

Perfil sociolingüístico de uma comunidade bilíngüe da zona rural de Goiás

Heloísa Augusta Brito de Mello
Universidade Federal de Goiás

ABSTRACT: In this paper I analyze the sociolinguistic situation of a bilingual community whose first members have immigrated from North America to a rural area in the South-eastern part of the State of Goiás thirty years ago. My intention was to understand the role of English and Portuguese, the two languages spoken inside the community, so that their language domains, language attitudes as well as language policies could be identified. Following a qualitative/ethnographic approach to research, data was collected with the aid of research instruments such as questionnaires, interviews and local observation. The results suggest that: (a) language domains are clearly defined; (b) they show positive attitudes towards bilingualism and the languages they speak; (c) their language policies have contributed to the maintenance of English and the acquisition of Portuguese.

RESUMO: Neste trabalho analiso a situação sociolingüística de uma comunidade bilíngüe cujos primeiros membros imigraram da América do Norte para uma área rural situada na região sudoeste do Estado de Goiás trinta anos atrás. Minha intenção foi compreender o papel do inglês e do português, as duas línguas faladas na comunidade, com vistas a identificar os domínios lingüísticos que essas línguas ocupam, as atitudes lingüísticas de seus falantes e as políticas lingüísticas que o grupo adota. Seguindo uma metodologia qualitativa/etnográfica, os dados foram coletados com o auxílio de instrumentos do tipo questionários, entrevistas e observações no local. Os resultados sugerem que: (a) os domínios lingüísticos estão claramente definidos; (b) eles demonstram atitudes positivas em relação ao bilingüismo e às línguas

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

que falam; (c) a política lingüística deles tem contribuído para manutenção do inglês e aquisição do português.

KEYWORDS: bilingualism, language attitudes, language policies

PALAVRAS-CHAVE: bilingüismo, atitudes lingüísticas, políticas lingüísticas

INTRODUÇÃO

Falar em Educação Bilíngüe no Brasil parece destoar do cenário aparentemente monolíngüe de nosso País. A noção corrente entre leigos e até mesmo educadores é a de que a educação bilíngüe é algo inatingível e supérfluo em nosso contexto, uma vez que o contato com outras línguas parece ser raro em nosso território. Além disso, muitos acreditam que “mal falam o português”, a língua nacional que certamente deveriam respeitar e dominar com perfeição (conforme prevê o projeto de Lei do Deputado Aldo Rebelo, 1999, em tramitação). A má qualidade do ensino de português nas escolas brasileiras e a carência lingüística e cultural de nossos alunos têm sido apontadas como justificativas para se negligenciar o ensino de línguas estrangeiras, principalmente nas escolas da rede pública. “Se nem o português está sendo ensinado a contento, por que razões deveríamos nos preocupar com o ensino de línguas estrangeiras?” muitos perguntam e outros afirmam “Coitadinhos, eles não aprendem português quanto mais inglês”. Conforme constatou Moita Lopes (1996) ao refletir sobre os mitos que permeiam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, comentários desse tipo são comuns entre os próprios professores e têm fundamento nas ideologias do déficit lingüístico-cultural e da aptidão do aluno para aprender línguas. Para esse autor, esses julgamentos de valor estão relacionados com a “desigualdade na distribuição do capital simbólico entre as classes sociais” (p.75). Essa noção de capital simbólico se apoia em Bourdieu (1993) que vê a língua como um capital cultural de seus falantes o qual pode ser negociado em termos de seu valor no mercado lingüístico. Ele afirma: “há um mercado lingüístico sempre que alguém produz uma enunciação para receptores capazes de avaliá-la e colocar preço nela”(p.79).

Igualmente fortes são os sentimentos de nacionalismo e apreço para com a língua pátria, que acabam gerando a noção de que o ensino bilíngüe é uma ameaça para a soberania nacional¹, como se a língua fosse a única responsável pela opressão político-econômica vigente em nosso País desde o imperialismo português que se instalou em nosso território em 1500. É verdade que a língua pode ser um símbolo de poder e de dominação cultural e sócio-econômica, a exemplo nosso e de muitas nações que tiveram as línguas nativas deslocadas em favor da língua do colonizador, mas é preciso lembrar que a língua por si só não é um instrumento de opressão. Há outras razões, que fazem uso de instrumentos bem mais eficientes, e que repousam na ânsia pela exploração comercial e pelo poder político. Na verdade, essa correlação entre ensino bilíngüe e ameaça de imperialismo pode ser mais uma forma de se escamotear as verdadeiras razões para não se oferecer um ensino de qualidade e igualitário a todos os cidadãos de uma nação e, desta forma, manter as relações de poder entre as classes sociais.

É interessante notar que o ensino de línguas estrangeiras em nosso contexto adquire contornos bastante peculiares, principalmente em relação ao ensino de inglês. Observa-se, por um lado, uma atitude exageradamente positiva em relação ao ensino de inglês e “de quase adoração pela cultura de língua inglesa” por parte da sociedade brasileira (Cf. Moita Lopes, 1996, p. 37). Ninguém duvida da real necessidade de se falar inglês em nossos dias, face à globalização e à potencialização de oportunidades sociais e profissionais que isto representa. Mas, por outro lado, questiona-se a validade e a finalidade do ensino de inglês (e de línguas estrangeiras em geral) nas escolas públicas brasileiras, uma que vez a maioria dos alunos, mesmo aqueles que freqüentam cursos especiais de inglês, terá poucas chances de usar tal conhecimento. E o que é pior, questiona-se a capacidade de os alunos aprenderem e de os professores ensinarem tal língua. Então eu me pergunto: O que está por trás dessa atitude contraditória que ao mesmo tempo em que quer e vê a necessidade de se aprender inglês, descarta essa possibilidade?

¹ O Projeto de Lei do Deputado Aldo Rebelo, 1999, é um exemplo concreto da preocupação exacerbada para com a “descaracterização da língua portuguesa, tal a invasão indiscriminada e desnecessária de estrangeirismos...”, ressaltando que “uma das formas de dominação de um povo sobre outro se dá pela imposição da língua [...], o modo mais eficiente, apesar de geralmente lento, para impor toda uma cultura – seus valores, tradições, costumes, inclusive o modelo socioeconômico e o regime político”.

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

Sei que a resposta a esta questão não é simples, pois envolve discussões de ordem social, política e econômica, além de cultural e educacional. Moita Lopes (1996), por exemplo, acredita que é preciso mudar os rumos do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas com base numa abordagem instrumental que propicie aos alunos a oportunidade de adquirir uma competência comunicativa para a comunicação com o mundo exterior. Para isso, ele acredita que é preciso repensar os atuais cursos de formação de professores de inglês, incorporando neles uma visão de mundo que leve em consideração as especificidades de nossa sociedade. Segundo este autor, isto significa compreender a real necessidade instrumental do uso do inglês na comunicação entre os povos, segundo a perspectiva de um país de Terceiro Mundo, sem, no entanto, deixar-se levar por atitudes radicais de extrema adoração ou repúdio pela língua e cultura do outro.

Concordo plenamente que a melhoria dos cursos de inglês em nossas escolas passa pela formação e conscientização do papel do professor face às especificidades do contexto brasileiro, embora discorde parcialmente da visão de que o nosso aluno precisa apenas de uma língua instrumental². Também acredito que o problema tem raízes muito mais profundas, plantadas no terreno político-econômico. Toda e qualquer modificação no sistema educacional depende da adoção de políticas educacionais que realmente garantam aos alunos o direito de receber uma educação de qualidade e igual para todos, indiscriminadamente, além da garantia de recursos financeiros e de condições adequadas para o gerenciamento desses recursos. Não basta ter esses direitos assegurados no papel (na Constituição ou na LDB); é preciso fazê-los valer na prática. A formação e qualificação contínua do professor tem um custo alto para a União e só se justifica se o sistema oferecer condições ao professor para que ele permaneça na docência e continue se atualizando, o que, muitas vezes, não tem ocorrido. Os salários e as condições de trabalho aviltantes impõem ao professor não somente a busca por outras atividades que permitam complementar o seu salário, mas também impõem restrições ao seu desenvolvimento acadêmico, na me-

² Acredito que seja necessário definir o que se entende por abordagem instrumental no contexto brasileiro. Em geral, os cursos instrumentais no Brasil limitam-se ao ensino e desenvolvimento de uma única habilidade - a leitura, o que certamente não oferece meios suficientes para a comunicação, em sentido mais amplo, com o mundo externo.

dida em que ele não tem meios para adquirir bens de atualização (livros, materiais, cursos, internet etc.). Além disso, com a desvalorização de sua carreira, em todos os sentidos, perante a sociedade brasileira, a auto-estima do professor está cada vez mais baixa, traduzindo-se em desânimo e acomodação à condição de coitado e incompetente.

Outros autores têm se manifestado sobre o fracasso do ensino nas escolas públicas brasileiras. Magda Soares (1994, p. 5), por exemplo, argumenta que ao invés de “uma escola para o povo, temos uma escola contra o povo”. Isto significa que a educação oferecida às classes sociais que possuem poucos recursos econômicos não tem cumprido uma de suas funções que é permitir, por meio da instrução, a mobilidade social entre as classes. Ao contrário, ela tem contribuído para reforçar a condição de inferioridade dessas classes, seja pela falta de oportunidades reais ou pela introjeção da própria condição de inferiores.

Voltando à questão das atitudes contraditórias da sociedade brasileira em relação ao ensino de línguas estrangeiras, considero que elas possam ser fruto de uma situação na qual a proficiência em inglês é vista como um capital cultural de muito valor, mas que é distribuído de forma desigual na sociedade, provocando um desejo muito grande de adquiri-lo e, ao mesmo tempo, a aceitação do fato de ser esse desejo inatingível devido ao seu alto preço, principalmente para as classes economicamente desprivilegiadas. Seguindo Bourdieu (1993), uso o termo capital cultural para me referir aos bens culturais de uma sociedade que são negociados em termos de seu valor no mercado cultural vigente nessa sociedade. Assim, noções de valor e poder são atribuídas àqueles que detêm maior capital cultural, ao contrário daqueles que possuem um capital cultural inferior. Como as normas do mercado servem aos interesses daqueles que detêm o poder, a tendência é a reprodução e a perpetuação dessa estrutura – as classes dominantes têm acesso ao capital cultural de maior valor, neste caso o inglês, enquanto que os dominados têm de se contentar apenas com o desejo de adquirir tal bem.

Por isso, torna-se necessário democratizar o ensino de línguas estrangeiras (ou melhor, o ensino de modo geral) nas escolas brasileiras, a fim de que a divisão entre as classes sociais não seja tão injustamente marcada e reforçada pela escola. As crianças das classes média e alta têm acesso aos bens materiais e culturais da sociedade (freqüentam as melhores escolas, escolhem as carreiras de maior prestígio, têm mais

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

oportunidades de trabalho, são consideradas mais inteligentes), enquanto que as crianças das classes pobres não têm acesso a esses bens e, por isso, são consideradas deficientes (são incapazes de aprender porque já chegam à escola com déficit lingüístico-cultural e porque se afastam do paradigma do aluno ideal – limpo, bem vestido e de posse de material escolar). Embora, à primeira vista, possa parecer que o discurso da ideologia do déficit já esteja desgastado para explicar o fracasso escolar³, ainda é nesta trilha que caminha boa parte dos professores, alunos e demais envolvidos no sistema de educação pública brasileira.

Mais uma vez isso nos leva a pensar que a problemática do ensino de línguas estrangeiras nas escolas está diretamente relacionada à realidade social e à estrutura político-econômica da nossa sociedade que encerra relações assimétricas entre opressores e oprimidos que, por sua vez, estão refletidas no contexto escolar. Por isso, é necessário caminhar na direção de mudanças sociais (Cf. Soares, 1994) para que se possa mudar os rumos da educação em nosso país. Embora não seja este um caminho fácil de trilhar, não vejo outro que seja capaz de operar transformações na realidade brasileira para que possamos competir de fato em um mundo globalizado.

A comunicação entre os povos sempre foi e sempre será necessária para o desenvolvimento da humanidade, principalmente agora que tanto se fala em globalização. Uma escola que valorize o ensino bilíngüe e que ofereça meios para que seus alunos sejam proficientes tanto na primeira como em uma segunda língua/língua estrangeira só pode auxiliar no desenvolvimento das potencialidades do aluno, oferecendo-lhe mais uma oportunidade para lutar pelas transformações sociais.

Embora o foco deste trabalho não seja especificamente a questão do ensino de línguas estrangeiras em nossas escolas, considero ser impossível desconsiderá-la quando se fala em educação bilíngüe em nosso contexto. Em geral, a expressão educação bilíngüe tem sido usada em nosso sistema escolar para se referir apenas à educação dos povos indígenas, sem de longe fazer menção à situação das crianças de outras etnias que vivem em vários cantos de nosso País. Não estou querendo

³ Na década de 60 já se falava em teoria do déficit nos Estados Unidos para explicar o baixo desempenho escolar das crianças das classes negras e operárias. Em 1972, Labov já negava essa teoria e provava que essas crianças não eram deficientes, mas diferentes do paradigma ideal esperado pelo valores da classe média.

dizer que a educação bilíngüe para os povos indígenas está em uma condição privilegiada (que de certa forma é vista como uma educação “especial”), mas apenas lembrar que há outras comunidades – italiana, coreana, japonesa, uruguaia, paraguaia, de surdos-mudos etc. e, inclusive, a brasileira – que têm direito a um ensino bilíngüe, independentemente de suas condições sociais ou econômicas. Falar uma segunda língua sempre foi e sempre será uma maneira de ampliar as oportunidades na vida do cidadão, embora esta não seja uma visão compartilhada por muitos.

Como o objetivo deste trabalho é delinear o perfil sociolinguístico de uma comunidade bilíngüe, de origem norte-americana, situada na zona rural goiana, com vistas a caracterizar a política linguística e o programa de ensino bilíngüe adotados pela escola dessa comunidade, apresento a seguir um breve histórico sobre os caminhos da educação bilíngüe nos Estados Unidos, local onde o ensino bilíngüe tem sido foco de grandes controvérsias e pesquisas diversas. Esta revisão é importante para fornecer subsídios para a análise do contexto de pesquisa que aqui apresento, com vistas a estabelecer possíveis pontos de contato. Compreender o que está por trás dos planejamentos linguístico e educacional de uma determinada sociedade é essencial para a caracterização de qualquer programa de ensino, principalmente quando envolvem tensões de natureza diversa, como é o caso dos programas de ensino bilíngüe. Como afirma Ruiz (1984, em Hornberger, 1988) “as coisas fora da escola têm muito mais importância do que as coisas dentro da escola”⁴ quando se trata de educação bilíngüe. Isto significa que toda e qualquer política linguística ou planejamento educacional adotados por um determinado grupo social deve levar em conta a realidade circundante, isto é, as questões que dizem respeito aos conflitos sociais, políticos e econômicos dessa sociedade.

OS BASTIDORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGÜE NOS ESTADOS UNIDOS

A diversidade linguística e cultural entre os povos nos coloca o desafio da comunicação e da aceitação de atitudes e comportamentos distintos e, às vezes, estranhos às nossas experiências de vida. A elabo-

⁴ Esta frase é atribuída a Michael Sadler em Kazamias and Massialas, 1965, p. 3.

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

ração e implementação de uma política lingüística educacional pressupõe, da parte de seus elaboradores, escolhas que refletem posturas ideológicas acerca dos alunos, do ensino-aprendizagem, do papel das escolas na sociedade, bem como dos interesses políticos e econômicos de uma nação.

Por *educação bilíngüe*, Freeman (1998, p. 2) entende, tecnicamente, “o uso de duas línguas para fins instrucionais”. De maneira mais abrangente, esse termo é usado para se referir aos diversos programas de ensino bilíngüe que têm diferentes orientações ideológicas em relação à diversidade cultural, às populações-alvo e aos diferentes objetivos dessas populações. Essa diversidade na caracterização do que venha ser educação bilíngüe tem levado a muitos conflitos e confusões no nível das políticas lingüísticas, das práticas educacionais e nos meios de comunicação e políticos.

Os Estados Unidos, palco de uma das maiores misturas de etnias, têm trazido à tona, nas últimas décadas, a discussão sobre educação bilíngüe. Na perspectiva de Casanova (1995), a educação bilíngüe foi pouco mais do que uma idéia, “uma filha bastarda dos Direitos Cívicos” (Ato de 1964) que deram suporte para a aprovação do ato⁵ que instituiu o ensino bilíngüe naquele país. Na verdade, o programa de educação bilíngüe instituído por este ato não foi uma resposta pedagógica aos problemas lingüísticos e escolares das minorias hispânicas, principal alvo desta nova política de ensino, mas o resultado de estratégias políticas para abocanhar recursos federais que eram destinados às regiões pobres e guetos do sudoeste americano.

Os senadores democratas tencionavam trazer para o Estado do Texas uma parcela dos recursos federais destinados à educação. Como esses recursos deveriam atender as crianças de famílias de baixa renda, apelaram para as necessidades dos mexicano-americanos, considerados a segunda maior minoria do país, muito pobre e com deficiências lingüísticas (descrições que infelizmente ainda hoje continuam a assombrar os programas de educação bilíngüe). Vários líderes hispânicos e especialistas foram chamados para testemunhar a respeito das injustiças sofridas por esse grupo “culturalmente deficiente”. Desta forma, a educação bilíngüe nos Estados Unidos ganhou força, não pelo caráter educacional e social propriamente ditos, mas devido aos movimentos a

⁵ *Bilingual Educational Act* (1968).

favor dos Direitos Cívicos⁶ e à popularidade política que os programas representavam.

Entretanto, associada à questão política estava a questão pedagógica. No início, após a aprovação do primeiro ato de educação bilíngüe, acreditava-se que bastava ser um falante nativo competente de uma língua para que se pudesse ensiná-la. Mas, logo tornou-se evidente que havia muito à aprender. Os programas bilíngües começaram a ser implementados muito rapidamente, mas não havia material adequado suficiente e nem professores qualificados para assumirem as salas de aula. Só então começaram surgir pesquisas sobre educação bilíngüe. Essas pesquisas, em geral, podem ser classificadas como pesquisa sobre bilingüismo, pesquisa sobre educação bilíngüe, e pesquisa sobre os efeitos da educação bilíngüe.

Uma boa parte das pesquisas dos anos 60 foi conduzida segundo a abordagem que considerava o bilingüismo como uma deficiência. As crianças das minorias lingüísticas eram consideradas lingüística e cognitivamente deficientes e inferiores às demais crianças porque em geral apresentavam um desempenho escolar insatisfatório para os parâmetros das escolas onde estudavam. Mas, em 1962, Peal e Lambert⁷ questionaram essa noção com base em teste psicológicos e cognitivos, demonstrando que as crianças bilíngües se saiam melhor quando eram adequadamente controladas variáveis como sexo, idade, *status* socioeconômico etc. Diaz (1983) mostrou, em seus estudos, algumas das vantagens do bilingüismo: criatividade, consciência metalingüística, desenvolvimento semântico, habilidades analíticas e outras. Kessler e Quinn (1987, em Casanova, 1995), reportam que crianças bilíngües da 6ª série de uma escola de bairro do sudoeste americano quando comparadas com crianças monolíngües da mesma série de uma escola particular do nordeste, quanto à habilidade para solucionar problemas de ciências, apresentaram melhor desempenho na elaboração de hipóteses científicas, no uso de metáforas mais elaboradas e na produção de sentenças sintaticamente mais complexas, embora tenham tido um desem-

⁶ Em 1970, a Corte Suprema Americana deu sentença favorável a uma ação movida pelos pais de mais ou menos 3000 alunos que reclamavam o direito a uma instrução especial, adequada para a situação das minorias. Este caso ficou conhecido como *Lau v. Nichols*.

⁷ Em Casanova (idem).

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

penho na leitura inferior ao das crianças monolíngües. Esses são apenas alguns exemplos que demonstram que o bilingüismo não é resultado de uma deficiência cognitiva mas, ao contrário, pode significar uma habilidade extra.

Uma outra questão também polêmica é a eficácia da educação bilíngüe. Avaliar os resultados da educação bilíngüe no país é algo muito complexo porque envolve a avaliação de aspectos diferentes e a discriminação de programas diversos. É preciso atenção especial ao conteúdo, à estrutura do programa e às características da população estudantil. A metodologia usada nem sempre é capaz de refletir a realidade devido à variedade de variáveis a serem controladas, tais como as diferenças iniciais do grupo na dominância das línguas, o tempo de exposição às línguas no ambiente, comparações inadequadas com outros programas, a necessidade dos programas bilíngües, as diferenças entre os alunos (antes e depois dos testes de avaliação), o tipo de testes de avaliação empregados, a motivação dos alunos, entre outros critérios. Como resultado dessa complexidade, muitas pesquisas avaliativas fazem comparações inadequadas entre grupos e programas diferentes em muitos aspectos cruciais, levando a resultados que nem sempre correspondem à realidade ou que são completamente equivocados.

Outras pesquisas também mostram que as aspirações educacionais, a idade e a série influenciam no desejo de atingir níveis mais elevados de escolaridade entre alunos das séries mais adiantadas. O desejo de alcançar um maior status socioeconômico e o sentimento de etnicidade são determinantes nas aspirações dos alunos e, conseqüentemente, no bom desempenho acadêmico. Garcia (1981, em Casanova, 1995), seguindo essa perspectiva, reporta associações positivas com o bilingüismo entre os Latinos – quando a família adota uma atitude positiva em relação ao espanhol, incentivando a fluência nas duas línguas, as crianças desenvolvem a auto-estima, têm planos socioeconômicos mais ambiciosos e desejam progredir academicamente. Em suma, mais e mais descobre-se que a competência na língua materna parece contribuir, ao invés de atrapalhar o desenvolvimento acadêmico das crianças bilíngües.

Portanto, resta perguntar: por que as pesquisas positivas ainda pouco influenciam as políticas lingüísticas e seus elaboradores? Apesar de bastante complexa esta pergunta, talvez a resposta a ela possa ser resumida de maneira muito simples – porque o bilingüismo não interes-

sa àqueles que têm o poder nas mãos, ou melhor, porque as políticas lingüísticas são fruto de interesses políticos e econômicos que relegam os interesses pedagógicos e dos indivíduos a um segundo ou terceiro plano.

Hakuta (1986, em Casanova, 1995) ressalta que a educação bilíngüe nos Estados Unidos tem causado um estardalhaço desproporcional entre políticos, educadores e público em geral, pois no seu ano mais rico recebeu menos do que 1% do total das verbas federais aplicadas na educação. Ele atribui toda a controvérsia gerada pela educação bilíngüe, no que se refere aos recursos, à carga emocional que essas questões representam. Outros programas que recebem um percentual muito maior de recursos federais como os programas para os bem dotados e os grandes talentos não causam tanta controvérsia, nem tampouco são suportados por tantas pesquisas investigativas sobre a sua eficácia ou não, como é o caso dos programas de educação bilíngüe.

Como se pode perceber, a questão do ensino bilíngüe tem se mostrado bastante contraditória nos Estados Unidos. Muitos daqueles que condenam a educação bilíngüe para as minorias lingüísticas, defendem a inclusão de uma língua estrangeira nos currículos das escolas secundárias para as crianças que dominam a língua majoritária, isto é, o inglês. Há, portanto, uma resistência seletiva à língua estrangeira – eles querem que as crianças anglo-americanas aprendam uma língua estrangeira, mas não endossam a instrução na primeira língua para os alunos das minorias lingüísticas. Por um lado, eles acreditam que as crianças das minorias devem aprender apenas o inglês para sobreviver na sociedade americana mas, por outro lado, consideram uma vantagem que seus filhos se tornem bilíngües.

Na verdade, o preconceito em relação à educação bilíngüe não está na língua em si, mas na situação de pobreza e na origem étnica dos grupos minoritários que vivem nos Estados Unidos. Esses valores conflitantes são refletidos nas políticas públicas. Por isso, muitos dos programas bilíngües são do tipo transicional, isto é, as crianças recebem o mínimo de instrução na primeira língua antes que sejam colocados nas classes regulares monolíngües na língua majoritária.

É nesse cenário de conflitos e interesses políticos, sociais e econômicos que surgem as orientações que direcionam os programas de educação bilíngüe norte-americanos. A maneira como as línguas e, por extensão, seus falantes são vistos e avaliados numa dada comunidade

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

importa na medida em que ela serve de referencial para a elaboração dos programas de ensino bilíngüe. É nesse sentido que o contexto é de extrema valia para o planejamento e desenvolvimento dos programas de ensino bilíngüe. A quem interessa o quê, onde e como são questões que não devem ser negligenciadas se o que se espera de um programa bilíngüe é o desenvolvimento pleno das habilidades lingüísticas e comunicativas do bilíngüe.

A seguir, discutimos as principais orientação que, em geral, servem de subsídios para o planejamento de políticas lingüísticas e educacionais, bem como os tipos de programas oriundos dessas orientações.

ORIENTAÇÕES SUBJACENTES À POLÍTICA E AO PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICOS

A maneira como a língua é abordada é determinante no direcionamento tanto das políticas lingüísticas como dos planejamentos dos programas de educação bilíngüe, pois será essa abordagem que irá servir de referência para as diretrizes de todo o processo. Ruíz (1984) afirma haver uma ligação direta entre os objetivos para a manutenção ou mudança de uma língua e os tipos de educação bilíngüe, pois há sempre uma orientação subjacente a todo planejamento lingüístico.

Este autor identifica três orientações distintas para um planejamento lingüístico: a língua como um problema, a língua como um direito e a língua como um recurso. A cada uma dessas orientações atribuem-se certos tipos de atividades como planejamento do *status*, planejamento do *corpus* e implementação. Por exemplo, na perspectiva da *língua como um problema*, o planejamento do status inclui atividades que visam à erradicação da língua minoritária; no planejamento do *corpus*, as atividades focalizam a língua nacional como a língua padrão e negligenciam completamente a língua minoritária; e a implementação envolve, por exemplo, os programas do tipo transicional ou de imersão. Na perspectiva da *língua como um direito*, o status do planejamento é o de reconhecer o direito da sociedade minoritária de manter sua língua nativa; já o *corpus* do planejamento é direcionado ao reconhecimento da língua minoritária como uma língua padrão, também; e a implementação envolve, por exemplo, a manutenção da educação bilíngüe e do ensino da língua nacional como segunda língua. Finalmente, sob a ori-

entação da língua *como um recurso*, o planejamento procura preservar e desenvolver tantas línguas minoritárias quanto possível; o *corpus* é direcionado para a ampliação das línguas minoritárias tanto no aspecto lexical quanto sociolinguístico; a implementação do ensino envolve, por exemplo, a educação bilíngüe de enriquecimento (ou de duas vias) e o letramento nas línguas minoritárias.

Freeman (1998) menciona três tipos de modelos de educação bilíngüe:

a) *Modelo Transicional*: visa à mudança da língua minoritária para a língua majoritária, a assimilação cultural e a incorporação das minorias na sociedade predominante.

b) *Modelo de Manutenção*: visa à manutenção da língua minoritária, encoraja a manutenção dos traços de identidade e reafirma os direitos civis das minorias.

c) *Modelo de Enriquecimento*: visa ao desenvolvimento da língua minoritária não apenas no nível individual, mas também no coletivo, encorajam o multilingüismo na escola e na comunidade e procuram integrar as minorias na sociedade nacional de maneira autônoma.

Nos Estados Unidos, atualmente, o modelo de transição é o mais usado porque seu objetivo vai de encontro à legislação que prevê programas de apoio para os alunos que possuem uma limitada proficiência em inglês (*LEP – Limited English Proficiency*). A maior crítica a esse modelo é que eles caracterizam o aluno em termos de sua deficiência lingüística e segregam os alunos em classes de aceleração com instrução de conteúdos na língua nativa até que sejam capazes de acompanhar os cursos regulares. Seguindo a classificação de Ruíz (1991), esse modelo tem como orientação *a língua como um problema*. Esse tipo de modelo leva a um *bilingüismo subtrativo*, isto é, após um curto período de instrução bilíngüe, os alunos tendem ao monolingüismo em inglês, a língua majoritária.

O modelo de manutenção é menos comum do que o de transição. Programas desse tipo encorajam tanto a aquisição do inglês quanto a manutenção da língua nativa. Embora esses programas também coloquem os alunos em classes segregadas, eles têm uma duração maior, o que contribui para a retenção da língua nativa enquanto desenvolvem a proficiência no inglês. Sem que sejam pressionados a usar apenas o inglês, os alunos acabam permanecendo bilíngües. O resultado dessa abordagem que vê *a língua como um direito* (Ruíz, idem) é um bilin-

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

güismo do tipo *aditivo*, isto é, que acrescenta uma outra língua ao repertório lingüístico do aluno.

O terceiro modelo, o de enriquecimento está se tornando mais comum nos Estados Unidos e no Canadá. A perspectiva desse modelo é a da *língua como um recurso*, ou seja, a língua minoritária é vista como um recurso não apenas para os alunos das minorias, mas também para os da maioria. A escola oferece a todos os alunos, indiscriminadamente, a oportunidade de aprenderem tanto o inglês quanto a língua minoritária por meio de classes e atividades integradas. Os tipos de programas orientados por esta perspectiva são: de imersão, de herança lingüística e de duas-línguas (ou via-dupla). Os programas que seguem essa orientação também levam a um bilingüismo aditivo e, mais do que isso, a um pluralismo cultural cujo objetivo principal é a integração entre povos que têm línguas e culturas diferentes.

O CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO DA COMUNIDADE PESQUISADA

A pesquisa que aqui apresento é de natureza exploratória e procura compreender os papéis do inglês, do português e do bilingüismo numa comunidade de imigrantes oriundos dos Estados Unidos e Canadá, localizada no interior de Goiás. A comunidade, fundada há trinta anos, conta hoje com 77 famílias, das quais 18 incluem um pai, uma mãe ou ambos brasileiros. As razões que trouxeram essas famílias para a zona rural de Goiás são de ordem econômica e religiosa. Animados com a perspectiva de encontrar no Brasil terras férteis e de baixo custo, além da liberdade de poder exercer seus princípios religiosos, o grupo deixou seu país de origem para aqui fixar residência. A atividade econômica principal dos membros da comunidade é, portanto, a agropecuária. Cada família possui o seu pedaço de terra para cultivar e dela tirar o seu sustento. A socialização na comunidade se restringe praticamente ao relacionamento entre os membros da própria comunidade – entre as famílias que ali vivem, na escola, na igreja e no centro comunitário. O relacionamento com o mundo externo é restrito. As idas à cidade vizinha mais próxima (distante há apenas 26km) são pouco frequentes e têm a função de suprir as necessidades básicas – adquirir bens no comércio, ir ao médico ou ao dentista, estabelecer algum contato comercial ou profissional. O rádio e a televisão não fazem parte dos bens de

consumo da comunidade. As notícias chegam por meio de alguns jornais impressos e revistas, tanto americanas quanto brasileiras. A comunidade mantém sua própria escola, onde tanto o inglês quanto o português são ensinados. As classes são bi-seriadas e vão desde a pré-escola até a oitava série.

Embora o contexto de pesquisa aqui apresentado tenha alguns pontos convergentes em relação ao que foi descrito acima, não se pode considerá-lo segundo a mesma perspectiva. Assim como no caso dos latino-americanos, o grupo aqui analisado é composto também por imigrantes que vieram para o Brasil em busca de oportunidades. De maneira semelhante, também não dominavam, e alguns ainda não dominam, a língua da nova Pátria. Ambos os grupos abraçaram uma nova cultura, mas ainda incorporam traços da cultura de origem, uns mais, outros menos. Todavia, ao estabelecer um paralelo entre a situação dos latino-americanos nos Estados Unidos e os anglo-americanos que aqui enfocamos verificamos que os primeiros estão quase sempre numa posição de inferioridade diante da sociedade majoritária e, por isso, passam a maior parte de suas vidas segregados em meio a uma maioria dominante que os rejeita e os considera um problema para a nação – são vistos como lingüística e culturalmente deficientes, como mão-de-obra desqualificada, como ônus para aqueles que pagam impostos, como preguiçosos e indisciplinados etc.; os segundos, embora segregados, gozam de prestígio perante a sociedade majoritária – são vistos como trabalhadores, honestos, educados, sérios e disciplinados. Além disso, gozam de uma situação econômica bastante confortável desde que aqui chegaram, o que lhes dá um *status* de prestígio – não dependem de empregos da/na comunidade majoritária (ao contrário, geram empregos e recursos na região) e possuem sua própria organização social, um microcosmo que é visto com bons olhos. Talvez, não pelo fato de não causarem problemas, mas devido à própria cultura da comunidade majoritária que avalia a cultura anglo-americana de maneira altamente positiva e de maneira negativa a própria cultura, isto é, a cultura brasileira (Cf. Moita Lopes, 1996).

Há, portanto, uma inversão de valores em relação à situação dos latino-americanos nos Estados Unidos e dos anglo-americanos aqui no Brasil. De maneira semelhante, esses grupos são avaliados de forma preconcebida e estereotipada, entretanto, a diferença está nas atitudes positivas ou negativas que são desenvolvidas a partir desses estereóti-

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

pos. Pelo fato de serem avaliados positivamente, a situação desse grupo de anglo-americanos no Brasil parece gerar menos conflitos do que no caso dos latino-americanos na América do Norte. Além disso, há a questão numérica. Esses últimos representam uma grande parte da população dos Estados Unidos atualmente, enquanto que os primeiros constituem pequenas comunidades isoladas⁸ que não chegam a preocupar o poder público. Isso, de certa forma, leva a caminhos diferentes. Enquanto que a educação bilíngüe nos Estados Unidos surge como uma resposta política a um grupo crescente de pessoas que passa a exigir do País o cumprimento das leis que asseguram direitos iguais a todos os cidadãos que vivem em seu território, a educação bilíngüe nessa comunidade de anglo-americanos é fruto de sua própria organização social sem qualquer apoio ou interferência das instituições educacionais brasileiras e, obviamente, da necessidade de comunicação na língua da comunidade majoritária.

OS DOMÍNIOS LINGÜÍSTICOS, A MOTIVAÇÃO E AS ATITUDES NO CENÁRIO BILÍNGÜE

Para entender o papel das línguas numa dada comunidade de fala é preciso recorrer, entre outras, à noção de *domínios lingüísticos*. Essa noção é importante porque ela nos permite compreender os usos e as funções das línguas em contato, assim como nos permite identificar o bilíngüe em um *continuum situacional* no qual ele alterna seus vários modos de fala, ao invés de caracterizá-lo como uma espécie rara, cujo “domínio” das línguas se estenderia a todas as situações. Um *domínio lingüístico* é uma situação particular na qual ocorre uma determinada interação verbal. Por exemplo, uma interação entre pessoas de uma mesma família pertence ao domínio familiar, enquanto que uma interação entre professores e alunos pertence ao domínio escolar e assim por diante. Fishman (1968) identifica como principais domínios lingüísticos a família, a escola, a igreja, o trabalho e a rua ou vizinhança. Cada um desses domínios pode exigir uma única língua ou mais, dependendo dos participantes de interação, da relação afetiva entre eles, do tópico a ser

⁸ Outras comunidades semelhantes a esta investigada se estabeleceram em outras regiões do Brasil na mesma época e pelas mesmas razões.

discutido, do grau de formalidade ou informalidade da situação e da função da interação. Portanto, a noção de domínios lingüísticos não se restringe ao local propriamente dito, mas à situação como um todo, incluindo, de modo geral, todas as relações psico-sociais que permeiam a comunicação entre as pessoas.

Além da noção de domínios lingüísticos, a motivação e as atitudes lingüísticas são também peças importantes no complexo quebra-cabeças que constitui o fenômeno bilingüismo. Os estudos sobre motivação e atitudes lingüísticas adquirem importância a partir dos trabalhos de Gardner e Lambert (1972), psicólogos interessados na relação *língua-attitudes-motivação*. Entre as contribuições que as pesquisas desses autores oferecem, estão as tipologias que associam a motivação ao sucesso na aquisição/aprendizagem de uma segunda língua/ língua estrangeira. Primeiramente, fizeram a distinção entre *motivação intrínseca*, isto é, aquela que é relativa ao indivíduo e *extrínseca*, baseada na percepção do indivíduo acerca das recompensas externas que direcionam a sua ação. Posteriormente, eles identificaram as motivações *integrativa* e *instrumental*, ou seja, os aprendizes são movidos pelo desejo de aprender uma língua para interagir com seus falantes nativos e integrar-se à comunidade/cultura da língua alvo, no caso da primeira; ou os aprendizes são movidos pela vontade e necessidade de aprender uma língua por razões acadêmicas ou profissionais, no caso da segunda.

Uma das críticas a esses estudos é que as definições de motivação são estáticas e prescritivas e, por si só, não dão conta de descrever a natureza dinâmica do uso das línguas numa situação onde línguas e culturas distintas estão em contato. Indivíduos altamente motivados para a aprendizagem nem sempre aprendem a língua alvo, assim como o contrário pode ser verdadeiro. Por isso, essas orientações devem ser investigadas em combinação com outras variáveis como sexo, idade, *background* lingüístico e cultural, tipo de paradigma escolar, políticas lingüísticas, entre outras, as quais influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas pelas atitudes e motivação dos aprendizes.

Da mesma forma, as atitudes tanto dos aprendizes quanto daqueles que os cercam podem agir de forma positiva ou negativa no processo de aquisição de uma língua, pois elas influenciam na maneira como os falantes se julgam perante o outro e como são por eles julgados. Assim, se os colegas, os pais ou professores têm uma atitude positiva em relação à língua que está sendo adquirida, o aprendiz, certamen-

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

te, irá desenvolver uma atitude também positiva, predispondo-o para a aprendizagem ou o contrário também pode ocorrer. McGroaty (1996) reporta casos de professores que sempre avaliavam como piores as composições dos alunos cujo inglês apresentava traços do espanhol; outros consideravam que as composições das meninas eram melhores do que as dos meninos por acreditarem que as meninas eram naturalmente talhadas para a leitura e escrita, enquanto acreditavam que os meninos não tinham tais habilidades. Isso se deve ao fato de que muitos professores, conscientes ou não, desenvolvem atitudes pré-concebidas em relação aos seus alunos com base em preconceitos sociais (origem étnica, classe sócio-econômica, uso de uma variedade não-padrão, sexo etc.) e criam estereótipos que reproduzem continuamente em suas classes, classificando seus alunos como capazes ou incapazes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas. Por isso, é importante que o professor de classes bilíngües ou bidialetais desenvolva pelo menos uma competência receptiva nas variedades faladas por seus alunos, a fim de adotar uma postura mais justa e democrática em relação à eles.

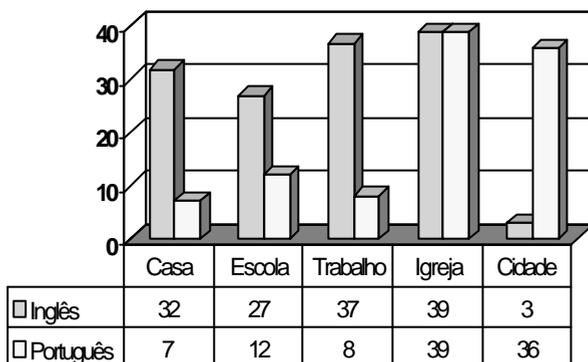
ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa foi feita por meio da aplicação e análise de questionários respondidos por pessoas da comunidade, entre adultos e adolescentes. Foram distribuídos um total de 40 questionários e o retorno foi de 39. Desse total, 30 pessoas fazem parte de famílias de origem anglo-americana e 9 de origem brasileira. Os questionários foram elaborados nas duas línguas (na frente inglês e no verso português) para que os respondentes pudessem ter opção de escolha no momento de respondê-los. Entre os adultos (27), apenas 2 responderam em português e todos os adolescentes (12) responderam em inglês. As idades dos respondentes variam entre 13 e 55 anos, sendo que alguns dos adolescentes fazem parte de uma mesma família, isto é, são irmãos e ou filhos de outros respondentes. Variáveis como sexo e atividade profissional não foram levadas em conta.

Para se avaliar a predominância de uso das línguas na comunidade foram privilegiados cinco domínios lingüísticos. São eles: a casa, a escola, o trabalho, a igreja e a cidade mais próxima. A distribuição dos usos do inglês e do português nesses domínios demonstra que há uma

significativa predominância do inglês nos domínios familiar, escolar e no trabalho, enquanto que o português predomina nas interações fora da comunidade. Já a igreja constitui-se no único domínio em que as duas línguas são proporcionalmente usadas de maneira semelhante. Isto ocorre porque a maioria das celebrações religiosas realizadas na igreja são abertas a pessoas da comunidade circunvizinha e, por isso, acompanhadas de tradução simultânea do inglês para o português e vice-versa. Observem-se as respostas⁹:

Quadro 1 – Escolha das línguas segundo os domínios



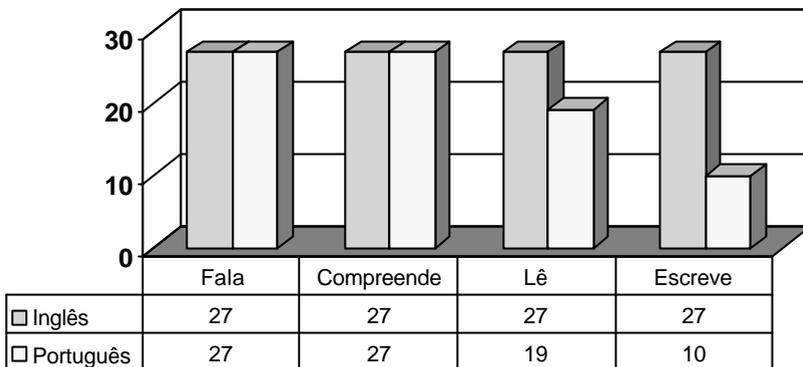
Essa predominância do inglês em três dos cinco domínios lingüísticos era esperada devido ao maior número de famílias de origem anglo-americana vivendo na comunidade. Em geral, o inglês é usado nas interações entre norte-americanos, enquanto que o português se restringe às interações com brasileiros. Embora o português seja ensinado e usado na escola para a comunicação com crianças e professores brasileiros que não dominam o inglês, observou-se que o inglês também predomina nesse domínio.

O grau de proficiência nas duas línguas declarado por essas pessoas pode ser resumido da seguinte maneira:

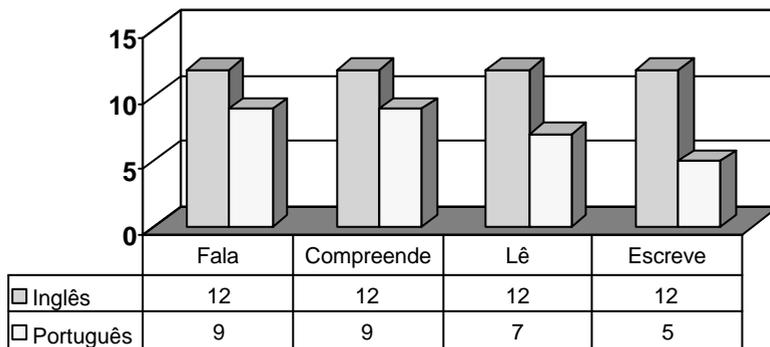
⁹ Os números nas tabelas referem-se ao número de respondentes.

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

Quadro 2 – Grau de proficiência nas línguas – Adultos



Quadro 3 – Grau de proficiência nas línguas Adolescentes



Segundo afirmam os respondentes, os adultos, em geral, falam, compreendem, lêem e escrevem em inglês de maneira proficiente. Com relação ao português, todos falam e compreendem o suficiente para a comunicação com brasileiros, alguns lêem e poucos escrevem o

HELOÍSA AUGUSTA BRITO DE MELLO

português. Todos os adolescentes também falam, compreendem, lêem e escrevem em inglês. Quanto ao Português, a maioria respondeu que fala e compreende relativamente bem, enquanto que alguns têm limitações quanto à leitura e escrita.

Com relação às atitudes dos participantes da pesquisa face às línguas e ao bilingüismo pode-se dizer que aparentemente são positivas. A maioria considera que é importante saber falar, compreender, escrever e ler tanto em inglês quanto em português. A primeira, no caso daqueles que são de origem anglo-americana, porque é a língua do País de origem e dos ascendentes familiares e a segunda por razões instrumentais, isto é, porque precisam do português para a comunicação com os brasileiros. A maioria dos adolescentes, todos nascidos no Brasil, também declararam considerar importante saber português porque, além motivação instrumental, há também sentimentos de nacionalismo em relação ao País onde nasceram e de identidade de grupo em relação aos amigos brasileiros.

A configuração das respostas relativas às atitudes do grupo em relação bilingüismo e ao inglês e português é a seguinte:

Quadro 4 – A importância de ser bilíngüe

27 Adultos		12 Adolescentes	
Nenhuma importância	0	Nenhuma importância	0
Pouca importância	1	Pouca importância	0
Alguma importância	5	Alguma importância	1
Importante	21	Importante	8
Muito importante	0	Muito importante	3

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

Quadro 5 – A importância de saber falar inglês e/ou português
Adultos

27 Adultos			
Inglês		Português	
Nenhuma importância	0	Nenhuma importância	0
Pouca importância	0	Pouca importância	0
Alguma importância	0	Alguma importância	6
Importante	19	Importante	15
Muito importante	8	Muito importante	6

Quadro 6 – A importância de saber falar inglês e/ou português
Adolescentes

12 Adolescentes			
Inglês		Português	
Nenhuma importância	0	Nenhuma importância	0
Pouca importância	0	Pouca importância	0
Alguma importância	0	Alguma importância	2
Importante	6	Importante	8
Muito importante	6	Muito importante	2

Quadro 7 – A importância da(s) língua(s)

27 Adultos			12 Adolescentes		
Inglês	Português	Ambas	Inglês	Português	Ambas
8	6	13	3	3	6

A análise dos resultados revela uma atitude positiva por parte tanto dos adultos quanto dos adolescentes em relação ao bilingüismo e às línguas faladas na comunidade. Vinte e um dos 27 respondentes adultos consideram importante ser bilíngüe, enquanto que 8 entre os 12 adolescentes também consideram importante o fato de serem bilíngües em inglês e português. Em relação à importância de saber falar as línguas, saber inglês foi considerado mais importante do que saber português tanto para os adultos quanto para os adolescentes. No entanto, quando se perguntou “Você considera que uma língua é mais importante do que a outra? Em caso afirmativo, qual delas?”, a maioria dos respondentes dos dois grupos respondeu que ambas as línguas são igualmente importantes.

Esses resultados sugerem que os participantes da pesquisa valorizam mais a língua do País de origem, embora pareçam estar conscientes da necessidade da língua do País onde vivem. Há, portanto, uma motivação integrativa em relação ao inglês que pode ser explicada pelo sentimento de identidade étnica em relação à língua e cultura anglo-americana, além de ser a língua que os une na comunicação íntima com os familiares e amigos. Em relação ao português, o seu uso parece ter raízes numa motivação instrumental, uma vez que a necessidade de comunicação com os brasileiros das comunidades interna ou externa é um fato inevitável.

Essas atitudes e motivações estão, de certa forma, relacionadas à política lingüística compartilhada pelo grupo que é prioritariamente de preservação da língua de seus ancestrais. A comunidade já está no Brasil há mais de 30 anos e o inglês ainda continua sendo usado em maior proporção no seu interior, inclusive pelas crianças e adolescentes. Além da motivação integrativa, esse fato também pode ser explicado pelo pouco contato que os membros da comunidade têm com o mundo ex-

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

terno. Conforme já foi mencionado, o relacionamento com pessoas de outra comunidade é restrito e tem caráter puramente funcional no diz respeito ao suprimento das necessidades básicas – comércio, saúde e alguns relacionamentos profissionais. As atividades de lazer também são desenvolvidas prioritariamente no interior da comunidade e compartilhadas pelos seus membros na igreja, nos jogos de vôlei, *baseball*, basquete e outros, no pesqueiro, na natureza ao redor das fazendas. As viagens, quase sempre, são motivadas pela visita aos parentes e amigos que vivem ou no exterior (Estados Unidos e Canadá) ou em outras comunidades do mesmo grupo que se localizam em outras regiões do Brasil. Portanto, essa espécie de “fechamento”¹⁰ para o mundo externo parece contribuir para a preservação do inglês como língua dominante entre os membros da comunidade. De outra maneira, a manutenção da língua no interior do grupo poderia não acontecer, conforme declarou um dos entrevistados, “se não usamos nossa língua, nossos filhos não iam mais falar inglês”.

A ESCOLA

A escola é também um local privilegiado para o uso do inglês. Ela é mantida pelos pais dos alunos e dirigida por um Conselho composto por cinco pais-diretores, incluindo americanos (3) e brasileiros (2). O período letivo tem início na última semana de agosto e se estende até fins de maio. Os meses de junho, julho e agosto são destinados às férias escolares, quando a maioria viaja para visitar seus familiares no exterior. Em dezembro há também 15 dias de férias durante o período natalino. A maior parte dos professores é de origem anglo-americana, em geral pais ou parentes de alunos que ministram suas aulas em inglês. Há professores brasileiros, casados com americanos ou canadenses, que são responsáveis pelo ensino do português. Atualmente, 60 alunos frequentam a escola, entre crianças e adolescentes de origem norte-

¹⁰ Schumann (1975, em Larsen-Freeman & Long, 1991) usa o termo *enclosure* para se referir a um dos fatores que contribuem para a *distância social*, um fenômeno social no nível do grupo que pode estar associado ao processo de aquisição de uma segunda língua, contribuindo para o sucesso ou não desse processo. Entre os fatores relacionados à distância social, o autor menciona o fechamento do grupo, a sua coesão, o seu tamanho, suas atitudes etc.

americana (a maioria) e brasileira. Os estudantes brasileiros são provenientes dos casamentos interétnicos ou foram adotados por casais da comunidade. Segundo declaração de um dos participantes, os casais da comunidade costumam adotar crianças brasileiras carentes que vivem na região, mas essa prática tem diminuído devido às dificuldades para legalização de uma adoção. A escola, diferentemente da igreja, não é aberta para as comunidades circunvizinhas – apenas as crianças e adolescentes que integram a comunidade compõem a população de estudantes.

A escola oferece instrução desde o jardim de infância até a oitava série, quando os alunos encerram suas atividades acadêmicas. O meio de instrução mais usado na escola é o inglês, embora o português também seja usado principalmente nas séries iniciais. A escola adota dois currículos para as séries iniciais – um para alunos cuja língua dominante é o português e outro para os alunos cuja primeira língua é o inglês. Assim, os alunos de origem brasileira e que falam português são alfabetizados em português durante os três primeiros anos na escola (jardim, pré e 1ª série), enquanto que os falantes de inglês como primeira língua são alfabetizados em inglês durante esse mesmo período, mas em salas separadas. A partir da segunda série, as classes são bi-seriadas (2ª e 3ª, 5ª e 6ª, 7ª e 8ª; a 4ª série não está sendo oferecida neste ano por falta de alunos) e tanto o português quanto o inglês passam a integrar os currículos de forma mais ou menos equilibrada. As crianças que dominam português estudam inglês como segunda língua, português como primeira e o conteúdo das demais disciplinas em português. O mesmo ocorre em relação ao inglês – o português passa a ser estudado como segunda língua e o inglês como primeira e como meio de instrução para as demais disciplinas.

Entretanto, esse equilíbrio dura até a quinta série, quando maior ênfase passa a ser dada ao inglês. Segundo uma das professoras americanas, na quinta série “todos” os alunos já estão falando inglês e são capazes de ler e acompanhar as aulas em inglês. Assim, o português passa a fazer parte das aulas de língua e leitura, cedendo lugar ao inglês durante as demais aulas. No entanto, aqueles alunos que ainda têm dificuldades para ler em inglês podem recorrer a textos em português para estudar as demais disciplinas, se necessário, com o auxílio de uma professora brasileira. A leitura de textos é muito valorizada na escola e é incentivada nas duas línguas, até como forma de auxiliar no desenvolvi-

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

mento dos conteúdos das diversas disciplinas. As disciplinas que integram os currículos são as duas línguas, matemática, ciências, história e geografia do Brasil, dos Estados Unidos e Canadá, além de artes e música ou canto. Os cânticos, em geral bíblicos, estão presentes em todas as séries, tanto em inglês quanto em português, desde o jardim de infância. Apresentações artísticas são incentivadas entre os alunos, muitas vezes com demonstrações dos americanos em português e dos “brasileiros”¹¹ em inglês.

É interessante notar que mesmo integrados em uma mesma comunidade social a oposição entre “nós” e “eles” (Gumperz, 1982) permanece como uma forma de marcar as diferenças étnicas e lingüísticas. Isto sugere que há duas comunidades de fala distintas, cada uma delas representadas pelos falantes de inglês e de português, mas que estão unidas em um mesmo espaço geo-político por uma rede de relações sociais. Na perspectiva desse autor, essa distinção simbólica entre “nós” e “eles” reflete as convenções de usos das línguas criadas pelos falantes, bem como as relações de poder socialmente compartilhadas pelo grupo. Em geral, o “nós” é associado ao grupo minoritário que usa a língua minoritária em situações íntimas e informais, ao passo que “eles” é associado ao grupo majoritário e sua respectiva língua em situações que exigem maior grau de formalidade e menor laços de afetividade.

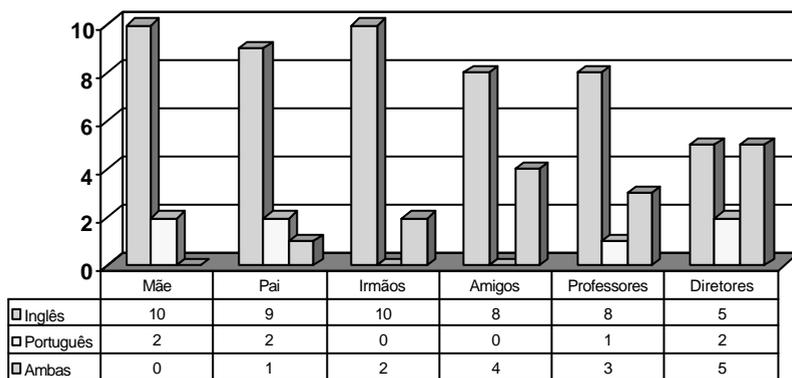
No caso da comunidade estudada, deve-se levar em conta a perspectiva do observador em relação às estruturas sociais da comunidade no nível micro e macro para, só então, estabelecer o ponto de referência que irá estabelecer a relação minoritária-majoritária entre as comunidades lingüísticas. Ou seja, se for considerada a perspectiva macro, os membros da comunidade em questão encontram-se numa posição minoritária em relação à comunidade externa circundante (uma pequena comunidade de falantes de inglês imersos numa região maior onde se fala prioritamente o português); mas se considerarmos a perspectiva micro, isto é, a situação interna à comunidade, os falantes anglo-

¹¹ É importante lembrar que a maioria dos alunos que freqüentam a escola nasceram no Brasil e, portanto, têm dupla cidadania. Isto significa que mesmo sendo de origem anglo-americana, todos são também brasileiros. Além disso, incorporam traços culturais tipicamente brasileiros, uma vez que essas crianças, desde o nascimento, têm tido maior contato com a cultura brasileira, apesar do esforço para manter a cultura de origem.

americanos assumem uma posição majoritária em relação aos falantes brasileiros. Portanto, a oposição “nós” *versus* “eles” depende de quem fala o quê, onde e em quais situações.

Essa distinção entre focos é importante porque ela explica, em parte, as tensões que direcionam as políticas lingüísticas e educacionais do grupo. Assim, considerando-se a perspectiva micro, que é a mais importante para a análise das relações de poder que se estabelecem dentro da comunidade e, por extensão, dentro da escola, pode-se dizer que o inglês é a língua dominante e de maior prestígio. Isto significa que a maior parte das interações na comunidade e na escola ocorrem em inglês, apesar de haver uma atitude positiva em relação ao português. Na escola, entre os 12 adolescentes pesquisados, 8 responderam que usam apenas o inglês nas interações com os professores, apenas 1 usa o português e 3 usam ambas as línguas; já nas interações com os diretores, 5 disseram que usam o inglês, 2 o português e 5 usam ambas as línguas. Nas interações com os diretores, a escolha da língua depende de quem está na posição de diretor, uma vez que há cinco diretores, três americanos e dois brasileiros.

Quadro 8 – Predominância das línguas nas interações



PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

Como demonstra o quadro 8, o uso do inglês é também dominante nas interações íntimas, mas isso pode ser explicado pelo fato de a população de origem anglo-americana ser em maior número, inclusive entre os estudantes pesquisados.

No que diz respeito à orientação subjacente à política lingüística e aos programas educacionais adotados na escola, pode-se dizer que ela está numa posição intermediária entre aquela que vê a língua como um direito e aquela que vê a língua como um recurso. Ou seja, na perspectiva micro, o grupo majoritário¹² reconhece o direito do grupo minoritário de manter sua língua nativa e por isso o planejamento lingüístico é direcionado para o reconhecimento da importância da língua minoritária (que na perspectiva macro, é a língua nacional e, portanto, a língua de maior prestígio fora da comunidade em questão) e para a implementação de um programa de educação bilíngüe do tipo aditivo. Ao mesmo tempo que se busca preservar a língua minoritária, a comunidade também segue a orientação da língua como um recurso (talvez em decorrência de uma motivação instrumental), pois os planejamentos lingüísticos e educacionais desenvolvidos na escola tendem a desenvolver tanto a língua minoritária quanto a majoritária, mesmo que de maneira assimétrica. Essa duplicidade nas orientações aponta para dois tipos de modelos educacionais, ou talvez uma mistura dos dois – um de manutenção que encoraja tanto a aquisição do inglês quanto a manutenção do português da parte dos brasileiros (na perspectiva micro) e outro de enriquecimento que vê tanto o inglês quanto o português como um recurso para ambos os grupos. O mesmo ocorre em relação à perspectiva macro – há o encorajamento da aquisição do português e manutenção do inglês da parte dos anglo-americanos, embora a integração com a comunidade externa pareça não ser o objetivo principal do grupo devido à distância social na qual se colocam perante a comunidade majoritária.

Entretanto, se levarmos em conta o tempo de exposição às línguas, iremos perceber que, na escola, o maior tempo é destinado para as

¹² Como meu objetivo nessa seção é entender o uso das línguas em relação à posição que elas assumem na escola e internamente na comunidade social, usarei de agora em diante as expressões “grupo majoritário” e “língua majoritária” para me referir à comunidade lingüística formada por anglo-falantes; em oposição a essas expressões serão usados “grupo minoritário” e “língua minoritária” para os falantes brasileiros. Por falantes brasileiros entende-se aqueles cuja língua materna ou dominante é o português.

atividades e interações em inglês, isto considerando-se todas as séries (do jardim à oitava série), conforme mencionado anteriormente. Embora o português esteja presente durante grande parte dos anos de escolarização, seu papel é secundário. Isto sugere que maior importância é dada ao inglês dentro da comunidade, seja por razões de identidade étnica e cultural, instrumental (por ser o inglês uma língua importante no cenário mundial devido ao prestígio político e econômico que ela representa) ou pela perspectiva, para alguns, de retorno ao País de origem. Por um lado, essa política parece estar funcionando no que se refere à preservação da língua e da cultura anglo-americanas, que na perspectiva macro se colocam na posição de minoritárias. Por outro lado, o português está sendo adquirido na escola e na comunidade, mesmo que de maneira menos acelerada para os anglo-falantes. Isto não chega a ser um problema preocupante para o grupo, pois de certa forma estão “imersos” numa comunidade maior cuja língua dominante é o português (perspectiva macro).

Portanto, à primeira vista, a comunidade tem se esforçado para manter uma política lingüística aditiva ou de enriquecimento que encoraja o bilingüismo tanto na escola quanto na comunidade, procurando integrar os membros dos grupos majoritário e minoritário no interior da colônia¹³. A organização da escola em termos da estrutura dos currículos e das orientações ideológicas frente à diversidade lingüística também parece favorecer uma política aditiva de línguas, embora o inglês seja a língua de maior prestígio na colônia. Parece claro que o português não ameaça o inglês e vice-versa em termos de deslocamento lingüístico, pois a maioria está consciente da necessidade e importância das duas línguas no contexto em que vivem.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, procurei delinear o perfil sociolingüístico de uma comunidade bilíngüe originalmente norte-americana que vive na zona rural do Estado de Goiás, com vistas a identificar o papel do inglês e

¹³ O termo colônia usado pelo grupo para se referir à comunidade por eles fundada aqui no Brasil há aproximadamente trinta anos. Uso esse termo neste trabalho sem querer fazer menção a quaisquer tipos de hegemonias – política, social ou econômica.

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

do português no interior dessa comunidade. Para isso, usei como instrumentos de pesquisa questionários, entrevistas com membros da comunidade e observação de algumas aulas no local.

Para melhor compreender os usos, as funções e o papel das línguas na comunidade, tomei como referência duas perspectivas de observação: a) uma macro que coloca os integrantes da colônia numa posição de comunidade minoritária em relação à comunidade majoritária externa, isto é, as cidades vizinhas, o Brasil e seus falantes de português; b) uma perspectiva micro que se refere à distribuição dos falantes no interior da comunidade – os anglo-americanos constituem a comunidade de fala majoritária, enquanto que os brasileiros constituem a comunidade de fala minoritária.

Os resultados sugerem que em ambas as perspectivas, a comunidade investigada está numa posição confortável, pois goza de prestígio tanto na condição de sociedade/língua minoritária quando seus membros se relacionam com os brasileiros que vivem na comunidade externa maior, quanto na condição de sociedade/língua majoritária quando o contato com os brasileiros ocorre internamente, isto é, com aqueles brasileiros que integram a comunidade. Essa atitude positiva dos brasileiros em relação aos imigrantes anglo-americanos parece contribuir para que as tensões entre um grupo e outro sejam minimizadas, o que não ocorre no caso dos latino-americanos que vivem nos Estados Unidos na condição de falantes de uma língua minoritária, embora em alguns locais numericamente majoritária.

Os domínios lingüísticos e as funções ocupadas pelas línguas apontam para um certo predomínio do inglês nas interações que ocorrem internamente na colônia – em casa, na escola, no trabalho – e do português nas interações fora da colônia, ou então as duas línguas dividem o mesmo espaço como no caso da igreja, da escola e dos domínios familiares interétnicos. No que se refere às atitudes das comunidades envolvidas frente ao bilingüismo, às línguas e aos seus falantes, essas parecem ser positivas, seja por razões integrativa ou instrumental. Essa atitude lingüística positiva em parte pode ser explicada pelas condições política, econômica e social na qual se encontra essa comunidade de imigrantes anglo-americanos frente à comunidade brasileira. Conforme mencionamos anteriormente, os membros da colônia representam uma comunidade simbolicamente prestigiada – um país de primeiro mundo cujos cidadãos são ricos e bem educados – que é admirada pelos brasi-

leiros, neste caso os anfitriões. Isso sugere que os valores sociais atribuídos às línguas e aos seus falantes ao mesmo tempo que refletem o *status quo* e as expectativas de grupos concorrentes estão também refletidos nas políticas e atitudes lingüísticas desses grupos.

Diferentemente do percurso da educação bilíngüe nos Estados Unidos no qual o ensino bilíngüe para as minorias lingüísticas tem sido um direito adquirido a duras penas, a educação bilíngüe para essa comunidade de anglo-americanos no Brasil tem sido uma opção autônoma. No caso dos primeiros, a tendência tem sido visualizar a diversidade lingüística e cultural como um problema, uma fonte de conflitos para a sociedade majoritária, enquanto que no caso dos segundos, a diversidade é vista como um recurso, uma fonte de possibilidades para ambas as comunidades. Entretanto, é preciso lembrar que a política bilíngüe que vem sendo desenvolvida nessa comunidade de imigrantes no interior do Brasil tem se mostrado bem sucedida não só pelo desejo do grupo de preservar a língua de origem e de adquirir a “nova” língua, mas principalmente pelas condições favoráveis que aqui encontram para poder tornar esses desejo possível. Seja na condição de grupo minoritário ou majoritário, a comunidade não encontra resistência por parte da comunidade brasileira, o que com certeza contribui para o desenvolvimento de uma política aditiva e não subtrativa de línguas.

Embora essa seja apenas uma análise preliminar sobre a situação sociolingüística dessa comunidade, vale ressaltar que o ensino bilíngüe em nosso País pode se tornar uma realidade para outras comunidades de imigrantes que aqui vivem, bem como para os brasileiros que poderiam estar servindo de insumo para os alunos de origem estrangeira adquirindo o português e, ao mesmo tempo, recebendo insumo destes para adquirir uma língua estrangeira. Este poderia ser um caminho de mão-dupla para o ensino bilíngüe em nossas escolas. A adoção de uma política multilíngüe em nosso País e em nossas escolas só traria benefícios para nossos cidadãos, apesar da dimensão política, social e econômica que isto representa.

BIBLIOGRAFIA

BEEBE, L.M. *Issues in Second Language Acquisition: Multiple perspectives*. New York, Newbury House Publishers, 1988.

PERFIL SOCIOLINGÜÍSTICO DE UMA COMUNIDADE

- BOURDIEU, P. *Sociology in Question*. London, Sage, 1993.
- CASANOVA, U. Bilingual Education: Politics or Pedagogy? In: GARCIA e BAKER. *Police and Practice in Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1995.
- DIAZ, R.M. *The Intellectual Power of Bilingualism*. New Mexico, First Annual Competitive Award, 1983.
- FISCHMAN, J.A. The Relationship between Micro- and Macro-sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When. *Journal of Social Issues*, v.23, n.3, p.15-31, 1968.
- FREEMAN, R.D. *Bilingual Education and Social Change*. Clevedon, Multilingual Matters, 1998.
- GARCIA, O. & BAKER, C. (org.) *Police and Practice in Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1995.
- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. *Attitudes and motivation in second language learning*. Massachusetts: Newbury House, 1972.
- GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. Cambridge, CUP, 1988.
- HORNBERGER, N.H. *Bilingual Education and Language Maintenance: A Southern Peruvian Quechua Case*. Philadelphia: Foris Publications, 1988.
- LABOV, W. The Logic of Nonstandard English. In: _____. *Language in the Inner City*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972, cap.5.
- LARSEN-FREEMAN, D. e LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, Longman, 1991.
- LYONS, J. The Past and Future Directions of Federal Bilingual Education Policy. In: GARCIA e BAKER. *Police and Practice in Bilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters, 1995.
- McGROARTY, M. Language attitudes, motivation and standards. In: McKAY, S.L. & HORNBERGER, N.H. *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York, CUP, 1996.
- MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1996.
- RUIZ, R. Orientations in Language Planning. In: McKAY, S.L. & WONG, S.C. *Language Diversity: Problem or Resource*. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1991.
- SOARES, M. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. São Paulo, Ática, 1994.