

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SELMA DE ASSIS MOURA

**Com quantas línguas se faz um país?
Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula
na educação bilíngüe**

São Paulo

2009

Selma de Assis Moura

Com quantas línguas se faz um país?
Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula
na educação bilíngüe

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagem e Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia d'Olim Marote Ferro

São Paulo

2009

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.13
M929e Moura, Selma de Assis
 Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe / Selma de Assis Moura ; orientação Gláucia D'Olim Marote Ferro. São Paulo : s.n., 2009.

141 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ensino de língua estrangeira 2. Bilingüismo 3. Aprendizagem de língua estrangeira. I. Ferro, Gláucia D'Olim Marote, orient.
-

FOLHA DE APROVAÇÃO

Selma de Assis Moura

Com quantas línguas se faz um país: concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre,

Área de concentração: Linguagem e Educação,

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gláucia d'Olim Marote Ferro

Aprovada em:

Banca examinadora

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Marco Aurélio, pelo apoio, paciência e compreensão durante o período de realização deste trabalho.

Às minhas amadas filhas, Isabela e Tarsila, com o perdão das horas roubadas de sua companhia. Espero que compreendam a importância de alcançar um sonho e lutar por um objetivo.

À Elza, minha mãe, pelo exemplo de força e garra que sempre foram minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

À Professora Gláucia d'Olim Marote Ferro, pela orientação, paciência, apoio e exemplo que se converteram em fonte de admiração e inspiração ao longo do tempo de realização desta pesquisa, agradeço pela orientação, postura de respeito, questionamento e liberdade com que me presenteou em nossos encontros.

À Professora Livia Araújo Donnini Rodrigues pela recepção calorosa, pelo apoio e amizade a mim dedicados, pelos valiosos conhecimentos comigo compartilhados durante o período de supervisão em meu estágio no Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE).

À Professora Belmira A. de Barros O. Bueno, pelas aulas na disciplina Etnografia Aplicada à Pesquisa Educacional, contribuição valiosa para minha formação como pesquisadora e essencial à realização desta pesquisa.

Às professoras, coordenadoras, direção e crianças da escola onde esta pesquisa foi realizada, por me permitirem aprender com vocês.

*“A língua não precisa ser apenas aceita.
Precisa ser explorada, expandida, celebrada”*

Alma Flor Ada

RESUMO

A pesquisa investiga as concepções e teorias subjacentes às práticas didáticas propostas por professores em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngüe. O trabalho parte de uma desconstrução do mito de monolingüismo no Brasil, apontando para a pluralidade lingüística e cultural que constitui a sociedade brasileira apesar das políticas de planificação lingüística. Define os conceitos de bilingüismo, educação bilíngüe e escola bilíngüe apoiando-se nas definições multidimensionais propostas por Hamers, Blanc, Mackey, Valdés e Figueroa, que levam em conta não apenas a proficiência nas duas línguas, mas o uso das línguas em situações de comunicação, e o bilingüismo visto como um processo em construção ao invés de um produto acabado. Os contextos bilíngües presentes no Brasil são enumerados em escolas bilíngües indígenas, escolas LIBRAS-português para surdos, escolas de fronteiras nos países do MERCOSUL, escolas internacionais e escolas bilíngües de prestígio, apresentando alguns aspectos históricos e sociais relativos à presença de cada um desses contextos na sociedade, sobretudo a conscientização dos direitos de terceira geração, como os direitos lingüísticos. Adota uma metodologia de pesquisa etnográfica, analisando em nível micro-sociológico um contexto específico, uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngüe de prestígio, levantando dados por meio de observações e entrevistas. Analisa as práticas didáticas propostas por professores encontradas no trabalho de campo e as teorias a elas subjacentes, identificando um programa de imersão baseado na teoria de aquisição natural das línguas proposta por Krashen (*natural approach*), que propõe uma aquisição inconsciente da língua, semelhante à língua materna, valorizando os aspectos afetivos, lúdicos e comunicativos da língua. Encontra uma ambigüidade nas práticas de alfabetização expressa por uma visão mais ampla de alfabetização em língua portuguesa do que na língua inglesa, e relaciona-a a aspectos culturais presentes na assimetria entre metodologia de ensino e na concepção de material didático em cada língua. Relaciona a realidade encontrada em sala de aula com aspectos macro-sociais em uma perspectiva de mútua influência entre escola e sociedade, observando que o aumento do interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas hegemônicas pode tanto constituir uma forma de aprofundamento das desigualdades sociais quanto instrumentalizar os indivíduos para terem acesso a uma amplitude maior de conhecimentos historicamente construídos.

Palavras-chave: educação bilíngüe, bilingüismo, ensino de línguas estrangeiras

ABSTRACT

This research investigates the conceptions and theories underlying didactic practices proposed by teachers in a first year Elementary Education class at a bilingual school. This work stems from a deconstruction of the monolingualism myth in Brazil, pointing to the linguistic and cultural plurality which constitutes Brazilian society in spite of the policies on linguistic standardization. Defines the concepts of bilingualism, bilingual education and bilingual school, basing itself on the multidimensional definitions proposed by Hamers, Blanc, Mackey, Valdés and Figueroa, which take into consideration not only proficiency in the two languages, but the use of these languages in situations of communication, and bilingualism seen as a “work-in-progress” and not a finished product. The bilingual contexts present in Brazil are enumerated in indigenous bilingual schools, LIBRAS-Portuguese schools for the deaf, schools on the borders of MERCOSUL countries, international schools and bilingual schools of prestige, presenting some historical and social aspects relative to the presence of each of these contexts in society, above all the awareness of the rights of the third generation, such as linguistic rights. The research adopts an ethnographic research methodology, analyzing at a micro-sociological level a specific context – a classroom of a first year Elementary School Education group at a prestigious bilingual school, gathering data through observations and interviews. Analyzes the didactic practices proposed by teachers found in the field of work and the underlying theories; identifying a program of immersion based on the theory of the natural acquisition of languages proposed by Krashen (natural approach), which considers an unconscious acquisition of language, similar to mother language, valuing the affective, playful and communicative aspects of the language. Finds an ambiguity in the practice of the literacy process expressed by a more ample view of literacy in the Portuguese language than in the English language that might be regarded to diverse cultural features present in the methodology of education and the conception of didactic material in each language. Relates the reality found in the classroom with macro-social aspects, in a perspective of mutual influence between the school and society, observing that the increase in interest for the learning of hegemonic languages can constitute a form of deepening social inequality, as well as provide individuals with tools to have access to a greater amplitude of knowledge historically constructed.

Key Words: bilingual education, bilingualism, foreign language education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo das dimensões de bilinguagem para Hamers e Blanc	43
Quadro 2 – Definições de língua materna para Skutnabb-Kangas	45
Quadro 3 – Modelos de educação bilíngüe segundo Baker e Jones	50
Quadro 4 – Escolas Internacionais no Brasil	57
Quadro 5 – Escolas auto-denominadas bilíngües no estado de São Paulo por nível de ensino	60
Quadro 6 – Desenho curricular do Ensino Fundamental na escola estudada	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

L ₁	Língua materna
L ₂	Segunda língua
L _A /L _B	Língua(s) materna(s)
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul (livre comércio e política comercial comum entre países da América do Sul)
(...)	Trecho omitido
[]	Palavra acrescentada ao discurso original para completar seu sentido
<i>Itálico</i>	Palavras em inglês

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. BRASIL: COM QUANTAS LÍNGUAS SE FAZ UM PAÍS?	24
1.1 O Mito do monolingüismo no Brasil	24
1.2 Breve panorama do ensino de línguas e da educação bilíngüe no Brasil	31
2. BILINGÜISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGÜE, ESCOLA BILÍNGÜE: EXPLICITANDO CONCEITOS	39
2.1 O conceito de bilingüismo	39
2.2 Definição de educação bilíngüe	46
2.3 O que entendemos por escolas bilíngües	52
2.3.1 Escolas de fronteira	54
2.3.2 Escolas em LIBRAS-português para surdos	55
2.3.3 Escolas indígenas	56
2.3.4 Escolas internacionais	58
2.3.5 Escolas bilíngües de prestígio	57
3. VER DE PERTO: A METODOLOGIA DESTA PESQUISA	62
3.1 A pesquisa de cunho etnográfico no cotidiano de uma sala de aula	62
3.2 O pesquisador e o lugar de fala	64
3.3 Opções metodológicas	67
3.4 A entrada em campo	68
3.5 A coleta de dados	71
4. A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NA REALIDADE ESTUDADA	72
4.1 Caracterização da escola	72
4.2 Entre os objetivos pedagógicos e os traços culturais: as comemorações	76
4.3 O tempo e o espaço das línguas ao longo do currículo escolar	80
4.4 A turma do 1º ano	83
4.5 Aspectos do currículo bilíngüe para a turma do 1º ano	91
4.6 A organização do espaço e dos materiais	92
4.7 O uso e a função das línguas	94
4.8 O modelo de educação bilíngüe encontrado na escola	101
4.9 A teoria de aquisição de segunda língua refletida nas práticas	107
4.10 Práticas de leitura, escrita e o processo de letramento	112
5. AFINAIS	
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	127
5.2 Encaminhamentos para futuras pesquisas	131
5.3 Notas oportunas sobre a alfabetização de crianças bilíngües	132
REFERÊNCIAS	135

INTRODUÇÃO

“Em temas de linguagem é inevitável reconhecer a natureza multicultural da sociedade e fazer algo com isso” (M. Halliday)

Há uma série de noções comumente aceitas sobre a identidade brasileira que não encontram respaldo nos fatos. A idéia de que o Brasil é gigante pela própria natureza, a de que há uma unidade identitária expressa, principalmente, na noção de homogeneidade da língua falada, na noção de povo brasileiro, de educação nacional, de projeto de país, não expressam a realidade multifacetada que compõe nossa sociedade.

Essa pesquisa pretende, ao analisar de perto a realidade específica de uma sala de aula de primeiro ano do ensino fundamental em uma escola bilíngüe na cidade de São Paulo, compreender alguns aspectos da educação bilíngüe no Brasil, pela análise das concepções de educação bilíngüe e das práticas adotadas em sala de aula, práticas que são sempre fruto de uma teoria e de uma visão de mundo. Optei por uma abordagem etnográfica na metodologia de pesquisa, analisando a micro-realidade nesta sala de aula de primeiro ano e procurando relacionar as descobertas com os contextos sociais com os qual se relaciona, buscando compreender na situação estudada influências sociais a nível mais amplo.

Para contextualizar a pesquisa na realidade brasileira, no primeiro capítulo examinei o panorama lingüístico no Brasil, percebendo que não há uma única língua falada e que são diversos os contextos de bilingüismo e multilinguismo no país, mesmo após tentativas de intervenção política sobre as línguas que buscaram a planificação da língua portuguesa. Tento desmistificar a idéia de um Brasil monolíngüe abordando algumas situações onde há línguas em contato e falo sobre a importância da diversidade lingüística como forma de valorização da diversidade cultural, na construção de uma sociedade plural. Apresento um breve

panorama do ensino de línguas e da educação bilíngüe no Brasil, no intuito de contextualizar historicamente e socialmente a pesquisa ora realizada.

Neste capítulo vemos que a construção de uma identidade nacional, sobretudo durante e após o Estado Novo, levou a políticas de uniformização das línguas no país por meio da instituição do português como língua oficial. A instrução nas escolas, os meios de comunicação e os documentos oficiais buscaram o apagamento das línguas veiculares na vida pública em nome de um projeto de país e da construção de uma identidade nacional que atendesse os projetos políticos e ideológicos vigentes.

Contudo, essa realidade não é exclusiva do Brasil. Teberosky e Olivé (2004:20) relatam a situação da Catalunha, região da Espanha, que tem recebido crianças migrantes de outras regiões do Estado Espanhol cujas línguas eram o castelhano e o catalão, além de crianças estrangeiras e de uma minoria cigana:

“Como conseqüência dos processos migratórios, a população que se alfabetiza é cada vez mais diversa, e isso teria que fazer mudar também a perspectiva instrucional e as exigências educacionais. As populações que emigram trazem consigo línguas, culturas e tradições diferentes das nossas.”

Assim, parece-me que a presença de imigrantes em grande número nas escolas catalãs tem demandado um esforço de compreensão sobre a inserção dessas crianças no sistema escolar, o respeito e a valorização dessa diversidade como objeto de estudo, e a compreensão por parte dos professores de como se dá o desenvolvimento da linguagem nesse “contexto multilíngüe, no sentido não apenas as muitas línguas que podem ser postas em contato, mas também das muitas culturas de referência dessas línguas e seus falantes.”(TEBEROSKY e OLÍVÉ 2004:21).

Assim como outros países, o Brasil tem recebido grandes fluxos migratórios que desafiam a educação a incluir em sua agenda questões relativas à diversidade lingüística e cultural. A importância dessas questões se exacerba em situações em que há línguas em contato, como os contextos de bilingüismo e multilinguismo. Para compreender as

possibilidades de atuação nesses contextos procuro compreender alguns conceitos e traçar um referencial teórico que contribua com a compreensão dessas realidades.

No segundo capítulo procuro definir bilingüismo e educação bilíngüe, explicitando a complexidade das definições dos dois termos como relacionada à variedade de contextos, objetivos e formas em que se dão. Também apresento o conceito de escola bilíngüe e os modelos que estão presentes na realidade brasileira.

Vemos que a presença das chamadas escolas bilíngües no Brasil é relativamente recente, tendo a maior parte delas surgido em meados do século XX, embora a maioria das escolas tenha surgido há menos de uma década. Inicialmente, essas escolas tinham o objetivo de atender filhos de imigrantes ou de estrangeiros que morariam no país por um certo período, que tinham intenção de manter sua língua e cultura e, em alguns casos, adquirir a língua portuguesa. Parte dessas escolas passou também a acolher crianças de famílias brasileiras, inclusive de famílias monolíngües, que procuravam a escola com objetivos diversos, como dar aos filhos a oportunidade de um contato precoce com a segunda língua.

Hoje, em função desse histórico, encontram-se basicamente dois grupos de escolas que se autodenominam internacionais ou bilíngües, e que têm em comum o fato de ensinarem os conteúdos curriculares em pelo menos duas línguas:

O primeiro grupo continua de alguma forma ligado a uma comunidade de imigrantes (escolas italianas, inglesas, americanas, espanholas, coreanas, etc), e o número de crianças imigrantes é maior do que nas escolas do segundo grupo. Via de regra, seguem dois currículos, o nacional e o do país a que se vinculam, permitindo aos alunos que prossigam seus estudos em outro país. Práticas comuns às escolas dos países em que a comunidade imigrante se vincula são mantidas nessas escolas, como o início do ano letivo em agosto nas escolas americanas e britânicas, o ensino de costumes expressos em rituais religiosos, festas e datas comemorativas nas escolas hebraicas, muçulmanas e japonesas, o uso do uniforme

semelhante aos de crianças nos países de origem, entre diversas decisões que se efetivam no dia-a-dia da escola e que buscam atender as expectativas dos pais e da comunidade escolar de identificação com os países de origem. Auto-denominadas de ‘escolas internacionais’, são uma realidade não apenas no Brasil, mas em inúmeros países, e inicialmente refletem os anseios destas comunidades de manter sua cultura, língua e origens, além de adquirir a língua portuguesa, podendo ser um meio de inserção das famílias na sociedade brasileira.

Há também um outro tipo de escola onde circulam duas línguas, que não está ligada a uma comunidade de imigrantes especificamente, mas que pode ter entre seus alunos crianças de origens diferentes. A maior parte das crianças, porém, provém de famílias brasileiras, que procuram oferecer um contato precoce com uma segunda língua por motivações diversas que não apenas a preservação de uma língua e cultura específicas. Esse tipo de escola tem se multiplicado no Brasil, sobretudo na última década. Nessas escolas há maior permeabilidade entre famílias de diversas nacionalidades. Denominam a si mesmas de ‘escolas bilíngües’ embora, como veremos adiante, essa classificação não seja clara e possa assumir diversos sentidos, conforme a realidade, os objetivos e as opções curriculares adotados pela escola.

Em ambos os grupos temos escolas que oferecem um ou mais níveis de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nesta pesquisa optei por observar uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental¹, composta por crianças de 6 anos de idade.

A presença dessa realidade em nosso país pode ser justificada pelo grande número de imigrantes de diversas nacionalidades que historicamente constituem o povo brasileiro: “No Brasil, é grande o número de falantes que não têm o Português como língua materna, embora vivam aqui, em função das contínuas imigrações que se verificam também ao longo do século

¹ A Lei nº 11.114, do Conselho Nacional de Educação, promulgada em 16/05/2005, passou a considerar o antigo pré como o primeiro ano do ensino fundamental, tornando obrigatório o ingresso das crianças no sistema educacional a partir dos seis anos, e não mais aos sete anos, e passando a considerar como Ensino Fundamental a etapa que vai do 1º ao 9º ano – crianças de 6 a 14 anos.

XX, apesar de os grupos étnicos, o número e o tipo de cada um deles terem sofrido modificações.” (CONFORTIM & FERNANDEZ, 1993).

Confortin e Fernandez (1993) citam Lanchec, ao demonstrarem sua preocupação com a realidade das crianças ao ingressarem no sistema escolar brasileiro, onde a alfabetização é feita em português, língua em que muitas crianças não são fluentes:

“Milhares de crianças no Brasil têm o encontro com a língua portuguesa como sua segunda língua no momento em que se matriculam nas escolas de primeiro grau. Não se pode ignorar que no Brasil, tanto quanto em outros países, línguas diferentes têm co-existido durante séculos. Sob o aspecto étnico-cultural isto tem gerado diferentes atitudes e crenças. Durante muito tempo procurou-se ignorar este fato lingüístico, o que levou os educadores a propugnar que somente a língua nacional, isto é, o português, a ‘norma’ ou ‘língua padrão’ deveria ser usada como meio de instrução, esquecendo muitas vezes que milhares de crianças não são apenas analfabetas em sua língua materna, mas que ao serem alfabetizadas, seriam semi-analfabetas na segunda língua.”

Pedagoga de formação, desde 2002 venho atuando como professora e coordenadora pedagógica na educação bilíngüe em São Paulo, e vejo minhas dúvidas como num espelho quando oriento as professoras que trabalham comigo. Buscamos referenciais teóricos, refletimos sobre como as crianças aprendem, anotamos suas falas, discutimos... Mas é preciso ir mais longe. É preciso sair de um microcosmo onde atuamos e descobrir se as vivências, dúvidas, certezas e hipóteses são as mesmas em outros lugares, ou quais poderiam ser as contribuições que nos ajudassem a fazer um trabalho mais comprometido com as crianças que estão sob nossa responsabilidade.

Nesses últimos anos de contato com escolas bilíngües em São Paulo², empiricamente constatei que uma parte destas escolas segue o sistema de ensino brasileiro, tomando como base o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, participando de cursos e programas de formação de

² Através de um grupo virtual na Internet do qual sou moderadora, mantenho contato com dezenas de professores e interessados em educação bilíngüe no Brasil, no intuito de aprender mais sobre educação bilíngüe (<http://br.groups.yahoo.com/group/educacaobilingue>). A partir dessa experiência surgiu o blog Educação Bilíngüe no Brasil (<http://educacaobilingue.blogspot.com>), que procura disponibilizar informações que possam contribuir com o conhecimento e a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de línguas em contextos bilíngües.

professores de escolas monolíngües, e fazendo um trabalho semelhante ao de escolas não-bilíngües, embora o façam também em outra língua que não o português. Grande parte dos materiais utilizados, como livros, CDs, vídeos, entre outros, são geralmente importados, e os professores afirmam sentir grande carência de materiais preparados no Brasil, por conhecedores de nossa realidade, para o ensino em escolas bilíngües. Essa é uma dificuldade constatada por Confortin e Fernandez (1993:98): “Em escolas que ensinam uma segunda língua, os materiais são, em geral, importados. Conseqüentemente, fogem à realidade vivida pelos alunos, além de serem de difícil aquisição”.

Em 2005 participei do curso “O desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita em contextos bilíngües”, promovido pela Escola da Vila, em São Paulo. Nele, encontrei quarenta e seis outras professoras em escolas que iam desde cursos de idiomas até escolas regulares que têm a preocupação de oferecer uma segunda língua, passando por diversas escolas bilíngües. Essas professoras expressaram várias dúvidas sobre seu papel, sobre como tratar a língua, sobre as atividades propostas, sobre aceitar a expressão da criança em duas línguas, bem como sua carência de materiais teóricos produzidos no Brasil, levando em conta nossa realidade.

Em 2006 ocorreu o primeiro Congresso Brasileiro de Escolas Bilíngües, reunindo professores, coordenadores, diretores, pesquisadores e interessados, mais um dado que reafirma o interesse da sociedade por esse tema. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, promoveu em 2007 o I Fórum Internacional da Diversidade Lingüística³, do qual pude participar. Em 2009, o III BilingLatAm, Simpósio Internacional sobre Bilingüismo e Educação Bilíngüe na América Latina ocorrerá em São Paulo. Estes são alguns exemplos de como o interesse acadêmico sobre as questões do bilingüismo e das línguas em contato tem aumentado recentemente.

³ Programação disponível em <http://www6.ufrgs.br/iletras/forum/main.htm>

A demanda social pelo conhecimento de outras línguas tem crescido nos últimos anos, como podemos perceber em situações como a procura por profissionais falantes de inglês, espanhol ou outras línguas nos anúncios de empregos, a existência da prova de inglês em diversos vestibulares nacionais, a exigência de proficiência em uma segunda ou terceira língua para ingresso em cursos de pós-graduação, o aumento do número de cursos de línguas presenciais e à distância, entre outros fatores. Algumas escolas regulares têm introduzido na grade curricular ou ampliado a carga horária de língua estrangeira para crianças no Ensino Fundamental e até mesmo na Educação Infantil. Outras escolas passaram a oferecer uma opção que denominaram “currículo bilíngüe”, um programa em que a criança passa um período maior na escola realizando atividades em uma língua que não é o português.

Todos esses exemplos demonstram como a presença de uma segunda língua tem aumentado na sociedade. A chamada globalização econômica, que inclui uma série de fenômenos como a expansão da tecnologia da comunicação, o aumento dos fluxos migratórios, a circulação de mercadorias, a transformação das relações de trabalho, entre outros desdobramentos, tem impacto sobre as questões de uso das línguas e conseqüentemente, sua presença na sociedade e na educação.

A escola não está descolada da realidade social. Ela recebe influências e também influencia a sociedade. As mudanças sociais, econômicas e científicas têm um impacto na escola, que se reorganiza em função dessas influências e exerce influência na sociedade.

Quanto aos professores destas escolas, pode-se perguntar qual é sua formação, em que bases teóricas se fundamentam suas práticas, como avaliam o aprendizado de seus alunos, qual é seu conhecimento sobre como se aprende uma segunda língua, e que conceitos de lingüística dominam. Dada a escassez de material teórico sobre o bilingüismo na realidade brasileira, onde apoiar-se para refletir sobre a prática?

“Uma pergunta natural que se pode fazer sobre a aquisição da segunda língua é em que medida ela é influenciada pela língua nativa do aprendiz.

Parece lógico que o aprendizado seja mais fácil em aspectos da língua em que as línguas nativa e alvo compartilham semelhanças. De fato, a ênfase no papel da transferência lingüística da língua materna tem variado grandemente ao longo dos anos” (HAKUTA, 1986:114).

A criança, na aquisição de uma segunda língua, imita, compara, reflete, toma decisões, memoriza, decide, julga, traduz, comete erros construtivos. Realiza reflexões metalingüísticas, ou seja, toma consciência dos processos da linguagem. “Muitos investigadores pensam que a competência metalingüística dos meninos e meninas que interagem em várias línguas é maior que nos monolíngües”(TEBEROSKY, 2004). Qual a percepção que os professores têm destes processos, e como interferem para ajudar que a criança avance? Estão os professores preparados, atentos às características de desenvolvimento da criança e a suas estratégias cognitivas na aquisição de uma segunda língua? Esse é o foco deste trabalho.

Quais são as características profissionais dos professores que atuam na educação bilíngüe? Quais competências devem desenvolver? As demandas colocadas pelas escolas bilíngües envolvem apenas o bom domínio do inglês, formação pedagógica e experiência em educação de crianças?

Além da diversidade na realidade das próprias escolas bilíngües, contamos com a diversidade de formação do corpo docente dessas escolas. É de se supor que as práticas de ensino sejam também múltiplas, e variem de escola para escola. Contudo, creio ser possível e necessário que se proceda a um estudo sobre estas práticas, procurando identificar as concepções de criança, de ensino e de aprendizagem que se verificam no cotidiano da sala de aula.

A presença crescente de escolas bilíngües no Brasil instiga uma investigação sobre a história desta presença, sobre as concepções pedagógicas que sustentam este ensino e sobre a didática do ensino de línguas na educação bilíngüe.

Algumas questões surgem para delinear este problema: a visão de educação, a formação dos professores, os materiais empregados e a dinâmica na sala de aula. A partir da

observação, do ponto de vista de uma pesquisa etnográfica, procuro levantar as concepções de educação e de como as crianças aprendem uma segunda língua, presentes nas práticas dos professores.

Nesta pesquisa procuro perceber quais são essas concepções, explicitá-las, desvelar na ação a teoria que a fundamenta. Considero essa tarefa importante como forma de estudar um fenômeno que é relativamente novo em nossa sociedade brasileira: a presença de escolas bilíngües. Embora a constituição do povo brasileiro esteja ligada às imigrações, pouco se tem estudado em nosso país sobre como se dá a educação em mais de um idioma, num ambiente de circulação de duas línguas.

Toda prática implica em uma teoria, que pode ou não ser claramente percebida pelo sujeito. Pensando-se em um contexto escolar onde o ensino se dá em duas línguas, cabe perguntar: Quais as concepções de educação, de criança e de como a criança aprende uma segunda língua expressas no trabalho do professor? Além do que o professor explicita em suas falas e registros escritos, é possível inferir esses conceitos na análise de sua atividade docente, no planejamento e execução das atividades, nas intervenções feitas em classe, na seleção dos materiais disponibilizados à criança.

Esta pesquisa tem o objetivo de verificar quais as concepções e as práticas de ensino contidas na sala de aula, quais as bases teóricas que norteiam o trabalho dos professores na educação bilíngüe, a partir de uma realidade específica.

Pressupondo que o conhecimento das características evolutivas das crianças pode ajudar o professor a fazer interferências planejadas que permitam que seus alunos avancem, e que é possível levar em conta, valorizar e tratar como objeto de conhecimento as diferenças sociais e culturais presentes num contexto bicultural/multicultural, pretende-se verificar em que medida estas preocupações estão presentes na sala de aula.

Creio que a seleção e a disponibilização de materiais como livros, músicas, cartazes, brinquedos, programas de computador, vídeos, etc. são elementos importantes na explicitação da concepção de ensino presente nas escolas bilíngües, e que o professor deve estar atento a essas questões e preparado para selecionar conscientemente os materiais, considerando a escassez e a dificuldade de acesso, além da inadequação de alguns materiais à realidade brasileira, além de desenvolver conhecimentos que lhe permitam preparar seu próprio material didático, de acordo com as concepções e idéias que espose.

Embora seja fundamental que as escolas bilíngües tenham a preocupação de integrarem-se à rede regular de ensino, valorizar a cultura e a língua do Brasil, disponibilizar às crianças materiais produzidos no Brasil, em português, bem como o acesso à cultura, aos costumes e práticas da cultura brasileira, também seria importante que os materiais importados disponibilizados aos alunos fossem objeto de análise do professor, e que este, por sua vez, verificasse sua pertinência e adequação aos objetivos didáticos propostos.

No terceiro capítulo explicito a metodologia da pesquisa utilizada e os instrumentos utilizados na coleta de dados sobre a escola, tecendo uma caracterização da escola e levantando alguns aspectos do currículo para a turma onde a pesquisa se realizou.

No quarto capítulo apresento a análise dos dados obtidos à luz do referencial teórico adotado, buscando a compreensão das concepções e práticas na educação infantil, objetivo desta pesquisa, procurando estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e os dados de campo, a fim de compreender a realidade estudada.

Nas considerações finais, produto da análise dos dados obtidos e das teorias adotadas, retomo as perguntas de pesquisa e levanto possíveis encaminhamentos para futuras investigações sobre o tema.

Espero assim contribuir para o conhecimento do que pensam sobre educação e como agem na docência os professores sujeitos desta pesquisa, aprofundando os estudos sobre

didática de uma segunda língua, oferecendo um útil instrumento de análise e reflexão para os professores que atuam nessas escolas e aos interessados sobre as questões do ensino-aprendizagem de línguas para crianças.

As citações cujas fontes encontram-se em língua inglesa foram por mim traduzidas procurando tornar a leitura mais acessível e fluente. Considerando que toda tradução implica em uma interpretação, e que nem sempre há correspondentes nas duas línguas, procurei preservar o sentido dos conceitos quando a tradução literal não favorecia a compreensão dos sentidos expressos no texto de referência. Nesses casos optei por transcrever em notas de rodapé os textos originais para consulta do leitor.

Para tornar o texto mais acessível mantive no corpo do trabalho os trechos das falas originais de crianças e professoras, com a tradução em notas de rodapé quando necessário.

Optei por inserir os dados levantados e os quadros teóricos no corpo do trabalho para tornar a leitura mais fluente e clara. Para preservar a confidencialidade dos sujeitos, todos os nomes citados no trabalho são pseudônimos, e o nome da escola não foi mencionado.

1. BRASIL: COM QUANTAS LÍNGUAS SE FAZ UM PAÍS?

Este capítulo apresenta uma breve análise histórica e social do panorama lingüístico do país, no intuito de ampliar a compreensão da realidade de uso e circulação das línguas atualmente.

1.1 O mito do monolingüismo no Brasil

Embora o Brasil seja um país marcadamente pluricultural, e a formação de seu povo esteja entrelaçada às sucessivas ondas de imigrações que passam a ocorrer a partir de 1500, os estudos sobre o bilingüismo e o multilingüismo no Brasil são muito recentes, a maior parte tendo sido realizados há menos de dez anos, e só passaram a constituir uma área de concentração na pós-graduação em uma universidade do país. (CAVALCANTI: 1999). Isso se deve a um mito de monolingüismo que foi historicamente construído no país por interesses diversos, e cujo principal objetivo era o de “apagar as minorias: as nações indígenas, as comunidades imigrantes e, por extensão, as maiorias tratadas como minorias, ou seja, as comunidades falantes de variedades desprestigiadas do português” (CAVALCANTI:1999).

A formação do povo brasileiro tem se dado pelo contato e pela interação (freqüentemente conflituosa) entre povos de origens diversas. Aos cerca de 5 milhões de índios que habitavam o Brasil em 1500 (e dos quais hoje restam apenas 250.000 pessoas, cerca de 0,2% da população do país), vieram somar-se outros 5 milhões de europeus (1,7 milhão de imigrantes portugueses, 1,6 milhão de italianos, 700 mil espanhóis, 250 mil alemães, 230 mil japoneses, além de imigrantes de outras nacionalidades, como libaneses, ucranianos, poloneses, russos, austríacos, holandeses, chineses e, mais recentemente, coreanos). Também vieram da África cerca de 6 milhões de pessoas, forçadas a trabalhar como escravas, e que não foram consideradas como imigrantes nos primeiros estudos (RIBEIRO, 1995)

Ao imigrarem de seus países de origem e instalarem-se no Brasil, todos esses povos trouxeram consigo sua língua e sua cultura. Alguns se organizaram em comunidades que buscaram preservá-las, e para isso fundaram escolas, igrejas, clubes e associações nas quais mantiveram seus hábitos, tradições e costumes. As gerações que se seguiram, nascidas no Brasil, apresentaram características da interação entre as culturas que construíram sua identidade, e as línguas e costumes foram se misturando. Esse processo não ocorreu apenas no Brasil. Nos países conquistados pela expansão colonialista européia esta miscelânea cultural é um traço muito forte, embora para Darcy Ribeiro o Brasil represente um caso específico:

“Não ocorre no Brasil (...) nada parecido com o que sucedeu nos países rio-platenses, onde uma etnia original numericamente pequena foi submetida por massas de imigrantes que representando quatro quintos do total, imprimiram uma fisionomia nova, caracteristicamente européia, à sociedade e à cultura nacional, transfigurando-os de povos novos a povos transplantados. O Brasil nasce e cresce como povo novo, afirmando cada vez mais essa característica de sua configuração histórico-regional. O assinalável no caso brasileiro é, por um lado, a desigualdade social, expressa racialmente na estratificação pela posição inferiorizada do negro e do mulato. E, por outro lado, a homogeneidade cultural básica, que transcende tanto as singularidades regionais, bem como as marcas decorrentes da variedade de matrizes raciais, como as diferenças da proveniência cultural dos distintos continentes.” (RIBEIRO, 1995)

Apesar da diversidade cultural dos imigrantes que vieram a compor o povo brasileiro, há uma ilusão de uniformidade, de convivência pacífica e, conseqüentemente, de monolingüismo, que deliberadamente ignora a composição multifacetada da sociedade em nome de uma identidade nacional estereotipada. Essa construção da soberania nacional pela criação de um ideário homogêneo serve os interesses de construção da identidade nacional, conforme afirmam Hardt & Negri “Na identidade, ou seja, na essência espiritual do povo e da nação, existe um território embutido de significados culturais, uma história compartilhada, uma comunidade lingüística” (2005: 122)

Estes autores consideram autoritária a intervenção estatal que, em sua resistência ao poder ‘estrangeiro’ exerce também uma opressão interna ao reprimir oposições e diferenças em nome da unidade, da identidade e da segurança nacional, outorgando-se o papel de

protetor nacional. Citam o Brasil como exemplo dos efeitos modernizadores que procuraram unificar a população por meio do apagamento de diversidades religiosas, étnicas, culturais e lingüísticas, em nome da unificação e da derrubada de barreiras, negando o direito à singularidade e à multiplicidade. Essas ações exercem um papel ambíguo ao proteger a noção de unidade do povo às custas da diversidade da multidão.

Pode-se considerar também outros contextos de bilingüismo ou multilingüismo se incluirmos os cerca de 15 milhões de pessoas com deficiência ou perda auditiva, parte dos quais utiliza a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para comunicar-se. Deve-se também levar em conta as comunidades que falam variedades desprestigiadas de português e que constituem contextos bidialetais, formando a maioria da população nas escolas públicas. Não esqueçamos das comunidades indígenas que preservam atualmente 170 das 1300 línguas que eram faladas em 1500, e que foram reconhecidas, a partir da constituição de 1988, como bilíngües. Cavalcanti (1999) chama a atenção para o apagamento da diversidade social e lingüística no Brasil, a invisibilidade dos contextos bilíngües e multilíngües e a naturalização do monolingüismo como regra na sociedade, quando de fato é exceção, sobretudo nas escolas públicas, que os professores encontrem falantes ideais do português-padrão.

O reconhecimento dessa diversidade e a consciência progressiva dos direitos lingüísticos têm alcançado espaço nas orientações oficiais por influência dos estudiosos que compuseram os Parâmetros Curriculares, como percebe-se no trecho dos PCNs:

“Conhecer a existência do uso de outras línguas diferentes da Língua Portuguesa, idioma oficial, significa não só a ampliação de horizontes como também compreensão da complexidade do País. A escola tem a possibilidade de trabalhar com esse panorama rico e complexo, referindo-se à existência, estrutura e uso dessas centenas de línguas. Pode, com isso, promover não só a reflexão metalingüística, como também a compreensão de como se constituem identidades e singularidades de diferentes povos e etnias.

Saber da existência de diferentes formas de bilingüismos e multilingüismos, presentes em diferentes regiões – assim como ver-se reconhecida e presente neste tema transversal, aberto às suas próprias singularidades regionais, étnicas e culturais – será extremamente relevante na construção desse conhecimento e na valorização do que é a pluralidade cultural brasileira. São

exemplos de tais bilingüismos e multilingüismos as vivências de escolas indígenas, escolas de regiões de fronteiras geopolíticas do Brasil, escolas vinculadas a grupos étnicos, existentes em particular em grandes centros urbanos, regionalismos na fala cotidiana de tantas escolas espalhadas pelo país (BRASIL, 2000:46).”

Atualmente há no mundo cerca de trinta vezes mais línguas do que países. Segundo Grosjean (1982), metade da população mundial é bilíngüe, e atualmente o idioma mais falado como segunda língua é o inglês, o que pode estar relacionado à posição economicamente favorável dos países anglo-falantes na economia mundial e à exportação de cultura que realizam por meio de mídias como a televisão e a Internet. De fato,

“sessenta por cento do uso cotidiano da língua nos sistemas de comunicação - Internet Web - é feito de palavras americanas. De tal modo somos obrigados a olhar para a língua americana. Apesar de que cinquenta por cento dos habitantes do planeta, como observou recentemente Kofi Annan, não tenha feito nem recebido nunca um telefonema. Metade da população mundial nunca falou ao telefone. Contudo, aqueles que se servem das engrenagens da comunicação usam o inglês americano. É a língua da medicina, dos negócios, da ciência, das viagens, da engenharia, da Web.” (HILLMAN, 2007)

A posse dos meios de acesso ao conhecimento e a propriedade dos meios de comunicação têm se constituído cada vez mais como formas de dominação, de manutenção do *status quo*, de exclusão de uma maioria e de alienação, Contudo, não se pode negar a importância da evolução tecnológica e do conhecimento. Trata-se de buscar sua democratização, sua apropriação pela maioria, além de preparar as pessoas para interagir criticamente com as mídias, função na qual a escola desempenha papel principal, embora ainda não esteja preparada para “reconhecer os novos códigos culturais e de colocar em jogo os instrumentos que proporciona a cultura letrada para interatuar inteligentemente com os meios audiovisuais e eletrônicos” (TIRAMONTI, 2005:901). Esta autora propõe que a escola aproveite estrategicamente os meios como dimensões da cultura para “interagir com os novos campos de experiência surgidos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação, das redes de intercâmbio criativo e com a hibridação das ciências e das artes”. Atribui um novo

papel à escola: que seja capaz de instrumentalizar as crianças para uma leitura crítica das mídias, desenvolvendo as habilidades cognitivas necessárias para ler e interpretar as mensagens transmitidas. Sendo os meios de comunicação de massa a principal fonte de informação atualmente, segundo Tiramonti (2005: 901)

“para exercer a cidadania têm-se que decodificar criticamente essas mensagens para estabelecer relações de sentido entre os interesses que estão em jogo, os propósitos subjacentes e os objetivos declarados. A escola deveria proporcionar às crianças e aos jovens um `filtro cognitivo´ que os tirasse do lugar de espectador passivo e os transformasse em leitor inteligente das mensagens que se dirigem a si como consumidor através de propagandas ou como receptor cultural”.

Desde as primeiras escolas internacionais surgidas no Brasil em comunidades imigrantes (cf. HILSDORF,1977, RODRIGUES 2005, CANTUÁRIA 2004, KREUTSZ 1994) houve esforços de preservação da língua e da cultura de comunidades japonesas, italianas, alemãs, espanholas, suíças, coreanas, entre outras. Fiz um levantamento das escolas internacionais no país. Essas escolas diferem das chamadas escolas bilíngües por seguirem o currículo do país a que se vinculam, atendendo prioritariamente às comunidades de imigrantes e possibilitando dar prosseguimento aos estudos fora do Brasil. Observando as datas de fundação dessas escolas nota-se que muitas deram início a suas atividades na primeira metade do séc. XX, período em que as imigrações foram mais intensas.

Contudo, apenas analisar o quadro das escolas internacionais no Brasil não é suficiente para compreender as variedades de línguas e culturas que entraram no país, pois seria necessário observar a fundação de faculdades e universidades, de cursos complementares de idiomas e mesmo de grupos que embora não tenham fundado escolas ligadas aos seus países de origem, procuraram manter sua cultura em outros tipos de escolas. Foi mais difícil fazer um levantamento das escolas árabes e judaicas, provavelmente em função do preconceito que sofrem e de reações de anti-semitismo e anti-islamismo que eventualmente surgem nos noticiários, ou mesmo do auto-isolamento dessas escolas.

Grande parte das escolas internacionais se define como bilíngües, e boa parte das escolas bilíngües se declaram escolas internacionais. Há uma falta de clareza sobre o que é educação bilíngüe e qual o limite entre uma escola bilíngüe e uma escola internacional. Nesta pesquisa adotei o critério curricular para fazer uma diferenciação que considero fundamental, pois demonstra o tratamento que é dado às línguas e às culturas que circulam nas escolas. As escolas internacionais não realizam a instrução na língua oficial do Brasil, o português, mas sim nas línguas dos países a que se vinculam: inglês, espanhol, italiano, etc. (MELLO, 2002). A comunidade de imigrantes desses países geralmente foi a organizadora das escolas, e por isso elas são mais antigas do que as escolas que auto-denominadas bilíngües, cuja existência no país não tem mais de duas ou três décadas. Esse segundo tipo de escola não está ligado a uma comunidade imigrante, sendo a maior parte de seus alunos brasileiros, que têm o português como primeira língua e cujas famílias nem sempre falam esta segunda língua, geralmente o inglês. A presença recente dessas escolas no panorama educacional brasileiro e sua expansão podem ser associadas ao crescente interesse pelo inglês como língua internacional, à globalização, às exigências do mercado de trabalho e à busca de diferenciação e capital cultural pelas famílias das classes privilegiadas, a quem esta modalidade de ensino atende.

A educação bilíngüe oferecida nas escolas particulares do Brasil é denominada “de elite” por Cavalcanti (1999) porque suas altas taxas e mensalidades a tornam proibitiva para a maior parte da população do país. Assim acabaram tornando-se também um modo de diferenciação, de distinção. O ambiente sociocultural e econômico privilegiado de onde provêm seus alunos possibilita o acesso a bens culturais que ainda não estão ao alcance da maior parte das crianças brasileiras: computador com Internet, livros e bibliotecas, viagens, cinema, teatro, etc. A escola reforça esses privilégios, realizando a reprodução cultural e a conservação social na medida em que contribui para a incorporação do capital social, que

passa a tornar-se parte integrante de seus alunos, constituindo um “habitus”. (NOGUEIRA e CATANI, 1998).

De fato Zaia Brandão, Diana Manderlet e Lucília de Paula, ao pesquisar duas escolas particulares de prestígio no Rio de Janeiro, uma delas bilíngüe, chamam atenção para o fato da internacionalização de frações das elites (2005). Em sua pesquisa a porcentagem de alunos que declaram ter fraco ou nulo conhecimento de inglês é de apenas 1%, em comparação a 85% para francês e 63% para espanhol. Vale a pena chamar a atenção ao fato de que, apesar de nossa enorme fronteira com países hispano-falantes, o maior interesse sobre o aprendizado de uma segunda língua recai sobre o inglês. Essas pesquisadoras verificaram que 87% dos alunos de 8ª série da escola bilíngüe pesquisada já viajaram para o exterior, sendo que 79% das viagens tinham a Europa como destino e 26% aos Estados Unidos e Canadá (A escola é de origem européia). Apenas 18% das viagens foram para a América Latina e o Caribe. “Apesar de o Brasil integrar sociogeograficamente a América Latina, o país está mais próximo do hemisfério norte no imaginário cultural das elites” (BRANDÃO et al, 2005.)

A educação bilíngüe deve ser tratada como uma das maneiras de propiciar a aquisição de línguas e o contato com culturas diferentes. Deve-se lembrar que, embora a maior parte das vezes a língua em questão seja o inglês, não é a única língua presente no Brasil, onde circulam mais de duzentas línguas. É importante democratizar o ensino de línguas, inclusive o inglês, falado hoje em 49 países e considerado hoje uma língua internacional, uma vez há mais falantes de inglês como segunda língua do que como língua materna. As línguas são práticas sociais que só têm sentido em situações de comunicação. Dar acesso ao inglês a um número crescente de pessoas pode permitir-lhes ler textos na Internet, comunicar-se com pessoas de outros países, conhecer a literatura neste idioma, valorizar sua própria cultura, compreender melhor sua própria língua e ampliar sua visão de mundo. Por isso há ONGs que

empenham-se nessa democratização, como a English for All⁴. Em um país com tanta desigualdade social como o Brasil, é de se esperar que esta idéia se propague, e que mais pessoas e instituições envolvam-se na democratização do conhecimento, para o qual o conhecimento de outras línguas é fundamental.

Quanto às escolas bilíngües e internacionais, seria legítimo esperar delas (e das outras escolas em geral também) que, valendo-se da possibilidade de as diversidades nelas presentes dialogarem entre si e criarem uma cultura de mútua valorização e respeito, caminharem rumo a uma cidadania onde todos se comprometessem com a paz, a dignidade humana, o respeito aos direitos de todos e a luta por uma sociedade igualitária e democrática.

“Se as pessoas não fossem profundamente indiferentes em relação ao que acontece com todas as outras, excetuando o punhado com que mantém vínculos estreitos e possivelmente por intermédio de alguns interesses concretos, então Auschwitz não teria sido possível, as pessoas não o teriam aceito” (ADORNO, 1995).

1.2 Breve panorama do ensino de línguas e da educação bilíngüe no Brasil

Em um país marcadamente multicultural, constituído por povos de origens diversas, o ensino de línguas sofreu várias mudanças ao longo destes cinco séculos no Brasil, conforme o contexto social e político de cada época. Desde os tempos do Brasil-colônia, quando a língua portuguesa foi introduzida no país e seu ensino imposto aos índios por meio da catequização e da fundação das primeiras escolas pelos jesuítas, passando pelo ensino das línguas clássicas, grego e latim, e no início do século XIX, às línguas modernas como o francês, o inglês, o alemão e o italiano.

O aprendizado do francês foi valorizado pelas elites, e muitos filhos da aristocracia rural prosseguiram seus estudos na França. A partir da República, aumenta gradualmente o

⁴ “English For ALL é uma organização não governamental da sociedade civil (OSCIP), que defende o ensino de inglês “como instrumento de educação que auxilia o pré-adolescente e o adolescente a conquistar, com autonomia, seus ideais.”. Cf. www.efall.org.br/br

interesse pelo inglês, sobretudo após o término da Segunda Guerra e o crescimento da influência econômica e cultural norte-americana.

A partir da reforma educacional de 1931 há uma valorização das línguas modernas e uma diminuição da carga horária destinada ao ensino de latim. Segundo Leffa (1999:8), esta reforma deu destaque ao ensino das línguas estrangeiras:

“Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, o que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as éclogas de Virgílio até os romances de Hemingway”.

Pela primeira vez houve uma portaria ministerial dispendo sobre a metodologia a ser utilizada no ensino de línguas estrangeiras, recomendando o Método Direto, pelo “ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira” (RODRIGUES, 2005:18).

Contudo, durante e após a II Guerra Mundial e com a mudança da posição do Brasil para apoio dos países aliados, as línguas dos países do Eixo foram sendo proibidas e as escolas que as ensinavam, fechadas. Assim, o alemão, o italiano e o japonês perderam espaço na oferta de línguas ensinadas, ainda que grandes contingentes de imigrantes dessas nacionalidades vivessem no Brasil.

Desde a lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, os Conselhos Estaduais de Educação assumiram a responsabilidade sobre o ensino das línguas estrangeiras, e a partir de então o latim foi sendo retirado dos currículos, o francês teve a carga horária diminuída ou retirada e o inglês não teve alterações significativas em termos de carga horária. A maior mudança se deu na reorganização curricular que colocou as línguas estrangeiras fora do núcleo comum de disciplinas, classificando-as como disciplinas complementares ou optativas, vinculando a oferta às condições de ensino. (RODRIGUES, 2005:20)

Em 1971 a Lei 5692 reduziu a carga horária das disciplinas de formação geral, o que causou impacto no ensino de Línguas Estrangeiras, diminuindo o espaço de cada uma, causando a exclusão de algumas do currículo escolar. O inglês foi ganhando prevalência,

geralmente como a única língua estrangeira oferecida, embora também sua carga horária tenha sido reduzida para abrir espaço à formação profissionalizante regulamentada nessa mesma lei.

“A reiteração da vinculação entre oferta e condições de ensino serviu como justificativa para a não obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no 1º grau. Além disso, o reconhecimento da função educativa e do caráter formativo do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas não foi suficiente para responder aos questionamentos sobre a eficácia do ensino de línguas na escola. Assim, o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas passou por um processo de perda de *status*, uma vez que tratava-se de um componente curricular com restrições relativas à oferta e à eficiência de seu ensino” (RODRIGUES, 2005:20)

Em 1984 o Estado de São Paulo tomou uma medida que desqualificaria ainda mais a posição das línguas estrangeiras no ensino oficial: transformou-a em atividade (sem avaliação e reprovação) no 1º grau, e a manteve como disciplina no 2º grau, o que se concretizou em “uma perda ou diminuição da importância da matéria, trazendo, na prática, um desestímulo para os professores e um motivo de descaso para os alunos” (FERRO, 1998:36)

A LDB⁵ 9.394, de 1996 determinou a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série do ensino fundamental. Regulamentou no currículo uma parte comum e “em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26). No Ensino Médio, o artigo 36 deliberou sobre a possibilidade de escolha de uma segunda língua estrangeira, conforme a realidade e as possibilidades da instituição. Essa LDB deu um passo em direção à revalorização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas.

Na Educação Infantil e no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, porém, não houve regulamentação do ensino de línguas estrangeiras. Os documentos oficiais destinados a estes níveis de ensino tratam do ensino da língua materna, assumida como português para a totalidade da população brasileira. As descendências alemã, italiana, japonesa, entre outras

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação

que constituem a miríade de origens do povo brasileiro, não foram contempladas com a possibilidade de um ensino em duas línguas maternas ou em uma língua estrangeira diversa do inglês.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental só tratam do ensino de língua estrangeira a partir do 3º e do 4º ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, a partir da 5ª série (atualmente 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos).

Mais recentemente, em 2005, foi promulgada a lei 11.161, que instituiu a oferta obrigatória do ensino de espanhol no Ensino Médio e facultativa no Ensino Fundamental, em um prazo de cinco anos.

O panorama lingüístico brasileiro é complexo e multifacetado, embora a legislação educacional ainda não tenha contemplado as diversas comunidades lingüísticas do país. Contudo, as pressões políticas em defesa dos direitos lingüísticos dessas comunidades conseguiram recentemente duas importantes conquistas: o reconhecimento do direito dos povos indígenas e da comunidade surda de receber educação bilíngüe, em suas línguas maternas e em português.

O decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005 regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000, representam avanços na garantia dos direitos da comunidade que utiliza a LIBRAS como língua materna ou segunda língua. Sua inserção como disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores e de Fonoaudiologia, e optativa nos demais cursos superiores, representa a possibilidade real de um ensino nessa língua.

Já começam a ser criadas condições para o atendimento e a inclusão nas escolas regulares dos usuários das Línguas Brasileira de Sinais. A introdução, nos cursos de Letras, da licenciatura em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS e Língua Portuguesa, além da

formação bilíngüe (LIBRAS e Língua Portuguesa como línguas de instrução) de professores para o ensino por meio dessa língua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I no curso de Pedagogia e no curso Normal Superior, são exemplos dessas conquistas.

O reconhecimento dos direitos lingüísticos da comunidade surda-muda abrem precedentes para que outras situações de bilingüismo sejam reconhecidas na escola, o que pode ocorrer nos próximos anos. Como podemos ver no artigo 22 da referida lei, começa a delinear-se na legislação brasileira o conceito de escola bilíngüe como ambiente onde se dá a instrução em duas línguas, desde a Educação Infantil, além do direito dos alunos de serem educados por professores bilíngües.

“Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas **escolas ou classes de educação bilíngüe**⁶ aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.”

Um decreto anterior (Decreto presidencial Nº 5.051, de 19 de abril de 2004) reconhece, entre os direitos dos povos indígenas, o acesso à educação em sua própria língua e conforme seus próprios costumes, aprovando o texto redigido pela Organização Internacional do Trabalho, conforme o artigo 28 abaixo:

1. Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertencam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir esse objetivo.
2. Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

⁶ Grifo nosso.

3. Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.”

O censo escolar elaborado pelo INEP/MEC em 2006 aponta para um crescimento de 48,7% na oferta da educação escolar indígena. Sete universidades públicas ofereciam cursos de formação para professores indígenas, e tivemos a oportunidade de acompanhar uma aula realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para professores Kaingang, Tupi e Tupi-Guarani.

Outra situação onde contextos específicos de educação bilíngüe começam a ganhar espaço no Brasil é o Projeto Escolas Bilíngües de Fronteiras⁷, que pretende integrar Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Brasil. Neste projeto, iniciado em 2005, alunos de escolas públicas desses países recebem educação em ambas as línguas, por professores dos dois países. Participam as escolas de Ensino Fundamental, onde português e espanhol são línguas de instrução dos conteúdos escolares.

Não podemos esquecer também das variações de língua portuguesa faladas em diversas regiões do país, por diversas comunidades, sobre as quais interfere a localização geográfica, a idade, a etnia, o grupo social a que pertencem. Por muito tempo essas variações sofreram, e infelizmente ainda sofrem, preconceitos que refletem o desprestígio social de seus falantes (a maioria de nossa população) em contraste com a norma culta, que constitui a língua ensinada na escola, nos jornais, nas instituições oficiais. Segundo Calvet, “são os povos, não as línguas, que são dominados (ou dominantes)” (2002:156). Para o autor:

“É realmente preciso conceber que todos os falantes, mesmo quando se acreditam monolíngües (que não conhecem ‘línguas estrangeiras’), são sempre mais ou menos plurilíngües, possuem um leque de competências que se estendem entre formas vernaculares e formas veiculares, mas no quadro de um mesmo conjunto de regras lingüísticas.” (CALVET, 2002:114)

Uma característica dos contextos citados é a presença das línguas de instrução utilizadas na escola também na comunidade, o que não é necessariamente o caso das escolas

⁷ Cf. http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1&lang=br

bilíngües de prestígio, pois freqüentemente a família da criança não fala a língua-alvo. Essa diferença tem sido mote de polêmicas e disputas ideológicas entre os que defendem a educação bilíngüe onde uma língua hegemônica é ensinada às crianças (bilingüismo aditivo) e os que alegam que para ser realmente bilíngüe a língua deve circular também fora da escola, como ocorre com comunidades de imigrantes.

Recentemente foi publicado pela Câmara da Educação Básica da Prefeitura do Rio de Janeiro um parecer sobre a autorização para funcionamento de escolas bilíngües de Educação Infantil, em função de pedidos de autorização de funcionamento dessas escolas. Dentre as justificativas expressas para conceder autorização de funcionamento às escolas que a requereram estão o processo de globalização, a formação de um cidadão “do mundo e para o mundo”. O documento cita o parecer 443/1979 do Conselho Estadual de Educação no qual o conselheiro Evanildo Bechara declara: “Até aqui se fixou o relator nos aspectos formais e na questão de que o contato em uma língua estrangeira não ‘desnacionaliza’ um país”. Outras razões pontuadas pelo documento são a cooperação entre países, as pesquisas na área de psicologia que “defendem o ensino precoce de línguas estrangeiras, fixando-se a fase dos quatro anos de idade até dez anos como a ideal para o desenvolvimento da aquisição de outros idiomas, que não o materno”⁸, além do direito à coexistência de instituições públicas e privadas de ensino garantido pela constituição, entre outras justificativas legais.

Considerando-se que até o momento a Prefeitura do Rio de Janeiro foi a primeira que se manifestou sobre a autorização de funcionamento de escolas bilíngües, seguida da Prefeitura do Distrito Federal, enquanto cidades que congregam forte presença de imigrantes não regulamentaram a educação bilíngüe, percebe-se como o panorama lingüístico do Brasil é complexo e como as representações sociais, culturais, políticas e econômicas se impõem e se consolidam em políticas lingüísticas.

⁸ Este documento está disponível em <http://www.ipol.org.br> seguindo os links: Leis Lingüísticas – Escola Bilíngüe – Documentos – Legislação. As mencionadas pesquisas não são referenciadas no texto do documento.

Na medida em que cresce o número de escolas bilíngües no Brasil, tensões surgem e se exacerbam, seja em defesa desse crescimento seja em sua crítica. Em uma realidade marcada pela desigualdade social, pela crise educacional, pela diluição das identidades e pela exacerbção da competição no mercado de trabalho, o campo lingüístico também se constitui como campo de lutas.

2. BILINGÜISMO, EDUCAÇÃO BILÍNGÜE, ESCOLA BILÍNGÜE: EXPLICITANDO CONCEITOS

2.1 O conceito de Bilingüismo

“A língua não é apenas um mecanismo de gerar estruturas, mas é vista como potencialmente construtora de significados” (Halliday, 1975)

“A criança bilíngüe aprende a ver sua língua como um sistema particular entre muitos, a ver esse fenômeno sob categorias mais gerais, e isso leva à consciência de suas operações lingüísticas” (Vygotsky, 1962)

É possível adquirir duas línguas em diversas situações: em casa, com pais ou familiares de origens diversas; pela imigração, passando a viver em um outro país onde uma outra língua é falada; por meio da educação, em escolas onde se ensina uma língua estrangeira ou que oferecem programas de imersão em uma língua, etc. Como são vários os contextos onde pode haver a aquisição de uma segunda língua, o bilingüismo mostra-se um fenômeno complexo, onde o contexto social de aquisição, as condições psicológicas do aprendiz, o *status* de cada uma das línguas na sociedade, o tempo de exposição a cada língua, o tipo de relação com o conhecimento e as relações interpessoais, constituem fatores importantes, cuja influência é difícil determinar.

O bilingüismo foi, e em algumas situações continua sendo, identificado com o baixo desempenho acadêmico de crianças bilíngües, em uma visão etnocêntrica que considerava as crianças imigrantes menos capazes de aprender e mais propensas ao fracasso escolar, principalmente porque os testes realizados para medir seu desempenho se davam na língua majoritária dos países de destino e que era segunda língua para as crianças. Até hoje há pressões sociais contra programas de integração e educação bilíngüe em alguns países, indiretamente acusados de incentivadores da imigração que esses países tentam conter.

A partir da década de 70 novos estudos, que levavam em conta também os contextos bem sucedidos de bilingüismo como o canadense, incorporaram contribuições de outras áreas do conhecimento, ampliando a análise do bilingüismo a uma perspectiva multidisciplinar. Hamers e Blanc (2000:1) afirmam em relação às pesquisas sobre bilingüismo que “cada nível de análise requer abordagens disciplinares específicas: psicológica a nível individual, sócio-psicológica no nível interpessoal e sociológica no nível inter-grupal”. Uma série de novas pesquisas abriu perspectivas para o estudo do bilingüismo e da educação bilíngüe, levando em conta aspectos que até então tinham sido ignorados ou pouco estudados.

Como demonstram Hamers e Blanc (2000:6), o conceito de bilingüismo foi se ampliando conforme os estudos se desenvolviam, e mais atenção era dedicada à compreensão dos processos de aquisição de uma segunda língua. Os autores citam Bloomfield (1935:56) que definiria bilingüismo como o controle nativo de duas línguas, e Macnamara (1967) para quem o bilíngüe é alguém que possui uma competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades de compreensão, fala, leitura ou escrita⁹, o que amplia as possibilidades de uma pessoa ser considerada bilíngüe.

Williams & Sniper (1990:34) consideram bilíngües os sujeitos capazes de processar duas línguas nas habilidades de compreensão da mensagem e na produção por uma resposta adequada à situação em ambas as línguas, e biletados quando conseguem ler e escrever em ambas as línguas. Para estes autores, a conseqüência do domínio dessas quatro habilidades – compreensão, produção oral, leitura e escrita – aumenta seu nível de bilingüismo. Contudo, a proficiência em uma língua é difícil de ser medida, mesmo em sujeitos monolíngües. Com sujeitos bilíngües o desafio é maior do que simplesmente medir a competência em cada uma das línguas, comparando-as com sujeitos monolíngües, uma vez que a experiência bilíngüe tem características diferenciadas. Grosjean (1985) define o falante bilíngüe como mais que a

⁹ *Listening, speaking, reading and writing*, no original

soma de dois monolíngües, uma vez que o sujeito bilíngüe desenvolve um comportamento lingüístico único e específico.

Alguns estados americanos realizam testes com o objetivo de medir o nível de proficiência de alunos cuja primeira língua não é o inglês com o intuito de determinar a matrícula de crianças por nível de conhecimento em programas de bilingüismo transicional ou de inglês como única língua de instrução¹⁰. Nessas situações o objetivo é o monolingüismo em inglês. Pesquisas têm demonstrado como essa prática tem sido prejudicial às crianças, pois desconsidera suas características como falantes bilíngües. (cf. VALDÉS e FIGUEROA, 1994)

Para Hamers e Blanc (2000: 7) essas definições de bilingüismo carecem de precisão e operacionalidade, pois não especificam o que pode ser considerada competência nativa, além de levar em conta uma única dimensão do fenômeno do bilingüismo: a proficiência nas duas línguas.

Diebold (1964) propõe o conceito de bilingüismo incipiente, um estágio de contato inicial entre duas línguas, para uma idéia ainda mais aberta ao sugerir que mesmo sem produzir enunciados completos com um sentido, uma pessoa pode ser considerada bilíngüe em algum grau. Essa idéia incorpora as outras competências lingüísticas além da fala: a compreensão, a leitura e a escrita.

A definição de Mackey (1968, apud ROMAINE, 1996:572) considera bilingüismo o uso alternado de duas línguas, simplificando o conceito em função da impossibilidade de determinar exatamente quando uma pessoa se torna bilíngüe, dada a relatividade e complexidade dos contextos de bilingüismo. Propõe que não apenas o grau de proficiência seja considerado ao definir um indivíduo como bilíngüe, mas também a função e o uso das línguas, a alternância de código e a interferência. Sua definição é mais abrangente que as anteriores, pois considera os contextos de uso das línguas, em uma visão mais social do que

¹⁰ Em programas conhecidos como “*english-only*”

individual do bilingüismo, uma vez que as línguas são instrumentos de comunicação que só têm sentido na interação.

A respeito da definição de bilingüismo proposta por Mackey, Hamers e Blanc (2000:30) pontuam que o uso da língua não se refere a um único aspecto, mas expressa mais de uma dimensão, pois o indivíduo tem capacidade de mobilizar uma ou outra língua. Essa possibilidade implica em uma competência mínima em ambas as línguas e uma escolha de línguas, expressando a dominância para um determinado tópico ou domínio.

Valdés e Figueroa (1994:8) reconhecem a ambigüidade dessas definições, e propõe que:

“ao invés de utilizar definições fechadas ou estreitas de bilingüismo para o estudo de indivíduos e sociedades bilíngües, é importante ver o bilingüismo como um continuum, e indivíduos bilíngües se colocando nesse continuum em pontos diferentes e relativos uns aos outros, dependendo dos vários pontos fortes¹¹ e características cognitivas de suas duas línguas”

Nesta pesquisa o conceito de bilingüismo está apoiado no sentido multidimensional de aquisição de língua como um processo, proposto por estes autores. Portanto, será por meio do uso das línguas, demonstrado em situações de comunicação, que um sujeito será percebido como bilíngüe ou não no contexto desta pesquisa. Embora o conceito adotado implique em diferentes graus de bilingüismo possíveis tendo em conta os critérios de proficiência, alternância de código (*code-switching*), interferência e função e o uso das línguas, não está entre nossos objetivos nos aprofundarmos nessa questão.

Nesta pesquisa meu objetivo não foi o de buscar qualquer modo de medir a proficiência das crianças nas duas línguas. Considerando que todas as crianças são brasileiras e têm o português como língua materna, são usuárias competentes de sua língua. Ao falar da bilingüidade e das características individuais e psicológicas da criança, meu intuito é verificar se essas mesmas características são consideradas nas práticas pedagógicas na classe

¹¹ *Strengths*, no original

em questão. Por isso não me detive na análise individual do desempenho lingüístico das crianças, mas incorporei suas falas ao trabalho como forma de demonstrar a interação mediada pelas línguas na aprendizagem escolar no contexto estudado e de compreender o papel que essas línguas assumem na educação destas crianças.

As contribuições de Hamers e Blanc (2000:368) são relevantes nesta pesquisa, pois levam em conta o caráter multidimensional do bilingüismo ao construir sua definição, desdobrando-a em duas: a de bilingüismo e a de bilingualidade. Para estes autores, o termo bilingüismo é um fenômeno global que envolve simultaneamente um estado psicológico do indivíduo e uma situação de línguas em contato em níveis interpessoal e coletivo. (HAMERS e BLANC, 2000:49). Bilingualidade¹² diz respeito aos aspectos individuais, como o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais que um código lingüístico como meio de comunicação social.

A bilingualidade, ou seja, o fenômeno individual de aquisição de duas ou mais línguas, é por estes autores organizado propondo seis dimensões de análise: a competência relativa, a organização cognitiva, a idade de aquisição, a presença de indivíduos falantes da segunda língua, o *status* das duas línguas envolvidas e a identidade cultural, conforme sintetiza o Quadro 1.

Quadro 1 – Resumo das dimensões psicológicas de bilingualidade para Hamers e Blanc		
Dimensão	Tipo de bilingualidade	Comentários
1. De acordo com a competência nas duas línguas	a) bilingualidade equilibrada ¹³	Competência na $L_{A/1}$ = competência na $L_{B/2}$
	b) bilingualidade dominante	Competência na $L_{A/1}$ > ou < competência $L_{B/2}$
2. De acordo com a organização cognitiva	a) bilingualidade composta ¹⁴	A unidade em $L_{A/1}$ é equivalente à unidade em $L_{B/2}$ = uma unidade conceitual

¹² *Bilinguality*, no original

¹³ Bilingualidade equilibrada (*balanced bilinguality*) seria, para os autores, “um estado de bilingüismo em que competência equivalente é alcançada nas duas línguas, qualquer que seja esse nível de competência; note-se que esse equilíbrio não é igualmente distribuído por todos os domínios e funções da língua” (HAMERS e BLANC, 2000:368)

	b) bilinguagem coordenada ¹⁵	Unidade em L _{A/1} = um conceito para a unidade 1 L _{B/2} equivalente = um conceito para a unidade 2
3. De acordo com a idade de aquisição	a) bilinguagem de infância	L _{B/2} adquirida antes da idade de 10 a 11 anos
	i) simultâneo ¹⁶	L _A e L _B = línguas maternas
	ii) consecutivo ¹⁷	L ₁ = língua materna; L ₂ adquirida antes de 11 anos
	b) bilinguagem adolescente	L ₂ adquirida entre 11 e 17 anos
	c) bilinguagem adulta	L ₂ adquirida após os 17 anos
4. De acordo com a presença de comunidade falante de L2 no ambiente	a) bilinguagem endógena ¹⁸	Presença de comunidade falante de L ₂
	b) bilinguagem exógena ¹⁹	Ausência de comunidade falante de L ₂
5. De acordo com o <i>status</i> relativo das duas línguas	a) bilinguagem aditiva ²⁰	L _{A/1} e L _{B/2} valorizadas socialmente → vantagem cognitiva
	b) bilinguagem subtrativa ²¹	L ₂ valorizada às custas da L ₁ → desvantagem cognitiva
6. De acordo com a filiação grupal e a identidade cultural	a) bilinguagem bicultural	Dupla filiação grupal e identidade bicultural
	b) bilinguagem monocultural em L1	Filiação ao grupo e identidade cultural de L _{1/A}
	c) bilinguagem aculturada em L ₂	Filiação de grupo e identidade cultural de L _{2/B}
	d) bilinguagem descultural	Filiação de grupo ambígua e identidade cultural anômica
L ₁ = Denota a língua materna ou primeira língua L ₂ = Denota a segunda língua, aprendida após a primeira L _A /L _B = Denota uma concorrência de duas línguas maternas aprendidas simultaneamente (Notas dos autores)		
(HAMERS e BLANC, 2000:26)		

Nota-se que nos modelos apresentados a definição de língua materna é crucial para a determinação do que vem a ser a segunda língua. Como não me parece que a idéia de língua materna seja por si evidente, procurei oferecer uma definição que leve em conta aspectos

¹⁴ Bilinguagem composta (*compound bilinguality*) é um estado de bilinguagem em que dois conjuntos de signos lingüísticos foram associados com o mesmo conjunto de significados; esse tipo de bilinguagem é geralmente relacionado a um contexto de aquisição comum” (Idem)

¹⁵ Bilinguagem coordenada (*coordinate bilinguality*) é um estado de bilinguagem em que cada equivalente na tradução em uma língua corresponde a um conjunto distinto de representações semânticas; esse tipo de bilinguagem está geralmente relacionado a contextos diferentes de aquisição. (Ibidem)

¹⁶ Bilinguagem na infância em que a criança desenvolve duas línguas maternas (L_A, L_B) desde o início da linguagem. (Ibidem)

¹⁷ Bilinguagem na infância em que a segunda língua (L₂) é adquirida antes dos 4-5 anos de idade, mas depois da aquisição das habilidades básicas na língua materna (L₁, depois L₂) (Ibidem)

¹⁸ Língua endógena é a língua usada como língua materna em uma comunidade lingüística. (HAMERS e BLANC, 2000: 371)

¹⁹ Língua exógena é a língua que não é utilizada como língua materna, mas sim como língua oficial ou língua institucionalizada em uma comunidade lingüística. (Idem)

²⁰ Bilinguagem aditiva seria “uma situação em que a criança recebe o máximo benefício da experiência bilíngüe para seu desenvolvimento cognitivo; esse é geralmente o caso quando as duas línguas são altamente valorizadas no ambiente da criança” (HAMERS e BLANC, 2000:368)

²¹ Bilinguagem subtrativa é a situação em que o desenvolvimento cognitivo bilíngüe de uma criança é atrasado em comparação com seus parceiros monolíngües; isso geralmente ocorre quando a língua materna é desvalorizada no ambiente. (Idem)

plurais, como a contribuição de Skutnabb-Kangas (1995), em que quatro critérios são propostos para conceber língua materna: a origem, a competência, a função e a identificação, conforme expressa o Quadro 2:

Quadro 2 - Definições de língua materna para Skutnabb-Kangas	
Critério	Definição
Origem	A(s) língua(s) que o indivíduo aprendeu primeiro
Competência	A(s) língua(s) que o indivíduo sabe melhor
Função	A(s) língua(s) que o indivíduo usa mais
Identificação	
a) interna	A(s) língua(s) com que o indivíduo se identifica
b) externa	A(s) língua(s) com que o indivíduo é identificado como falante nativo por outros
SKUTNABB-KANGAS, 1995	

Para este autor, diferentes línguas maternas podem ser atribuídas ao mesmo indivíduo, dependendo do critério que se estabeleça. A língua materna pode mudar de acordo com os três últimos critérios, pois tanto a identificação, quanto a competência e a função são possíveis de serem modificadas no perfil lingüístico do sujeito. E estas definições de língua materna podem se organizar hierarquicamente na sociedade, conforme a política lingüística adotada leve em conta os direitos lingüísticos de minorias ou majorias.

Em contextos de grande complexidade lingüística, como em comunidades de imigrantes de diversas origens, ou em famílias multi-étnicas, fica mais fácil perceber a tênue linha que diferencia os contextos de aquisição das línguas familiares de herança e línguas dominantes na sociedade, que com crianças pequenas podem ocorrer simultaneamente.

Para o autor, as definições que mais levam em conta os direitos lingüísticos dos falantes são as que se relacionam ao primeiro e ao último critério: a(s) línguas que o indivíduo aprendeu primeiro e aquela(s) com a(s) qual(is) se identifica. Isso porque em situações de opressão lingüística, como em populações indígenas forçadas a se aculturar ou famílias imigrantes cujas crianças não têm opção senão estudar em escolas onde a língua materna não é instrumento de comunicação, os falantes devem usar e a adquirir competência na língua dominante, que pode superar o uso e a competência em relação à língua materna.

2.2 Definição de Educação Bilíngüe

O bilingüismo não pode ser confundido com educação bilíngüe, porque não é prerrogativa da escola. Pode ocorrer em uma variedade de situações sociais: em casa, na vizinhança, na igreja, na escola, no clube, no trabalho, em interações verbais entre pessoas com diferentes níveis de conhecimento sobre a língua:

“O produto final do processo de aquisição é o conhecimento lingüístico – o conhecimento fonológico, lexical, gramatical, pragmático e sociolingüístico que pode permitir que os aprendizes falem e compreendam a nova língua em uma grande variedade de situações sociais e comunicativas. O que é necessário para adquirir esse tipo de conhecimento é exposição às informações lingüísticas na forma de discursos situados produzido por falantes da língua em contextos de interação social que envolvam o aprendiz de uma forma ou outra.” (FILLMORE, 1998: 54)

Nos modelos escolares de educação bilíngüe, o bilingüismo é parte de um programa estruturado em uma escola, e a língua constitui meio de aprendizado e não apenas objeto de ensino. É importante deixar claro que, assim como educação não é sinônimo de escolarização, a educação bilíngüe não é sinônimo de escola bilíngüe, pois pode ocorrer em outros contextos, como vemos na definição de Fillmore acima. É possível promover uma educação bilíngüe fora de uma escola bilíngüe, o que ocorre, por exemplo, em famílias que contratam ‘*au pairs*’ e preceptoras de outras nacionalidades para ensinar seus filhos a língua e a cultura de seus países.

Hamers e Blanc (2000:189) descrevem educação bilíngüe como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. O ponto mais importante a destacar é que na educação bilíngüe as línguas não são apenas objeto de estudo, mas também meios pelos quais os conteúdos das outras áreas de conhecimento são aprendidos. É possível que a língua seja também estudada em seus aspectos intrínsecos em programas de educação bilíngüe para favorecer seu desenvolvimento e compreensão, mas deve ser meio de instrução para outras áreas como matemática, artes ou ciências por exemplo. Assim, programas

escolares em que as línguas são ensinadas como uma disciplina, mesmo que em uma carga horária ampliada, não podem ser caracterizados como educação bilíngüe.

Os programas de educação bilíngüe variam principalmente em relação ao *status* e aos objetivos de aquisição das línguas, que são sempre relacionados ao contexto social, político e econômico de cada lugar. Ferguson, Houghton e Wells (1977, apud BAKER e JONES, 1998: 465) levantam dez objetivos diferentes para a educação bilíngüe:

- “1. Assimilar indivíduos ou grupos na corrente predominante²² da sociedade; socializar pessoas para participação completa na comunidade.
2. Unificar uma sociedade multilíngüe; trazer unidade a um estado diverso multiétnicamente, ou linguisticamente multinacional.
3. Possibilitar que as pessoas se comuniquem com o mundo exterior.
4. Prover habilidades lingüísticas que são negociáveis, auxiliem na empregabilidade e no *status*.
5. Preservar identidade étnica e religiosa.
6. Reconciliar e mediar comunidades linguisticamente e politicamente diferentes.
7. Expandir o uso de uma língua de colonização, socializando uma população inteira a uma existência colonial.
8. Fortalecer grupos de elite e preservar sua posição na sociedade.
9. Dar *status* igual na lei a línguas de *status* desiguais na vida diária.
10. Aprofundar a compreensão de língua e cultura”.

Vemos que os objetivos são muito diversos e por vezes antagônicos, e que os programas de educação bilíngüe variam enormemente. Exemplos dessa variação podem ser encontrados nos programas de educação em Portugal nos quais imigrantes de Cabo Verde, falantes de crioulo, buscam manter língua materna e aprender ‘língua de acolhimento’, (PEREIRA, 2006), o que caracteriza um programa de bilingüismo de manutenção; ou imigrantes latino-americanos que são socializados em escolas públicas bilíngües nos Estados Unidos para que gradualmente se integrem ao sistema educacional local monolíngüe, o que tem sido chamado de bilingüismo transicional, no qual a língua desprestigiada será gradualmente substituída pela língua de prestígio naquela sociedade, e o indivíduo passe a ser monolíngüe. Como vemos, o *status* das línguas influencia grandemente as escolhas dos programas de educação bilíngüe.

²² *Mainstream*, no original

Apesar dessa variedade de contextos, há um consenso na literatura de que para ser considerado como educação bilíngüe, um programa escolar deve ensinar às crianças *as duas línguas e através das duas línguas*, ou seja, as línguas são ao mesmo tempo objeto de ensino e meio de ensino, o que pretende assegurar desenvolvimento de bilingüismo e biletamento. Assim, pode-se distinguir as escolas que ensinam uma segunda língua e as escolas que ensinam através da segunda língua. Quando a língua estrangeira é ensinada como disciplina, assim como ocorre com história, química ou matemática, a escola não é considerada bilíngüe. “Quando o aprendizado de língua deixa de ser um objeto por si mesmo, passando a ser usado para ensinar conteúdos em outras áreas do currículo, então educação bilíngüe pode ser o termo apropriado” (BAKER e JONES, 1998: 466)

Alguns teóricos buscaram organizar os modelos de educação bilíngüe em categorias de análise buscando uma melhor compreensão do bilingüismo na escola.

Uma síntese das formas de bilingüismo na educação organizada a partir dos objetivos de cada programa é proposta por Baker e Jones (1993:153) conforme o Quadro 3, mais adiante, que apresenta sinteticamente dez modelos de educação bilíngüe, os quais Mackey desdobra em até 90 variedades. Os termos fortes ou fracos não têm relação com juízos de valor, mas expressam a população contemplada pelo modelo e seu objetivo final. As formas fracas relacionam-se a um programa que atende crianças bilíngües, mas que tem como objetivo o monolingüismo ou o bilingüismo limitado, e uma visão que busca assimilar as minorias lingüísticas nas correntes sociais majoritárias²³. As formas fortes de bilingüismo objetivam formar para bilingüismo e biletamento, em uma visão de multiculturalismo e diversidade de línguas.

As formas ‘fracas’²⁴ de educação para o bilingüismo têm em comum uma visão compensatória do ensino da língua, no qual a criança deve mudar da língua que fala em casa

²³ *Mainstream*, no original

²⁴ *Weak forms* no original. Referem-se às formas de bilingüismo transitórias, cujo objetivo a médio ou longo prazo é de monolingüismo na língua dominante.

para a língua da escola e da sociedade onde a escola se insere. Questões como a crise da identidade cultural e a baixa auto-estima dos alunos relacionam-se à percepção do baixo *status* da língua (e, por extensão, da comunidade falante da língua e do aluno). Esses modelos são geralmente encontrados em sociedades de imigrantes ou de falantes nativos como as sociedades indígenas, e predominaram durante muitos anos na educação bilíngüe.

Atualmente ainda há uma grande polêmica a respeito da educação bilíngüe em alguns países como os Estados Unidos. Alguns setores da sociedade civil e seus representantes defendem a redução do financiamento para programas de educação bilíngüe para minorias, como crianças hispano-falantes, advogando pela sua assimilação o mais rapidamente possível às crianças das escolas regulares (SKUTNABB-KANGAS, 1995; RIFKIN, 1997). Programas de “*english-only*” (apenas inglês) apresentam argumentos contra os programas de educação bilíngüe que vão desde os custos com a contratação de professores específicos, falantes de línguas minoritárias, e com a confecção de material didático para uma parcela da população, até sua suposta “dificuldade” de inserção no mercado de trabalho, de adaptação à cultura dominante.

Claramente, os argumentos são mais ideológicos do que teóricos, uma vez que o baixo *status* atribuído a essas comunidades é estendido às suas línguas e culturas, que nesta visão, não seria necessário preservar. A visão de educação através da língua majoritária é vista como compensatória (das supostas dificuldades ou déficits lingüísticos, estendendo-se a aspectos cognitivos, sociais e afetivos - das crianças). Assim ocorre em programas de bilingüismo transicional, compensatório ou subtrativo, que têm uma duração limitada, para que a língua materna seja substituída o mais cedo possível pela língua majoritária, assimilando a criança à sociedade, língua e cultura dominantes.

As quatro formas de educação bilíngüe consideradas fortes²⁵ têm em comum o fato de um *status* social relativamente alto das línguas utilizadas, além do objetivo de manter um bilingüismo com maior ou menor grau de equilíbrio entre as línguas. Ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução, e a duração dos programas é estendida por vários anos escolares no intuito de promover bilingüismo e biletamento.

Quadro 3 – Modelos de Educação Bilíngüe segundo Baker & Jones				
Formas ‘fracas’ de educação para o bilingüismo				
Tipo de programa	Tipo de criança característico	Língua na sala de aula	Objetivo social e educacional	Objetivo final da língua
1. Submersão (Imersão estruturada)	Minoría lingüística	Língua majoritária	Assimilação	Monolingüismo
2. Submersão (aulas de retirada /Inglês protegido)	Minoría lingüística	Língua majoritária com aulas ‘de extração’	Assimilação	Monolingüismo
3. Segregacionista	Minoría lingüística	Língua minoritária (forçada, sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
4. Transicional	Minoría lingüística	Muda de língua minoritária para majoritária	Assimilação	Monolingüismo relativo
5. Corrente principal Com ensino de língua estrangeira	Maioria lingüística	Língua majoritária com aulas de segunda língua ou língua estrangeira	Enriquecimento limitado	Bilingüismo limitado
6. Separatista	Minoría lingüística	Língua minoritária (fora de escolha)	Separação / autonomia	Bilingüismo limitado
Formas ‘fortes’ de educação para o bilingüismo				
7. Imersão	Maioria lingüística	Bilíngüe com ênfase inicial na segunda língua	Pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e biletamento
8. Manutenção / Língua de herança	Minoría lingüística	Bilíngüe com ênfase na língua materna	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e biletamento
9. Mão dupla / língua dual	Línguas misturadas minoría e maioria	Minoría e maioria	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e biletamento
10. Bilíngüe de corrente principal ²⁶	Maioria lingüística	Duas línguas majoritárias	Manutenção, pluralismo e enriquecimento	Bilingüismo e biletamento
BAKER e JONES, 1993:153				

Os programas de educação bilíngüe no Canadá tiveram grande influência na percepção da educação bilíngüe como promotora de sucesso acadêmico. Em 1965 uma comunidade de

²⁵ *Strong forms* no original. Referem-se às formas de bilingüismo que tem como objetivo manter o uso e desenvolver a competência em ambas as línguas a longo prazo.

Optamos por colocar aspas nos adjetivos ‘forte’ e ‘fraco’ para salientar a ambigüidade do termo, aparentemente mais relacionada à noção de pontos fortes, e não a um juízo de valor.

²⁶ *Mainstream*, no original

pais falantes de inglês na província franco-falante de Quebec pressionou as autoridades educacionais locais a criarem uma escola onde seus filhos pudessem receber instrução em ambas as línguas, ampliando suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Assim teve origem em St Lambert, uma comunidade de classe média em Montreal, um programa de imersão em duas línguas, inglês e francês. (MEHISTO, MARSH E FRIGOLS, 2008; BAKER & JONES, 1998). Esta experiência de instrução em duas línguas através dos conteúdos curriculares influenciou diversas outras escolas no Canadá e no mundo, de forma que a educação bilíngüe passasse a ser associada a situações de enriquecimento cultural e lingüístico e não só a programas de educação compensatória.

Como demonstra a experiência desta primeira escola canadense, fatores sociais, históricos, sócio-estruturais, culturais, ideológicos e sócio-psicológicos são determinantes na educação bilíngüe e na construção dos modelos que vimos no Quadro 2. Conforme estes aspectos se organizem em uma determinada região ou país, o contexto de educação bilíngüe será diferente. Hamers e Blanc (2000:323) enumeram alguns exemplos dessas influências.

Fatores sócio-históricos e ideológicos estão presentes em programas em que uma língua hegemônica, deixada pelo colonizador, é a forma de instrução obrigatória em ex-colônias, como ocorre na Índia e em países africanos; em países em desenvolvimento que procuram ter acesso à educação como forma de ampliar as oportunidades de emprego e renda; com refugiados políticos obrigados a migrar de seus países e terem seus filhos escolarizados em outra língua e cultura; ou ainda pelo desenvolvimento econômico que impele o uso de uma língua franca. Povos indígenas lutam pelo direito à educação em sua língua materna e na língua majoritária em diversos lugares do mundo. Os movimentos populacionais causados pelas migrações colocam desafios à educação das crianças que não são falantes nativas da língua do novo país. Trabalhadores temporários em empresas multinacionais vivem com suas famílias por alguns anos em um país estrangeiro cuja língua é diferente da sua. A

universalização dos meios de comunicação em massa possibilita maior contato com outras línguas e seu aprendizado.

“Não se deve presumir, porém, que fatores sociais e relações de poder sejam significantes apenas fora da sala de aula. Eles também operam dentro dela; eles freqüentemente determinam muito do que é ensinado e para quem, e como é ensinado e por quem; e eles também determinam como todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem interagem uns com os outros (FISHMAN, 1977, apud HAMERS e BLANC, 2000: 329)

Embora reconheçamos a forte influência desses fatores na sala de aula, também acreditamos que a educação escolar influencia a sociedade, podendo assumir importância fundamental na superação de preconceitos e na promoção de uma cultura de igualdade. As relações entre escola e sociedade são mais complexas do que pensar que a sociedade determina tudo na escola, assim como seria ingênuo supor que a escola sozinha mudasse a sociedade.

2.3 O que entendemos por escola bilíngüe

Já vimos que o Brasil é um país onde muitas línguas e culturas estão presentes, mesmo após uma política lingüística de planificação. Tendo isto em mente e pensando em como as línguas em contato aparecem (ou não) na educação, vê-se que também na realidade brasileira os programas de educação bilíngüe variam grandemente em função dos contextos onde se inserem, podendo estruturar seus objetivos de forma clara ou implícita sob a forma de segregação, assimilação ou pluralismo.

Diversos movimentos sociais no século XX marcaram a construção dos direitos difusos, ou direitos de terceira geração, que referem-se à dignidade humana. Exemplos desses direitos estão relacionados a grupos sociais, como mulheres, idosos, negros, adolescentes, buscando garantir condições para que estes grupos possam se desenvolver sem discriminação. Nesse contexto, surgem os direitos lingüísticos, pela luta de grupos minoritários em manter e

usar suas línguas como forma de comunicação e educação. Alguns modelos de escolas bilíngües surgem nesse panorama, procurando garantir a grupos que anteriormente eram obrigados a receber educação escolar na língua oficial o direito de receberem instrução em sua língua materna. Exemplos dessas escolas são as escolas bilíngües indígenas, onde a língua materna é a de herança; e as escolas para surdos em que a língua de sinais é L₁ enquanto a língua portuguesa é L₂.

A globalização econômica ampliou a mobilidade, aumentou a competitividade no mercado de trabalho e difundiu as tecnologias de comunicação à distância, ampliando o acesso à informação para uma parte da população mundial. Seus efeitos também se fizeram sentir nas línguas. Banfi e Day (2004) reportam o crescimento das escolas bilíngües na Argentina, e em sua pesquisa encontram cerca de 150 escolas bilíngües, mas poucos estudos sobre as mesmas, em uma realidade semelhante à brasileira, bem como de outros países da América Latina e outros continentes. Assim como ocorre no Brasil, as escolas bilíngües na Argentina seguem as normas gerais das autoridades educacionais do país para o currículo em espanhol e organizam o currículo na segunda língua sob a forma de atividades extra-curriculares, embora justamente este currículo seja seu diferencial. Mas se por um lado as demandas sociais pela inserção de outras línguas na escola se mostrou forte, a mera inserção não caracteriza um programa bilíngüe.

“Deve-se destacar que a classificação ‘escola bilíngüe’ é freqüentemente usada por escolas como uma ferramenta de marketing inclusive em casos em que, sob um escrutínio mais próximo, podem ser mais corretamente descritos como escolas com programas intensivos de língua estrangeira” (BANFI e DAY, 2004:399)

Neste texto considereei que para ser caracterizada como escola bilíngüe é necessário que a escola se organize em todos os aspectos para promover bilingüidade por parte de todos os alunos atendidos, bem como promover aos alunos acesso a componentes culturais relacionados às línguas, ampliando suas competências comunicativas e sua visão de mundo. O currículo deve prever uma carga horária dedicada ao ensino de cada língua, presente como

meio de instrução nas áreas do conhecimento. O ambiente deve promover o contato com ambas as línguas por meio do oferecimento de materiais e oportunidades de interação. Os professores precisam ter o necessário conhecimento do objeto de ensino – as línguas – para poder ensiná-la pela comunicação com os alunos.

Temos diversos contextos em que a educação bilíngüe se faz presente, mas percebe-se que em todos eles os fatores sociais são cruciais na determinação dos objetivos do programa, de seu financiamento e das decisões acadêmicas que envolvem a construção do currículo e as práticas de ensino. O que essas escolas têm em comum, além da presença de pelo menos duas línguas em seu ambiente, é o uso dessas línguas como forma de instrução e não apenas como conteúdo de ensino. Vejamos algumas características dos modelos de educação bilíngüe que encontramos na realidade brasileira.

2.3.1 Escolas de fronteira:

Nas fronteiras entre o Brasil e seus vizinhos na América Latina, há línguas em contato em intercâmbios econômicos e pessoais. Têm sido implantadas escolas de ensino fundamental nas fronteiras entre os países do Mercosul (Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai e Venezuela), que em 2006 atendiam cerca de quatro mil alunos. Nesse projeto os professores das escolas participantes cruzam a fronteira para dar aulas na segunda língua para os alunos da escola com a qual mantêm intercâmbio.²⁷ Os objetivos declarados deste projeto são de enriquecimento cultural através de bilingüismo e biculturalismo. Essas escolas são reconhecidas como bilíngües pelas autoridades governamentais de seus países e mantidas com financiamento público.

2.3.2 Escolas em LIBRAS-português para surdos:

²⁷ Para maiores informações sobre o projeto Escolas de Fronteiras, acessar o portal do Mercosul Educacional no endereço http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Oferecendo desde Educação Infantil até o Ensino Médio, tendo a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e o português como segunda, essas escolas bilíngües têm como respaldo uma série de medidas governamentais, como a habilitação no curso de Letras em LIBRAS/Português para formação de professores e a garantia de prioridade de professores surdos para o magistério, que foram regulamentadas no Decreto 5626/2005. (BRASIL, 2005).

No Estado de São Paulo encontram-se as seguintes escolas bilíngües onde LIBRAS e Português são línguas de instrução: Escola Municipal de Educação Especial Anne Sullivan; Escola Municipal de Educação Especial Hele Keller; Escola Municipal de Educação Especial Madre Lucie Bray; Escola Municipal de Educação Especial Neusa Basseto; Escola Municipal de Educação Especial Prof^o Mário Pereira Bicudo; Escola Municipal de Educação Especial Vera Lúcia AP. Ribeiro (todas com financiamento público) e Escola para Crianças Surdas Rio Branco (mantida pela iniciativa privada)²⁸. Como vemos, tanto o reconhecimento e a regulamentação das autoridades educacionais quanto o financiamento público (e em alguns casos, privado) reconhecem o *status* dessas escolas como bilíngües. Pesquisas acadêmicas sobre este contexto têm surgido nos últimos anos.

2.3.3 Escolas indígenas:

Regulamentadas desde 1999, as escolas indígenas são escolas públicas destinadas a crianças e jovens dos povos indígenas, que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Reconhecidas oficialmente como escolas bilíngües, têm seu corpo docente formado por maioria de professores indígenas e o objetivo de manter a cultura e a língua desses povos, além de possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos conhecimentos nela veiculados. Em 2006 o Censo Escolar INEP/MEC levantou 174.255

²⁸ Para maiores informações sobre classes especiais e outras redes de apoio, visitar o site http://especial.futuro.usp.br/pergeresp.html#_Toc504424834

alunos freqüentando escolas indígenas e 9.100 professores em formação para o magistério indígena. (BRASIL, 2004). Em São Paulo a Secretaria da Educação é responsável por 28 escolas indígenas, das quais 4 estão na região metropolitana: A Escola Estadual Indígena Jaraguá, a Escola Estadual Indígena Guarani Guyrá-Pepo e a Escola Estadual Indígena Guarano do Krucutu²⁹. Em outros países latino-americanos também podem-se encontrar programas de educação bilíngüe para minorias étnicas, como é o caso das escolas bilíngües indígenas no Brasil.

2.3.4 Escolas internacionais:

As escolas internacionais ensinam em uma língua majoritária, geralmente o inglês, e podem incorporar uma língua local ao currículo, conforme afirmam Baker e Jones (2000)³⁰. São freqüentemente denominadas de bilíngües em função do público que atendem vivenciar situações de línguas em contato e eventualmente desenvolver bilingüidade. Para Mello (2002), porém, não podem ser denominadas de escolas bilíngües, pois não atendem o princípio de instrução através de duas línguas.

No Brasil as escolas internacionais são obrigadas a seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda que os conteúdos sejam ministrados na língua estrangeira. Seguem o calendário do país a que se vinculam e geralmente o português é tratado como língua estrangeira ou segunda língua. Ao longo dos anos o perfil dos alunos dessas escolas mudou consideravelmente, passando de filhos de imigrantes e expatriados para crianças de famílias brasileiras que hoje são maioria, entre uma minoria de crianças de outras nacionalidades.

²⁹ Para uma lista completa das escolas indígenas no Brasil, sugerimos visitar o site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão do Ministério da Educação, no endereço <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/indigena/>

³⁰ Ver International Schools Association: <http://www.isaschools.org/> nos EUA e European Council of International Schools <http://www.ecis.org/>

Quadro 4 - Escolas Internacionais no Brasil				
Levantamento por idioma, país a que se vincula e ano de fundação – Selma de Assis Moura				
Estado	Nome da Escola	Idioma principal	País a que se vincula	Ano de fundação
São Paulo	Colégio Humboldt – Deutsche Schule	Alemão	Alemanha	1916
	Graded School	Inglês	Estados Unidos	1920
	Chapel International School	Inglês	Estados Unidos	1947
	Escola Árabe Islâmica Ibn Khaldon	Árabe	n/d	n/d
	Scuola Italiana Eugênio Montale	Italiano	Itália	1982
	Escola Suíço-Brasileira de São Paulo	Alemão	Suíça	1965
	Escola Islâmica Brasileira	Árabe	n/d	n/d
	Liceu Pasteur	Francês	França	N/d
	PACA – Pan American Christian Academy	Inglês	Estados Unidos	1960
	St Paul’s School	Inglês	Grã-Bretanha	1926
	St Francis College	Inglês	Grã-Bretanha	2001
	Escola Americana de Campinas	Inglês	Estados Unidos	1956
	St Nicholas School	Inglês	Grã-Bretanha	1980
	Escola Holandesa de São Paulo	Holandês	Holanda	1976
	Colégio Miguel de Cervantes	Espanhol	Espanha	1978
Polilogos Escola Coreana	Coreano	Coreia	n/d	
Rio de Janeiro	British School	Inglês	Grã-Bretanha	1924
	American School of Rio de Janeiro	Inglês	Estados Unidos	1937
	Escola Suíço-Brasileira do Rio	Alemão	Suíça	1962
	Escola Alemã Corcovado	Alemão	Alemanha	1965
	Escola A. Liessin	Inglês e Hebraico	Israel	1945
Minas Gerais	Escola Americana de Belo Horizonte	Inglês	Estados Unidos	1956
Paraná	International School of Curitiba	Inglês	Estados Unidos	1959
	St James School	Inglês	Grã-Bretanha	n/d
	Escola Árabe Brasileira	Árabe	n/d	n/d
Rio Grande do Sul	Pan American School of Porto Alegre	Inglês	Estados Unidos	1999
Brasília	Brasília International School	Inglês	Estados Unidos	n/d
	Escola Americana de Brasília	Inglês	Estados Unidos	1961
Bahia	Pan American School of Bahia	Inglês	Estados Unidos	1960
	The Global School	Inglês	Estados Unidos	n/d
Pernambuco	American School of Recife	Inglês	Estados Unidos	1956
Pará	Amazon Valley Academy	Inglês	Estados Unidos	1958
Amazonas	Amazonas English Academy	Inglês	Estados Unidos	n/d
Sergipe	Sergipe International Academy	Inglês	Estados Unidos	2006

2.3.4 Escolas bilíngües de prestígio:

Essas escolas não são regulamentadas pelo Ministério da Educação como escolas bilíngües, e integram-se legalmente às escolas regulares monolíngües. No Ensino Fundamental seguem os Parâmetros Curriculares Nacionais, e oferecem formação em língua portuguesa nas principais disciplinas. Geralmente oferecem uma carga horária maior para inserir a instrução na segunda língua e atender às exigências dos órgãos oficiais.

Como na legislação brasileira a etapa de Educação Infantil não é obrigatória, as escolas de Educação Infantil bilíngüe não precisam seguir a exigência de um currículo nacional mínimo, o que se reflete em uma maior heterogeneidade entre as escolas nessa etapa de ensino. Como podemos perceber no Quadro 5, é na Educação Infantil que se encontra o maior número de escolas auto-denominadas bilíngües em São Paulo, o que pode estar relacionado a diversos fatores: a já mencionada não-obrigatoriedade dessa etapa de ensino e a liberdade de construção de seus programas pela escola nesse segmento, em que as orientações oficiais se organizam no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI); a inserção da mulher no mercado de trabalho; a falta de vagas na rede pública para atendimento de crianças nessa faixa etária; a idéia corrente de que crianças pequenas aprendem línguas com mais facilidade.

Ao contrário do que pode parecer, há uma grande heterogeneidade entre as escolas bilíngües de prestígio. Inicialmente presentes em bairros de classe média alta, têm ampliado seu público para famílias de classe média, algumas escolas oferecendo mensalidades próximas a de escolas monolíngües. Embora neste trabalho se mantenha a classificação desse tipo de escolas como “de prestígio”, já que oferecem uma segunda língua de alto *status* na sociedade, cabe questionar se seriam, de fato, escolas de elite, pois as mensalidades variam enormemente, o que indica uma população economicamente heterogênea.

Levantadas as categorias iniciais de análise dos programas de educação bilíngüe que nos auxiliam na compreensão dos pressupostos teóricos e das práticas observadas no contexto onde se dá essa pesquisa, resalto que meu foco incide sobre uma escola bilíngüe de prestígio na cidade de São Paulo. Conforme afirmam BAKER e JONES (1998:15), esse tipo de bilingüismo geralmente se dá com duas línguas de alto *status*, no nosso caso Português e Inglês.

“Estes bilíngües geralmente vêm de famílias de classes médias e altas de modo que o bilingüismo de prestígio é geralmente paralelo ao prestígio

social, cultural e econômico. Estas famílias geralmente vêem o bilingüismo como um modo de preservar o *status* familiar e vantagens educacionais e econômicas. O bilingüismo de alto *status* tende a existir em um nível individual ou familiar, mas não é organizado em um nível grupal ou social. (...) Bilingüismo nesse sentido é freqüentemente planejado e proposital.”

Na última década temos assistido a uma proliferação de escolas particulares que se auto-denominam bilíngües, e dentre as quais há uma variedade de propósitos, métodos e comunidades escolares. Tem ocorrido também ampliação da oferta de um auto-denominado currículo bilíngüe em escolas particulares tradicionalmente monolíngües. Em ambos os casos seria importante investigar se de fato essas escolas oferecem uma educação bilíngüe e se a motivação econômica, a concorrência de mercado entre as escolas e as pressões sociais dos pais para o preparo de seus filhos para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo estariam entre as causas dessa expansão.

Um levantamento inicial desse tipo de escolas bilíngües no Brasil e, mais especificamente, no estado de São Paulo, demonstra não só a quantidade de escolas como também o crescimento desse tipo de escolas nos últimos anos, sobretudo na Educação Infantil. (cf. Quadro 5, mais adiante).

Nesse levantamento as escolas são particulares. A única escola bilíngüe gratuita até o momento está em Juiz de Fora – MG. Fundada por um empresário, a Pangea Escola Internacional começou em agosto de 2003, selecionando, com o auxílio do serviço social da prefeitura de Matias Barbosa e entre os funcionários da Pangea Empreendimentos, 25 crianças de baixa renda para cursar Educação Infantil e Ensino Fundamental em Período Integral. A partir de 2007 a escola firmou uma parceria com outra escola particular da região, reunindo ambas em um único local e passando a receber também alunos pagantes.

Quadro 5				
Escolas auto-denominadas ³¹ bilíngües no Estado de São Paulo por Nível de Ensino				
Levantamento: Selma de Assis Moura				
Nome da escola		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
1	Accrington	x		
2	All Together	x		
3	Alphaville International School	x	x	x
4	Aubrick School		x	
5	Backpack School	x		
6	Backyard Preschool	x	x	
7	Be Living	x		
8	Beit Kids	x		
9	Beit Yaacov	x	x	
10	BIS – Brazilian International School	x	x	
11	Bright Kids	x		
12	Bluebonnet School	x		
13	Builders	x		
14	Busy Bees	x		
15	Casa Branca School	x		
16	Colégio Brasil-Canadá	x	x	
17	Colégio Oshiman	x	x	
18	Escola do Max	x		
19	Esfera – Escola Internacional	x	x	
20	Future Kids American Preschool	x		
21	Global Me	x		
22	Green Book School	x	x	
23	Integration School	x		
24	Kids Home	x		
25	Kinder Kampus	x	x	
26	Kinder Village	x		
27	Kindy Kids Preschool	x		
28	Kindergarten Hansel e Gretel	x		
29	Little's Cool	x		
30	Maple Bear ³²	x		
31	Monica's School	x		
32	My School	x		
33	Oen Yotien	x		
34	Phantasialand	x		
35	Play's Cool International School	x		
36	Playpen – Escola Cidade Jardim	x	x	
37	Puzzle	x		
38	Red Brick School	x		
39	See-Saw - Panamby	x	x	
40	Stance Dual School	x	x	
41	Sun Port	x	x	

³¹ O levantamento das escolas foi feito empiricamente através de contato pessoal em eventos da área ou mediado pela internet através de um grupo virtual sobre educação bilíngüe (que teve início em 2005, do qual sou moderadora (<http://br.groups.yahoo.com/group/educacaobilingue>) e de um blog sobre educação bilíngüe no Brasil (<http://educacaobilingue.blogspot.com>). Como a legislação brasileira não regulamenta esta modalidade nem define parâmetros ou critérios específicos, não disponho de instrumentos que permitam avaliar se essas escolas oferecem, de fato, educação bilíngüe.

³² Dispõe de nove unidades no estado de São Paulo e uma unidade em cada um dos seguintes estados: Rio Grande do Norte, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Sergipe, Amazonas, Rondônia, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro e Espírito Santo, totalizando 24 unidades no Brasil, sob sistema de franquia.

42	Talk Kids	x		
43	Tigrinhos Pré-Escola Bilíngüe	x		
44	Tip Toe Alphaville's Montessori School e Tip Toe Alphaville's Elementary School	x	x	
45	Tree Top School	x		
46	TTwice	x		
	TOTAL	45	15	1

Observações: Não integram esta listagem as escolas regulares que criaram um “currículo bilíngüe opcional”. A presença de qualquer escola nesta lista não a define necessariamente como escola bilíngüe, pois para isso seria necessário investigar como as línguas se organizam no dia-a-dia de cada escola. O critério utilizado para esta listagem foi a auto-denominação da escola como bilíngüe.

3. VER DE PERTO: A METODOLOGIA DESTA PESQUISA

“A linguagem não existe em si mesma mas tem um uso para o comportamento de modo geral que é significativa em uma dada cultura” (Hamers e Blanc, 2000:8)

3.1 A pesquisa de cunho etnográfico no cotidiano de uma sala de aula

Em função de meu objetivo de investigar as concepções e teorias presentes nas práticas cotidianas de uma escola bilíngüe onde não há apenas mais de uma língua em uso, mas também uma variedade de culturas, pareceu-me mais apropriado optar por uma abordagem naturalista de pesquisa, investigando fenômenos em seu contexto natural de ocorrência, ou seja, uma metodologia de pesquisa etnográfica, que permita a coleta de uma quantidade de dados descritivos pela presença participativa do pesquisador na situação de pesquisa. Acredito que a proximidade desta linha de pesquisa com a antropologia torna possível analisar situações onde as línguas e as culturas estejam presentes, por sua característica de permitir um trânsito entre “observação e análise, entre teoria e empiria” (ANDRÉ, 1989:38). Essa perspectiva antropológica busca compreender a diversidade cultural humana considerando a cultura como uma teia de significados tecida pelo homem, na qual ele se encontra enredado, conforme a definição de Geertz (1990).

Nesse tipo de pesquisa, “utilizando principalmente a observação, o pesquisador vai acumulando descrições de locais, pessoas, ações, interações, fatos, formas de linguagem e outras expressões, que lhe permitem ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função da qual ele faz suas análises e interpretações” (ANDRÉ, 1989:39). Também Hamers e Blanc (2000:48), acentuam a validade da etnografia da comunicação como abordagem sociolinguística de pesquisa, que observa comunidades pequenas e bem definidas em detalhes, utilizando técnicas antropológicas como a observação participante e análises descritivas.

Para Fonseca (1999:58) “A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’.”

A etnografia na escola ganhou forte impulso a partir da década de 60 nos Estados Unidos, com a Escola de Chicago e a “etnografia da escolarização³³”. A partir da dessegregação das escolas, gradualmente os pesquisadores interessam-se pela escola pública como local para suas investigações. (HEATH, 1983), inclusive ao estudar questões relacionadas ao bilingüismo e ao biculturalismo em grupos multiculturais (*melting pot*). (SIROTA, 1994:31)

Busquei realizar uma pesquisa de cunho etnográfico que pudesse compreender os eventos observados em sala de aula, procurando obter múltiplas perspectivas que estabeleçam relações entre o contexto estudado e a sociedade de forma mais ampla. Dados empíricos aparentemente menores constituem uma forma privilegiada de compreender como as teorias contribuem para a construção da realidade social de forma reflexiva. Ainda que seja importante conhecer as configurações da realidade de forma ampla, é nas particularidades que se encontra o valor da pesquisa etnográfica. Nos desvios da norma, nas discrepâncias e nos atos-falhos encontra-se material valioso para a compreensão dos fenômenos estudados.

O número reduzido de sujeitos nessa pesquisa, sua delimitação a uma única sala de aula (a de 1º ano do Ensino Fundamental) e a observação longitudinal das práticas adotadas nessa classe foram formas de favorecer a compreensão desta realidade específica, percebendo também suas dimensões sociais. A sala de aula estudada é parte de uma escola, que por sua vez faz parte de uma sociedade, e as relações recíprocas que se estabelecem entre esses âmbitos surgem da análise dos eventos e seus significados.

³³ *Ethnography of schooling*, no original

Sabe-se que para terem sua validade reconhecida, os dados levantados em uma pesquisa de cunho etnográfico devem ser analisados situando seus sujeitos em um contexto histórico e cultural (FONSECA, 1999). Foi este meu objetivo no capítulo 1, em que procuro compreender e explicitar o cenário histórico, social e cultural em que as línguas foram se configurando na realidade brasileira. Na análise e na interpretação dos dados procurei considerar as perspectivas macro (a sociedade em que o grupo estudado se insere) e micro (o contexto específico da pesquisa), procurando caminhar do particular para o geral e vice-versa como forma de produzir uma escrita reflexiva. Conforme afirma Norbert Elias, “Não faz muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico” (2000:16).

As línguas e os comportamentos em relação a elas só podem ser observados por meio da interação e da comunicação, estando, portanto, relacionados à cultura. Na coleta de dados desta pesquisa a visão de língua como cultura é a lente pela qual se dá a observação.

“O comportamento lingüístico é o produto da cultura e como tal segue as regras do comportamento culturalmente construído. Não é um mero produto de um talento biológico, mas sim um produto da cultura, transmitida de uma geração para a outra no processo de socialização e apropriada por cada indivíduo; porém, por sua vez, o comportamento lingüístico molda a cultura, ou seja, as representações culturais são formadas pelo comportamento lingüístico” (Hamers e Blanc, 2000:9)

3.2 O pesquisador e o lugar de fala

Em uma abordagem de pesquisa antropológica surge a necessidade de um certo “estranhamento”, que não se traduz em distanciamento, mas sim em tornar o familiar estranho, não-óbvio, nem tomá-lo como certo, para se assumir uma perspectiva crítica. Conforme lembra Fonseca (1999), na pesquisa participante o pesquisador é parte da realidade pesquisada e, ao mesmo tempo, deve exercitar um olhar de outro, de não-nativo. Para que este projeto se concretize, a observação deve aproximar-se tanto quanto possível de sua situação natural de ocorrência. O pesquisador não está no centro da ação, ele é alguém de fora,

“um intruso, mais ou menos tolerado pelo grupo, não nutre mais a ilusão de estar ‘em controle da situação’. É justamente aqui, quando seu mal-estar, sua incompetência nas linguagens locais o obriga a reconhecer dinâmicas sociais que não domina bem, que o antropólogo sente que está chegando a algum lugar” (FONSECA, 1999:64)

A pesquisa qualitativa rompe o mito de neutralidade na pesquisa, já que o pesquisador é parte da realidade estudada. Seu olhar, que carrega sua subjetividade, é informado por seus referenciais teóricos e mediado pela sua percepção da realidade, o que deve ser assumido como um componente essencial da análise, já que não existe o “intelectual desencarnado e a-histórico”, e o autor também é um ser social. (FONSECA, 1999:62)

Como pesquisadora iniciante, não tenho a pretensão de, neste trabalho, fazer uma etnografia, mas sim me apropriar de elementos da etnografia como metodologia de pesquisa adequada na busca pela compreensão de uma realidade social específica. Minha unidade de análise, uma sala de aula, é uma rede social em que sujeitos se relacionam por meio de ações reguladas por regras sociais e, como tal, pode ser descrita etnograficamente (ERICKSON:1984:52).

Ao longo da realização desta pesquisa fui me tornando cada vez mais consciente das dificuldades metodológicas de um pesquisador iniciante, em um programa de mestrado, de reconhecer sua subjetividade e sua identificação com a situação estudada, ao mesmo tempo em que realiza um trabalho acadêmico que busca uma análise objetiva. Erickson reconhece este desafio à pesquisa etnográfica: “Além do problema de como fazer etnografia em uma única instituição em uma sociedade complexa, há o problema de como os etnógrafos que são membros desta sociedade pensam e sentem a respeito de sua sociedade, e como seu ponto de vista afeta a descrição” (1984:60). Sua proposta para superar esse paradoxo é explicitar o ponto de vista e sua evolução, pois o intuito não é uma objetividade desencarnada, mas de uma subjetividade disciplinada.

Na análise dos dados e nas interpretações busquei estabelecer relações entre as teorias por adotadas, explicitadas neste trabalho, e os dados que fui capaz de coletar nesta pesquisa. Estou ciente de que, na pesquisa participante, o próprio pesquisador é parte da realidade estudada, e que este trabalho constitui uma interpretação da realidade observada, sendo portanto, mediada. O pesquisador nunca é neutro. O tema da pesquisa, a metodologia adotada, a definição dos sujeitos, os instrumentos de coleta de dados, o referencial teórico, todos esses elementos inerentes à pesquisa são escolhas do pesquisador. Negar essas escolhas não torna o trabalho mais objetivo ou mais válido. E ignorá-las seria subestimar o leitor, como se a presença do autor não se revelasse ao longo do texto.

Por isso, o lugar de onde falo deve ser demonstrado na pesquisa. Na introdução já dei pistas de minhas motivações na elaboração do projeto que deu origem a esta pesquisa como relacionadas ao contexto profissional em que venho atuando nos últimos anos: Uma pedagoga que, no primeiro contato com uma escola bilíngüe, se viu desafiada por sua desconfiança na possibilidade de ensinar crianças pequenas em uma segunda língua; depois intrigada ao perceber que as crianças seguiam comandos, cantavam músicas e participavam de situações em que a segunda língua era usada pela professora. E, ao assumir uma sala de aula, dividida entre o encantamento de ver as crianças falando, cantando e dramatizando em uma segunda língua e a impotência de não saber embasar suas práticas em nada além de opiniões e suposições.

Sete anos se passaram e muitas crianças se sucederam desde o primeiro contato com a educação bilíngüe. E ao longo desse tempo a busca por uma compreensão que desse conta das dúvidas diárias me levou a leituras e cursos que, se não deram conta da maior parte das dúvidas, me aproximaram de muitos outros que, como eu, buscavam uma compreensão melhor da realidade em que atuavam. Aquilo que parecia estranho, isolado e inseguro, foi se mostrando complexo, amplo e com um alcance maior do que eu supunha.

A realização de uma pesquisa transforma primeiramente o pesquisador, e comigo não foi diferente. O caminho foi conduzindo do contexto conhecido para a descoberta de outros contextos de bilingüismo; do modelo que era familiar para outros modelos configuracionais; das práticas que se faziam por imitação ou aprendizado experiencial para práticas mais sustentadas por evidências empíricas e teóricas; da percepção da educação bilíngüe como opção individual ao reconhecimento dos componentes sociais, culturais, políticos e econômicos que a influenciam; de níveis de menos saber para níveis de mais saber.

Além de aqui explicitar este percurso, acredito que ele transparece na pesquisa, pois procurei construir esse trabalho em função da reflexão construída a partir da realidade estudada em diálogo com as idéias dos autores. Espero que, dentro das possibilidades e limites de uma pesquisa de mestrado, tenha alcançado esse objetivo.

3.3 Opções metodológicas

Quanto aos sujeitos da pesquisa, sabe-se que o comportamento lingüístico pode ser analisado em termos de instituições, classes ou grupos, e minha observação incidiu sobre um grupo específico, constituído por uma turma em que 20 crianças de seis anos, duas professoras e duas assistentes se encontram diariamente em uma escola bilíngüe. Procurei fazer uma análise das concepções teóricas expressas na prática das professoras, sujeitos desta pesquisa.

No tocante aos instrumentos de coleta de dados, lancei mão principalmente de observações de situações vivenciadas em uma sala de aula de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola bilíngüe, de conversas e entrevistas realizadas com professoras e coordenadoras nessa escola, além da coleta de dados em documentos disponibilizados pela escola.

Conforme o referencial teórico adotado, trabalhei com a definição de bilingüismo proposta por Hamers e Blanc (2000) e Mackey (1968, apud ROMAINE, 1996), por considerá-la mais abrangente e complexa. O referencial teórico foi explicitado no capítulo 2 deste trabalho. Procurei construir a pesquisa por meio da “alternância entre dados de campo e leituras bibliográficas”, conforme sugere Fonseca (1999:67), ampliando minha compreensão da realidade estudada e a construção deste trabalho.

Na análise social dos dados institucionais da escola observada, nas relações de poder e nas representações sociais sobre a educação bilíngüe, que freqüentemente constituem um campo de lutas, estabeleci um diálogo com as idéias de Bourdieu sobre capital cultural e a economia das trocas lingüísticas, pois a língua, para este pensador, além de um instrumento de comunicação, constitui-se também como um capital lingüístico, com valor simbólico, que expressa autoridade e riqueza.

3.4 A entrada em campo

A escolha da escola para realização da pesquisa procurou levar em conta critérios como o tempo de existência da escola, o oferecimento de Educação Infantil e Ensino Fundamental e o uso de duas línguas como forma de instrução. Um levantamento por mim realizado das escolas auto-denominadas bilíngües na cidade de São Paulo demonstrou que a maior parte oferece apenas o segmento da Educação Infantil, mas considerei importante optar por uma escola que oferecesse ambos os níveis de ensino por acreditar que a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental bilíngüe interfere nas práticas pedagógicas na idade em que pretendi focar, os seis anos.

A opção por essa faixa etária decorreu da possibilidade de interação apresentada entre professoras e crianças por meio da linguagem e das línguas em questão, numa idade em que as crianças conseguem comunicar-se, interagindo por meio da linguagem verbal com

facilidade. Pressupus também que aos seis anos pelo menos uma parte das crianças tivesse algum tempo de experiência na escola bilíngüe, tendo passado pela Educação Infantil, embora não soubesse de início se esse era o caso das crianças na classe pesquisada.

O primeiro contato com a escola foi feito por telefone, em meados de 2006, solicitando uma conversa com a coordenação pedagógica para apresentação do projeto de pesquisa. Após algumas semanas, fui recebida por uma das coordenadoras pedagógicas, a quem expliquei minha vinculação institucional com o programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, entregando uma cópia do projeto de pesquisa.

Nessa conversa a coordenadora mencionou que usualmente a escola acolhe apenas pesquisadores que façam parte do corpo docente, mas que passaria à direção meu projeto de pesquisa e entraria em contato. Após mais algumas semanas fui convidada para uma segunda conversa, com outra coordenadora pedagógica, a quem expliquei meu intuito e entreguei outra cópia do projeto, que seria encaminhada à direção.

A terceira conversa foi com a direção da escola, a quem expliquei novamente meus objetivos. Após algumas perguntas sobre a forma, o objetivo e a duração da pesquisa, a diretora concordou em permitir a realização da pesquisa na escola, solicitando que eu entrasse em contato com a coordenação para agendar as observações.

Corsaro (2005) argumenta que a entrada em campo é fundamental na etnografia. A aceitação e a participação possibilitam o *status* de membro do grupo nesse método interpretativo.

Mas a entrada em campo de um pesquisador iniciante traz desafios, e o primeiro deles foi a própria aceitação da pesquisa na escola. Questões como a ética da pesquisa, a identificação ou não da escola e dos sujeitos, a coleta de dados, a interferência no dia-a-dia da sala de aula e até questões de segurança dos alunos perpassaram os primeiros contatos com a

direção e a coordenação. Sendo essa uma escola que goza de boa reputação entre as próprias escolas, que já teve entre seus professores casos de mudança de escola ou abertura de uma outra escola, há um cuidado com a recepção de quem vem de fora. Assim, a garantia de um tratamento ético das informações coletadas, para fins exclusivos de pesquisa, foi uma condição implícita na aceitação da pesquisa.

No primeiro dia de observação fui encaminhada pela coordenadora pedagógica a uma das salas de 1º ano, e apresentada à Laura³⁴, professora do período em português. Tempos depois percebi que a designação desta sala para minha pesquisa teve a ver com o reconhecimento, pela escola, da competência da professora, que foi promovida à coordenação pedagógica posteriormente. No primeiro dia ouvi elogios à professora como sendo “ótima”, e nas observações notei sua segurança. Se minha presença a afetava, ela não o demonstrava.

No primeiro dia algumas crianças, curiosas, me fizeram perguntas em português. Maria Eduarda, parecendo desinibida, me questionou:

- Você é professora?
- Não, sou aluna – respondi
- De uma faculdade? – indaga Maria Eduarda
- Sim, como você sabe?
- Minha irmã estuda em uma faculdade!

Em outro dia, as crianças me encontram na parte da tarde, horário em que estudam em inglês. Luísa se aproximou de mim dizendo:

- Ah, você veio?
- *I told you I'd come back*³⁵ – respondo em inglês.
- *Are you going to be a teacher here?*³⁶ – pergunta, alternando sua fala para o inglês.
- *No, just to observe.*³⁷

Poucas vezes as crianças demonstraram curiosidade com minha presença. Satisfeita essa curiosidade inicial, geralmente mostravam-se indiferentes, ou porque estejam acostumadas

³⁴ Este e os demais nomes nos dados desta pesquisa são pseudônimos.

³⁵ “Eu disse que voltaria” (tradução nossa)

³⁶ “Você vai ser professora aqui?” (tradução nossa)

³⁷ “Não, só observar” (tradução nossa)

com situações de observação conforme explicou uma professora, ou porque estavam ocupadas brincando ou realizando tarefas.

3.5 A coleta de dados

Sentada no fundo da sala de aula, em uma carteira ou, quando a sala estava completa, em uma cadeira, passei a realizar as observações das aulas e anotações. Passada a curiosidade dos primeiros dias, as crianças geralmente me ignoravam. Pude observá-las em situações na sala de aula e tomar nota dessas observações, o que se constituiu na principal fonte de dados para a pesquisa.

Além da observação das atividades, eventualmente tive acesso ao material escrito que utilizavam, composto principalmente de folhas impressas e xerocadas que constituem fichas de atividades. Esse material é desenvolvido pela própria equipe da escola, com a participação das professoras da sala e de outras salas.

Conversas informais com as professoras ocorreram em alguns momentos, esclarecendo dúvidas que surgiam ao longo da pesquisa sobre aspectos do trabalho realizado na escola.

Para compreender melhor a realidade dos dados levantados, foram utilizadas entrevistas gravadas com as professoras, com a coordenadora e com a orientadora educacional.

Foram também analisados trechos do projeto político-pedagógico da escola e de material de divulgação como jornalzinho produzido para a comunidade escolar, disponibilizados no site da escola.

4. A EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NA REALIDADE ESTUDADA

4.1 Caracterização e contextualização da escola

As observações foram realizadas em uma sala de 1º ano do ensino fundamental (antigo pré), composta por vinte crianças de 6 anos, em uma escola bilíngüe de Educação Infantil e Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, freqüentada por crianças de classe média alta.

Circulando pela escola, ouve-se português e inglês em conversas entre adultos, adultos e crianças e entre as crianças, e vêem-se cartazes em ambas as línguas.

Além das salas de aula, a infra-estrutura da escola conta com biblioteca, refeitório, sala para culinária, sala de artes, quadras, parques, jardins, recepção, salas de professores e coordenação, entre outras dependências. Os corredores e locais de passagem são decorados com trabalhos produzidos pelas crianças, cartazes e informes, alguns escritos em português e outros em inglês.

As crianças pequenas, da Educação Infantil, circulam pela escola em grupos, geralmente acompanhados por dois adultos: a professora e a assistente. Crianças maiores, freqüentando os primeiros anos do Ensino Fundamental, circulam em grupos menores, com ou sem a presença de adulto. Também há crianças mais velhas, dos anos posteriores do Ensino Fundamental, que circulam sozinhas, em duplas ou grupos. Os ambientes de uso comum estão freqüentemente ocupados, pois na dinâmica da escola percebe-se que há um revezamento das classes no uso dos espaços.

As salas de aula das crianças pequenas têm pelo menos duas pessoas adultas, uma professora e uma assistente. As crianças têm contato com outros professores que realizam atividades específicas, como a culinária e a narração de histórias, ou que ministram aulas de educação física, música, xadrez, entre outras atividades.

No segmento da Educação Infantil, os objetivos declarados pela escola são:

“Assumir atitudes democráticas e propiciar o desenvolvimento de valores que reflitam a solidariedade, o auto-cuidado e o cuidado com os outros, o diálogo efetivo e a resolução de problemas em conjunto;
Favorecer a integração cultural dos alunos, suas linguagens, valorizando histórias pessoais e respeitando sua singularidade;
Criar estratégias e acordos para a articulação entre as séries, levando em conta a continuidade e a coerência interna;
Criar um clima de confiança e afeto;
Criar, preparar e organizar atividades educativas, respeitando suas necessidades lúdicas, de experimentação e expressão;
Incentivar o cuidado da saúde biológica, psicológica e social;
Integrar as famílias à tarefa educativa, propiciando a comunicação, o diálogo construtivo e o respeito mútuo;
Aproximar-se da comunidade, estreitando os laços e criando espaço para o compartilhar do trabalho”³⁸.

A escola assume uma perspectiva sócio-construtivista em sua proposta pedagógica, declarada em seu Projeto Político Pedagógico: “A perspectiva educacional parte do princípio da construção social, sendo fundamental a interação do aluno com os conhecimentos social, cultural e histórico, bem como a possibilidade de posicionar-se criticamente diante deles.”³⁹

Os professores da escola têm formações nas áreas de conhecimento relativas a sua atuação em sala de aula. Segundo informações da coordenação pedagógica e entrevista concedida pela orientadora educacional, na Educação Infantil, há uma prevalência de formadas em pedagogia, que se mantém nos primeiros anos do Ensino Fundamental em função da exigência legal dessa formação no ensino básico, à qual a escola está sujeita. Nas áreas de Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Matemática e Artes a formação em licenciatura em cada uma dessas áreas é a exigida pela escola, além da proficiência em inglês, geralmente comprovada com certificado.

A gente tem muitas pedagogas, muita gente formada em letras, comunicação social... Na hora que você tem um excelente inglês, mas essa pessoa com excelente inglês vai pra sala de aula, é muito diferente você dar aula de uma hora numa escola de idiomas e três horas numa escola bilíngüe. E aí esbarra que na escola de idiomas tem um jeito, o cara está lá para aprender o idioma e pronto, e na escola bilíngüe ele está lá para aprender tudo. Então na seleção tem um questionário, depois uma entrevista com a coordenadora,

³⁸ Estes objetivos fazem parte da documentação da escola e são disponibilizados à comunidade escolar

³⁹ Excertos do Projeto Político Pedagógico da escola

passada essa entrevista a pessoa faz observação de aula, prepara uma aula, dá uma aula...⁴⁰

Na sala do 1º ano as duas professoras titulares (tanto em inglês quanto em português) contaram ter formação em Pedagogia, bem como as assistentes de sala. A professora titular em inglês está na escola há 9 anos, e sua assistente há oito anos, sendo professora titular de uma turma na educação infantil no período da manhã.

Cristina, a professora do período em inglês, contou um pouco de seu percurso profissional em nossa entrevista:

Eu fiz Pedagogia, fiz [curso de inglês na] Cultura Inglesa e alguns outros cursos, mas não morei fora. Eu entrei aqui fazendo estágio, eu estava no terceiro ano de pedagogia quando a escola me contratou. Trabalhei primeiro como assistente volante, depois como professora do G2, e aí do G3, G4. Aí eu vim para o Fundamental, fiquei um ano como assistente do Fundamental. Depois eu fiquei como assistente no 2º ano... depois, como professora, tenho trabalhado em período integral... Estou aqui na escola desde 2000.⁴¹

Renata, sua assistente, também é formada em Pedagogia, sua segunda faculdade, conforme conta em seu relato:

Eu entrei em 2001, comecei em 2001. Esse é meu oitavo ano [na escola]. Quando eu tinha 18 anos eu fui pra Austrália, e lá eu comecei a trabalhar numa academia no *Junior Care* com crianças. O meu primeiro contato com crianças foi assim, e eu fiquei três anos lá. Aí eu voltei pro Brasil e pensei: O que é que eu vou fazer agora? Eu fiz faculdade de Relações Públicas lá, e pensei: Vou trabalhar com crianças, eu gosto. Aí comecei dar aula de inglês em uma escola... Aí arrumei emprego aqui, trabalhava meio período aqui e meio lá, aí comecei faculdade de Pedagogia. Já trabalhei em todas as séries, todos os segmentos. Quando a gente está no Ensino Fundamental transita bastante, então eu já fui até assistente de 3º ano e de 4º ano.⁴²

A comunidade escolar é composta por uma grande maioria de famílias brasileiras, e alguns alunos estrangeiros para quem o português é a segunda ou terceira língua. As crianças provém de famílias de classe média e média-alta, o que se expressa desde a possibilidade de pagamento da mensalidade e demais custos escolares até as experiências que as crianças trazem para a sala de aula, como viagens e brinquedos.

⁴⁰ Trecho de entrevista concedida pela orientadora educacional

⁴¹ Trecho da fala de Cristina, professora do período em inglês, em entrevista.

⁴² Trecho da fala de Renata, assistente do período em inglês, em entrevista

Em entrevista com a orientadora educacional questioneei quais são os perfis das famílias e quais as razões que os pais, ao procurarem a escola, alegam para sua opção pela educação bilíngüe. “São de fato famílias brasileiras que têm o inglês como uma possibilidade de futuro”⁴³. De acordo com ela, na turma de primeiro ano observada não há nenhuma criança que não seja brasileira.

Na turma seguinte a esta, o segundo ano, há uma criança filha de brasileiros que nasceu nos EUA. Em outro segundo ano há uma menina brasileira que morou na Holanda no período de alfabetização, e fala inglês melhor do que o português. No terceiro e no quarto ano não tem ninguém de fora. No 5º ano recebemos na metade do ano um menino que foi aluno nosso, foi morar na Espanha e voltou falando bem o espanhol. No 6º e no 7º ano, este ano ninguém [estrangeiro]. Tem três coreanos que de fato não falavam português quando chegaram, e agora são crianças que falam três línguas, coreano inglês e português..⁴⁴

Ela relata que nos últimos anos a exigência dos pais em relação à qualidade da escola e ao domínio do inglês pelas crianças tem aumentado, e atribui esse interesse das famílias à consciência que a sociedade vem adquirindo da importância do conhecimento de línguas.

Na verdade os pais têm muita clareza de que ter o inglês hoje em dia é fundamental.(...) Tanto por estar no mercado de trabalho, ou por sentir a necessidade de estudar inglês depois (...) ou pelo fato de ter precisado do inglês por causa da globalização.

Ano passado a gente recebeu um pai, um pai novo, também coreano, e eu perguntei pra ele isso, por que o bilingüismo? Aí ele me deu uma resposta que eu de fato fiquei emocionada com o que ele me falou: “Porque a educação é o maior presente que eu vou dar pra minha filha, eu só tenho ela de filha, então eu vou dar pra ela o máximo que eu puder dar”.

Então tem mesmo essa necessidade de se falar inglês quase como se fala a língua materna.

O que eu venho percebendo nesses quinze anos é assim. O português é toda, toda escola tem que ensinar o português correto, eles têm mesmo essa preocupação com a ortografia [em português], tem essa preocupação com o conteúdo, com a coerência, porque é uma coisa que é assim, é posta, você vai para a escola para, como dizem os pais, ler, escrever e fazer contas. Mas com o passar dos anos a exigência do inglês também tem aumentado, tanto de que tipo de inglês, da pronúncia, quanto desse tipo de coisa também. Eu venho percebendo que vem ganhando uma importância que não tinha, lá quinze anos atrás.⁴⁵

⁴³ Trecho de entrevista da orientadora educacional a nós concedida

⁴⁴ Idem

⁴⁵ Ibidem

A competitividade do mercado de trabalho, associada ao aumento da escolarização, tem produzido uma crescente consciência da sociedade sobre a educação como capital simbólico, com valor de troca no mercado de bens culturais. Para Bourdieu (2005) o capital cultural existe sob forma material e simbólica “na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural” (NOGUEIRA e CATANI, 1998:78)

Também Hamers e Blanc (2000:21) reconhecem que as línguas servem como bens simbólicos que podem ser apropriadas pelo sujeito ampliando seu capital cultural.

“O comportamento lingüístico está relacionado ao mercado não apenas por suas condições de aplicação (uso da língua) mas também por suas condições de aquisição (aquisição/aprendizado da língua) As diferentes variedades lingüísticas e seus valores são aprendidos em mercados particulares, primeiramente na família, então na escola e assim por diante, ou seja, nas redes sociais do indivíduo, onde diferentes formas e funções da língua são transmitidas e valorizadas. As relações interpessoais nas redes sociais são, portanto, o local onde os níveis social e individual se encontram.”

Parece-nos que essa consciência progressiva do valor da educação como bem cultural está relacionada às expectativas dos pais na educação bilíngüe no contexto estudado. Embora próximo dos contextos de educação bilíngüe de minorias no tocante à bilingüidade dos alunos, dos processos de aprendizagem, dos problemas enfrentados na escolha ou confecção de materiais, e nas competências necessárias aos professores, a educação bilíngüe de prestígio deles difere nessa visão de língua como enriquecimento cultural e progresso material.

4.2 Entre os objetivos pedagógicos e os traços culturais: as comemorações

Pela leitura dos informativos e do jornal interno da escola pudemos perceber que as comemorações assumem um papel importante na socialização das crianças e nas representações que se constroem sobre alguns aspectos da cultura. Revestidas de uma importância considerável, envolvem um período de preparação das atividades com o corpo

docente, um planejamento das ações das crianças, e uma definição de objetivos didáticos a serem atingidos. Procedimentos como a preparação de espaços, a confecção de decorações, os ensaios, a confecção ou a compra de um figurino, a divulgação do evento, o registro fotográfico e a publicação de fotos e trechos no site da escola demonstram o papel integrador que esses eventos assumem, tanto como forma de a escola evidenciar o trabalho desenvolvido quanto como forma de aproximação entre a escola e os pais. Boa parte desses eventos envolve diretamente a comunidade escolar e eles acabam se constituindo em momentos em que as famílias se aproximam mais da vida escolar das crianças e estabelecem contatos umas com as outras, tornando-se momentos de confraternização e socialização.

No início do ano letivo dois exemplos de comemorações realizados na escola são o *Valentine's Day* e o Carnaval. O *Valentine's Day* é uma comemoração tradicional dos países de língua inglesa, e por isso, em cada turma, as professoras que utilizam o inglês em suas aulas prepararam atividades como narração de histórias, pesquisa sobre a história da data e confecção de mensagens de amizade para os colegas, declamação de poesias por uma agente cultural da equipe da escola e sobremesa especial na refeição.

No Carnaval a escola promoveu brincadeiras e um baile, no qual membros do corpo docente tocaram samba enquanto as crianças, fantasiadas, dançaram e brincaram. Dentre as atividades propostas sobre esta data estiveram pesquisas sobre a origem do carnaval e a confecção de instrumentos musicais com sucata, tocados pelas crianças no recreio ao som de músicas típicas do carnaval.

Em abril a escola incluiu conversas e atividades sobre o Dia do Índio. As turmas de 5º ano apresentaram algumas músicas e histórias indígenas que haviam aprendido em atividades realizadas no 4º ano, quando o estudo dos povos indígenas é um dos focos do trabalho na área de História.

As três comemorações citadas acima não previam a participação dos pais, estando restritas às crianças e à equipe da escola. Algumas atividades, como a apresentação sobre o dia do índio, envolvem a participação de duas ou mais turmas, de forma que crianças de classes diferentes têm um contato na platéia ou como apresentadoras para outras turmas.

Em junho a escola promove uma festa junina que conta com a participação das famílias. Nos dias que antecedem a festa as crianças ocupam parte de seu tempo com ensaios e atividades relacionadas ao tema da festa, como conversas sobre as comidas típicas, jogos e brincadeiras relacionados à festa. As salas de aula e alguns espaços da escola são decorados com bandeirinhas. No dia da festa houve comidas e brincadeiras típicas, danças como a quadrilha. A renda obtida na festa foi encaminhada a associações beneficentes como creches e asilos.

Na turma do 1º ano algumas atividades de escrita incorporaram o tema da festa na proposição de listas de palavras relacionadas, como uma lista de comidas típicas e a leitura de uma quadrinha. Em outras turmas foram propostos desenhos ou pesquisas sobre o tema.

Em agosto algumas atividades sobre folclore têm lugar na escola, tais como a leitura de algumas lendas e mitos tradicionais. A escola promoveu a apresentação de um grupo folclórico em um espetáculo de teatro de rua, com as danças estrela de fita e o bumba-meu-boi, concluída com a participação de crianças e professores em uma ciranda.

Em outubro a festa de *Halloween* reveste a escola de uma decoração típica que apresenta elementos ‘assustadores’, como aranhas, fantasmas, abóboras, etc. As crianças do ensino fundamental tiveram um almoço típico com decoração e pratos diferenciados, e visitaram um ambiente decorado como ‘casa de sustos’, com elementos como esqueletos e vampiros desenhados. As crianças da Educação Infantil tiveram desfiles de fantasias e brincadeiras com bichinhos de plástico como aranhas. Narrações de histórias e pesquisas sobre a origem do *halloween* foram realizadas nas turmas pelas professoras.

O dia da criança também traz brincadeiras especiais à rotina das crianças como a confecção de brinquedos com sucata, brincadeiras e gincanas na quadra.

A escola também realiza outras comemorações, como a festa de encerramento em que os alunos fazem apresentações envolvendo dança e música, e o show de talentos.

Observamos que como boa parte das escolas regulares brasileiras, a escola onde se deu a pesquisa também aborda temas relacionados a datas comemorativas, tais como o folclore, a festa junina e o dia do índio. Esses temas são trabalhados pelas professoras que utilizam a língua portuguesa nas aulas. Outras datas, relacionadas a países anglo-falantes como o *Halloween* e o *Valentine's Day*, são levadas às crianças pelos professores que utilizam inglês como língua de instrução. Essa prática é coerente com o projeto da escola de separação entre as línguas como forma de garantir que um interlocutor use basicamente a mesma língua para se comunicar com a criança, identificando-o como falante daquela língua, e com seu objetivo de formação bicultural, expresso no Projeto Político Pedagógico.

Acreditamos que a presença dessas comemorações na rotina das crianças pode aproximá-las de algumas características culturais do Brasil e de outros países, desde que sejam respeitadas as características sociais em que essas práticas se dão e que sua diversidade interna esteja presente. Um exemplo dessa diversidade é o carnaval, comemorado de muitas formas diferentes conforme a região do país, desde as escolas de samba no eixo Rio-São Paulo até o carnaval de rua de Pernambuco, passando pelo bumba-meu-boi de diversos estados, pelos blocos carnavalescos de rua de diversas cidades no interior de São Paulo e outros estados. O mesmo ocorre com o folclore, pois cada região do Brasil tem seus próprios mitos e lendas, o que não pode ser esquecido nos trabalhos desenvolvido em sala de aula, ampliando a compreensão da realidade e evitando estereótipos.

4.3 O tempo e o espaço das línguas ao longo do currículo escolar

Um dos indícios importantes na definição do tipo de programa que acontece na escola é a definição do tempo e do espaço dedicados a cada língua ao longo do currículo. Compreendendo quantas horas são dedicadas a cada língua, e como as atividades se organizam, podemos inferir o *status* que cada língua goza na escola, e os objetivos do programa.

A respeito da organização das línguas em função do tempo na escola, observamos que nos dois primeiros anos da educação infantil – para crianças de 2 e 3 anos – as quatro horas do período escolar são dedicadas à língua inglesa. De acordo com a coordenação pedagógica, este é o primeiro contato da maior parte das crianças com o inglês, que passará a ser sua segunda língua, portanto espera-se que a comunicação com os pais em casa desenvolva a língua materna, o português, enquanto na escola a criança adquire inglês como segunda língua.

A partir dos quatro anos de idade a escola amplia em duas horas a carga horária das crianças. Assim, quatro horas do dia continuam dedicadas às atividades em inglês, e as duas horas do horário ampliado são dedicadas à língua portuguesa.

No ano seguinte, ao completar cinco anos, há um aumento de meia hora na carga horária dedicada ao português, totalizando 6h30 de aula por dia.

No primeiro ano o horário é revertido: as primeiras quatro horas do dia serão dedicadas a atividades em língua portuguesa e, sendo essa a idade em que a alfabetização é sistematizada, o trabalho em língua portuguesa ganha destaque. No período da tarde as crianças passam duas horas em atividades realizadas em inglês.

Do segundo ano em diante as crianças passarão oito horas diárias na escola, distribuídas de forma relativamente igualitária entre as duas línguas.

Falamos sobre o tempo dedicado a cada uma das línguas ao longo do currículo na educação infantil e no ensino fundamental, mas também é importante entendermos o espaço que cada língua ocupa. Em que ambientes e em que situações cada língua é utilizada?

Na classe, durante o período de aula, as crianças têm professores diferentes para cada língua. Isso significa que a professora que ensina os conteúdos curriculares em português usa esta língua como forma de instrução, o mesmo ocorrendo com a professora que utiliza o inglês. Assim, há uma separação entre as línguas do ponto de vista dos tempos e do professor como interlocutor. Os espaços utilizados pelas crianças são basicamente os mesmos: a sala de aula, o parque, o refeitório e os demais espaços da escola são utilizados ao longo do dia como locais de comunicação em ambas as línguas.

Para as crianças novas na escola a língua portuguesa é utilizada no início do ano, principalmente no período de adaptação, e o inglês é gradualmente introduzido até que ocupa as quatro horas do período escolar. Se necessário, são oferecidas aulas extras para a criança adquirir as bases necessárias na língua que não domina como os colegas (geralmente o inglês), fora do período escolar.

O currículo escolar na Educação Infantil organiza-se conforme a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), distribuindo as áreas do conhecimento em dois âmbitos de experiência e oito eixos de trabalho, a saber:

Âmbito da Formação Pessoal e Social:

Eixos de trabalho: Identidade e Autonomia

Âmbito de Conhecimento do Mundo:

Eixos de trabalho: Movimento, Música, Matemática, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade

No Ensino Fundamental a escola segue os Parâmetros Curriculares Nacionais, organizando o trabalho nas seguintes áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática,

História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física e Música. O quadro 6 demonstra como o currículo se organiza do ponto de vista legal e permite construirmos uma idéia de progressão dos conhecimentos.

Quadro 6 – Desenho Curricular do Ensino Fundamental na escola estudada												
Áreas do conhecimento	Carga horária semanal por ano										Total de horas-aula/área de conhecimento	
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano			
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	14	8	8	7	7	7	7	7	7	72	
	História/Geografia	-	3	3	3	3	-	-	-	-	12	
	Natureza e Sociedade	6	-	-	-	-	-	-	-	-	6	
	História	-	-	-	-	-	3	3	3	4	13	
	Geografia	-	-	-	-	-	3	3	3	3	12	
	Matemática	10	7	7	7	7	6	6	6	7	63	
	Ciências	-	2	2	2	2	3	3	3	3	20	
	Artes*	4	1	1	1	1	2	2	2	2	16	
	Educação Física	1	1	1	1	1	2	2	2	2	13	
Total C.H. Base Nacional Comum	35	22	22	21	21	26	26	26	28	-		
Parte Diversificada	Obrigatória	Inglês 1	4	5	5	5	5	6	6	6	6	48
		Espanhol	-	-	-	1	1	2	2	2	-	8
		Música*	2	1	1	1	1	-	-	-	-	6
		Natação*	2	2	2	2	2	-	-	-	-	10
		Xadrez*	1	1	1	-	-	-	-	-	-	3
		Informática*	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	Or. Educacional	-	1	1	1	1	1	1	1	1	8	
	Total C.H. Diversif.Obrigatória	10	11	11	11	11	10	10	10	8	-	
	Opcional	Inglês 2**	4	4	5	5	5	6	6	6	6	48
		Francês**	-	-	-	1	1	1	1	1	1	6
Treino Esportivo**		-	-	-	-	-	1	1	1	1	4	
Xadrez**		-	-	-	1	1	1	1	1	1	6	
Expres. Corporal**		-	-	-	-	-	1	1	1	1	4	
Total C.H.Diversif.Opcional	1**	1**	1**	1**	1**	1**	1**	1**	1**	1**	-	
Total de horas-aula – semanal	45	33	33	32	32	36	36	36	36	-		
Total de horas-aula – anual	1800	1320	1320	1280	1280	1440	1440	1140	1440	-		
Total de horas-relógio	900	990	990	990	960	1080	1080	1080	1080	-		
Horas-aula de 45 minutos (30 minutos para o 1º ano)		Intervalo de 30 minutos no período da manhã										
<p>Observações:</p> <ol style="list-style-type: none"> Módulo da estrutura curricular é de 40 semanas por ano A promoção ou a retenção nos componentes curriculares indicados com UM asterisco dar-se-á somente pelo controle de frequência, embora conste, para efeito informal, o resultado da avaliação do rendimento escolar Nos componentes indicados com DOIS asteriscos, o aluno escolhe, obrigatoriamente, pelo menos um componente curricular da parte diversificada opcional, para completar a sua carga horária do ano. Para efeito de promoção ou retenção nesses componentes curriculares será considerada somente a frequência. Amparada no item 2.9 da Indicação CEE nº 09/97 e na Proposta Pedagógica desta Instituição de Ensino, o aluno que comprovar o cumprimento sistemático de alguma atividade extra-classe relacionada com a Educação Física poderá ser dispensado dessa prática na Escola, por critério e decisão da Direção. No documento comprobatório fornecido pela Instituição onde o aluno cumpre atividade devem constar, necessariamente, três informações básicas: atividade que realiza, horário e o(s) dia(s). Os alunos cumprem carga horária acima das 800 horas exigidas por Lei, porque o recreio, como faculta o Parecer CNE/CEB nº 02/2003 <ol style="list-style-type: none"> Os alunos do 1º ano entram às 8h e saem às 15h. Não é computado o horário de almoço (meia hora). Isso equivale a 6h e 30 min de atividades escolares diárias. Os alunos dos demais anos letivos entram às 7h30min e saem às 15h30min. Não é computado o horário de almoço (meia hora). Isso equivale a 7h e 30 min de atividades escolares diárias. <p>Coerente com a Proposta Pedagógica da Escola, direcionada para o pleno domínio de duas línguas, são oferecidas mais aulas de inglês com vistas à materialização desse objetivo curricular, considerando o seguinte tratamento pedagógico: Inglês 1 – estudo da língua; e Inglês 2 – Aplicação da língua</p>												
Fonte: Matriz Curricular da escola.												

Como vimos no Quadro 6, além das disciplinas obrigatórias, a escola oferece aulas de xadrez, natação, informática, acrescentando francês e espanhol opcionais a partir do 4º ano. A língua inglesa goza de duplo *status*: ela é meio de ensino para disciplinas como ciências, geografia e artes, mas também é disciplina em aulas específicas com maior foco na forma que na função da língua. Para cumprir sua proposta curricular, a escola amplia a carga horária obrigatória por lei, e cumpre os 200 dias letivos exigidos legalmente.

4.4 A turma do 1º ano

A sala de aula do primeiro ano se parece com muitas salas de aula de outras escolas. As carteiras se organizam alternadamente em grupos de quatro, em duplas ou em fileiras voltadas para a lousa, conforme a solicitação das professoras em função da atividade que será realizada. Armários fechados guardam livros, cadernos, papéis e outros materiais. Escaninhos abertos organizam o material individual das crianças: mochila, pastas, agenda. A parte de cima dos escaninhos serve como bancada onde ficam disponíveis copos, arquivos com pastas suspensas onde são organizados os trabalhos das crianças, uma caixa com gibis, e trabalhos das crianças. Há uma mesa para a professora, usada na organização das agendas, na correção dos cadernos e na preparação de atividades, tanto pela professora quanto pela assistente.

O ambiente da sala é limpo, organizado, claro, ventilado e agradável. Não há luxos: os móveis não são novos, mas estão bem conservados. Há dois cestos de lixo: um para lixo reciclável onde as crianças jogam principalmente papéis, e outro para lixo comum, onde vão parar os restos do lanche e as aparas de lápis.

Há três murais na sala: um em português, outro em inglês e outro para artes. O mural em português traz uma notícia de jornal com atualidades, e listas de palavras como personagens de histórias em quadrinhos e brinquedos favoritos da turma.

O mural em inglês exibe temas que estão sendo estudados em classe, como fotografias de mosaicos encontrados pela escola, fruto de uma pesquisa na área de matemática, ou cartaz com ilustrações de alimentos em dois grupos sobre os quais se lê “*healthy food*” e “*junk food*”⁴⁶, um traçado do corpo de uma criança sobre papel pardo com os nomes das partes do corpo (*hair, brain, eyes, mouth, neck, shoulder, heart, lungs, arms, elbow, hands, belly, stomach, liver, legs, knees, feet, toes, bones, blood, muscles*⁴⁷). Há muitas imagens e pouco texto, comparando-se com o mural em português.

O mural de artes é onde são expostos desenhos e pinturas dos alunos. O material neles exposto muda de tempos em tempos.

Além dos murais, as paredes também exibem muito material escrito: listas com os nomes completos das crianças, alfabeto em letras bastão e cursiva maiúsculas e minúsculas, calendário, tabela com os números até 100, listas de diversos tipos, e personagens de histórias. Uma grande lousa ocupa lugar de destaque na sala, usada para escrever a rotina diária da turma e para explicar as atividades propostas, geralmente em folhas impressas e xerocadas. Quando as crianças copiam algo da lousa, trata-se de texto muito curto, como “Lição de casa para amanhã” na agenda. Há um relógio acima da lousa e dois ventiladores no alto.

Em uma lista na parede, os nomes e sobrenomes escritos refletem as ascendências destas crianças brasileiras: posso reconhecer sobrenomes portugueses, italianos, coreanos, um grego e um francês, entre outros que não posso dizer com certeza. Eles estão escritos com letra cursiva, com o objetivo de servir de apoio às crianças que começam a aprender a escrever em seus cadernos de caligrafia.

A escola adequou-se à mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos, o que do ponto de vista legal coloca esta turma como o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. O currículo proposto para a turma não se alterou, uma vez que a idade das crianças é a

⁴⁶ Comida saudável e comida não saudável, porcaria (tradução nossa)

⁴⁷ Cabelo, cérebro, olhos, boca, pescoço, coração, pulmões, braços, cotovelo, mãos, barriga, estômago, fígado, joelhos, pés, dedos dos pés, sangue, músculos (tradução nossa)

mesma das turmas que anteriormente eram denominadas classes de pré. Observando o quadro 6 percebemos que no 1º ano, antigo pré, a estrutura curricular segue a proposta do RCNEI em termos de organização dos conteúdos por áreas do conhecimento.

Laura, a professora do período em português, demonstra atenção e domínio de grupo. Ao iniciar uma atividade, pede que as crianças parem o que estão fazendo, guardem os materiais e prestem atenção na orientação. Ao apresentar uma nova tarefa, explica-a verbalmente ou demonstra com escrita ou esquema na lousa a consigna da atividade. Em uma proposta de escrita de legenda para uma foto, desenha um esquema na lousa e demonstra a direção da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo na folha, e fala sobre o tamanho de letra adequado ao espaço disponível, que teria de ser pequena. Em outra situação, um exercício de matemática, cujo enunciado pergunta que número está entre o 39 e o 41, certifica-se de que as crianças compreendem o significado da palavra 'entre'. Organiza os grupos mudando algumas crianças de lugar, formando grupos heterogêneos. As crianças quase sempre a ouvem com atenção, e ao final da explicação pegam os materiais e começam a trabalhar, geralmente de forma organizada. Às vezes agrupa crianças que precisam de mais apoio e fica com elas durante a atividade, enquanto a professora assistente, Daniela, supervisiona e apóia o restante da classe.

Enquanto as crianças fazem as tarefas, Laura as supervisiona. Dá instruções explícitas como “feche a cola”, “pegue seu estojo”. Quando percebe que algum aluno se dispersa, faz um comentário como “já começou a trabalhar?”. Ao notar que a maior parte das crianças vai terminando, orienta “quem for terminando traz para eu ver, tá?”

Laura também dá atenção individual às crianças durante a realização das tarefas, principalmente para as que apresentam alguma dificuldade. Quando um aluno se atrapalha para escrever a palavra “criança”, ela diz: “Será que o nome da Cláudia te ajuda a escrever?”. Um menino pergunta em voz alta como pode escrever a palavra “tão”, pois está tentando

escrever “estão”. Laura responde de forma indireta: “O A tem som de /A/ e /Ã/”. Estes são exemplos de sua forma de ajudar as crianças, dando-lhes pistas para que descubram como podem escrever, o que não ocorre apenas em atividades de leitura e escrita. Ao entregar uma ficha de matemática em que diversos picolés estão desenhados, várias crianças afirmam não entender e pedem ajuda. O enunciado diz que metade dos picolés é de uva e a outra metade de chocolate, e pergunta quantos há de cada sabor. Laura sugere às crianças pintar os picolés, explicando o significado de ‘metade’ por meio de perguntas.

Como Laura não fala o tempo todo, quando o faz, sua voz é ouvida pelas crianças. Há muitos momentos de silêncio na classe quando as crianças estão concentradas em suas atividades, rompidos por pedidos de explicação à professora ou por comentários de uma criança com outra. Quando o nível de ruído aumenta, percebe-se que as crianças estão acabando a tarefa, e Laura propõe que leiam um livro, ou um gibi, ou que verifiquem em seu escaninho se têm alguma tarefa atrasada. Às vezes o nível de ruído na sala é alto, como em dias chuvosos em que as brincadeiras ao ar livre são limitadas. Nesses dias as crianças brincam com jogos na sala de aula. Conversam bastante, discutem regras, chamam umas às outras e o som aumenta de volume. Tanto a professora Laura quanto a assistente Daniela não parecem se alterar com este ruído, a menos que ele cresça muito, ou que uma criança passe a gritar ou correr em sala, quando pedem à criança que pare.

O papel que Daniela demonstra assumir é o de dar apoio ao trabalho de Laura. Ela verifica as agendas das crianças diariamente, encaminhando recados a Laura. Ela também organiza os materiais, colando atividades nos cadernos, separando o que será utilizado na próxima atividade, auxiliando no acompanhamento às crianças quando precisam de mais atenção. Fala menos, em um tom de voz mais baixo.

Além das atividades em classe, as crianças têm atividades em outros espaços da escola, como brincadeiras no parque, aula de educação física, aula de natação, aula de xadrez.

Observamos uma aula de educação física, realizada em português, e que ocorre no período da manhã. As crianças aprenderiam um novo jogo, o pique-bandeira. Marcela, professora de educação física da turma, começa o jogo na sala de aula com as crianças sentadas em suas carteiras, e explica o jogo usando uma história:

“Era uma vez dois reinos: o verde e o laranja. Um dia, os dois reis tiveram a mesma idéia na mesma hora: eu vou invadir o reino ao lado, pegar a bandeira e trazê-la para ficar junto com a minha bandeira. E o jogo começa assim, para recuperar a bandeira. Ao contrário da queimada, tem que invadir o campo alheio. Se for pego – é encostar e não agarrar – vira estátua. É um jogo de honestidade, quando for pego tem que parar.”⁴⁸

Enquanto explica, a professora Marcela desenha na lousa um diagrama do campo ilustrado com um triângulo em cada lado, representando a bandeira. As crianças ouvem com atenção, com olhares de interesse, fazendo perguntas. Uma menina observa que o campo do pique bandeira “parece com o de futsal e não com o de futebol”. Marcela explica o significado dos apitos no jogo, e combina que quem não seguir os combinados recebe uma punição: dois minutos fora do jogo. Fala sobre os cumprimentos iniciais das equipes e sobre ganhar e perder: “Tem dia que a gente ganha, tem dia que a gente perde. O nosso adversário é muito importante: se ele não jogar com a gente, não tem como jogar. Por isso a gente agradece.”

As crianças participam com entusiasmo das atividades de educação física: prestam atenção nas regras e orientações da professora, falam suas opiniões e movimentam-se muito, voltando para a classe suadas e agitadas.

No horário do recreio há jogos e brincadeiras dirigidas pelos professores de educação física na escola, opcionais para as crianças, mas que atraem os alunos, principalmente os meninos.

No final do período da manhã as crianças almoçam e preparam-se para o período da tarde, onde encontrarão na mesma sala de aula a professora do período em inglês, Cristina, e

⁴⁸ Transcrição de excerto das notas de campo

sua assistente, Renata. Ao chegar na classe pegam suas escovas de dente e fazem a higiene bucal.

A professora Cristina pede às crianças que sentem-se em roda para explicar as atividades propostas a cada tarde, que não são escritas na lousa. Em inglês, enumera as atividades que serão feitas, ouvida com razoável atenção pelo grupo. As crianças fazem comentários e perguntas, ora em inglês, ora em português. Quando falam português a professora as lembra do combinado de falar inglês nesse momento:

– Teacher, eu sabia que era *cooking class*!

– *Excuse me?*

É freqüente a divisão da classe em dois grupos para realização de atividades pelas professoras que ensinam em inglês. Enquanto metade das crianças tem aula de culinária ou visita a biblioteca, outra metade permanece em classe fazendo uma atividade de artes, por exemplo. Essa prática coloca Cristina e Renata como professoras, pois ambas dividem a responsabilidade pela proposição e acompanhamento das atividades com o grupo de alunos. A necessidade de dividir a turma em dois grupos vem da especificidade das atividades realizadas fora da sala de aula: na culinária o espaço da cozinha não comportaria vinte crianças, bem como o espaço com colchões e almofadas onde as crianças se acomodam deitadas na sala de leitura. Porém, seus efeitos também são importantes: reduzindo o número de crianças no grupo a atenção individual e a possibilidade de participação aumentam, e para a professora fica mais fácil atuar com um grupo menor de crianças. Ao mesmo tempo, a professora assistente e a professora titular se aproximam mais em suas funções, dando mais responsabilidade e autonomia a ambas.

No período da tarde são propostas atividades diferentes das do período da manhã. O desenho é uma forma de registro bastante utilizado, não apenas nas atividades de artes mas também nas de linguagem. A música também está presente de forma marcante, tanto em

momentos em que as crianças cantarolam por iniciativa própria as cantigas aprendidas em inglês quanto em propostas estruturadas pelas professoras para desenvolver o vocabulário ou a pronúncia.

A culinária é realizada em inglês e, portanto, acontece na parte da tarde. As crianças distribuem-se em bancos em uma cozinha com uma mesa grande e alta, com equipamentos como geladeira, forno de microondas e convencional, armários e utensílios. Essa atividade é realizada pela professora de culinária, Valéria, apoiada pela professora assistente, Daniela. Antes de entrar na cozinha as crianças têm de lavar as mãos, vestir um avental e usar toucas.

– *Who remembers the story of the little red hen? Imagine I'm the little red hen and you're going to help me*”- explica Valéria às crianças.

Mostra os ingredientes, nomeando-os em inglês e conferindo se as crianças compreendem o significado.

– *This is yeast. Repeat, yeast. When you want the bread to rise you have to use yeast, and when you want the cake to rise you use baking powder. This is sugar. It's the opposite of salt. When you want something to be sweet you use...?*⁴⁹
–*Su...gar*⁵⁰. – respondem algumas crianças

As crianças manuseiam a massa se divertindo, cheiram ingredientes, conversam entre si e riem.

– Melô! Melô! Virou uma massa! – riu Giovanni com a mão cheia de massa.
– *I'll help you with the flour*⁵¹. – diz Valéria ao ver que necessita de mais farinha.
– *May I mix?*⁵² – pergunta Giovanni.
– Isso dá massa, sabia? É massa de pão! – conta Rodrigo ao colega do lado
– *Yes, it's a dough, bread dough*⁵³ – relembra Valéria para o uso do inglês.

⁴⁹ “Isto é fermento biológico. Quando você quer que o pão cresça você tem que usar fermento biológico, e quando voce quer que o bolo cresça você tem que usar fermento em pó. Isto é açúcar. É o contrário de sal. Quando você quer que algo seja doce você usa...?” (tradução nossa)

⁵⁰ “Açú...car”

⁵¹ “Eu vou ajudá-lo com a farinha de trigo” (tradução nossa)

⁵² “Posso misturar?” (tradução nossa)

⁵³ “Sim, é uma massa, massa de pão”

Conforme as crianças terminam de amassar a pequena porção de massa que têm em suas mãos, Valéria explica que ela deve descansar para crescer, e coloca-a sob uma tigela de cabeça para baixo. Giovanni brinca:

– Tadinho, tá preso aí, não consegue respirar!

Valéria ignora seu uso do português e explica:

– *While the dough rises we'll play a game*⁵⁴.

Pega farinha de trigo, açúcar, sal, leite, óleo, água e copinhos descartáveis. Diz às crianças que terão de adivinhar o que é, venda os olhos de um menino e coloca um pouco de leite em um copo. Enquanto a criança experimenta, ela pergunta:

– *Is this water? Is this sugar? Is this milk?*⁵⁵

– *Yes*

– *Say: yes, it's milk*⁵⁶.

Ao final da aula as crianças voltaram para a classe, pedindo ao próximo grupo que viesse para a aula de culinária. O pão ficou assando. Após assado, o pão foi experimentado pelas crianças, algumas das quais disseram gostar e repetiram.

– *Ai, que delicious! Que delicious, teacher!*⁵⁷ – dizia Manuela

Há alguns momentos livres para as crianças brincarem com os materiais na classe, principalmente jogos de regras e de tabuleiro. Percebo que as crianças conhecem as regras dos jogos como trilha e can-can (um jogo de cartas), e jogam com autonomia, discutindo e negociando as regras, somando pontos para saber quem ganhou cada partida. Algumas crianças trazem ‘cards’ na mochila e brincam com eles de diversas maneiras: trocando-os, contando-os e usando-os como jogadores de futebol para chutar uma bolinha de papel improvisada na hora. Também brincam em jogos de papéis, assumindo personagens da mídia como a ‘Super Nanny’ e o jogador de futebol ‘Ronaldinho Gaúcho’. Em todas as observações

⁵⁴ “Enquanto a massa cresce nós vamos fazer uma brincadeira.

⁵⁵ “Isto é água? Isto é açúcar? Isto é leite?”

⁵⁶ “Diga: sim, é leite.

⁵⁷ “Ai, que delícia! Que delícia, professora!”

por mim realizadas das interações entre as crianças nos momentos livres, em sala de aula ou no parque, a língua utilizada por elas foi o português, como mostra esse diálogo ocorrido em voz baixa, ao meu lado, enquanto a professora Cristina explica uma tarefa em inglês.

- A minha lição de casa tem que ficar na geladeira – diz Julia a Duda.
- Por quê? – pergunta Duda com expressão confusa.
- Senão estraga – responde Julia, séria.
- Por que estraga? – Julia pergunta ainda confusa.
- Tô brincando, boba! – sorri Julia.

Observamos uma situação de jogo em que um desacordo entre meninos que jogavam trilha dá ensejo a discussões acerca da regra. Bernardo diz que é preciso tirar o número exato de pontos para chegar ao fim do jogo, com o que Felipe discorda. A professora Daniela, assistente em português, intervém dizendo que apenas no jogo dos gansos isso é necessário, e Felipe, aborrecido, sai da brincadeira. Mesmo em atividades aparentemente livres, a seleção de materiais como este jogo é uma intervenção didática, pois possibilita o desenvolvimento de alguns conhecimentos que se pretenda trabalhar, como a negociação em um jogo ou a contagem de pontos.

4.5 Aspectos do currículo bilíngüe para a turma de seis anos

As crianças desta turma, como já foi dito, permanecem na escola por um período de sete horas e recebem instrução em duas línguas, português e inglês, com dois professores diversos (um para cada língua). O tempo didático da turma estrutura-se conforme o proposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sob a forma de dois âmbitos: A Formação Pessoal e Social, na qual se inscreve o eixo de Identidade e Autonomia, e o âmbito de Conhecimento de Mundo, composto pelos eixos de Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza e Sociedade, Movimento, Música e Artes .

O trabalho pedagógico estrutura-se em três tipos de atividades didático-pedagógicas: os projetos didáticos, as atividades seqüenciadas e as atividades permanentes. Dentre as

atividades permanentes estruturadas pelos docentes para esta turma observamos a roda de conversa diária, a roda de leitura, o momento de lanche, jogos e brincadeiras de parque. São realizadas atividades seqüenciadas em linguagem oral e escrita e em matemática, e os projetos didáticos têm a característica de concentrarem-se no período em inglês e voltarem-se para as áreas de Natureza e Sociedade (Ciências e Estudos Sociais).

Cerca de quatro horas do período escolar são dedicadas ao ensino em língua portuguesa, conforme as situações descritas acima. Duas horas são reservadas às atividades em inglês. Essas voltam-se mais para a linguagem oral do que escrita nessa turma, com um foco nos estudos sociais e nas ciências, com uma metodologia para ensino de línguas que toma a língua como instrumento de aprendizagem para os conteúdos. Sobre esta forma de utilização da segunda língua, declara o Projeto Político-Pedagógico da escola:

“A língua inglesa constitui-se, além da língua portuguesa, uma ferramenta de pensamento que, através da comunicação, expande os horizontes culturais cognitivos, conceituais, e afetivos. O currículo em Português atende todas as diretrizes da Educação Nacional (MEC) e contextualiza os saberes dentro da realidade do Brasil e do mundo. Por sua vez, o currículo em língua inglesa amplia as oportunidades de aprendizagem dos alunos pela vivência diária do inglês em diversas áreas do conhecimento, tais como matemática, arte, música, culinária, estudos sociais e ciências”.

A alfabetização é feita em português e, segundo a professora de sala, nos anos posteriores, as crianças fazem a transposição das habilidades de leitura desenvolvidas na língua materna para a segunda língua.

4.6 A organização do espaço e dos materiais

Já descrevi o espaço da sala de aula e os elementos que o compõe. Verifiquei que a organização do espaço sofre mudanças conforme a proposta de atividade: as carteiras podem estar organizadas individualmente, em duplas ou grupos, os murais são mudados regularmente. As crianças ocupam o chão da sala de aula durante a roda de conversa. Elas sabem onde estão guardados os materiais que utilizam no dia-a-dia, como cadernos, pastas,

jogos e itens de higiene, e movimentam-se com autonomia no espaço, pegando o que querem e precisam e guardando os materiais em seus lugares. Eventualmente esquecem ou testam as regras da sala e correm entre as carteiras, sendo lembradas pelas professoras de que não podem fazê-lo.

A escola não adota livros didáticos para esta turma, pois produz o próprio material sob forma de fichas de atividades. Essas fichas, feitas em português, trazem textos como poemas, receitas, parlendas, cantigas, músicas de carnaval, de festa junina, etc, e propõem desafios como a escrita de informações faltantes em lacunas, a colagem de frases na ordem correta, a cópia de trechos de textos, a resposta a perguntas de adivinhas, a escrita de textos de memória, escrita de listas e legendas. Elas são coladas no caderno pela assistente ou pelas crianças com ajuda das professoras. As crianças têm também um caderno de matemática, com folhas quadriculadas, em que registram e resolvem pequenos problemas usando registros gráficos como linhas, pontos ou mesmo o algoritmo. Em uma folha com uma série de picolés impressos, pede-se que sejam pintados, metade de cada cor. Um aluno da turma lê o problema.

Sendo esta uma sala de alfabetização, percebe-se o cuidado em oferecer às crianças uma variedade de materiais escritos em língua portuguesa, em contraste com a quase ausência de materiais escritos em inglês. Questionada sobre isso, a professora esclarece a preocupação da escola de evitar interferências entre as línguas em sua forma escrita durante o período de compreensão do sistema alfabético pelas crianças. A alfabetização das crianças é feita em língua portuguesa e nos anos posteriores ocorre um gradual ajuste à fonologia do inglês na leitura.

Como veremos no item 4.10, o uso de materiais importados mostrou-se um fator fundamental na definição das estratégias utilizadas em sala de aula, confirmando nossa hipótese inicial. Os livros em inglês que as crianças lêem na classe, os que levam emprestados

para casa e o ABC book, usado na turma em atividades de leitura em inglês, são importados. Na maioria das vezes estes materiais trazem não só a língua, mas também valores e conceitos que fazem sentido em suas culturas. Uma análise crítica dos materiais, não apenas em termos de conteúdos mas também de adequação à realidade brasileira é necessária. Refletir sobre as características dos materiais, as concepções de educação subjacentes e os objetivos possíveis de serem desenvolvidos não é fácil, mas é imperativo aos professores que atuam na educação bilíngüe garantir que os materiais realmente apoiem o trabalho que se pretende desenvolver.

4.7 O uso e a função das línguas

Observei que assim como a língua materna da grande maioria das crianças é o português, essa também é a língua majoritária na classe do 1º ano. Ela está presente não só nos momentos em que as aulas se dão nessa língua, como nas interações livres entre as crianças e em alguns momentos das aulas em inglês, seja por esquecimento das crianças, seja por tentativas de romper o contrato didático de separação das línguas e de uso da segunda língua em momentos pré-determinados.

Observei também os desafios enfrentados pelas professoras em tornar o inglês não apenas presente, mas também significativo no dia-a-dia da sala. Se na escola há tempo e espaço previstos para a inserção desta língua, nem sempre a criança terá essa possibilidade em casa ou na sociedade de forma mais ampla.

Considerando que as crianças do grupo estudado têm apenas seis anos, e portanto estão em pleno processo de formação, não considero pertinente definir se podem ou não ser ‘classificadas’ como bilíngües. Retomo para isso o conceito de bilingüismo incipiente proposto por Diebold, e a visão de bilingüismo como um continuum, proposta por Valdés,

para afirmar que estão em uma situação onde há línguas em contato em que por meio do aprendizado das duas línguas, estão desenvolvendo sua bilinguagem.

Pode-se afirmar que, vista como um grupo, a turma do 1º ano demonstrou compreensão nas situações em que a segunda língua se fez presente, elaborou frases com sentido e participou de situações de comunicação nas duas línguas. Vendo as crianças individualmente, percebemos que seus discursos demonstram diferentes níveis de competências na compreensão e na produção oral.

Encontrei características inerentes a contextos de bilingüismo no grupo estudado. Uma dessas características é a alternância de códigos, ou *code-switching*, uma condição freqüente em situações de línguas em contato em que sujeitos bilíngües alternam, dentro de um mesmo discurso, trechos pertencentes a dois sistemas gramaticais diferentes. (GUMPERZ, apud HAMERS e BLANC, 2000:258)

Uma das formas assumidas pelo *code-switching* diz respeito à adaptação de material léxico a padrões morfológicos, sintáticos e fonológicos de uma língua a outra, também conhecido como empréstimo bilíngüe⁵⁸ (HAMERS e BLANC, 2000:259).

A alternância de línguas e o empréstimo bilíngüe podem ser vistos em uma situação em que Renata, a professora assistente em inglês, está com uma parte da turma, enquanto outra parte foi à biblioteca com a professora Laura. Renata propõe uma atividade de artes, apresentando carvão para desenho:

- *Do you know how to say that in English?*⁵⁹
- *Carvan!*⁶⁰ - responde Pedro.
- *Almost this* - responde rindo. *Can you say charcoal?*⁶¹
- *Charcoal* - repetem as crianças

Renata diz que o bastão de carvão é grande e frágil e por isso vai parti-lo no meio. Dá um pedaço para cada criança que, sentada, tem diante de si uma folha de papel.

⁵⁸ *Bilingual borrowing*, no original

⁵⁹ “Você sabe como dizer isso em inglês?” (tradução nossa)

⁶⁰ A palavra não existe, é uma criação da criança transferindo seu conhecimento do léxico de uma língua para outra.

⁶¹ “Quase isso (...). Você pode dizer ‘charcoal’?” (carvão)

- *What do you see outside the classroom?*⁶² – pergunta Renata
- *A tree!*⁶³ – diversas crianças respondem juntas.
- *Do you see the whole tree?*⁶⁴
- *No, just a part*⁶⁵ – responde alguém

Renata explica a proposta de desenho de observação da árvore, lembrando as crianças de desenharem o que vêem da janela. As crianças começam a desenhar, e um menino quebra seu carvão.

- *Teacher, o Eduardo have to get another one*⁶⁶ – avisa Priscila
- *That's ok*⁶⁷.
- *Teacher, we can do the square?*⁶⁸ – pergunta Giogia
- *Excuse me. Can we...*⁶⁹? – corrige Renata
- *Can we do the window?*⁷⁰ – Giogia reformula a frase
- *Yes, if that's what you see*⁷¹.
- *Ah... really big?*⁷²
- *The way you see it*⁷³.

No primeiro trecho, observando o modo com a criança supõe que se diz carvão em inglês – *carvan* – vemos que tenta aplicar uma regularidade percebida no inglês para construir um vocábulo nessa língua.

No segundo trecho, na frase “*Teacher, o Eduardo have to get another one*” pode-se perceber uma alternância intra-sentencial de línguas, ou seja, dentro de uma mesma oração a criança ora usa uma língua, ora outra.

Se até os anos 70 a alternância de código era vista como um comportamento desviante, considerado uma evidência da incompetência de um falante bilíngüe em uma ou mais

⁶² “O que vocês vêem fora da classe?” (tradução nossa)

⁶³ “Uma árvore!”

⁶⁴ “Vocês vêem a árvore toda?”

⁶⁵ “Não, só uma parte”

⁶⁶ “Professora, o Eduardo tem que pegar outro”

⁶⁷ “Tudo bem”

⁶⁸ “Professora, nós podemos fazer o quadrado?”

⁶⁹ “Licença. Nós podemos...? (A professora inicia a frase colocando o verbo antes do sujeito, como pede a gramática na construção de frases interrogativas em inglês.

⁷⁰ “Podemos fazer a janela?”

⁷¹ “Sim, se é isso que você vê.”

⁷² “Ah... bem grande?”

⁷³ “Do modo como você a vê”

línguas⁷⁴, hoje pesquisadores como Poplack e Gardner-Chloros (apud HAMERS e BLANC, 2000: 261-266) propõem que a alternância de línguas tem uma gramática própria, e que a alternância de código deve ser considerada como um amplo espectro de fenômenos interlinguísticos em que a separação absoluta entre os sistemas é a exceção.

Nestes trechos observamos que as crianças às vezes procuram falar em inglês com as professoras, que é a regra socialmente aceita durante o período da tarde no 1º ano. Em diversos momentos as crianças se esquecem de fazê-lo, e são lembradas pela professora com a expressão “Excuse me?”. Geralmente reformulam sua frase, mas caso não consigam a professora tenta ajudar, como no diálogo abaixo:

- Eu sei jogar can can – diz Pedro
- *Excuse me...?*⁷⁵ – Renata convida à mudança de língua
- *My sister..*⁷⁶ – para abruptamente, parece não conseguir formular a frase
- *You play with your sister?*⁷⁷ – compreende Renata o que ele queria dizer.
- *Yes, but it's*⁷⁸ uno.
- *It's the same thing*⁷⁹.

Nem sempre a solicitação de mudança de código ocorre de forma sutil. Quando uma criança fala em português no horário combinado para inglês, às vezes a situação é ignorada por condescendência, mas em outros momentos a professora explicitamente solicita a mudança:

- *Guto, it's English time and you're speaking too much Portuguese*⁸⁰. – lembra Renata

Percebe-se uma tentativa de minimizar as ocorrências, com a separação das línguas em horários distintos e com professores diferentes e do incentivo às crianças para que usem a

⁷⁴ Os estudos comparativos eram feitos entre sujeitos bilíngües e monolíngües em uma visão de falante ideal em uma comunidade lingüística homogênea (HAMERS e BLANC, 2000:258)

⁷⁵ “Com licença...?”

⁷⁶ “Minha irmã...”

⁷⁷ “Você joga com sua irmã?”

⁷⁸ “Sim, mas é uno” (nome de um jogo de cartas)

⁷⁹ “É a mesma coisa”

⁸⁰ “Guto, é hora de inglês e você está falando muito português”

língua de instrução utilizada em cada período. Produções orais em que os códigos são alternados são às vezes ignoradas, às vezes corrigidas.

Observa-se que na maior parte das vezes parece que a alternância intra-sentencial de código na turma observada relaciona-se à falta de vocabulário ou de estruturas para expressar-se. Em uma conversa com Manuela enquanto passávamos de um ambiente a outro, perguntei:

- *What is this?*⁸¹
- *My name*⁸².
- *But I can't read it. Is it arabic?*⁸³
- *No, hebraico. My sisters have it too*⁸⁴.

Manuela demonstra não saber como se diz hebraico em inglês, por isso insere uma palavra em português na frase. Diversas outras transcrições presentes nesse trabalho demonstram situação semelhante.

“As crianças alternam ou misturam geralmente substantivos no singular, o que sugere uma falta de disponibilidade léxica; aprender a alternar de código intra-sentencialmente é um processo social maturacional similar ao desenvolvimento de repertório estilístico e de convenções, e as crianças aprendem isso mais tarde, já que requer pleno desenvolvimento das regras sintáticas das duas línguas.” (HAMERS e BLANC, 2000:267)

O desenvolvimento da habilidade de alternância de códigos pode levar a níveis sofisticados de motivações, tais como a expressão de atitudes, intenções, papéis e filiação identitária a um grupo particular. Parece, porém, que essas possibilidades ainda não se apresentam às crianças, que realizam a alternância de código por esquecerem da regra, tentar burlá-la usando a língua que dominam melhor, ou por falta de domínio do léxico do inglês.

Segundo Bruner (1977, apud HAMERS e BLANC, 2000:17) antes de desenvolver a língua as crianças aprendem algumas funções comunicativas por meio de ações cooperativas com parceiros significativos, como professores e colegas, desenvolvendo uma sensibilidade ao significado em contexto que as ajudarão a construir por si mesma formas lingüísticas. “As

⁸¹ “O que é isso?”

⁸² “Meu nome”

⁸³ “Mas eu não consigo ler. É árabe?”

⁸⁴ “Não, hebraico. Minha irmã também tem”

funções precedem as formas no desenvolvimento e no uso das línguas, no sentido de que as formas são mapeadas de acordo com as funções a que servem” (HAMERS e BLANC, 2000:8)

Hamers e Blanc distinguem três funções que a linguagem⁸⁵ pode assumir. A primeira delas é a função comunicativa, entendida como o uso da linguagem para interações instrumentais (atender a desejos e necessidades), regulatórias (para colocação de regras e comandos) e interacional (em relações do tipo eu-outro). Nas situações observadas em sala de aula a função comunicativa é a que mais está presente, principalmente no relacionamento entre as crianças.

A segunda função assumida pela linguagem é a cognitiva, em que a língua é usada para organizar e analisar o conhecimento e para processos de descoberta e aprendizagem. Para Bialystok & Ryan (apud HAMERS e BLANC, 2000:19) seu desenvolvimento implica em uma progressiva análise e reestruturação mental da linguagem. Na mediação entre o sujeito e o mundo, a linguagem é uma ferramenta para o funcionamento cognitivo.

A terceira função é a lingüística, que envolve funções específicas assumidas por elementos semânticos como o ator, a ação e o objetivo em uma fala. Refere-se a aspectos específicos da língua, como a gramática e o léxico.

“A informação original para o desenvolvimento da linguagem vem do ambiente social da criança, através das redes sociais e das interações significativas com os outros. Processos perceptivos podem capacitar a criança a inferir as pistas significativas. Processos de internalização de significado, de formas lingüísticas e valores da língua servirão como blocos de construção para suas próprias representações da linguagem e mecanismos de processamento nos níveis lingüístico, cognitivo e sócio-psicológico.” (HAMERS e BLANC, 2000:20)

Em nossa pesquisa percebemos que essas funções se entrecruzam o tempo todo e se desenvolvem de forma integrada nas interações através das duas línguas. As crianças, como

⁸⁵ *Language*, em inglês, é um termo ambíguo que em português pode ser traduzido por língua ou linguagem. Traduzimos como linguagem quando nos referimos à capacidade humana de representar simbolicamente o mundo, e língua quando o termo se refere mais aos códigos que a linguagem pode assumir.

seres em formação, estão desenvolvendo seu conhecimento sobre os dois sistemas lingüísticos, português e inglês, ao mesmo tempo em que desenvolvem seus conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais sobre as áreas de conhecimento em geral.

Em uma atividade em que a professora lê uma história e as crianças participam com comentários, a função comunicativa da língua permite que ela tenha sentido e produza compreensão da história, de seus personagens e do enredo. A função cognitiva está presente na elaboração mental da história pelas crianças, no reconhecimento de semelhanças com outras histórias lidas, na relação com aspectos de sua própria vida e em outros aspectos conceituais que ocorrem no processamento mental da história pela criança. E a função lingüística possibilita a apreensão do novo vocabulário, a mobilização de aspectos fonológicos e sintáticos na construção de discurso pela criança, a ampliação de seu conhecimento sobre a língua em suas características e estruturas.

Cummins (1979) faz uma distinção entre habilidades básicas de comunicação interpessoal⁸⁶, caracterizadas como fluência na conversação, geralmente adquirida a nível funcional em um período de cerca de dois anos por crianças expostas à segunda língua, e proficiência na linguagem cognitivo-acadêmica⁸⁷, definida como habilidades de processamento da linguagem conceptual a nível cognitivo, o que levaria um tempo maior para ocorrer, proposto pelo autor como cerca de cinco anos. Embora essa distinção da proficiência global tenha sido criticada sob o argumento de dissociar o uso da língua como forma de conhecimento da língua na interação social, a contribuição de Cummins caminha no sentido de mostrar que a língua cotidiana é adquirida em um tempo mais curto do que a terminologia acadêmica, relacionada à aprendizagem de modo global e ao desenvolvimento cognitivo em particular, sobretudo com crianças pequenas. Esse fato pode ser observado no relato das professoras sobre o projeto de ciências.

⁸⁶ *Basic interpersonal communicative skills (BICS)*, no original

⁸⁷ *Cognitive academic language proficiency (CALP)*, no original

A gente trabalha com seqüências didáticas que esse ano não foram tão aproveitadas (...) O projeto foi *Polar Regions*, então a idéia era trabalhar com ciências na parte de animais, do dia, da noite, e também com *social studies*. Mas acabou enrolando, não foi muito legal, a gente avaliou que foi por conta das crianças não estarem acostumadas a fazer projetos e levantar hipóteses, porque a forma como foram acontecendo as seqüência didáticas tinha que levantar muitas hipóteses, e eles não conseguiam. A gente também pensou que pode ser por conta da língua ou por conta até de a gente não ter material disponível. Cada ano do 1º ao 5º fica com um continente, no 2º ano com a Europa, no 3º com a América, 4º com a África e 5º com a Ásia. Então tentaram colocar *polar regions* de forma integrada do 1º ao 5º, e ficou complicado justamente porque é uma realidade diferente das crianças. Na verdade acho até, isso foi uma avaliação que a gente fez, que acaba até atrapalhando um pouco, por causa da língua, de a gente não achar material... e pra eles levantarem hipóteses de uma coisa distante deles na segunda língua então, ficou assim bem difícil.

A fala das professoras aponta para uma consciência da necessidade de aproximar o conhecimento acadêmico do universo lingüístico e cognitivo das crianças. Partir de seus conhecimentos prévios e proporcionar situações de interação com o objeto de conhecimento pode auxiliar na aprendizagem dos conceitos por permitir a apropriação e a reelaboração dos conhecimentos das crianças.

4.8 O modelo de educação bilíngüe encontrado na escola

Como vimos no capítulo 2 deste trabalho, os modelos de educação bilíngüe, conforme proposto por Baker e Jones (1993) se diferenciam em função de quatro aspectos: o tipo de criança atendida pelo programa, a(s) línguas em circulação na sala de aula, os objetivos sociais e educacionais e o objetivo final da língua. Esses aspectos estão presentes na série de modelos apresentada pelos autores, e se combinam para constituir formas ‘fortes’ e ‘fracas’ de educação bilíngüe.

Analisando os dados obtidos sobre a escola e a sala de aula onde se dá esta pesquisa, de acordo com os aspectos propostos por Baker e Jones, percebemos que a grande maioria das crianças tem o português como língua materna. Ainda que o inglês seja uma língua de prestígio na escola, é a segunda língua dessas crianças e língua minoritária na sociedade

brasileira. Portanto, do ponto de vista das crianças, podemos dizer que são constituídas de uma maioria lingüística falante do português para quem o inglês é segunda língua.

Quanto às línguas presentes em sala de aula, vemos que nos primeiros dois anos da educação infantil a carga horária é dedicada inteiramente ao inglês, e que o português aumenta gradativamente até se tornar predominante no início do ensino fundamental, aos seis anos. Nos anos posteriores tende a haver um equilíbrio em termos de uso das duas línguas na educação. Portanto, podemos dizer que o programa oferecido na escola é bilíngüe com ênfase inicial na segunda língua.

A respeito dos objetivos sociais e educacionais do modelo oferecido, e baseando-nos na presença de duas línguas e aspectos culturais de ambas em situações diversas do dia-a-dia na escola, como as leituras, as brincadeiras, as músicas, as festas e comemorações, podemos afirmar que o objetivo demonstrado é de pluralismo e enriquecimento na classificação proposta por Baker e Jones.

E quanto ao objetivo final da língua, a escola declara em seu projeto político pedagógico almejar o bilingüismo e o biletamento, o que se confirma nas observações por mim realizadas.

Dentro deste quadro teórico, parece que o modelo de educação bilíngüe adotado pela escola aproxima-se de um modelo de imersão, conforme definido por Hamers e Blanc:

“Imersão simplesmente significa que um grupo de crianças falantes de L1 recebe toda ou parte de sua escolarização através de uma L2 como meio de instrução. A abordagem de imersão é baseada em dois pressupostos: 1) que na idade de imersão a L2 é aprendida de forma semelhante a L1; 2) que uma língua é melhor aprendida em um contexto estimulante que enriquece as funções da língua e expõe a criança a formas naturais da língua” (HAMERS e BLANC, 2000:332)

Algumas práticas encontradas em sala de aula confirmam o programa desenvolvido na escola como relacionado a esse modelo, tais como a presença de elementos lúdicos como jogos e brincadeiras em ambas as línguas, mas principalmente na segunda língua; as

repetições de discursos feitos pelas professoras; a linguagem corporal como apoio deliberado na comunicação; as atividades de verificação e reforço de vocabulário; a proposição de atividades ‘naturais’ para o aprendizado da língua (como a aula de culinária).

- “1. O professor sempre usa a língua alvo com as crianças, mas usa um discurso simplificado e repetitivo, fazendo uso de gestos, mímica e entonação. O professor reitera vocabulário e estruturas em diferentes contextos. (O professor pode fazer certo uso da primeira língua dos alunos nos primeiros meses, mas geralmente tende a uma tradução na língua alvo);
2. O professor faz uso de apoios visuais e outros objetos e materiais para auxiliar na compreensão;
3. As crianças aprendem a língua alvo não estudando a língua como objeto, mas brincando e se envolvendo em atividades interessantes por meio da linguagem” (BAKER e JONES, 1998: 492)

Os programas de imersão⁸⁸ têm origem nas experiências educacionais canadenses, iniciadas em 1965 na comunidade de St Lambert, em Montreal, que se espalhou pelo Canadá e por outros países. As especificidades de cada contexto deram origem a desdobramentos dos programas de imersão em sub-modelos que diferem em termos de idade inicial e tempo dedicado a cada língua, e que têm em comum o fato de promoverem bilingüismo aditivo, ou seja, através de duas línguas de prestígio na escola, oferecerem uma experiência de sucesso acadêmico por meio do desenvolvimento cognitivo em ambas as línguas (cf. Quadro 1)

Uma das características dos programas de imersão é o uso de ambas as línguas na instrução. As crianças aprendem a língua-alvo não por seu estudo como disciplina, mas por meio de brincadeiras e da participação em atividades por meio da língua, próximas de seu contexto natural de aquisição.

Ao analisar os contextos de imersão em segunda língua para crianças pequenas, Baker e Jones encontram essa metodologia em programas de imersão em que a língua é aprendida incidentalmente e naturalmente em situações de comunicação.

⁸⁸ Baker e Jones (1998:496) chamam a atenção para o uso indevido do termo ‘imersão’ em programas que se auto-denominam como de ‘imersão’ ou ‘imersão estruturada’ mas que têm como objetivo a subtração da língua minoritária. Esses contextos de bilingüismo subtrativo são melhor definidos como de submersão, em que a criança precisa abrir mão de sua língua para se deixar assimilar (*sink or swim*). A diferenciação entre a imersão e a submersão relaciona-se ao primeiro tratar do enriquecimento lingüístico, cultural, cognitivo e afetivo.

“Uma forma eficaz de ensinar uma segunda língua a uma criança é usar essa língua com a criança na vida diária, enquanto está comendo, bebendo, brincando com brinquedos, cantando, contando histórias, pintando, fazendo jardinagem, culinária, compras e assim por diante. Motivação não é um problema porque essas atividades interessantes são intrinsecamente motivadoras. O nível de linguagem requerido não é alto, e a compreensão não é um problema porque a língua é usada em contextos concretos e familiares, com muitos estímulos visuais” (BAKER e JONES, 1998:491)

Conforme pontuam esses autores, a imersão parte do princípio de que a primeira língua é adquirida de forma relativamente inconsciente, ou seja, de os primeiros contatos do ser humano com a língua e a aprendizagem da língua materna ocorrerem sem que a criança perceba. As classes de imersão procuram recriar esse processo nos primeiros anos escolares. (1998:500).

A gente recebe alunos em qualquer momento da escolaridade. Essa é uma coisa que os pais se preocupam, puxa, meu filho vai entrar no 5º ano. Então, primeira coisa, ele vai ter uma professora que vai acompanhá-lo aí nos primeiros dias, meio que fazendo o papel de tradutora. Seja ela no 1º seja ele no 5º ano. Depois a gente vai acompanhando o quanto a imersão na língua... o quanto ele vai conseguindo aprender pela imersão. Ele passa uma semana ouvindo *'put your toys away'*, aí ele vê que nessa hora em que a professora diz isso todo mundo pela os brinquedos e guarda. A primeira vez ele vai ouvir e olhar, a segunda vez... Aí na terceira vez ele já entendeu, então é nesse sentido, o quanto que a criança vai aprendendo na imersão. Se for necessário, quando são os maiores, tem uma aula particular, porque de fato mistura aí o oral com o escrito, e as demandas são grandes. Os menores a gente vai sentindo um pouco a capacidade deles aprenderem mais rapidamente⁸⁹.

Nessa perspectiva, a idéia de que quanto mais cedo se der o contato com a segunda língua mais facilmente e melhor ela será aprendida vincula-se ao pressuposto de que a segunda língua pode ser aprendida de forma muito semelhante à primeira. Por isso o foco inicial incide sobre o desenvolvimento da compreensão da língua, aceitando o discurso da criança na língua materna. Gradualmente a criança passa a ser solicitada a utilizar a segunda língua, desenvolvendo habilidades de comunicação oral. Durante os primeiros anos a segunda língua trabalhará a oralidade por meio da compreensão e da expressão, para só posteriormente introduzirem-se atividades de leitura e escrita.

⁸⁹ Trecho de entrevista realizada com a orientadora educacional

Baker & Jones (1998:500-507) enumeram algumas estratégias didáticas propostas nesse modelo, das quais destacamos as seguintes:

O professor mostra-se atento ao nível de conhecimento gramatical e ao vocabulário da criança; O vocabulário é limitado e repetitivo no intuito de garantir a compreensão e promover a apropriação pelas crianças; Conteúdos são apresentados de mais de uma forma diferente, em atividades de leitura, brincadeira e música, por exemplo; Com perguntas e solicitações a professora promove questionamentos para verificar a compreensão da criança; Novos conceitos e novo vocabulário podem ser apresentados pela professora antes da atividade para esclarecer e facilitar a compreensão; O erro é visto como parte do processo de aprendizagem e não como sintoma de falha, o que implica pouca correção direta por parte do professor; A comunicação das crianças no início pode constituir-se em uma interlíngua, um constructo que incorpora elementos da primeira e da segunda língua que demonstra o processo de apropriação da criança da língua e suas tentativas de compreender as convenções. Essa transferência entre as línguas é provisória e não deve ser vista como erro.

Analisando os dados colhidos na sala de aula do 1º ano estudada, reconhecemos que as práticas didáticas encontradas são coerentes com este programa de educação bilíngüe embora, a princípio, esperássemos encontrar mais características do programa de imersão de mão-dupla, o que se concretizou apenas em parte.

Os programas de imersão de mão dupla procuram equilibrar o uso de duas línguas na instrução com uma distribuição aproximadamente igual em termos de carga horária e do atendimento a crianças falantes das duas línguas em número idealmente semelhante. Inicialmente pensávamos que este seria o caso na turma estudada, hipótese que não se confirmou em função da grande maioria das crianças serem falantes de português como língua materna.

Embora a distribuição equilibrada de crianças falantes das duas línguas maternas seja uma das características-chave na imersão de mão dupla, ausente do contexto estudado em que todas as crianças são falantes de português como L₁, algumas práticas encontradas na escola se relacionam a esse tipo de programa, tais como o objetivo de promover formação bilíngüe, biletamento e multiculturalismo, o alto *status* de ambas as línguas, a presença de professores bilíngües que usam línguas diferentes em momentos alternados com as crianças, e a longa duração dos programas para além de quatro anos. (BAKER & JONES, 1998:519)

A separação entre as línguas é um dos pontos principais dos programas de imersão de mão dupla, realizada de formas diversas, seja pela alternância de períodos, dias ou semanas diferentes para cada língua, seja pela separação nos conteúdos curriculares e no ensino. Para Baker e Jones “uma idéia central em escolas de língua dupla é a separação e compartimentalização”, que tem por objetivo manter diferentes contextos de uso para cada língua, desenvolvendo ambas. “Se a mistura de línguas pelos professores ocorrer, os alunos podem esperar até que haja instrução em sua língua mais forte, e se tornarem dispersos em outros momentos” (1998:520). Procura-se criar interdependência entre as crianças de experiências lingüísticas diferentes para que pela cooperação ensinem umas às outras em cada língua.

Vemos que o princípio de separação das línguas, assim como a minimização do *code-switching*⁹⁰, são práticas relacionadas a um contexto em que as crianças são falantes de pelo menos duas línguas maternas diferentes, e que fazem sentido na proposta de promover competência lingüística em ambas as línguas. Embora essas práticas também ocorram na escola estudada, o perfil lingüístico majoritário da turma a caracteriza como mais inclinada a um programa de imersão. Contudo, os limites entre os programas são difusos.

⁹⁰ Alternância de código

4.9 A teoria de aquisição de segunda língua refletida nas práticas

Vimos que desde os dois anos a escola oferece um programa de imersão na segunda língua em que as crianças, na participação em situações sociais como brincadeiras, atividades livres e dirigidas, leitura de histórias, aulas de culinária, desenho, pintura, etc, são socializadas pelo uso da segunda língua pelos professores em sua interação com as crianças. Na sala do 1º ano observamos que a segunda língua continua relacionada a esse tipo de atividades, e as professoras fornecem informações sobre a língua de forma lúdica, simplificada e repetitiva, utilizando recursos visuais e linguagem gestual para ampliar a comunicação.

A segunda língua não é ensinada em seus aspectos formais ou vista como matéria a ser aprendida, mas espera-se que seja adquirida gradativamente pelas crianças com sua participação em situações de uso. Essa visão diferencia aprendizagem de aquisição da língua, vendo aprendizagem como um processo consciente que envolve reflexão sobre o sistema, e aquisição como um ato inconsciente de apropriação da língua de forma semelhante ao que ocorre com a língua materna. Esses elementos aproximam a realidade estudada da abordagem natural⁹¹ proposta por Stephen Krashen.

Para este autor, “a aquisição requer interação significativa na língua-alvo – comunicação natural – em que os falantes estão preocupados não com a forma de suas falas, mas com as mensagens que estão expressando e compreendendo”

Percebemos que diversas práticas realizadas na escola indicam que a abordagem natural proposta por Krashen, tais como o foco na oralidade na aquisição do inglês, as estratégias de verificação, repetição e modelação do discurso, a valorização da comunicação e não da gramática, é uma influência na metodologia de ensino de segunda língua.

⁹¹ *Natural Approach*

As crianças são incentivadas a falar inglês no período de instrução nessa língua, e em suas falas misturam palavras em inglês e em português. Percebe-se que os conteúdos curriculares como os nomes das partes do corpo, principalmente os expressos em substantivos e adjetivos, são expressos em inglês, enquanto o português surge como vocabulário de apoio para palavras ainda desconhecidas ou que não estão consolidadas no vocabulário do aluno, além de ser usado em comunicação informal entre as crianças. O uso do português é tolerado, enquanto o uso do inglês é incentivado.

Por meio de situações didáticas estruturadas de acordo com o que se pretende ensinar em termos de língua e de conteúdos de outras áreas, as crianças têm oportunidades de ouvir, compreender e produzir verbalmente estruturas próximas de suas possibilidades de compreensão, freqüentemente com o uso de material de apoio, como demonstra a situação abaixo:

A professora assistente em inglês, Renata, pega um livro chamado “*I spy*”⁹², e lê as frases, enquanto as crianças têm que encontrar os itens pedidos. “*I spy a lion and eight other cats*”; “*I spy a seal on a ball*”⁹³. As crianças, animadas, esquadrinham a página querendo ser as primeiras a encontrar a figura. Quando conseguem, gritam: “*Here!*”⁹⁴ Quando não conseguem compreender, perguntam: “O que é *seal*?”⁹⁵. Manuela diz:

“*A fish who wears hat... where’s the fish? I don’t know...*”⁹⁶ enquanto tenta encontrar a figura, repetindo a frase-modelo proposta pela professora (*a fish who wears hat*) e construindo o restante da frase na segunda língua.

⁹² Livro-jogo muito comum em inglês, em que as crianças têm que encontrar uma imagem em uma figura cheia de detalhes. Semelhante a “Onde está o Wally?” em português.

⁹³ “Eu espio um leão e oito outros felinos (gatos); “Eu espio uma foca sobre uma bola” (tradução nossa)

⁹⁴ “Aqui!”

⁹⁵ “O que é *seal*? (foca)

⁹⁶ “Um peixe que usa chapéu... onde está o peixe? Eu não sei...”

Traduções são evitadas entre o português e o inglês, preferindo-se explicar o sentido da palavra, desenhá-la na lousa ou demonstrar o objeto, como podemos perceber na situação a seguir:

As crianças, na biblioteca, ouvem à leitura de um livro infantil por Cristina, a professora do período em inglês, que pára e explica uma palavra da história:

- *Do you know what a swam is*⁹⁷?
- Papagaio! – arrisca uma criança
- *No, it's not a parrot. Do you remember the story of the ugly duckling?*⁹⁸
- Cisne! – grita uma criança.

Cristina pede às crianças que não traduzam, mas expliquem a palavra, e dá o exemplo:

- *A swam is a kind of duck*⁹⁹.

Porém, logo depois, se esquece e usa a tradução.

- *This book is in Spanish*...¹⁰⁰
- *What's Spanish?*¹⁰¹
- Espanhol... (e percebendo que traduzira) *It's the language they speak like, in Argentina.*¹⁰²

A professora modela estruturas procurando ajudar a criança a apropriar-se daquelas expressões. Com crianças que falam pouco ou hesitam em participar, procura criar situações para que falem inglês, ainda que não queiram ou não consigam manter um diálogo. Um exemplo pode ser visto na situação em que as crianças conversam sobre os mosaicos estudados em matemática. Rodrigo é um menino que fala pouco inglês por estar há menos tempo na escola, cerca de um ano. Mila é uma das crianças mais novas da turma, que mostra-se tímida na maior parte das situações, tanto em inglês quanto em português.

- *What's this? In English,* Mila.¹⁰³
- *A mosaic*¹⁰⁴ – responde Mila
- *What can you see?*¹⁰⁵ – retruca Cristina

⁹⁷ “Você sabe o que é um cisne?” (tradução nossa)

⁹⁸ “Não, não é um papagaio. Vocês se lembram da história do patinho feio?”

⁹⁹ “Um cisne é um tipo de pato”

¹⁰⁰ “Este livro é em espanhol...”

¹⁰¹ “O que é Spanish (espanhol)?”

¹⁰² “É a língua que eles falam [em países] como Argentina”

¹⁰³ “O que é isto? Em inglês, Mila.

¹⁰⁴ “Um mosaico”

- ...
- *Is it a house or a castle*¹⁰⁶? – incentiva Cristina
- *A castle*¹⁰⁷ – responde Mila
- *Why do you think it's a castle*¹⁰⁸? – pergunta Cristina
- *Have the queen... and the king...*¹⁰⁹
- *Do you think it's a kingdom or a house where people wear costumes?*¹¹⁰
- *A house*¹¹¹ - responde Mila
- *What are the shapes you can see? Rodrigo, tell me one shape.*¹¹²
- *Triangle*¹¹³ – responde Rodrigo
- *And what color?*¹¹⁴ – indaga Cristina
- *Purple*¹¹⁵.
- *It's purple.*¹¹⁶ – reforça Cristina
- *What shape is this*¹¹⁷ (aponta para um losango, olhando para ambos)
- *A diamond*¹¹⁸ – responde Mila por iniciativa própria
- *A diamond! Very good, Mila!*¹¹⁹ – elogia entusiasmada

Essa situação é emblemática, pois embora se assemelhe mais a um teste de perguntas e respostas, não pareceu ser uma situação constrangedora para as crianças. Rodrigo e Mila mostravam-se sorridentes a cada reforço positivo que recebiam, e Mila termina por responder a última pergunta, que não foi dirigida diretamente a ela, recebendo um elogio que a fez sorrir mais. As próximas duas formas são apresentadas pela professora – *trapezoid e hexagon*¹²⁰ – provavelmente por não serem ainda bem conhecidas das crianças. O vínculo afetivo e o bom humor das professoras deixam leve o clima na sala de aula.

Renata segura um livro de capa dura diante da classe, na horizontal, e fala “Tarã”, fazendo suspense. Várias crianças se levantam e a cercam para ver o livro. Ela abre e fecha a

¹⁰⁵ “O que você consegue ver?”

¹⁰⁶ “É uma casa ou um castelo?”

¹⁰⁷ “Um castelo” (tradução nossa)

¹⁰⁸ “Por que você acha que é um castelo?”

¹⁰⁹ “Tem a rainha... e o rei...”

¹¹⁰ “Você acha que é um reino ou uma casa onde as pessoas vestem fantasias?”

¹¹¹ “Uma casa”

¹¹² “Quais são as formas que você consegue ver? Rodrigo, me diga uma forma”

¹¹³ “Triângulo”

¹¹⁴ “E de que cor?”

¹¹⁵ “Roxo”

¹¹⁶ “É roxo”

¹¹⁷ “Que forma é esta?”

¹¹⁸ “Um losango”

¹¹⁹ “Um losango! Muito bem, Mila!”

¹²⁰ Trapézio e hexágono

capa rapidamente diante do rosto das crianças, dizendo “*Flip flop*” em tom de brincadeira. As crianças entram na brincadeira: - *I see!*¹²¹ Gritam algumas.

E começam a falar do livro e das figuras. O livro tem um retângulo na capa colorida. Ela pergunta: “*What do you think it can be*¹²²?”. As crianças atiram respostas aparentemente aleatórias: “*A window!*”, “*a butterfly!*¹²³”, “*a banheiro!*”. Ela espera todos darem sua opinião.

Volta-se para a menina que disse “a banheiro” e pergunta:

- *How do you think you say that in English?*¹²⁴
- *Bathtub*¹²⁵! – responde outra criança.
- *Ok, I'll call you and you will have to show me a shape. Gabriela, show me the hexagon. Mila, point to the triangle. Ricardo, show me the square. And what color is it?*¹²⁶
- *Blue*¹²⁷ – responde Ricardo.
- *Say 'it's blue'. Rodrigo, show me the triangle. And what color is it?*¹²⁸
- *Purple*¹²⁹ – responde Rodrigo
- *Say 'it's purple'*¹³⁰ – modela a professora. *What do you think is this?*
- *A fence*¹³¹
- *A fox*¹³²
- *A building*¹³³
- *What do you see here?*¹³⁴
- Um pedaço de... arrisca Rodrigo
- *In English. I don't want to hear Portuguese*¹³⁵.

Um dos maiores desafios das professoras no período passado em inglês é fazer com que as crianças utilizem inglês na comunicação. O contrato didático firmado com a turma – de que a língua de comunicação no período da tarde é o inglês – é facilmente esquecido diante da empolgação de participar.

¹²¹ “Eu vejo!”

¹²² “O que vocês acham que pode ser?” (tradução nossa)

¹²³ “Uma janela! Uma borboleta!”

¹²⁴ “Como você acha que se diz isso em inglês?”

¹²⁵ “Banheiro!”

¹²⁶ “Ah, eu vou chamar e vocês têm que me dizer uma forma. Gabriela, mostre-me o hexágono. Mila, aponte para o triângulo. Ricardo, mostre-me o quadrado. E de que cor ele é?”

¹²⁷ “Azul”

¹²⁸ “Diga: é azul. Rodrigo, mostre-me um triângulo. E de que cor ele é?”

¹²⁹ “Roxo”

¹³⁰ “Diga: é roxo”

¹³¹ “Uma cerca”

¹³² “Uma raposa”

¹³³ “Um prédio”

¹³⁴ “O que você vê aqui?”

¹³⁵ “Em inglês. Eu não quero ouvir português”

Tornar o inglês uma língua de circulação na classe é um dos objetivos explícitos nas ações das professoras, que por meio de brincadeiras e outras situações, procuram criar oportunidades para que as crianças ouçam e falem a segunda língua, enquanto se familiarizam com seus aspectos fonéticos, léxicos, semânticos e principalmente, como instrumento de comunicação. O ensino desses aspectos não é direto, espera-se que ocorra por assimilação e aquisição.

A relativa tolerância do uso do português pelas crianças, apesar do combinado para falar inglês no período da tarde, expressa no fato de às vezes as crianças serem lembradas, outras vezes ignoradas, pode estar relacionada à percepção das professoras de que um ambiente de interações onde não haja impedimentos na comunicação produziria um contexto de maior afetividade no qual a língua possa ser aprendida, aproximando-a da hipótese de filtro afetivo proposta por Krashen.

A intervenção educativa de estímulo ao uso de inglês estaria na proposição dos contextos de uso da língua e nas formas convidativas como “*Excuse me...?*” para utilizá-la.

4.10 Práticas de leitura, escrita e o processo de alfabetização

Nesta turma as atividades de leitura são propostas em português, pelo oferecimento de fichas de atividades com textos curtos, geralmente de caráter informativo ou narrativo, com os quais as crianças trabalham lendo e completando com informações (como a escrita de legendas em imagens, por exemplo). A disponibilidade de materiais de leitura como gibis, fichas de leitura com poemas e pequenos contos, livros e cartazes se baseia no que tem sido proposto como ‘ambiente alfabetizador’¹³⁶. Ao terminarem as tarefas as crianças procuram

¹³⁶ Por ambiente alfabetizador entende-se não apenas a disponibilização de materiais de leitura diversificados e de qualidade, mas também a promoção da leitura como prática social com fins diversos, tais como a leitura por prazer, para buscar informações, para se aprofundar sobre um assunto, para seguir instruções, etc

esses materiais, principalmente os gibis, por iniciativa própria ou sugestão da professora, enquanto aguardam os demais colegas.

A leitura está presente em diversas situações na sala de aula, e assume um papel de destaque, pois ocorre diariamente de formas diferentes, ocupando um tempo considerável das aulas em português.

A leitura em voz alta é usada em momentos específicos no período em português, com um texto conhecido pelas crianças, como uma lista produzida pela classe. É feita em uníssono, pois nem todas as crianças lêem convencionalmente. É possível que em uma situação como a leitura de um texto familiar construído pelo grupo, como uma lista, parte das crianças em vez de ler, declamem um texto decorado. Nesse caso, a função da leitura pode ser a de associar o texto oral ao texto escrito, estabelecendo uma correspondência, além de incluir todas as crianças nesta prática, mesmo que não tenham condições de fazê-lo autonomamente.

A leitura silenciosa e individual tem espaço na aula de português, geralmente no primeiro contato com um texto novo. A professora distribui a ficha de atividade para as crianças e pede que leiam em silêncio para não atrapalhar os colegas. Algumas crianças apenas correm os olhos sobre as linhas, outras mexem também os lábios, outras produzem um burburinho. Quando o volume deste burburinho aumenta, Laura avisa: “Olha, tem gente lendo com a boca e aí o colega do lado não consegue ler”. As crianças que acabam a leitura esperam, alguns mais pacientemente, outros menos, distraíndo-se em ações como balançar-se na carteira ou fazer “brrr” com os lábios. Às vezes algumas crianças comentam entre si aspectos do texto.

Após a leitura silenciosa a professora faz uma verificação da compreensão do texto pela turma. Algumas crianças expressam em voz alta as idéias lidas: “As primeiras [bolas] eram feitas de fibras de bambu”; “Faz seis mil e quinhentos anos”; “Os gregos e os romanos

usavam bexiga de boi para jogar”; “Quem inventou a bola preta e branca foi um brasileiro chamado Joaquim Simão para os jogadores enxergarem à noite”. Essas falas foram produzidas pelas crianças após a leitura silenciosa, e demonstram que elas conseguiram resgatar informações do texto lido. Mas nem todas sabem ler convencionalmente ainda, e para participar fazem comentários como o de Mila: “Eu descobri que a bola é para brincar”.

A leitura em voz alta pelas crianças também é utilizada como estratégia didática, como ocorreu após a leitura individual na atividade observada. Laura pede a Fábio que inicie a leitura e que as outras crianças o acompanhem para darem seqüência. Marco pede para continuar a leitura e o faz com fluência, atrapalhando-se na expressão “ugh!”, que a professora explica. Roberto lê o nome “Charles Miller” com a pronúncia do português. Após a leitura do texto pelas crianças, Laura faz sua leitura em voz alta, explicando que lerá o texto inteiro para depois conversarem sobre ele. Ela lê normalmente, sem diminuir a fluência ou forçar a entonação. Quando termina, pergunta:

- “Vocês sabem o que é pelota?”
- É bola em espanhol! – explica Mateus.

Os textos assim utilizados são guardados em uma pasta de textos, que acaba se constituindo em uma coletânea de textos informativos, poemas, listas e músicas para leitura e eventual consulta pelas crianças.

Além da leitura de textos presentes em fichas de atividades, também são frequentes as leituras de livros infantis trazidos à sala de aula pelas professoras, tanto em português quanto em inglês. Sentadas em roda no chão da classe, as crianças ouvem a história lida em voz alta pela professora. Os livros geralmente são escolhidos por ela, mas às vezes as crianças trazem livros de casa e pedem à professora para lê-los.

Na leitura das histórias as professoras eventualmente fazem pausas para explicar palavras que as crianças poderiam não compreender, e alteram o tom de voz para prender a

atenção das crianças. Algumas histórias despertam mais interesse que outras, e às vezes as crianças se dispersam. Quando isso ocorre as professoras tentam atrair sua atenção fazendo perguntas sobre o que vai acontecer em seguida, criando suspense usando pausas ou, se isso falha, chamando a atenção da criança e pedindo que se comporte.

Na sala de aula há uma estante com livros e fichas de leitura, compostas por textos impressos colados em cartolina e encapados, além de uma caixa de gibis, que configuram um “canto de leitura” acessível às crianças. Esse material, como já foi dito, é utilizado pelas crianças em curtos momentos livres, como ao terminar uma atividade e aguardar que os colegas terminem. A professora sugere seu uso, mas as crianças também o utilizam sem serem lembradas.

Semanalmente as crianças fazem empréstimos de livros da classe para ler em casa, escolhidos por elas na roda de conversa dentre os títulos disponibilizados pela professora. Laura espera que as leituras sejam comentadas pelas crianças e provoca esses comentários com perguntas como “O que você mais gostou?”; “Quem são os personagens dessa história?”.

– “Eu gostei da parte que o lobo viu que a Chapeuzinho não tinha mais medo dele” – afirma Maria Eduarda, sobre sua leitura do livro Chapeuzinho Amarelo.

– Eu gostei que as crianças bagunçavam muito a casa. O homem tinha seis filhos! - conta Débora sobre sua leitura do livro Apertada e barulhenta.

– Eu gostei dos coelhos – diz Nina sobre a leitura do livro Amigos

Em uma ocasião Laura percebe que algumas crianças não haviam lido o livro levado, e pergunta por que. Diante da justificativa de um menino de que tinha demorado muito para tomar banho, ela pede que não deixem para ler na última hora e explica que a leitura é importante, que quanto mais elas lerem melhor vão escrever, e que ler é gostoso. Quando uma criança se esquece de trazer o livro não pode levar outro até que o primeiro seja devolvido.

As crianças do 1º ano visitam a biblioteca quinzenalmente para ouvir histórias lidas pela professora de classe. Nesses momentos a turma de 20 crianças é dividida em dois grupos

de dez crianças. Enquanto um grupo participa da leitura de história, o outro grupo fica em classe com a professora assistente realizando outras atividades.

A atividade de visita à biblioteca se organiza em dois momentos: primeiramente a leitura em voz alta de um livro escolhido pela professora, e depois a consulta e leitura de livros pelas crianças.

A biblioteca da escola conta com cerca de 13 mil itens, entre livros didáticos e paradidáticos, dicionários, enciclopédias, pôsters, mapas, cds, cd-roms, dvds, fitas cassete e VHS, sob responsabilidade de uma bibliotecária. O espaço, com os livros dispostos em estantes, setoriza-se em área de estudo com mesas e cadeiras, área de leitura com colchão e almofadas e uma bancada com computadores para uso em pesquisas na Internet e em cd-roms. A área mais usada pela turma do 1º ano é a sala de leitura, onde colchões e almofadas coloridos estão dispostos entre prateleiras de livros. As crianças deitam sobre os colchões, abraçam as almofadas e ouvem a leitura, com maior ou menor atenção, dependendo da história contada.

Em uma visita à biblioteca feita no período da tarde, no momento de inglês, as crianças se acomodam enquanto a professora Cristina pergunta:

- *Do you remember the book we read last week?*¹³⁷
- *Little cloud*¹³⁸ – responde uma criança que não pude identificar
- *Do you remember the name of the author, the person who wrote the book?*¹³⁹
- *No* – respondem várias crianças
- *He’s Eric Carle. And do you remember what I said about the author? He writes books, but not only writes..*¹⁴⁰
- *He paints!*¹⁴¹ – responde Giorgia
- *Yeah, it’s the same person who writes the books and paints the pictures. Now, the name of this book is a question: Does a kangaroo have a mother too? And there are words that rhyme. What are they?*¹⁴²
- *Kangaroo and too!*¹⁴³ – responde Fábio

¹³⁷ “Vocês se lembram do livro que lemos na semana passada?” (tradução nossa)

¹³⁸ “Nuvenzinha”

¹³⁹ “Vocês se lembram do nome do autor, a pessoa que leu o livro?”

¹⁴⁰ “Ele é Eric Carle. E vocês se lembram o que eu disse sobre o autor? Ele escreve livros, mas não só escreve...”

¹⁴¹ “Ele pinta!”

¹⁴² “Sim, é a mesma pessoa que escreve o livro e pinta as figuras. Agora, o nome desse livro é uma pergunta. Um canguru tem mãe também? E tem palavras que rimam. Quais são elas?”

*– Does a lion have a mother too? Yes, a lion has a mother too, just like me and you. Does a giraffe have a mother too? Yes, a giraffe has a mother too, just like me and you...*¹⁴⁴

Cristina continua lendo a história, cujas frases repetem o mesmo padrão, enquanto segura o livro aberto voltado para as crianças. Às vezes para e assegura-se da compreensão das palavras pelas crianças. É um livro muito colorido e ilustrado e ela espera que apoiando-se nas imagens as crianças elaborem as frases no modelo proposto. Mas as crianças se mostram inquietas, levantando-se do lugar, mexendo em outros livros, conversando e não prestando atenção no que ela conta. Ela chama a atenção de dois meninos várias vezes, pois um deles a encara com um olhar desafiador enquanto pisa nas almofadas e retira outros livros do lugar.

*– Giovanni, it's a pity that you won't learn how to read, your friends are learning...*¹⁴⁵

Mas o menino continua. Uma parte do grupo mostra-se dispersa, mas outra parte acompanha a proposta, dizendo em voz alta as frases do livro e fazendo a mudança de acordo com os animais ilustrados:

*– Does a bear have a mother too? Yes, a bear has a mother too, just like me and you*¹⁴⁶.

Ao final da leitura Cristina pergunta às crianças se perceberam que quando um livro tem repetições é mais fácil para eles lerem, e sugere que escolham esse tipo de livro para levar para casa nos empréstimos. Deixa-os livres para lerem os livros que quiserem na sala de leitura, e várias crianças pegam livros. Um grupo de meninos se reúne ao redor de um grande atlas ilustrado com animais por países. Conversam entre eles em português.

– Você sabe qual baleia é a mais pesada? Baleia azul. Baleia branca é a mais longa.
– Baleia não gosta da gente, leão gosta.

¹⁴³ “Canguru e também!” (*kangaroo* e *too* rimam em inglês)

¹⁴⁴ “Um leão tem mãe também? Sim, um leão tem mãe também, assim como eu e você. Uma girafa tem mãe também? Sim, uma girafa tem mãe também, assim como eu e você...”

¹⁴⁵ “Giovanni, é uma pena que você não vá aprender a ler, seus amigos estão aprendendo...”

¹⁴⁶ “Um urso tem mãe também? Sim, um urso tem mãe também, assim como eu e você”

- Aqui é o Brasil.
- Não é não!
- Em algum lugar é!

A produção de textos é uma proposta feita para as crianças do 1º ano apenas nas aulas em português. Geralmente são propostos textos curtos, como a escrita de legendas em uma imagem, a resposta de uma adivinha, uma lista de brinquedos favoritos. Pode-se perceber que tanto na leitura quanto na escrita algumas crianças mostram-se mais adiantadas que outras. As escritas das crianças mostram desde hipóteses silábicas de crianças que, tendo compreendido que a escrita representa a fala, ocupam-se em entender como se dá essa representação, até escritas alfabéticas, muito próximas da convencional, de crianças que demonstram ter compreendido a base do sistema de escrita e estão começando a defrontar-se com questões ortográficas, o que vejo em diversos momentos, como quando um grupo de alunos discute a escrita da palavra 'arraial'. Isso é tratado com naturalidade dentro do grupo. Como os agrupamentos são heterogêneos, as crianças interagem umas com as outras tendo como objeto a escrita. Fazem perguntas ao colega, comparam as escritas, corrigem-nas e, eventualmente, apenas copiam do outro. A professora e a assistente percebem quais crianças precisam de mais apoio, e dão mais atenção individual nesses casos.

Situações de escrita propostas geralmente envolvem de alguma forma o grupo. Um exemplo é uma situação didática em que a turma deve responder a adivinhas criadas por eles mesmos, em outra situação, sobre os colegas de sala. As adivinhas foram ditadas pelas crianças à professora, que anotou, digitou, imprimiu e em outro momento as trouxe para a turma realizar a leitura e descobrir de quem se trata, distribuindo uma para cada criança. Um exemplo da adivinha criada é: "Ele tem cabelo enrolado, é um menino, gosta de Power Rangers e tem um irmão". As crianças lêem em silêncio, discutem em grupos de quatro, cada uma com uma adivinha diferente. A professora auxilia perguntando se aquela característica só

se encontra em uma criança. Senta-se com Maria Eduarda, que está tendo dificuldade pois não consegue ler autonomamente e se perde.

“Duda, onde você está lendo? Põe o dedo. E depois: (após pausa da menina). Duda, onde você está lendo? Você já foi para a linha de cima”. Maria Eduarda se distrai com a conversa de uns meninos. Laura pede que não tire os olhos das letras e acompanhe com o dedo, e pede aos meninos que fiquem quietos e a deixem ler, pois estão atrapalhando. Eles se aquietam.

A produção de textos coletivos tem papel importante na sala. Enquanto a professora serve de escriba, anotando na lousa ou em um papel o que as crianças ditam, também ajuda-os a estruturar seu texto chamando atenção para palavras repetidas. Esses textos são expostos no mural, lidos como fonte de consulta e eventualmente, circulam para fora da sala, como ao trocar com outra sala de primeiro ano para que uma turma veja o que a outra escreveu.

Em conversa informal comigo, solicitada por mim para esclarecer algumas dúvidas sobre sua aula, a professora Laura, do período em português afirmou que, do ponto de vista da interferência entre as línguas, não vê diferença entre essa turma e as outras turmas para as quais lecionou por anos em outra escola monolíngüe. Esclarece que para as crianças de sua turma a língua materna é o português. Ela me informa que as crianças só passarão a escrever em inglês na segunda e terceira séries, e que a opção da escola é não misturar a forma escrita das duas línguas no processo de alfabetização.

O mesmo me foi explicado pela coordenação pedagógica. No 1º ano o foco do trabalho incide sobre o processo de alfabetização, feito em português. Em inglês o trabalho se concentra na oralidade. Apenas no 2º ano as crianças terão algumas propostas de escrita em inglês. No 3º ano, estando o conhecimento da leitura e da escrita em português mais consolidado, serão introduzidas de forma mais sistemática atividades de escrita em inglês. Essa opção da escola é também esclarecida pelas professoras em inglês do 1º ano:

A gente não pede, porque no primeiro ano a gente ainda não é... no segundo ano começa a ser trabalhada mais a leitura, e no terceiro ano a escrita (em inglês). Então eles vão tentando, a gente inicia o trabalho, eles vão reconhecendo, fazendo a relação da palavra com a imagem, mas é só o início, né? E aí no segundo ano eles vão indo por eles, tem criança (do 1º ano) que já tá lendo bem (em inglês), até melhor que criança do segundo ano. O Pedro, a mãe dele me falou na reunião, o Pedro está lendo melhor que a Marina, a irmã dele que ta no segundo ano, então é por eles. A gente vai estimulando, faz algumas atividades, e tem uns que desenvolvem mais que outros, mas ainda não é o foco no primeiro ano. O foco realmente é no segundo de leitura, e aí no terceiro a escrita. No segundo começa um pouquinho de escrita espontânea, mas ainda não é o foco. Bastante leitura no segundo ano, então eles vão ter muito mais atividades no papel, tem caderno, tem livro em inglês, fazem listas, fazem cópias...¹⁴⁷

Porém, no primeiro ano, dentre as atividades realizadas há um trabalho que as professoras chamam de “ABC Book”. Trata-se de um material feito com folhas de sulfite encadernadas, com uma letra por página, utilizado como um alfabetário, ou seja, um livro em que cada página é reservada a uma letra do alfabeto. Nesse caderno a cada semana as crianças colam e ilustram cinco palavras em inglês que começam com cada letra, inspiradas pelo uso de um livro importado.

O trabalho parte de um livro em grande formato¹⁴⁸ intitulado “ABC Sing Along¹⁴⁹”, publicado pela editora Scholastic e muito usado nos Estados Unidos para alfabetização, inclusive em programas de educação em casa (*home schooling*). O objetivo do material é desenvolver consciência fonológica e o conhecimento do alfabeto, pois apresenta cantigas infantis em inglês, uma para cada letra do alfabeto. O ritmo das músicas é animado, e o enredo de algumas é engraçado, o que as torna muito apreciadas pela classe.

As músicas são apresentadas às crianças em uma roda de conversa, e ouvidas várias vezes. São memorizadas pela turma, que as canta espontaneamente em diversos momentos. O aprendizado das músicas coloca desafios de pronúncia às crianças, e o vocabulário é explicado pela professora com auxílio das imagens do livro. As crianças memorizam as

¹⁴⁷ Trecho de entrevista à nós concedida pela professora do período em inglês

¹⁴⁸ Big book, formato comum para livros em inglês em que as ilustrações e as letras são impressas em tamanho grande para facilitar o uso em sala de aula

¹⁴⁹ Cante junto com o ABC

músicas e pedem freqüentemente para ouvi-las e para cantá-las. Essa é uma das músicas favoritas da turma, *Eloise, the elephant*¹⁵⁰, cantada na letra E.

*“Every morning Eloise
has hard- boiled eggs for breakfast.
She never ever eats them fried
'cause boiled eggs are the tastiest!
Eloise the elephant
thinks that eggs are dandy.
She eats 11 every day
and says they taste like candy”¹⁵¹”*

Outra música que as crianças cantavam muito enquanto gesticulavam e brincavam é a música da letra H.

*“Hannah had the hiccups,
hic, hic, hic, hic, hic, hic.
All that hic, hic, hiccuping,
Made Hannah feel quite sick.
Her daddy didn't worry.
He knew just what to do.
To scare away her hiccups,
He simply hollerd, "BOO!”¹⁵²”*

Esta atividade começa com uma revisão da professora de algumas músicas, do alfabeto em inglês e das palavras que se iniciam com as letras já vistas. Depois a professora propõe que as crianças enumerem palavras com a próxima letra a ser trabalhada, e escolhe algumas das palavras para desenhar na lousa. As crianças também devem desenhar em seus cadernos as mesmas palavras da lousa.

A cada semana a professora traz impressas as cinco palavras desenhadas na semana anterior. As crianças têm a tarefa de recortá-las e colá-las no desenho de cada item. Para isso precisam ler as palavras. Essa é, portanto, uma atividade que demonstra vários objetivos: o conhecimento do alfabeto, em inglês, pelas crianças; o desenvolvimento da pronúncia; a

¹⁵⁰ Eloise, a elefanta.

¹⁵¹ “Toda manhã Eloise / tem ovos cozidos no café da manhã / ela nunca os come fritos / porque ovos cozidos são mais gostosos / Eloise a elefanta / pensa que os ovos são sapecas / ela come onze todo dia / e diz que eles têm gosto de bala”.

¹⁵² “Hannah tinha soluços / hic, hic, hic, hic, hic / e todos esses soluços / faziam Hannah se sentir bem doente / seu pai não se preocupou / ele sabia exatamente o que fazer / para assustar e mandar seus soluços embora / ele apenas gritou Boo!”.

ampliação do vocabulário; a relação entre o som e as letras que o representam; a leitura de palavras em inglês.

– *Now we're going to make letter F, and you have to tell me what are the words that start with F.*¹⁵³

As crianças dizem várias palavras: *fish, flower, fox, fly, frog, flash, fork, four*¹⁵⁴, foca...uma interferência do português que a professora não comenta.

Enquanto as crianças falam as palavras, Cristina pede a Renata que as desenhe na lousa. Cinco palavras são desenhadas, e Cristina pede a turma que as desenhe no ABC book.

Ao terminar de fazer os desenhos das palavras que começam com aquela letra, as crianças voltam uma página em seus cadernos e recebem as cinco palavras da semana anterior para colar correspondendo aos desenhos feitos. Algumas crianças conseguem desincumbir-se da tarefa usando suas habilidades de leitura em português. Em algumas palavras como *fish* e *fox* isso funciona porque a fonologia é semelhante, mas em outras vezes isso pode ser mais difícil. Roberto tem diante de si a palavra *giant*. Ouço-o ler com os fonemas do português, mas ele não encontra o desenho em seu caderno. Pega a palavra *gate* e cola-a no gigante, o que faz sentido em sua hipótese silábico-alfabética.

Quando as crianças pedem ajuda às professoras, as intervenções por elas feitas demonstram uma insegurança do que seria adequado nessa atividade.

– *What's written here, can you read?*¹⁵⁵ – pergunta Renata a Felipe, que lhe pediu ajuda.
– *No.* – responde ele
– *Try*¹⁵⁶.

Ao ver que ele tenta mas não consegue, Renata lê as cinco palavras de uma vez, sem apontar para nenhuma. Felipe tenta encontrar as palavras lidas, mas fica confuso. Ela lê devagar, indicando as palavras. Ele pega uma a uma e vai colando. Ao concluir, diz:

¹⁵³ “Agora nós vamos fazer a letra F, e vocês têm que me falar palavras que comecem com F”

¹⁵⁴ Peixe, flor, raposa, mosca, sapo, clarão, garfo, quatro

¹⁵⁵ “O que está escrito aqui, você consegue ler?”

¹⁵⁶ “Tente”

–Ahá, terminei!

As atividades com o ABC book são realizadas com as crianças organizadas em grupos. A ajuda mútua nesse caso não é tão facilmente oferecida pelas crianças, pois para elas também não fica claro como podem se ajudar. O seguinte diálogo entre duas meninas o demonstra:

- Lê, Manuela, lê! – aconselha Sofia
- Eu não sei ler – justifica Manuela
- É pra ler, Manuela, tenta.
- Eu sei, eu já tentei! – responde Manuela
- Então lê! – Sofia ordena.
- Eu - não - sei - ler! – responde Manuela exasperada

Cristina passa nas carteiras, dizendo: - *Let me see? Well done!*¹⁵⁷

Pergunto a Cristina se as crianças já fizeram alguma sondagem em inglês. Ela me responde que ainda não, que só no ano que vem.

Essa atividade, que ocupou parte considerável das aulas, nos provocou grande estranhamento. Se por um lado a professora menciona que a alfabetização é feita em português, por que propor uma atividade em que a criança precise ler em inglês? Percebo que as crianças que conseguem cumprir a atividade são as que conseguem ler um texto em português, e que para as outras a atividade proposta não alcança seus níveis de conhecimento sobre a língua escrita, nem propõe desafios que estejam ao seu alcance neste momento.

As crianças participam do canto das músicas com entusiasmo, gostam de descobrir e enumerar as palavras que iniciam com a letra pedida, e a quantidade de palavras que conseguiam pensar com as letras foi crescendo, pois a atividade deve ter despertado seu interesse pelos sons da língua em inglês. Desenhar no caderno também foi apreciado, inclusive porque a cada aula diferentes materiais eram oferecidos para este desenho. Mas o comportamento de boa parte das crianças mudava na hora de ler e colar as palavras nas figuras.

¹⁵⁷ “Deixe-me ver? Muito bem!”

Por outro lado, percebe-se uma grande diferença entre a proposta de trabalho com a língua escrita em inglês e em português. Observamos que em português a leitura parte do texto como menor unidade de sentido. A partir do texto foram propostas diversas atividades de leitura, de compreensão e de produção escrita. As crianças participam como produtoras de conhecimento, pois na leitura dos textos compartilham idéias com o grupo, comparam escritas, produzem textos com um destinatário real e um objetivo definido a partir de propostas relacionadas a sua realidade, como a lista de brinquedos favoritos da turma para descobrir qual é o brinquedo favorito em cada classe.

Um texto memorizado como as cantigas permitia às crianças que ainda não sabiam ler encontrar indícios de correspondência entre o oral e o escrito, entre fonema e grafema. Textos cujo conteúdo era bem conhecido pelas crianças possibilitavam uma análise mais próxima da forma que do conteúdo da escrita, de modo que algumas questões sobre as convenções da língua surgissem em discussões das crianças (com quantos R se escreve a palavra ‘arraial’, se termina mesmo com U). Confrontadas com textos como situações-problema, as crianças tinham questões a resolver e decisões a tomar.

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”(FREIRE, 1995)

A concepção de leitura presente nestas práticas em português aponta para uma visão ampla que envolve aspectos complexos como a antecipação, a inferência, a atribuição de significado, a contextualização, a relação entre fala e escrita. Sugere uma visão de escrita como objeto cultural, socialmente construído, visando a comunicação entre um escritor e um leitor com vistas à produção de significados.

Porém, nas atividades de leitura propostas em inglês percebe-se uma outra visão de leitura, como processo de decodificação dos signos lingüísticos que não necessariamente envolvem uma interpretação ou atribuição de significado. Não se parte do que a criança sabe, mas do que se acredita que precisa saber. A proposta de trabalho a partir das palavras, visando a associação das letras aos sons como uma base necessária ao aprendizado posterior da leitura em inglês pode ser relacionada a uma visão de leitura baseada em processos perceptivos.

“Tradicionalmente, o processo de aquisição do sistema alfabético de escrita tem sido considerado como a aprendizagem de um código de transcrição (de sons em grafemas). Por sua vez, esta aprendizagem era concebida segundo os moldes associacionistas clássicos. Os processos psicológicos envolvidos eram de índole periférica: discriminação visual e auditiva, coordenações sensoriais e motoras, etc” (FERREIRO, 2007: 83)

Não se trata de negar a fundamental importância da relação entre os signos lingüísticos (grafemas) e seus sons (fonemas), que faz parte das atividades propostas no ABC book, mas de ampliá-las, pois assim como o todo é maior que a soma de suas partes, a leitura é maior do que a decifração dos sinais gráficos, envolvendo uma interpretação, uma atribuição de significado, tomando a escrita como objeto cultural.

Nós nos perguntamos se o fato de se partir do pressuposto de que a alfabetização na primeira língua é mais acessível e mais significativa para as crianças, uma idéia presente em estudos de educação bilíngüe com minorias lingüísticas como os de Skutnabb-Kangas, justifica tamanha assimetria entre o que se faz em cada língua num momento em que as crianças estão construindo seu conhecimento sobre a escrita.

Segundo Baker e Jones (1998:503), a aquisição da alfabetização na primeira língua tende a facilitar a aquisição da alfabetização na segunda língua. Porém, nem todos os aspectos de uma língua serão transferidos. Regras de sintaxe e ortografia podem não ser transferidas em função da diferença entre os sistemas das línguas. O mesmo pode ser dito em relação á fonologia. Embora português e inglês utilizem os mesmos caracteres na escrita, a fonologia de cada língua é muito diferente.

Se é fato que os dois sistemas lingüísticos – português e inglês – fazem parte do dia-a-dia das crianças há alguns anos, de modo que as crianças têm acesso a essas línguas em diversas situações durante a Educação Infantil, pode-se supor que enquanto pensam no sistema de escrita, elas o façam em relação às duas línguas. Por que não explicitar isso em sala de aula?

Se é fato que a sociedade letrada em que as crianças convivem é repleta de textos urbanos como anúncios, rótulos, reportagens, receitas, etc, em português, e pobre em textos em inglês, e as crianças, na construção de seu conhecimento sobre a linguagem escrita, beneficiam-se da presença destes textos, por que não disponibilizá-los às crianças de forma a dar mais sentido à segunda língua?

Se é fato que em uma visão construtivista não podemos separar leitura, escrita, fala e compreensão porque reconhecemos que se desenvolvem simultaneamente, por que hierarquizar o conhecimento dessas habilidades como se fossem desenvolvidas linearmente?

Reconhecemos a complexidade do desafio de inserir a criança na cultura escrita em mais de uma língua, e o número limitado de contribuições teóricas e estudos acadêmicos que ousem propor um trabalho mais integrado. Também sabemos da inexistência de cursos de formação de professores no país que considerem a especificidade da educação bilíngüe, principalmente em relação à alfabetização e ao biletamento. Esperamos que esta reflexão possa ao menos identificar esse problema e contribuir para a reflexão sobre formas de superá-lo.

5. AFINAIS

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Dediquei-me, neste trabalho, à compreensão das concepções e teorias sobre língua e educação bilíngüe expressas nas práticas de professoras em uma escola auto-denominada bilíngüe. Para alcançar esta compreensão desenhei um breve panorama das línguas presentes no país e de sua presença ou ausência no ensino, para compreender a realidade social do país e relacioná-la à situação estudada. Também defini os conceitos de bilingüismo, educação bilíngüe e escola bilíngüe a fim de caracterizar corretamente a escola em que a turma estudada se insere.

A partir da metodologia de pesquisa etnográfica, adotada nesta pesquisa, me debrucei sobre os dados de campo procurando inferir as teorias subjacentes às práticas das professoras: sua visão de língua, de educação bilíngüe e de alfabetização.

Resta-nos agora explicitar as conclusões a que chegamos da análise dos dados, objetivo deste capítulo.

A respeito do programa oferecido pela escola, os dados apontam para um programa de imersão para crianças com ênfase inicial na segunda língua, tendendo a um equilíbrio ao longo do currículo.

Este programa também apresenta algumas características da imersão de mão dupla, como o objetivo de bilingüismo, bilingüismo e biculturalidade. Mas dele difere em termos de população, pois todas as crianças são falantes de português como língua materna, enquanto na imersão de mão dupla a proposta é de integração de falantes de diferentes L₁ em proporção equilibrada.

Em função da presença das duas línguas ao longo do currículo pelos nove anos do ensino fundamental, do uso de ambas as línguas na instrução nas disciplinas curriculares, da

presença de professores bilíngües e da carga-horária estendida para atendimento a esses conteúdos, podemos afirmar que a escola proporciona educação bilíngüe aditiva, pois além de manter e desenvolver a língua materna, acrescenta a segunda língua como forma de enriquecimento.

Neste programa as línguas surgem como meio de acesso ao conhecimento, e a aprendizagem da segunda língua pela criança é vista como natural, inconsciente e próxima do contexto de aprendizagem da primeira língua. Seu ensino se dá pela participação das crianças em situações de uso da língua para a comunicação, caracterizando uma abordagem natural conforme proposto por Krashen (1988), que define esse contexto como de aquisição.

Uma crítica que pode ser feita a essa abordagem é o fato de desconsiderar o papel da conscientização, pelo aluno, de seus próprios processos cognitivos, que constituiriam a metacognição. Ao identificar seu processo de aprendizagem o aluno pode monitorar este processo, gerando conhecimento estratégico (OLIVARES, 2002) que facilitaria a transferência de conhecimentos entre as línguas por meio da reflexão metalingüística.

Um dos principais objetivos da educação é promover a alfabetização, o que se mostra ainda mais evidente com crianças de seis anos que estão apropriando-se das formas escritas da língua. Em nossa pesquisa as atividades de alfabetização propostas em língua portuguesa apontam para uma inserção da criança na cultura escrita pela participação em situações de leitura e escrita com sentido imediato, função social e desafios próximos das possibilidades das crianças naquele momento. As atividades de alfabetização em inglês apontam para uma visão restrita¹⁵⁸ da alfabetização considerada como codificação e decodificação dos códigos escritos e dependente de habilidades perceptivas que devem ser trabalhadas.

Este descompasso entre as visões parece relacionar-se à idéia de que as crianças devem *primeiro* aprender a ler e a escrever na língua materna e *depois* transferir esse

¹⁵⁸ Nesse contexto a palavra não carrega juízo de valor, mas refere-se a uma visão de alfabetização como de interpretação dos signos lingüísticos. O alfabetizado seria aquele que consegue “ler” no sentido de decifrar o escrito.

conhecimento para a segunda língua. As crianças, porém, conforme se vêem capazes de ler, tentam fazê-lo com qualquer material que esteja a seu alcance, o que faz com que algumas crianças façam a transferência de conhecimentos entre as línguas sem esperar por autorização, realizando o ajuste fonológico entre os sistemas e passando a ler em inglês antes do esperado.

A formação inicial das professoras e seus conhecimentos sobre o ensino de uma segunda língua também eram questões que esta pesquisa buscava descobrir. Em entrevista com a orientadora educacional fui informada que os professores na escola geralmente têm formação em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) Licenciaturas nas áreas de conhecimento para atuar no Ensino Fundamental II (6º ano 9º ano), e eventualmente Letras e Comunicação Social para trabalhar com inglês para as séries iniciais. Para os professores que trabalham os conteúdos em inglês é exigido conhecimento da língua, demonstrado no processo de seleção e em certificados de proficiência.

A escola procura professores com a formação exigida pela legislação nacional, que como já dissemos no capítulo 2, não regulamentou este modelo de educação bilíngüe. Não há clareza sobre a formação necessária ao professor que atue na educação bilíngüe além desses dois critérios: domínio da língua e formação na área de conhecimento.

Porém, a complexidade da atuação na educação bilíngüe envolve outros conhecimentos específicos, provenientes de diversas áreas, como a lingüística aplicada, a psicolingüística, a sociolingüística e a didática do ensino de línguas. De que forma os professores podem ter acesso a um embasamento teórico que contribua com sua formação e, conseqüentemente, com sua prática em sala de aula? É necessário pensar na formação dos professores que atuam nestes contextos e promover uma maior circulação de conhecimentos sobre a educação bilíngüe que, como vimos, é recente no país e no mundo.

Uma das questões que nos propusemos a compreender foi a própria presença de escolas bilíngües no Brasil e seu crescimento nos últimos anos, pois acreditávamos que as

razões dessa presença, que justifica a existência da sala de aula onde se deu nossa pesquisa, influenciam o tipo de programa oferecido na escola, o perfil dos alunos que a frequentam e as expectativas sociais colocadas na escola.

Observamos que as línguas, que sempre estiveram presentes na formação do país por meio de seus muitos e diversos falantes, têm recebido uma atenção maior nos últimos anos, relacionada a mudanças sociais, econômicas e culturais. Cresce a presença das línguas atualmente hegemônicas como o inglês, que hoje ocupa um grande espaço na comunicação como língua - franca.

Ao mesmo tempo, cresce a visão da educação como promotora de mobilidade social bem como o número de matrículas em todos os níveis educacionais no país. A noção de capital simbólico, proposta por Bourdieu, explica a atitude de pais como o caso citado na entrevista da orientadora educacional (cf. pág. 76). Este pai afirma que a educação é um presente que procura dar a sua filha, demonstrando não só a valorização da educação como forma de acesso ao conhecimento, mas também como capital simbólico.

Ao promover o acesso a este capital na escola, espera-se que esse investimento renda frutos em termos de aumento de empregabilidade, de sucesso profissional, de acesso a uma rede social de alto *status* (capital social) e de usufruto de padrões materiais e culturais considerados superiores por aquele que os almeja.

Vista assim, a língua pode ser considerada como um capital lingüístico e sua posse, como um privilégio. E esta percepção perpassa a sociedade como um todo, exercendo influência sobre as expectativas dos pais sobre os filhos e, conseqüentemente, na escolha da escola.

Isso não se dá apenas no Brasil. As mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, já citadas neste trabalho, tiveram entre seus efeitos a maior permeabilidade entre pessoas línguas e culturas, principalmente o inglês, o que, para Rajagopalan (2005:151) se

constitui um novo fenômeno lingüístico em que o inglês, sob a forma de *World English*, vai se expandindo, tendo dois terços do total de seus falantes como “não-nativos”.¹⁵⁹

Esse crescimento gera resistências, algumas das quais se relacionam a uma visão que associa o inglês ao imperialismo que países desenvolvidos exercem sobre países em desenvolvimento, o que leva alguns a rejeitar a língua. Rajagopalan chama atenção para a ingenuidade dessa visão e a necessidade de que o professor de inglês perceba que o inglês hoje é língua franca e não pertence a um país específico:

“Minha posição é a de que o professor de inglês não terá nenhuma razão para se sentir culpado, desde que encare sua tarefa não como alguém que alimenta e perpetua as desigualdades (...) que a aprendizagem de uma língua pode produzir, mas como alguém que está aí para empoderar o aprendiz de língua estrangeira – auxiliando-o a dominar a língua estrangeira, em vez de se deixar ser dominado por ela.” (RAJAGOPALAN, 2005:154)

Acredito que ainda que a língua seja um privilégio para quem a possui, pode ser vista também como um direito, pois permite o acesso a uma maior amplitude de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. O direito de acesso a esse conhecimento deve ser ampliado e expandido para benefício de todos.

Portanto, a responsabilidade dos envolvidos no processo educativo é de tal ordem que, ao mesmo tempo em que proporciona o acesso às línguas e aos conhecimentos, busca a ampliação desse acesso, vendo as línguas como forma de conhecimento e seu domínio como do interesse de toda a sociedade.

5.2 Encaminhamentos para futuras pesquisas

O estudo das línguas em contato no Brasil tem um campo imenso a desbravar. Vimos que o recente reconhecimento dos direitos lingüísticos de minorias historicamente excluídas do acesso a uma educação em sua língua materna possibilitou o surgimento das escolas

¹⁵⁹ Para este autor a idéia de falante nativo não tem mais sentido hoje, pois foi forjada no século XIX sob estados-nações eram bem definidos e tinham políticas lingüísticas de uniformização de línguas.

bilíngües indígenas, das escolas bilíngües de fronteira e das escolas bilíngües LIBRAS.-português. Vimos também que a procura pelo domínio de uma segunda língua tem ampliado a presença de escolas bilíngües de prestígio na sociedade. Todos esses contextos carecem de pesquisas que possam ampliar nossa compreensão da educação bilíngüe no nível dos indivíduos, dos grupos e da sociedade como um todo.

Pesquisadores têm se interessado por essas questões recentemente, e acredito que elas devem alcançar nos próximos anos um espaço de discussão nos meios acadêmicos que contribua com nosso conhecimento sobre o ensino-aprendizado de duas línguas, a formação de professores, a criação de materiais, entre outras questões.

5.3 Notas oportunas sobre a alfabetização de crianças bilíngües

Assim como ocorre no processo de alfabetização de crianças monolíngües, a vivência da cultura escrita pelo contato com textos orais e escritos que enriquecem o repertório de conhecimentos das crianças é imprescindível para que tenham oportunidades de pensar sobre a forma e a função social dos textos que ouvem, lêem e escrevem na segunda língua.

Tenho observado que as crianças, ao escreverem na segunda língua, enfrentam os mesmos desafios que ao escrever na primeira língua, mas com as especificidades e características de cada idioma.

Nas escolas bilíngües português-inglês, são defrontadas com duas línguas de origens diversas: o português, de origem latina, e o inglês, de origem anglo-saxã. As letras utilizadas são as mesmas, mas os fonemas são diferentes, o que requer um ajuste fonológico¹⁶⁰ por parte da criança.

¹⁶⁰ A Fonologia é a área da lingüística que estuda o sistema sonoro de um idioma. A criança bilíngüe tem o desafio de lidar com a fonologia de duas línguas, sendo necessário que compreenda como se organizam os fonemas em cada um dos sistemas em seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

Além do conhecimento do alfabeto, que é o praticamente o mesmo nas duas línguas, as crianças constroem uma série de conhecimentos (como sobre os fonemas que cada letra ou conjunto de letras expressa) e vão utilizando-os de formas diferentes, mais ou menos próximas à escrita convencional das palavras, como também ocorre em português.

Mais importante do que a forma da escrita e sua correção, devemos atentar-nos para sua relação com o ambiente social da criança, sua capacidade de motivá-la a participar de situações onde a leitura e a escrita estejam presentes e de fazer uso real da cultura escrita em sua vida, percebendo-se como participante e produtora dessa cultura.

O conhecimento das regras ortográficas que regem cada uma das línguas leva tempo, e deve ser construído na escola de forma significativa e contextualizada. Quando a criança tem oportunidade de observar, analisar, compreender e aplicar os conhecimentos sobre a forma da escrita das palavras sem perder de vista a função comunicativa dos textos, aproxima-se mais do modelo de alfabetização e construção da escrita que defende o marco conceitual sócio-construtivista. A criança recria os sistemas de escrita, criativamente, e os equívocos que comete durante o processo são fonte preciosa para o professor que busca compreender como a criança pensa sobre a escrita.

As oportunidades de aprendizagem oferecidas por meio da leitura individual de textos, da leitura compartilhada de livros, da troca de opiniões sobre leituras, das propostas de escrita colocadas pelo professor para desestabilizar as hipóteses das crianças, devem levar em conta os aspectos envolvidos nesse processo, partindo do que a criança já sabe e dando-lhe oportunidades de reconstruir suas hipóteses rumo a formas cada vez mais sofisticadas de pensar.

Desta forma o aluno pode participar como ator em seu processo de aprendizagem e como produtor de cultura, participando de situações complexas que envolvem o uso da língua em sua forma oral e escrita, tanto para a compreensão quanto para a produção.

Do ponto de vista dos aspectos formais da língua, pode perceber, discutir e ampliar sua compreensão sobre as semelhanças e diferenças no léxico e na sintaxe das línguas, compreendendo questões estruturais dos sistemas, além de aspectos semânticos das palavras em cada língua, compreendendo que a tradução é uma interpretação e contextualizando as línguas nos contextos culturais em que fazem sentido. Pode desenvolver seus conhecimentos sobre as gramáticas das línguas, tendo acesso a formas diversas de construir seu discurso.

Ao pensar sobre a fonologia de cada língua, o aluno pode perceber as variações de pronúncia da mesma língua em cada comunidade falante, ampliar seu repertório de pronúncias possíveis e desenvolver a oralidade e a fluência.

Ao ter acesso à produção cultural historicamente produzida em duas línguas o aluno pode beneficiar-se de uma maior amplitude de conhecimentos, desenvolver suas competências como leitor e escritor e participar de mais situações de comunicação, inclusive com pessoas de outros lugares.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190 p.
- ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa no Cotidiano Escolar**. In: Metodologia da Pesquisa Educacional, São Paulo: Cortez, 1989, 174 p.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006. 186 p.
- BAKER, Colin; JONES, Sylvia Prys. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1998, 758 p.
- _____. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. Clevedon: Multilingual Matters, 1993, 318 p.
- _____. **A Parents' and teachers' guide to bilingualism**. 2 ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, 218 p.
- BANFI, Cristina e DAY, Raymond. The evolution of bilingual schools in Argentina. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon, vol.7, no 5, p. 398-411, 2004.
- BARROS, Robertson Frizero. **Bilinguismo de prestígio: sobre a implementação de um currículo bilíngüe em uma escola de Porto Alegre**. Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Dez/2006 (mimeo)
- BIALYSTOK, Ellen. **Language Processing in Bilingual Children**. Cambridge University Press, 1991, 238 p.
- BIRDSONG, David (ed). **Second language acquisition and the critical period hypothesis**. London, Lawrence Erlbaum Associates, 1999, 191 p.
- BLOOMFIELD, Leonard. **Language**. London, Allen and Unwin, 1935.
- BORN, Joachim. Plurilinguismo e bilingüismo na Europa e na América do Sul: a União Européia é um modelo para o Mercosul? In: ZILLES, Ana Maria Stahl (org). **Estudos de variação lingüística no Brasil e no Cone Sul**. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2005, 295 p.
- BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio M. (org) Escritos de Educação: Pierre Bordieu. Petrópolis, Vozes, 1998, p 73-79.
- BRANDÃO, Zaia, Diana Mandelert, Lucilia de Paula. A Circularidade Virtuosa: investigação sobre duas escolas no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**./Fund. Carlos Chagas. São Paulo, Vol.35 no.126, p. 747-758, Sept/Dec.2005.
- BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar Indígena 1999**. Disponível em

<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/indigena>. Acesso em 28/10/2008

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, MEC/SEF, 1998, 120 p.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em 31/01/2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5.051**, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf> . Acesso em 31/01/2008

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, no. 21, p. 133-157, julho de 1988

CALVET, Louis-Jean. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola/IPOL, 2007, 166 p.

_____. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002. 176 p.

CANTUÁRIA, Adriana Lech. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo: 1878-1978 : A expansão da escolarização. **Pro-Posições**. Campinas. vol.15, no. 2, p.39-60, 2004.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de Minorias Lingüísticas no Brasil. **DELTA**, São Paulo, vol. 15, n.spe, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jan. 2007

CAVALCANTI, Marilda C. e BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

CELCE-MURCIA, Marianne (ed). **Teaching English as a second or foreign language**. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1994, 567 p.

CONFORTIN, Helena e Isabel Gretel Eres Fernandez. O Ensino Bilíngüe: uma proposta alternativa. **Perspectiva**, Erechim, v. 17, nº 59. set/1993

COOK, Vivian James **Second Language Learning and Language Teaching**. Edward Arnold, 1991, 288 p.

_____. **Young Children and Language**. London: Edward Arnolds Publishers, 1979, 88 p.

- CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, n.91, p.443-464, Maio/Ago.2005
- COSTA, Cleber Luiz Carvalho. **Interlíngua**: das transferências lingüísticas ao code-switching. 2001, 102 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- CUMMINS, Jim. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. **Working Papers on Bilingualism**, Toronto, no. 19, p. 197-202, 1979.
- CUMMINS, Jim; SWAIN, Merrill. **Bilingualism in education**: aspects of theory, research and practise. London: Longman, 1992, 235 p.
- DÁVILA, Alan F. Carrasco. **Educación Bilingüe**. Centro de Investigaciones Universales, Ciudad Alemán, Veracruz, México. <http://www.redespecialweb.org/ponencias6/originales6/alaneduc.doc>. Acesso em 27/01/07
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.21, n. 72, Agosto/2000 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06/01/2007
- DIEBOLD A. Richard. **Language in Culture and Society**. New York, Harper Collins Publishers, 1964, 356 p.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000, 224 p.
- ERICKSSON, Frederick. What makes school ethnography ‘ethnographic’? **Anthropology and education quarterly**, Washington, v.15, n.1, p.51-66, Spring 1984.
- _____. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza**. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.
- FAZENDA, Ivani.(org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3^a. ed. São Paulo, Cortez, 1994, 174 p.
- FAZENDA, Ivani. (org). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. 2^a.ed. São Paulo, Cortez, 1992, 135 p.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999, 300 p.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 18.ed. São Paulo, Cortez, 2007, 136 p.
- FERRO, Gláucia d’Olim Marote. **A Formação do Professor de Inglês: trajetória da prática de ensino de inglês na Universidade de São Paulo**. 1998. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

- _____. **As línguas estrangeiras modernas em nossa sociedade.** Brasília: MEC/INEP, 2002, p.29-49.
- FILLMORE, Lily Wong. **Second-language learning in children:** a model of language learning in social context. In: BIALYSTOK, Ellen. *Language Processing in Bilingual Children.* Cambridge University Press, 1991, p 49-69.
- FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação.** Belo Horizonte, nº 10, Jan/fev/mar/abr, 1999, p.58-78
- FÓRUM INTERNACIONAL DA DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 1., 2007. Porto Alegre, **Livro de Resumos,** Porto Alegre, UFRGS, 2007, 190 p.
- FREEMAN, Rebecca D. **Bilingual Education and social change.** London: Multilingual Matters, 258 p.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 7ª ed. São Paulo, Olho d'Água, 1995, 127 p.
- GEERTZ, Clifford. Thick description: toward an interpretative theory of culture. In: **The interpretation of cultures.** New York, Basic Books, 1990, 470 p.
- GROSJEAN, François. **Life with two languages:** an introduction to bilingualism. Cambridge, Harvard University Press, 1982, 370 p.
- _____. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **The Journal of Multilingual and Multicultural Development.** Clevedon, v.6, n.6, p.467-477, 1985.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005, 102 p.
- _____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997,
- HAKUTA, Kenji. **Mirror of Language: The debate in bilingualism.** Basic Books, 1986, 268 p.
- HALLIDAY, Michael A. K. **Learning how to mean: explorations in the development of language.** London, Arnold, 1973, 164 p.
- HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H.A. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000, 324 p.
- HARDING, Edith and RILEY, Philip. **The Bilingual Family:** a handbook for parents. Cambridge, 1999
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Rio de Janeiro, Record, 2001, 501 p.
- HEATH, Brice. **Ways with words:** language, life and work in communities and classrooms. Cambridge University Press, 1982.

- HILSDORF, Maria Lúcia S.. **Escolas Americanas de Confissão Protestante na Província de São Paulo**. Dissertação de Mestrado, 1977, 228 f. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.
- JONG, Ester J. Effective bilingual education: from theory to academic achievement in a two-way bilingual program. **Bilingual Research Journal**, Florida, v.. 26 n.1 Spring 2002. Disponível em http://brj.asu.edu/content/vol26_no1/html/art5.htm Acesso em 14/07/2007.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.
- KREUTZ, L. A escola teuto-brasileira católica e a nacionalização do ensino. In. MÜLLER, T.L. (org) **Nacionalização e Imigração Alemã**. São Leopoldo, Editora Unisinos, 1994
- LANTOLF, James P. **Sociocultural theory and second language learning**. New York: Oxford University Press, 2000, 296 p.
- LEFFA, Vilson Jose. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association of Korea Journal**, Seul, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> . Acesso em 31/01/2008
- _____. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> . Acesso em 31/01/2008
- _____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**/Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em <http://www.leffa.pro.br> . Acesso em 31/01/2008
- LIMA, Elisete Paes. **Educação e Sociedade: transformações e conflitos em uma escola de perfil norte-americano no sudeste brasileiro – um estudo de caso de uma escola bilíngüe**. 2001, 100 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- MACNAMARA, J. The bilingual's linguistic performance. **Journal of Social Issues**, New York, n.23, p.58-77, 1967.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. São Paulo, v. 3, n. 5, 2005.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito. **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”**. 2002. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- NAIDITCH, Fernando. Educação bilíngüe e multiculturalismo: o exemplo americano. **Educação**. Porto Alegre/RS, v. 30, n. 1 , p. 133-147, jan./abr. 2007

- OLIVARES, Rafael A. Communication, constructivism and transfer in the education of bilingual learners. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon, v.5, n.1, p. 4-19, 2002.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves e RAJAGOPALAN, Kanavillil. **A geopolítica do inglês**. São Paulo, Parábola, 2005
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras: 1995, 470 p.
- RIFKIN, Janey Margarita. 'English only' gains support - La educación bilingüe en escuelas - TT: bilingual education in schools. **Hispanic Times Magazine**, Dec, 1997 Disponível em http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FWK/is_n1_v19/ai_20215395. Acesso em 15/06/2008
- RITCHIE, William C; BHATIA, Tej K. **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, 758 p
- RODRIGUES, Lívia de Araújo Donnini. **Dos fios, das tramas e dos nós: a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do Ensino Fundamental**. 2005. 172 p + anexos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005
- RIO DE JANEIRO, Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 01/2007**. Apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização para funcionamento de escolas bilíngües de educação infantil.
- ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. In: RITCHIE William C.; BHATIA, Tej K. **Handbook of second language acquisition**. Academic Press, 1996, p. 571-601
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002, 334 p.
- SIROTA, Régine. **A escola primária no cotidiano**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994, 168 p.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. Multilingualism and the education of minority children. In: GARCIA, Ofélia; BAKER, Colin. **Policy and practice in bilingual education**. Multilingual Matters, 1995, p. 40-62.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo, Pioneira, 1979, 285 p.
- TEBEROSKY, Ana e MARTINEZ I OLIVÉ, Cristina. **Contextos de Alfabetização Inicial**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2004, 175 p.

- TIRAMONTI, Guillermina. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26 n.92 p.889-910. Oct. 2005.
- VALDÉS, Guadalupe e FIGUEROA, Richard A. **Bilingualism and testing: a special case of bias**. Ablex Publishing Corporation, Norwood, 1994, 255p.
- VILA, Ignasi. **Aspectos didaticos de la educación plurilíngüe**. Universitat de Girona – Espanya. Facultat de les Ciències de la Educació. Disponível em http://www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/biling_1_print.htm. Acesso em 27/01/2007
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005, 194 p.
- _____. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo, Martins Fontes, 2003, 191 p.
- WILLIAMS, James D; SNIPER, Grace C. **Literacy and bilingualism**. New York, Longman, 1990, 162 p.
- WORTHY, Jo, Alejandra Rodriguez-Galindo, Lori Czop Assaf, Letícia Martinez and Kimberly Cuero. Fifth-Grade Bilingual Students and Precursors to “Subtractive Schooling. University of Texas at Austin. **Bilingual Research Journal**, v. 27, n. 2 Summer 2003.