui, eeh, por exemplo, o curso começava às 2h, eu saía às 3h e chegava uma hora atrasada no curso, entendeu? E fazia. Agora, por exemplo, quando o curso é durante o período, a gente tem que conseguir substituto, os pais não gostam que a gente saia para fazer o curso, então tem toda essa coisa que fica difícil...
Pesquisadora	Uma limitação, né?
Professora	A limitação para fazer isso, a gente tem que fazer isso por conta própria no nosso horário livre, mas nós temos o incentivo financeiro da escola, porque eles pagam os cursos para gente se a gente der para eles com antecedência, né.
Pesquisadora	Já é alguma coisa, né?
Professora	É, são raros os que foram negados. Geralmente os que são negados são os que são fora, por exemplo, uma vez que eu fui fazer um em São Paulo esse eles...
Pesquisadora	Aí também já é mais difícil por causa do deslocamento.
Professora	É, tem uma diária, tem o deslocamento... # apesar de, nesse curso eu pedi só os dias da escola e o curso. Eu não pedi nem diária, nem transporte, nem nada. Mesmo assim foi negado porque eu tinha que faltar uma semana de aula.
Pesquisadora	Com relação ao uso do português, por exemplo, na sala de aula tem alguma orientação, vamos dizer assim, proibitiva, como é que funciona isso, você sabe? Eu sei que não é bem da sua sala de aula...
Professora	Lá na sala deles, né? #
Pesquisadora	É na sala deles...
Professora	Tem. O que eu sei é que...
Pesquisadora	Você acha que eles são orientados para não falar português?
Professora	São. Eles são orientados com placas, né, *English Speaking Zones* e # isso teve uma época que não era só nas salas de aula, mas também nas zonas comuns da escola que, de acordo com a pesquisa isso tem mudado, agora, desde o ano passado que eles começaram a ver isso não funciona eles estão deixando

mais livre para eles falarem qualquer língua que eles quiserem e eu já percebi, mas isso quem pode mais falar é quem cuida deles, dos meninos na hora do recreio, mas eu já percebi olhando que eu vejo eles falando as duas línguas, uma hora português, uma hora inglês dependendo de quem está do lado e com quem eles estão falando, se é um aluno estrangeiro eles falam inglês, se é um aluno brasileiro eles falam português e assim vai, entendeu? Agora lá, eu sei que tem essa proibição, assim, na sala de aula eles, os professores são orientados a falar "Olha, aqui só inglês". Então, eles falam inglês.

Pesquisadora — E você acha que eles, os alunos entre eles, ele procuram..., por exemplo, os brasileiros estão sempre juntos, fazem amizade entre brasileiros e os internacionais entre eles, por causa da língua?

Professora — Não, existem as exceções, né, claro, mas eu acho que é uma coisa... o natural mesmo é isso, eu percebo assim porque como eu tenho só brasileiros aqui, aqui todos são amigos, mas eu observo assim, nas áreas comuns da escola ou até mesmo eles comentando "Eu vou para a casa do fulano, eu para caso do ciclano", né eu vejo que sempre é um aluno brasileiro também, mas agora há exceções também. Nós temos aqui também que às vezes um aluno é bem amiguinho de...

Pesquisadora — Tem afinidade, né. Eu tenho percebido que na cantina, por exemplo, tem sempre os grupinhos, né, os brasileiros... (a coordenadora2 de português interrompe a entrevista)

Coordenadora — Deixa eu te falar, a Teresa vai entrar na sexta feira com Cristóvão Colombo... aqueles itens que eu me referi a você, a ele e a você ontem sobre a viajem de Colombo no texto LP que eu pedi até para a Silvia, você sabe? Então, de repente, a gente podia trabalhar de maneira interdisciplinar e vou dar também para (xxxx) aquele texto...

Professora — Que hora que é?

Coordenadora — Sexta. Eu posso entregar... eu entregar para ela...

Professora — Quem está planejando a sexta é a Ana e ela teria que ver isso no planejamento dela

Coordenadora — Já passei um para ela também, tá?

Professora — Ah, então tá.

Coordenadora — É porque também não tem sentido eu passar para você e não passar para ela.

Professora — É, é sempre bom a gente saber.

Coordenadora — Vamos ver se você dá sugestões também.

Pesquisadora — Só mais uma coisa, Professora, você acha... você percebe, alguma vez já percebeu, assim, que as crianças chegam usar alguma expressão em inglês na sua sala, chegam a falar, a se comunicar uns com os outros em inglês?

Professora — Sim. Sim, utilizam várias vezes, inclusive às vezes eu tenho que falar também a mesma coisa "Calma, olha aqui é sala de português" e tem alunos, são raros, mas tem, alunos que são, eeh, brasileiros, mas moraram muito tempo nos Estados Unidos e então, falam mais inglês do que português, então eles têm uma tendência a falar mais, apesar deles, deles participarem da aula curricular, a primeira deles na verdade é o inglês, nós temos alunos brasileiros que a primeira língua é o inglês e temos alunos estrangeiros que participam aqui porque têm um português fluente e a mãe, às vezes opta para ter um português regular, então esses alunos eles têm essa tendência, então, às vezes eles puxam conversa com o outro e outro responde em inglês também, aí é uma coisa natural mesmo.

Pesquisadora — É natural... porque você acha que os pais escolhem esta escola, os pais brasileiros, porque os outros não têm muita opção, né?

Professora — É, não têm pção, porque eles precisam, né? Bom, mas isso é uma opinião pessoal minha. Eu acho que é uma... é um *status*. A Escola Americana tem um *status* em Brasília que nenhuma outra escola tem, apesar de nós termos escolas como o Mackenzie, o Marista, que são escolas bem vistas aqui na sociedade brasiliense, mas é um *status* econômico a Escola Americana. Você colocar seu filho aqui é você demonstar que você pode, entendeu, POSSES e além disso é essa história do seu filho falar inglês que é a língua mais importante no mundo, entendeu, porque os pais, na minha opinião, eles têm essa visão, entende, eles acham que... inclusive, essa valorização de ser brasileiro, também, porque muitos pais valorizam muito a cultura americana, MUITO, MUITO, MUITO, é uma valorização extrema, uma idolatria, inclusive eu estava lendo um texto na veja hoje que, realmente, eeh, semana passada que eu vi, que realmente a valorização da cultura americana é uma coisa que vem crescendo demais e # assim, eles admiram...

Pesquisadora — Uma idolatria...

Professora — É, uma idolatria.

Pesquisadora — Inclusive tem uma pesquisa, até vou trazer para você dar uma olhada, tem um livro de um professor da UFRJ, Moita Lopes, ele tem uma pesquisa com professores de inglês, e então, ele mostra que o próprio professor brasileiro, ele tem uma idolatria muito grande pelo inglês, pela língua em si e pela cultura anglo-americana de um modo geral e é interessante essa pesquisa porque ele faz uma categorização em termos de atitudes em relação ao indivíduo, então, o brasileiro julga, por exemplo, que ele é mais, vamos dizer assim, ele é menos esforçado, a língua dele é mais feia, é pior, é mais difícil, então tem toda essa..., é bastante interessante...

Professora — Eu estava lendo na Veja porque existe uma polêmica, tem um deputado agora aqui em Brasília, não sei se você já ouviu...

Pesquisadora — Aldo Rebelo?

Professora — É , ele quer proibir os estrangeirismos, mas em se tratando de língua, é claro, ele não pode fazer isso nunca porque..., o repórter até escreveu muito bem na minha opinião, que não podemos esquecer que não é o inglês o único estrangeirismo da nossa língua, né, nós utilizamos termos que são estrangeiros e que são originários de outras línguas e já fazem parte do português, assim, tão comumente, que a gente nem vê mais que é um termo estrangeiro, né, então, gente tem que saber dosar, também, né, mas por outro lado ele fala também desse, dessa valorização da cultura americana e comparou também os japoneses, que os japoneses também têm essa idolatria, apesar dessa potência que eles têm, né, de ser

do primeiro mundo, e eles têm a mesma idolatria pelo americano, então é uma coisa assim que, seria uma coisa bem interessante uma pesquisa social, né, para os sociólogos talvez fazerem...

Pesquisadora Tem alguns trabalhos...

Professora E aqui, por exemplo, aqui em Brasília eu vejo muito isso, é uma coisa impressionante os pais, essa valorização que os pais que colocam o filho aqui, na minha opinião não outra, é a valorização mesmo, não é só da língua inglesa, do inglês em si, entendeu, é claro, isso aí é a maioria, mas tem alguns que é porque os filhos vão estudar fora, tem alguns que são diplomatas que precisam que o filho tenha essas duas habilidades, assim, o português porque é a língua deles e o inglês porque ele pode morar ou na Europa, nem sempre nos Estados Unidos, e precisa porque ele vai estudar em outras escolas americanas, também tem isso, né, mas isso aí é a grande minoria, grande minoria porque a maioria mesmo é dessa parte que valoriza...

Pesquisadora É, eu mandei um questionário para casa, mas só para os alunos do ESL, talvez fosse interessante fazer em relação à escola toda...

Professora É, eu também acho interessante fazer com todos. Nós temos também, não sei se você vai conseguir pegar esses dados na sua pesquisa, mas nós temos pais que sempre pensaram em colocar os filhos aqui, mas só colocam com oito anos porque querem que eles sejam primeiro alfabetizados em português, eu tenho assim, já vi pais que fazem isso, inclusive que os irmãos já estudam aqui mas eles estudam em outro lugar, no Montessori, no Candanguinho, entendeu, porque querem que eles sejam alfabetizados...

Pesquisadora Eles têm receio, né, de que eles tenham dificuldades...

Professora E acham que, e acham que é melhor a alfabetização, tem essa idéia de que é melhor a alfabetização na primeira língua porque pegaria a segunda língua mais fácil, né # nós temos pais que têm essa visão, que são pais do ESL porque acabam colocando o filho na primeira ou na segunda série.

Pesquisadora Bom, professora, era isso que eu queria te perguntar e muito obrigada pela sua colaboração.
Pode contar sempre com a gente.

Pesquisadora Obrigada

Anexo X

AMOSTRA DA TRANSCRIÇÃO DE UMA GRAVAÇÃO DE AULA

FITA 5	Lado A – 45 min.	Data: 23.05.00	Grupo: ESL I-A

Quando a gravação se inicia a professora já deu início à aula. A atividade da aula é chamada de *Circle Time.* Esta é uma atividade na qual as crianças estão dispostas em um círculo, sentadas num tapete e a professora lê uma história ilustrada para elas. O foco da aula é o desenvolvimento de habilidades orais. A professora controla os turnos, procurando dar oportunidades de fala a todas as crianças. Apesar de bastante controlada, a atividade se desenvolve de modo a incentivar a produção oral das crianças.

(...)

P (xxxxxxx) Raise your hand ! Who remembers the real character of the story? A1? # And what's his name?

A1 Eeh # Herman

P Herman, very good, A1! Who can raise your hand and tell me another character of the story? # A2?

A2 The fish!

P The fish! Ok, there's more! Who can raise your hand? Who remembers?

A3 Me

P I want to give other people. I've once called A3. I want to call other people. A4?

A4 There's # āah # the mother.

P The mother? Yes! Whose mother, A4?

A4 Eeh, the... # Herman's mother.

P Herman's mother. Very good! So, we have fish, we have Herman's mother, we have Herman's... # Raise your hand if you can think of more. # A5, can you remember more ?

A5 Just ... # I remember the shark!

P There was a ... there were sharks, very good!

A8 [Three!

P [Yeah, three of... three of them. Who else can remember? I want somebody like... A6 and A7 haven't participated.

A6 So... I don't go # eeh # I don't # eeh, I don't come to class yesterday.

P Oh, A6, that's right! And I forgot! So A6 is going to hear the story for the first time. That's why she... Do you remember A7, more? Sharks, fish, Herman's mother, Herman...# Was there anybody else?

A7 Father, eeh, # Her... Herman's... I forgot the name.

P It's ok!

A8 Aunt!

P [Well, wait a moment!

A8 [Aunt!

P Herman's aunt. Somebody else, A1?

A1 Herman's uncle

P Herman's uncle. A5?

A5 Herman's friends!

P Herman's friends.

A5 [He helped his... Herman's friends # from that... I forgot the name... from that plants.

P From the plants? We gonna talk about this because Mrs. T didn't teach you the name of that plant yesterday. TODAY I'm gonna teach you. [That's why you don't remember.

A3 [Eih, teacher... (levantando a mão)

P A3?

A3 His brothers and sisters!

P His brothers and sisters. Very good! A8?

A8 Eh # the monster!

A3 Ummh!?

P What kind of monster was that Mrs. T said? Was a ... #

A8 It's like a dragon with no ...

P [Yes, with no arms, right? # It's like a snake.

AA [Yeah!

A8 With no wings and it's like the Poweranger's dragon.

P Like a Poweranger dragon? I've never seen a Poweranger dragon.

A8 [Yes! There was one...

A5 [And the sharks!

P You've said already the sharks. Were the sharks friends? Herman's friend or ... what ... what was that name we learned yesterday?

A5 Octopus

P Are sharks friends of octopuses?

A5 No !

P Raise your hand! A5?

A5 (A5 levanta a mão e responde) The Harman helps his brothers from a # one fish # he # and that fish eat #

P Yes, that's right, Herman helps his brothers. Who else can remember?

A3 He (xxxx) out of his brother and sisters, he....

A8 [...of a green fish!
A5 [And helped he out!
P Yes, he helped the fish out, A5. A3?
A3 Herman and the sharks... they... they are... # How do you say **inimigo** in English?
P **Inimigo**? That's the word I'm looking for in English! That's the word I'm looking for.
A5 Enemy! (pronuncia de forma incorreta)
P Almost! Almost right! Let's repeat, enemy!
AA Enemy!
P Enemy. But Herman # we're going to (?see) that change again, today. A6 is going to learn about the story that Herman was so good that he helped even his enemies because... # Do you think that sharks... Do you think that sharks eat octopuses?
AA [Yes!
A8 [They're enemies and Herman is gonna kill the sharks...
P [Yes, but Herman...
A7 [Herman is friend.
P Herman was not afraid. Herman was not afraid at all, right? Ok! Let's continue now. Let me tell you. In this book... in this book Mrs. T didn't tell you about that yesterday. I just wanted to introduce you the story but # I'm... # Mrs.A, I'm so surprised how much they remember from yesterday!
Mrs.A Yeah!
P Uauh! All the details! They can remember all the details of the story!
Mrs.A Yes!
A1 I remember #
P A6 doesn't remember because A6 was absent, but the other ones that were here... they were... Do you know, class? Let me tell you something. When I read I like to think about how things are alike and different. Do you understand the word alike?
A6 I have #
P ALIKE!
A3 Alike is # like the story!
P What's alike? Raise your hand if you can tell what is alike. A3?
A3 Like the same?
P The same! Alike is the same! And different? What is different?
A7 [Green!?
A2 [**Diferente**!
P Oh, yes!
A7 Red, green #
P Red and green are different. Give two things that are alike. Two things that are alike.
A3 It's like equal
P You have to... # It's equal! But you have to raise your hand. Give me an example of two things that are alike. A6?
A6 Eh... # two people has black hair.
P Right! So, the black hair is alike. Black and black. A9?
A9 Two books.
P Two books what? What about two books?
A9 It's the same... # about octopuses.
P Alike?
A9 Uumh!
P Two books alike, the same book? Like we have... sometimes we have two copies of books in the class. They're alike. A3?
A3 How do you say... **gêmeos**?
P Twins!?
A3 Yeah, twins. Two twins # Two twins are alike.
P Tw... Sometimes twins are identical. They're alike. Sometimes they're different, right? A8, do you want to say something?
A8 Eh... # somebody is # has much years...
P They have what?
A8 [Years. Have equal years.
Mrs.A [A8, sit down!
P Oh! Ok, some people are older than other people. So, they are different. [And, for example, who is six? Raise your hand!
A8 [And equal!

(As crianças levantam as mãos e a professora continua)

P Six! Who's seven? # # (as crianças levantam as mãos) So, all these are alike. They all have the same age!
A3 Who's eight? Who's eight?
A8 I'm eight!
P So, they... Those two are alike because [they have the same age.
A3 [who's nine?
P [Who's six?
A8 [Who's ten?
P Who's six? Nobody is six in the class? You're six? Oh! No?

A3 And you, A4!
P A4 is seven, right A4? Yeah, A4 is seven already. He had a birthday party, remember? Ok! Let's continue then! So, ah # when I read I like to think about things that are alike and things that are different. Ok! I like to compare and contrast things. People, we gonna talk about comparing and contrasting, ok? Ah, to do this, for me to compare and contrast, I have to ask myself like this: How are these characters alike? How are these characters different? We're going to talk about this today when we turn the pages. How are they alike? How are they different? Ok? Sometimes when I am comparing and contrasting, it helps me to understand the story and reading.
A8 Miss?
P Well, A8, wait a moment because A5 has his hand on a long time. A5, do you want to say something? Go ahead!
A5 The sharks can't # eat the octopus because octopus is very big and [has #
A [some...
A5 Very big # very large! And he can # I don't know that in English and... and...(A5 não consegue se expressar oralmente, mas faz gestos indicando que o polvo tem braços longos e pode envolver o tubarão, prendendo-o .)
P The arms? The arms... # It has long arms?
A5 The arms then go round the shark # so the shark can die.
P Oh! Do you think that the octopus can squeeze the sharks?
A5 Yes, this is... # they are not friends # they are enemies.
A8 [Miss?
P [Well, have you seen this on TV?
A5 Yes, I'm seen that on TV. Octopus is VERY big, is so big! (xxxx) (A5 gesticula e tenta mostrar que o polvo pode matar o tubarão.)

(As crianças ficam excitadas e caem todas no chão e falam ao mesmo tempo.) (xxxxxxxx)

P Oh, be careful here in the middle! [See, you have to stay still.
A5 [And the shark is very large!
P Wait a moment now! A8, what would like to say?
A8 Eah, when the shark is up the big octopus, the big one octopus can move A5... #
A5 Yeah!
A8 ... and can take A5 on the plants.
P Ok! Let me give you the page of the octopus, remember the one that he was, ah, spilling the ink out? We'll get that page and we're going to talk more about octopuses # Ok, let's see. Ah, so in the first page, remember, it said: "Herman likes to help". We saw during the whole story how much Herman helped all those, those characters that you've told me about ago, right? And then, this one here # Tell me... # Raise your hand if you can tell me what he's doing to help here. Raise your hand! What is he doing? A1?
A1 Fish!
P But fish is just a word! I want to know: "What is he doing to help?"
A3 Oh, I know!
P A3?
A3 He's open the... # **Como é mesmo concha**?
A (xxxxxx)
P The shell, the shell for what?
A3 The fish...
P The fish what? Make a complete sentence for me.
A3 He's open the shell... #
P ...for the fish.... Start again, A3. He's opening...
A3 The shell for the fish go out.
P To go out! Yes, very good!
A8 Miss.?
P And raise your hand if you can read down here. What does the fish say? I want someone that don't... A2, what does the fish say?
A2 Thank you, Herman!
P Yes, thank you, Herman. Was this polite? Or Impolite? Raise your hand if you can tell me. Polite or Impolite? A6?
AA Polite.
P Very polite, yes! You're ... # You're being so polite too in the Circle Time today! I'm telling you: I'm so proud of you! Ok! Let's turn the page now and it says like this: "He helped his mother!" , ok?
A8 Miss. ...#
P Ok! Just a moment! Just a moment, ok? Aah, let's look at the pictures as we read. Look at the picture! Now, raise your hand if you can tell me what is Herman doing for his mother. Raise your hand. A5?
A5 He # helps the plants... help the plants in hands.
P How do we say when we do like this or something? Doing what?
A3 Get
P Getting it...
A7 [Flowers.
A5 [Getting a flowers!
P Yeah! He's getting... # he's making like a bouquet with the flowers
A5 making a flowers. He make a flowers bouquet, he swim and take a flowers # there down!
P Ok, that's very good! Ok!
A8 Miss.? (levantando a mão)

P Aah, let me ask you something. Let's compare this picture with this picture, ok? How is Herman... # Look, these little green things here with Herman, ok A6?
A6 Āah... (não responde)
P The big one is Herman and the little one... # He is not helping the mother. It is this little one with her, ok? Ah, how ... what's the same about the way Herman is acting now and the way he acted with the fish in the first page? What's the same? What's the same about this? # Who can tell me? A8?
A8 Uumh...!
P When you raise your hand you should have the idea in your mind already, remember? How is it the same?
A8 I # I know two types of books # one of octopus, one type of Pokémon shell...
P Ok, but I want to know now ... (outras crianças levantam as mãos) Just a moment. I want you to stay focused on this question: How is Herman # How is it the same? What is he doing here and what is he doing here? (mostrando a figura no livro) A3?
A3 He's helping!
P He's helping! In both situations he's helping. Here he is helping and here he's helping. Now # how is it different? # The way he's helping? # Somebody else! Not A3 and A8, you're speaking a lot! A7?
B Here Herman is helping the fish and there Herman's helping the mother.
P Yes, so different things is helping different types of ... # one is the friend and one is the mother. But I want to know the action. What is different in the action?
A3 Me, please, please, please!
P Somebody else besides A3 and A8. You're speaking a lot! Mrs. Mello wants to hear everybody speaking!
A3 Me, me, oh no, oh, oh!
P Ok, A3.
A3 Eeh # # Here he's opening the shell for the fish and here is making a bouquet for his mother.
P Yeah! He's putting together a bouquet for his mother. Very good! But this is perfect! Very good! Let's continue, ok? So, see? # This is what we were doing. We were comparing and contrasting. We were seeing what's alike and what's different. So, that's called compare and ... what? And? # # Contrast! Can you say that to Mrs. T? # Compare and contrast!
AA Compare and contrast!
P Let's continue now, ok? Let's look closely at this picture now. Can you see from there? Look carefully! You saw this picture yesterday, but I want to ask you a question about this,ok? How do you think... # Raise your hand, ok? Let's try other people too. They have not been participating. Aah, A4, A6, A1, Ok?
A5 (xxxx)
P How do you think Herman's mother feels about what Herman did? Raise your hand if you can tell me. A9?
A9 Happy.
P Happy? How do you know A9?
A9 She's saying that (?they) are beautiful.
P She's saying it was beautiful. Why else do you know, A6?
A6 Because she # she smells... smells? **Está sorrindo.**
P She's smiling!? Yeah! She's smiling, A6 # very good! Sometime we can tell how a person is happy by their facial expression ... like if I'm looking like this at you (fazendo expressão de felicidade). How do you think I'm feeling?
A6 Happy!
(Fazendo outras expressões faciais)
A9 Mad!
P Mad? If I'm going like this? # A1?
A1 Happy.
P How do you know, A1? #
A1 Because you are... # [smiling.
A6 [smiling.
P And if I'm going like this? # A3?
A3 Sad!
P Sad? Yeah! How do you know I'm sad?
A3 Because you are... # you are not smiling.
P So our face makes a lot of expressions and that's a good thing! Sometimes pictures tells us more than what is written in the story. Did you know that? Because this... # there's only two things written on this page: "I'll planted it here" and "beautiful". But we can look at all the details and we can know much more about what they are feeling in the picture. Ok? Let's go to the next one. So, raise your hand if you can tell me who this one is. Ok, A8? What do you know?
A8 The father!
P Whose father?
A8 Herman's father!
P Herman's father! Ok, let's see... Let's compare, ok? Now we are going to compare, aah, the way... compare, remember?
A6 [What's compare?
P To see how they are alike and how they are different. Let's compare the way Herman helps his father. What's the same about the way # # Oh, first of all # what's # we didn't talk about that yesterday. What is he helping his father do? Raise your hand if you can tell me. What's he helping? A1?
A1 (A1 não responde)
A8 I have a question.
P No, somebody else! A5? What's he helping his father do?
A5 Take the rocks on his arms # and # arms, and the #

P And the body? And the body?
A5 Yes, and head! #
P And head.
A5 And so, no one fish can take the rocks from his father and no one fish can see the father!
P Ohh!
A5 So, this shark is thinking it's a rocks! And thinking the... #
P Huum! # # #
P Uumh! So, maybe he's camouflaging his father so the other dangerous fish cannot see his father. Because here it says: "He helped his father!", "Hide me, Herman!" Then he said to him: "Hide me, Herman!" And then, look at his father on the bottom # Can you tell there's an octopus there? Doesn't it look like a bunch of rocks? A8? Is it about this question? Can you see?
A8 Yes
P If you were a fish could you see the octopus there? Or # what do you think of that?
A3 Yeah!! Yeah!!!
A8 No, no # Mrs. T, what kind of mouse is this one?
P Oh, just a moment! Let me get to that page, ok? Le me just finish here # they can't see very well, can they? And then he said: "Good hunting (xxxx)". But do you think... Let's pay attention! We're going to go to next page. Do you think that the father was hiding or what is he really doing? Look at this page now because yesterday we didn't talk about this. Take a good look at this page! What do you think the father is really doing under the rocks? A6?
A8 Chasing mouse!
P Ssshi! Raise your hands! A6?
A6 Herman's father is eating the fish.
P Yeah! I don't know what these are called...
A8 I know!
A7 A8 said it's a mouse.
P Yeah, it looks like a sea mouse, right?
A4 Sea mouse? Yes!
A5 No, it's # a # not a sea mouse #
P Yeah, They're like little mice or something that live in the bottom of the sea, right?
A5 No, it's... #
P [So, was he hunting or hiding?
A5 [Wait !
P Was he hunting or hiding?
A5 Ocean # mouse # ocean mouse.
P Ocean mouse? Ok! Ocean mice? A1? Was he hunting or hiding?
A1 Hiding.
P Well, he was hiding too. That was not a good question! He was hiding. But was he hiding for enemies or was he hunting for things to eat? Raise your hands! A9?
A9 Hunting for things to eat!
P Hunting for things to eat. Look, why Herman said: "Good hunting, dad!" , "That's my dad", Herman said. He's so proud of his dad. His dad is really smart, with all those arms that he has he got them and they're going to eat them!
A3 [Uhm! **Que gosto**! **Credo**!
[**Credo**!
A7 **Eco**! **Comer** mouse!
P Ok! Now why did Herman hide his father? Raise your hands! Why did Herman hide his father? A4, do you know? # (A4 murmura algo) What? # A2? Why did Herman hide his father? # A7?
A8 Play with the mouse
A7 Uumh! Eeh...
P A3?
A3 For the mouse think he is a rock and rock [is dead # he's dead, get the mouse and eat!
A8 [rock! (corrigindo a pronúncia do colega)
P And eat it, ok? And what effect does this have?
A3 What?
P What affected? What happened because of what he did?
A3 I don't understand! **O que aconteceu?**
P Ehh, because he was hiding under the rocks # what was the effect? What happend? The effect is what happened. A9?
A9 What is effect?
P ...is what happened.
A8 **O que aconteceu, boba!**
P A8, don't say like that to your friend! You have to be nice to your classmates! # and polite! **Seja educado**, ok? A3?
A3 The mouse are going to play in the rocks and # the octopus got, eh , got the mouse.
P Yes, so the effect was that he caught the mice. Right? He caught them. Ok! Let's turn the page. Do you remember who are these again? Raise your hands!
A6 Ooh! Brothers and sisters.
P Whose brothers and sisters?
A6 Herman's.
P Herman's brothers and sisters. He helped his brothers and sisters, ok? Just a second, dear. Aãh! Who can tell

me what problem do Herman's brothers and sisters have?
A6 Uuhm! Herman's brothers and sisters...
P A5?
A5 He helped because the fish... #
P No, I want to know the problem. What's the problem?
A5 The fish #
P The fish what?
A5 The fish # eat the octopus and # after... the fish... the Herman take a stick and # and open the mouth # so, the... his brothers and sisters can swim out!
P That's right! And yesterday # we didn't, you know, I didn't pay attention to [this yesterday.
A3 Me too, me too.
P I didn't pay attention. Now, A5, # Now that A5 start talking about the stick that I saw that there is a fish here # (mostrando a figura no livro) See how the fish is in the bottom of the sea # They like to camouflage! Like everything here # He's hiding under the rocks and the fish came, the little octopuses, and he swallowed [them.
A5 [Uumh!
P And Herman came and got a stick, open the fish's mouth and all his little brothers and sisters could swim out! Very good, A5! A5 had... was paying a lot of attention to that picture. Very good! See how the pictures can tell us more than what is written? That's not written here in the story. We have to pay attention to the pictures. They tell us more than the words sometimes, ok?
A5 I'm the best!!!
P (risos) You're the best!? # Ok! Now tell me... Raise your hand if you can tell me what do Herman's brothers and sisters do after Harman saves them. What do they do?
A8 [What?
A3 [When?
P What do they do? A1?
A1 Thank you.
P Give a sentence. They...
A1 [They...# #
A8 [They say thank you.
P Ok, but it's not your turn. A8 is right but it's not your turn. You have to respect your friends. Say, A1: They say thank you.
A1 They say thank you.
P Yeah! Is that polite or impolite?
AA Polite!
P Polite, right? If we don't say thank you, what's that?
AA Impolite!
P Impolite! You are not impolite, right?
A We're VERY polite!
P Good, they said... # what do they say? See if you can say # Raise your hand if you can read the sentences. A2, can you read one? # What do they say?
A2 Herman's great!
P Herman's great! # How about you, A4? Can you read another one?
A4 Keep # out # the good work, Herman!
P Keep out the good work, Herman! There's one left here. Can you read that A1?
A1 Hurray for Herman!
P Hurray for Herman! Yeah! Ok! Now, tell me something. How is this # the same # as what happens # āah # in this one? How is... How is this situation alike this situation?
A8 I know!
P A8?
A8 Because, āah, Herman is....
P Criss-cross, everybody! Criss-cross, everybody
A8 Herman is listening his other brother say...
P No, I want you to know how this is ALIKE. How is this alike? What happens after he saves this fish and after he saves his brothers and sisters.
A8 He helped... # he...
P You have to raise your hand! A3?
A3 He's helped.
P Yeah, but what happe... # what do the people do to Herman? # # The same thing happens here and the same thing happens here. A3?
A3 Say thank you.
P They said thank you! Yes! So, we compare this situation to this situation and alike is that they both, in both situations they said thank you, ok? Let's keep on. Let's turn the page. (virando a página) Oh! And who is this who's not helping? Aah, A7?
A7 (A7 não responde)
A8 Aunt
P Did you raise your hand? (A8 responde que sim) The aunt? Yes, the aunt.
A8 The aunt # and the uncle!
P Ok, ok! So, let's do some sequencing. Do you know what sequencing is?
AA No!
P Sequencing is like how things happen # like in the morning # you wake up, brush your teeth, have breakfast, put

your clothes on, get in the car, come to school, come to ESL. It's a sequence! The order of things they happen. Let's just review a little bit, at this point of the story # let's review a little bit of the SEQUENCE of the story. Who can tell me what is it again? In your own words? I just said, but can you tell me in your own words? What's sequence? What's the sequence of a story? Raise your hands! A8?

A8 That's # when Herman...
P What does it mean sequence?
A8 Herman helped one, then the other, then the other, then the other, then the other
P Ok! A3?
A3 Like... # he helped first the fish, and then his mother, and then his father, and then brothers and sisters, **depois**, ôps! # and then his # his aunt.
P And his aunt. [So, this is sequence. So, let's go again. #
A8 [and then his uncle
P What was it again? First he helped
[the fish, then he helped his mother, then he helped his father, then he helped his brothers and sisters and now he is helping his...
AA [the fish, then he helped his mother then he helped his father, then he helped his brothers and sisters and now he is helping his...
AA Aunt!
A8 And then he will help...
P Wait! Wait! Wait a moment, you know already, A8, wait a moment, A8. # # Aah, now who is this one on this side? A1?
A3 [Me!
A1 Uncle!
P Whose uncle?
A1 Herman's uncle.
P Herman's uncle. And we have to say that little s – Herman'S uncle
A8 I know, I know what is you ask ...
P What A8? Do want to say something?
A8 I know what you are going to ask.
P You know what I'm going to ask already? # Oh, my... Are your reading my mind?
A8 Yeah!
P Oh! Oh, my... you're very smart! I think you have # magical powers or something! You can read my mind. Let's see. # Let's compare, you know, this little one is ... # A6 that was absent, this little one is Herman, the big one is the uncle, ok?
A6 Yeah!
P Let's compare Herman and his uncle. Put your hands down. Wait a moment. Let's compare Herman and his uncle. How are they alike? Raise your hand if you can tell how they are alike. # # I need more people to participate. A6?
A6 They are # octopus.
P They are octopuses? # Yes, what else? Is there anything else?
A8 I know.
P A8?
A8 They are different colors.
P No, but I want to know how they are ALIKE, first. Then, we're going to talk about differences.
A8 They # They have many legs.
P They have many legs. Anything else?
A3 They have the same # eeh, aah, the same, eeh, **sangue**.
P The same blood?
A3 *Because....* **porque eles são da mesma família**.
P Oh! Because they come from the same family they have the same blood. Uauuh! Interesting! Very good, that answer! Who else? How about where they live?
A8 They all live in the ocean
P Ok, A8, wait for your turn! A1?
A Ooh, no! Me! Me!
A1 They live in the sea.
P They live in the sea # that's the life... # one doesn't live, aãh, on the # on the ground, on the beach # and one on the sea. They both live in the sea. A3, have more? # Thing alike?
A3 Eeh, the # Herman and his uncle... they can... # how do you say **soltar**?
P They can spill out or...
A3 Yeah! They can spill out the smoke!
P Smoke!? Like ink, right? Yeah! How about differences? You have something alike? Yes?
A3 Aah ...
A6 Yes, they have big long legs.
P They have big long arms or legs, whatever you want to call them. Now, how are they..., one more person, the same? You have another one? What else is the same?
A8 They live in the ocean because only OCEAN have sharks.
P Oh!, Ok! Well # the sea, the ocean aren't the same? Ok, they live in the ocean. Now, differences! I want differences. A6?
A6 They have different colors.
P They are different colors. A3?

A3 Aah, his uncle and Herman, his uncle is big and Herman is little.
P Yes, his uncle is big, Herman is little. Anything else is different # from that? A6? #
A6 Aah, his legs are big and Herman's legs are small.
P Ok! So, the uncle's legs are big and long and Herman's legs are a little shorter, right? Ok? Let's see what else we can talk about this page here.
A8 A7 is not criss-cross.
P Ooh! But let me ask this. What can't... # What can Herman do that his uncle can't?
A3 Ooh! # ooh! No
P I want to hear from this side a little bit. This side has told me a lot. I want to hear...
A3 Please, please, please!
P What can Herman do that his uncle cannot do? A4?
A4 [The # the # Herman's little.
P [Ssshi, let A4 participate. Herman's little? And because Herman's little what can he do? What can he do, A4?
AA [Ouh! Ouh! (as crianças voluntariam-se)
P [Wait! I wanna give him a chance!
A4 Aãh:: # # the:: # #
P How do you say that # when we do this? (mostrando com as mãos)
A4 Aãh # inside!
P Inside what? Inside the... Sshi, let him think! Don't tell him, A7! #
A4 ... the jar #
P The jar? Like the bottle? Yeah! It's like a jar. It looks like a jar # it looks like a bottle. He can go inside the bottle and his uncle can't do that because... why can't his uncle do that? # A7?
A7 Because the uncle is big [and, ah #
A8 [bigger than aãh...
P [sshi, it's not your turn. # Because the uncle big #
A7 And aãh #
P And Herman...
A7 And Herman is little and can go inside # inside of the jar.
P Yes! Exactly. Ok, A8, sit down, we're almost finished. Do you wanna say something else, A6?
A6 Yeah! Eeh # the Herman can't go to (xxxx) and (xxxx) his uncle can go. #
P A8, you know what? If you do like this with your hands when he's filming he can't hear what's A6's saying, ok? That's why I don't want you doing that, ok? Can I go on? Because we have to do other things # we have many things to do today. Let's see.
A8 Can I say only a last thing?
P Ok! What is it? It doesn't have to be the last thing. You can say something.
A8 I know much types of Pokémon there are on water, octopus, there are fish.
P Also there are many Pokémon fish that live under the # the water? Under the ocean or on the bottom of the ocean?
A8 [No, under the water and they can live one or two days under the water # with no coming to the water.
P Oh, to the surface? They can stay on the bottom without coming to the surface? That's very interesting!
A8 For two or three days!
P Uauh! Ok! Now, I got to this page. Yesterday we didn't talk very much about this. We gonna talk more. This is what A5 was talking about in the beginning today, ok? About this picture. Aah, these pictures, this picture here, this one and this one, they show colorful-flower-like sea creatures, right? # called sea animals. We didn't say this yesterday. That these are called sea animals. Can you repeat that? Sea animals
AA Sea animals!
P Ok? What problem... Raise your hand, ok? What prob... You're raising your hand and I made no question. Wait a moment, I told you raise your hand after you listen to the question. What problem do the fish have with sea animals? # A5? What's the problem?
A5 Because # they have # the problem is the flowers is # they take the sea animal, they take his.....
P the sea animals ? These are...
A5 Friend and this # and this very hard! The shark... the fish is coming, the fish is # a big dive!
P Ooh! Ok! Who else?
A5 The sea animals, I'm seen that on TV.
P Ooh! You saw on TV? Yes! A3? What else can you say about this?
A3 The #
P What's the problem that's happening here? #
A3 The sea animals ...
P The sea animals...
A3 The sea animals # got the # the # Herman's friends and... I don't know, he got like this and, and **ficou preso**.
P Can't they get out? Can they get out?
A3 Yeah! # No!
P So, we can say in English: they're STUCK! [STUCK!
A5 No, he can NOT get out!
A7 Yeah!
P Look, A5!
A5 NO!
P No, they can get out, but not alone, A7. Somebody needs to help them.
A Herman!
P They will get out. A7 is right, they will get out. But A5 is right that they are stuck! They can't get out alone, not by

themselves. They need somebody to help them. And, aah, how is this problem solved? Because this is a problem. How is it solved? # A6?

A6 Eeh #

P How is the problem resolved? How is it solved? What's the solution to the problem?

A6 The # Herman.

P Herman...

A6 [...helps the # the fish.

A8 [**Feia**! (falando para A6)

P What does he do? How does he help? # A9?

A2 Push!

A9 He's pushing the fish.

P Pushing or pulling the fish? Remember that in English this is push, look! (demonstrando com gestos) To push! And this is to pull. He's pulling the fish. Look at what the fish is saying: "Uuh! Aah! Iih! Aah! Out! Take it easy Herman!" because Herman is pulling at all sides and he's trying his best to get them out. Now, when you look at this picture here, aäh # how are... how is Herman and the fish... how are Herman and the fish different?

A8 Big and...

A3 The Herman, eeh # have legs

P Herman has legs?

A3 [Yeah!

P [And the fish?

A3 They don't have.

P What are these called? These things here that help them swim.

A3 **Caudas**?

P What? Do you know in English? What's the name for this in English that the fish has that helps him swim?

A3 Aah!

P What?

A3 How do you say **caudas** in English?

P I don't know if it's **caudas** the word I know. Fins.

A3 Yeah! The fish have fins and Herman... #

P FINS! That's what they have, ok? A8? Sit down, A8. Let's turn the page, ok? Is that ok with this? (dirigindo-se à pesquisadora)

Pesq. Yeah! That's perfect!

P Ok!

A8 Look at that dragon!

P Why? Ok # now here, remember? He helped... A8 put it back, back because A6 [can't see and A6 doesn't know the story # That's the...

A8 [and me can't see!

P ...first time she listens to it. He helped his enemies # remember, yesterday? We've been talking about this word today. He helped his enemies. "Help! It's after us!" and Herman said: "Ok! I'll camouflage you with my ink!" See? Tchiii:: Tchiii:: the ink is going all over that.

A (xxxx)

P Listen to my question! Herman helped what? What do he do? He # Tchiii:: spread the ink on them.

A3 I know why...

P Well, let me ask you another question. Why were the sharks afraid? Who can raise your hand and tell me? A1? Why were the sharks afraid?

A1 Aah, what's this called?

P What's this called? Can you help A1?

A5 Octop...

A7 Shark

A3 He's a ...

P No, this. I'm sorry! [I'm sorry! This one, A5. I pointed to the wrong one.

A3 [a dragon, a dragon

P This one, this one. What's this one? #

A1 A dragon.

P A dragon? Ok! So, tell me the sentence, A1. Why were the sharks afraid?

A1 Because the dragon is coming fast and the shark is coming #

P The shark is coming or the dragon is coming?

A1 The dragon is coming.

P And what do you think the dragon will do if he catches the sharks? Raise your hand! #

A2 What?

P A2, what will the dragon do if he catches the sharks?

A2 Eat! Eat the sharks.

P Eat the sharks, right, A2? Very good! He will... that's why he is so afraid. They are trying to... They are asking for help and then they said like this # See! Did the dragon see them? # Did the dragon see them?

A3 No!

P No, because they were camouflaged, here. They're all the same color as the bottom of the ocean. He couldn't see them.

A3 Oh, I understand!

P See? He puts this color because... # see, they're a kind of green, right?

A Yeah!

P But he puts this kind like a bluish color # now they look like the rocks.
AA Aah, iih!
P This is what octopuses do. The animals, they can camouflage. Just like this fish here. You could not see him. We didn't see him yesterday. We saw him today because A5 paid attention. He was camouflaged. He was hiding and he's kind of green, just like the plants and we couldn't see him. That's how they try to stay alive because if they can't camouflage they will die, right? And they said: "Herman saved the day!" What's this alike from the other times he saved his friends? What is it alike? Who can tell me how this.... # They're saying: "Herman saved the day!" What is it alike from the other times he saved his friends? #? # What is it alike? Who can tell me how this... # They're saying: "Herman saved the day!" How is it alike from the brothers and the uncle and everybody? What is it the same? What... How is it alike? Aah?
A2 They said thank you.
P Yes! This is the same thing. They said "thank you". Oh! Yesterday we didn't talk about... a lot about this picture. I want you to look carefully at this picture. See? What do you see?
A8 He's young
P Just a moment. Look! Well, this one here.
A8 Herman's young...
P Look at it, ok?
A8 Herman's young
P Raise your hand if you can tell me # what sea animals these are. A8, don't do like that. A5?
A5 Sea horse.
P Sea horses! And what are the sea horses in # inside? Were they inside of what?
AA Shell
P In English! Oh, in English! (risos) Raise your hand if you can tell # I'm so used to say "in English". I usually ask a question in English...
A5 In the muscles
P Muscles!?
A8 Yeah, this is so (xxxx) (risos)
P (xxxx)
A8 Mrs. T?
P Ok, wait a moment. They were in the shells.
A8 Mrs. T?
P He helped the young # you know young, right? Like you are so young. Mrs. A and I are older than you. You're young , we are old. You're young; we're old, right? We're old. But we are # we are # wonderful old people.
A8 ...and ugly
A2 Mrs. T, **o A8 falou que "You're ugly!"**
P Aāh, you don't think we're ugly, do you? You shouldn't say that. That's not polite! Aāh, schii, A3! He helped the young and they are going like this # Who do...who thinks they are having fun? # A9?
A2 May I drink water?
P Right now? Can you wait just a little bit, ok? Just a little bit?
A [**Eles estão girando...**
P [Are they having fun? Are they having fun?
AA Yes!
P Yes! How do you know? How do you know?
A3 Ooh! I know!
P A3? A3!
A3 Because... #
P Were they saying...
A3 Herman, it's in the middle and he's... have baby arms and # he's holding like this # and he's **girando...**
P And he's twisting them round and round?
A3 Yes, he's twisting them... and the horse... # it's fun
P Twisting them round. And for a horse, it's fun? Look at what they're saying: "Hurray::! Uhpi::! Uiih::! Isn't that... A5, can you not touch the books, please, ok? # A1, (xxx) ok?
A5 I want this book here for take to my house.
P Not now! You can take it at the end of the story. How about this picture? Who is he helping in this picture? A5?
A8 Mrs.?
A5 I want THIS book here.
P Wait a moment! Answer my question first. Wait a moment! Here he helped the young. And here he helped the ...
AA The turtle!
P But what are they? Are they young?
AA No, no
P No, what are they? They're ...
A5 Babies!
P No! (risos) Sshii:: They are old! They're not babies. A5, is Mrs. T a baby? I'm not a baby (risos), ok? (risos) # The turtles are old! He helped the old. Let me ask you a question about this # ah, how will the balloon help the old turtles? # Someone else!
A5 No!
P A7, A6, A9...

(as crianças fazem barulho, falam ao mesmo tempo)

P Sshii::, ok? A3? How will the balloon help the turtle?
A3 Because the turtles were already old and if the turtles swim very ...
A8 ...much
A3 Very much, aāh, eeh, they're going to fall down.
P Yeah? Who else can tell me something about the balloon? (A8 levanta a mão) A8, what do you wanna say about?
A8 I know...that the balloon can do, they go up and up and don't, and can't do this.
P This what?
A8 This (fazendo gestos) When the turtle do that (mostrando com gestos)
P Tell me with your own words. Swimming? Oh, they don't need to swim? They can just go up with the bolloon? Ooh, very nice!
A5 No, it's going up!
A6 Mrs. T?
A5 After, this turtle can go up and up! # it is going up very long!
P No, they're swimming! # Ooh, maybe they're going up # to the surface. Turtles like to go to the surface. Remember the story I read to you about the # the # the fisherman and the princess?
A5 Yes, turtles can GO up!
P Yes, the turtles can go even outside the ocean, right? A8, don't bother A6, ok? Do you want to say something, A6?
A6 Eeh, the balloons help...

(As crianças fazem muito barulho)

P Aah, wait a moment, A6. Wait a moment. We cannot be talking at the same time or...A iso, he's trying to film each one speaking. He can't film many people at once. A6, answer!
A6 The balloons help the turtles to swim.
P The balloons help the turtles to swim, very good! Ok! And the last question I have now # How is, how does Herman's behave towards the young and the old? How is it the same?

(A3 e A8 voluntariam-se)

P I don't want just A3 and A8. I want more people. É... A3, let's give a chance to other people. **Eu quero todo mundo participando!** # A7, how is the way he behaves with the young and how is the way he behaves with the old? How is it the same? # A7?
A7 Because they say thank you.
P Ok, they both say thank you, yes, but how is... what Herman does # for them to say? # A9?
A9 Help!
P He helps them? Yeah, he helps the young and he helps the old. Now, I want you to know how it's different.
AA Ouh, ouh, my turn, my turn!
P Ooh, no, no, no, you can't talk. You have to raise your hands. Ok, A3, go. # (fazendo um comentário em voz baixa) Mrs. A is gonna have a heart attack....
AA (Todos falam ao mesmo tempo) Me! Me! My turn! I know!
P How is it different?
A3 Herman, eeh, help the turtle with the balloons and the turtle is old and the sea horses, it's new.
P They're young # and they're having more fun, yeah?
A3 Yeah.
P Do you think he could do this with the old? (risos) # The old would say: "Ooh, stop, stop, I'm dizzy! Don't do this to me!", right? (risos) Ok, another question (há muito barulho e vozes ao mesmo tempo) (xxx) I wanna hear more people participating – A4, A6, a little bit and A2 a little bit more, ok? # This is a question that A4 or A2 can answer, ok? It's easy! Where do you think the boat in this picture is. # where is this boat?
A8 In the ocean.
P Ooh, my goodness! It's not your turn. But I want more than just the ocean. Where did...

(Fim do lado A da fita. Uma parte da interação é perdida quando a gravação no lado B é reiniciada).