

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

VALÉRIA ROSA DA SILVA

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE SOBRE A
PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
ESCOLA DE GOIÂNIA

GOIÂNIA
2012

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Valéria Rosa da Silva		
E-mail:	valeriarosa.vr@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	UEG-Universidade Estadual de Goiás		
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	GO CNPJ:
Título:	Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia		
Palavras-chave:	educação bilíngue infantil, inglês como língua de prestígio internacional, alternância de línguas, interação na sala de aula		
Título em outra língua:	Paths of bilingual education: an analysis on the teaching proposal for Kindergarten Education of a school in Goiânia		
Palavras-chave em outra língua:	children bilingual education, English as a prestige language, codeswitching, classroom interaction		
Área de concentração:	Linguística Aplicada		
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	19-03-2012		
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás		
Orientador (a):	Profª Drª Heloísa Augusta Brito de Mello		
E-mail:	heloisabrito@brturbo.com.br		
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Assinatura do (a) autor (a)

Data: ____ / ____ / ____

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

VALÉRIA ROSA DA SILVA

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE SOBRE A
PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
ESCOLA DE GOIÂNIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística da Universidade Federal de Goiás,
como requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Heloísa Augusta Brito de
Mello

GOIÂNIA
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

S586c Silva, Valéria Rosa da.
Caminhos da educação bilíngue [manuscrito]: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia / Valéria Rosa da Silva. - 2012.
167 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa Augusta Brito de Mello.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2012.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Apêndices.

1. Bilinguismo. 2. Educação infantil – Análise. I. Título.

CDU: 81'246.2

VALÉRIA ROSA DA SILVA

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE SOBRE A
PROPOSTA DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA
ESCOLA DE GOIÂNIA

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em _____ de _____ de 2012, pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes professoras:

Prof^a Dr^a Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG
(Presidente da Banca)

Prof^a Dr^a Ana Antônia de Assis-Peterson – UFMT

Prof^a Dr^a Rosane Rocha Pessoa – UFG

Prof^a Dr^a Dilys Karen Rees – UFG
(Suplente)

*Ao Fábio e à Marina que está chegando, meus amores e
à Profª Drª Heloísa, minha mais que orientadora.*

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, duas palavras de agradecimento aos meus mestres de todos os tempos: do jardim de infância até hoje.

Primeiro, o ato de ler e escrever exige reflexão, concentração, e, sobretudo, abertura ao novo. A cada aula, livro, seminário, diálogo, descortina-se uma nova visão e opinião. Sou imensamente agradecida aos educadores do Mestrado da Universidade Federal de Goiás, que ajudaram a plantar em mim a inquietação intelectual – o desejo da pergunta – e a oportunidade de enxergar mais e melhor.

Segundo, vivemos um tempo em que a velocidade das mudanças na sociedade contemporânea vem provocando em nós a necessidade de respostas imediatas e ligeiras. Com isso, estamos desaprendendo o valor da pergunta; e tão importante quanto responder, é saber perguntar. Hoje sei que o ato de aprender/ensinar faz parte de uma dívida maior e por isso quero agradecer:

Ao criador do universo e de maneira carinhosa aos meus pais, Marina e Odinir, pelas lições primeiras que ainda hoje orientam meu caminhar.

Ao meu esposo Fábio, pelo incentivo e compreensão, dividindo comigo as alegrias de cada descoberta. A ele, e, claro, àquela que chega participando, minha queridinha filha, Marina.

São muitos os amigos a quem devo gratidão: à Carla Conti, amiga e assistente voluntária, com quem aprendi muito ao compartilhar todas as etapas desta dissertação, e à Malu, amiguinha querida. À Suzy, pelos momentos de desabafo e compreensão, ao Paulinho, pelo interesse renovado a cada encontro pelas etapas de meu trabalho e à Deise, pelo incentivo.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À ORIENTADORA,

Prof^ª. Dr^ª. Heloísa Augusta Brito de Mello,
pela orientação carinhosa e iluminada.

À BANCA DE QUALIFICAÇÃO,

Prof^ª. Dr^ª. Rosane Rocha Pessoa
Prof^ª. Dr^ª. Dilys Karen Rees,
pelas brilhantes contribuições.

À BANCA DE DEFESA,

Prof^ª. Dr^ª. Ana Antônia de Assis-Peterson
Prof^ª. Dr^ª. Rosane Rocha Pessoa,
pela aceitação ao convite.

À DIRETORA, COORDENADORAS, PROFESSORAS E FUNCIONÁRIOS DA
ESCOLA FOCALIZADA NESTE ESTUDO,

pela contribuição e acolhida gentil.

ÀS PROFESSORAS E AOS ALUNOS DA SALA DO PRE-K,

pela contribuição imensurável à realização desta pesquisa.

À PROFESSORA DA ESCOLA E PESQUISADORA,

Prof^ª. Esp. Pâmela de Pádua Naves Oliveira,
por gentilmente compartilhar os dados de sua pesquisa.

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise sobre a proposta de ensino oferecida por uma escola regular que se autodenomina bilíngue e que faz parte da rede particular de ensino da cidade de Goiânia, propondo um ensino em português e em inglês para crianças a partir de dois anos de idade. Tendo em vista esse contexto, são objetivos deste estudo: (1) identificar como a escola estrutura seu modelo de “educação bilíngue”, de modo geral, e, em especial, na Educação Infantil; (2) compreender como as línguas são distribuídas no currículo e quais são as políticas de uso e valorização do inglês e do português no contexto escolar; (3) verificar quais são os usos e as funções do inglês e do português na sala de aula do *pre-k*; (4) identificar que atividades de ensino predominam na sala de aula do *pre-k* e (5) verificar se há ações ou projetos na escola que contribuem para implementar a proposta bilíngue. Para tanto, foi adotado como referência metodológica o paradigma qualitativo de pesquisa, ancorado nos princípios da etnografia escolar (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 1995). Os resultados sugerem que a proposta bilíngue da escola é permeada por uma visão de língua como capital simbólico (BOURDIEU, 1998) e apresenta uma modalidade particular de ensino da língua inglesa que não se coaduna com os programas de educação bilíngue descritos na literatura da área (GENESEE, 1987; HORNBERGER, 1991; HAMERS; BLANC, 2000; BAKER, 2006). O estudo mostrou também que, no âmbito da sala de aula do *pre-k*, a comunicação em língua inglesa é viabilizada por recursos estratégicos como pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) e alternância de línguas (HORNBERGER, 1990; CANAGARAJAH, 2001; MEJÍA, 2002; MELLO, 2002), que funcionam como suporte mediado (VYGOTSKY, 2003) na interação entre professora e alunos. Espera-se, com este estudo, apresentar um pequeno recorte da educação bilíngue infantil em nosso contexto bem como contribuir para os estudos sobre educação bilíngue em geral.

Palavras-chave: educação bilíngue infantil, inglês como língua de prestígio internacional, alternância de línguas, interação na sala de aula.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the educational proposal offered by a school that calls itself bilingual and is part of the private schools of Goiânia, offering an instruction in Portuguese and English for children from two years old on. Given this context, this study aims: (1) to identify how the model of "bilingual education" presented by the school is structured; (2) to comprehend how languages are distributed through the curriculum and what are the policies for use of English and Portuguese in the school context; (3) to identify what are the uses and functions of English and Portuguese in pre-k classroom; (4) to identify which teaching activity is more common in this classroom and (5) to check for actions or projects that contribute for the enrichment of the bilingual proposal. Therefore, it has been adopted as a methodological paradigm the principles of education ethnography (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 1995). The results suggest that the school conception of bilingual education is that of language as a symbolic capital (BOURDIEU, 1998) and it offers a particular kind of English teaching which is not consistent with the bilingual education programs described in this research area (GENESEE, 1987; HORNBERGER, 1991; HAMERS; BLANC, 2000; BAKER, 2006). This study also showed that, in pre-k classroom, the English language communication is made possible by strategic resources such as contextualization strategies (GUMPERZ, 2002) and codeswitching (CANAGARAJAH, 2001; MEJÍA, 2002; MELLO, 2002), which act as scaffolding (VYGOTSKY, 2003) in the interaction between teacher and students. It is hoped that this study contributes to children bilingual education and bilingualism researches.

Keywords: children bilingual education, English as a prestige language, codeswitching, classroom interaction.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO TEÓRICO: DISCUSSÕES SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	18
1.1 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA BREVE DISCUSSÃO	19
1.1.1 Programas de educação bilíngue	25
1.2 BILINGUISMO: UMA REALIDADE DA SOCIEDADE GLOBALIZADA.....	30
1.2.1 O caso específico do inglês: prestígio e desafio para escolas bilíngues	32
1.2.2 A educação bilíngue no contexto brasileiro	37
1.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	41
1.3.1 O pensamento de Vygotsky e a aquisição de segunda língua	42
1.3.2 O uso e a função das línguas no contexto de salas de aula de educação bilíngue	47
1.3.3 Relação entre conteúdo e língua	51
1.3.4 O agir docente e as estratégias de contextualização	53
CAPÍTULO 2: DELINEANDO OS PASSOS METODOLÓGICOS: A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA, A PREPARAÇÃO DOS REGISTROS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA	56
2.1 A ETNOGRAFIA ESCOLAR COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA	56
2.2 CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA	59
2.2.1 Caracterização geral da escola	59
2.2.2 A comunidade escolar	63
2.2.3 Os participantes da pesquisa	63
2.3 A PREPARAÇÃO DOS REGISTROS DOS DADOS	65
2.3.1 Os instrumentos de pesquisa	66
2.3.2 A observação em campo	67
2.3.3 As entrevistas e os questionários	69
2.3.4 A análise documental	70
CAPÍTULO 3: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REALIDADE ESTUDADA	72
3.1 UMA ANÁLISE PANORÂMICA DA ESCOLA	72
3.1.1 A escola, sua regulamentação e sua concepção de educação bilíngue	73
3.1.2 O tempo e o espaço das línguas ao longo do currículo escolar.....	79
3.2 A TURMA DO <i>PRE-K</i>	90
3.2.1 O uso e a função das línguas na sala do <i>pre-k</i>	91
3.2.1.1 A alternância de línguas	96
3.2.1.2 A língua como meio para adquirir vocabulário, conceitos e valores	102
3.2.2 Os eventos de <i>story-telling</i> na sala do <i>pre-k</i>	107
3.2.2.1 As atividades subsequentes ao evento de <i>story-telling</i>	116
3.2.3 As aulas de artes visuais para a turma do <i>pre-k</i>	121

3.3 PROJETOS E AÇÕES DA ESCOLA PARA O FORTALECIMENTO DO PROGRAMA	125
3.3.1 As aulas de <i>Fun English</i>	125
3.3.2 O projeto <i>American School</i>	131
3.3.3 A proposta de qualificação do profissional em serviço	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	149
ANEXOS	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelos de educação bilíngue propostos por Hornberger (1991).....	28
Quadro 2	Distribuição das línguas por semana	29
Quadro 3	Conteúdos da Educação Infantil conforme o RCNEI.....	60
Quadro 4	Matriz curricular do Ensino Fundamental I (2009)	61
Quadro 5	Matriz curricular do Ensino Fundamental II (2009)	61
Quadro 6	Participantes da pesquisa	65
Quadro 7	Número de aulas observadas por turma nos anos de 2009 e 2010	67
Quadro 8	Percepções da escola <i>versus</i> Percepções da pesquisadora	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Kinder 1	Kindergarten 1
Kinder 2	Kindergarten 2
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LAURELS	União Latino-Americana de Escolas Registradas de Língua Inglesa
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LE	Língua estrangeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEBi	Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBF	Programa Escolas Bilíngues de Fronteira
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRE-K	Pre-kindergarten
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO

Ocorrências	Sinais
Falas simultâneas ou sobreposição de vozes.	[
Pausas breves entre palavras ou frases do enunciado.	#
Pausas longas – um sinal p/ cada 0.5 segundos aproximadamente.	# #
Texto incompreensível.	(xxxx)
Texto que se supõe ter ouvido.	(?palavra/frase)
Comentários explicativos p/ contextualização.	(comentários)
Fala incompleta ou interrompida.	...
Trecho registrado na gravação, mas que não foi transcrito.	(...)
Ênfase ou acento forte.	MAIÚSCULA
Alongamento de vogal.	::
Silabação.	- - - -
Pausa preenchida.	<i>Eh, ah, oh, ih::, mhm, ãh, ahã, yeah, well etc.</i>
Professora	P
Auxiliar de sala.	Aux
Alunos identificados.	A1, A2, A3 etc.
Todos os alunos juntos.	AA
Aluno(a) não identificado(a).	A

Baseado em Marcuschi (1998).

INTRODUÇÃO

Neste estudo, apresentamos os resultados de uma pesquisa de natureza etnográfica, realizada em uma escola regular¹ da rede particular de ensino que se autodenomina bilíngue (português-inglês), localizada na cidade de Goiânia (GO). Escolhemos essa escola devido ao nosso interesse por questões de bilinguismo e de educação bilíngue, além de considerarmos que se trata de um local com grande potencial para a investigação de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de segunda língua/ língua estrangeira (L2/LE). Demos início, então, a esta pesquisa com o intuito de, em linhas gerais, compreender qual a concepção de bilinguismo e de educação bilíngue da escola e a modalidade de ensino oferecido por ela.

Nem sempre é fácil dizer o que se entende por bilinguismo e educação bilíngue. Há na literatura uma miríade de termos utilizados para caracterizar o fenômeno bilinguismo e os vários tipos de educação bilíngue, sob diferentes pontos de vista. Contudo, pensando no contexto desta pesquisa, adotamos um conceito mais abrangente, que tem como referência uma perspectiva funcional que dá ênfase ao uso das línguas no âmbito social (MACKEY, 1972; GROSJEAN, 1982, 1994). Dessa forma, entendemos bilinguismo como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas ao interagir com seus pares no seu contexto social” (MELLO, 2002, p. 114). Na definição de Mello, adotada neste estudo, estão contemplados os indivíduos que usam regularmente duas línguas e os que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como se dá com os alunos da escola pesquisada.

No que se refere ao conceito de educação bilíngue, podemos dizer, que, de modo geral, a expressão é usada para descrever uma variedade de programas educacionais que oferecem alguma modalidade de ensino em duas ou mais línguas. No entanto, para efeito deste estudo, consideramos que educação bilíngue é “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” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189).

¹ Por escola regular, entendemos as instituições que oferecem educação escolar para os níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e não os centros binacionais e/ou cursos livres de ensino de línguas estrangeiras.

É importante salientar que, de acordo com essa definição, educação bilíngue é aquela em que a LE/L2 e a primeira língua (L1) são usadas como meio de instrução. No entanto, as escolas de imersão em uma L2/LE são também vistas como bilíngues, porque, apesar de adotarem como meio de instrução uma única língua, a L2/LE, o resultado desse tipo de escolarização leva ao bilinguismo ou pelo menos se espera que os alunos se tornem bilíngues depois de algum tempo. Contudo, devemos salientar a singularidade de cada programa, tendo em vista que a denominação “educação bilíngue” pressupõe uma somatória de variáveis – objetivos, meio de instrução, tempo de instrução nas línguas, população de alunos, orientação, estrutura etc. Por isso, nem sempre é fácil classificar determinado programa como sendo de educação bilíngue. A título de esclarecimento, as expressões escola bilíngue, sala de aula bilíngue e perspectiva bilíngue utilizadas neste estudo fazem referência à possibilidade de ocorrência de uso de mais de uma língua nesses contextos.

Outros conceitos também necessários à discussão deste estudo são os de inglês como L2 e LE. De acordo com Phillipson (1997), a distinção entre L2 e LE se baseia, sobretudo, nos critérios de difusão da língua na sociedade onde o aprendiz está inserido e da situação de aprendizagem ou aquisição. Assim, de modo geral, quando se toma como referência a difusão e as funções do inglês na sociedade brasileira ou o grau de exposição dos alunos a essa língua fora da escola, o inglês se coloca como uma LE, diferente dos programas de imersão de alguns países europeus, por exemplo, onde as oportunidades de uso do inglês fora do contexto escolar são mais frequentes. Dessa forma, consideramos que, no contexto da escola pesquisada, o inglês funciona como LE e não como L2. Portanto, no desenvolvimento deste estudo, quando nos referirmos ao contexto específico da escola, usaremos o termo LE, mas quando nos referirmos a pesquisas que tratam de aprendizagem/aquisição, os termos L2 e LE serão usados intercambiavelmente.

Com um enfoque diferente da maioria das pesquisas sobre educação bilíngue que se centram em contextos de povos minorizados,² adquirindo a língua da sociedade majoritária em contextos de imersão tanto natural como escolar, este estudo apresenta uma situação em

² A expressão “povos minorizados”, bem como “línguas minorizadas” tem recebido a preferência dos estudiosos no lugar de “povos minoritários” e “línguas minoritárias”, porque o termo “minorizado(a)” coloca em evidência uma condição imposta e não intrínseca, além de não fazer projeções demográficas precisas acerca de determinadas realidades (Mello, 2002).

que crianças da classe média alta da sociedade goianiense estão adquirindo uma língua de prestígio internacional, o inglês, em contexto escolar, dito bilíngue. Por se tratar de um tipo de escolarização acessível a uma pequena parcela da sociedade, tendo em vista seu alto custo, ainda são relativamente raras as escolas bilíngues na cidade de Goiânia. Vimos aí uma oportunidade para investigar o modelo de programa que a escola em foco oferece à população local.

Tendo definido a proposta de pesquisa, o próximo passo foi solicitar à direção da escola autorização para desenvolvermos nosso estudo, no que fomos gentilmente atendidos. Demos, assim, início à fase exploratória do estudo, fundamentada nos pressupostos básicos da etnografia escolar propostos por Erickson (1985) e André (1995). Uma pergunta bastante ampla e genérica – Qual é a proposta de ensino bilíngue oferecida pela escola aos seus alunos? – orientou a fase inicial de exploração do contexto, ao mesmo tempo em que direcionou nosso olhar tanto para as características gerais do programa oferecido pela escola quanto para os diversos níveis de ensino e grupos de alunos por ela atendidos. Essa foi uma fase de familiarização com o contexto da escola em questão, durante a qual observamos diversas turmas, até, por fim, optarmos por nos deter à sala de aula de *pre-kindergarten* (*pre-k*), cuja titular era a professora aqui denominada Vivian. A problematização de todas essas questões nos auxiliou a formular as seguintes perguntas que serviram de orientação para este estudo:

1. Como a escola estrutura seu modelo de educação bilíngue, de modo geral, e, em especial, na Educação Infantil?
2. Como as línguas são distribuídas no currículo e quais são as políticas de uso e valorização do inglês e do português no contexto escolar?
3. Quais são os usos e as funções do inglês e do português na sala de aula do *pre-k*?
4. Que atividade de ensino predomina na sala de aula do *pre-k*?
5. Há ações ou projetos na escola que contribuem para implementar a proposta bilíngue?

Até certo ponto, essas perguntas que orientaram a pesquisa têm relação umas com as outras; da mesma forma, as respostas que obtivemos se entrelaçam, conforme mostraremos na análise dos dados. Entretanto, devemos ressaltar, as questões foram formuladas

separadamente para delimitar o foco de cada uma e, assim, podermos fazer uma interpretação mais próxima da realidade. Para responder a essas perguntas, adotamos uma metodologia qualitativa, descritiva e de cunho etnográfico.

No que diz respeito à organização, esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução, considerações finais, referências e anexos.

No primeiro capítulo, que se divide em três partes, apresentamos as bases teóricas que norteiam este estudo. Na primeira parte, discorremos sobre noções, definições e termos pertinentes à área – por exemplo, conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue. Também discutimos noções de modelos e tipos de programas de ensino bilíngue e sua estruturação, base teórica para compreender e caracterizar o ensino oferecido pela escola em tela. A segunda parte trata de alguns contextos de bilinguismo no cenário mundial e, mais especificamente, do inglês como a língua mais falada na atualidade, do que decorre o fato de ser esta também a língua mais aprendida, justificando, de certa forma, o crescimento do número de escolas bilíngues e de cursos de inglês no Brasil. Ainda nessa parte do estudo, buscamos caracterizar a educação bilíngue no contexto brasileiro, com base nos aspectos recorrentes dos programas e currículos bilíngues encontrados na literatura pesquisada. A terceira parte aborda os usos e as funções das línguas em contextos educacionais. Para tanto, apresentamos os conceitos de *scaffolding* (aqui traduzido como “suporte mediado”, de acordo com Mello, 2002) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborados por Vygotsky (2003)³, para que possamos tratar de questões relativas à aquisição/aprendizagem de uma L2/LE; para debater o uso e a função das línguas na sala de aula de programas bilíngues, buscamos apoio nos estudos de Heller (1990), Hornberger (1990), Canagarajah (2001), Mejía (2002) e Mello (2002); apresentamos a relação entre língua e conteúdo com base em Heller (1990) e Mejía (2002); e abordamos o agir docente e as estratégias de contextualização tendo como suporte o estudo de Gumperz (2002).

No capítulo 2, apresentamos uma síntese das bases metodológicas que serviram de orientação para o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente caracterizamos os princípios da pesquisa etnográfica (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 1995), e descrevemos os passos da pesquisa, a preparação dos registros dos dados, os instrumentos utilizados e, em seguida,

³ Embora os conceitos vygotksyanos (2003) não tratem diretamente da aprendizagem/aquisição de L2, eles têm sido amplamente usados nesta área de investigação.

apresentamos o contexto e os participantes do estudo.

No capítulo 3, que está dividido em três partes, apresentamos a análise dos dados. Na primeira parte, discutimos a proposta de ensino bilíngue da escola investigada. Para familiarizar o leitor com a forma de organização e a documentação da escola, inicialmente expomos as características gerais da instituição. Em seguida, a discussão gira em torno da organização do programa de ensino bilíngue oferecido: distribuição das línguas no currículo; políticas de uso e de valorização das línguas no contexto escolar; práticas metodológicas. Na segunda parte, o foco é a sala de aula do *pre-k*: como as atividades são organizadas; de quais estratégias de ensino a professora lança mão; como ocorrem as interações, o uso, a alternância e as funções das línguas; qual é a dinâmica dos eventos de *story-telling*, um tipo de atividade recorrente nessa sala de aula; como ocorrem os usos do inglês e do português nas aulas de artes visuais. Por fim, na terceira parte desse capítulo, analisamos o que a escola tem feito para fortalecer seu programa bilíngue; para isso, acompanhamos o que se dá nas aulas de *Fun English*, no projeto *American School* e discorremos sobre a proposta de qualificação de professores em serviço.

Com a abordagem assim estruturada, este trabalho busca contribuir, em um âmbito mais abrangente, para a ampliação da bibliografia na área de educação bilíngue no Brasil, para as pesquisas de ensino e aprendizagem bilíngue e para a aplicação desses conhecimentos de maneira prática em sala de aula. É importante lembrar a relevância deste estudo para a formação de professores de língua inglesa, seja em contextos de educação bilíngue, seja em situações de ensino de língua estrangeira.

Segundo Mejía (2002), apesar do aumento significativo das escolas bilíngues nos últimos anos, os estudos sobre educação bilíngue de elite, ou bilinguismo de escolha, como se convencionou chamar em nosso contexto o tipo de educação oferecida às pessoas que queiram ou precisam se tornar bilíngues em uma língua de prestígio internacional, são ainda escassos. Em se tratando do contexto brasileiro, Cavalcanti (1999) mostra que a grande maioria dos estudos sobre bilinguismo focaliza contextos indígenas ou de outras minorias linguísticas, a exemplo dos contextos de fronteira, bidialetais/rurbanos e das comunidades de surdos. No entanto, vale mencionar, aqui, os trabalhos sobre bilinguismo em contextos educativos de elite elaborados por Mello (2002), Risério-Cortez (2007) e Moura (2009), no Brasil, e de Mejía (1999, 2002), na Colômbia.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO ARCABOUÇO TEÓRICO: DISCUSSÕES SOBRE BILINGUISTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Retomamos aqui os objetivos deste estudo com o intuito de explicitarmos o percurso seguido na construção do arcabouço teórico que serviu de referência para procedermos à análise dos dados. Em linhas gerais, procuramos compreender a modalidade de ensino oferecido por uma escola de Goiânia (GO) que se autodefine como escola bilíngue em português e inglês e caracterizar os usos e as funções dessas línguas na escola e em especial na sala de aula observada. Para atingir tais objetivos, foi necessário fazermos uma revisão dos estudos de bilinguismo e de educação bilíngue em contextos formais, ou melhor, em situações de ensino e aprendizagem. Essa incursão nos estudos que teorizam sobre como se aprende uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE) em contextos escolares resultou nas discussões que apresentamos adiante. Essas discussões não se esgotam aqui, mas, ao contrário, representam nossos primeiros passos nessa vasta área de pesquisa.

Cientes disso, iniciamos esta parte do estudo discutindo noções, definições e termos pertinentes à área, tais como os conceitos de bilinguismo e de educação bilíngue, as noções de modelo e tipo de programa e a forma como são estruturados os diversos programas de ensino bilíngue. Esperamos, assim, reunir subsídios para caracterizar a modalidade de ensino bilíngue da escola em tela.

Em seguida, procuramos situar, de modo geral, alguns contextos de bilinguismo no mundo e, de maneira mais específica, voltamos nosso olhar para o inglês como a língua mais falada na atualidade. Disso decorre o fato de o inglês ser também a língua mais aprendida, que justifica, até certo ponto, o aumento cada vez maior do número de escolas bilíngues e de cursos de inglês em nosso país. Também procuramos caracterizar a educação bilíngue no contexto brasileiro a partir de aspectos recorrentes nos programas e currículos bilíngues encontrados na literatura pesquisada.

Na sequência, com o intuito de compreendermos os usos e as funções das línguas no contexto de estudo, discorreremos sobre os conceitos de suporte mediado (*scaffolding*) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), de Vygotsky (2003), para tratar de questões

relativas à aquisição/aprendizagem de uma segunda língua/ língua estrangeira, acreditando ser esse um processo funcional. Por fim, discutimos o uso e a função das línguas na sala de aula de programas bilíngues, a relação entre língua e conteúdo, bem como o agir docente e as estratégias de contextualização.

Tendo apresentado em linhas gerais o percurso do capítulo, passamos às discussões propriamente ditas.

1.1 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA BREVE DISCUSSÃO

Embora esteja presente em praticamente todos os países do mundo, não raras vezes como parte do cotidiano de seus habitantes e independentemente de classe social, etnia ou idade, o bilinguismo é um fenômeno complexo e difícil de ser caracterizado porque diz respeito tanto ao indivíduo quanto à sociedade. No indivíduo, as questões que se colocam são, sobretudo, relativas aos processos cognitivos e identitários bem como às relações sociais que permeiam esses processos. Na sociedade, as questões de bilinguismo, *grosso modo*, dizem respeito ao uso da(s) língua(s) na sociedade e às consequências desse(s) uso(s) para as pessoas e para a própria comunidade. Em outras palavras, a noção de bilinguismo extrapola as questões linguísticas propriamente ditas, o que nos leva a pensar nesse conceito a partir do *continuum* língua-indivíduo-sociedade.

De modo semelhante, o conceito de educação bilíngue é multifacetado, dada a singularidade de cada programa, contexto ou sociedade em que ocorre. Por isso, Mello (2002, p. 131) afirma que para compreender um programa de ensino bilíngue “é necessário que se saiba como ele se relaciona com os múltiplos níveis do contexto em que está situado, incluindo a sociedade maior, a comunidade local, a escola e a sala de aula”. Dizer, então, o que se entende por educação bilíngue também envolve questões que vão além da(s) língua(s), tais como o que se espera da educação bilíngue em termos de competência bilíngue, de orientação político-ideológica, de estruturação dos programas, de possibilidades da sociedade para a implementação dos programas e de uso das línguas, entre outras questões que abordaremos adiante. Apesar da complexidade desses conceitos,

procuramos explicitar ao longo deste estudo nossas reflexões acerca desses construtos, bem como sobre de que forma a literatura da área os concebe.

Iniciamos, assim, com a noção do termo “bilíngue” – o que é ser bilíngue? Na visão popular, ser bilíngue é ser capaz de falar duas línguas fluentemente. Contudo, o que significa ser fluente em uma língua? Ler e escrever corretamente? Falar e compreender duas ou mais línguas? Em que níveis de competência e com que habilidades? Como se pode perceber, não é simples precisar o significado de fluência, pois o termo está de certa forma condicionado a um referente, isto é, à competência do indivíduo em relação a uma dada habilidade linguística, por exemplo, fluência na fala, na escrita, na leitura etc. Além disso, há de se considerar o grau de fluência nas línguas: intermediário, pós-intermediário ou avançado. E o que dizer daqueles que têm uma competência limitada em uma das línguas? Seriam esses também considerados bilíngues? Como quase tudo que diz respeito às situações de bilinguismo, a resposta para essa pergunta é também relativa, pois depende das reais necessidades de uso que o falante tem das línguas de seu repertório. Percebemos, então, que o termo “fluência” está relacionado a um referente, isto é, a um nível da competência do falante. Assim, ser fluente em uma língua estrangeira pode incluir uma competência na compreensão e na produção oral, mas não necessariamente na escrita ou na leitura, como é o caso de muitos imigrantes. Portanto, os termos “fluência” ou “fluente” não são suficientes para descrever a competência do aprendiz em uma dada língua (COOK, 1999).

Em decorrência dessa dificuldade de encontrar uma conceituação precisa, a literatura registra várias definições para conceitos relacionados ao fenômeno bilinguismo. O próprio termo “bilinguismo” é um exemplo, pois as definições variam desde uma abordagem maximalista, em que se espera do falante uma competência “nativa” em iguais níveis, até outra, minimalista, que pressupõe uma competência insignificante na língua-alvo, como o simples fato de fazer enunciações formulaicas como “bom dia”, “*what’s your name*”, “*how old are you?*” etc (BAKER, 2006). Bloomfield (1933, p. 8), por exemplo, é um dos autores que se coloca na posição maximalista do *continuum* de definições, considerando como bilíngues apenas os indivíduos que têm “controle de duas ou mais línguas de maneira semelhante à dos nativos”. Mello (1999) argumenta que tal definição não é capaz de capturar todas as facetas do bilinguismo, considerando-se que está focada no

desempenho do falante nativo, o qual, por sua vez, é um modelo abstrato – a que tipo de nativo o conceito faz referência? Escolarizado ou não? Criança, adolescente ou adulto? Homem ou mulher etc.? Nos termos de Baker (2006), a definição de Bloomfield (1933), além de ambígua, mostra uma visão maximalista acerca da competência do bilíngue, uma vez que nem mesmo o nativo apresenta uma habilidade tão ampla que o permita, por exemplo, falar com naturalidade e precisão sobre temas de todas as áreas do conhecimento. No outro extremo, está a visão minimalista que toma como referência uma competência mínima na língua, como nos casos em que a pessoa usa a língua para cantar, cumprimentar, ler ou escrever pequenos textos (MACNAMARA, 1967 apud McLAUGHLIN, 1978). Diebold (1964 apud BAKER, 2006) denomina essas pessoas bilíngues insipientes.

Há também aqueles que se colocam entre esses dois extremos e definem bilinguismo a partir de uma visão alternativa em que a ênfase recai na sua dimensão funcional, isto é, no uso que os falantes fazem de suas línguas em um dado contexto e em relação às pessoas com as quais eles se relacionam (MACKEY, 1972; GROSJEAN, 1982, 1994). Com base nessa concepção funcional, Grosjean (1982, p. 230) define bilinguismo como “o uso regular de duas ou mais línguas”. Esse autor (1982) pondera ainda que a fluência é determinada pelo uso da língua, que, por sua vez, é determinado pela necessidade. Portanto, só se adquire fluência em uma dada língua se ela for usada para alguma finalidade, o que acaba levando os indivíduos a desenvolverem maior competência naquelas habilidades de maior uso em um dado contexto.

Ainda segundo Grosjean (1982), fatores como migrações, nacionalismo, federalismo, educação, cultura, comércio, casamento etc relacionam-se ao bilinguismo na medida em que criam as necessidades de uso das línguas para que as pessoas desenvolvam competências nas línguas com as quais estão em contato. Isso faz que os falantes utilizem suas línguas para diferentes propósitos, em situações as mais diversas e com pessoas distintas. Disso resulta o fato de que raramente os bilíngues desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas (GROSJEAN, 1982).

Myers-Scotton (2006) corrobora essa visão, afirmando que as pessoas tipicamente falam mais de uma língua porque uma língua adicional representa uma importante função social para elas e que as leva a adquirir repertórios linguísticos individualizados, dependendo dos contextos sociais pelos quais elas transitam. Disso resulta o fato de que a

maioria dos bilíngues raramente usa suas duas línguas para os mesmos fins e em situações idênticas, desenvolvendo, dessa forma, diferentes níveis de competência em suas línguas, conforme já observamos anteriormente.

Outra tentativa de qualificar o bilinguismo é associá-lo à adição de uma segunda língua ou à subtração da língua de origem – bilinguismo aditivo ou subtrativo, respectivamente. Assim, de acordo com Baker (2006), uma situação de bilinguismo aditivo é aquela em que o acréscimo de uma segunda língua não tem a intenção de ocupar o lugar da primeira, pois é visto como enriquecedor. Já o bilinguismo subtrativo envolve a perda da primeira língua, em detrimento da língua da sociedade dominante. Tornar-se bilíngue, nesse caso, pode estar associado a questões de poder e assimetria linguística marcante ou, ainda, a sentimentos negativos.

Conceituar bilinguismo requer também entendimento a respeito das circunstâncias sociais nas quais um indivíduo se torna bilíngue. Skutnabb-Kangas (1984 apud ROMAINE, 1995) discute as diferentes situações sociais em que as crianças se tornam bilíngues, dividindo-as em quatro grupos: bilíngues de elite ou de escolha, crianças de línguas majoritárias, crianças de famílias bilíngues e crianças de línguas minorizadas.

De acordo com Skutnabb-Kangas (1984 apud ROMAINE, 1995), o bilinguismo de elite, na maioria dos casos, é uma opção do indivíduo ou da família que escolhe proporcionar a si mesmo ou aos filhos a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira. É o caso, por exemplo, de pais anglófonos de classe média do Canadá que enviam seus filhos a uma escola de imersão em francês porque veem o francês como uma língua importante naquele contexto. O mesmo ocorre em relação a outros contextos de educação bilíngue – escolas internacionais, centros binacionais e escolas regulares que oferecem alguma opção de ensino que resulte em bilinguismo. Diferentemente, em outros contextos como o do País de Gales, citado pela autora, os pais não têm outra opção a não ser enviar seus filhos a uma escola de ensino médio em que se fala e ensina apenas inglês. Nesse caso, não é uma opção, mas uma necessidade, visto que a falta de competência na língua de prestígio acarretará ao indivíduo problemas de naturezas diversas.

Mejía (2002) pontua que o bilinguismo de elite está ligado ao acesso de línguas de prestígio internacional para aqueles que queiram ou precisam se tornar bilíngues. Nesse sentido, para indivíduos oriundos de grupos de *status* socioeconômico mais alto significa a

possibilidade de interagir com falantes de línguas diferentes, de ter acesso a oportunidades de emprego no mercado global e de se tornarem cidadãos do mundo, na medida em que podem cruzar fronteiras com mais desenvoltura.

Em relação ao segundo grupo, Skutnabb-Kangas (1984 apud ROMAINE, 1995) ressalta que em muitas situações as crianças das maiorias linguísticas não têm outra opção senão aprender a língua da escola, determinada pelas políticas governamentais, como ocorre com frequência em ex-colônias onde o inglês é uma das línguas oficiais. Por exemplo, em Papua Nova Guiné, as crianças têm como língua de instrução na escola o inglês, que possui *status* de língua oficial, junto com o hiri motu, uma língua indígena local, e com o tok pisin, língua pidgin baseada no inglês, usada pela maioria da população.

O caso das crianças de famílias bilíngues é em alguma medida similar ao bilinguismo de elite, visto que as famílias que falam diferentes línguas podem decidir fazer uso cotidiano de duas delas com seus filhos, independentemente da política educacional adotada na localidade, para que as crianças enriqueçam seu repertório e se tornem bilíngues, segundo explica Skutnabb-Kangas. Já no caso das minorias linguísticas, as crianças sofrem fortes pressões externas para aprender a língua majoritária, uma vez que esse é visto como o único caminho para a integração e a sobrevivência na sociedade.

Como temos procurado mostrar até aqui, a literatura registra vários termos e construtos que buscam conceituar bilinguismo segundo diferentes pontos de vista. Contudo, para efeito deste estudo, tomamos como referência a perspectiva funcional que dá ênfase ao uso das línguas no contexto social, sugerida pelos autores citados anteriormente. Dessa forma, assim como Mello (2002, p. 114), entendemos bilinguismo como “a habilidade de uma pessoa de processar duas línguas ao interagir com seus pares no seu contexto social”. Essa definição abarca tanto os indivíduos que usam regularmente duas línguas quanto aqueles que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como é o caso dos alunos da escola pesquisada.

No que se refere ao conceito de educação bilíngue, podemos dizer, *grosso modo*, que a expressão é usada para descrever uma variedade de programas educacionais que oferecem alguma modalidade de ensino em duas ou mais línguas. Contudo, a definição do que é educação bilíngue depende de como se concebe essa modalidade de ensino, incluindo variantes, tais como o local onde ela ocorre, quem está envolvido no processo e como ela é

desenvolvida. Isso engloba questões étnicas, econômicas, políticas e pedagógicas relacionadas a legisladores, educadores, educandos, entre outros. Por isso, Mello (2002, p. 122) afirma que “a educação bilíngue está diretamente relacionada à história, à ideologia e à organização sociopolítica de um povo e, por isso, segue caminhos diferentes”. Para entender o que é uma educação bilíngue é necessário, então, relacionar e integrar aspectos do contexto, dos objetivos propostos, da orientação político-ideológica, da estruturação dos modelos e programas de ensino, dos processos e rendimentos educacionais etc.

Em virtude dessas variantes, a expressão educação bilíngue tem sido utilizada para designar diversas concepções de ensino, ou seja, escolas com as mais variadas estruturas e orientações são denominadas bilíngues. Por exemplo, em alguns colégios do Reino Unido, metade das matérias escolares é ensinada em inglês e a outra metade na L2; no Canadá, algumas escolas denominadas bilíngues são na verdade monolíngues em inglês para uma população de alunos francófalantes, enquanto outras trabalham com uma distribuição de 50% de aulas em cada língua; nos Estados Unidos, podem ser encontradas muitas outras combinações nos níveis de estrutura ou de orientação.

Também merece ser citada a distinção que Mejía (2002, p. 45) faz entre educação bilíngue e “intensificação de língua”. A primeira situação toma como referência o uso de duas línguas como meio de instrução dos conteúdos programáticos do currículo e a L2/LE como meio de aquisição de conhecimentos; a segunda caracteriza-se pelo aumento da carga horária da língua estrangeira, intensificando a exposição à L2/LE. A autora cita o exemplo de escolas na Colômbia que oferecem programas de intensificação de línguas, nas quais o número de aulas de inglês (nesse contexto LE) como disciplina do currículo chega a 15 aulas por semana. Nas palavras de Mejía (2002, p. 45), “nesse tipo de programa, a ênfase é nos aspectos linguísticos da língua estrangeira”. Assim, ao contrário dos programas bilíngues, nos de intensificação, a língua-alvo é usada como objeto de estudo, e não como instrumento de aprendizagem.

Para efeito desta pesquisa, no entanto, educação bilíngue é entendida 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” (HAMERS; BLANC, 2000, p. 189). Essa definição está ancorada nas definições de Hornberger (1991, p. 217), para quem “educação bilíngue é aquela em que duas línguas são

usadas como meio de instrução”, e na de Genesee (1987, p. 1), segundo o qual “educação bilíngue *de verdade* [grifo nosso] é aquela em que a instrução ocorre em pelo menos duas línguas”.

No que diz respeito aos programas de educação bilíngue adotados pelas escolas, destacamos que são muitos e variados quanto aos objetivos, orientação e estrutura. A seguir, então, passamos a discorrer sobre alguns desses programas, pesquisados na literatura da área.

1.1.1 Programas de educação bilíngue

Como mencionamos anteriormente, só é possível entender a educação bilíngue à luz de fatores específicos. Daí a variedade de escolas que se autodenominam bilíngues, mas que apresentam estruturas organizacionais e contextuais distintas, orientações ideológicas conflitantes e objetivos diversos, nem sempre compatíveis com aquilo que se entende por educação de fato. Assim, algumas escolas têm como foco ensinar a língua oficial do país a grupos minorizados, como acontece nos Estados Unidos com o ensino de inglês aos imigrantes de países diversos; outras, como a maioria das escolas bilíngues do Canadá, propõem o ensino de duas línguas majoritárias, ambas com prestígio cultural, nesse caso, o inglês e o francês. Mejía (2002) apresenta uma revisão detalhada acerca de países de diversas partes do mundo – Marrocos e Tanzânia, na África; Brasil, Argentina e Colômbia, na América do Sul; Japão, Hong Kong e Brunei Darussalam, na Ásia; Finlândia, Suécia, Bélgica e Catalônia, na Europa; Austrália, na Oceania –, que apresentam propostas distintas, cada qual de acordo com suas características locais específicas.

Genesee (1987), por sua vez, afirma que os programas de educação bilíngue podem variar de acordo com os objetivos propostos, as características dos alunos participantes, a sequência e a quantidade de instrução nas línguas envolvidas e as abordagens pedagógicas, dentre outros fatores. Dessa forma, várias são as maneiras de estruturar os programas bilíngues, e a literatura apresenta várias tipologias para classificá-los. Mackey (1972), por exemplo, classifica os programas de educação bilíngue em termos de padrões de uso das línguas (em casa, no currículo escolar e na comunidade e nação em que a escola está

localizada), do *status* das línguas em si e de suas similaridades e diferenças linguísticas e culturais. Fishman e Lovas (1970 apud GENESEE, 1987), diferentemente, propõem uma tipologia com base nos objetivos sociolinguísticos (bilinguismo transicional, bilinguismo com monoletramento, bilinguismo parcial, bilinguismo total) e nos resultados dos diferentes programas bilíngues. Genesee (1987) apresenta uma tipologia baseada nas características estruturais dos diversos tipos de programas. Hornberger (1991) baseia-se, sobretudo, nas orientações, nos objetivos e nas características estruturais e contextuais do programa, fazendo a distinção entre modelos de educação bilíngue (transicional, de manutenção e de enriquecimento) e tipos de programas. Cummins (1996) oferece uma classificação com base na população-alvo a quem as línguas são destinadas (populações indígenas, populações que falam uma língua minoritária nacional, populações que falam uma língua minoritária internacional e populações que falam a língua majoritária) e nas línguas envolvidas.

Apesar de explicitarem diferentes pontos de vista, essas tipologias não são excludentes; pelo contrário, como ressalta Genesee (1987, p. 5) “uma tipologia complementa a outra e juntas servem para identificar as múltiplas e importantes dimensões da educação bilíngue” nos diversos contextos sociolinguísticos em que estão inseridas. Baker (2006), por sua vez, enfatiza que uma importante distinção entre as propostas está nas finalidades educativas, isto é, é preciso que se leve em conta a população de alunos e os objetivos a serem alcançados em um determinado contexto.

Adotamos, neste estudo, a tipologia proposta por Hornberger (1991), por ser mais esclarecedora e abarcar as diversas variações de ensino bilíngue. A autora faz a distinção entre modelos e tipos de programas de educação bilíngue, sendo os primeiros definidos em categorias mais amplas e em um nível de abstração maior que os segundos. Para ela, os modelos estão relacionados aos objetivos dos planejamentos linguísticos e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade; os tipos de programas, por sua vez, estão ligados às características contextuais e à estruturação do programa. Essa autora identifica três modelos de educação bilíngue: transicional, de manutenção e de enriquecimento.

O modelo transicional tem objetivos assimilacionistas, isto é, encoraja a aquisição da língua de maior prestígio na sociedade (majoritária),⁴ em geral a L2 dos alunos, em detrimento da língua minorizada⁵ (L1), falada pelas populações de imigrantes ou nativos socialmente desprestigiados. Os programas que seguem essa orientação não visam necessariamente ao bilinguismo, mas ao desenvolvimento da competência na língua majoritária. Alguns reconhecem a importância da L1 nos primeiros anos de escolarização da criança apenas como uma ponte necessária para o desenvolvimento da L2 e incluem um percentual de aulas na L1, geralmente em proporções bem menores do que na língua majoritária; outros são essencialmente monolíngues, embora ofereçam algum tipo de apoio para que a criança desenvolva a competência na L2. Esse tipo de programa é comum nos Estados Unidos, onde as crianças dos imigrantes são escolarizadas por meio do inglês; o espanhol, como tem menor prestígio, é relegado a um segundo plano, resultando, em muitos casos, na perda da L1.

O modelo de manutenção caracteriza-se por seus objetivos pluralísticos, ou seja, visa ao desenvolvimento da L1 e à aquisição da L2. Portanto, ao contrário dos modelos transicionais, os de manutenção têm uma orientação aditiva de línguas, isto é, espera-se que os alunos adquiram proficiência em níveis satisfatórios tanto na L1 quanto na L2.

Assim como o modelo de manutenção, o modelo de enriquecimento também apresenta objetivos pluralísticos e propõe uma orientação aditiva de línguas, porém, difere-se quanto ao valor dado à língua minorizada, considerada tão importante quanto a língua majoritária. Esses programas visam não só à manutenção da L1, mas também ao seu desenvolvimento. Em geral, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minorizada quanto à majoritária e se organizam de tal forma que ambas tenham oportunidades iguais de uso de suas línguas.

O Quadro 1, a seguir, mostra um resumo dos modelos de educação bilíngue propostos por Hornberger (1991).

⁴ Língua majoritária é aquela que tem maior prestígio na sociedade, geralmente a língua oficial do país.

⁵ Em oposição, língua minorizada é aquela que tem menor prestígio em uma sociedade.

Quadro 1. Modelos de educação bilíngue propostos por Hornberger (1991)

Modelo transicional	Modelo de manutenção	Modelo de enriquecimento
Perda da L1	Manutenção da L1	Desenvolvimento da L1 e da L2
Assimilação cultural	Reforço da identidade cultural	Pluralismo cultural
Incorporação social	Afirmação dos direitos civis	Autonomia social

Fonte: Hornberger (1991, p. 223, adaptado)

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

Mejía (2002), em um estudo sobre uma escola de Cali, na Colômbia, mostra como as línguas são distribuídas ao longo da semana. A proposta baseia-se em um modelo de educação bilíngue de enriquecimento em espanhol e inglês – a distribuição das línguas ao longo do currículo escolar organiza-se em dias alternados e a proporção de uso do inglês vai ficando gradativamente maior até o 6º ano, atingindo uma proporção de equilíbrio (em torno de 40%-60% ou 50%-50%) com o espanhol nos anos seguintes. O Quadro 2 mostra um exemplo desse tipo de programa.

Quadro 2. Distribuição das línguas por semana

Ano escolar	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira	% aproximada Inglês (I) - Espanhol (E)
1° - 2°	Espanhol	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol	40 I - 60 E
3°	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol	Inglês	60 I - 40 E
4° - 6°	Inglês	Espanhol Inglês	Inglês	Espanhol Inglês	Inglês	80 I - 20 E
7° - 11°	Inglês	Espanhol	Inglês	Espanhol	Inglês	50 I - 50 E

Fonte: Mejía (2002, p. 133). Adaptado.

Observamos na proposta apresentada pela autora que no 1° e no 2° anos prioriza-se o uso do espanhol em detrimento do inglês, o que se justifica pelo fato de que nessa etapa do período escolar a criança está em fase de consolidação dos processos de letramento na L1 (espanhol) e no início desse processo na L2 (inglês). Do 3° até o 6° ano, há um contato maior com a L2 (inglês), com o objetivo de consolidar o conhecimento nessa língua. A partir do 7° ano, a proposta é de equilíbrio entre as línguas, visando, dessa forma, a garantir que a L1 seja mantida e aprimorada ao mesmo tempo em que a L2 é desenvolvida.

O estudo de Moura (2009) sobre uma escola de São Paulo, por sua vez, mostrou que o programa bilíngue (português–inglês) da escola para a turma do 1° ano do Ensino Fundamental é organizado com base na língua do professor como interlocutor. Ou seja, há uma separação em relação ao uso das línguas e as crianças recebem instrução tanto em inglês, quanto em português, com duas professoras diferentes, uma para cada língua, sendo que as disciplinas destinadas a cada professora, e conseqüentemente a cada língua, é previamente estabelecida pelo programa da escola. Assim, as crianças sabem que a aula de Culinária, por exemplo, é ministrada pela professora específica das aulas de inglês e que a aula de Estudos Sociais, por exemplo, acontece em português, com a professora dessa 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. O estudo de Moura parece mostrar que, sistematizado dessa forma, o programa bilíngue da escola prevê uma política de uso das línguas, de forma que tanto as crianças quanto as professoras têm referência em relação a que língua usar, quando e com quem.

Outros programas adotam estruturas diferentes, alguns tomam como referência a alternância entre as disciplinas do currículo, outros os períodos do dia, alternando entre manhã e tarde, e outros, o *status* da língua na sociedade, nesse caso atribuindo maior proporção de horas à língua de mais prestígio.

Na sequência, apresentamos uma breve discussão sobre a presença do bilinguismo em contextos diversos.

1.2 BILINGUISTO: UMA REALIDADE DA SOCIEDADE GLOBALIZADA

Apesar de ser um fenômeno comum para a maioria dos cidadãos do mundo, conforme já se observou, o bilinguismo nem sempre é reconhecido ou, talvez, passa despercebido, como geralmente acontece nos contextos supostamente monolíngues. Em países tradicionalmente monolíngues, como é o caso do Brasil, Argentina, Chile, entre outros, prevalece o mito do monolinguismo, isto é, a crença de que uma única língua (a oficial) é falada em seus respectivos territórios. As implicações dessa crença são danosas para as comunidades que falam uma língua diferente da oficial porque, quase sempre, essas comunidades são deixadas à margem das políticas linguísticas e educacionais, ou, quando incluídas, nem sempre as políticas são pensadas com base em uma orientação aditiva de línguas. Essa tem sido a situação das comunidades indígenas e de imigrantes nesses países. Essa situação de marginalização acaba levando, em muitos casos, ao deslocamento ou à perda da língua étnica nesses contextos.

Durante as décadas de 1950-1960, os estudos de bilinguismo realizados no contexto norte-americano focalizavam as capacidades cognitivas das crianças bilíngues, e os resultados nem sempre eram satisfatórios, em razão de procedimentos metodológicos inadequados (testes de memória, de reconhecimento de palavras e sons, entre outros) ou talvez por certa indisposição da sociedade anglofalante para aceitar as diferenças étnicas, sociais e culturais das crianças que chegavam à escola sem dominar o inglês. Esses estudos acabaram gerando críticas ferrenhas ao bilinguismo, em razão de ter sido associado apressadamente ao insucesso acadêmico de crianças oriundas de minorias linguísticas, a exemplo das populações de imigrantes nos Estados Unidos. Na verdade, buscou-se uma

resposta imediata para uma questão tão complexa como a aquisição de uma segunda língua – ao se comparar o desempenho escolar das crianças bilíngues com o das monolíngues em inglês, concluiu-se que os resultados das avaliações mostravam que o desempenho das primeiras deixava muito a desejar em relação ao segundo grupo. Evidentemente, não se levou em conta o fato de que as crianças imigrantes chegavam à escola falando pouco ou nada da língua da escola, isto é, do inglês. Avaliadas segundo uma visão etnocêntrica, as crianças das classes desprivilegiadas foram logo consideradas potencialmente menos capazes para adquirir conhecimentos e mais propensas ao fracasso escolar, sem se considerar que os testes avaliativos foram realizados em uma língua que elas ainda não dominavam (BAKER, 2006; ROMAINE, 1995). Surgem, assim, diversos mitos acerca do bilinguismo, entre os quais podemos citar: o mito do bilinguismo como um mal a ser evitado; o mito de que o bilinguismo causa confusão e atrapalha o desenvolvimento cognitivo e escolar da criança; o mito de que o bilíngue não aprende nem uma nem outra língua satisfatoriamente etc.

Embora não se possa dizer que esses mitos não mais existem, estudos posteriores mostraram que a realidade era outra. A partir da década de 1970, com o desenvolvimento das pesquisas na área da sociolinguística e com o sucesso dos programas canadenses de imersão na língua francesa para crianças anglofalantes, as percepções negativas em relação ao bilinguismo foram se dissipando e este passou a ser visto mais como um recurso do que como um problema. Os estudos nessa área mostraram que as crianças das minorias linguísticas ou sociais eram cognitivamente tão capazes quanto as da classe média e que em situações de ensino adequadas elas atingiam os mesmos patamares de sucesso na aprendizagem. Esses estudos reconheceram, então, a importância do papel da primeira língua no processo de escolarização dessas crianças e contribuíram para que atitudes mais positivas fossem também direcionadas a esses grupos.

Outra razão para uma postura mais positiva em relação ao bilinguismo é a globalização, cujos efeitos muitas vezes esbarram na falta de competência em línguas estrangeiras, sobretudo nas de prestígio internacional, como é o caso do inglês. Assim, com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e com os processos de globalização que atingem econômica e culturalmente uma significativa parte do mundo atual, a aprendizagem de uma L2/LE tornou-se uma necessidade de primeira grandeza. Nesse novo

momento, o bilinguismo passa a ser reconhecido como uma vantagem, e não como um problema, com exceção dos contextos em que línguas em contato significam línguas em conflito.

A seguir discorreremos brevemente sobre essas questões e sobre o caso específico do inglês, uma língua de prestígio internacional tida como um capital cultural de muito valor em nossa sociedade.

1.2.1 O caso específico do inglês: prestígio e desafio para escolas bilíngues

Em resposta à exigência mercadológica do mundo contemporâneo, surge a indústria do ensino de línguas estrangeiras, sustentada por inúmeros cursos livres e escolas regulares que oferecem os mais variados tipos e modelos de ensino. Podemos dizer que há opções para todas as necessidades, gostos e bolsos – são inúmeros os centros de idiomas espalhados por todo o país, fazendo um recorte apenas da realidade brasileira. Na mesma trilha, estão as escolas internacionais que buscam alternativas de ensino bilíngue para seus alunos e oferecem alguma de suas modalidades, desde a imersão total na língua estrangeira até a intensificação das horas de LE na matriz curricular.

Tal corrida ao pote de ouro pode ser explicada nos termos da teoria do capital simbólico defendida pelo sociólogo francês Bourdieu (1998). Para esse autor, a língua nada mais é do que um bem cultural que tem um valor simbólico no mercado das trocas linguísticas, isto é, na comunidade local ou internacional onde os falantes dela fazem uso. Como acontece com qualquer capital ou bem de consumo no mercado econômico, o valor atribuído às línguas se altera conforme a variação do mercado local, em função da oferta e da procura. Assim, na lógica do mercado, as línguas que têm mais valor têm também maior procura; com o aumento da procura, aumenta também o valor do bem e assim como num círculo vicioso aquelas que adquirem maior valor simbólico vão mantendo seu prestígio na sociedade e se tornando cada vez mais objeto de procura e desejo de todos.

Não é necessário reunir muitos argumentos para explicar as razões que levaram o inglês a ter hoje um valor de mercado muito significativo. Historicamente, a difusão dessa

língua ao redor do mundo está diretamente relacionada à política colonialista expansionista do império britânico, intensificada a partir do final do século XVI, e, posteriormente, à do império norte-americano, no século XVIII. De acordo com Phillipson (1997), a expansão das colônias britânicas contribuiu para o processo de difusão da língua inglesa pelo mundo, uma vez que era por meio dessa língua que as ideias e os valores do colonizador eram disseminados. Desse modo, num cenário em que se destacam as grandes conquistas territoriais e políticas dos povos britânicos e, posteriormente, a revolução industrial, o inglês aparece como veículo para o progresso do império britânico, passando de “língua nacional nos séculos XVI e XVII, à língua imperial nos séculos XVIII e XIX até chegar ao *status* de língua mundial durante a segunda metade do século XIX”, conforme Breton (2005, p. 16).

Pautado em uma abordagem geopolítica, esse autor considera que a difusão da língua inglesa é de ordem planetária, diferentemente de outras línguas, como o russo, por exemplo, que se restringe ao império de Stálin. O “inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”, ressalta Breton (2005, p. 16). Segundo o autor, o quadro que hoje se apresenta caracteriza-se pela presença significativa do inglês em: (1) lugares que têm essa língua como L1, tendo como principais núcleos a Europa (Reino Unido), a América do Norte (Estados Unidos e Canadá), a Austrália, a Nova Zelândia e a África do Sul; (2) ex-colônias inglesas, onde o inglês, apesar de não ser a L1 da grande maioria da população, é a língua do poder, tanto nas instituições políticas como nos negócios, no comércio, na indústria e na cultura, como é o caso da Índia, do Paquistão, de Bangladesh e de alguns países da África; (3) países que não foram diretamente colonizados pela Inglaterra, mas que, de certo modo, foram influenciados por essa colonização, como é o caso da China, do Egito, dos Emirados do Golfo Pérsico; (4) países que, por terem uma língua nacional pouco difundida, escolheram o inglês para as relações internacionais, como é o caso dos países escandinavos e dos Países Baixos. Em suma, de acordo com essa visão, os motivos que levam um país não anglófono a adotar a língua inglesa estão além das razões linguísticas propriamente ditas; de fato, são decorrentes da configuração geopolítica e econômica do mundo atual, que acaba justificando o *status* dominante da língua inglesa.

Contudo, devemos ressaltar que a difusão do inglês pelo mundo não deve ser creditada somente ao império britânico, mas também à influência direta e indireta dos

Estados Unidos, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial (BRETON, 2005). Para o autor (p. 20), “a Segunda Guerra Mundial é uma nova etapa na consolidação das posições geopolíticas da língua inglesa”. A vitória norte-americana na guerra reforça a imposição do inglês como língua internacional. Fatos como a instalação de empresas americanas na Europa, os avanços no campo da aviação, o desenvolvimento do turismo, as produções científicas e intelectuais e as ciências informáticas contribuíram para que as fronteiras linguísticas fossem expandidas. Além disso, não se pode deixar de mencionar a importância dos fenômenos culturais como o cinema e a música, por exemplo, na mundialização do inglês americano.

Também na visão de Rajagopalan (2005), a língua inglesa alcançou o *status* que tem hoje porque os países anglófonos, notadamente os Estados Unidos, passaram a gozar do poder hegemônico do mundo pós-Segunda Grande Guerra. O autor cita dados sobre a realidade linguística no mundo de hoje, os quais falam por si mesmos. Segundo Rajagopalan (2005, p. 149),

estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é $\frac{1}{4}$ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Além disso, cerca de 80 a 90% da divulgação de conhecimento científico ocorre em inglês.

Vale lembrar que a ampla difusão da língua inglesa tem recebido diferentes interpretações. As opiniões vão desde leituras ingênuas que relacionam tal fenômeno à neutralidade do inglês como meio de comunicação entre as pessoas até leituras mais críticas, como essas que atribuem aos interesses capitalistas e imperialistas dos Estados Unidos o mérito do *status* atual do inglês em todo o mundo (PHILLIPSON, 1995). A disseminação da língua inglesa tem preocupado autores como Phillipson (1995), Pennycook (1994) e Canagarajah (1999), que consideram tal fato longe de ser neutro. Pennycook (1998) ressalta que, por trás da aparente naturalidade, neutralidade e benefício da língua inglesa, agem interesses capitalistas de instituições britânicas e norte-americanas, em especial aquelas ligadas à indústria do ensino de inglês como L2 ou LE, muitas das quais ainda incorporam resquícios do colonialismo/neocolonialismo britânico.

O resultado imediato dessa ampla difusão é que na maioria dos países o domínio do inglês representa tanto a possibilidade de ascensão pessoal e profissional quanto a exclusão social e econômica daqueles que não têm acesso a esse capital cultural. Essa é, segundo os

autores supracitados, a realidade da maioria das ex-colônias de países anglófonos, onde a educação, principalmente a superior, dá-se na língua do ex-colonizador, tornando o seu conhecimento fator decisivo para o acesso a esse nível de ensino.

Os recortes históricos aqui considerados mostram que a disseminação da língua inglesa ao redor do mundo tem raízes sociais e históricas profundas, iniciadas com o período das grandes colonizações e fortalecidas pela economia estável de países como a Inglaterra e os Estados Unidos. No entanto, ressaltamos que atualmente esse quadro parece estar mudando, em virtude da fragilização da economia americana em todo o mundo, indicada pelas recentes quedas das bolsas de valores e, conseqüentemente, da moeda americana.

Posto isso, é importante atentar para o papel que a educação vem desempenhando como meio poderoso de acesso a fontes simbólicas valiosas, como é o caso do bilinguismo em línguas de prestígio mundial, notadamente o inglês. Conseqüentemente, dois aspectos podem ser considerados como motivadores do crescimento da procura por uma educação bilíngue: o domínio do inglês como possibilidade de melhores oportunidades no mundo globalizado e a concepção de que, quanto mais cedo a criança aprender essa língua, melhor será seu desempenho. Devido ao fato de a globalização implicar cada vez mais o uso do inglês em propósitos econômicos, o bilinguismo tornou-se *commodity*, uma vez que indivíduos que dominam duas ou mais línguas de prestígio internacional são atrativos para a competição comercial nos mercados atuais. Nesse sentido, Moita Lopes (2003, p. 36) afirma que

paralelamente aos discursos da diversidade e da diferença que varrem o mundo, há o discurso de uma única lógica neoliberal e global, do interesse de um capitalismo global, que transforma tudo em mercadorias e as pessoas em clientes.

Seja qual for o ponto de vista acerca dos interesses que subjazem à difusão do inglês no mundo, percebemos que há uma busca cada vez maior da população pelo aprendizado da língua inglesa. Em alguns casos, a iniciativa é oficial, decretada pelo governo, como em Brunei Darussalam. Nesse pequeno sultanato multilíngue e multiétnico, localizado na costa noroeste da ilha de Borneo, foi instituído, em 1980, o programa bilíngue *dwibahasa* (malaio-inglês). O malaio, língua nativa de quase 70% da população, é usado nas interações sociais. As movimentações financeiras e transações comerciais conseguidas graças à grande

quantidade de petróleo existente no local, por sua vez, acontecem em inglês (MEJÍA, 2002). Reafirmando a ideia já apresentada anteriormente de que o domínio da língua inglesa é sinal de poder e prestígio, notamos que em Brunei, assim como em Hong Kong, Índia, Colômbia e outros países ao redor do mundo,⁶ ser bilíngue em inglês confere alto *status* social.

Este é apenas um caso específico; contudo, no desenvolvimento de iniciativas de programas bilíngues, é pertinente levar em conta o *status* das línguas, que geralmente reflete relações de poder e prestígio em movimento na comunidade. Notamos que em geral os idiomas usados nos programas bilíngues são línguas mundiais de poder e prestígio previamente estabelecidos, são línguas reconhecidas e valorizadas pela comunidade internacional como meio de comunicação nesse nível. De acordo com Mejía (2002, p. 31),

é preciso ter em mente a dinâmica relação entre as tendências, como globalismo e internacionalismo, sem perder de vista a importância dos fatores contextuais locais e específicos na criação de diferentes modalidades de oferta educativa.

Nesse contexto, o inglês assume um papel importante por ser a língua da globalização e da comunicação entre as pessoas. Todavia, de acordo com Sridhar (1996), o papel do inglês perante as outras línguas do aprendiz e do repertório verbal da comunidade necessita ser reavaliado. Os professores precisam reconhecer o fato de que o inglês, a despeito de sua importância, é apenas uma das línguas no repertório do aprendiz. As outras línguas usadas por quem está aprendendo apresentam papéis e valores diferentes na comunidade dele, lembrando que Sridhar faz essas ponderações a partir de um contexto caracteristicamente multilíngue como é o caso da Índia, local onde a maioria das pessoas fala quatro ou mais línguas cotidianamente. Ignorar a existência dessas línguas ou negar os seus valores pela insistência no máximo ou exclusivo uso do inglês, inclusive no domínio do lar (como muitos professores muito rotineiramente aconselham a pais imigrantes ansiosos) é ir contra a dinâmica do multilinguismo e é pernicioso para o autorrespeito e a identidade do aprendiz. Os professores precisam reconhecer que crianças e adultos são capazes de acrescentar línguas a seu repertório existente. Em outras palavras, praticar um modelo aditivo de bilinguismo, e não um modelo subtrativo.

⁶ Para uma abordagem mais ampla sobre os países em que o bilinguismo em inglês está associado a prestígio social, consultar Mejía (2002).

No início desta seção, falamos brevemente sobre o ensino bilíngue no Brasil, mais especificamente em cursos livres e em escolas regulares. A seguir, apresentamos mais detalhes sobre o panorama da educação bilíngue no país e as políticas voltadas para esse setor.

1.2.2 A educação bilíngue no contexto brasileiro

O Brasil é um país marcado pela diversidade populacional. Além da presença dos nativos indígenas, ao longo de seu processo histórico o país recebeu um grande contingente de africanos e, a partir da primeira metade do século XX, de imigrantes europeus, cujos descendentes passaram a fazer parte da população brasileira. Entretanto, mesmo com essa multiplicidade cultural, a educação brasileira privilegiou a educação monolíngue.

Tradicionalmente, os contextos de educação bilíngue presentes no Brasil remetem à educação para os povos indígenas, educação para a comunidade surda, escolas de fronteiras nos países do Mercosul, escolas internacionais e escolas bilíngues de prestígio.

Em relação à educação bilíngue para os indígenas, ressaltamos, de início, que oficialmente, no país, a educação bilíngue para essas comunidades tornou-se uma realidade a partir do reconhecimento e da conquista do direito de ensino da língua indígena como língua materna pela Constituição Federal de 1988. A Constituição assegura aos povos indígenas o direito à educação reconhecendo a utilização das línguas nativas no processo de ensino-aprendizagem e a proteção às suas manifestações culturais.

No entanto, a oficialização do ensino das diversas línguas indígenas faladas regularmente no país não é suficiente para que o Brasil seja percebido pela maioria como um país bilíngue ou multilíngue, de fato. Por se tratar de línguas minorizadas, principalmente no sentido de apresentarem menor prestígio social, político e econômico no contexto brasileiro, o uso desses idiomas, em geral, está restrito ao âmbito doméstico entre os indígenas. Estes, por sua vez, são compelidos a aprender a língua majoritária para que possam interagir com os grupos linguísticos dominantes. Infelizmente, em muitos casos, isso implica a substituição da L1 pela língua dominante (português).

Em relação à educação bilíngue para a comunidade de surdos, podemos notar também que há um crescente incentivo à aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras). O ensino de libras vem sendo reconhecido como caminho necessário para uma efetiva mudança nas condições oferecidas pela escola no atendimento escolar dos alunos surdos.

Quanto às escolas de fronteira, foi criado em 23 de novembro de 2003, com a Declaração Conjunta de Brasília, o Programa Escolas Bilíngues de Fronteira (PEBF).⁷ O objetivo é “estreitar laços de interculturalidade entre cidades vizinhas de países que fazem fronteira com o Brasil”, propondo um “modelo de ensino comum em escolas de zona de fronteira, a partir do desenvolvimento de um programa para a educação intercultural, com ênfase no ensino do português e do espanhol” (BRASIL, 2008). Trata-se de uma iniciativa governamental de promover o bilinguismo nas regiões fronteiriças.

No que tange à educação bilíngue proposta pelas escolas internacionais e pelas escolas de prestígio, notamos um crescente interesse da população brasileira por um ensino de inglês numa perspectiva bilíngue desde a infância. O aprendizado do inglês, por ser esta uma língua de reconhecido prestígio mundial, é visto pelas famílias como um meio de assegurar aos seus filhos sucesso acadêmico, profissional e econômico, no futuro. No entanto, na maioria dos casos, o acesso a formas particulares de educação bilíngue é restrito a quem pode pagar.

As escolas internacionais caracterizam-se por ter como língua oficial do currículo escolar o idioma do país a que se vinculam (inglês, espanhol, alemão etc), podendo incorporar uma língua local ao currículo, conforme afirmam Baker e Jones (1998). Por adotarem apenas uma língua como meio de instrução, essas escolas não se enquadram estritamente no conceito de educação bilíngue – instrução que ocorre na escola por meio de duas línguas (GENESE, 1987; HORNBERGER, 1991). Por outro lado, também não são escolas monolíngues, uma vez que o público atendido vivencia situações de línguas em contato. Podem ser citadas, por exemplo, algumas escolas que têm o inglês como língua de instrução e o português como LE; porém, fora do contexto escolar, a língua oficial é o português.

⁷ Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf.

As escolas internacionais no Brasil que oferecem um certificado brasileiro de conclusão dos níveis de escolarização previstos pelo nosso sistema educacional devem seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para que sejam oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), ainda que os conteúdos sejam ministrados na língua estrangeira. Essas escolas seguem o calendário do país a que se vinculam e geralmente o português é tratado como língua estrangeira ou segunda língua. Um dado importante diz respeito ao perfil dos alunos. De acordo com Moura (2009), ao longo dos anos o perfil dos alunos dessas escolas mudou consideravelmente, passando de filhos de imigrantes e expatriados para crianças de famílias brasileiras. Estas, hoje, são a maioria, entre uma minoria de crianças de outras nacionalidades.

Quanto às escolas bilíngues de prestígio, trata-se de instituições que não são regulamentadas pelo MEC como escolas bilíngues, de fato, e integram-se legalmente às escolas regulares monolíngues. No Ensino Fundamental oferecem formação em língua portuguesa nas principais disciplinas e 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 Educação Infantil não é obrigatória, as escolas bilíngues que oferecem essa etapa não precisam seguir a exigência de um currículo nacional mínimo, o que se reflete em maior heterogeneidade entre as escolas nessa fase de ensino. Esse fato pode estar também relacionado à liberdade de construção de seus programas pela escola, nesse segmento em que as orientações oficiais se organizam com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Conforme afirmam Baker e Jones (1998, p. 15), o bilinguismo de prestígio geralmente se dá com duas línguas de alto *status* – no caso do Brasil, português e inglês:

Estes bilíngues geralmente vêm de famílias de classes médias e altas de modo que o bilinguismo de prestígio é geralmente paralelo ao prestígio social, cultural e econômico. Estas famílias geralmente veem o bilinguismo como um modo de preservar o *status* familiar e vantagens educacionais e econômicas. O bilinguismo de alto *status* tende a existir em um nível individual ou familiar, mas não é organizado em um nível grupal ou social. [...] Bilinguismo nesse sentido é frequentemente planejado e proposital.

Nesse contexto, ressaltamos o número crescente de escolas bilíngues de prestígio (português-inglês) da rede particular de ensino que adotam um programa de imersão e

atendem principalmente a alunos de classe média e classe média alta. O jornal *O Estado de São Paulo* destaca que em 2009 o número de escolas bilíngues no Brasil cresceu 24%, saltando de 145 para 180 instituições. Segundo o jornal, a procura reflete um crescente desejo dos pais de verem seus filhos saindo na frente no mercado de trabalho devido à fluência em outro idioma.

Em resposta a esse crescimento das escolas bilíngues, surgem entidades como a Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo (OEBi), que “visa oferecer ferramentas e facilidades para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino bilíngue, e se dedica à difusão e à promoção de serviços adequados à essa modalidade de ensino”, segundo informações constantes no *website* da própria organização.⁸

As escolas bilíngues no Brasil são encontradas principalmente em grandes centros, como Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo. A maioria delas oferece bilinguismo português – inglês. Mejía (2002) salienta que, diferentemente dos outros países da América do Sul, há no Brasil um número muito grande de institutos particulares que oferecem ensino de inglês. A autora organiza esses institutos em três grupos: os Centros Binacionais Americanos,⁹ as Culturas Inglesas e as escolas que fazem parte do grupo LAURELS,¹⁰ União Latino-Americana de escolas registradas de língua inglesa.

Portanto, na última década, temos assistido no Brasil a uma proliferação dessas escolas particulares que se autodenominam bilíngues, dentre as quais há uma variedade de propósitos, métodos e comunidades escolares. Tem ocorrido também ampliação da oferta de um autodenominado currículo bilíngue em escolas particulares tradicionalmente monolíngues. Em ambos os casos, seria importante investigar se de fato essas escolas oferecem uma educação bilíngue 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.

Diante desse cenário, é interessante notar que embora o Brasil seja rico em diversidades linguísticas (uma vez que nele coexistem comunidades linguísticas que fazem uso regular de outras línguas que não a oficial, nesse caso o português), é tido como um

⁸ www.oebi.com.br.

⁹ US Binational Centers.

¹⁰ Latin American Union of Registered English Language Schools.

país monolíngue.¹¹ Todavia, o país parece caminhar rumo ao bilinguismo, quando se constata que a sociedade valoriza o ensino de línguas de prestígio mundial, muitas vezes restrito a quem pode pagar, e desconsidera as minorias linguísticas. Por isso, seja nas regiões de fronteiras, como é o caso do Sul do país, ou nas regiões centrais, como é o caso da cidade de Goiânia, podemos notar que há uma grande ênfase na necessidade de aprender inglês para propósitos de estudo ou trabalho.

Concordamos com o pensamento de Mello (2002) de que, a exemplo das comunidades indígenas que têm lutado pelo direito a uma educação bilíngue e intercultural, é preciso que a sociedade brasileira, representada principalmente pelas suas minorias sociais e linguísticas, faça prevalecer seu direito de aprender na escola uma segunda ou terceira língua. Afinal, no processo de globalização, não há outro caminho senão o da educação de qualidade que, certamente, inclui uma educação bilíngue ou multilíngue. Cummins (1996, p. 224-225) ressalta:

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

É importante salientar aqui que, embora a atenção dos educadores tenha de estar voltada para as novas realidades e para o futuro, foi no século XX que se elaboraram relevantes teorias acerca do ensino bilíngue, como será exposto na sequência deste trabalho.

1.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE E SUAS RELAÇÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Nesta seção discutimos os conceitos vygotskyanos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e suporte mediado (*scaffolding*) na sua relação com o ensino e aprendizagem de L2/LE. Em seguida, abordamos o uso e a função das línguas na sala de

¹¹ O Brasil é considerado, por razões históricas, políticas e ideológicas, um país monolíngue, visto que a língua oficial é somente o português. Porém, tal consideração não leva em conta as inúmeras línguas indígenas faladas no país.

aula, descrevendo estudos que tratam das funções da alternância de línguas no contexto da sala de aula. Na sequência, discutimos sobre a relação entre conteúdo e língua na sala de aula bilíngue. Por fim, discorremos sobre o agir docente e as estratégias de contextualização.

1.3.1 O pensamento de Vygotsky e a aquisição de segunda língua

Muito do que sabemos sobre a aquisição de segunda língua e o seu uso em contextos educacionais vem de paradigmas de pesquisas desenvolvidas nos anos 1970. Inúmeras teorias para o ensino de uma segunda língua surgem nessa década e, a partir dos anos 1980, destaca-se no mundo ocidental a relevância da teoria socioconstrutivista para a aprendizagem de uma segunda língua e a aplicação dos pensamentos de Vygotsky a essa aquisição.

James Lantolf aparece como um dos principais teóricos a advogar a relevância da teoria socioconstrutivista na aprendizagem da segunda língua. Segundo o autor, pesquisas sobre o aprendizado de segunda língua apoiadas na teoria de Vygotsky foram feitas por décadas na ex-União Soviética. Em meados dos anos 1990, é publicado um trabalho de Lantolf, com a colaboração de Gabriela Apple, que ilustra a aplicação das diferentes facetas do pensamento de Vygotsky na aprendizagem de segunda língua (LANTOLF; APPLE, 1994). Esse trabalho foi seguido por estudos posteriores, dando continuidade a essa linha de pesquisa (LANTOLF, 2000).

O pensamento de Vygotsky (2003) sobre a aprendizagem das crianças tem sido de fato relevante para os estudos de aprendizagem de uma segunda língua. Para esse autor, a aprendizagem é um processo socialmente construído, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é, primeiramente, um produto da interação social. Nas palavras do autor:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior* da criança (*intrapsicológica*). (VYGOTSKY, 2003, p. 75, grifos do autor)

Nesse sentido, à medida que interage no plano interpessoal, a criança começa a internalizar o conhecimento que adquiriu por meio da interação, assimilando-o, e desenvolve-se progressivamente no plano intrapessoal, até atingir a autonomia cognitiva e psicológica. Vygotsky (2003) reconhece, dessa forma, a contribuição do outro e as influências do meio social no desenvolvimento individual.

A premissa principal da teoria sociocultural vygotskyana é, então, a de que os processos psicológicos emergem primeiramente na coletividade, isto é, em colaboração com outras pessoas, para só então serem internalizados e apropriados pelo indivíduo. Esses processos são mediados pela linguagem, ou seja, pelo diálogo que as pessoas constroem quando buscam soluções para um determinado problema e verbalizam soluções alternativas.

Dessa forma, dois conceitos da teoria vygotskyana se destacam na área de aquisição de L2: o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e o de suporte mediado (*scaffolding*). O conceito de ZDP ajuda a compreender como se dá a construção colaborativa do conhecimento. A ZDP é definida por Vygotsky (2003, p. 112) como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em outras palavras, a ZDP é entendida como a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha, nível de desenvolvimento real, e o que ela pode fazer com a ajuda ou a colaboração de membros mais experientes, nível de desenvolvimento potencial. Segundo o autor, o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. No entanto, o autor salienta que a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros, como, por exemplo, por meio de pistas do professor ou da colaboração dos colegas, numa situação de escolaridade, poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha. Dessa forma, a assistência de alguém mais capaz interferindo na ZDP da criança torna-se fundamental para que ela avance no desenvolvimento das funções que ainda estão incompletas ou em processo de amadurecimento. Utilizando a metáfora de uma planta, assim diz o autor:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 113)

A partir do entendimento do conceito de ZDP, destaca-se o papel significativo que o professor e outros membros mais capazes têm nos processos de aprendizagem dos estudantes. Contudo, o autor ressalta que o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, conhecendo o nível de desenvolvimento dos alunos, o professor dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporado pelos alunos, funcionando realmente como um motor que impulsiona o desenvolvimento do aluno. Ancorada na teoria vygotskyana, Oliveira (1998) alerta para o fato de que é papel da escola fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do desenvolvimento que ela já possui, levando-a a alcançar etapas posteriores, ainda não consolidadas. Nesse sentido, entendemos que “o par mais capaz”, seja ele o professor ou um colega, tem o papel de interferir na ZDP dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

A ZDP é, portanto, compreendida como o lugar onde as formas sociais de mediação se desenvolvem. Todavia, vale ressaltar que “a ZDP não é um local físico situado no tempo e no espaço; mas uma metáfora que serve para observação e entendimento de como as vias de mediação são apropriadas e internalizadas” (LANTOLF, 2000, p. 17).

Vygotsky (2003) argumenta que uma compreensão plena do conceito de ZDP deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado. Para o autor, a atividade imitativa não deve ser vista como um processo mecânico, mas sim como uma oportunidade de a criança realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para o seu desenvolvimento. A noção de ZDP é fundamental nessa questão, pois só é possível a imitação de ações que estão dentro da ZDP. Nos termos do autor:

uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse. (VYGOTSKY, 2003, p. 114-115)

Como podemos perceber, de acordo com a teoria vygotskyana, os processos cognitivos são mediados pelas interações socioculturais, de modo que todos os processos psicológicos são inicialmente sociais e somente mais tarde tornam-se individuais por meio da assistência mediada. Dito de outra forma, a criança consegue passar de uma fase em que depende do outro para realizar uma atividade para outra fase mais autônoma, em que resolve o problema sozinha, por meio da mediação. Nas palavras de Vygotsky (2003, p. 113), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”. Ressalta-se aqui que a noção de imitação a que Vygotsky se refere assume o sentido de suporte, de mediação, diferindo, portanto, do sentido que o termo assumiu no behaviorismo. A questão da mediação passou, então, a ser tomada como conceito essencial para entender os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em abordagens feitas por vários outros autores, como Lantolf e Appel (1994); Donato (2000); DeGuerrero e Villamil (2000); Ohta (2000); Swain (2000), para citar apenas alguns. Lantolf e Appel (1994), por exemplo, entendem que a passagem do estágio de regulação pelo outro (aquilo que o indivíduo é capaz de realizar com o auxílio de outras pessoas) para o de autorregulação (aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho) é favorecida por meio de estruturas de apoio que ocorrem na ZDP, denominadas *scaffolding* (suporte mediado).

O conceito de *scaffolding* tem sido utilizado em conjunto com a noção de ZDP para explicar a participação do adulto ou de um par mais experiente no desenvolvimento de determinada tarefa pela criança. A expressão *scaffolding* foi inicialmente utilizada por Vygotsky e Luria em alusão à assistência que os adultos prestam às crianças para que elas possam apreender os meios culturais (DEGUERRERO; VILLAMIL, 2000). A partir de então, metaforicamente, essa expressão tem sido aplicada à área de aquisição de segunda língua para referir-se àqueles comportamentos de apoio adotados por um parceiro mais competente durante a interação com o aprendiz de L2 e que podem facilitar o progresso do aluno para que ele atinja um nível superior de desenvolvimento linguístico (DEGUERRERO; VILLAMIL, 2000, p. 53). A aquisição da L2 dentro dessa visão é, portanto, entendida como um processo colaborativo em que os aprendizes apropriam-se da fala da interação para, em conjunto com seus pares, construir suas próprias enunciações. Donato (2000) ressalta a importância da negociação do significado e modificação da

interação para o desenvolvimento da L2. A modificação da interação por meio da negociação do significado é um meio de fornecer um *input* compreensível aos alunos.

Entretanto, vale ressaltar que o processo de suporte mediado requer certa habilidade por parte do tutor, muitas vezes intuitiva, pois o desenvolvimento é neutralizado tanto pelo excesso de assistência, quando o aprendiz é capaz de desenvolver a tarefa independentemente, quanto pela falta de suporte, quando a tarefa está além do nível de competência atual do aprendiz. Assim, de acordo com Aljaafreh e Lantolf (1994), as estruturas de apoio que constituem o suporte mediado devem ser graduais, contingentes e dialógicas: graduais porque devem ser primeiramente implícitas, para depois se tornarem explícitas, se necessário; contingentes porque a ajuda só deve ser fornecida caso haja realmente necessidade, ou seja, caso o indivíduo não consiga resolver a tarefa sozinho; e dialógicas porque é por meio do diálogo que se reconhece o nível de desenvolvimento dos alunos, orientando para o tipo de assistência a ser oferecida.

Podemos concluir, com base nesses estudos, que os mecanismos de suporte mediado que se desenvolvem na ZDP são essenciais para a aquisição e desenvolvimento de uma segunda língua, uma vez que servem de instrumentos de mediação na solução de problemas e construção do conhecimento. Em suma, para Vygotsky (2003), a interação social é um mecanismo de desenvolvimento do indivíduo, uma vez que na presença de um par mais competente o aprendiz internaliza as estratégias do apoio e pode assim, com a assistência do outro, realizar tarefas mais complexas, além do seu nível de desenvolvimento atual. Nesse sentido, os aprendizes de L2 são vistos como falantes/ouvintes potencialmente competentes e engajados em situações de interação social que possibilitam o desenvolvimento de processos cognitivos internos. Ou seja, nessa perspectiva, a aquisição de conhecimentos, inclusive o linguístico, dá-se de fora para dentro, do social para o individual, premissa principal da teoria vygotskyana.

Dentre as situações de interação social vivenciadas pela criança, a sala de aula é um local onde a assistência mediada pelo professor e pelos colegas é recorrente na maioria das atividades desenvolvidas. Essa recorrência é mais importante ainda quando se trata da sala de aula bilíngue em que tanto a professora quanto os alunos precisam aprender a lidar com dois códigos linguísticos distintos, que em geral assumem funções também distintas, além

de todos os outros conhecimentos que a criança precisa adquirir para transitar com sucesso pelo contexto escolar.

A seguir, discutimos alguns dos usos e das funções que as línguas podem assumir na sala de aula bilíngue.

1.3.2 O uso e a função das línguas no contexto de salas de aula de educação bilíngue

Em relação ao uso das línguas na sala de aula dos programas bilíngues do tipo imersão, Swain (1983) defende o princípio do bilinguismo por meio do monolinguismo (*bilingualism through monolingualism*), censurando o uso de alternância de línguas. Para dar suporte a essa teoria, a autora argumenta que, se ambas as línguas são usadas para ensinar o mesmo conteúdo, não há razão para que os alunos se esforcem para entender o que está sendo ensinado na língua estrangeira. Ela considera também que uma abordagem de separação implica em um maior esforço tanto por parte dos professores quanto dos alunos em se comunicarem mais efetivamente na sala de aula, tornando a comunicação mais significativa. Além disso, a autora argumenta que o uso separado das duas línguas assegura um controle mais rigoroso do tempo dedicado a cada uma delas.

Todavia, tal posicionamento tem sido questionado por pesquisadores que trabalham numa perspectiva sociolinguística, como Heller (1990), Mejía (1999), Mello (2002), entre outros. Segundo esses estudiosos, a aplicação direta de princípios educacionais e linguísticos gerais para decisões que envolvem o uso da língua na sala de aula, sem levar em conta o contexto sociocultural, econômico e político, não é suficiente para assegurar um desenvolvimento linguístico apropriado em salas de aula bilíngues específicas. Heller (1990) exemplifica seu posicionamento com a discussão sobre a viabilidade de se considerarem os programas de imersão do Canadá como um modelo para a Suíça. Segundo essa autora, os modelos pedagógicos dos programas bilíngues do Canadá podem ser seguidos apenas em um sentido mais amplo, uma vez que as características locais em relação ao uso da língua são mais importantes. A quantidade de reforço das línguas no contexto de uso varia de acordo com as circunstâncias. Dessa maneira, um programa de imersão no Canadá ou nos Estados Unidos pode requerer uma quantidade maior de *input* na

L2 do que um programa de imersão na Europa, onde, provavelmente, haverá mais oportunidades de uso da L2.

Além disso, pesquisas mais recentes (HORNBERGER, 1990; CANAGARAJAH, 2001; MEJÍA, 2002; MELLO, 2002, dentre outras) têm mostrado que o processo de alternância de línguas utilizado por professores e alunos nas salas de aula bilíngues têm funções específicas, não são meramente traduções ou interpretações do que já foi dito.

O estudo de Hornberger (1990), por exemplo, mostrou que o uso da L1 (nesse caso o quéchua) pelos professores de salas de aula bilíngues se dava de maneira significativa e com funções específicas, dentre as quais a autora destaca: a) fornecer uma informação; b) provocar uma resposta linguística; c) provocar uma resposta não linguística; d) sinalizar uma sequência ou estrutura da aula; e) avaliar os alunos (elogiar, cumprimentar ou repreender). Os resultados demonstraram ainda que o uso da L1 nas salas de aula bilíngues observadas contribuiu para que as crianças tivessem maior participação nas interações, em contraste com as respostas curtas e reticentes dos alunos das salas de aula não bilíngues.

Sobre esse estudo, Mello (2002) argumenta que apesar de não focalizar diretamente o uso da L1 na aquisição de L2, seus resultados têm implicações positivas para as teorias de aquisição de segunda língua, pois como o meio de instrução privilegiado dessas salas é o espanhol, L2 da maioria das crianças, e o uso do quéchua pelos professores tem funções principalmente instrucionais, o aumento da participação nas interações sugere que as crianças das salas de aula bilíngues participam mais porque compreendem mais e, conseqüentemente, usam mais suas línguas.

O estudo de Canagarajah (2001), por sua vez, teve como objetivo analisar as funções da L1, nesse caso, o tamil, e o papel da alternância de línguas em 24 salas de aula de ESL de escolas de áreas urbanas e rurais da Península de Jaffna (Sri Lanka). Esse estudo mostrou que a alternância entre o inglês e o tamil naquele contexto apresenta funções que vão além de questões pedagógicas ou instrucionais, como transmitir conteúdos ou controlar a disciplina. Mais do que isso, a escolha da língua pelos professores e alunos está relacionada também a questões ideológicas, contribuindo para a construção de suas identidades, negociação de valores e papéis na sociedade, tendo em vista os conflitos políticos instalados naquele contexto à época do estudo. Nesse sentido, a alternância de línguas assume um valor social considerável no contexto de Jaffna, dentro e fora da escola.

Mejía (2002), ao seu turno, buscou retratar como os conhecimentos são negociados e construídos em inglês e em espanhol por professores e alunos de duas escolas de imersão em Cali, na Colômbia. Nesse contexto, o espanhol é L1 e o inglês é LE, porém possui *status* privilegiado na sociedade. Esse estudo mostrou que a alternância de línguas é vista de maneira bastante positiva pelas professoras participantes da pesquisa e serve como uma estratégia que facilita a instrução. Dessa forma, os resultados demonstram que a alternância de línguas é usada na sala de aula para: a) reformular algo que foi dito anteriormente pela professora ou pelas crianças; b) fazer exclamações; c) fazer uma tradução espontânea ou explícita e/ou sinalizada por marcadores discursivos; d) dramatizar as diversas vozes durante a narração de uma história (produzindo diferentes efeitos); e) ecoar o discurso da professora, entre outros objetivos. Esse estudo é importante porque evidencia a natureza bilíngue do processo de aprendizagem de uma L2 ou LE e reconhece a importância da L1 como instrumento de mediação do conhecimento e das multicompetências da criança em processo de tornar-se bilíngue em uma situação de imersão escolar em que a L2 não é uma língua dominante.

Por fim, Mello (2002), no contexto de sua pesquisa em uma sala de aula de ESL,¹² observou que a alternância de línguas (nesse caso, português e inglês) compreendia principalmente as funções instrucionais e conversacionais, sendo as primeiras relacionadas ao controle das interações na sala de aula, à sistematização das rotinas previamente estabelecidas, às instruções e à negociação de conteúdos. As funções conversacionais, por sua vez, relacionam-se às alternâncias que auxiliam nas comunicações professor-aluno e aluno-aluno quando eles se engajam em conversações sociais antes, durante ou depois das aulas – por exemplo, conversar com o colega ou com a professora, fazer um comentário ou reclamação, fazer uma solicitação etc.

Essas pesquisas apresentam uma posição favorável ao uso da alternância de línguas em programas bilíngues, especialmente nas fases iniciais de aprendizagem/aquisição da segunda língua, considerando o uso de ambos os idiomas como recurso válido no processo de ensino e aprendizagem, juntamente com outras estratégias facilitadoras, como gestos,

¹² *ESL* no contexto da pesquisa feita pela autora refere-se ao “ensino especial para as crianças que precisam acelerar a proficiência no inglês, distinguindo-se, portanto, do ensino de inglês regular (*mainstream*) em termos de objetivos e metodologia” (MELLO, 2002, p. 2).

mímicas e mudanças na entonação e tonicidade. Como é possível notar, o uso do discurso bilíngue durante o processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula pode ser mais rico do que a maioria dos professores imagina. A reelaboração ou reformulação na L2, pelo professor, das contribuições que os alunos produzem na L1, serve a um duplo propósito: por um lado, reconhece e aceita as contribuições do aluno na interação; por outro, fornece um *input* que é relevante e interessante para o aluno, uma vez que expressa diretamente aquilo que ele quer dizer, mas que ainda não consegue formular adequadamente.

Por um lado, devemos ressaltar que a posição de Swain (1983) quanto à alternância de línguas indiscriminada ao longo do programa se justifica na medida em que a criança da escola bilíngue precisa identificar que língua usar, com quem usar e em que situação usar esta ou aquela língua. Em outras palavras, é importante que a escola tenha uma política clara de uso das línguas, independentemente da estrutura do programa, para que a criança saiba de antemão que na aula de estudos sociais espera-se que ela use a L1, por exemplo, e na de matemática, a L2, ou LE, ou ainda, que segunda, quarta e sexta-feira são dias para o uso da L2 ou LE, ao passo que terça e quinta-feira, para a L1. Ou seja, a criança precisa ter uma referência de uso das línguas (FREEMAN, 1998). Caso contrário, ela pode não ver a necessidade de usar a L2 ou LE em situações de interação na sala e na escola como um todo, reduzindo assim suas possibilidades de aquisição dessa língua.

Por outro lado, estudos mais recentes mostram que é necessário entender a alternância de línguas, sobretudo na sala de aula, como parte do processo de aquisição de uma L2, e não como um empecilho à sua aquisição. Ou seja, o uso da L1 e a alternância de línguas são modos de fala legítimos a serem considerados pelos professores, principalmente por aqueles das séries iniciais, tendo em vista que a L1 é, em princípio, o único recurso linguístico que a criança leva consigo para a escola. Valorizar, pois, a L1 no contexto da escola bilíngue é condição para o sucesso da escolarização bilíngue.

Em relação ao desenvolvimento do *output*, Swain (1985) afirma que é preciso que os alunos tenham oportunidade de produzir discursos coerentes e sociolinguisticamente apropriados para desenvolver a aprendizagem da língua. Isso para que a produção não fique restrita a respostas de uma palavra ou respostas curtas moldadas pela iniciativa do professor. Nesse sentido, os professores podem utilizar-se de estratégias, como a elaboração de perguntas, que exijam respostas mais complexas, para encorajar a produção do aluno.

Para promover uma produção mais apropriada nos programas de imersão, uma estratégia usada é o ensino de ambas as línguas como objeto e instrumento de estudo. Pesquisas sobre a avaliação dos primeiros programas de imersão mostram que é recomendado que haja uma relação de proximidade entre o conteúdo e a língua em si, ou seja, que ambas as línguas sejam instrumento e objeto de estudo. A associação de conteúdos linguísticos (como *if clauses*, superlativos etc.) com os conteúdos das disciplinas (matemática, por exemplo) pode proporcionar uma experiência de uso da língua em diferentes áreas e ajudar a melhorar a qualidade do *output* do aluno, particularmente na segunda língua. Ou seja, a língua não é o objeto de estudo si, mas o meio para a aquisição de conteúdos de outras áreas do conhecimento, exceto na disciplina Língua Inglesa.

O estudo de Risério-Cortez (2007) sobre o uso da língua inglesa como objeto e instrumento mediador para o ensino-aprendizagem em educação bilíngue mostrou que nas aulas de estudos sociais o inglês serviu tanto como objeto de estudo quanto como ferramenta para que conceitos de estudos sociais fossem construídos. Considerando que uma das preocupações em termos de uso da L2/LE diz respeito ao *output* do aprendiz, essa expansão da língua para além das estruturas estritamente linguísticas torna o seu uso mais significativo e funcional, constituindo-se, assim, como motivação para a produção espontânea do aprendiz, o que pode ocorrer por meio da relação entre conteúdo e L2/LE.

1.3.3 Relação entre conteúdo e língua

De acordo com Heller (1990), usar a língua-alvo para comunicações autênticas, como instrumento para ensino de disciplinas (ou em outras situações fora do contexto estritamente instrucional), tem mais efeito e melhora o desenvolvimento da L2. Isso ocorre, segundo a autora, porque a atenção do aluno é voltada para o conteúdo que está sendo ensinado, e não para a forma da língua. Dessa maneira, são os conteúdos de matemática ou ciências, por exemplo, que nortearão os tópicos linguísticos a serem aprendidos, e não o contrário. Assim, o ponto de partida é o conteúdo, o qual pode ser modificado, caso o professor julgue necessário, para que o aluno tenha um maior acesso também às formas linguísticas.

A preocupação com o aprendizado de novos conceitos em programas bilíngues levou à criação de uma metodologia de sala de aula bilíngue chamada *preview-review*, que postula uma interação entre as duas línguas para assegurar a compreensão do novo conceito (MEJÍA, 2002). Trata-se de uma abordagem composta por três fases em que os professores trabalham em equipe. A introdução do tópico é feita na L1 do aluno por um dos professores; depois, outro professor aprofunda o conceito na L2 (não se trata de repetição, mas de um aprofundamento daquilo que já foi ensinado); finalmente, há uma fase de revisão e de reforço do conteúdo ensinado, na L1 ou L2, de acordo com os objetivos da aula.

Os programas bilíngues devem perceber o aprendizado da língua e a aquisição do conteúdo de maneira intrínseca, interligada. A língua é um veículo para o aprendizado de conteúdos específicos das disciplinas, que, por sua vez contribuem para garantir um nível mais elevado de proficiência no idioma de maneira mais significativa. Isso resulta na dupla função que os professores de programas bilíngues desempenham: cabe a eles a preocupação com aspectos relativos ao desenvolvimento da L2 e, ao mesmo tempo, com o aprendizado dos conteúdos (matemática, ciências etc). Nos termos de Baker (2006, p. 307), “os professores dos programas de imersão têm que usar ‘dois chapéus’: assegurar, ao mesmo tempo, o sucesso do currículo escolar e a proficiência na segunda língua”.

Partindo do pressuposto básico dos programas bilíngues de que a L2/LE deve ser entendida como meio de instrução, Swain e Johnson (1997 apud MEJÍA, 2002, p. 29) estabeleceram uma série de características que diferenciam os programas de imersão de outros tipos de ensino de L2/LE. São elas:

- A L2 é um meio de instrução;
- O currículo de imersão é paralelo ao currículo local;
- Há um suporte efetivo para a L1 do aluno dentro do currículo;
- O programa visa ao bilinguismo aditivo;
- O contato com a L2 é restrito à sala de aula;
- Os alunos entram com um nível limitado de proficiência na L2;
- Os professores são bilíngues;
- A cultura da sala de aula é a da comunidade local e não a da comunidade da língua-alvo.

Dentro dessa visão, o programa da escola deve ser de enriquecimento linguístico que visa a promover o bilinguismo em um ambiente monolíngue, onde a sala de aula é a

principal fonte de contato com a língua de imersão. Esse tipo de programa é muito diferente daqueles aplicados em contextos multilíngues, como é o caso da Europa. Além disso, o contato com falantes nativos não é comum nem no contexto escolar nem fora dele. Kowal e Swain (1997 apud MEJÍA, 2002) exemplificam que, nos programas de imersão canadenses, a falta de contato com falantes nativos de francês é talvez uma das razões para a proficiência relativamente baixa na produção oral nessa língua.

Heller (1990) destaca, ainda, a necessidade de incluir nos programas de imersão tanto atividades analíticas (com foco na forma) quanto experienciais (com foco na comunicação). Swain (1995) salienta que os alunos devem ter oportunidades frequentes de produzir *output* e devem saber da importância de um *feedback* consistente sobre a produção linguística. Outra vez, o professor tem dupla tarefa: observar a forma e o conteúdo.

Tais pressupostos teóricos acerca da relevância de uma comunicação autêntica nos programas de educação bilíngue possibilitada por meio da relação entre língua e conteúdo nos remetem ao papel fundamental do agir docente em oferecer meios para que os alunos, ainda em processo inicial de aquisição da L2/LE, possam participar ativamente das atividades conduzidas nessa língua e, dessa forma, ampliar seus conhecimentos. Passamos, então a discorrer sobre o agir docente e as estratégias de contextualização.

1.3.4 O agir docente e as estratégias de contextualização

Como mencionado anteriormente, este estudo parte do pressuposto vygotskyano (2003) de que o conhecimento é construído por meio da colaboração de pares mais capazes, o que inclui, nesse caso, todos os indivíduos envolvidos na interação da sala de aula como os alunos e o professor. Dito de outra forma, a ação do professor é essencial para que os alunos passem daquilo que sabem fazer sozinhos para o que podem fazer com a ajuda de um par mais competente. Assim, o professor parece ter um papel crucial no que tange ao fornecimento de pistas para o sucesso da aprendizagem. Ou seja, o agir docente na ZDP do aluno ocorre por meio da mediação pedagógica possibilitada pelas estratégias facilitadoras utilizadas nessa ação.

Nesse sentido, tomamos como referência as considerações feitas por Gumperz (2002) sobre o estilo do professor que medeia a relação. Ao se referir ao trabalho docente

em situações de diversidade linguística, o autor argumenta que, quando o professor considera os diferentes estilos de comunicação de seus alunos, ocorre maior participação destes nos eventos comunicativos. Por exemplo, em uma experiência comunicativa na qual o professor se mostra tolerante às variedades linguísticas consideradas não-padrão (como é o caso do inglês falado pelos negros norteamericanos em contraste com o inglês padrão ou *Standard English*), os falantes dessas variedades “se saem tão bem ou melhor do que os outros em termos de domínio da prosa expositiva em inglês” (GUMPERZ, 2002, p. 170).

Entendemos, dessa forma, que a ação do professor na sala de aula tem como objetivo criar condições necessárias para a realização do processo de aprendizagem do aluno, o que envolve a contextualização da aula como um todo, permitindo que o aluno identifique o assunto que será discutido, mobilize seus conhecimentos prévios e, assim, deseje envolver-se naquele acontecimento.

Em seu estudo sobre convenções de contextualização, Gumperz (2002) propõe a análise das formas escolhidas pelo professor para apresentar aos seus alunos o contexto no qual a aula será desenvolvida. Esse contexto pode ser entendido como uma situação em que os participantes discursivos buscam tornar suas ações interpretáveis entre si, reagindo e também contribuindo para a sua construção. Nesta perspectiva, o autor considera que são utilizadas pistas de contextualização que, *grosso modo* “são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais” (GUMPERZ, 2002, p. 152). Em outras palavras, são pistas que utilizamos para sinalizar as nossas próprias intenções comunicativas ou para inferir as intenções do nosso interlocutor. Assim, para este autor, é por meio de traços presentes nas mensagens emitidas pelos falantes que os ouvintes interpretam qual é a atividade em progresso, como seu conteúdo semântico deve ser entendido e como cada oração se relaciona à que a precede ou sucede.

De acordo com o autor, essas pistas podem ser 1) linguísticas (por exemplo, alternância de língua, de dialeto ou de estilo); 2) paralinguísticas (por exemplo, o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações); 3) prosódicas (por exemplo, a entoação, o acento, o tom) e 4) não-verbais (por exemplo, o direcionamento do olhar, o distanciamento entre os interlocutores e suas posturas e a presença de gestos).

Nesta perspectiva teórica, Gumperz (2002, p. 153) pontua que, “quando todos os participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são

tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos”. Seguindo esta linha de pensamento, passa a ser necessário considerar o fato de que os participantes de uma conversação possuem expectativas convencionais sobre o que é considerado normal e o que é considerado marcado em termos de ritmo, volume da voz, entoação e estilo de discurso dentro de um determinado evento social.

Outro aspecto presente nos estudos de Gumperz (2002) é a concepção de que deixar de dizer algo explicitamente possa ser igualmente considerado uma estratégia de contextualização. Nas palavras do autor, o sentido subjacente a essa estratégia é “não verbalize explicitamente o assunto de sua conversa; confie na habilidade do ouvinte de compreender o que está sendo dito” (GUMPERZ, 2002, p. 163).

Diante de tais perspectivas teóricas, entendemos que situações semelhantes possam ocorrer no contexto da sala de aula bilíngue na relação entre professor e aluno. Estas pistas podem funcionar como estratégias facilitadoras para que os alunos compreendam o que o professor ensina por meio da L2/LE e isso é essencial para que eles passem daquilo que sabem fazer sozinhos para algo que podem fazer com a ajuda de seus pares mais capazes.

Abordadas, então, questões sobre o agir docente, usos e funções da língua em sala de aula, apresentadas as definições básicas para o desenvolvimento deste trabalho – como as de bilinguismo e de educação bilíngue –, além de discutidos pontos como estruturação dos programas bilíngue e situação do bilinguismo no mundo, passamos, a partir deste ponto, à metodologia aplicada a este estudo. No Capítulo 2, são detalhados os passos percorridos para a construção da pesquisa.

CAPÍTULO 2

DELINEAMENTO DOS PASSOS METODOLÓGICOS: A ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA, A PREPARAÇÃO DOS REGISTROS E OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Neste capítulo apresentamos uma síntese das bases metodológicas que serviram de orientação para o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente caracterizamos os princípios da pesquisa etnográfica. Na sequência, apresentamos o contexto e os participantes da pesquisa. Em seguida, descrevemos os passos da pesquisa, a preparação dos registros dos dados e os instrumentos utilizados.

2.1 A ETNOGRAFIA ESCOLAR COMO ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Vale reafirmar aqui que o objetivo geral deste estudo foi investigar a proposta de educação bilíngue de uma escola regular da rede particular de ensino de Goiânia, com vistas a identificar o modelo e o tipo de programa bilíngue oferecidos pela escola. De modo mais específico, procuramos: caracterizar a forma como a escola organiza seu programa de ensino bilíngue em termos de distribuição das línguas no currículo, de políticas de uso e de valorização das línguas no contexto escolar e em termos de práticas metodológicas; investigar como se estabelecem as relações entre o português e o inglês no interior da escola, em especial na sala de aula do *pre-k*, no que diz respeito aos usos e funções das línguas; caracterizar as atividades de ensino e aprendizagem mais recorrentes nessa sala e identificar se a escola promove ações para implementar a proposta bilíngue.

Para tanto, tomamos como referência metodológica o paradigma qualitativo de pesquisa, ancorando-nos nos princípios da etnografia escolar (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 1995), por entender, assim como Erickson (1985), que a abordagem etnográfica é apropriada quando se quer compreender e descrever em detalhes: a natureza da sala de aula como um ambiente social e culturalmente organizado; e/ou a natureza do processo de ensino-aprendizagem; e/ou as ações que ocorrem no contexto escolar e o que essas ações significam para seus atores. Acreditamos que tal orientação está em consonância com os

objetivos deste estudo, justificando, assim, nossa opção pela abordagem etnográfica como método de pesquisa.

Como teoria e método de pesquisa, Erickson (1985, p. 5) pondera que a etnografia escolar é uma tentativa de

combinar uma análise minuciosa e detalhada do comportamento e de sua significância na interação social cotidiana com uma análise do contexto social mais amplo – o campo das mais amplas influências sociais – no qual tem lugar a interação face-a-face.

Entende-se, dessa forma, que a pesquisa etnográfica ou “interpretativista”, conforme prefere Erickson (1985), envolve observação, reflexão e descrição minuciosa dos acontecimentos cotidianos na vida de uma comunidade ou grupo de pessoas, procurando identificar a significância das ações nesses acontecimentos segundo os vários pontos de vista dos envolvidos. Nas palavras de Rees (2008, p. 258), a pesquisa qualitativa “procura interpretar, de forma holística, o significado das experiências de uma pessoa, de um evento, ou de um grupo”.

André (1995, p. 41) também ressalta a relevância da pesquisa etnográfica para a prática escolar, como uma forma sistemática de investigar o cotidiano da escola como um todo ou, de modo específico, uma sala de aula. Dentre as vantagens enumeradas pela autora está o fato de que a pesquisa do tipo etnográfica requer “um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permit[indo] reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”.

Ainda sobre a natureza da pesquisa etnográfica no contexto escolar, Serrano (1994) afirma que a etnografia lida com a complexidade dos fenômenos educacionais e sua integração em um meio sociocultural mais amplo, visando, dessa forma, a contribuir para a tomada de decisões nas situações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, a pesquisa etnográfica apresenta-se como uma alternativa para o estudo do processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula bilíngue porque, conforme argumenta Mello (2002, p. 137),

ela permite tratar de questões teóricas e práticas sobre o que está acontecendo no momento em que a L2 está sendo ensinada e aprendida, além de poder desvendar vários aspectos do contexto institucional da escola, entre eles as pressões sociais que os professores e alunos sofrem, as políticas de ensino e uso da(s) língua(s), os fatores sociais que afetam o planejamento educacional, os discursos concorrentes.

Em outras palavras, a pesquisa etnográfica chama atenção para a importância dos fatores socioculturais no processo de ensino e aprendizagem de segunda língua, além de proporcionar meios para a integração da teoria e da prática.

Tais considerações sugerem que a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica possibilita ao pesquisador construir uma análise mais próxima da realidade do contexto escolar, dentro e fora da sala de aula, bem como das interações cotidianas entre professores e alunos. Por isso, mergulhar no dia a dia da escola é uma condição para que se possa compreender o que ocorre naquele cenário e como se comportam as pessoas que nele atuam.

Para iluminar o caminho do pesquisador durante o registro dos dados no campo de pesquisa, Erickson (1985, p. 7-8) sugere que o pesquisador tenha sempre em mente cinco perguntas básicas, quais sejam:

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

O autor argumenta que as respostas a essas perguntas poderão levar o pesquisador a tornar familiar o que era estranho e vice-versa. Além disso, a busca de respostas para essas questões auxilia na reflexão sistemática sobre o que está sendo observado no campo de pesquisa – ações, comportamentos, posicionamentos e opiniões dos participantes, possibilitando assim um melhor conhecimento acerca do objeto de estudo, seja na perspectivaêmica ou ética –, considerando-se que o objetivo do etnógrafo é fornecer um relato interpretativo-explanatório do que as pessoas fazem e quais os efeitos de suas ações.

Tendo, então, discorrido sobre a orientação metodológica adotada, apresentamos a seguir o contexto da pesquisa.

2.2 CONHECENDO A ESCOLA PESQUISADA

Definidas as bases metodológicas do estudo, nesta seção detalhamos o contexto da pesquisa – a caracterização geral da escola tomada como objeto de observação, a comunidade escolar e os participantes da pesquisa.

2.2.1 Caracterização geral da escola

Localizada em um bairro nobre da cidade de Goiânia (GO), a escola objeto deste estudo surgiu em 2002 como uma alternativa para famílias que almejavam – e que, sobretudo, gozavam de uma situação financeira privilegiada – oferecer aos seus filhos a oportunidade de estudarem em uma escola bilíngue, a partir da Educação Infantil. Com uma proposta diferenciada, que busca priorizar o ensino de inglês, a escola oferece Educação Infantil nas modalidades *baby*, *pre-k*, *kinder I* e *kinder II*, Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, com opção dos períodos matutino, vespertino e tempo integral.

Em linhas gerais, esses três níveis estão assim distribuídos quanto às suas matrizes curriculares: na Educação Infantil, o currículo escolar 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 (Âmbito da Formação Pessoal e Social, cujos eixos de trabalho são Identidade e Autonomia, e Âmbito de Conhecimento do Mundo, cujos eixos de trabalho são Movimento, Música, Matemática, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade); no Ensino Fundamental I e II, a escola segue os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), organizando o trabalho nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências, Geografia e História, na base nacional comum, e Inglês e Informática, na parte diversificada. O diferencial da escola está justamente na parte diversificada, em que se procura dar maior ênfase ao ensino do inglês, conforme o Projeto Político Pedagógico da instituição.

O Quadro 3 apresenta uma síntese do currículo da Educação Infantil, a partir do RCNEI. Nos dois primeiros níveis, *baby* e *pre-k*, ênfase maior é dada à formação pessoal e social da criança – as atividades são lúdicas, com eventos de contação de histórias, jogos e cantorias. À medida que se avança em direção aos demais níveis, *kinder I e II*, a ênfase recai nos eixos do conhecimento de mundo. Vale ressaltar que, a partir desses eixos, cada professora organiza as atividades de ensino-aprendizagem do seu respectivo grupo conforme sua prática pedagógica, sobretudo no que se refere às aulas de inglês. Assim, nesses níveis não há uma carga horária pré-fixada para o inglês e o português.

Quadro 3. Conteúdos da Educação Infantil conforme o RCNEI

RECNEI – EDUCAÇÃO INFANTIL							
<i>baby</i>		<i>pre-kindergarten</i>		<i>kinder I</i>		<i>kinder II</i>	
FORMAÇÃO SOCIAL E PESSOAL		CONHECIMENTO DE MUNDO					
IDENTIDADE	AUTONOMIA	MOVIMENTO	MÚSICA	MATEMÁTICA	ARTES	LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	NATUREZA E SOCIEDADE

Embora as observações feitas para esta pesquisa tenham sido prioritariamente realizadas em uma sala de *pre-k* da Educação Infantil, durante a fase exploratória da pesquisa também observamos aulas em outros níveis de ensino, bem como fizemos notas de campo acerca de documentos relativos à matriz curricular do Ensino Fundamental I e II. Esperávamos, com isso, encontrar indícios que nos levassem a melhor compreender como se estrutura e funciona a modalidade de ensino oferecida pela escola na sua totalidade.

Os quadros 4 e 5, a seguir, mostram, respectivamente, a distribuição da carga horária no Ensino Fundamental I e II, de acordo com os componentes curriculares de cada nível.

Quadro 4. Matriz curricular do Ensino Fundamental I 2009

	Componentes Curriculares 1° ao 5° ano	CARGA HORÁRIA DO 1° AO 5° ANO										Total
		SEMANAL					ANUAL					
		1°	2°	3°	4°	5°	1°	2°	3°	4°	5°	
BASE NACIONAL COMUM	L. Portuguesa	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	Arte	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Educ. Física	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Matemática	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	Ciências	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Geografia	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	História	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
Parte Diversificada	L. Est. M. Inglês	5	5	5	5	5	200	200	200	200	200	1000
	Informática	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	TOTAL GERAL	24	24	24	24	24	960	960	960	960	960	4800

Fonte: Manual do Aluno

Quadro 5. Matriz curricular do Ensino Fundamental II 2009

	Componentes Curriculares 6° ao 9° ano	CARGA HORÁRIA DO 6° AO 9° ANO								TOTAL
		SEMANAL				ANUAL				
		6°	7°	8°	9°	6°	7°	8°	9°	
BASE NACIONAL COMUM	L. Portuguesa	6	6	6	6	240	240	240	240	960
	Arte	1	1	1	1	40	40	40	40	160
	Educ. Física	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	Matemática	6	6	6	6	240	240	240	240	960
	Ciências	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Geografia	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	História	3	3	3	3	120	120	120	120	480
	Filosofia	1	1	1	1	40	40	40	40	160
Parte Diversificada	L. Est. M. Inglês	6	6	6	6	240	240	240	240	960
	Robótica	2	2	2	2	80	80	80	80	320
	TOTAL GERAL	33	33	33	33	1320	1320	1320	1320	5280

Fonte: Manual do Aluno

As crianças da Educação Infantil têm de 1 ano e 6 meses a 6 anos de idade e são agrupadas nos respectivos níveis (*baby, pre-k, K-I e K-II*) por faixa etária. Nesses níveis, há em cada sala uma professora titular e uma auxiliar, que são responsáveis pelas atividades instrucionais e pelo acompanhamento das crianças em atividades locais ou externas. As crianças dos níveis Fundamental I e II ficam sob a responsabilidade de uma professora

titular, que trabalha os conteúdos curriculares da base; elas participam, também, de atividades específicas com outros professores, como aulas de artes, computação, música e educação física. A escola oferece, ainda, os projetos *Fun English*¹³ e *American School*,¹⁴ sendo este último opcional. Ambos serão descritos no Capítulo 3.

Quanto ao ano escolar, a escola segue o calendário vigente no Brasil, com duração do período letivo de 40 semanas, sendo 5 horas de efetivo trabalho escolar do 1º ao 5º ano e 5 horas e meia do 6º ao 9º ano, perfazendo um total de 200 dias letivos. Esse arranjo é diferente do que é adotado nas escolas internacionais que seguem o calendário das escolas do hemisfério do norte.

No que se refere à infraestrutura física, além das salas de aula, a escola conta com biblioteca, refeitório, sala de artes, sala de música, sala de xadrez, sala de vídeo, quadras, parque infantil, jardins, recepção, salas de professores e coordenação e banheiros, entre outras dependências. As salas de aula são amplas e acomodam em média 20 alunos. À época da pesquisa, a escola contava com aproximadamente 500 alunos matriculados.

Os ambientes de uso comum estão frequentemente ocupados, pois na dinâmica da escola percebemos que há um revezamento das classes na utilização dos espaços – as crianças menores circulam pela escola em grupos, geralmente acompanhadas pela professora ou pela assistente, em horários distintos dos das crianças maiores, do Ensino Fundamental, que circulam em grupos menores, com ou sem a presença da professora. Também há crianças mais velhas, dos anos posteriores do Ensino Fundamental, que circulam sozinhas, em duplas, ou em grupos.

Em relação ao uso das línguas nos espaços comuns da escola, percebemos que o inglês e o português aparecem nos cartazes e informes sobre assuntos diversos, tais como boas maneiras, preservação ambiental, datas comemorativas e fotos de viagens, expostos nos corredores e nas paredes externas às salas de aula. Quanto aos usos das línguas na sala de aula, os dados do Capítulo 3 mostrarão como se estabelecem as relações entre o português e o inglês.

¹³ Projeto da escola que consiste em oferecer aulas práticas e divertidas de inglês, ministradas por um professor nativo.

¹⁴ Projeto da escola que visa a oferecer aos alunos mais horas de inglês .

2.2.2 A comunidade escolar

A comunidade escolar é composta em sua grande maioria por crianças de famílias brasileiras e por alguns poucos alunos estrangeiros, para quem o português é a segunda ou a terceira língua. Como é de se esperar, essas crianças provêm de famílias de classe média alta, o que se expressa desde a possibilidade de pagamento da mensalidade e demais custos escolares até as experiências que elas levam para a sala de aula, provenientes de viagens e contato com artefatos culturais típicos das classes abastadas.

Os professores e demais componentes do quadro de profissionais que atuam na escola são em sua maioria brasileiros, exceto três professores estrangeiros, vindos da África do Sul, da Inglaterra e de Portugal. Os professores são qualificados em suas respectivas áreas de atuação em sala de aula. Na Educação Infantil, apesar de haver professoras com formação em áreas como Fonoaudiologia e Letras, há uma prevalência de profissionais graduadas em Pedagogia, devido à exigência da legislação para atuação nesse nível de ensino.

2.2.3 Os participantes da pesquisa

Conforme mencionamos anteriormente, esta pesquisa teve como cenário privilegiado uma sala de aula de Educação Infantil, denominada pela escola *pre-kindergarten (pre-k)*, composta em média por 15 alunos. Portanto, os participantes são crianças de 3 anos de idade, falantes de português como L1 (exceto 2 alunos, cujas L1 são o espanhol e o francês), que, por estarem em fase inicial de aquisição do inglês, comunicam-se na maior parte do tempo em português, tanto com a professora quanto com os colegas.

Vivian (nome fictício), a professora participante focal desta pesquisa, é brasileira, tem formação em Fonoaudiologia, especialização em Educação Especial, no Brasil, e curso semelhante ao de Psicopedagogia, nos Estados Unidos, onde passou seis anos estudando e trabalhando como *babysitter*. Além disso, à época da pesquisa, estava cursando o terceiro período de Letras (Português/Inglês). Durante o andamento da pesquisa, mostrou-se aberta

e sempre disponível para colaborar e discutir questões relacionadas ao *corpus* deste trabalho e às questões de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Participaram também da pesquisa a diretora pedagógica, membros da coordenação da escola, a auxiliar de sala do *pre-k*, a professora do projeto *American School* e o professor das aulas de *Fun English*, concedendo-nos entrevistas e respondendo às perguntas que fazíamos durante os momentos do registro dos dados. A diretora pedagógica, aqui denominada Sara, tem formação em Educação Básica pela Universidade Metropolitana de Caracas, na Venezuela, e é especialista em *English as a Second Language* pela *Community School* do estado norte-americano de Massachusetts. Entre os membros da coordenação estão: a coordenadora da Educação Infantil, denominada Sally, também formada em Fonoaudiologia, especialista em *Child Development* e em Psicopedagogia; a coordenadora do Ensino Fundamental I, Eva, formada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e em Gestão Educacional; e a coordenadora do Ensino Fundamental II, Lis, formada em Letras Português/Inglês, com especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico e certificações de Cambridge. A auxiliar de sala do *pre-k*, Clarice, é formada em Pedagogia, a professora do projeto *American School*, Paula, também tem formação em Pedagogia, o professor das aulas de *Fun English*, Mike, é formado em Educação, na Inglaterra e a professora de artes visuais, Luiza, é portuguesa, formada em Artes.

A seguir, no Quadro 6, apresentamos uma síntese dos participantes do estudo com seus respectivos papéis.

Quadro 6. Participantes da pesquisa

Participante	Nacionalidade	Idade ¹⁵	Formação	Função na escola	Status na pesquisa
Vivian	Brasileira	30	Fonoaudiologia Letras (em andamento)	Professora do <i>pre-k</i>	Entrevista A e registros de sala de aula
Clarice	Brasileira	25	Pedagogia	Auxiliar do <i>pre-k</i>	Registros de sala de aula
Luiza	Portuguesa	35	Artes	Professora de artes visuais	Registros de sala de aula
Sally	Brasileira	35	Fonoaudiologia	Coordenadora da Educação Infantil	Entrevistas A e B
Paula	Brasileira	35	Pedagogia	Professora do <i>American School</i>	Entrevista A e registros de sala de aula
Mike	Inglês	40	Educação	Professor das aulas de <i>Fun English</i>	Registros de sala de aula
Eva	Brasileira	30	Pedagogia	Coordenadora do Ensino Fundamental I	Entrevista B
Lis	Brasileira	30	Letras	Coordenadora do Ensino Fundamental II	Entrevista B
Sara	Venezuelana	40	Educação Básica (Venezuela)	Diretora Pedagógica	Entrevista B

Não poderíamos deixar de registrar aqui a importância da participação, em maior ou menor grau, desses membros do quadro docente da escola. Todos contribuíram fundamentalmente para que pudéssemos compreender a natureza da sala de aula – como ela se organiza socialmente, como se dá a interação entre a professora e os alunos etc –, bem como a natureza do processo de ensino-aprendizagem – quais atividades predominam, quais os usos e funções das línguas etc – e ainda como as pessoas percebem as ações que ocorrem nesse espaço.

Apresentados os participantes da pesquisa, na sequência discorreremos sobre o registro dos dados e os instrumentos utilizados.

2.3 A PREPARAÇÃO DOS REGISTROS DOS DADOS

Seguindo, então, os pressupostos básicos da etnografia escolar (ERICKSON, 1985; ANDRÉ, 1995), chegamos à escola com uma pergunta bastante ampla e genérica – Qual é a proposta de ensino bilíngue oferecida pela escola aos seus alunos? Essa pergunta serviu de orientação durante a fase inicial de exploração do contexto na medida em que direcionava

¹⁵ Ressaltamos que essas idades não são exatas, são aproximadas.

nosso olhar para as características gerais do programa e também para os diversos níveis de ensino e grupos de alunos. Durante essa fase, enquanto procurávamos nos familiarizar com o contexto, observamos aleatoriamente diversas salas de aula, até nos fixarmos na sala de aula do *pre-k*, sob a responsabilidade da professora Vivian. Nesse ínterim, fomos refinando nossas indagações até chegarmos às seguintes perguntas, já mencionadas na introdução deste estudo:

1. Como a escola estrutura seu modelo de “educação bilíngue”, de modo geral, e, em especial, na Educação Infantil?
2. Como as línguas são distribuídas no currículo e quais são as políticas de uso e valorização do inglês e do português no contexto escolar?
3. Quais são os usos e as funções do inglês e do português na sala de aula do *pre-k*?
4. Que atividades de ensino predominam na sala de aula do *pre-k*?
5. Há ações ou projetos na escola que contribuem para implementar a proposta bilíngue?

Ressaltamos que essas perguntas, de certa forma, estão interrelacionadas, ou são parte umas das outras, assim como as respostas também se mesclam, conforme mostraremos na análise dos dados. Contudo, ao formulá-las separadamente, tivemos a intenção de delimitar o foco de cada uma na expectativa de poder assim construir uma interpretação mais próxima da realidade.

A seguir, discorreremos sobre como sistematizamos o registro dos dados e utilizamos os instrumentos de pesquisa.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para responder às questões propostas neste estudo, procuramos fazer os registros dos dados com base nas observações das práticas pedagógicas em sala de aula e em outros contextos da escola, tais como a sala dos professores, o pátio, o refeitório, os corredores, o *playground* etc. Além disso, recorreremos à análise documental, às entrevistas e aos

questionários, para complementar as observações feitas *in loco*, buscando sempre a triangulação dos dados. Embora a pesquisa do tipo interpretativista não se apoie na comprovação de fatos, tivemos o cuidado de olhar para o mesmo objeto de estudo a partir de perspectivas distintas, isto é, a partir das entrevistas, das respostas ao questionário, da análise dos documentos, das observações *in loco* etc. Assim, a interpretação dos dados resulta do uso de uma variedade de métodos ou instrumentos para tratar de forma distinta o mesmo tema ou problema (TREND, 1979 apud SERRANO, 1994). De acordo com Serrano (1994), os diferentes instrumentos utilizados na coleta dos dados atuam como filtros, por meio dos quais se capta a realidade de modo seletivo, conferindo mais confiabilidade à pesquisa. É a triangulação dos dados que permite conjugar diferentes olhares de um mesmo objeto.

2.4.1 A observação em campo

Para que pudéssemos ter uma visão geral da escola, fizemos observações nos vários contextos mencionados anteriormente. Concordando com Watson-Gegeo (1998), acreditamos que esses locais podem fornecer detalhes importantes ao pesquisador e que porventura passem despercebidos ou estejam ausentes no contexto focal.

Assim, antes de concentrar nossas observações na sala de aula foco deste estudo, a sala *do pre-k*, observamos em média 2 aulas de cada turma de *baby, kinder I, kinder II, 1º ano, 2º ano e 3º ano* e das turmas de *American School e Fun English*, nos anos de 2009 e 2010. O Quadro 7 reúne informações sobre a duração do registro dos dados nos diversos microcontextos observados.

Quadro 7. Número de aulas observadas por turma nos anos de 2009 e 2010

Turma observada	<i>Baby</i>	<i>Pre-k</i>	<i>Kinder I</i>	<i>Kinder 2</i>	1º ano	2º ano	3º ano	<i>American School</i>	<i>Fun English</i>
Nº aproximado de aulas observadas em 2009	1	15	2	2	2	2	2	2	2
Nº aproximado de aulas observadas em 2010	1	15	2	2	2	2	2	2	2

Vale destacar que apesar do número significativo de aulas observadas durante a fase do registro dos dados, nem todas puderam ser usadas na análise dos dados, por razões diversas. As primeiras observações não puderam ser gravadas porque ainda não tínhamos autorização da escola e das famílias; em outras ocasiões, talvez por inexperiência da pesquisadora, não foram feitas anotações densas e imediatas que nos permitissem resgatar posteriormente da memória as ações que aconteceram nesses espaços. Além disso, em razão das limitações dos equipamentos de áudio utilizados e em decorrência do barulho das crianças, o resultado das gravações não foi totalmente satisfatório, visto que grande parte delas ficou incompreensível. Mesmo assim, foi possível registrar trechos representativos das aulas observadas. O tempo gasto no contexto e a convivência com as pessoas na escola foram suficientes para que pudéssemos construir nossa interpretação acerca do programa de educação bilíngue oferecido.

Também lembramos que as observações focais nesta pesquisa foram realizadas predominantemente em uma sala de *pre-k*, segundo nível da Educação Infantil, que à época (nos anos de 2009 e 2010) era composta em média por 15 alunos, de 3 anos de idade

Durante as observações na sala do *pre-k*, fizemos também anotações, no caderno de notas, de nossas impressões, que se mostraram profícuas no momento da análise. A combinação dessas fontes de dados facilitou o trabalho de transcrição dos trechos de falas das crianças e das professoras, uma vez que o contexto em que elas estavam inseridas pôde ser resgatado por meio das anotações.

Uma vez registradas as gravações em áudio e as anotações, o passo seguinte foi transcrever as gravações em áudio, trabalho que foi feito sob a orientação de Marcuschi (1998) e que resultou na simbologia apresentada na parte pré-textual deste estudo.

Resta dizer que, para fins de identificação dos participantes desta pesquisa, denominamos A1, A2, A3 etc. os alunos focalizados nos recortes cujas contribuições se deram individualmente; as contribuições em coro foram denominadas AA.

2.4.2 As entrevistas e os questionários

Para compreender melhor a realidade do contexto em tela, foram feitas entrevistas gravadas em áudio com a professora da sala de aula do *pre-k* e com duas outras que também atuam na Educação Infantil. Também foram entrevistadas: a coordenadora da Educação Infantil, Sally; a coordenadora do Ensino Fundamental I, Eva; a coordenadora do Ensino Fundamental II, Lis; e a diretora pedagógica da escola, Sara.

Outras fontes de dados utilizadas neste trabalho são entrevistas feitas por Pâmela de Pádua Naves Oliveira para seu estudo intitulado *Educação bilíngue de elite em uma escola de Goiânia: uma proposta*, realizado na mesma escola, no ano de 2009. A pesquisadora, que à época era professora na escola, gentilmente nos concedeu autorização para utilizarmos os dados oriundos de suas entrevistas com três coordenadoras e com a diretora. Como esses dados foram coletados no mesmo ano em que iniciamos este estudo, consideramos pertinente complementar nossos registros com os registros feitos pela professora-pesquisadora mencionada anteriormente, tendo em vista que à época as pessoas por ela entrevistadas vivenciavam o mesmo contexto e compartilhavam experiências semelhantes àsquelas vividas pelos participantes deste estudo.

Para efeito de distinção entre os registros oriundos das nossas entrevistas e daquelas feitas por Oliveira (2009), esclarecemos que, na análise dos dados, os recortes relativos às entrevistas geradas por nós foram identificados com a letra A, seguida da data de realização, e aqueles que trazem dados do estudo citado foram marcados com a letra B, também seguida da data da entrevista. A título de ilustração, transcrevemos um trecho de cada recorte:

Entrevista A	Recorte X Coord.: Temos professoras de outras áreas estudando, fazendo formação na área de Pedagogia [...]. Estamos tentando, para que até o ano que vem todas as professoras tenham formação em Pedagogia. (ENTREVISTA A, 16/12/2009).
Entrevista B	Recorte Y Coord.: Então, uma das missões é mostrar que o bilinguismo só acrescenta e não diminui, porque, na verdade, ele só traz para mais, não para menos. (ENTREVISTA B, 03/08/2009).

Tanto as entrevistas A quanto as B podem ser caracterizadas como sendo do tipo semiestruturada, isto é, que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Desse modo, elaboramos um roteiro prévio, que direcionou o curso da entrevista para temas e conceitos recorrentes, tais como a concepção de bilinguismo e de educação bilíngue; os critérios de distribuição das línguas no currículo; o ensino de língua inglesa na perspectiva bilíngue; a extensão da língua inglesa para além da escola; as características do professor da educação bilíngue infantil; o programa de qualificação profissional em serviço na escola; a elaboração dos planejamentos e os desafios da educação bilíngue. Esses temas arrolados nas entrevistas contribuíram significativamente para que pudéssemos compreender a concepção e a proposta de educação bilíngue da escola, bem como caracterizar o modelo e o tipo de programa bilíngue oferecidos.

Além das entrevistas, aplicamos um questionário às famílias das crianças participantes, para traçarmos um perfil sobre a competência e o uso no e do inglês no domínio familiar, as expectativas em relação ao bilinguismo e à educação bilíngue. O questionário, estruturado com perguntas abertas e fechadas, foi enviado para as casas e, posteriormente, recolhido pela professora colaboradora. Houve retorno de 10 respondentes, sendo que as respostas mostram dados interessantes, que explicitaremos adiante, no Capítulo 3.

2.4.3 A análise documental

A análise documental constitui-se numa técnica valiosa própria da abordagem qualitativa, pois os documentos reúnem informações que podem fundamentar a interpretação dos dados pelo pesquisador; além disso, via de regra, é fonte rica de informação sobre o contexto em tela (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, para melhor compreender as concepções da escola acerca do que significa educar uma população de alunos bilinguemente, fizemos uma análise do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a compreender a proposta educacional da escola como um todo e em particular a sua natureza bilíngue. O PPP, elaborado em 2009, estava à época na eminência de passar por

uma reformulação, segundo afirmou a coordenação pedagógica da escola. Além do PPP, outros documentos serviram de fonte de dados, tais como os textos disponíveis no *site* oficial da escola (o manual do aluno, o calendário escolar, as atividades que a escola oferece), os projetos didáticos, os planos de aula e o material didático.

Dessa forma, estando apresentados os passos metodológicos adotados na pesquisa, na sequência passamos à análise dos dados, assunto do Capítulo 3.

CAPÍTULO 3

A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA REALIDADE ESTUDADA

Neste capítulo apresentamos e discutimos a proposta de ensino bilíngue da escola investigada. Inicialmente, expomos as características gerais da escola, com o intuito de oferecer ao leitor um panorama sobre a sua organização e documentação. Além disso, discutimos a organização do programa de ensino bilíngue da instituição quanto à distribuição das línguas no currículo, às políticas de uso e de valorização das línguas no contexto escolar e às práticas metodológicas. Na sequência, tecemos uma análise da sala de aula do *pre-k*, discutindo como as atividades são organizadas e de quais estratégias de ensino a professora faz uso, como ocorrem as interações, como se dá o uso, a alternância e as funções das línguas. Em seguida, analisamos como ocorrem os eventos de *story-telling*, um tipo de atividade recorrente nessa sala de aula. Depois, apresentamos brevemente um retrato de como ocorrem as aulas de artes visuais. Posteriormente, descrevemos algumas ações da escola para o fortalecimento do programa bilíngue, como as aulas de *Fun English*, o projeto *American School* e o programa de formação de professores em serviço. Ao final deste capítulo, esperamos ter oferecido ao leitor uma fotografia do tipo de programa bilíngue adotado pela escola em questão. Para isso, contamos com os dados registrados no contexto e com a literatura da área mencionada nas referências deste estudo.

3.1 UMA ANÁLISE PANORÂMICA DA ESCOLA

A interpretação dos dados a partir dos registros oriundos das observações, do questionário, das entrevistas e da análise documental permitiu que construíssemos uma análise descritivo-analítica acerca do contexto estudado, conforme apresentamos a seguir.

3.1.1 A escola, sua regulamentação e sua concepção de educação bilíngue

A título de situar o leitor, iniciamos esta seção retomando o histórico da escola investigada para, em seguida, analisar sua documentação – objetivos, metas e características da proposta de ensino expressa no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Localizada em um bairro nobre da cidade de Goiânia (GO), a escola, aqui denominada simplesmente Escola Bilíngue (doravante, EB), surgiu em 1993 como um curso livre de inglês típico para crianças de 3 a 6 anos. Cerca de dois anos depois, tornou-se escola regular de educação infantil para crianças de 1 ano e 5 meses a 6 anos de idade, com o objetivo de “oferecer um serviço de educação numa visão globalizada, na qual as crianças pudessem ser alfabetizadas na língua materna, e aprender uma L2, no caso o inglês” (PPP, 2009, p. 6). Em 2002, a escola, que antes oferecia apenas a Educação Infantil, passou a dar sequência às séries posteriores do Ensino Fundamental, tendo recebido então outra denominação que, segunda consta no PPP (2009, p. 6), “denota maior projeção internacional”. Dessa forma, a escola caracteriza-se como “uma entidade de caráter particular, oferecendo ensino laico e bilíngue (português/inglês) de Educação Infantil e Ensino Fundamental” (PPP, 2009, p. 6).

Segundo o PPP (2009, p. 8), a EB “é pioneira no ensino bilíngue dentro de uma proposta sociointeracionista na Educação no Estado de Goiás”. Inicia-se, assim, uma proposta de ensino bilíngue em português-inglês, preenchendo uma lacuna nas sociedades goiana e goianiense, que ainda hoje contam com poucas opções dessa natureza. Ao mesmo tempo, a escola vinha atender a uma demanda dos pais, que viam na educação bilíngue um futuro promissor para seus filhos – “uma oportunidade de qualificação para o trabalho”, pois “o mercado de trabalho tem uma exigência maior de uma segunda língua”, segundo eles próprios. Além disso, para os pais, falar uma segunda língua significa ter “facilidade de compreensão e comunicação em qualquer parte do mundo”, entre outras vantagens.¹⁶ Entendemos que “segunda língua”, na fala dos pais, quer dizer língua inglesa. Tal *status* atribuído ao inglês pode ser entendido de acordo com a visão de que esta tem sido a língua que traduz as vontades e as necessidades dos cidadãos modernos.

¹⁶ Essas são algumas das respostas à pergunta 5 do questionário aplicado aos pais: “Quão importante é para você que sua criança se torne bilíngue”. Todos os respondentes, sem exceção, consideram a educação bilíngue muito importante para a formação de seus filhos.

A escola faz um chamado mercadológico com base em um grupo privilegiado de pessoas; pessoas essas que compram essa mercadoria porque as oportunidades de uso fazem parte do mundo delas. Nesse sentido, entendemos que há, por trás da fala dos pais, uma supervalorização da língua em função dos bens culturais que ela possa representar para o sucesso profissional do indivíduo. Em outras palavras, trata-se de uma visão da língua inglesa como enriquecimento cultural e progresso material.

É preciso lembrar, no entanto, que não é assim para todas as pessoas do mundo, pois a língua inglesa não é necessariamente um bem cultural. A proposta da escola pode, dessa forma, ser compreendida na perspectiva de Bourdieu (1998), para quem as línguas, no mercado das trocas linguísticas, adquirem maior ou menor valor em função do que elas valem na sociedade.

Ao analisarmos em detalhes a proposta da escola, alguns pontos se destacam. O primeiro diz respeito à terminologia da área, empregada com certa imprecisão no PPP, sobre o que se entende por escola bilíngue e por ensino de L2, ou talvez um uso mais flexível dessas expressões. Conforme procuramos mostrar na revisão da literatura deste estudo, quando se fala em educação bilíngue em tese refere-se ao tipo de ensino que ocorre por meio de duas línguas (GENESE, 1987; HORNBERGER, 1991; HAMERS; BLANC, 2000), embora na prática exista uma variação muito grande quanto às características desse tipo de ensino. Notamos ainda que a escola, por se perceber como bilíngue, considera o inglês como segunda língua: o PPP (2009, p. 6) se refere a uma “proposta na qual as crianças pudessem ser alfabetizadas na língua materna, e aprender uma L2, no caso o inglês”. Ou seja, a escola toma para si a tarefa de ensinar inglês como L2, quando o *status* dessa língua no contexto brasileiro é de fato o de LE. Essa interpretação da escola tem implicações metodológicas e situacionais.

Como explica Phillipson (1997), a distinção entre L2 e LE se baseia, sobretudo, em dois critérios: a difusão da língua na sociedade onde o aprendiz está inserido e a situação de aprendizagem ou aquisição. A difusão diz respeito às funções e aos usos da língua-alvo na sociedade, e a situação aplica-se ao contexto de aprendizagem formal – isto é, na sala de aula – ou informal – em situação de imersão natural.

Partindo dessa distinção, se considerarmos a difusão da língua na sociedade e a situação de aprendizagem, concluímos que o inglês é uma LE no contexto escolar, pois as

crianças raramente estão expostas a essa língua fora da escola e sua aprendizagem requer estratégias pedagógicas específicas. Aprender um idioma na escola em um contexto de LE, como é o caso do Brasil, é completamente diferente da situação de imersão em contextos naturais de uso da língua na sociedade, porque o aprendiz tem raras oportunidades de interagir com outras pessoas por meio dessa língua. Portanto, o uso do termo L2 para o contexto em questão não nos parece adequado também pelo fato de que a língua inglesa não assume funções de uso real na vida das crianças, restringindo-se a poucos momentos comunicativos.

Além da função, que é um elemento vital para a aquisição de uma língua, devemos ainda considerar a situação da escola, por exemplo, em termos da população de alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Em geral, nos contextos de L2, há uma proporção mais ou menos equilibrada de alunos que falam a língua ensinada na escola (neste caso, L2) como L1, o que permite a interação real entre alunos dos dois grupos não somente nas atividades em sala, mas também fora dela. Neste caso, a L2 é a língua franca que permite a comunicação entre aqueles que falam diferentes L1. Nas situações de LE, em geral, todos falam a mesma L1, predominando, naturalmente, a comunicação na L1 da maioria (na escola em questão, o português), um princípio da lei do menor esforço.

Percebemos, assim, que usar termos como “L2”, fazer afirmações do tipo “oferecer um serviço de educação numa visão globalizada”, ou ainda justificar a mudança do nome da escola para outro que “denota maior projeção internacional” são ações que se colocam, na perspectiva de Bourdieu (1998), como uma estratégia mercadológica para atribuir valor ao ensino de inglês, aguçando o interesse da comunidade. Nesse sentido, ao estabelecer objetivos em seu PPP, por meio de palavras-chave como “L2”, “globalizada” e “internacional”, a escola parece perceber a língua inglesa mais como uma espécie de *commodity* a ser adquirida do que como um projeto de ensino.

Outro ponto que nos parece dissonante das teorias vigentes é o conceito de educação bilíngue. Os estudos resenhados no Capítulo 1 mostram que, *grosso modo*, educação bilíngue é aquela em que a instrução ocorre por meio de duas línguas, ou, como prefere Hornberger (1991), diz respeito à forma como as línguas se relacionam à estrutura do programa, aos seus objetivos e à sua orientação político-ideológica. Contudo, esse entendimento não fica claro nos documentos consultados. No PPP (2009, p. 4), a instituição

se autodenomina “como uma escola bilíngue que pretende educar indivíduos criativos e sintonizados com sua realidade social”, enfocando “a formação do ser humano em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, motora, social e afetiva, incluindo nesse contexto, o domínio do inglês, como segundo idioma, de forma fluente”. Ou seja, não há clareza sobre o que se entende por escola bilíngue ou sobre o que seria ensinar inglês como segundo idioma de forma fluente, visto que os documentos consultados não fazem referência a como se estrutura o programa bilíngue da escola.¹⁷ Contudo, na prática, podemos perceber, conforme será mostrado na próxima seção, que, de modo geral, o conceito de escola bilíngue está associado ao aumento da carga horária de aulas de inglês no currículo, e não ao uso da língua como instrumento de aquisição de conhecimentos variados. Essa modalidade flexibilizada de ensino se aproxima do que Mejía (2002, p. 45) denomina “programa de intensificação de línguas”.

Ainda de acordo com o PPP (2009, p. 10), a escola tem como meta proporcionar “um ambiente alfabetizador numa perspectiva de letramento, que se inicia com a literatura infantil, e se desenvolve por meio de projetos didáticos numa visão globalizada”. Esses projetos são desenvolvidos pelos professores com base em uma “rede temática comum que transversaliza os conteúdos a partir de subtemas tanto para a Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental” (PPP, 2009, p. 8). Hierarquicamente, os projetos didáticos estão sob a responsabilidade dos professores, mas vinculados a um projeto maior proposto pela direção e pela coordenação, anualmente. De acordo com o período escolar, cada professor apresenta seu projeto em consonância com a realidade de seus alunos, sem deixar, no entanto, de atender ao projeto geral da escola. Assim, a proposta educacional bilíngue da instituição é executada “dentro do projeto [do professor da turma], de forma articulada com os demais conteúdos, eixos e disciplinas previstos na legislação brasileira” (PPP, 2009, p. 11). Em relação à iniciação à escrita em língua inglesa, o documento ressalta que

a sistematização de registros escritos na língua inglesa só ocorre depois da aquisição convencional da leitura e escrita da língua materna, objeto de exigência legal. Até então, o foco do trabalho pedagógico com essa língua é feito através da oralidade com diferentes estratégias e atividades. (PPP, 2009, p. 11)

¹⁷ Esclarecemos que os dados aqui apresentados foram compilados de trechos do PPP (2009) e do *site* oficial da escola (2009), durante a permanência no campo de pesquisa.

Esse trecho ilustra a preocupação da escola em cumprir as exigências legais em relação à sistematização da escrita. De acordo com o recorte seguinte de uma entrevista concedida pela diretora Sara, o Ministério da Educação (MEC) não reconhece e não encoraja a educação bilíngue:

Recorte 1

Dentro do Ministério de Educação brasileiro nós não precisamos de nada, inclusive eles não aprovam e eles não concordam com a proposta bilíngue. Por mais que dentro [...] dos Parâmetros Curriculares [haja] um forte indício de que é importante pra sociedade a autonomia e o contato com outras culturas, [...] na prática, quando a fiscalização vem nos observar, sempre há empecilho, [...] eles acabam implicando [quando veem que tem inglês no primeiro ano]. (Entrevista B, 03/08/2009).

O depoimento da diretora sugere que a escola não tem seu currículo reconhecido pelo MEC para funcionar como instituição bilíngue. Como mencionado no Capítulo 1 deste estudo, em sua pesquisa sobre as escolas bilíngues de prestígio, Moura (2009) enxerga essa situação de não reconhecimento do currículo bilíngue por parte do MEC, ao sustentar que essas escolas não são regulamentadas pelo ministério como sendo bilíngues. Elas integram-se legalmente às escolas regulares monolíngues, seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), e oferecem formação em língua portuguesa nas principais disciplinas. Como estratégia para o ensino em duas línguas “geralmente oferecem uma carga horária maior para inserir a instrução na segunda língua e atender às exigências dos órgãos oficiais” (MOURA, 2009, p. 57).

Essa parece ser a situação da escola em foco neste estudo, pois a instituição compartilha as mesmas dificuldades mencionadas por Moura (2009) quanto à oficialização do currículo, além da mesma saída para incluir a LE no currículo: oferecer carga horária adicional para dar conta da proposta bilíngue.

Além do não reconhecimento da proposta bilíngue da escola, conforme afirma a direção, os fiscais de ensino pouco ou nada conhecem sobre educação bilíngue, como demonstra esta fala da diretora Sara:

Recorte 2

Por falta de informação eles acham que você alfabetiza em uma língua e aí você não pode alfabetizar na outra, porque atrapalha, porque prejudica. Eles não enxergam o bilinguismo como benéfico, eles enxergam que é uma coisa que atrapalha. Mas aí a gente vai lá no referencial mesmo, olha o PCN, vê a parte que fala de identidade e autonomia, das informações culturais e assim por diante, mas mesmo assim eles sempre colocam que não, a prioridade é a língua portuguesa; então, esse é um dos empecilhos que eu tenho encontrado muito. O outro eu acho que é uma falta de informação, basicamente. Então eles falam não, mas nunca se informaram sobre a realidade. [...] eu diria assim, confusões que há com respeito à educação bilíngue é que você sempre deixa a desejar em uma das línguas. Então, uma das missões é mostrar que o bilinguismo só acrescenta e não diminui, porque, na verdade, ele só traz para mais, não para menos. (Entrevista B, 03/08/2009).

A fala da diretora no recorte 2 denuncia uma visão preconceituosa do órgão fiscalizador acerca da educação bilíngue. É interessante notarmos que posturas como essa não são recentes e são mais comuns do que imaginamos, quando é consultada a literatura da área. Conforme mostrado no Capítulo 1 deste estudo, as questões de bilinguismo estiveram por muito tempo associadas a resultados não satisfatórios, por exemplo, quanto ao desenvolvimento acadêmico de crianças em situação de contato com duas ou mais línguas em decorrência de uma suposta confusão linguística. Contudo, estudos mais recentes, como os de Baker (2006), Myers-Scotton (2006), Cloud, Genesse e Hamayan (2009), mostram que o desenvolvimento de mais de uma língua auxilia, entre outros aspectos, no desenvolvimento das habilidades cognitivas e metalinguísticas. Nesse sentido, o bilinguismo e a educação bilíngue contabilizam uma série de benefícios educacionais, cognitivos, socioculturais e econômicos. Portanto, quando a coordenadora afirma que “eles não enxergam o bilinguismo como benéfico, eles enxergam que é uma coisa que atrapalha”, ela destaca uma atitude que já deveria ter sido erradicada, sobretudo, vinda daqueles que lidam com as questões educacionais no país. Daí a escola tomar para si a missão de “mostrar que o bilinguismo só acrescenta e não diminui porque, na verdade, ele só traz para mais, não para menos”.

Essa percepção dos agentes fiscalizadores de que o ensino bilíngue pode causar alguma dificuldade ao desenvolvimento acadêmico da criança é de certa forma compartilhada pelos pais. Apesar de se constituir um atrativo para os pais, o ensino bilíngue é também razão de dúvidas e de insegurança para eles, conforme salienta a fala da coordenadora Sally: “Existe muita dúvida em relação ao bilinguismo e alguns pais se

sentem inseguros” (Entrevista A, 16/12/2009). Complementando, a coordenadora esclarece que o receio dos pais reside, sobretudo, na possibilidade de haver confusão entre as línguas durante o processo de escolarização da criança e, conseqüentemente, de isso afetar o seu desempenho tanto no nível linguístico quanto no das práticas educacionais. Essa percepção não é privilégio do contexto em tela, como mostram os estudos de Mejía (2002) e Mello (2002), que também identificaram tal postura nas famílias entrevistadas durante suas pesquisas.

Cabe, então, à escola conscientizar os pais de que a educação bilíngue não traz prejuízos, e, sim, ganhos para a criança. Isso pode ser feito por meio de ações simples, como esclarecer sobre quais bases teóricas o programa está estruturado, sobre os objetivos e as metas a serem alcançadas em cada série, sobre as metodologias de ensino de línguas, entre outras. Além dessas, também são importantes ações que envolvam e informem a família quanto ao que significa escolarizar a criança bilíngue. Isso pode ser feito por meio de palestras, reuniões e oficinas sobre questões de bilinguismo e de educação bilíngue, em especial aquelas que afligem os pais.

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

Conforme argumentamos anteriormente, compreender como o programa se estrutura é condição *sine qua non* para que a família acredite nos resultados positivos que a educação bilíngue pode trazer para seus filhos. Colocado de outra forma, isso significa que a proposta de ensino da escola deve estar claramente estruturada em termos de objetivos, orientações e características estruturantes e contextuais (HORNBERGER, 1991).

Tomando como referência tais elementos, buscamos nesta parte da análise reunir indícios que definam o tipo de programa desenvolvido na escola à época da coleta de dados. Assim, iniciamos pela definição do tempo e do espaço ocupado pelas línguas ao longo do currículo. A partir daí, será possível inferir o *status* que cada língua goza na escola, bem como os objetivos do programa.

Ao analisar os documentos da escola sobre o quesito “tempo”, encontramos a seguinte distribuição:

1 - Nas turmas de Baby e Pre-K (crianças de 1,5 a 03 anos de idade), o Inglês é usado como imersão. A língua é usada durante todo o tempo, evitando-se o uso do Português.

2 - Nas turmas de Kinder 1, inicia-se a alfabetização em Português (língua materna da maioria dos alunos), dando continuidade no Kinder 2 e sedimenta-se no 1º ano.

3 - A partir do 2º ano do Ensino Fundamental, inicia-se a alfabetização na língua inglesa e conteúdos de disciplinas curriculares específicas (História e Geografia, Ciências, Matemática, etc.) são apresentados em ambas as línguas: Português e Inglês. (PPP, 2009, p. 11)

Como podemos observar no documento da escola, para as turmas de *baby* e *pre-k*, a proposta é que o inglês seja usado como imersão total, isto é, que 100% das atividades ocorram nessa língua. Isso significa que para essas duas séries iniciais a escola privilegia o uso do inglês em detrimento do português. No entanto, na prática, pudemos observar que, de modo geral, o grupo docente utiliza a língua portuguesa sempre que a comunicação na língua inglesa é dificultada. Sobre esse assunto, a professora Vivian afirma que em suas aulas ambas as línguas são utilizadas:

Recorte 3

Minhas aulas são mescladas com português, porque é a língua em que eles se sentem confortáveis, é a língua em que eles se comunicam realmente comigo, porque no inglês eu me comunico muito bem com eles e eles são muito receptivos, mas eles não se comunicam de volta comigo. (Entrevista A, 16/12/2009)

A postura da professora, diferentemente do que pressupõem as normas estabelecidas no documento, vai ao encontro do que se observa em outros contextos similares (MEJÍA, 2002; MELLO, 2002; MOURA, 2002) no que se refere ao uso alternado das línguas. Como salienta a professora, a alternância de línguas em suas aulas tem a função de mediar a comunicação entre ela e as crianças, pois a educadora entende que elas ainda não têm domínio do código (o inglês) para se comunicar nessa língua e desenvolver todas as atividades pedagógicas propostas. Com essa atitude, a professora demonstra respeito e valorização pela L1 das crianças, reconhecendo que elas ainda estão em fase de aquisição até mesmo da L1, uma vez que se trata de crianças de 3 anos de idade. Cummins (1996), por exemplo, ressalta a importância de valorizar os conhecimentos linguísticos que as crianças levam para a escola, sobretudo nos contextos de escolas bilíngues.

No recorte 4, a fala da coordenadora Sally reforça a percepção da escola sobre “imersão no inglês”, entendida como uma metodologia de ensino de inglês com uma proposta de uso exclusivo dessa língua durante as atividades de sala de aula.

Recorte 4

Do maternal até o jardim é imersão no inglês, então, o planejamento e o projeto das professoras é desenvolver o inglês. Todos os conteúdos trabalhados são casados com os projetos e desenvolvidos na língua inglesa. [...] a gente desenvolve o inglês na prática do dia a dia da escola, com atividades lúdicas, práticas e concretas, então, o inglês das crianças desenvolve como a gente desenvolve o português, no uso da língua. (Entrevista A, 16/12/2009)

Contudo, a imersão parece ocorrer apenas no nível da sala de aula, durante as rotinas de ensino-aprendizagem, tendo em vista que a observação mostrou que no pátio, no refeitório e nas interações fora da sala, de modo geral, predomina o português. Embora tenhamos observado o inglês sendo usado em situações externas à sala (no pátio, no refeitório, nos corredores), conforme afirma a coordenadora no recorte 5, esse uso limita-se a instruções dadas pelos professores, como “*come here, please!*”, “*wash your hands*”, “*tie your shoes*” etc., ou ainda a solicitações dos alunos. Ou seja, o uso da língua é feito na maioria das vezes por meio de frases formulaicas, prontas e isoladas, sem que haja uma situação de interação de fato. Em outras palavras, o uso do inglês, mesmo que seja fora da sala de aula, reflete os usos característicos da sala de aula. Assim diz a coordenadora Sally:

Recorte 5

Então é usando, é tendo contato, é em comunicação entre uma criança e outra, entre a professora e a criança durante [o desenvolvimento] [d]os projetos que a gente propicia [oportunidades de uso], sem contar que a rotina da escola também é em inglês. Por exemplo, se eles vão pedir pra sair da sala eles pedem em inglês, se eles vão pedir alguma coisa durante o lanche [...] a gente encoraja que eles peçam em inglês, então, quanto menores mais eles usam o inglês e quanto maiores menos eles querem usar, mas a gente tenta [...] encorajá-los para que eles usem o inglês também. A rotina diária da escola é feita no inglês e os conteúdos são trabalhados dentro do desenvolvimento das atividades dos projetos, para que realmente o inglês entre como uma língua [...] desenvolvendo uma língua como a gente desenvolveu o português, usando não aquela coisa mecânica, decorada e repetitiva. (Entrevista A, 16/12/2009)

No que se refere às turmas de *kinder I* e *kinder II*, a proposta da escola recomenda que a alfabetização inicie em português (língua materna da maioria dos alunos), continue

no *kinder II* e seja sedimentada no 1º ano. Em outras palavras, a partir dos quatro anos de idade, no *kinder I*, tem início a alfabetização em português, reduzindo-se, assim, as horas de atividades em inglês. Contudo, essas horas não estão definidas, como ilustra a fala da coordenadora Sally:

Recorte 6

[A proposta da escola é] de 50%, mas ela varia, às vezes, de 20%, às vezes, 70%, ela muda muito. É um pouco dessa flexibilidade [...] a gente tenta conseguir dar a metade, metade, mas nem sempre acontece. [...] metade da manhã é inglês, metade da manhã é português [...]. Claro que, por exemplo, nas séries iniciais da educação infantil é praticamente 100% inglês, aí depois você balanceia, não somente durante um ano escolar, mas durante [...] a vida escolar da criança [...] ela vai ter contato metade, metade com a língua”. (Entrevista A, 16/12/2009)

No documento da escola é possível ver o seguinte:

Nosso programa visa à construção de um bilinguismo que leve em conta a realidade de nossos alunos, buscando “gradualmente” um bilinguismo equilibrado – onde a competência linguística é equivalente em ambas as línguas. (PPP, 2009, p. 11)

No entanto, o recorte 6 evidencia que as proporções de uso das línguas na escola não estão bem definidas. Existe a proposta de 50%, porém, isso “nem sempre acontece”, como afirma a coordenadora. A não sistematização de uma orientação linguística em relação ao tempo de uso das línguas garante flexibilidade excessiva, de modo que se torna difícil mensurar o tempo de uso de cada língua por ano escolar. A julgar pelo que está posto no documento – “buscando ‘gradualmente’ um bilinguismo equilibrado” – e pela fala da coordenadora no recorte 6 – “aí depois você balanceia, não somente durante um ano escolar, mas durante [...] a vida escolar da criança ela vai ter contato metade, metade com a língua” –, a meta é atingir um percentual de 50% para cada língua, porém não se sabe a que se refere esse percentual e a partir de quando ele começa a ser estabelecido. As exceções são os níveis *baby* e *pre-k*, que, segundo a proposta, trabalham com 100% do tempo para o inglês.

Há dois pontos a serem considerados nessa proposta. Primeiramente, estudos mostram que o conceito de bilinguismo equilibrado nem sempre corresponde à realidade. Fishman (1971 apud BAKER, 2006) argumenta que raramente alguém será igualmente competente nas duas línguas em todas as situações, porque a maioria dos bilíngues usa suas duas línguas para finalidades diferentes e com pessoas diferentes. Em segundo lugar, apesar

de a proposta da escola afirmar “nosso programa visa à construção de um bilinguismo que leve em conta a realidade dos nossos alunos”, tal afirmação desconsidera o fato de o inglês não fazer parte do repertório dos alunos em todos os outros domínios (FISHMAN, 1971 apud BAKER, 2006), exceto o da escola. Corroborando esse posicionamento, Grosjean (1994, p. 2) ressalta que

na verdade, os bilíngues adquirem e usam suas línguas com diferentes propósitos, em diferentes situações de vida e com diferentes pessoas. Isso acontece precisamente porque as necessidades e usos das línguas são normalmente muito diferentes e os bilíngues raramente desenvolvem a mesma fluência nas duas línguas. O nível de fluência atingida numa língua (mais precisamente numa habilidade linguística) dependerá da necessidade de uso daquela língua e será específica ao domínio (casa, trabalho, escola, etc.).

Diferentemente do que diz o documento em relação à proposta de bilinguismo equilibrado, a fala da professora Vivian, no recorte 7, parece considerar que apesar de haver uma proposta interna de bilinguismo na escola, não há oportunidades de uso real da língua inglesa fora do contexto escolar. Assim diz a professora:

Recorte 7

A escola tem uma proposta interna de bilinguismo, mas não tem ainda a função do que ela usa, então eu não vejo a criança colocando em prática o tanto de coisa que ela aprende na escola. [...] Tem a proposta aqui dentro da escola, mas eu não a vejo sendo efetivada. Pelo menos as crianças que eu cuido, a faixa etária que eu cuido, elas não têm maturidade para entender o porquê das coisas, mas é mais ainda além do que isso, elas realmente não sabem o porquê daquela outra língua. Mas elas adoram e elas falam e elas cantam, elas adoram aprender essa outra língua. (Entrevista A, 16/12/2009)

A fala da professora aponta para uma consciência da necessidade de aproximar o conhecimento acadêmico das condições reais de uso da língua fora do contexto escolar. É pertinente inferir, portanto, que uma competência equivalente nas duas línguas é fato pouco provável, considerando o contexto de Goiânia, onde, em geral, as crianças têm pouca ou nenhuma oportunidade de usar a língua inglesa fora do contexto escolar. O questionário respondido pelos pais, por exemplo, mostrou que as crianças têm pouco contato com o inglês fora do ambiente escolar, limitando-se ao acesso a filmes e programas de TV em inglês, conforme afirma uma mãe de aluno: “Meu filho assiste a filmes e desenhos animados em português e inglês”. Para outros, como atesta a fala seguinte, a oportunidade que seus filhos têm de usar o inglês é com membros da família que falam essa língua, ou

durante suas viagens para o exterior – “minha filha tem oportunidade de falar inglês com os pais, tios e primos, na casa do avô e nas viagens”. De modo geral, o questionário mostrou que, apesar de haver grande expectativa por parte dos pais de que seus filhos aprendam inglês na escola, no domínio familiar eles não fazem uso dessa língua.

Portanto, quando a escola pressupõe a aquisição de uma competência bilíngue equilibrada como uma das metas a ser atingida pelos seus alunos, parece não levar em conta que a realidade goianiense não inclui muitas oportunidades de uso do inglês fora do domínio da sala de aula. Ou seja, a escola parece desconsiderar que o uso é condição essencial para aquisição de uma ou mais línguas, sobretudo de modo equilibrado. Se a aprendizagem se limita à sala de aula, dificilmente o aprendiz atingirá uma competência bilíngue equilibrada, até mesmo porque, como salienta Grosjean (1982), não há, nesse caso, uma relação de complementaridade entre as línguas no que diz respeito aos domínios de uso. Em outras palavras, raras vezes o bilíngue precisa usar as duas línguas em um mesmo domínio, daí não ser necessário adquirir as línguas em níveis equilibrados de competência.

Ressaltamos, ainda, que a noção de competência bilíngue ou “plurilíngue”, como preferem Andrade, Araújo e Sá et al. (2003 apud BIZARRO; BRAGA, s.d., p. 60),

não se espera perfeita, mas que se compreende como particular a um determinado indivíduo, dinâmica, heterogênea, compósita, desequilibrada, onde se reequaciona sistemática e continuamente a relação entre os diferentes saberes linguísticos e culturais.

Em relação à turma do primeiro ano, o PPP afirma que a alfabetização é consolidada, ou seja, “[a alfabetização] sedimenta-se no 1º ano”. Portanto, o trabalho em língua portuguesa ganha destaque. Na prática, observamos que as atividades realizadas em inglês se limitam às aulas de língua inglesa como disciplina do currículo, à aula de *Fun English*, a expressões usuais típicas de sala de aula, independente da disciplina que está sendo ministrada, e a alguns tópicos vocabulares de matemática, ciências, artes e computação. A escolha desses tópicos fica a cargo do professor da turma, sob a supervisão do coordenador. A coordenadora Sally afirma:

Recorte 8

A partir do kinder 2 e primeiro ano a gente [...] prioriza a língua portuguesa sim, mas o inglês ainda é muito presente, mas aí o inglês passa para os conceitos

cotidianos: *colors, numbers*. Então, aqueles conceitos a gente vai somente reforçar. (Entrevista A, 16/12/2009)

Pelo que podemos entender da fala da coordenadora, o inglês dá lugar ao português a partir do momento em que a ênfase passa a ser nos conteúdos programáticos, ficando o inglês restrito a tópicos de vocabulário relacionados a esses conteúdos (denominados por ela “conceitos cotidianos”). A observação *in loco* nos mostrou que os conceitos em si, como o de adição, por exemplo, são ensinados em português, aproveitando-se o momento para ensinar ou revisar os números em inglês. Ou seja, o inglês entra nas aulas de conteúdos como uma estratégia oportuna para ensinar vocabulário. Além disso, o inglês se faz presente nessas aulas na forma de comandos tais como “*open your books on page 5!*”, “*silence, please!*”, “*sit down!*”, ou de solicitações por parte das crianças: “*may I go to the bathroom?*”, “*may I drink water?*” etc. A observação ainda nos mostrou que nessa fase o inglês está também presente nas aulas de *Fun English*,¹⁸ que ocorrem uma vez por semana a partir do primeiro ano, ministradas por um professor nativo. Espera-se, assim, que as crianças possam vivenciar a língua naturalmente por meio da necessidade de usá-la, conforme afirma a diretora Sara: “O objetivo do professor nativo na sala de aula é o seguinte: você só faz uso da língua quando você tem real necessidade” (Entrevista B, 03/08/2009). Ocorre que a questão não está localizada na figura do professor nativo, mas, entre outros fatores, na política de uso das línguas na escola, que é muito flexível, e na estruturação do programa, que não estabelece critérios claros sobre a distribuição das línguas, conforme mencionado anteriormente.

Ainda com relação ao fator tempo na distribuição das línguas no programa, o documento afirma que a partir do segundo ano “inicia-se a alfabetização na língua inglesa e conteúdos de disciplinas curriculares específicas (História e Geografia, Ciências, Matemática, etc) são apresentados em ambas as línguas”. No que se refere à alfabetização na língua inglesa, não tivemos a oportunidade de verificar como ela se desenvolve processualmente ao longo do ano, exceto por algumas aulas observadas em que a professora ensinava como os sons das vogais se realizavam. Quanto aos conteúdos, o documento nos leva a crer que tanto o inglês quanto o português são utilizados como meio de instrução; no entanto, a fala da diretora no recorte 9 reforça nossa percepção de que

¹⁸ O projeto *Fun English* será detalhado no item 3.3.1 deste capítulo.

reserva-se o inglês para o ensino de vocabulário, apenas, e o português para o ensino de conceitos mais elaborados.

Recorte 9

Você não pode chegar e trabalhar no terceiro ano as bacias hidrográficas em inglês. Porque é um conteúdo muito novo, mas você, dentro das bacias hidrográficas, pode trabalhar um pouco o vocabulário de, sabe, margem do rio. Tem alguns conteúdos que você pode apresentar, mas o sistema todo de bacias hidrográficas que se encontram no Brasil esses conteúdos são dados na língua portuguesa. (Entrevista B, 03/08/2009)

O recorte 10 explicita melhor como é feita a inserção do inglês nos planejamentos diários. Assim diz a coordenadora Lis:

Recorte 10

Eu vou acrescentando, então, por exemplo, eu corrijo os planejamentos na própria biblioteca, porque lá eu vou pegando as coisas. Então, se eu acho um exercício interessante de equações que eles estão vendo em inglês naqueles livros do *American School*, eu ajudo a professora a planejar como ela vai ministrar aquele exercício, reviso vocabulário. O professor de geografia tem um pouquinho mais de inglês, então, em geral ele dá algumas coisas em inglês na própria sala, põe um pouquinho no plano e, às vezes, até cobra uma ou duas questões na prova em inglês, porque ele tem um nível um pouco melhor. Então, conforme o nível [de inglês] dos professores vai melhorando, vai aumentando, dá para eles cobrarem esse tipo de coisa, senão já fica um pouco difícil, mas, em geral, a parte em inglês sou eu que acrescento no planejamento. E acrescento como? Um dia inteiro ou uma aula inteira? Não, são exercícios que a gente vai colocando, conteúdos que eles já dominam e vão ser revisados em inglês, uma dinâmica, um jogo. É, não é tanto, é pouco. (Entrevista B, 03/08/2009)

A fala da coordenadora no recorte 10 ilustra como a inserção do inglês no planejamento dos professores restringe-se a poucos momentos da aula, em geral, com caráter de revisão e fixação de vocabulário. Trata-se, na verdade, de tópicos inseridos aleatoriamente no planejamento do professor de acordo com a seleção e a orientação da coordenadora, ficando a sua efetivação na dependência da competência comunicativa em inglês do professor da sala. Assim, aqueles que têm mais proficiência na língua inserem o inglês com maior frequência nas suas aulas, ao passo que aqueles que têm menos destinam um tempo menor ao inglês nas atividades de sala. Notamos, dessa forma, que a língua inglesa não é vista como meio para a instrução de conteúdos e para a aquisição de conceitos das diversas áreas do conhecimento que integram o currículo; ao contrário, é a língua portuguesa que assume esse papel. No recorte 11, a fala da diretora corrobora essa ideia de

que o critério de escolha da língua para que determinado conceito seja ensinado depende da complexidade desse conceito e do fato de ele já ser ou não do conhecimento do aluno:

Recorte 11

A língua inglesa só vem a acrescentar. Por exemplo, na matemática a gente gosta de dar muito conteúdo na língua inglesa, porque os conceitos matemáticos todos ficam dentro da cabeça no mesmo local, não interessa que língua você fala, dois mais dois em chinês, em inglês, em alemão, em português, ele é dois mais dois sempre, não interessa. Então, esse conteúdo a gente dá em inglês, mas se eu vou apresentar raiz quadrada aí eu já não vou dar em inglês, vou dar em português [...] esse é o critério. (Entrevista B, 03/08/2009)

O recorte 11 ilustra a percepção da escola sobre como os conceitos matemáticos são armazenados no cérebro do aprendiz, sugerindo que para se ter acesso a eles em diferentes línguas bastaria traduzi-los de uma língua para outra, quando na verdade a forma de acesso aos conceitos matemáticos também pode variar, como é o caso do francês, em que para se dizer 82 é preciso multiplicar 4 vezes 20 e depois somar 2 – *quatre-vingts-deux*. De modo semelhante, a concepção de língua e de aquisição de língua que permeia a escola parece ser a de que língua é um conjunto de unidades isoladas que colocadas juntas formam o todo. Daí a ênfase especial no ensino de vocabulário, em vez do uso da língua como meio para ensinar não só vocabulário, mas também conteúdos em geral, que é a característica básica do ensino bilíngue.

Em síntese, quando comparamos os dados gerados (o que dizem os documentos, as falas arroladas, as observações feitas no local e as conversas informais), percebemos uma dissonância entre as percepções da escola e as da pesquisadora no que diz respeito à proporção de tempo destinado ao uso das línguas no currículo. O Quadro 8 contrapõe essas percepções.

Quadro 8. Percepções da escola *versus* Percepções da pesquisadora

Turmas (idades)	Percepções da escola	Percepções da pesquisadora
<i>Baby</i> (1 ano e 4 meses)	Inglês durante todo o tempo.	Dá-se preferência ao uso do inglês, dependendo da competência comunicativa da professora da sala – quanto mais competente, maior o <i>input</i> oferecido. Quando necessário, a professora recorre ao português.
<i>Pre-k</i> (3 anos)	Inglês durante todo o tempo.	
<i>Kinder I</i> (4 anos)	Inicia-se a alfabetização em português.	O inglês é a língua de uso preferencial, mas o português vai sendo acrescentado gradativamente, de acordo com os tópicos abordados nos conteúdos programáticos.
<i>Kinder II</i> (5 anos)	Dá-se continuidade à alfabetização em português.	O inglês continua sendo a língua de uso preferencial, mas o português passa a ganhar cada vez mais destaque.
1º ano (6 anos)	Sedimenta-se a alfabetização em português.	O português passa a ser a língua de uso preferencial e o inglês aparece apenas como disciplina do currículo e nos comandos de sala de aula.
2º ano (7 anos)	Inicia-se a alfabetização em inglês.	Continua a predominância do português na sala de aula e o inglês é utilizado em tópicos das disciplinas para ensinar vocabulário, como disciplina do currículo e nos comandos de sala de aula.
3º ano (8 anos)	Dá-se continuidade a alfabetização em inglês.	
4º ano (9 anos)		

O Quadro 8 mostra que, na percepção da escola, o inglês é a língua de uso preferencial, com a imersão total nos dois primeiros anos e gradativamente reduzindo-se nos níveis *kinder I* e *II*, para dar início à alfabetização em português e consolidar-se no primeiro ano. A partir daí há, segundo essa percepção, uma retomada do tempo alocado para o inglês, com a proposta de alfabetização nessa língua. No entanto, na prática, o que observamos é que cada professor estabelece o tempo de uso para cada língua, de acordo com o conhecimento que tem da língua inglesa, ou do tópico que está sendo abordado, sem, verdadeiramente, ater-se a uma proporção de uso das línguas definida *a priori*, ou seja, o uso vai se dando aleatoriamente, na medida do possível.

Desta forma, analisando o tempo e o espaço de uso das línguas ao longo do currículo escolar, conforme já foi mencionado, percebemos que, de modo geral, a proposta da escola preconiza que a maior parte do período escolar seja dedicada ao inglês nos primeiros anos da Educação Infantil, e que, no decorrer dos anos seguintes, o português ocupe maior parte do tempo, ficando o uso do inglês restrito a tópicos diversos das aulas de matemática, ciências e geografia, a expressões típicas da rotina da sala de aula e como

disciplina do currículo. Para os alunos que assim o quiserem, a escola oferece, a partir do 1º ano, o projeto *American School*,¹⁹ como uma forma de compensar a redução das horas de inglês.

Ao observar a forma como o programa de educação bilíngue da escola está estruturado, não encontramos correspondência na literatura da área. Apesar de concordarmos com Freeman (1998), quando diz que cada contexto de ensino requer uma modalidade específica de educação bilíngue, no caso do programa em tela a dificuldade em entender a sua operacionalização está no fato, já discutido, de que não há muita clareza sobre as características principais que geralmente integram os programas bilíngues: a orientação político-ideológica do programa, a distribuição das línguas, a proporção de tempo dedicada a cada língua. Por um lado, ao compararmos a proposta desta escola com outras que se propõem a oferecer uma educação bilíngue, como as descritas nos estudos de Freeman (1998), Mejía (2002), Mello (2002), Risério-Cortez (2007) e Moura (2009), entre outros, percebemos que a instituição em foco se distancia daquilo que a literatura caracteriza como educação bilíngue de fato. Por outro lado, os dados também mostram que a proposta de ensino de inglês da escola em foco se diferencia significativamente daquelas desenvolvidas nas escolas regulares de modo geral, nas quais o inglês é apenas uma disciplina no currículo, com cerca de 2 horas-aula semanais.

Devemos ressaltar que o objetivo da escola de formar indivíduos bilíngues para atuarem neste mundo globalizado em que as fronteiras linguísticas são cada vez mais difusas é bastante louvável. Além disso, havemos de considerar os inúmeros desafios que a educação bilíngue enfrenta em quaisquer que sejam os contextos, a saber: a dificuldade de encontrar recursos humanos qualificados para atuar na Educação Infantil e nas áreas específicas do conhecimento por meio de uma LE; a falta de um contingente de alunos de origens multiétnicas para que a comunicação intercultural seja viável entre alunos e alunos e professores; o fato de que, no caso específico deste estudo, a LE raramente é uma necessidade de uso para além dos muros da escola; a falta de materiais pedagógicos apropriados para o ensino bilíngue; as atitudes da família em relação à língua e ao seu uso; a falta de sistematização do programa, em muitos casos.

¹⁹ O projeto *American School* será detalhado no item 3.3.2 deste capítulo.

Dessa forma, tendo apresentado um panorama geral de como a escola organiza seu programa, passamos a seguir aos dados da sala de aula do *pre-k*.

3.2 A TURMA DO *PRE-K*

Nesta seção, voltamos nosso olhar para uma sala de aula de Educação Infantil denominada pela escola de *pre-kindergarten (pre-k)*, com o objetivo de compreender como se dá a interação nessa sala de aula: como a professora e seus alunos fazem uso do inglês e do português, quais línguas são usadas com mais frequência, para que e em que situações, qual atividade é mais recorrente e como os conhecimentos são negociados por meio das línguas. A partir desse olhar, a título de apresentação, os dados foram organizados de acordo com os seguintes temas: o uso, a função e alternância das línguas; a língua como meio para ensinar vocabulário e conceitos; os eventos de *storytelling* e as atividades decorrentes deles, com o propósito de identificar os recursos utilizados pela professora para potencializar a participação dos alunos; e as aulas de artes visuais para a turma do *pre-k*, objetivando mostrar o retrato de aula que ocorre fora da sala de aula regular e com o acompanhamento de outra professora.

Contudo, devemos ressaltar que esses temas sobrepõem-se e estão, de certa forma, interconectados nas interações de sala de aula. Por isso, parece-nos difícil traçar uma linha divisória entre eles. Dessa forma, iniciamos a seção seguinte analisando os usos, as funções e as alternâncias do inglês e do português nas interações professora/auxiliar-alunos e alunos-alunos.

As transcrições serão apresentadas por meio dos recortes que nos pareceram mais significativos nas aulas observadas. Dessa forma, foram selecionados trechos de fala que representam parte das interações entre professora, auxiliar de sala e alunos. Os turnos de fala estão numerados entre parênteses à esquerda do texto, de acordo com a ordem de aparecimento no recorte, e não, necessariamente, com a ordem nas gravações. Nos exemplos, a fala em inglês está grafada em itálico, a fala em português está na mesma fonte usada no texto, a contextualização está em corpo reduzido e o trecho enfatizado na análise é ressaltado em negrito. Esclarecemos ainda que todos os recortes fazem parte de um contexto maior e são ilustrativos de situações diversas.

3. 2.1 O uso e a função das línguas na sala do *pre-k*

No que se refere ao uso e às funções das línguas na sala de aula do *pre-k*, as observações em campo nos mostraram que há certa predominância do inglês em relação ao português. Nessa sala, a professora procura fazer uso do inglês a maior parte do tempo, seja propondo atividades lúdicas variadas no nível da oralidade ou proporcionando um ambiente motivador, rico em insumo na língua-alvo. Ela afixa cartazes escritos em inglês com o alfabeto, números, fotos dos alunos com os pais, informações sobre o tempo, aniversários, *feelings*, dias da semana e outros, na expectativa de poder assim potencializar a exposição e tornar a língua um pouco mais familiar aos alunos.

Ciente da proposta de imersão assumida pela escola, a professora se esforça em cumprir a regra de que o inglês seja usado “durante todo o tempo, evitando o uso do português” (PPP, 2009, p. 10). Contudo, pudemos observar que apesar de suas tentativas de oferecer insumo tanto pelos recursos visuais quanto pela sua política de uso predominante do inglês juntamente com a auxiliar de sala, os alunos, embora receptivos, raramente manifestam-se nessa língua, demonstrando ter mais habilidade receptiva do que produtiva. Retomamos aqui as palavras da professora Vivian, já mencionadas no recorte 3, item 3.1.2, para ilustrar como ela percebe a relação entre o português e o inglês na sua sala de aula: “o português é a língua em que eles [os alunos] se sentem confortáveis [...] no inglês eu me comunico muito bem com eles e eles são muito receptivos, mas eles não se comunicam de volta comigo”. O recorte 12 ilustra como ocorrem esses usos:

Recorte 12

Este recorte é parte de uma aula em que a turma estava preparando um piquenique em comemoração ao aniversário da professora auxiliar, Clarice.

- (1) P *Ok, this is going to be for our picnic* (guardando a cesta e o cobertor).
- (2) A1 *Why?*
- (3) P *WHY? Because it's not time to the picnic. We're going to go to the picnic during the snack, ok?*
- (4) A1 *Por quê?*
- (5) P *Because our picnic is going to be outside.*
- (6) A1 *Lá no parquinho?*
- (7) P *Yes.*
- (8) A1 *Aããã!* (mostrando compreensão).
- (9) P *I need to take the basket and the blanket. Don't tell teacher Clarice* (auxiliar de sala). *No, no, no! It's a secret* (sinalizando com o gesto). *Are you going to tell teacher Clarice?*
- (10) AA (Os alunos movem a cabeça de um lado para outro com o intuito de dizer não).

- (11) P *No, don't tell teacher Clarice we're going to have a picnic.*
 (12) A2 *We have a picnic.*
 (13) P *And we're going to eat a chocolate cake.*
 (14) A1 *A mamãe compra é de morango.*
 (14) P *And you're going to scare her, like that "BUMMM". Let's do it. One, two, three and...*
 (15) AA BUUMM
 (16) P *Again, again, pre-k! one, two, three and...*
 (17) AA BUUMM
 (18) A3 *Mas, tem que ter bem cuidado... temos que abaixar e depois...*

Como se pode observar nesse recorte, a professora faz uso exclusivo do inglês para dar instruções ou informações acerca da atividade a ser realizada; neste caso, o piquenique (turnos 1,3,5), para responder às dúvidas dos alunos (turnos 3, 5, 7), para incentivar a participação (turnos 9, 14,16) e para provocar uma atmosfera de mistério (9, 11) em relação à atividade. No entanto, para preencher as lacunas de compreensão da língua que está sendo adquirida, o inglês, a professora utiliza estratégias que facilitam a compreensão dos alunos. Como num jogo de linguagem, a professora vai envolvendo os alunos por meio do uso de pistas de contextualização, verbais e não-verbais (GUMPERZ, 2002), fazendo uso da mímica, de gestos e interjeições, criando suspense e estimulando a fantasia. As crianças se deixam levar e em meio a uma atmosfera lúdica, de fantasia, o uso do inglês vai aparecendo nas interações, ainda que de forma tímida. Com essas pistas, a professora oferece suporte mediado para que as crianças possam não só negociar, mas também construir o sentido.

Os alunos, por sua vez, alternam suas contribuições entre o inglês (turnos 2,12) e o português (turnos 4, 6, 14, 18), respondendo adequadamente aos comandos da professora com expressões faciais e interjeições (turnos 8, 10), demonstrando, assim, uma habilidade receptiva em relação ao inglês. Dessa forma, alternando entre o inglês e o português, o significado vai sendo construído na sala de aula pelos alunos, sempre respaldados pelo suporte da professora. Os turnos 2 e 4 são exemplos de que o processo de aquisição do inglês parece estar em curso, pois A1 dá suas contribuições tanto em inglês –“*Why?*”– quanto em português – “*Por quê?*”. Isso mostra a importância da L1 nesse processo, pois as crianças, em fase inicial, ainda recorrem ao português. É necessário o português para se certificarem de que sua contribuição está correta.

Outro aspecto sobre o uso das línguas que nos parece relevante considerar nesse recorte está na fala de A2, turno 12 – “*We have a picnic*”. Aparentemente, essa fala é mera repetição da fala da professora, porém, um olhar mais profundo nos leva a entender que

pode se tratar do que Vygotsky (2003) denomina “mecanismo de imitação”. Segundo o autor, ao fazer uma imitação a criança se apodera daquilo que foi enunciado pelo outro para poder fazer parte de um determinado envolvimento interacional. O autor acrescenta ainda que as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Assim, “numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas” (VYGOTSKY, 2003, p. 115).

Entendemos, então, que, de acordo com o pensamento vygotskyano, a fala de A2 pode ser interpretada como uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros. Essa reconstrução é balizada pelas possibilidades cognitivas e psicológicas da criança, que se apoia na imitação do outro, nesse caso, a professora, mas que também cria e recria até que atinja sua autonomia discursiva. Nesse sentido, como mencionado no Capítulo 1, a imitação não é vista como um processo mecânico como se pensava na fase do behaviorismo, mas sim como uma oportunidade de a criança, com a ajuda do outro, realizar ações que estão além de suas próprias capacidades, o que contribuiria para seu desenvolvimento.

A expectativa da professora de criar uma atmosfera de fantasia e de surpresa na sala de aula parece ser compartilhada por A3, no turno 18. Ao sugerir aos colegas que “tem que ter bem cuidado... temos que abaixar e depois...”, A3 parece não só entrar no jogo proposto pela professora, mas, com autonomia, lança regras para esse jogo e busca compartilhá-las com os colegas. Sob o ponto de vista do desenvolvimento defendido por Vygotsky (2003), a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. Dessa forma, independentemente da língua usada em suas enunciações, as crianças se engajam na interação por meio da linguagem, negociando o sentido das palavras da professora, contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Ainda em relação aos usos das línguas nessa sala de aula, o recorte 13 mostra que, mesmo quando as crianças fazem uso do português, a professora responde em inglês, sinalizando que esta é a língua de instrução privilegiada; entretanto, ela reconhece a língua da criança:

Este recorte ilustra uma atividade típica de segunda-feira para esta turma. A proposta da atividade é que os alunos contem as histórias dos livros (em inglês) que levaram para casa no fim de semana.

- (1) P *Where's your book, A5?*
 (2) A1 **Oh, teacher, eu tô indo lá pegar o meu. Teacher, eu vou lá pegar meu livro.**
 (3) P *Go, A1. What's this book about? What's going on here? Is this a dog? Is this a dog, A2?*
 (4) A2 *Cat.*
 (5) P *It's a cat. What does he say? Does he say uau uau? Does he say muh muh? What does he say? What's going on here? (as crianças fazem barulho)*
Pre-k, A2 is reading the book. He said it's a pig. I don't know. It's a pig? What's this, A3?
 (6) A3 *Cow.*
 (7) A4 **O porco vive na lama.**
 (8) P *Yes, it's a cow. A2, how many animals are here?*
 (10) A2 *One, two, three.*
 (11) P *Oh, my God! Look, pre-k! The boy is taking all the animals for a walk.*
 (12) A5 *Pig.*
 (13) A6 *Cachorro.*
 (14) P *A12, one minute! A2, and here? How many animals are here?*
 (15) A2 *One.*
 (16) A7 *Dog.*
 (17) P *Very good! Yummy! Yummy! Yummy! Do you like bananas? Now, who wants to come here?*
 (18) A8 *Eu.*
 (...) *(...)*
 (19) P *Now, A9 is going to read his book.*
 (20) A10 **Depois do A9 minha vez, tá?**
 (21) P *All right! What is this book about? (perguntando ao próximo aluno que começou a contar a história, aqui denominado A9) This book is called "At home". What's this?*
 (22) A9 *Fazenda.*
 (23) P *Yes... it looks like a farm.*
 (24) A9 **Ele vive nessa fazenda.**
 (25) P *Really? What's going on?*
Teacher Clarice, can you please read a book with someone? Because we don't have time to read everybody's book (conversando com a professora auxiliar, Clarice).
Come here, A10! (Conversando com o próximo aluno a contar a história, A10) What's the story about?
 (26) A10 *A menininha. A menininha tava correndo, mas viu um lago e quase caiu.*
 (27) P *Is it day or night?*
 (28) A10 *Night. E o ladrão queria XXX o dinheiro no policial. E a menininha XXX. E acabou.*
 (29) P *Very good, A10.*
He didn't take this book home. He just got it random (conversando comigo).

De modo semelhante aos recortes já analisados nesta seção, o recorte 13 também mostra que as contribuições das crianças se dão quase sempre em português, ao contrário da professora, que faz uso do inglês na maior parte do tempo, seja quando conversa com os alunos, ou com a auxiliar de sala (turno 25). Os turnos 2, 5, 7, 8, 10, 15, 18, 20, 22, 26 e 28 mostram, no entanto, que os alunos compreendem a fala da professora e interagem com ela. A professora, apesar de fazer uso exclusivo do inglês, utiliza recursos que contribuem para facilitar a compreensão dos alunos. No turno 4, por exemplo, ela faz perguntas mais amplas e abstratas – “*What's this book about?*”, “*What's going on here?*” –

e, não havendo a contribuição dos alunos, reformula suas perguntas, tornando-as mais diretas – “*Is this a dog?*” –, levando os alunos a compreenderem o que está sendo dito na língua inglesa. De modo semelhante, no turno 27, as perguntas elaboradas pela professora auxiliam no entendimento da história que estava sendo contada. A professora vai, então, por meio de perguntas, proporcionando suporte mediado (VYGOTSKY, 2003) aos alunos, que se mostram motivados a participar da atividade, como ilustram os turnos 18 e 20.

No turno 8, a resposta de A4 nos remete à teoria vygotskyana sobre a formação de conceitos. Segundo o autor (2003), um conceito já dominado auxilia na compreensão e assimilação de um novo. Ao responder – “O porco vive na lama” –, A4 utiliza o seu conhecimento prévio de que porcos vivem na lama para concluir o que para ele já é óbvio: se não há lama na ilustração mostrada pela professora, não poderia se tratar de porco. Cummins (1996) corrobora essa ideia afirmando que os conhecimentos anteriormente adquiridos servem de base para a interpretação de novos conhecimentos.

O recorte 14 também é um exemplo de como as línguas se colocam nesta sala de aula:

Recorte 14

- (1) A2 Mas é a minha vez agora!
- (2) A3 Depois do A2 sou eu.
- (3) A2 Agora eu é quero ler meu **book**.
- (4) P *Before we go to the bathroom and before...*
Xxx balões e piscina...
Can I open my eyes? Are you going to be elegant?

Os turnos 1, 2 e 3 do recorte 14 mostram que as crianças brincam com as palavras, inserindo em suas falas em português palavras soltas que, por convenção da escola, são faladas apenas em inglês, como *teacher*, *bag*, *school* ou *book*, como no turno 3. Apesar de as contribuições em inglês serem tímidas, as crianças têm uma habilidade receptiva que as permite participar das interações mesmo quando a professora faz uso exclusivo do inglês.

3.2.1.1 Alternância de línguas

Ao analisarmos os dados deste estudo, chamou-nos atenção o fato de que a professora, embora faça uso preferencialmente do inglês, também recorre ao português de forma estratégica e com funções específicas para garantir a compreensão e a interação na sala de aula. Notamos, então, que assim como outros estudos (mencionados no Capítulo 1) mostram, a alternância de línguas é um recurso, uma estratégia do discurso que permite ao professor graduar sua fala para o nível de competência das crianças. A interação é, portanto, viabilizada nesta sala de aula em alguns momentos por meio da alternância de línguas, conforme ilustram os recortes 15 e 16:

Recorte 15

Os alunos estão fazendo uma atividade de colagem de penas.

- (1) A1 *One, two, three, four, five, six.*
- (2) P *Six.*
- (3) A2 *Agora deixa eu, teacher, deixa eu.*
- (4) P *Ok.*
- (5) A2 *One, two, three, four, five, six.*
- (6) P *Very good! Now, A3, A3's turn.*
- (7) A3 *One, two, three, four, five*
- (8) P *A4, now it's your turn. A5, pay attention!*
- (9) A4 *One, two, three, four, five, six, seven.*
- (10) P *Very good! Now, A6's turn.*
- (11) A6 *One, two...*
- (12) P *Very good! How many ducks are there? Let's count together! Oh, teacher Clarice, o A6 vai ter que sentar aí perto de você, porque a teacher Vivian já falou com ele várias vezes.*
- (13) Aux **A6, quer sentar do meu ladinho? Como é que é? Vai ficar elegante? Teacher Vivian, você vai dar mais uma chance pra ele?**
- (14) P *Are you going to be elegant?*
- (15) A6 *Yes!*
- (16) P *Whose turn is it, now? A7, do you wanna come?*
- (17) A7 *Yes! One, two, three, four, five, six.*
- (18) P *Ok, sit down!*

Recorte 16

Os alunos estão em uma atividade de *story-telling*, observando as gravuras que aparecem no livro.

- (1) P *Oh! Look here! What's going on here, pre-k? What's this?*
- (2) A1 *É chuveiro!*
- (3) A2 *Não é chuveiro!*
- (4) A3 *É um piu-piu.*
- (5) AA *Bird.*
- (6) P *(A professora faz um assovio, imitando o som emitido pelo pássaro)*
- (7) A4 *Passarinho.*
- (8) A5 *Bird.*
- (9) P **A6, quando você quiser falar com a teacher você tem que... o que você tem que**

- fazer?**
- (10) A6 *I'm sorry!*
- (11) P *You have to say Excuse me!*
- (12) P **A A8 está... eu já falei com ela várias vezes para ela ficar no lugar dela. What do you look for here. Is teacher Vivian happy?**
- (13) AA *No!*
- (14) A8 *Angry! Brava!*
- (15) P *I'm sad!*

Nos recortes 15 e 16, a alternância de línguas assume a função de sinalizar para as crianças a não aprovação da professora em relação a um determinado comportamento linguístico ou social. As observações em campo mostraram que esta é uma função recorrente e que pode ser estendida a outras situações disciplinantes e regulatórias do comportamento das crianças, uma vez que a professora também se preocupa em ensinar valores (conforme será discutido no próximo item desta seção), além de disciplinar os alunos. Essas funções se assemelham àquelas encontradas em outros estudos sobre alternância de línguas na sala de aula bilíngue. Os estudos de Ochs (1991), por exemplo, mostram que semelhantemente às estratégias de alteração do tom de voz, expressões faciais, gestos, etc. utilizados pelos professores em uma sala de aula monolíngue para recuperar a atenção dos alunos ou controlar a disciplina, a alternância de línguas na sala de aula bilíngue é usada com os mesmos objetivos regulatórios e disciplinantes.

Também observamos que como o português é a língua mais espontânea e compartilhada pela maioria das crianças, ela é usada para expressar sentimentos e reafirmar a autoridade da professora, conforme mostram os recortes 15 (turnos 12, 13) e 16 (turnos 9 e 12). A mudança para o português parece resgatar o controle da disciplina, uma vez que a repreensão em inglês não surte o mesmo efeito. O turno 12 do recorte 15 – “*Very good! How many ducks are there? Let's count together! Oh, teacher Clarice, o A6 vai ter que sentar aí perto de você, porque a teacher Vivian já falou com ele várias vezes*” – e o turno 9 do recorte 16 – “*A6, quando você quiser falar com a teacher você tem que... o que você tem que fazer?*” – mostram que a professora alterna para o português para ensinar noções de socialização. No turno 12 do recorte 16 – “*A A8 está... eu já falei com ela várias vezes para ela ficar no lugar dela. What do you look for here?*” – a alternância para o português marca a intolerância da professora em relação ao comportamento da aluna.

O recorte 17 também mostra uma situação semelhante de alternância de línguas:

Recorte 17

Este recorte ilustra parte de uma atividade de revisão das partes do corpo humano. A proposta é que os alunos cantem a musiquinha *Head and shoulders*.

- (1) P *Let's sing the song!*
 (2) AA *Head and shoulders, knees and toes, knees and toes...*
 (3) P *A1 and A2, are you elegant? A1, sit down!*
A1 vai vir aqui na frente fazer pra mim. Como é que canta a musiquinha?
 (4) AA *Head and shoulders, knees and toes...*
Get back now!
 (5) P *Who wants to come up here, now?*
 (6) A3 *Me.*
 (7) P **Vem, A3** (o aluno vai à frente e canta a musiquinha).
 (8) A4 *Depois eu.*
 (9) P (A3 canta a musiquinha e todos aplaudem)
Very good!
A5, come on! A6, sit down! A7, vamos ver se a A5 vai cantar...
(A aluna canta a musiquinha)
 (10) A8 *Agora eu.*
 (11) A9 *Teacher, eu sei cantar essa música.*
 (12) P *Now, who's going to be?*
 (13) A10 *Eu.*
 (14) P *Come here, A10. Very good!*
Who wants to come here? A11, do you want to come here?
(a aluna A11 vai à frente)
Let's go! Head, shoulders, knees and toes! Pre-k, where are your toes? Let's see A11's toes! A11 has 1, 2, 3, 4, 5. Let's count this one too. A10 has many toes. Let's count them out!
 (15) AA *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*
 (16) P *A11 has ten toes. A12, how many toes do you have?*
 (17) A12 *Five toes.*
 (18) P *A13, Are you elegant? Tem que pedir... Can I...? Do ladinho da A13.*
Chulezinho, chulezinho, vá embora chulezinho... Eu acho que todo mundo deve tirar o sapato. Eu acho. Tudo que a teacher Clarice falar pra gente tocar a gente vai tocar.
 (19) Aux. *Touch your nose.*
 (20) AA
 (21) Aux. *Touch your head.*
 (22) AA
 (23) Aux. *Touch your shoulder.*
 (24) P *No, A13, that's wrong. That's head. Where's your shoulder, A14?*
 (25) P *Shoulder.*
 (26) Aux. *Touch your hair, A15! A16, Sit down!*

De modo semelhante aos recortes 15 e 16, o recorte 17 ilustra uma situação em que a professora recorre à alternância de línguas para disciplinar. No turno 3, depois de chamar a atenção de A1 e A2 em inglês – “*A1 and A2, are you elegant? A1, sit down!*” – e não obter o comportamento desejado por parte de A1, a professora recorre ao português – “*A1 vai vir aqui na frente fazer pra mim. Como é que canta a musiquinha?*” – o turno 18 – “*A13, are you elegant? Tem que pedir... Can I...? Do ladinho da A13*” – a professora alterna para o português para ensinar normas socializantes. Ainda no turno 18, a professora, ao iniciar o

canto da música “Chulezinho, chulezinho...”, seguida de uma instrução em português – “Eu acho que todo mundo deve tirar o sapato. Eu acho. Tudo que a *teacher* Clarice falar pra gente tocar a gente vai tocar” – parece sinalizar aos alunos sobre a mudança de atividade. Nesse caso, a alternância de línguas serviu para indicar a mudança de atividade.

Também no recorte 18, a alternância de línguas tem função disciplinante:

Recorte 18

Nesta atividade os alunos estão se preparando para ler as histórias dos livros que levaram para casa no fim de semana. Os alunos encontram-se em alvoroço por causa do barulho que outras crianças estão fazendo no parquinho, que pode ser visto da janela da sala.

- (1) P *So, guys, where are your books? Where's the book you took home? Where's your book, A1? Where's your book, A2? A3, feche a cortina. A4, where's your book? Where's your book? The book you took home. Did you take this book? Ok, A4, come here!*
- (2) A1 *Oh, teacher...*
- (3) P *A4, let's read your book. What's going on here?*
- (4) A1 *Eu vou sentar com o A2.*

Ao alternar para o português no turno 1 do recorte 18, a professora, indiretamente, chama a atenção para o assunto da aula. “Feche a cortina”, na verdade, tem nesse contexto o sentido pragmático de “preste atenção aqui, no assunto da aula”. Após repetir por várias vezes a pergunta sobre os livros que os alunos levaram para casa e não obter resposta deles, a professora recorre ao português para regular o comportamento de A3, sinalizando as normas pertinentes ao domínio da sala de aula. Em outras palavras, espera-se que naquele tipo de atividade todos os alunos estejam sentados, procurando os livros solicitados, e não olhando pela janela.

Os dados mostraram também que a professora alterna suas línguas quando conversa com as crianças sobre assuntos não acadêmicos, quando faz elogios não relacionados com o contexto da sala de aula, geralmente antes do início ou ao final da aula, ou mesmo durante uma atividade, como ilustra o recorte 19. Quando a situação é de afetividade, a professora geralmente alterna para o português:

Recorte 19

- (1) P *Whose turn is it?*
- (2) A1 *Me (gritando).*
- (3) P *Are you going to be nice?*
Quem tá fazendo carinho na teacher?
- (4) AA *O A3.*
- (5) A3 *One, two, three, four, five... (a professora interrompe – five here) six, seven, twelve, (a professora corrige e ajuda) eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen.*
- (6) P *And yourself?*

- (7) A3 *Fourteen.*
 (8) P *Pre-k, anybody else?*

No turno 3 do recorte 19, a professora usa o português para se referir a uma situação não acadêmica, fora da atividade de sala de aula que está sendo realizada naquele momento. Em seguida, a professora, ao retomar a atividade de sala, também retoma a língua de instrução juntamente com os alunos, dando sequência à aula (turnos 5, 6, 7 e 8).

O recorte 20 ilustra uma situação semelhante, em que a professora recorre ao português para se referir a uma situação que acontece antes do início da aula:

Recorte 20

Ao chegarem do recreio, os alunos, muito eufóricos, são convidados pela professora a deitarem a cabeça sobre um travesseiro nas carteiras. Numa atmosfera relaxante, com música ambiente, a professora acalenta e acalma as crianças.

- (1) P *Ok, Lie down! **Cabecinha no travesseiro.*** (Os alunos se deitam e a professora coloca uma música relaxante e, com um fantoche nas mãos, beija o rosto de cada um dos alunos).
Bye-bye pillow! Say bye-bye pillow!
 (2) AA *Bye-bye pillow!*
 (3) P *Ok! Let's start our class now!*

O recorte 20, turno 1, ilustra ainda que a alternância para o português demonstra afetividade, sinalizando às crianças que o momento é de relaxamento, o que é reforçado pela atitude da professora de acalantar as crianças com um fantoche nas mãos. O inglês entra em cena novamente para indicar que a atividade já acabou e que é hora de dar início à aula, reforçando mais uma vez que o inglês é a língua usada nas atividades acadêmicas.

Podemos perceber ainda que a professora reserva o português para situações especiais em que os alunos não compreenderam uma determinada instrução conteudística, além das instruções disciplinares já mencionadas. Dessa forma, o uso do português aparece na fala da professora com a função de repetir instruções não compreendidas, dar explicações, traduzir palavras etc. Nossa percepção é a de que a alternância de línguas, ao ser incorporada na interação verbal, proporciona certo equilíbrio entre o português e o inglês, mediando o conhecimento atual e o potencial dos alunos (VYGOTSKY, 2003). Ao permitir que as duas línguas sejam acomodadas durante as atividades na sala de aula em determinados momentos, a professora proporciona suporte mediado aos alunos, além de um ambiente mais adequado para o desenvolvimento das atividades de sala de aula e de seus conhecimentos e experiências, como ilustra o recorte 21:

Recorte 21

Nesta atividade, os alunos estão sentados em torno de uma mesa com uma grande panela, porque vão fazer uma “sopa de letrinhas”. A professora tem um saco onde estão os “ingredientes” da sopa, que são papéis recortados em formas geométricas diferentes, como quadrado, círculo, triângulo, coração, além de números e letras do alfabeto. Trata-se de uma atividade de revisão das formas geométricas estudadas anteriormente.

- (1) P *Guess what are we going to do now?*
- (2) AA **Sopa.**
- (3) AA *Spider.*
- (4) P *We have XXX ingredients. Is this a letter or a number?*
- (5) AA *Letter.*
- (6) P *A1, what are you going to put in our soup? What are you going to put in our soup? **O que que você vai colocar na sopa?** Take a picture.*
- (7) A1 (a aluna pega um papel recortado em forma de triângulo)
- (8) P *A triangle. Ok! What's this, pre-k? (Mostrando um pacote de macarrão).*

No recorte 21, turno 6, a professora faz uma pergunta a A1 em inglês por duas vezes; não obtendo resposta, ela recorre ao português, com a função de levar a aluna a compreender o que é para ser feito para o desenrolar da atividade. Em seguida, ela retoma a língua inglesa, reforçando a regra de que essa é a língua de instrução privilegiada.

Todavia, o recorte 22 mostra que as crianças parecem não perceber a sala de aula como um local para uso do inglês, mesmo naquelas situações em que já teriam competência para dar suas contribuições em inglês, como é o caso das cores.:

Recorte 22

Os alunos estão sentados em mesas redondas, fazendo uma atividade de colagem de penas. A auxiliar de sala está entregando as folhas com o desenho de um patinho, para que os alunos possam colar as penas.

- (1) Aux *A1, yours. A2, yours...*
- (2) A1 **É igual.** (as crianças comentam entre si)
- (3) A2 **Esse é marrom.**
- (4) A3 **É amarelo.**
- (5) P (cantando) *Eu quero ouvir...*
- (6) AA *... o som do mosquitinho e as batidas do meu coraçãozinho.*
- (7) P *A4, what color do you want?*
- (8) A5 *Yellow.*
- (9) P *A5, am I speaking to you? Are you A4? Are you a boy or a girl?*
- (10) A5 *Boy.*
- (11) P *What color do you want, A4?*
- (12) A4 *Yellow.*
- (13) P *Yellow and...*
- (14) A4 *Yellow and black.*

Como a interação se passa entre as crianças (turnos 2, 3 e 4), automaticamente o português entra em cena. A professora por sua vez não os recrimina e dá seguimento à aula

cantando. De modo semelhante ao que mencionamos no recorte 17, no turno 5 do recorte 22, ao iniciar sutilmente o canto da música “Eu quero ouvir...” a professora parece ter a intenção de disciplinar a turma, que estava alvoroçada com a distribuição dos materiais, e é seguida pelos alunos. Dessa forma, ela coloca seus alunos em sintonia com a língua de instrução, passando todos a darem suas contribuições em inglês. Ao chamar a atenção dos alunos por meio da cantiga, ela de certa forma prepara-os para retomar o inglês (turno 7), o que funciona aqui como um gatilho (*trigger*) para a alternância do inglês para o português. Percebemos, então, que o português assume nesta sala uma função conversacional, ao passo que o inglês tem uma função instrucional (turnos 12 e 14).

O *corpus* deste estudo sugere, então, que professora percebe a alternância de línguas como algo positivo, como meio para facilitar o desenvolvimento da LE, o que de fato está em consonância com o que dizem outros estudos aqui mencionados. Tanto o inglês como o português se colocam como recursos linguísticos a serem utilizados pelos participantes da interação conforme suas possibilidades e potencialidades. Nesse sentido, observamos neste estudo que a alternância entre essas línguas assume no contexto desta sala de aula funções instrucionais e regulatórias, a saber: controlar a disciplina, ensinar regras de socialização, dar explicações, chamar atenção para um conteúdo, mostrar sentimentos, entre outras.

3.2.1.2 A língua como meio para adquirir vocabulário, conceitos e valores

Os dados deste estudo mostraram que nesta sala de aula a língua inglesa é utilizada como meio para adquirir vocabulário, conceitos e valores. Assim, de maneira contextualizada, a professora leva os alunos a compreenderem vocabulários, conceitos e valores previstos no planejamento para essa fase. O recorte 23, por exemplo, ilustra uma situação em que a professora ensina, além do vocabulário relacionado aos números e às palavras “*boy*” e “*girl*”, os conceitos socialmente atrelados a essas palavras:

Recorte 23

Nesta atividade os alunos estão sentados em círculo e a professora está mostrando figuras de meninas e meninos.

- (1) P *AI, can you be nice? AI, xxx ai ai ai! It's hers.
Look here, pre-k. Is it a boy or a girl?*
- (2) AA *Boy.*

- (3) P *That one, is it a boy or a girl?*
 (4) AA *Girl.*
 (5) P *A2, are you a boy or a girl?*
 (6) A2 *Boy.*
 (7) P *A3, are you a boy or a girl?*
 (8) A3 *Girl.*
 (9) P *A4, are you a boy or a girl? Are you a boy or a girl?*
 (10) A4 *Boy.*
 (11) P *What about you?*
 (12) A5 *I'm a girl.*
 (13) P *Are you a girl? No, you're not. Are you a boy or a girl?*
 (14) A5 *A boy.*
 (15) P *How about you, A6?*
 (16) A6 *Boy.*
 (17) P *Boy? No.*
 (18) A6 *Girl.*
 (19) P *Look! I have a picture of a... boy. Is it a boy, pre-k?*
 (20) AA *No!*
 (21) P *What is it?*
 (22) AA *Girl.*
 (23) P *What is this here? (mostrando devagar, fazendo surpresa)*
 (24) AA *Boy, boy, boy, boy... (como quem diz "tomara que seja"...)*
 (25) P *Yeah... it's a boy.*
Let's count the boys and the girls!
 (26) AA *One boy, one girl, two boys, two girls.*
 (27) P *Am I a boy or a girl?*
 (28) AA *Boy (em tom de brincadeira).*
 (29) P *No!*
 (30) AA *Girl.*
 (31) P *I'm a girl.*

Além de usar as figuras para auxiliar na formação dos conceitos de *boy* e *girl*, a professora utiliza os próprios alunos como exemplos (turnos 5, 7, 9, 11, 13, 15), tornando esses conceitos ainda mais próximos da realidade dos alunos. Nos turnos 19 e 20, a professora retoma as figuras e usa o erro para que os alunos deem a resposta correta em relação à figura. O clima de brincadeira se estende aos turnos 23, 24 e 25, quando, em tom de surpresa, a professora leva os alunos a adivinharem se a próxima figura é *boy* ou *girl*. Nessa atmosfera lúdica, os alunos vão sendo envolvidos na atividade e, dessa forma, vão negociando e construindo novos conceitos por meio da língua inglesa. No turno 25, concluindo a atividade, a professora convida os alunos a contar as figuras, unindo, dessa forma, os dois assuntos que são foco da aula. Para se certificar de que os conceitos foram formados, ela conclui, de fato, lançando a pergunta sobre ela mesma (turno 27), no que os alunos, em tom de brincadeira, não dão a resposta esperada (turno 28), mas, percebendo a não aprovação da professora, respondem corretamente (turno 30).

Uma primeira análise desses recortes nos fez pensar que se tratava apenas de mais um item de vocabulário a ser aprendido, mas numa observação mais ampla, considerando todo o contexto da aula e as notas de campo sobre essa aula, percebemos que se tratava também de uma reiteração dos conceitos de *boy* e *girl*, que certamente eles já têm, mas que a professora reforça por meio do inglês.

No recorte 24, numa atmosfera lúdica criada pela professora, são ensinados conceitos matemáticos:

Recorte 24²⁰

- (1) P *Guess what are we going to do now?*
- (2) AA *Sopa.*
- (3) AA *Spider.*
- (4) P *We have XXX ingredients. **Is this a letter or a number?***
- (5) AA ***Letter.***
- (6) P *Al, what are you going to put in our soup? what are you going to put in our soup? O que que você vai colocar na sopa? *Take a picture.**
- (7) A1 *(a aluna pega um papel recortado em forma de triângulo)*
- (8) P ***A triangle. Ok! What's this, pre-k? (mostrando um pacote de macarrão).***
- (9) A2 ***Square.***
- (12) P *It's pasta. **How many do you want? The amount of penne, past? (abrindo o pacote). Let's count!***
- (13) A1 ***One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*** *(À medida que vão contando, os alunos colocam o macarrão na panela).*
- (14) P *Pre-k, taste the soup (fazendo o gesto de saborear e cheirar a sopa). **How is it?***
- (15) A3 *Cheiroso!*
- (16) P *How is it, A4?*
- (17) A4 *Good.*
- (18) P *Ok, pre-k. **Now choose your letter to put on the soup. You letter, the letter of your name.***
- (19) A5 ***Minha letra é seven.***
- (20) P ***Ok, A5, your number is seven. And what's your letter?***

De maneira análoga a outros recortes analisados neste estudo, a situação apresentada no recorte 24 é permeada por uma atmosfera de fantasia. Ao brincar de fazer sopa, as crianças revisam noções matemáticas, como números (turnos 12 e 13) e formas geométricas (turnos 8 e 9), e aprendem a reconhecer a diferença entre letras e números (4, 5, 18, 19, 20). Os turnos 14, 15, 16 e 17 mostram que as crianças se envolvem nessa brincadeira de faz de conta, interagindo com a professora ora em português, ora em inglês. Assim, num misto de realidade e fantasia, as crianças se envolvem na atividade e aprendem, além da língua em si, conceitos pertinentes à idade delas.

²⁰ Parte deste recorte foi utilizado na seção anterior (recorte 21), porém com outro foco de análise.

Com o intuito de abordar o eixo temático Natureza e Sociedade, previsto no RCNEI, a professora integra os conteúdos relacionados a animais, partes do corpo e cores em uma mesma atividade, aproveitando para ensinar conceitos relacionados à forma e à composição dos elementos da natureza. O recorte 25, por exemplo, ilustra uma atividade prática em que esses conteúdos e conceitos são abordados:

Recorte 25

Os alunos estão sentados em mesas redondas, divididos em 3 grupos, fazendo uma atividade de colagem de penas e pintura de um desenho pronto, entregue pela professora.

- (1) P *Glue some yellow feathers on the duck. Pre-k, can you glue the feathers on his face? Can you do that? Can you glue on his eyes?*
- (2) AA *No!*
- (3) P *A1!*
- (4) A1 *I'm sorry!*
- (5) P *Are you ready? Who wants to color? What color is going to be the water?*
- (6) AA *Blue.*
- (7) P *Blue? Ok.
A2, what color are you going to color the water?*
- (8) A2 *Blue.*
- (9) P *What color are you going to color the duck?*
- (10) A2 *Black.*

A partir das perguntas lançadas pela professora no turno 1, os alunos são levados a perceber a composição dos órgãos do corpo do animal, suscitando neles o conhecimento prévio que eles têm sobre esse assunto. De modo semelhante, as noções sobre as cores da água e do patinho são construídas por meio de perguntas elaboradas pela professora (turnos 5, 7, 9).

O recorte 26 mostra que o contexto da atividade de colagem dos patinhos serve para que os números e as cores sejam revisados:

Recorte 26

- (1) P *How many ducks are there?*
- (2) AA *One, two, three, four, five.*
- (3) P *Do you remember the song? How's the song?
(cantando) Quack. Quack, quack... ducks are waiting...
What is it here, pre-k?*
- (4) AA *Feather.*
- (5) P *It's a feather. What color is this feather?*
- (6) A1 *Yellow.*
- (7) P *What color is it?*
- (8) AA *Yellow.*

A revisão dos números e das cores acontece por meio da contagem e do reconhecimento das cores dos patinhos que fazem parte da atividade que os alunos acabaram de fazer e por meio da música que a professora lembra (turno 3).

Num outro contexto, os números são mais uma vez foco da aula, juntamente com os conceitos de *big* e *small* e os valores relacionados a cuidados com as plantas, como ilustra o recorte 27:

Recorte 27

Esta atividade refere-se aos grãos de feijão que os alunos plantaram em um copo com algodão.

- (1) P *Let's count our beans! Let's count our beans!*
- (2) AA *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, eighteen.*
- (3) P *There we go, pre-k. Beautiful!*
Now, I want to know. A1, come here!
- (4) A1 (levanta-se e faz o que a professor pediu)
- (5) P *Get the biggest bean. The BIGGEST one.*
Uau! There we go! That's the biggest one, pre-k.
Now, let's see.
- (6) A2 *Ai, eu tô cansada de tanto contar.*
- (7) P *Ok, let's see! A3!*
- (8) A3 (levanta-se e faz o que a professor pediu)
- (9) P *A3, this is the biggest bean, get the SMALLEST one.*
- (10) A3 (levanta-se e faz o que a professor pediu)
- P *Ok. There we go.*
That's the big one and the small one.
Which one is more beautiful?
- (11) AA *O grande.*

A atividade se inicia com a contagem dos grãos de feijão que os alunos plantaram (turnos 1, 2). Dando sequência, a professora solicita aos alunos que mostrem o maior e o menor grão de feijão. De maneira concreta, ela ensina os conceitos de grande e pequeno. O ato de criar um ambiente concreto para ensinar conceitos está de acordo com o que diz o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no que se refere ao eixo de trabalho Natureza e Sociedade. Segundo esse documento, “quanto menores forem as crianças, mais suas representações e noções sobre o mundo estão associadas diretamente aos objetos concretos da realidade conhecida, observada, sentida e vivenciada” (RCNEI, 1998, p. 169).

O recorte 28 ilustra uma situação em que tanto o inglês quanto o português são usados para ensinar valores sociais:

Recorte 28

- (1) P *Don't do that! Where's your book? A1, what's going on? What's happening?* (Referindo-se a um alvoroço que surgiu na sala porque um aluno sentou-se no lugar do outro).
- (2) A1 **Eu tava aqui primeiro.**
- (3) A2 **Oh, teacher, sabe qual é a diferença? Se a pessoa saiu perdeu o lugar tem que sentar em outra cadeira.**
- (4) P *But you know what, A2, it's not this way all the time. A1, were you here before?*

Nos turnos 2 e 3, as crianças conversam entre si usando o português, para tentar resolver um problema que não faz parte da atividade que está sendo desenvolvida na aula. A2, no turno 3, parece generalizar o pensamento comum de que quando alguém se levanta do lugar onde está sentado perde o direito de se sentar ali novamente, caso o lugar já tenha sido ocupado por outra pessoa. A professora, fazendo uso do inglês, interfere e lembra o aluno de que há exceções para a regra a que ele se refere. Em seguida, ela tenta resolver a situação amigavelmente. Esse é um exemplo, portanto, de que a língua inglesa nesta sala de aula assume também funções relacionadas a valores sociais moralizantes.

A seguir, passamos a analisar os eventos de *story-telling*.

3.2.2 Os eventos de *story-telling* na sala do *pre-k*

A contação de história, denominada pela professora evento de *story-telling*, mostrou-se uma prática recorrente em sua ação pedagógica. Os estudos de Mejía (2002) e Tonelli (2005) mostraram que as histórias infantis podem ser um instrumento valioso no ensino de língua inglesa, pois, além do fato de serem motivantes e divertidas, contribuem para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à aprendizagem da LE no que se refere a aspectos linguísticos e não linguísticos.

Por *story-telling* entendem-se os eventos em que a professora reúne os alunos em círculo em torno de si para contar histórias ilustradas no *Big Book*.²¹ Na sala em questão, a história infantil serve, então, para apresentar um novo tema ou conteúdo que estão em conformidade com aqueles propostos nos eixos temáticos do RCNEI.²²

²¹ *Big Book* é um livro grande com ilustrações, tradicionalmente utilizado para contar histórias infantis.

²² Como já foi mencionado no Capítulo 2, a proposta do RCNEI organiza as áreas do conhecimento em dois âmbitos de experiência e oito eixos de trabalho, a saber: Âmbito da Formação Pessoal e Social, cujos eixos de

Os dados deste estudo mostraram que durante os eventos de *story-telling* a ação da professora é permeada por recursos estratégicos que servem para potencializar a interação na sala de aula e, dessa forma, proporcionar oportunidades não só de aquisição da língua inglesa, mas também de conceitos, comportamentos e valores sociais. Dentre os recursos facilitadores utilizados pela professora na contação de histórias estão: pistas de contextualização, dramatização, gestos e mímicas, repetição de palavras-chave do vocabulário, alternância de línguas e controle de turnos.

Com o intuito de ilustrar alguns desses recursos, apresentamos, nesta seção, dois eventos de *story-telling* em que a professora conta as histórias *The little red caboose* e *Bob, the frog* e, a partir daí, desenvolve uma série de atividades relacionadas a esses eventos. A primeira é uma adaptação de uma canção popular infantil e descreve, de maneira rítmica e ilustrativa, as ações do último vagão de um trem, o *caboose*, que, cheio de animais, sobe e desce montanhas. A segunda é uma história de linguagem bem simples sobre vários sapinhos que viviam em um lago. Um deles, Bob, tem espírito de liderança e contagia os outros com sua energia, motivando-os a fazerem atividades físicas, como pular e nadar, até que são interrompidos por um hipopótamo.

As histórias vão sendo ora contadas, ora lidas, com o recurso das ilustrações e da mímica e, como num momento mágico, a professora vai envolvendo as crianças, que dão suas contribuições em inglês ou em português. Todos participam e mostram entusiasmo com a contação.

Os recortes a seguir ilustram trechos das histórias aqui focalizadas de maneira alternada, com o intuito de ilustrar o foco da análise. Esclarecemos ainda que em algumas situações um mesmo foco é ilustrado por recortes correspondentes às duas histórias.

Vários são os recursos utilizados estrategicamente pela professora para apresentar e contextualizar a história que está sendo narrada. O recorte 29, por exemplo, mostra que antes de iniciar de fato a contação, a professora recorre ao desenho como uma estratégia facilitadora para contextualizar a história:

Recorte 29

Os alunos estão sentados em círculo, atentos à professora, que, neste momento, desenha um *caboose* no quadro.

- (1) P *The story is called “The little red caboose”. Can I draw a caboose on the board? Can I? I’m going to draw a caboose, ok? A BIG BIG caboose! Pre-k, let’s do the caboose green!*
- (2) AA *Yeahhhhhhhhh!*
- (3) P *What color is the caboose?*
- (4) AA *Green.*
- (5) P *Yes, the caboose is green.
What color is the wagon?*
- (6) AA *Blue.*
- (7) P *Blue. Very good, pre-k. The caboose is going to be green and the wagon is going to be blue.*
- (8) A1 *Teacher, por que que tá pequenininho?*
- (9) P *Do you want it bigger?
Just a moment! Let’s read the story first!*

Inicialmente, a professora abre o livro, apresentando a história, e em seguida faz um desenho no quadro para ilustrar a palavra *caboose*, ainda não conhecida pelos alunos (turno 1). Neste momento, habilmente a professora vai envolvendo as crianças e, desse modo, provocando a interação entre elas na construção do desenho (turnos de 2 a 8) a partir do convite para a leitura (turno 9). Essa é uma estratégia de contextualização (*pre-reading activity*), na medida em que a professora oferece pistas – “*Can I...?*”, “*I’m going...*”, “*What color is the caboose?*” – para que as crianças reconheçam o tema a ser tratado na história, ativem seu conhecimento prévio sobre o assunto e possam, dessa forma, compreender melhor a história e participar ativamente da atividade. O recorte ilustra que a professora é bastante receptiva às contribuições dos alunos, convidando-os a participarem da construção do desenho e avaliando positivamente essas contribuições por meio de repetições que reforçam suas respostas (turnos 5 e 7) e palavras de incentivo, como “*very good, pre-k!*”. No entanto, no turno 9, ela sinaliza para A1 que sua solicitação para fazer o desenho maior só será atendida depois, pois agora é hora de ler a história – “*Just a moment! Let’s read the story first!*”. A atitude da professora parece indicar sua tensão entre deixar que as crianças participem ativamente e dar prosseguimento à sequência da aula. Dessa forma, a professora vai moldando as contribuições dos alunos e controlando os turnos de fala, de modo que a aula siga conforme o planejado, numa abordagem *teacher-centered*, ou seja, mais centrada no professor.

Uma estratégia de contextualização semelhante àquela do recorte 29 também ocorre no recorte 30. Antes de iniciar a narrativa propriamente dita da história *Bob, the frog*, a professora apresenta os principais personagens da história, os sapos, por meio de um cartaz com o desenho de oito sapos comendo insetos.

Recorte 30

Os alunos estão sentados em círculo, ainda alvoroçados, quando a professora chama atenção para um cartaz com desenhos de sapinhos, afixado no quadro.

- (1) P *We're not speaking about this now! No, we're speaking about "Bob, the frog" (mostrando o cartaz no quadro).*
How many frogs are there, pre-k? Let's count! Sit down, A1.
- (2) AA *One, two, three, four, five, six, seven, eight.*
- (3) P *Eight, pre-k. Eight frogs.*
What are the frogs eating? What is it?
Bugs.
- (4) AA *Bugs.*
- (5) P *They are eating bugs.*
- (6) A2 **Olha, é a língua do sapo.**
- (7) P *Let's give one bug to the... Let's give them a little bug. There we go, A3.*
A4, come. Give them some bugs. There we go.
- (8) A5 **Agora eu!**
- (9) P *Yes, come A5.*
- (10) A6 **Depois da A5 eu, tá bom?**
- (11) A7 **Depois do A6 sou eu.**
- (12) P *No, A7, that's A6's turn, come! Ok, give a little bug to the frog. There we go!*
- (13) P *Ah, ok! Just a moment!*
Pre-k, we're going to sing the little frog song. Let's sing it!
(Singing) Five little speckled frog, sat on a speckled log, eating the most delicious bugs!
Yum! Yum! You say "Yum! Yum!", ok?
(Singing) Four little speckled frogs, sat on a speckled log, eating the most delicious bugs!
Where's the "Yum! Yum!?" Say "Yum! Yum!"
- (14) AA *Yum! Yum!*

O recorte 30 ilustra também que a professora utiliza a música para contextualizar a história, mas antes usa a ilustração para contextualizar a música, que contextualiza a história, como numa cadeia. Ao observarem as imagens, nesse caso um cartaz afixado no quadro, as crianças vão se envolvendo na atividade e, dessa forma, negociando e construindo os significados com a ajuda da professora, que parece ter um papel crucial no que tange ao fornecimento de pistas que levam à compreensão. Por meio de perguntas – “*How many frogs are there?*”, “*What are the frogs eating?*” – ela atrai os alunos e prepara-os para o contexto da música entoada no turno 16. Ao convidar as crianças para alimentar os sapinhos no turno 7, a professora faz, na verdade, um convite ao jogo do faz de conta. Os

turnos de 7 a 12 ilustram como as crianças se mostram motivadas a participar desse jogo, solicitando os turnos. A professora, no entanto, controla-os, sinalizando às crianças as regras do jogo.

Os recortes 29 e 30 mostraram, então, que a professora cria condições para que o processo de aprendizagem ocorra, contextualizando a aula como um todo e permitindo que os alunos se envolvam na interação, identifiquem o assunto que será tratado na história, mobilizem seus conhecimentos prévios e, assim, construam novos conhecimentos.

Os dados deste estudo mostraram também que é recorrente na ação da professora a utilização dos eventos de *story-telling* para o ensino de domínios linguísticos. Segundo a professora, a escolha das histórias está relacionada ao tema que está sendo trabalhado em sala de aula, de acordo com os Eixos de Trabalho propostos pela escola. A escolha da história *The little red caboose*, por exemplo, tem o objetivo de fazer a ponte entre o tema estudado anteriormente, *animals*, e o próximo a ser trabalhado nas aulas subsequentes, *means of transportation*. A história *Bob, the frog*, foi escolhida para revisar o vocabulário sobre animais. Ambas as histórias contemplam o Eixo Temático Natureza e Sociedade, pois segundo o atual PPP (2009, p. 51),

as crianças aprendem sobre o mundo através da interação com o meio natural e social no qual vivem; vivenciam experiências e inter-relacionam-se em contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações dos diversos temas acessíveis à sua vida, ampliando conhecimentos sobre o mundo que as cerca.

Isso ocorre “simultaneamente ao desenvolvimento da linguagem e das capacidades de expressão” (PPP, 2009, p. 51). Assim, por meio de suporte mediado, a professora constrói o texto juntamente com as crianças, enfatizando o léxico relativo aos temas em andamento, como ilustram os recortes 31 e 32:

Recorte 31

Este recorte é continuação do recorte 30. A professora, sentada em círculo com os alunos, começa a contar a história *The little red caboose*, com o livro nas mãos.

- (01) P *Ok, let's read the story. What can you see here?*
- (02) AA *A bull, a mouse, a pig, a lion, an elephant and a tiger.*
- (03) P *And a tiger! A TIGER, PRE-K! A TIGER! (causando espanto nos alunos)*
- (04) AA *Ahhhhhhhhhhh! (grito de espanto)*
- (05) P *Are you scared? Sit down! NO MORE STORY! (em tom alto) Are you going to be nice, AI? # Little red caboose goes chug chug chug chug chug chug # (...) You say chug chug (para os alunos)*

- Little red caboose goes*
- (06) AA *chug chug chug chug chug chug*
- (07) A2 Não tô vendo.
- (08) P *Little red caboose is behind the... What's...? what can you see over there?*
- (09) AA *Train.*
- (10) P *Train... yes! We're talking about the little red caboose. Is this red? (mostrando no quadro o "caboose" na cor verde que ela havia desenhado) (A professora desenha o "caboose" no tamanho maior e na cor vermelha). What color is the caboose now?*
- (11) A3 *Big.*
- (12) A4 *Red.*
- (13) P *Little red caboose is behind the TRAIN (ênfase na palavra train). A smokestack is on its back. It's chugging down the track.*
- (14) A6 *Deixa eu ver, teacher!*

Recorte 32

Este recorte é continuação do recorte 31). A professora está ainda explorando o cartaz com os sapinhos, afixado no quadro.

- (1) P *Pre-k, what is this number here? What is...*
- (2) A1 *Five.*
- (3) P *Number five.*
A2, what is this number here?
- (4) A2 *Three.*
- (5) P *What is this number here, A3?*
- (6) A3 *Four.*
- (7) P *Is this number four? What is this number here?*
- (8) AA *One.*
- (9) P *A4, what is this number here?*
- (10) A4 *Two.*
- (11) P *Number two.*
What is this number here, A5?
- (12) A5 *Four.*
- (13) P *Let's count!*
- (14) AA *Number one, number two, number three, number four, number five.*
- (15) P *Five speckled frogs.*

Os recortes 31 e 32 ilustram que, ao mesmo tempo em que explora o texto e as ilustrações dos livros, a professora ensina vocabulário. O recorte 31 mostra que a professora inicia a história *The little red caboose* por meio do reconhecimento das imagens, à medida que elas vão surgindo no livro, aproveitando para revisar o vocabulário já estudado sobre os animais (turno 2). O recorte 32, por sua vez, ilustra como a professora utiliza a história para ensinar números. De maneira contextualizada, os números são revisados com o auxílio dos personagens que aparecem na ilustração.

No recorte 31, turno 8 – “*Little red caboose is behind the... What's...? What can you see over there?*” – a professora solicita a participação das crianças, oferecendo-lhes

suporte para a construção conjunta da narrativa sem, no entanto, perder o foco da aula, que parece ser o ensino de vocabulário. O turno 10 mostra que a professora interrompe a narrativa para enfatizar as cores – “*Is this red?*” – mostrando no quadro o desenho do *caboose* na cor verde para certificar-se de que as crianças distinguem as cores e sabem nomeá-las em inglês. Em seguida, surge o conceito de *big*, quando a professora faz um novo desenho do *caboose*, desta vez grande e em vermelho (turnos 10 e 11), retomando o curso da história no turno 13. Ao fazer isso, a professora dá continuidade à leitura, porém, sem eliciar o sentido de determinados trechos da narrativa para novamente focalizar o vocabulário (turno 15).

Para facilitar a compreensão dos aspectos linguísticos, contextualizados por meio das histórias, podemos observar que no recorte 31 a professora se serve de pistas de contextualização. No turno 3, por exemplo, ela dá ênfase à palavra *tiger*, recorrendo à estratégia de dramatização a fim de envolver as crianças e mantê-las atentas ao tópico ensinado. Parafraseando Wolfson (1982), Mejía (1999, p. 87), considera que “os eventos de *story-telling*, seja na sala de aula bilíngue ou monolíngue, são atividades híbridas tendo raízes tanto na narrativa quanto na *performance* ou drama”. A autora acrescenta que “quando contamos histórias nós não somente respondemos à pergunta ‘What happened next?’, mas também criamos um mundo ficcional por meio de gestos, mímicas, alterações no volume e no tom de voz, exclamações e dramatização” (p. 87). E é isso que a professora procura fazer. As crianças, por sua vez, respondem ao chamado da professora com entusiasmo, causando alvoroço na sala. Contudo, o envolvimento das crianças é interrompido pela repreensão da professora (turno 5) – “*Sit down! No more story! Are you going to be nice, Al?*” –, recuperando a disciplina. Ao agir assim, a ênfase que antes estava no reconhecimento das ilustrações, na construção do sentido e no aprazimento da leitura, passa a ser nos aspectos mais formais da construção da narrativa – “*You say chug chug*” –, sinalizando para as crianças o momento da interação em que elas devem dar suas contribuições, modelando as respostas que espera delas, ao que as crianças respondem “*chug chug chug chug...*”, à medida que ela vai lendo.

Em outras palavras, embora a professora procure suscitar a participação das crianças envolvendo-as com as ilustrações e a dramatização de trechos do texto, percebemos que,

nesses recortes, os objetivos pedagógicos sobrepõem-se ao sentido da história como um todo.

Na sequência, recorte 33, verificamos que a alternância de línguas é outro recurso utilizado pela professora nos eventos de *story-telling*. Como já foi mencionado, estudos relacionados à alternância de línguas em contextos bilíngues mostram que mudar de uma língua para outra é uma estratégia recorrente na ação pedagógica dos professores, com funções específicas (regulatória e instrucional). Por exemplo, no recorte 33, turno 1, a alternância é usada pela professora para recuperar a atenção dos alunos em relação à história que está sendo narrada, nesse caso, *The little red caboose*:

Recorte 33

Este recorte dá sequência ao anterior.

- (01) P ***What's going on here? ... What's going on here ? ... What's going on here ? ... What's going on here, A1?***
- (02) A1 (silêncio)
- (03) P **O que que tá acontecendo aqui nessa historinha?** O trenzinho vai subir agora a montanha. Será que ele vai conseguir?
A2, o que que tá acontecendo aqui?
- (04) A2 Eu quero ver, *teacher*.
- (05) P O A3 está entendendo a história? Não, porque ele não tá prestando atenção.
A3, o que que tá acontecendo aqui?
- (06) A3 Não sei.
- (07) P Por que que você não sabe? Porque não tava prestando atenção. Quando não presta atenção, o que que acontece? Não entende a historinha.
A2, o que que ta acontecendo aqui?
- (08) A2 Ele tá tentando subir , mas tá caindo.
- (09) P Tá tentando subir o quê? A escada?
- (10) A2 Não, a montanha.
- (11) P Ele tá tentando subir onde?
- (12) A2 A montanha. Ele não tá conseguindo.
- (13) P Não tá conseguindo por quê?
- (14) A2 Porque ele tá caindo.
- (15) P E tá caindo por quê? Por que, A3?
- (16) A3 O macaquinho tá puxando o trem.
- (17) P O macaquinho tá puxando o trem? O macaquinho... amigos.
- (18) A4 É o vento.
- (19) P É o vento. O trenzinho tá tentando subir, tá tentando subir... e o trenzinho tá pesado.
Tá pesado por quê?
- (20) A5 Porque tá cheio de animais.
- (21) P ***How many animals can you count here? Let's count them out?***
- (22) AA *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine.*
- (23) P *Nine.*
What's this?
- (24) AA *Bird.*
- (25) P *What's this?*

Após perguntar “*What’s going on here?*” por várias vezes e não obter resposta, a professora recorre ao português (turno 3) para possibilitar a compreensão e a participação das crianças, retomando a língua inglesa somente no turno 21 para dar ênfase ao vocabulário relativo aos números – “*How many animals can you count there?*” –, passando a ser esse, daí em diante, o foco da atividade. A alternância de línguas, neste caso, parece marcar a distinção entre ensinar uma determinada estrutura e contar a história. Ao dar ênfase no vocabulário, a professora passa automaticamente para o inglês, porque já assumiu que essa é a língua de instrução; ao enfatizar a contação da história, ela faz uso do português para certificar-se de que as crianças estão compreendendo o desenrolar da narrativa. Assim, alternando entre o português e o inglês, a professora vai oferecendo suporte (VYGOTSKY, 2003) para a construção do sentido da narrativa e, ao mesmo tempo, fixando o vocabulário ensinado.

O recorte 34 ilustra que, para a contação da história *Bob, the frog*, a professora faz uso exclusivo do inglês. Mas, para garantir a participação dos alunos, utiliza estratégias facilitadoras, como perguntas que oferecem pistas, gestos, alteração no tom de voz e dramatização (imitação da realidade, quando pulam como sapos):

Recorte 34

- (1) P *Pre-k, let’s listen to this story and see how the frogs are. What’s the name of this book, A1? What’s its name?*
- (2) A1 *Frog.*
- (3) P *Bob, the frog. What’s going on here, A1?*
- (4) A1 *Hum... eh...*
- (5) P *What’s he doing?*
- (6) A1 *Eh...*
- (7) P *He’s singing. He said: “Hey, friends! Let’s sing ‘rabbet, rabbet’”. Are they singing, pre-k?*
- (8) AA *Yeah!*
- (9) P *How many frogs are there, A1? How many frogs are there? Let’s count! Count!*
- (10) A1 *One, two, three... twelve. (O aluno conta com bastante dificuldade).*
- (11) P *Let’s count again! Let’s count with A1!*
- (12) AA *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten.*
- (13) P *Pre-k, look at this two frogs here. They are speckled. They are speckled. There are two speckled frogs here. One, two. What color are their spots?*
- (14) A1 *Red, ué.*
- (15) P *What color are their spots?*
- (16) AA *Red.*
- (17) P *Yeah! Red spots. (Voltando a ler a história) “Hey, friends! Let’s swim! Squash! Splash!” A1, how many frogs are swimming?*
- (18) A1 *One, two, three, four, five, six...*

- (19) P *Pre-k, somebody tell me who's going to eat the frog? Who's going to eat the frog?
A very scared... Ok, sit down, pre-k!
Let's jump like frogs. Jump! Can you jump like a frog? (imitando o coachar do sapo)
"rabit, rabit, rabit, rabit".
AI, can you jump like a frog?*
- (20) AA *No!*
- (21) P *Ok, little frogs! Let's sit down!
Hey, frog AI, let's sit down!*
- (22) AA *Frog AI.*
- (23) P *(Com voz assustadora) Who's going to come now? (referindo-se à próxima página do livro)
I'm going to show just to A2 (provocando curiosidade nos outros alunos).*
- (24) A1 *A hippo!*
- (25) P *HURRY UP, FROGS! IT'S A HIPPO! I'm going to eat a frog!(com voz grossa e assustadora
em direção aos alunos) Yumi! (os alunos pulam e gritam)
I'm going to eat this frog here! Oh this is so delicious!*

O recorte 34 ilustra que a professora recorre novamente às ilustrações do livro como recurso para a compreensão da história. Por meio de perguntas, ela vai, juntamente com as crianças construindo o sentido da história e, ao mesmo tempo, revisando o vocabulário referente aos números.

Desse modo, combinando ilustrações, dramatizações, alternância de línguas e estruturas linguísticas, a professora proporciona suporte para que as crianças se engajem nas interações, dando suas contribuições. Em outras palavras, ela, de certa forma, faz a mediação entre o conhecimento que as crianças já adquiriram e aquele que elas têm potencial para adquirir (VYGOTSKY, 2003).

3.2.2.1 As atividades subsequentes ao evento de *story-telling*

Como sugere o estudo de Tonelli (2005), atividades subsequentes ao evento de *story-telling* contribuem para o desenvolvimento de outros conteúdos relacionados ao tema da história. Neste estudo, percebemos que a professora se apoia no contexto da história *The little red caboose* para realizar outras atividades que contemplem os conhecimentos já adquiridos e proporcionem meios para interação, a exemplo da atividade de construção de um ônibus escolar (recortes 35 e 36). Nessa atividade a professora pede aos alunos para fazerem os desenhos deles mesmos e os afixarem nas janelas do ônibus. O objetivo desse tipo de atividade, de acordo com o planejamento, é ensinar os conceitos de integração e coletividade. Para conduzir a atividade e promover a interação, a professora utiliza, entre outras estratégias já mencionadas neste estudo, como a alternância de línguas e o uso de

pistas contextuais (GUMPERZ, 2002), o controle de turnos. Tal ação da professora nos remete à noção de controle de turnos proposta por Heller (1996). De acordo com essa autora, dois tipos de turnos sobressaem-se na interação de sala de aula: o multivocal e o sequencial. O primeiro ocorre quando a professora se dirige ao conjunto dos alunos, e o segundo quando nomeia individualmente cada um dos alunos.

A partir dessa noção, inferimos que, no início dessa atividade, recorte 35, a professora dá preferência ao turno multivocal quando pergunta a todos “*Who wants to go on the bus?*”, com o objetivo de despertar valores socializantes como ajuda mútua, integração, colaboração e a participação coletiva. Assim, em vez de nomear individualmente os alunos, a professora lança as perguntas para todos – “*Pre-k, who wants to go on the bus?*” –, incentivando respostas em coro:

Recorte 35

- (1) P *Pre-k, what is it here?*
- (2) AA *Bus.*
- (3) P *What kind of bus is it?*
- (4) AA *School.*
- (5) P *Yes, it's a school bus. Let's write down the name! Ah? S-C-H-O-O-L B-U-S, all right? Pre k, who wants to go on the bus?*
- (6) AA *Me.*
- (7) P *Ok. The teacher is going to give you this paper (mostrando o papel). You're going to draw yourself here, ok? You're going to draw yourself. And then I'm going to get the scissors (mostrando a tesoura). I'm going to cut them out and I'm going to glue them here at the windows, ok? (Mostrando onde os papéis com os desenhos deverão ser colados). So that everybody can go on the bus. Who wants to go on the bus?*
- (8) AA *Eu.*
- (9) A1 *Eu também.*
- (10) P *Ok. And you're going to draw yourself here, ok? A2, o que que é pra fazer?*
- (11) AA *Colorir.*
- (12) P **Colorir o quê?**
- (13) A1 *Você vai colocar a janelinha.*
- (14) P **Você vai desenhar você dentro da janelinha.**
- (15) A2 *Eh, teacher, nem vai pintar?*
- (16) P *Yeah. For example, I'm going to draw myself. Who wants to go on the bus?*

O recorte 35 também mostra que para dar instruções sobre como realizar a atividade, a professora usa tanto o inglês quanto o português. Nos turnos 1, 3 e 5, ela apresenta o contexto da aula, utilizando uma pista de contextualização não verbal (GUMPERZ, 2002) por meio do desenho do ônibus de papel colado no quadro. Assim, por meio de perguntas, ela direciona as respostas dos alunos, oferecendo suporte mediado

(VYGOTSKY, 2003) e motivando-os a participarem por meio do convite – “*Who wants to go on the bus?*?”. No turno 7, ela dá instruções sobre a atividade a ser realizada, utilizando exclusivamente a língua inglesa. No entanto, ao mesmo tempo em que usa o que Gumperz (2002) denomina pistas linguísticas, como a repetição – “*You’re going to draw yourself*” –, ela usa pistas não verbais, quando mostra a tesoura e o papel, por exemplo. Nos turnos 10, 12 e 14, a professora alterna para o português para se certificar de que os alunos compreenderam suas instruções de fato. No turno 16, a professora retoma a língua inglesa, mas continua buscando estratégias para que os alunos compreendam a tarefa, por isso propõe ilustrar a atividade fazendo seu próprio desenho.

Esse recorte mostra que a professora demonstra sensibilidade e habilidade ao controlar os turnos e ao alternar as línguas na sala de aula de acordo com as necessidades e as potencialidades dos alunos. Enquanto os alunos estão acompanhando a atividade sem dificuldades, a professora deixa a aula fluir em inglês, por meio de estratégias que facilitam a compreensão, e as crianças, dessa forma, mantêm-se sintonizadas; havendo, pois, necessidade, o português entra em cena. Dessa forma, seja por meio da alternância de línguas ou do oferecimento de pistas de contextualização, a professora conduz a atividade sem perder o foco da aula que é, como já mencionado, ensinar os conceitos de integração e coletividade, viabilizados por meio do controle de turnos multivocal.

Já no recorte 36, o controle de turnos predominante é do tipo sequencial e é utilizado pela professora intencionalmente para proporcionar uma distribuição mais equânime:

Recorte 36

- (01) P *How many wheels are there?*
 (02) A1 *Two.*
 (04) A2 *É quatro.*
 (05) P *Just two. Pre-K, what (?) there?*
 (06) AA *Bus.*
 (07) A3 *It’s a school bus.*
 (08) P *Yes, it’s a school bus. What’s missing there? Does it have...? What is this here, pre-k?*
 (09) A4 *Janela.*
 (10) A5 *Window.*
 (11) P *Does it have windows?*
 (12) AA *No.*
 (13) P *We need windows. Let’s draw the windows. Who wants to go on the bus?*
 (14) AA *Eu.*
 (15) P *Everybody wants. Let’s draw the windows. Let’s see! One window for you, for you,*

- for you, for you* (apontando para cada aluno). *How many windows do we have to draw?*
- (16) AA *One, two, three, four* (alunos são interrompidos pela professora).
- (17) P *Who wants to help the teacher?*
- (18) A5 *No.*
- (19) P **A6, do you wanna help teacher Vivian?**
- (20) A6 *Yeah!*
- (21) P *Yes?*
- (22) A7 *Também quero.*
- (23) P **No. First it's A6's turn. Well, how many people are going to go on the bus? Count A6.**
- (24) A6 *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve...* (os colegas começam a contar junto com A6). Não... é eu.
- (25) P **A7, Can you behave yourself, please? Go again, again, A6.**
- (26) A6 *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, (?)* (desta vez A6 não se importa que os colegas contem junto com ele).
- (27) P **Now, it's A7's turn. A7, stand up and count your friends.**
- (28) A7 *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, fourteen, fifteen.*
- (29) P *There we go. Good job! A8, it's your turn. A8, it's your turn.*
- (30) A8 *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen* (a professora interrompe).
- (31) P *And fourteen with you, right? Very good!*
- (32) A9 *Minha vez.*
- (33) P **Now, whose turn is it?**
- (34) A9 *Me.*
- (35) P **A9, go ahead!**
- (36) A9 *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen,*
- (37) P *And yourself... fourteen. Whose turn is it?*
- (38) A10 *Me.*

Ao controlar os turnos, a professora acredita dar oportunidades a todos, evitando assim que alguns alunos detenham o turno por períodos longos. Como se pode ver, sobretudo nos turnos iniciais (1-15), a professora modela as estruturas e por meio de suporte mediado medeia as contribuições dos alunos ao mesmo tempo em que distribui os turnos entre todos, ora nomeando os que ainda não participaram – “A6, do you wanna help teacher Vivian?” –, ora negando o turno àqueles que o detêm por mais de uma vez – “No. First it's A6's turn”. Assim, a professora regula a distribuição de turnos de maneira sequencial, com a finalidade não só de estruturar a participação dos alunos nas atividades de sala e legitimar o turno, mas de ensinar normas socializantes pertinentes ao domínio escolar. Os turnos 23 e 25, por exemplo, mostram que, ao negar o turno às crianças, a professora sinaliza que é preciso saber esperar até que o outro termine, ensinando, desse modo, normas de comportamentos sociais.

A análise dos dados referentes aos eventos de *storytelling* e às atividades subsequentes a eles nos leva a assumir que a interação nesta sala de aula ocorre por meio de

estratégias estabelecidas pela professora, que mantém maior tempo de fala e controle dos turnos. Dessa forma, os conhecimentos são negociados nas duas línguas, tendo como prioridade as habilidades linguísticas da LE que, por meio da história, podem ser desenvolvidas. Podemos inferir ainda que, mesmo as crianças não conseguindo se expressar com eficiência na língua inglesa, os significados são negociados de modo que a interação aconteça. Para isso, a professora utiliza estratégias como: linguagem não verbal, alternância de línguas, repetição, dramatização e controle de turnos que facilitam o processo de interação e, conseqüentemente, de aprendizagem.

Percebemos que as estratégias da professora são utilizadas com o principal objetivo de desenvolver habilidades relacionadas aos aspectos linguísticos da LE, e que, embora no plano de aula esteja expresso o objetivo de abordar valores humanos a partir da história, nos recortes analisados isso não foi percebido, indicando, neste caso, a prioridade dada aos aspectos linguísticos. Vale ressaltar, no entanto, que isso ocorre de maneira contextualizada. Outro aspecto a ser destacado diz respeito à motivação percebida no convite “*Who wants to go on the bus?*”, habilmente feito pela professora ao longo das atividades posteriores à contação da história *The lilltle red caboose*, o que contribuiu para que a interação fosse mantida.

É importante salientar, no entanto, que embora o convite à interação seja expresso pela professora ao longo das atividades, a participação dos alunos limita-se a respostas curtas, direcionadas por ela que, por meio do controle de turnos, regulamenta a produção oral dos alunos e a estrutura de participação nas atividades. Assim, podemos perceber que a interação é centrada na professora, nesse caso, falante legítima. De acordo com Heller (1996, p. 155), a observação dos turnos nas interações permite reconhecer “quem são os falantes legítimos de quais formas legítimas e como eles usam essas formas para regular tanto o acesso ao conhecimento quanto a demonstração do conhecimento”. Diante disso, consideramos que uma abordagem centrada no professor e nas habilidades linguísticas, embora necessária nesta fase inicial de aquisição de LE, pode minimizar a participação autônoma da criança no envolvimento com o tema e com o conteúdo da história, comprometendo o desenvolvimento da criatividade, da autenticidade e da solução de problemas.

Assim, os eventos de *storytelling* nessa sala de aula têm a função principal de servir de contexto para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, mas serve também à formação de conceitos e valores. Diante disso, ressaltamos a relevância de que esses eventos sejam entendidos não apenas como meio para o desenvolvimento das habilidades linguísticas pautadas em métodos tradicionais que priorizam o ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário, mas como momentos apropriados para a construção de conhecimentos inerentes à formação do ser humano.

3.2.3 As aulas de artes visuais para a turma do *pre-k*

Como já foi mencionado, o foco deste estudo é apresentar e discutir a proposta de ensino bilíngue da escola, mostrando como o programa de ensino bilíngue se organiza em termos de distribuição das línguas no currículo, de políticas de uso e de valorização das línguas no contexto escolar e em termos de práticas metodológicas. Dessa forma, acreditamos ser relevante mostrar como ocorre o uso do português e do inglês em atividades para a turma do *pre-k* que acontecem fora da sala de aula regular, com o acompanhamento de outros professores.

Para que possamos compreender melhor os recortes apresentados nesta seção, faremos um breve resumo do contexto onde se inserem as aulas de artes visuais. Além das aulas regulares, que acontecem na mesma sala de aula, com as professoras titulares, as crianças da Educação Infantil têm contato com outros professores que realizam atividades específicas, denominadas pela escola de “aulas especializadas” (PPP, 2009, p. 32). Essas aulas compreendem: psicomotricidade, natação, artes visuais, musicalização e informática e, de acordo com o PPP (2009), são oferecidas para as turmas do período regular da Educação Infantil, acontecem uma vez por semana e são ministradas por profissionais especializados. Assim, a título de ilustração, apresentamos alguns recortes de uma atividade desenvolvida na aula de artes visuais, com o objetivo de discutir como essas aulas se inserem na proposta bilíngue da instituição. As aulas de artes visuais se justificam como parte do currículo do *pre-k* porque, segundo o PPP (2009, p. 52), “a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social conferem caráter significativo às Artes Visuais”. Quanto à

política de uso das línguas a ser adotada nessas aulas, os documentos da escola não trazem orientações. No entanto, por meio dos recortes apresentados nesta seção, esperamos compreender como o português e o inglês nelas se inserem.

Nessas aulas, os alunos são acompanhados por duas professoras – a de artes, aqui chamada de Luiza, e a professora das aulas regulares, Vivian –, pois, além do fato de as crianças serem muito pequenas para realizarem atividades práticas assistidas por uma professora apenas, a professora de artes não é bilíngue, é falante apenas de português. Cabe, então, à professora Vivian, fazer a mediação entre o português e o inglês.

Os recortes 37 e 38 tratam de um início de aula em que a professora de artes conta, em português, uma história sobre animais. Como atividade subsequente, os alunos precisam fazer a recontagem da história e a colagem dos personagens que aparecem nela, com o intuito de montar um pequeno texto sobre a história. As professoras optaram por dividir essas funções, ou seja, enquanto alguns alunos recontam a história acompanhados pela professora Vivian, outros fazem o trabalho de colagem com a professora de artes, Luiza.

O recorte 37 mostra como a aluna A1 reconta a história à professora Vivian:

Recorte 37

Na aula de artes, numa sala especial, enquanto os demais alunos estão fazendo um trabalho de colagem com a professora de artes, a aluna (A1) está recontando a história que acabou de ouvir à professora da turma do *pre-k*, Vivian, que vai escrevendo o que a aluna conta.

- (1) P Ah... oh, XXX saiu correndo... O passarinho corre ou voa?
 (2) A1 Voa.
 (8) P O que acontece na história?
 (9) A1 E daí, eh..., o passarinho voou e o gavião foi embora.
 (10) P O passarinho voou... E o gavião...?
 (11) A1 Foi embora.
 (12) P ... foi embora. Ah, XXX, você vai ser escritora. Escreveu um livro!
Whose turn is now? Who didn't do the story yet? Quem mais? Quem mais? Luiza, quem mais?
 A A2 já fez, né? (perguntando à professora de artes)
 (13) PA²³ Já.

Os turnos iniciais do recorte 37 parecem ilustrar que a língua escolhida para o desenvolvimento da atividade é o português. No entanto, a professora alterna para o inglês para sinalizar o término da atividade com aquela aluna. Após perguntar por duas vezes em inglês, sem obter resposta, nem dos alunos, nem da professora de artes (turno 12), a

²³ PA refere-se à professora de artes.

professora Vivian recorre ao português, língua escolhida para se comunicar com a professora de artes.

O recorte 38, no entanto, ilustra que a professora Vivian alterna suas línguas durante o desenvolvimento da atividade:

Recorte 38

No mesmo contexto do recorte 37, outro aluno está recontando a história. O aluno em questão é de nacionalidade espanhola, falante de espanhol como L1 e de português como L2.

- (1) P *A1? What else? Al...?* (escrevendo o nome do aluno num papel)
- (2) A Morales (sobrenome fictício).
- (3) P *Morales, that's your XXX. Mo (pausa) rales. Ok? Oh! The teacher forgot one letter. Mo-ral-es. Is that your name?*
- (4) A1 Não.
- (5) P Não?
- (6) A1 XXX um papel XXX
- (7) P Não! ***Don't say that this is not cute. Ok, what's the story? Tell me.***
- (8) A1 Eu quero! (pedindo o papel onde a história deveria ser escrita)
- (9) P ***No, that is my turn. Do you wanna write the story? Do you wanna write the story?***
- (10) A1 Eu quero um pedacinho (pedindo um pedaço de papel).
- (11) P *Just a little bit.*
- (12) A1 Gavião morava...
- (13) P ***Gavião morava. No. It's my turn, ok? Now it's teacher Vivian's turn. O gavião (pausa) morava...***
- (14) A1 No outro lugar.
- (15) P ***O gavião foi morar num outro lugar. E aí? XXX morava num outro lugar aí aconteceu? XXX O que que aconteceu na história?***
- (16) A1 Aí apareceu um homem.
- (17) P ***E aí? Apareceu um homem. E aí, que mais?***
- (18) A1 Aí...
- (19) P Não, vou por uma porta invisível aqui ó. Não, pode até olhar! Ela é invisível a porta. Fecha a porta, fecha a porta. Tranca. Pronto. Ela não vai ver a gente mais (a história é interrompida porque o aluno ficou incomodado com a minha presença, pelo fato de eu estar gravando, por isso a brincadeira de “trancar a porta”).
Apareceu um homem e aí? A1, e a história A1? Cadê o gavião dessa história?
- (20) A1 Tá aqui.
- (21) P Ta, e aí?
- (22) A1 *Teacher*, eu tenho uma chave invisível!
- (23) P Não, você não tem porque eu coloquei ela aqui no bolso. Olha aqui ela.
- (24) A1 Mas por quê?
- (25) P Porque você tem que contar a história toda. O gavião morava em um outro lugar. Aí aconteceu e apareceu um homem, então? Não, A1 XXX. E aí? E aí?
- (26) A1 ***Una manzana.*** Comi ela.
- (27) P *What is that ?*
- (28) A1 *Manzana!*
- (29) P ***Manzana? Is it an apple?***
- (30) A1 É.
- (31) P *Ya?*
- (32) A1 Eu vou comer.
- (33) P ***OK. How many are you going to eat? How many apples are you eating ? How many manzanas?***
- (34) A1 Muitas.
- (35) P Muito?

- (36) A1 Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze!
- (37) P **Cinco? Cinco manzanas?**
- (38) A1 XXX.
- (39) P OK. O gavião morava num outro lugar. Aí aconteceu e apareceu um homem. (pausa) E aí? O que que aconteceu? Essa história XXX. Tinha pássaro ? Tinha passarinho? Um passarinho?
- (40) A1 Não, um palhaço!
- (41) P Um **PALHAÇO** na história? E aí?
- (42) A1 Porque...
- (43) P O gavião morava num outro lugar. Aí aconteceu e apareceu um homem.
- (44) A1 Um avião!
- (45) P **NÃO É AVIÃO, É GAVIÃO.**
- (46) A1 Avião.
- (47) P Então. E aí apareceu um?
- (48) A1 Um avião!
- (49) P **Um avião era pra ser um gavião.** Ah? E aí o que que aconteceu? Tá trancada. A porta tá trancada! **A chave tá no meu bolso, oras.**
Deixa um pouquinho depois ela entrar aqui né? **Então vamos!** E aí apareceu um gavião
Ô A2! Cadê o papelzinho da história?
- (50) A1 Ta aqui.
- (51) P E aí, o que aconteceu?
- (52) A1 Apareceu um gavião que vai pegar ele.
- (53) P Que vai pegar quem?
- (54) A1 O passarinho!
- (55) P O passarinho.

Os turnos iniciais do recorte 38 ilustram que a professora prefere utilizar o inglês tanto para o desenvolvimento da atividade –“*Ok, what’s the story? Tell me*” – quanto para disciplinar o aluno – “*Don’t say that this is not cute*” –, reservando o português para repetir a parte da história que o aluno está contando (turnos 13, 15 e 17). Já no turno 19, a alternância para o português marca uma ruptura na sequência da atividade, que a partir daí acontece em português. No turno 26, a atividade é interrompida novamente, mas, dessa vez, a interrupção se dá por meio do espanhol, L1 do aluno. Ao olhar para o desenho de uma maçã que estava sobre a mesa, A1, espontaneamente, alterna para o espanhol. A professora, receptiva à L1 do aluno, dá sequência ao novo assunto alternando entre o espanhol e o inglês (turnos 29, 33 e 37). No turno 39, a professora tenta retomar a sequência da atividade, mas é interrompida novamente pelo aluno (turno 49), que parece incomodado com a minha presença. Ao retomar a atividade, a professora faz uso exclusivo do português, que neste caso, parece ter a função de mostrar a sua intolerância em relação ao aluno que parece não se envolver na atividade. A alteração no tom de voz nos turnos 41 e 45 – “Um **PALHAÇO** na história?”, “**NÃO É AVIÃO, É GAVIÃO**” – remete-nos às pistas prosódicas descritas por Gumperz (2002) e, aqui, parece indicar a impaciência da

professora diante da falta de coerência na história que o aluno está contando. O tom de impaciência continua no turno 49.

Os recortes analisados nesta seção parecem evidenciar que também não há uma política de uso das línguas estabelecida para as aulas de artes visuais. A professora especialista da área, sendo monolíngue em português, conduz as atividades nessa língua. A professora titular da turma, por sua vez, alterna entre o português e o inglês, mas diferentemente das aulas regulares, não vê as aulas de artes visuais como local para uso privilegiado do inglês. Já os alunos, por não terem referência sobre que língua usar e com quem, dão suas contribuições exclusivamente em português.

3.3 PROJETOS E AÇÕES DA ESCOLA PARA O FORTALECIMENTO DO PROGRAMA

Além das aulas regulares, a escola oferece ações que contribuem para o fortalecimento da proposta bilíngue tanto no que diz respeito aos alunos, quanto aos professores. Para os alunos, são oferecidas as aulas de *Fun English* e o projeto *American School* e para os professores, a escola apresenta uma proposta de qualificação em serviço, sobre os quais passamos a discorrer.

3.3.1 As aulas de *Fun English*

A escola denomina *Fun English* um projeto que consiste em aulas de inglês semanais ministradas por um professor nativo para as turmas de 1º a 4º ano. As aulas são de caráter obrigatório e têm por objetivo revisar e praticar de maneira lúdica os tópicos aprendidos nas aulas de inglês regulares, que acontecem cinco vezes por semana, e são ministradas pela professora titular da turma. Além disso, a escola vê nessas aulas, sobretudo na figura do professor nativo, uma oportunidade para que os alunos façam uso real do inglês. Nas palavras da diretora:

Recorte 39

Os nossos alunos já sacaram que os professores são bilíngues, mas eles falam português, então, eu, como aluno, por que vou me esforçar em falar uma língua, porque afinal de contas, tanto o aprendizado de uma língua quanto o uso dela, ele é trabalhoso, ele é desgastante. Então, por que eu vou me esforçar à toa, sendo que esse professor com quem eu falo já fala português, por que eu vou fazer isso? Certo? Então, não há um motivo pelo qual a gente faça é [...] escolha pra esse sentido, mas o professor nativo entra pra criança poder constatar que ela pode se comunicar mesmo não tendo fluência na língua, que existem outros artifícios, até mímica mesmo, pra você se comunicar, porque o importante é você ter um bom vínculo com a língua, ter uma motivação, por isso é que sempre colocamos [...] tentamos colocar professores carismáticos, simpáticos em sala de aula, que tragam o melhor da criança, que a criança sempre interesse e pra que a criança tenha contato com diferentes sotaques. (Entrevista B, 03/08/2009).

A fala da diretora nos remete ao “mito do falante nativo”, que, segundo Rajagopalan (1997, p. 226), pode ser definido como

a crença na existência do falante nativo da língua, alguém que sabe sua língua e a conhece perfeitamente bem – e que pode, portanto, ser invocado como autoridade máxima e árbitro nas questões de julgamento sobre gramaticalidade etc.

Cientes disso, nesta seção apresentamos um breve retrato de como acontecem as aulas de *Fun English*, com o propósito de observar como ocorrem os usos do português e do inglês nessas aulas. Os recortes que serão analisados fazem parte de uma aula ministrada para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A aula acontece na sala de aula regular dos alunos, e a professora titular da sala cede lugar ao professor específico dessas aulas, aqui denominado Mike, que, como já mencionado, é de nacionalidade inglesa, mas é falante de português como L2.

O recorte 40 ilustra como o professor conduz suas aulas de maneira dinâmica, mobilizando os alunos a interagirem:

Recorte 40

Este recorte retrata uma atividade prática em que o professor pede aos alunos que mostrem a ele diferentes objetos escolares e de cores diferentes. Trata-se de uma atividade de revisão do que foi ensinado pela professora titular da turma.

- (1) P *Ok, I want somebody to show me a dark blue pencil. Show me a dark blue pencil. Dark blue pencil.*
- (2) A1 *Aqui, teacher.*
- (3) A2 *Aqui, teacher.*
- (4) P *Ok, This is a dark blue pencil (pegando o lápis do aluno e mostrando aos outros). This is a DARK blue pencil. This is a LIGHT blue pencil (pegando outro lápis). Blue, blue (mostrando os lápis).*
- (5) A3 *O meu, teacher.*

- (6) P *Ok, show me a light blue pencil.*
 (7) A4 *O que que é light?*
 (8) P *Light blue. Light blue and dark blue (mostrando os lápis).*
 (9) A5 *Aqui.*
 (10) A6 *Aqui.*
 (11) P *No, a light blue pencil.*
 (12) A7 *Aqui.*
 (13) P *Ok.*
 (14) A8 *Aqui (mostrando uma caneta).*
 (15) P *This is not a pencil.*

Por meio de comandos, o professor envolve os alunos, usando exclusivamente a língua inglesa. Os alunos, por sua vez, preferem dar suas contribuições em português (turnos 2, 3, 5, 7, 9, 10, 12, 14). Quando o aluno não entende alguma palavra em inglês, como no turno 7, ele faz a pergunta usando o português, ao que o professor responde utilizando pistas não verbais (GUMPERZ, 2002).

De modo semelhante, o recorte 41 também é permeado por uma atmosfera lúdica. Por meio do jogo, o professor revisa os conteúdos gramaticais relacionados ao *present continuous*, também aprendidos nas aulas regulares de inglês:

Recorte 41

Este recorte ilustra uma situação em que o professor propõe um jogo aos alunos. O jogo consiste na imitação, feita por um aluno, de uma ação sugerida pelo professor, para que os outros alunos adivinhem.

- (1) P *Close your pencil case. Ok, pay attention! Ok! A1, come here, please! I'm gonna say something to A1 and you have to guess what is (o professor entrega um papel para o aluno com uma ação para que ele possa imitar para os outros adivinharem).*
 (2) A1 *Chutando. Chutando a bola (gritando).*
 (3) A2 *Kick the ball (gritando).*
 (4) A3 *Jogando futebol.*
 (5) P **Jogando futebol, ok. A1 is he or she?**
 (6) A4 *He.*
 (7) P *He or she?*
 (8) AA *He.*
 (9) P *He is...*
 (10) AA *He...*
 (11) P *He is...*
 (12) A7 *He is kicking the ball (gritando).*
 (13) P *He is jogando futebol. He is...*
 (14) A8 *He is...*
 (15) P **jogando futebol.**
 (16) AA *Jogando futebol.*
 (17) P **Agora fala em inglês.**
 (18) AA *He is playing soccer.*
 (19) P *He is playing soccer. He is playing football. He is playing football. Ok, A1, sit down!*

Devido à atmosfera lúdica criada pelo professor, os alunos se mostram bastante eufóricos e entusiasmados em participar do jogo e dão suas contribuições ora em inglês (turnos 3, 6, 8, 10, 12, 14, 18), ora em português (turnos 2, 4, 16). O professor abandona o uso exclusivo do inglês e faz uso da alternância de línguas nos turnos 5, 13 e 17, mostrando-se receptivo à L1 dos alunos. Porém, no turno 17, solicita a versão da frase em inglês, lembra-os de que essa é a língua de instrução privilegiada. Apesar do clima de brincadeira, podemos perceber que o professor aproveita para ensinar estruturas gramaticais. Nos turnos 5, 7, 9, 11 e 13, o professor vai oferecendo suporte mediado (VYGOTSKY, 2003) para que os alunos cheguem à construção esperada da frase, no turno 18, reforçada pelo professor no turno 19.

No recorte 42, a solicitação para que os alunos deem suas contribuições em inglês também aparece de maneira explícita (turno 5):

Recorte 42

O contexto deste recorte é o mesmo do recorte 40.

- (1) P *Here we go, pay attention!*
- (2) A1 Oh, *teacher* deixa eu agora.
- (3) P *Ok, pay attention!*
- (4) A2 Andando de bicicleta.
- (5) P ***You are saying in Portuguese. How do you say in English?***
- (6) A3 *She is a bicycle.*
- (7) P *She is a bicycle?(rindo)*
- (8) AA ***She is a bike.***
- (9) P *She is not a bicycle. She is a girl (rindo).*
- (10) A5 *She is walking the bike. Ok, very good!*
- (11) A6 ***She is bicycle. She is bicycle.***
- (12) P ***Ok. Tá com pneu furado? Ok, ok. He or she?***
- (13) AA *She is walking the bike.*
- (14) P *Walking, no. Riding. She is riding.*
- (15) AA *She is riding a bicycle.*
- (16) P *Yes, she is riding a bicycle. Riding a bike (escrevendo no quadro).*

Ao solicitar, por meio do inglês, que os alunos se comuniquem nessa língua, o professor parece ter certeza de que as crianças compreenderiam sua pergunta – “*How do you say in English?*” –, assim como seriam capazes de respondê-la em inglês. Como a resposta dos alunos provoca humor (turnos 8 e 11), o professor alterna para o português para fazer um comentário engraçado – “Tá com pneu furado?” –, mas logo retoma o inglês para ensinar a estrutura e o vocabulário corretos a serem utilizados na formação da frase, o que é reforçado por meio da escrita dessa frase no quadro-negro.

Os recortes 43, 44 e 45 ilustram que o clima de brincadeira cede lugar à aula de gramática:

Recorte 43

O contexto dos recortes 43, 44 e 45 é o mesmo dos recortes 41 e 42.

- (1) P *She is reading a book.*
- (2) A1 *She is reading a book.*
- (3) A2 *She is riding a book.*
- (4) P ***She is READING a book.***
- (5) AA *She is reading a book.*
- (6) P **Essa palavra é muito parecida, preste atenção aqui. RIDING e READING** (mostrando no quadro as palavras já escritas). **Uma é ‘ai’ outra é ‘i’**(referindo-se aos sons das vogais ‘i’ e ‘e’ em inglês). **RIDING and READING. She is RIDING a book? Or READING a book?**
- (7) AA *Reading.*
- (8) P **READING a bicycle? Or RIDING a bicycle?**
- (9) AA *Riding a bicycle.*

Recorte 44

- (1) P *Pay attention to my instructions: A1 is sleeping... A1 is riding a bike...*
- (2) A1 *Ele é um robô.*
- (3) P *A1 is eating a hamburger. A1 is writing.*
- (4) AA *Escrevendo.*
- (5) P *A1 is playing football. Swimming.*
- (6) AA *Nadando.*
- (7) A2 *Tá dormindo ainda.*
- (8) P *A1 is brushing his teeth. A1 is crying.*
- (9) A3 *Chorar.*
- (10) P **ChoRAR ou CHORANDO?**
- (11) AA *Chorando.*

Recorte 45

- (1) P *Ok, one girl.*
- (2) A1 *Me, teacher.*
- (3) A2 *Oh, teacher, até agora eu não fui.*
- (4) P *Look here, pay attention! Drinking water. Drinking water. Só pode ser usado pra alguma coisa que tá acontecendo AGORA. Neste momento, she is crying, look!*
- (5) AA *Chorando.*
- (6) P ***At this moment she is sleeping.***
- (7) A3 *Dormindo.*
- (8) A4 *Cooking.*
- (9) A3 *Dormindo, A4. Não sabe inglês não, A4.*

No recorte 43, os turnos 4, 6 e 8 evidenciam que o foco da aula passa a ser o ensino de vocabulário, neste caso, a diferença entre “*read*” e “*ride*”. O professor, alternando suas línguas, oferece meios para que os alunos cheguem a essa compreensão, garantindo a formação correta da frase em questão. No recorte 44, turno 10, o professor enfatiza as

terminações corretas indicativas de infinitivo e gerúndio, o que é concluído no recorte 45, turnos 4 e 6.

De modo geral, os recortes analisados mostraram que, de fato, as aulas de *Fun English* são divertidas. O professor é hábil em envolver os alunos em atividades dinâmicas e motivadoras, percebe a alternância de língua como um instrumento positivo em suas aulas e mostra-se receptivo à L1 das crianças. No entanto, diferentemente das aulas do *pre-k*, nas aulas de *Fun English* o ensino de estruturas gramaticais acontece de maneira explícita, o que nos leva a compreender que, apesar de abordarem os assuntos de maneira prática e divertida, essas aulas têm foco nos conhecimentos linguísticos. Além disso, mesmo sendo uma aula ministrada por um professor nativo, as crianças parecem não percebê-la como local para uso exclusivo do inglês. Assim, o argumento mencionado no início desta seção (recorte 39) – quando a diretora diz que “o professor nativo entra pra criança poder constatar que ela pode se comunicar mesmo não tendo fluência na língua, que existem outros artifícios, até mímica mesmo, para se comunicar” – parece não estar coerente com as situações apresentadas. Por outro lado, os recortes mostraram que, de fato, o carisma e a simpatia do professor nativo encantam as crianças, que esperam ansiosas pela aula de *Fun English*, como ilustra, de maneira cômica, o recorte 46:

Recorte 46

Antes do início da aula, as crianças estão na sala, com a professora titular, ansiosas à espera do professor de *Fun English*, Mike.

- (1) A1 O *teacher* Mike tá demorando!
- (2) A2 É mesmo, será que ele não vem?
- (3) P *Teacher Mike is coming soon!*
- (4) A1 Oba! O *teacher* Mike vai vir de sunga!
- (5) P (risos) *Why do you like teacher Mike?*
- (6) A1 Ele fala inglês, ele é engraçado!

Além dos projetos que complementam as aulas regulares, a escola também oferece o *American School*, que é opcional e ocorre no contraturno. É esse projeto que passamos a descrever, na sequência.

3.3.2 O projeto *American School*

O projeto *American School* tem caráter optativo na escola e acontece, desde 2007, no período de contraturno. Consiste em oferecer aos alunos do 1º ao 5º ano um currículo reconhecido nas escolas americanas. De acordo com o PPP (2009), as crianças que optam por fazer parte desse projeto têm acesso a conteúdos das disciplinas do currículo, tais como história, geografia, ciências e matemática e *Language Arts*, ensinadas por meio da língua inglesa. As aulas têm duração de 2 horas por dia e acontecem de segunda a sexta-feira das 13:30h às 15:30h. O material didático utilizado é o da escola americana Calvert School. Para a escola, o projeto *American School* se apresenta como uma oportunidade para que seus alunos tenham mais horas de exposição ao inglês, entendendo que as horas dedicadas a essa língua no período regular podem não ser suficientes para garantir o nível de aprendizado desejado.

Nesta seção, apresentamos recortes de uma aula de ciências (*Science*), para alunos de 6 anos de idade, que estão cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Como se trata de uma aula extracurricular e de caráter optativo, nela estão presentes alguns alunos dos 1ºs anos A, B e C. Trata-se, assim, de uma turma de 20 alunos em média, montada especificamente para a aula do *American School*, ministrada pela professora aqui denominada Paula.

De modo geral, os recortes 47, 48 e 49 ilustram como a professora utiliza diferentes meios, tais como histórias infantis, música e aula dialogada, para trabalhar o mesmo tema, neste caso, as partes da planta, além de mostrarem como a proposta bilíngue da escola é percebida nessas aulas. O recorte 47, por exemplo, mostra como a professora resgata o tema abordado na aula anterior:

Recorte 47

Os alunos e a professora estão sentados no chão, em círculo.

- (1) P *We're talking about plants, right?*
- (2) AA *Right!*
- (3) P *We're talking about living or non ...*
- (4) AA *Living.*
- (5) P *Can you give me an example of living things?*
- (6) A1 *Flower.*
- (7) P *Flower.*

- (8) A2 *Dog.*
 (9) P *Dog.*
 (10) A3 *Cat.*
 (11) P *Cat.*
 (12) A4 *Bee.*
 (13) P *Bee. What about an example of non-living things?*
 (14) A5 *Table.*
 (15) P *Table.*
 (16) A6 *Paper.*
 (17) P *Paper.*
 (18) A7 *Water.*
 (19) P *Water*
 (20) A8 *Pen.*
 (21) P *Pen.*
 (22) A9 *Chair.*
 (23) P *Chair.*
 (24) A10 *Erasers.*
 (25) P *Erasers.*
 (26) A11 *Number.*
 (27) P *Number. Very good! Ok, that's enough! Now, I want to know if you remember XXX I want to know if you guys remember the parts of the plant.*
 (28) A12 *Flower.*
 (29) P *Flower.*
 (30) A13 *Root.*
 (31) P *Root.*
 (32) A14 *Stem.*
 (33) P *Remember? If it is a big plant is...*
 (34) AA *Stalk.*
 (35) P *If it is a small have...*
 (36) AA *Stem.*

Fazendo uso exclusivo da língua inglesa, a professora vai levando os alunos a se lembrarem dos tópicos estudados na aula anterior. Dessa forma, ela vai consolidando a aprendizagem de vocabulário e conceitos. Esse recorte mostra também que uma estratégia recorrente na ação pedagógica da professora é o hábito da repetição após a fala do aluno. Segundo Ochs (1991), há várias razões que levam os professores a ecoarem a fala de seus alunos, tais como corrigir a pronúncia sutilmente, certificar-se de que todos entenderam, dar ênfase a alguma palavra, ou simplesmente incentivar a participação.

Diferentemente dos outros recortes analisados neste estudo, o recorte 47 parece evidenciar que os alunos percebem esta sala de aula como local para uso do inglês, o que também podemos notar no recorte 48, dessa vez por meio da música:

Recorte 48

- (1) P *Remember the song we sang about the tree?*
 (2) AA *Yeah!*
 (3) P *Remember? Yeah? Let's sing the song! I sing and then you sing after me, right?*

- There was a hole (cantando)...*
- (4) AA *There was a hole...*
- (5) P *In the middle of the ground...*
- (6) AA *In the middle of the ground...*
- (7) P *The prettiest hole ...*
- (8) AA *The prettiest hole...*
- (9) P *that you ever did see...*
- (10) AA *that you ever did see...*
- (11) P *Well, the hole in the ground*
And the green grass grew all around and around
And the green grass grew all around
- (12) AA *Well, the hole in the ground*
And the green grass grew all around and around
And the green grass grew all around
- (13) P *And in this hole*
- (14) AA *And in this hole*
- (15) P *there was tree*
- (16) AA *there was tree*
- (17) P *The prettiest tree ...*
- (18) AA *The prettiest tree...*
- (19) P *that you ever did see...*
- (20) AA *that you ever did see...*
- (21) P *(...)*
- (22) P *Well, the **bird** on the **nest***
*And the **nest** on the **branch***
*And the **branch** on the **tree***
*And the **tree** in the **hole***
*And the **hole** in the **ground***
And the green grass grew all around and around
And the green grass grew all around
- (23) AA *Well, the bird on the nest*
And the nest on the branch
And the branch on the tree
And the tree in the hole
And the hole in the ground
And the green grass grew all around and around
And the green grass grew all around

A professora envolve as crianças usando como estratégia a música, que tem por objetivo revisar, de maneira lúdica, o vocabulário sobre o assunto em tela. A música funciona, então, como ponto de partida para que os alunos relembrem o que foi ensinado anteriormente, como ilustra o recorte 49:

Recorte 49

- (1) P *Ok! What parts of the tree do you remember are in the song?*
- (2) A1 *Bird.*
- (3) P *Just in the tree.*
- (4) A2 *Nest.*
- (5) A3 *Branch.*
- (6) A4 *Bird.*
- (7) P *The bird is in the nest.*

- (8) A5 *Egg.*
 (9) P *The egg was in the nest.*
 (10) A6 *Fruit.*
 (11) P *Yeah... perhaps fruit. Now, look! Imagine a tree. Can you imagine a tree? What parts of the tree can you see?*
 (12) A7 *Branch.*
 (13) P *Branch. What else? What part of the tree do you remember, A22?*
 (14) A8 *Root.*
 (15) P *Root. Very good! What else? What is green in the tree?*
 (16) A9 ***How do you say folha?***
 (17) A10 ***Leaf.***
 (18) P *Leaf. The nest is not part of the tree. The nest is XXX the bird. Let's think about the parts of the plants.*
 (19) AA *The root, the leaf, the flower and the branch.*
 (20) P *So, you've learned about that last week...*
 (21) A11 *Seed.*
 (22) P *Seed. Very good! Very good! Last week we learned about the living things, remember? Today we're gonna review. We read three stories. What was the first story we read?*
 (23) AA *The little duckling.*
 (24) P *Yeah! The little duckling.*

De maneira análoga aos recortes 47 e 48, o recorte 49 também parece evidenciar que a língua privilegiada para as aulas do *American School* é o inglês. As crianças dão suas contribuições exclusivamente em inglês, seja quando respondem às perguntas da professora, seja quando cantam. No recorte 49, o turno 16 elucida que mesmo quando se trata de pedir esclarecimentos à professora sobre um item não compreendido, a criança o faz em inglês. O turno 17 mostra a autonomia de A10 que, sabendo a resposta correta, não espera pela professora e fornece a resposta ao colega, dando sua contribuição em inglês.

Embora consideremos que essas contribuições sejam ainda tímidas e nos remetam ao pensamento de Swain (1985) de que para que o ensino bilíngue seja mais efetivo é preciso que o *output* dos alunos não esteja restrito a respostas curtas, moldadas pelo professor, o que nos chamou a atenção nessas aulas foi o fato de a professora e, principalmente, as crianças terem a referência de que nas aulas do *American School* deve-se falar inglês, o que parece não ocorrer nas outras aulas analisadas neste estudo. Isso nos leva mais uma vez a considerar que é preciso haver uma política de uso linguístico estabelecida para que professores e alunos tenham uma referência sobre que língua usar e com quem usar (FREEMAN, 1998). Reconhecemos, no entanto, que é um desafio para a escola criar essas oportunidades de uso da língua inglesa, uma vez que essa língua não é usada no contexto brasileiro de maneira significativa.

Além desse, há de se considerar outros desafios enfrentados pela escola em tela, como os mencionados no item 3.1.2 deste capítulo. Por exemplo, a dificuldade de encontrar profissionais qualificados para atuar na educação bilíngue, sobre a qual passamos a descrever.

3.3.3 A proposta de qualificação do profissional em serviço

A qualificação dos professores é, talvez, o desafio de maior premência no contexto da escola pesquisada. Acreditamos que o investimento na qualificação dos professores irá lhes conferir mais segurança e desenvoltura acerca de suas concepções teóricas e práticas pedagógicas. Nesse aspecto, a escola tem uma proposta de qualificação para seus professores quanto ao desenvolvimento da competência comunicativa em inglês para que possam atuar nas diversas áreas do conhecimento. Essa é uma forma de amenizar a dificuldade de encontrar, em nosso contexto, profissionais aptos para atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental por meio de práticas bilíngues. Essa lacuna decorre de uma inadequação da formação do professor em relação ao que a legislação requer, isto é, nesses níveis exige-se que o professor seja um pedagogo, enquanto a habilitação para o professor de línguas estrangeiras é a licenciatura em Letras. A fala da coordenadora, no recorte 50, demonstra sua preocupação com a necessidade de adequação da educação infantil às exigências legais.

Recorte 50

Nós estamos procurando nos adequar ao que a legislação exige para a escola. Temos professoras de outras áreas estudando, fazendo formação na área de Pedagogia. Mesmo para as que têm especialização em Educação Infantil, estamos pedindo para que façam uma formação em Pedagogia para continuar com a gente. Estamos tentando, para que até o ano que vem todas as professoras tenham formação em Pedagogia. (Entrevista A, 16/12/2009)

Concordamos com a fala da coordenadora em relação ao fato de que é difícil encontrar professoras formadas em Pedagogia com conhecimento em língua inglesa suficiente para atuar em sala de aula. A língua inglesa, ou outra língua estrangeira, não faz parte do currículo de Pedagogia, por isso, o pedagogo conta apenas com o conhecimento de inglês adquirido em outros contextos, tais como cursos livres de idiomas, programas de

intercâmbio, estudos autônomos etc. Ainda assim, isso não seria suficiente, visto que somente uma graduação ou pós-graduação na área de Letras ou de Educação Bilíngue poderá qualificar o professor para atuar na sala de aula de língua estrangeira – considerando-se que não basta ter o conhecimento da língua estrangeira, é preciso ter formação teórica sobre como ensiná-la, o que envolve uma série de discussões teóricas. Figueiredo (2002) enfatiza a importância de o professor de inglês ter conhecimento sobre as teorias de aquisição e aprendizagem de L2 ou LE para que possa proporcionar meios apropriados que favoreçam o sucesso dos alunos.

Ao perguntarmos sobre como a escola busca qualificar seus profissionais, as professoras entrevistadas afirmaram que existe um programa de formação voltado para o ensino de inglês para os professores, abarcando os níveis do básico ao avançado, incluindo preparatórios para certificação internacional. Além disso, afirmaram que a escola oferece *workshops* anuais voltados para a prática educacional, como oficinas de como trabalhar leitura e interpretação de texto, fantoches, matemática e outras do tipo. Contudo, consideram esse programa de formação insuficiente, diante da complexidade de uma proposta bilíngue infantil. De acordo com a professora Vivian, “existe a preocupação da escola em oferecer cursos de formação profissional, porém não há formação em relação ao bilinguismo; há propostas, mas na prática, não” (Entrevista A, 16/12/2009). Deduzimos, então, que a ênfase da qualificação está apenas no aspecto linguístico, em detrimento das teorias e práticas pedagógicas específicas da área de aquisição de línguas em contextos de educação bilíngue.

Na visão das professoras, atuar na escola bilíngue exige competências que contemplem características específicas. Vivian, por exemplo, acredita que “o mercado exige, mas não forma esse profissional, o profissional é que vai se adaptando ao mercado para manter o emprego” (Entrevista A, 16/12/2009). Paula, por sua vez, afirma que “é importante ou que o professor tenha um estudo muito profundo da língua ou que tenha uma vivência fora do país para realmente ter a língua como parte do seu processo” (Entrevista A, 16/12/2009). Tais posturas certamente refletem a vivência pessoal de cada uma, como mostra a fala de Paula em razão de sua experiência nos Estados Unidos durante 5 anos:

Recorte 51

É como se nas minhas veias tivesse misturado português e inglês, porque eu vivi isso, é assim que eu me vejo, está muito dentro de mim [...]. É muito difícil ter esse *feeling*, esse sentimento, quando você faz só a formação no curso de Letras. Quem não aprofundou muito não tem essa visão mais ampla, mais profunda da língua. (Entrevista A, 16/12/2009)

A fala de Paula reflete um dos mitos mais comuns entre os professores de línguas, que é a percepção de que a vivência no exterior é fundamental para a formação profissional do professor de línguas. A percepção de Paula sobre o país da língua-alvo como lugar ideal de aprender línguas é compartilhada por Vivian, quando afirma:

Recorte 52

Aqui [referindo-se ao contexto do Brasil em oposição ao contexto americano] a criança não tem a extensão do que ela aprende na escola [...]. A escola tem uma proposta interna de bilinguismo, mas não tem ainda a função, então eu não vejo a criança colocando em prática o tanto de coisa que ela aprende na escola. (Entrevista A, 16/12/2009)

Essa percepção da vivência no exterior, juntamente com a do falante nativo como condição *sine qua non* para o bom desempenho do professor, tem sido questionada por autores como Pennycook (1994), Rajagopalan (1997), Barcelos (1999) e outros. Esses autores criticam essa concepção em que se reverencia o falante nativo como símbolo de perfeição. Pennycook (1994, p. 175), por exemplo, critica o fato de o falante nativo ser visto como “aquela pessoa idealizada, com uma competência completa e possivelmente inata da língua”. Rajagopalan (1997), por sua vez, critica a percepção de que as competências linguística e comunicativa do falante nativo são tidas como perfeitas, e, por isso, ele ocupa o lugar idealizado daquele que nunca erra.

À luz dessas teorias, podemos perceber que por trás das falas da professora Paula – “é importante [...] que [o professor] tenha uma vivência fora do país para realmente ter a língua como parte do seu processo” ou “é como se nas minhas veias tivesse misturado português e inglês, porque eu vivi isso” – parece estar a ideia de que o fato de ter convivido com os nativos em seu país de origem a levaria a uma aproximação da figura de perfeição que o falante nativo representa para ela. Podemos inferir ainda que subjaz à fala da professora a crença de que quem não tem essa oportunidade, como quem “faz só a formação no curso de Letras”, não é capaz de alcançar esse nível de proficiência.

Barcelos (1999, p. 171), por exemplo, mostrou em seus estudos que é uma crença pensar que o professor ideal é o nativo, ou que o lugar ideal para se aprender uma LE ou L2 é o país onde ela é falada, o que, segundo esta autora, “pode levar os alunos [e professores] a não procurar criar oportunidades de uso da língua aqui no Brasil”. Concordamos com a ideia da autora e acrescentamos que a supervalorização da figura do falante nativo, colocando-o em um patamar diferenciado do falante não nativo pode levar muitas escolas que apresentam uma proposta de ensino de inglês a dar preferência pela contratação de professores nativos, independente de sua formação ou habilitação para o cargo, somente com base na concepção de que o falante nativo é o professor ideal.

Retomando a percepção das professoras participantes da entrevista em relação às características que o professor de educação bilíngue infantil deve ter, todas as participantes responderam “afetividade”. Para Vivian, a afetividade é “pré-requisito básico”, principalmente por se tratar de ensino para crianças. Além disso, está em primeiro lugar porque “as outras habilidades podem ser desenvolvidas, conteúdos podem ser estudados [...]. A afetividade é uma coisa que não se pode modificar, ou a pessoa é ou a pessoa não é” (Entrevista A, 16/12/2009). Ainda sobre a afetividade, Vivian acredita que é preciso

Recorte 53

olhar no olho, ter o toque, o abraço, acolher, saber que a escola é a extensão da casa [...] a criança que chega para mim com três anos [...], eu acho que é um corte muito grande, uma violência por sair daquele mundinho de conforto. (Entrevista A, 16/12/2009)

Muito se tem discutido sobre a importância das relações de afetividade estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem da criança. Para Vygotsky (2000) a afetividade é tão importante quanto a cognição no processo de aquisição de conhecimentos. Assim diz o autor: “o amor pode ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial” (VYGOTSKY, 2000, p. 146).

Além da afetividade, as participantes mencionam que o professor para atuar no ensino bilíngue infantil deve ter as seguintes características: “flexibilidade, nível específico de inglês, predisposição para trabalhar com criança” (Paula), “ser apaixonado pela língua, resolver os conflitos de forma justa” (Vivian). Apesar de algumas dessas características serem de fato importantes, a visão das professoras é um tanto quanto idílica, pois se apoiam apenas em aspectos abstratos, como amor à língua e às crianças e justiça, quando, na

verdade, além disso, o professor de línguas precisa ter uma formação conteudística sólida e uma prática eficaz.

Em linhas gerais, o programa de formação de professores em serviço que a escola propõe está ligado a cursos de inglês para os professores (incluindo preparatórios para os exames de certificação internacional em língua inglesa, o que acontece no decorrer do ano letivo) e a oficinas pedagógicas voltadas para a prática de sala de aula.

A iniciativa da escola em promover esse tipo de qualificação profissional em serviço é bastante louvável, uma vez que atende a suas necessidades mais urgentes, preenchendo a lacuna deixada pelos cursos de formação de professores existentes no país no que se refere ao preparo do profissional para trabalhar línguas estrangeiras com criança numa perspectiva bilíngue. Não é nosso objetivo julgar o programa de qualificação profissional oferecido pela escola, mas vale ressaltar aqui a consideração de que estudos recentes sobre a formação de professores, defendendo uma perspectiva reflexiva de formação, questionam os modelos de treinamentos voltados somente para a prática pedagógica. Segundo Pessoa e Borelli (2011, p. 23) “a adoção de uma perspectiva reflexiva de formação promove a ressignificação do papel do professor ao questionar sua função técnica de aplicador de teorias”. Dessa forma, uma abordagem reflexiva começa a contestar esses modelos de treinamento imediatistas, pois procura entender o que o professor faz em sua prática, como faz e por que faz, a partir de dados reais e, assim, a propiciar-lhe condições para conhecer teorias que possam sustentar ou modificar sua prática cotidiana. Smyth (1991) defende que uma condição fundamental para o desenvolvimento da reflexão é a colaboração entre professores. De modo geral, é mais difícil para o professor perceber sozinho certos aspectos que permeiam suas atitudes, e, mesmo quando os percebe, não é fácil ser crítico em relação a si mesmo. Esse autor afirma ainda que os professores aprendem grande parte de seu ofício interagindo com seus pares e que o isolamento, por outro lado, contribui negativamente para o bom desempenho profissional.

Por isso, corroborando as ideias de autores como Smyth (1991), Zeichner e Liston (1996), Contreras (2002), Magalhães (2004) e Pessoa e Borelli (2011), entendemos que a prática reflexiva é um processo mais bem desenvolvido de maneira colaborativa. Acreditamos que o diálogo favorece a reflexão, por tornar visíveis aos olhos do professor realidades e alternativas que ele, sozinho, poderia não enxergar. Isso possibilita que as

ações dos professores sejam trazidas para a discussão e possam ser interpretadas pelo grupo para que elementos contraditórios sejam discutidos, analisados e ressignificados, se preciso. Assim, no contexto da escola em tela, acreditamos que a formação de grupos de estudos com uma proposta de reflexão colaborativa sobre as questões teóricas acerca de bilinguismo e educação bilíngue e suas aplicações práticas seriam de grande importância, uma vez que, como os dados deste estudo mostraram, um dos maiores desafios de uma proposta de educação bilíngue está na falta de profissionais qualificados para atuar num ensino dessa natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de proporcionar uma visão geral dos resultados, nesta seção retomaremos as perguntas de pesquisa já discutidas na análise dos dados. Esta síntese objetiva mostrar algumas implicações e contribuições dos resultados deste estudo para as complexidades envolvidas no contexto de educação bilíngue e no ensino e aprendizagem de inglês para crianças de modo geral.

Assim, ao final deste estudo, acreditamos ter conseguido responder à pergunta de pesquisa que serviu de orientação inicial para este estudo – Qual é a proposta de ensino bilíngue oferecida pela escola aos seus alunos? – bem como às que dela se originaram – Como a escola estrutura seu modelo de educação bilíngue, de modo geral, e, em especial, na Educação Infantil? Como as línguas são distribuídas no currículo e quais são as políticas de uso e valorização do inglês e do português no contexto escolar? Quais são os usos e as funções do inglês e do português na sala de aula do *pre-k*? Que atividade de ensino predomina na sala de aula do *pre-k*? Há ações ou projetos na escola que contribuem para implementar a proposta bilíngue?

Ao retomar essas questões, verificamos que os dados oriundos deste estudo de natureza etnográfica mostraram que a proposta bilíngue da escola é permeada por uma visão de língua como capital simbólico (BOURDIEU, 1998). Tanto o *slogan* da escola – “*Teaching for the world/Educando para o mundo*” –, quanto os objetivos declarados no PPP (2009, p. 6) – “oferecer um serviço de educação numa visão globalizada, na qual as crianças pudessem ser alfabetizadas na língua materna, e aprender uma L2, no caso o inglês” –, remetem à visão de que a educação está diretamente indexada à garantia de sucesso no mundo profissional globalizado. Entendemos que uma proposta dessa natureza visa atender à expectativa dos pais que veem na escola, e na proposta bilíngue por ela oferecida, “uma oportunidade de qualificação para o trabalho”, pois “o mercado de trabalho tem uma exigência maior de uma segunda língua”.²⁴ Ao promover a seus filhos o acesso a uma educação dessa natureza, parece haver por parte dos pais uma expectativa de que esse

²⁴ Como já mencionado no corpo deste estudo, essas são algumas das respostas à pergunta 5 do questionário aplicado aos pais: “Quão importante é para você que sua criança se torne bilíngue”. Todos os respondentes, sem exceção, consideraram a educação bilíngue muito importante para a formação de seus filhos.

investimento renda frutos em termos de aumento de empregabilidade e de sucesso profissional.

Assim, entendemos que a proposta bilíngue da escola, corroborada pela expectativa dos pais, parte de uma concepção de valorização da educação não só como forma de acesso ao conhecimento, mas também como capital simbólico e a língua inglesa, neste caso, é percebida como capital linguístico, cuja posse é um privilégio (BOURDIEU, 1998). Esta percepção perpassa a sociedade como um todo, sobretudo as classes privilegiadas, exercendo influência sobre as expectativas dos pais sobre os filhos e, conseqüentemente, na escolha da escola. Assim, o processo educativo é continuamente realimentado pela expectativa de que o acesso à(s) língua(s) e aos conhecimentos é um capital cultural com alto valor no mercado das trocas linguísticas, da qual fala Bourdieu (1998), o que talvez justifique o discurso da escola para vender o inglês como a chave que abre as portas para o sucesso profissional e que possibilita o acesso à ascensão social.

Quanto ao modelo do programa bilíngue oferecido pela escola, de modo geral, os dados mostraram que não há um programa bilíngue sistematizado, de fato, ou seja, não há muita clareza sobre as características principais que geralmente integram os programas bilíngues como a orientação político-ideológica do programa, a distribuição das línguas ao longo do currículo e a proporção de tempo dedicada a cada língua, o que resulta numa flexibilidade excessiva.

Para as turmas iniciais da Educação Infantil (*baby e pre-k*), a proposta do PPP (2009, p. 11) é de imersão em inglês, isto é, o programa prevê que esta língua seja usada “durante todo o tempo, evitando-se o uso do português”. A fala das participantes, no entanto, mostrou que não há coerência quanto à proporção de alocação das línguas no currículo – algumas falam em 100%, outras em 50%. Por outro lado, na prática, o que observamos é que, de modo geral, o tempo de uso para cada língua é determinado por cada professor, de acordo com o nível de conhecimento que tem da língua inglesa, ou do tópico que está sendo abordado.

Para as turmas de *kinder 1* e *kinder 2*, a proposta do documento (PPP, 2009, p. 11) é que se inicie “a alfabetização em Português (língua materna da maioria dos alunos), dando continuidade no *kinder 2*”. Em outras palavras, a partir do *kinder 1*, inicia-se a alfabetização em português, reduzindo-se, assim, as horas de atividades em inglês.

Contudo, essas horas não estão definidas. A fala das participantes corrobora essa imprecisão: “[A proposta da escola é] de 50% mas, ela varia, às vezes, 20%, às vezes, 70%, muda muito” (Entrevista A, 16/12/2009). Na prática, observamos que, para essas turmas, os usos do inglês e do português ocorrem aleatoriamente, na medida do possível, sem ater-se a uma proporção de uso definida *a priori*. Portanto, não se pode determinar com clareza a proporção de uso das línguas no programa, fator preponderante num programa de ensino bilíngue.

Quanto à estruturação do programa no Ensino Fundamental, tanto os documentos analisados, quanto a fala das participantes mostraram que não há, de fato, uma política de uso das línguas previamente definida. Nossas observações mostraram que, para as turmas de 1º, 2º, e 3º ano, as aulas são ministradas em português. O inglês se insere aleatoriamente no planejamento do professor de acordo com a seleção e a orientação da coordenadora, como uma estratégia oportuna para ensinar vocabulário e comandos básicos do domínio de sala de aula. Dessa forma, o programa bilíngue para o Ensino Fundamental parece estar associado ao aumento da carga horária de aulas de inglês no currículo (5 aulas semanais). Inferimos, dessa forma, que, no Ensino Fundamental, a língua inglesa não é vista como meio de instrução dos conteúdos que integram as disciplinas do currículo, o que parece não estar de acordo com a definição de educação bilíngue adotada pelos autores mencionados neste estudo, como por exemplo, Genesse (1987, p. 1), para o qual “educação bilíngue de verdade é aquela em que a instrução ocorre em pelo menos duas línguas”. Essa modalidade flexibilizada proposta pela escola se aproxima, no entanto, do que Mejía (2002, p. 45) denomina “programa de intensificação de línguas”.

Assim, podemos concluir que a escola busca oferecer uma modalidade de ensino de língua inglesa que difere das definições de educação bilíngue encontradas na literatura da área, sobretudo no que diz respeito à política de distribuição e uso das línguas no currículo. No entanto, a proposta da escola parece partir de uma orientação aditiva de línguas, pois além de manter e desenvolver a L1, busca acrescentar a LE. Essa é uma perspectiva comum aos modelos de enriquecimento, apesar de não apresentar um tipo de programa sistematizado que prevê a política linguística da escola.

Se, por um lado, a proposta da instituição em foco se distancia daquilo que a literatura caracteriza como educação bilíngue de fato, por outro lado, essa proposta é

diferenciada quando comparada ao ensino de inglês nas escolas regulares do país, nas quais o inglês geralmente se restringe a uma disciplina do currículo, ministrada 2 vezes por semana.

Em relação à distribuição das línguas no currículo e às políticas de valorização do inglês e do português no contexto escolar, ressaltamos que também não há, na proposta da escola, uma sistematização em relação a isso, como temos mostrado ao longo deste estudo. Apesar de o programa prever que a língua inglesa seja usada na maior parte do tempo na Educação Infantil, não há, por exemplo, uma definição sobre que língua usar no que a escola denomina “aulas especializadas”, como as aulas de artes visuais, música, informática e natação. Assim como, para o Ensino Fundamental, não há uma referência sobre que disciplinas são ministradas em inglês ou em português, ou então, que turno escolar ou dias da semana são destinados a cada língua. Os estudos mencionados no item 1.1.1 deste trabalho mostraram alguns exemplos de como pode ser feita a distribuição das línguas.

Embora esteja previsto nos documentos que a língua privilegiada é o inglês, no que se refere ao contexto escolar fora da sala de aula, as observações mostraram que a língua utilizada na maior parte das interações entre os membros da comunidade escolar (diretores, coordenadores, professores, equipe administrativa) é o português, seja nas interações formais como reuniões ou conversas na sala dos professores, ou nas interações informais entre colegas, em domínios considerados marginais, não-oficiais (o pátio, o refeitório, os corredores). A proposta da escola parece não legitimizar o uso do inglês no interior da escola, atribuindo-lhe o *status* de língua de menor valor. Por outro lado, no âmbito da sala de aula, existe uma proposta de valorização do inglês, principalmente para as séries iniciais da Educação Infantil, mas como já mencionamos, na prática, o valor dado às línguas fica a critério de cada professor, devido à lacuna existente no programa em relação às proporções e políticas de uso.

No que diz respeito aos usos e funções das línguas no âmbito da sala de aula do *pre-k*, os dados mostraram que as práticas discursivas da professora ocorrem preferencialmente em inglês, mediadas por pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) como mudança na entonação da voz, gestos, mímicas e recursos ilustrativos. Essas pistas funcionam como suporte medidado (VYGOTSKY, 2003) para facilitar a compreensão de vocabulários, conceitos e valores previstos no RCNEI, ensinados por meio da língua inglesa. Podemos

concluir ainda que as crianças, por estarem em processo inicial de aquisição da língua inglesa, raramente manifestam-se nessa língua. Porém, os dados mostraram que elas possuem uma habilidade receptiva que as permite participar das interações mesmo quando a professora faz uso exclusivo do inglês.

O *corpus* deste estudo mostrou também que, apesar de a professora fazer uso preferencialmente do inglês, ela também recorre ao português de forma estratégica e com funções específicas para garantir a compreensão e a interação na sala de aula. Assim, de modo semelhante a outros estudos mencionados no Capítulo 1 deste estudo, a alternância de línguas nessa sala de aula é vista como um recurso, uma estratégia do discurso que permite à professora graduar sua fala ao nível de competência das crianças, buscando atingir objetivos comunicativos e instrucionais. Podemos concluir, então, que a alternância de línguas assume nesta sala funções instrucionais e regulatórias, como controlar a disciplina, ensinar regras de socialização, dar instruções sobre conteúdos, sinalizar uma sequência da aula, chamar a atenção para um conteúdo, mostrar sentimentos, entre outras.

Dentre as atividades desenvolvidas na sala do *pre-k*, os eventos de *storytelling* são aquelas que ocorrem com maior frequência. Os dados deste estudo mostraram que durante esses eventos, a ação da professora é permeada por recursos estratégicos que servem para potencializar a interação na sala de aula e desta forma, proporcionar oportunidades não só de aquisição da língua inglesa, mas também de conceitos, comportamentos e valores sociais. Dentre os recursos facilitadores utilizados pela professora na contação de histórias estão as pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002) como gestos e mímicas, mudança no tom de voz, repetição de palavras-chave do vocabulário e alternância de línguas. Além disso, para controlar a participação oral dos alunos, a professora faz uso do controle de turnos (HELLER, 1996), regulando a produção oral dos alunos em inglês, que se restringe a essas situações controladas pela professora.

Durante os eventos de *storytelling*, as crianças se mostraram bastante envolvidas, o que, dentre outros fatores, foi proporcionado pela ação da professora em conduzir as atividades de maneira contextualizada. Mesmo quando o foco da aula era ensinar vocabulário, a professora se mostrou hábil em mediar a interação. Isso nos leva a crer que a contextualização deve estar no plano geral da aula, mas também estar presente no agir do professor, por meio de sua conduta em sala de aula.

No que se refere às ações da escola que buscam fortalecer a proposta bilíngue, destacamos as aulas de *Fun English*, o projeto *American School* e a proposta de qualificação de professores em serviço. Em relação às aulas de *Fun English*, os dados mostraram que, de modo geral, são aulas que têm por objetivo revisar os tópicos de inglês estudados nas aulas regulares de maneira prática e divertida e são ministradas por um professor nativo. Assim como nas outras aulas observadas nesta pesquisa, o professor percebe a alternância de língua como um instrumento positivo em suas aulas e mostra-se receptivo à L1 das crianças. No entanto, diferentemente das aulas do *pre-k*, nas aulas de *Fun English*, por trás das atividades dinâmicas e divertidas parece estar o foco nas estruturas gramaticais da língua inglesa, que são ensinadas de maneira explícita. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de as crianças não perceberem essas aulas como local para uso do inglês, nem a figura do professor nativo como referência para o uso dessa língua, contrariando as expectativas da escola sobre a importância do professor nativo. Ressaltamos que essa falta de referência percebida no uso das línguas pelas crianças nessas aulas pode também estar relacionada à ausência de uma política linguística estabelecida dentro da escola.

O projeto *American School*, como já mencionado, acontece no contraturno, é de caráter optativo e tem como objetivo oferecer mais horas de inglês aos alunos que assim o quiserem. Diferentemente das outras aulas observadas, nas aulas de *American School*, as crianças parecem reconhecer um local apropriado para uso do inglês. Entendemos que essa iniciativa da escola é bastante louvável, e, contrariamente às outras atividades da escola, incluindo as aulas regulares, o projeto *American School* possui uma orientação linguística sistematizada. Assim, o aluno que compra a ideia do projeto tem consciência de que ali é local apropriado para uso do inglês, o que é reforçado pelos professores. No entanto, este projeto não faz parte da proposta bilíngue regular da escola, restringindo-se a quem quer e pode pagar por ele. De modo geral, a impressão que tivemos sobre este projeto é a de que se trata de um curso de inglês dentro da escola, que tem por metodologia o ensino da língua por meio de conteúdos das disciplinas do currículo como Ciências, Matemática, Geografia e outras.

Por fim, outra ação da escola que busca contribuir para o fortalecimento do programa bilíngue é a proposta de qualificação de professores em serviço. Com essa

iniciativa, a escola procura preencher a lacuna deixada pelos cursos de licenciatura no que se refere à formação do professor para atuar na educação bilíngue infantil. Como mencionamos no corpo deste estudo, o currículo da Licenciatura em Letras Português-Inglês não aborda a Educação Infantil e o curso de Pedagogia, por sua vez, não trata do ensino de línguas estrangeiras, ficando a formação desse profissional sob responsabilidade da escola.

Diante disso, a escola em tela oferece um programa de qualificação profissional que consiste em aulas de inglês em diferentes níveis para os professores, e em oficinas pedagógicas voltadas para a prática de sala de aula, visando a atender as necessidades mais urgentes que parecem ser o domínio da língua inglesa e as técnicas para ensiná-la. Porém, é preciso ressaltar que a complexidade da atuação na educação bilíngue envolve outros conhecimentos específicos, provenientes de diversas áreas, como a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Didática do Ensino de Línguas, a Psicologia Infantil, entre outras.

Assim, apesar de considerarmos que a escola também é responsável por uma formação continuada de seus profissionais em serviço, concebemos que não cabe somente a ela a tarefa de preparar esses profissionais. Acreditamos que, de modo geral, é necessário repensar a formação inicial dos professores de inglês, promovendo uma maior circulação de conhecimentos sobre o ensino e aprendizagem de inglês em contextos de educação bilíngue, preparando-os para atuarem nestes contextos que a cada dia ganham mais espaço na sociedade globalizada. Conforme Sridhar (1996, p. 61), “o paradigma multilíngue de pesquisa necessita ser incorporado no centro desses cursos [de formação de professores]”. Além disso, defendemos que é preciso pensar a formação do professor para atuar na educação bilíngue tomando como referência uma perspectiva reflexiva e colaborativa (SMYTH, 1991; ZEICHNER; LISTON, 1996; CONTRERAS, 2002; MAGALHÃES, 2004; PESSOA; BORELLI, 2011), que possa orientar o professor a compreender o papel social da LE nas escolas.

Tendo apresentado nossas conclusões em relação às perguntas que nortearam esta pesquisa, apontamos algumas limitações encontradas no percurso desta pesquisa. Como já mencionamos, uma de nossas maiores dificuldades foi em relação à transcrição das aulas observadas. Devido às limitações dos equipamentos de áudio utilizados e em decorrência

do barulho das crianças, o resultado das gravações não foi totalmente satisfatório, visto que grande parte delas ficou incompreensível. Mas, mesmo assim, foi possível reunir dados significativos para que pudéssemos alcançar os objetivos propostos por este estudo.

Ao final deste estudo, esperamos ter contribuído para a ampliação da bibliografia na área de bilinguismo e de educação bilíngue no Brasil, para as pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva bilíngue e para a formação de professores de língua inglesa de modo geral, e, notadamente, para os que atuam ou pretendem atuar em contextos de educação bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A; LANTOLF, J. P. Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.

BAKER, C.; JONES, S. P. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos do curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 157-177.

BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. *Disponível em: ler.letras.up.pt>.sd*, p. 57-69.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979 [1933].

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BRETON, J. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 12-16.

CANAGARAJAH, A. S. Adopting a critical perspective on pedagogy. In: CANAGARAJAH, A. S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: O.U.P., 1999, p. 9-37.

CANAGARAJAH, A. S. Constructing hybrid postcolonial subjects: codeswitching in Jaffna classrooms. In: HELLER, M.; MATIN-JONES, M. (Org.). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing, 2001, p. 193-211.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999.

CLOUD, N.; GENESSE, F; HAMAYAN, E. *Literacy Instruction for English Language Learners: A Teacher's Guide to Research-Based Practices*. Heinemann, 2009.

- CONTRERAS, J. Contradições e contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-188.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.
- CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.
- DEGUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.
- DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. P. *Sociocultural theories and second language learning*. Oxford: Oxford University press, 2000.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81), 1985.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora UFG, 2002.
- FREEMAN, R. D. *Bilingual education and social change*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1998.
- GENESEE, F. *Learning through two languages*. New York: Newbury House Publishers, 1987.
- GROSJEAN, F. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.
- GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 149-182.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. H.A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HELLER, M. French immersion in Canada: A model for Switzerland? *Multilingua* 9, p. 67-85, 1990.
- HELLER, M. Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, v. 8, p. 139-157, 1996.
- HORNBERGER, N. H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1, p. 215-234.

HORNBERGER, N. H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p. 163-172.

LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: guia abordagens qualitativas*. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo: EPU, 1986.

MACKAY, W. F. A typology of bilingual education. In: ALLEN, H. B.; CAMPBELL, R. N. (Eds.). *Teaching English as a second language*. New York: McGraw-Hill, 1972. p. 414-433.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

McLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MEJÍA, A. M. Selección lingüística y cambio de código en programas bilingües de inmersión en Cali. In: MEJÍA, A. M.; TOVAR, L. A. *Perspectivas recientes del bilingüismo y la educación bilingüe en Colombia*. Cali: Universidad del Valle, 1999. p. 27-43.

MEJÍA, A. M. *Power, prestige and bilingualism*. United Kingdom: Multilingual Matters Limited, 2002.

MELLO, H. A. B. *O falar bilíngüe*. Goiânia: Ed. UFG, 1999.

MELLO, H. A. B. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2002.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BABARA, L., RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MOURA, S.A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe*. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

MYERS-SCOTTON, C. *Multiple Voices: an introduction to bilingualism*. Malden, MA, USA: Blackwell publishing, 2006.

OCHS, E. Socialization through language and interaction: a theoretical introduction. *Issues in Applied Linguistics*, v. 2, n. 2, p. 143-147, 1991.

OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1998.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as international language*. Harlow: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p.23-49.

PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R. R.; BORELLI, J.D.V.P (Org.) *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora da UFG, 2011.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p. 225-231, 1997.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y; RAJAGOPALAN, K. (Org.). *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 135-159.

RISÉRIO-CORTEZ, A. P. B. *A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, São Paulo, 2007.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, MA: Blackwell, 1995.

SERRANO, G. P. *Investigación cualitativa*. Retos e interrogantes: II Técnicas e Análises de Dados. Madrid: La Muralla, 1994.

SMYTH, J. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, J. *Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision*. Buckingham: Open University Press, 1991. p. 105-110.

SRIDHAR, K. K. Societal multilingualism. In: MCKAY, S. L; HORNBERGER, N. H. *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: C.U.P., 1996, cap. 2, p. 47-70.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (Ed.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985.

SWAIN, M. Bilingualism without tears. In: CLARKE, M.; HANDSCOMBE, J. (Eds.). *On TESOL '82: pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1983. p. 35-48.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.

TONELLI, J.R.A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – UEL, Londrina, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quarterly*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1998.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

ANEXOS

Anexo A

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS

VERSÃO PORTUGUÊS



Prezados pais: Esta é uma pesquisa sobre aspectos do desenvolvimento da competência linguística de crianças em processo de aquisição de duas línguas. Sua colaboração é muito importante. Por favor, responda o questionário abaixo. A maioria das perguntas é fechada, mas você pode acrescentar quaisquer observações ou comentários que julgar pertinentes. Se algumas das perguntas não estiverem de acordo com a situação linguística de sua família, desconsidere-as. Muito obrigada pela sua atenção!

Profª. Valéria Rosa – valeriarosa.vr@gmail.com

COMPOSIÇÃO LINGUÍSTICA DA FAMÍLIA

- I. Por favor, escreva em cada uma das linhas abaixo qual é a sua primeira língua, a de sua(seu) esposa(o) e a de seus filhos. Se você e/ou os membros de sua família são bilíngues, por favor, escreva qual é a segunda (L2) ou terceira (L3) língua deles e a língua que vocês preferem usar mais (ou que usam com mais frequência) quando conversam entre si.

II.

Nome da criança:					
Quem responde o questionário? Por favor, circule: Pai Mãe Outra pessoa					
Membros da família	Nacionalidade	L1	L2	L3	Língua de preferência
Pai					
Mãe					
Criança 1					
Criança 2					
Criança 3					
Criança 4					

II. Qual língua é mais usada entre os membros de sua família? Se vocês usam uma língua diferente do inglês ou português, por favor, refira-se a ela como L1 (primeira língua). Por favor, ✓

a) Quando você fala com seu(sua) esposo(a)		b) Quando você fala com suas crianças	
Apenas inglês		Apenas inglês	
A maior parte em inglês		A maior parte em inglês	
Apenas português		Apenas português	
A maior parte em português		A maior parte em português	
Ambas igualmente (inglês e português)		Ambas igualmente (inglês e português)	
Apenas L1		Apenas L1	
A maior parte em L1		A maior parte em L1	
Ambas igualmente (L1 e inglês)		Ambas igualmente (L1 e inglês)	
Ambas igualmente (L1 e português)		Ambas igualmente (L1 e português)	
Ambas igualmente (L1 e outra*)		Ambas igualmente (L1 e outra*)	

* Por favor, especifique qual

III. Como você avalia suas habilidades de fala, compreensão, leitura e escrita em inglês, português ou outra língua? Se você fala outra língua diferente de inglês ou português, por favor especifique-a.
 Por favor escreva o número correspondente a sua avaliação abaixo de cada habilidade.

Avaliação	Língua	Fala	Compreensão	Leitura	Escrita
1. Nada	Inglês				
2. Muito pouco	Português				
3. Mais ou menos	Outra(s)				
4. Bem					
5. Muito bem					

IV. Quem fala que língua com quem na sua família? Por favor, ✓

	Português	Inglês	Outra (qual?)
O pai fala com a mãe em			
A mãe fala com o pai em			
O pai fala com as crianças em			
A mãe fala com as crianças em			
Outras pessoas na família falam com as crianças em			

V. Quão importante é para você que suas crianças se tornem bilíngues? Por favor, ✓ e comente sua resposta.

Não é importante		<u>Comentários:</u>
Tem pouca importância		
Importante		
Muito importante		

VI. Quão importante é para você que suas crianças sejam alfabetizadas e adquiram habilidades acadêmicas em inglês e/ou português? Por favor, ✓ e comente sua resposta.

Avaliação	Inglês	Português	Ambas (E e P)	Outra
Não é importante				
Tem pouca importância				
Importante				
Muito importante				
<p><u>Comentários:</u></p>				

VII. Algumas pessoas optam por proporcionar uma educação bilíngue por diferentes razões. Algumas delas são: instrumental, integrativa, por herança e por prestígio. Por instrumental entende-se o desejo de aprender uma língua para fins acadêmicos ou profissionais; por integrativa entende-se o desejo de aprender uma língua a fim de que possa se tornar um membro de outro grupo ou como um meio de ser aceito em uma outra cultura (por exemplo, se você planeja morar em outro país e quer muito integrar-se à cultura local); por herança entende-se o desejo de aprender a língua falada pelos ancestrais como forma de preservá-la e passá-la adiante, de geração em geração e por prestígio entende-se o desejo de aprender uma língua porque ela tem prestígio e proporciona *status* social ao falante.

Levando essas definições em conta, complete o quadro abaixo:

Desejo que minhas crianças aprendam as línguas abaixo pelas seguintes razões. Por favor, ✓

Língua	Instrumental	Integrativa	Por herança	Por prestígio	Outras razões *
Inglês					
Português					
Outra língua					

* Se você tiver outras razões, fico grata caso queira especificá-las.

- VIII. Além da escola, as suas crianças têm oportunidade de falar inglês? Se sim, quando, onde, com quem e em quais situações?
- IX. A sua família tem alguma política particular para incentivar o uso do inglês em casa? Se sim, qual é ela? Por exemplo, durante as refeições só se fala inglês ou durante a noite, antes de dormir, o pai ou a mãe lêem histórias em inglês para as crianças, etc.
- X. Você gostaria de fazer quaisquer comentários sobre o desenvolvimento linguístico de suas crianças neste estágio da aquisição de suas duas línguas?
- XI. Como você acha que poderia ajudar suas crianças desenvolverem uma competência linguística bilíngue?

Muito obrigada!

Anexo B

FORMULÁRIO DO QUESTIONÁRIO ENVIADO ÀS FAMÍLIAS

VERSÃO INGLÊS



Dear parents: This is a research on linguistic aspects of bilingualism. I would very much appreciate your cooperation. Please answer the questions below. Most of the questions are closed questions, but if you want to add any observation or comments, please feel free to do it. If the question does not fit your language situation, please leave it blank. Thanks a lot!

Profª. Valéria Rosa – valeriarosa.vr@gmail.com

LINGUISTIC COMPOSITION OF THE FAMILY

- I. Please write in each line what is your and your spouse and children's first language (L1). If you and/or your family members are bilingual, please write what are their second (L2), third (L3), etc. languages and the language you and your family members prefer speaking most.

Child's name:					
Who is answering the questionnaire? Please circle: Father Mother Other person					
Family members	Nationality	L1	L2	L3	Language of preference
Father					
Mother					
Child 1					
Child 2					
Child 3					
Child 4					

- II. What language is most used among your family members? If you use a different language other than English or Portuguese, please refer to it as L1 (first language). Please ✓

a) When you talk to your husband/wife		b) when you talk to your children	
Only English		Only English	
Mostly English		Mostly English	
Only Portuguese		Only Portuguese	
Mostly Portuguese		Mostly Portuguese	
Both equally (English and Portuguese)		Both equally (English and Portuguese)	
Only L1		Only L1	
Mostly L1		Mostly L1	

Both equally (L1 and English)		Both equally (L1 and English)	
Both equally (L1 and Portuguese)		Both equally (L1 and Portuguese)	
Both equally (L1 and other*)		Both equally (L1 and other*)	

* Please say which one

XII. How well do you think you speak, understand, read, write English, Portuguese and/or other language? If you speak other languages than English and Portuguese, please specify them. Please write the number corresponding to your own evaluation under each skill.

Evaluation	Language	Speak	Understand	Read	Write
6. Nothing	English				
7. Very little	Portuguese				
8. More or less	Others (specify)				
9. Well					
10. Very well					

XIII. Who speaks which language with whom in your family? Please ✓

	Portuguese	English	Other (specify)
Father talks to mother in			
Mother talks to father in			
Father talks to child/children in			
Mother talks to child/children in			
Other people in the family talks to children in			

V. How important is it for you that your children become bilingual? Please ✓ and comment on your answer.

Not important		<u>Comments:</u>
Of little importance		
Important		
Very important		

VI. How important is it for you that your children become literate, that is, acquire literacy and academic skills in English and/or Portuguese? Please ✓ and comment on your answer.

Evaluation	English	Portuguese	Both (E and P)	Other
Not important				
Of little importance				
Important				
Very important				

Comments:

VII. Some people choose to provide their children a bilingual education for different reasons. Some of them are: instrumental, integrative, by heritage or by prestige. By instrumental reasons I mean the desire to learn a language for academic or professional purposes; by integrative reasons I mean the desire to learn a language in order to become a member of the other group or as a means of being accepted in another cultural group (for example, if you plan to live in another country); by heritage reasons I mean the

desire to learn the language spoken by ancestors (for example, parents and grandparents) , that is, a heritage language and by prestige I mean the desire to learn a language because it gives prestige and social *status* for one who speaks it.

Taking these definitions into account, please complete the following chart:

I want my children to learn the languages below for the following reasons. Please ✓

Language	Instrumental	Integrative	By heritage	By prestige	Other reasons *
English					
Portuguese					
Other language					

* If you have different reasons, I would be grateful if you specify them.

VIII. Besides the school, do your children have a chance of speaking English? If so, when, where, with whom and in which situations?

IX. Does your family have any policy of fostering the use of English at home? If so, what is it? For example, during lunch time or dinner the family language is English or daddy/mommy reads stories in English to children before they go to bed, etc.

X. Would you like to make any comments on your child/children's linguistic performance at this stage of their acquisition of two languages?

XI. How do you think you could help your child/children to develop a bilingual linguistic competence?

Thank you very much!

Anexo C

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

(Entrevista A, 16/12/2009)

1. Qual sua concepção de bilinguismo e educação bilíngue?
2. Como você vê o ensino de língua inglesa na perspectiva bilíngue?
3. Como deve ser a formação profissional para atuar na educação bilíngue infantil?
4. Qual a sua formação?
5. A escola oferece um programa de qualificação profissional? Se sim, como ele ocorre?
6. Quais as características do professor para atuar na educação bilíngue infantil?

Anexo D

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

(Entrevista B, 03/08/2009)

1. A escola é credenciada em alguma instituição como escola internacional de ensino?
2. Como é a relação entre esse tipo de instituição e o Ministério da Educação?
3. Como a educação bilíngue é vista pelos pais?
4. Qual é o perfil dos pais? Quais são suas expectativas?
5. Qual é o perfil dos alunos?
6. Existem professores ou alunos nativos? Quantos? Qual é sua função?
7. Qual é o papel do inglês na escola?
8. Qual é o programa da escola? Há algum critério de distribuição das línguas?
9. Como é feito o planejamento? Por quem?
10. O inglês é critério de admissão para os professores?
11. Qual é a sua função na escola?
12. Qual é a sua formação?
13. Qual é a missão e os objetivos da escola?
14. Como é o indivíduo bilíngue a ser formado?

Anexo E

TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA (ENTREVISTA A)

ENTREVISTA A: Professora da sala do pre-k	Data: 16/12/2009
---	------------------

Este trecho é parte da entrevista feita com a professora participante focal desta pesquisa. Ela é brasileira, tem formação em Fonoaudiologia, especialização em Educação Especial, no Brasil, e curso semelhante ao de Psicopedagogia, nos Estados Unidos, onde passou seis anos estudando e trabalhando como *babysitter*. Além disso, à época da pesquisa, estava cursando o terceiro período de Letras (Português/Inglês).

Pesquisadora Qual sua concepção de bilinguismo e de educação bilíngue?

Professora Essa é a primeira vez que tenho experiência com uma proposta bilíngue em si. Eu já tinha visto, mas acompanhando crianças que iam para escolas bilíngues ou às vezes até trilíngues. A ideia que eu tive é que era aquela coisa que o *environment*, o meio que a criança estava pondo esta outra língua em prática existia, então aqui eu vejo que a criança ela não tem essa extensão do que ela aprende na escola. A escola tem uma proposta interna de bilinguismo, mas não tem ainda a função do que ela usa, então eu não vejo a criança colocando em prática o tanto de coisa que ela aprende na escola. Essa é uma experiência que eu tenho com o bilinguismo. Tem a proposta aqui dentro da escola, mas eu não a vejo sendo efetivada. Pelo menos as crianças que eu cuido, a faixa etária que eu cuido, elas não têm maturidade para entender o porquê das coisas, mas é mais ainda além do que isso, elas realmente não sabem o porque daquela outra língua. Mas elas adoram e elas falam e elas cantam, elas adoram aprender essa outra língua.

Anexo F

TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA (ENTREVISTA B)

ENTREVISTA B: Diretora pedagógica Data: 16/12/2009

Este trecho é parte da entrevista feita por OLIVEIRA (2009) com a diretora pedagógica, aqui denominada Sara. Ela tem formação em Educação Básica pela Universidade Metropolitana de Caracas, na Venezuela, e é especialista em *English as a Second Language* pela *Community School* do estado norte-americano de Massachusetts.

Pesquisadora Qual é o perfil dos pais? Quais são suas expectativas?

Diretora O perfil dos pais, da comunidade escolar da nossa escola, eles tem uma visão muito globalizada do mundo. Ou são empresários que sentem a necessidade do inglês ou sentiram ou vão sentir, então, eles já querem deixar isso para os filhos, são empresários de muita categoria, de renome, são pessoas que viajam pra fora tanto para fora do estado quanto para fora do Brasil, são pessoas que tem um interesse, e nós temos muitos estrangeiros aqui, então eles se identificam com uma proposta muito cultural, e nas primeiras vezes que eles conversaram com o F. que é o proprietário da escola, eles sempre colocam muito a importância de você equipar um aluno para ele se encontrar com outros horizontes, com outras realidades culturais até para aprender a respeitar outras realidades culturais e levar o nosso Brasil para o mundo.

Anexo G

TRECHO DA TRANSCRIÇÃO DE UMA GRAVAÇÃO DE AULA

Este recorte ilustra uma atividade típica de segunda-feira para esta turma. A proposta da atividade é que os alunos contem as histórias dos livros (em inglês) que levaram para casa no fim de semana.

- (1) P *Where's your book, A5?*
- (2) A1 *Oh, teacher, eu tô indo lá pegar o meu. Teacher, eu vou lá pegar meu livro.*
- (3) P *Go, A1. What's this book about? What's going on here? Is this a dog? Is this a dog, A2?*
- (4) A2 *Cat.*
- (5) P *It's a cat. What does he say? Does he say uau uau? Does he say muh muh? What does he say? What's going on here? (as crianças fazem barulho)*
Pre-k, A2 is reading the book. He said it's a pig. I don't know. It's a pig? What's this, A3?
- (6) A3 *Cow.*
- (7) A4 *O porco vive na lama.*
- (8) P *Yes, it's a cow. A2, how many animals are here?*
- (10) A2 *One, two, three.*
- (11) P *Oh, my God! Look, pre-k! The boy is taking all the animals for a walk.*
- (12) A5 *Pig.*
- (13) A6 *Cachorro.*
- (14) P *A12, one minute! A2, and here? How many animals are here?*
- (15) A2 *One.*
- (16) A7 *Dog.*
- (17) P *Very good! Yummy! Yummy! Yummy! Do you like bananas? Now, who wants to come here?*
- (18) A8 *Eu.*
 (...)
- (19) P *Now, A9 is going to read his book.*
- (20) A10 *Depois do A9 minha vez, tá?*
- (21) P *All right! What is this book about? (perguntando ao próximo aluno que começou a contar a história, aqui denominado A9) This book is called "At home". What's this?*
- (22) A9 *Fazenda.*
- (23) P *Yes... it looks like a farm.*
- (24) A9 *Ele vive nessa fazenda.*
- (25) P *Really? What's going on?*
Teacher Clarice, can you please read a book with someone? Because we don't have time to read everybody's book (conversando com a professora auxiliar, Clarice).
Come here, A10! (Conversando com o próximo aluno a contar a história, A10) What's the story about?
- (26) A10 *A menininha. A menininha tava correndo, mas viu um lago e quase caiu.*
- (27) P *Is it day or night?*
- (28) A10 *Night. E o ladrão queria XXX o dinheiro no policial. E a menininha XXX. E acabou.*
- (29) P *Very good, A10.*
He didn't take this book home. He just got it random (conversando comigo).