

Funções da alternância de línguas na sala de aula de inglês como segunda língua

Heloísa Augusta Brito de Mello
Universidade Federal de Goiás

Resumo: Retomando o debate sobre o papel da primeira língua (L1) no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda (L2), este estudo focaliza as funções da alternância de línguas em uma sala de aula de Inglês de uma escola de imersão localizada na região Centro-Oeste do Brasil. O grupo de alunos é composto, na sua maioria, por crianças entre 7 e 9 anos de idade, falantes do português como L1. Para examinar tais funções, adoto como metodologia de pesquisa os princípios da etnografia educacional e, como perspectivas teóricas, a sociolinguística interacional, a linguística funcionalista e a teoria sociocultural. Os resultados mostram que a alternância de línguas proporciona melhor interação na sala de aula, visto que assume importantes funções comunicativas, regulatórias e instrucionais. **Palavras-chave:** mudança de código; funções da mudança de código; alternância de línguas; escolarização bilíngüe.

INTRODUÇÃO

O uso de duas línguas em uma mesma enunciação ou situação de fala tem sido discutido na literatura de bilingüismo desde 1917, quando Espinosa (1975)¹ analisou a mistura do inglês com o espanhol – *speech mixture* – na fala dos hispânicos residentes no estado do Novo México, EUA (Huerta-Macías; Quintero, 1992). Desde então, as pesquisas nessa área têm investigado diferentes aspectos desse comportamento bilíngüe denominado, de maneira mais abrangente, *alternância de línguas*.² Algumas pesquisas focalizam o papel da alternância de línguas no desenvolvimento da competência bilíngüe de crianças em processo de aquisição de línguas (Leopold, 1939, discutido em McLaughlin, 1978; Genishi, 1978; Fantini, 1985; Lanza, 1992; entre outros discutidos em Romaine, 1995 e em Grosjean, 1982). Outras mostram que a alternância de línguas condiciona-se a fatores pragmáticos e/ou situacionais, podendo ser usada para desempenhar funções conversacionais nas interações sociais (Gumperz; Hernández-Chavez, 1972; Blom;

¹ O texto original foi publicado em 1917.

² Neste estudo, as expressões *alternância de línguas* e *mudança de código* são usadas intercambiavelmente.

Gumperz, 1972; Gumperz, 1982; Heller, 1988). Outras analisam ainda os padrões estruturais da alternância, distinguindo os diferentes tipos de comportamento bilíngüe – mistura, empréstimo, mudança de código, interferência, aquisição incompleta de língua etc. (Poplack, 1980).

Mais recentemente, educadores têm explorado a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe e têm verificado que ela pode funcionar não só como recurso comunicativo nas interações de sala, mas também como recurso pedagógico instrucional (Zentella, 1981; Huerta-Macías; Quintero, 1992; Lucas; Katz, 1994; Horneberger, 1990; Pease-Alvarez; Winsler, 1994; Canagarajah, 1995, para citar apenas alguns). Este estudo alinha-se com essa perspectiva e focaliza a alternância de línguas do ponto de vista pragmático, isto é, dos efeitos que o uso alternado da L1 e L2 acarreta para o desenvolvimento da competência bilíngüe em um contexto de imersão escolar.

O CONTEXTO E A METODOLOGIA DE PESQUISA

Este estudo foi realizado em uma escola de imersão em inglês, situada na região Centro-Oeste do Brasil, que proporciona ensinamentos fundamental e médio com base no sistema educacional das escolas públicas dos Estados Unidos da América para alunos de origem multiétnica. Os estudantes brasileiros são oriundos, na sua maioria, de famílias abastadas da sociedade local.

A escola foi fundada em 1964, com o objetivo de proporcionar educação escolar para crianças norte-americanas cujos pais estavam a serviço do governo americano no Brasil. Posteriormente, passou a receber crianças de outras nacionalidades, em especial, as brasileiras residentes na área. Atualmente, a população de alunos está assim distribuída: 65% de brasileiros, 15% de norte-americanos e 20% de outras nacionalidades. Essa nova configuração demográfica levou a escola a incluir o ensino de Português e de Estudos Sociais Brasileiros em seu currículo para os alunos brasileiros; todavia, seu objetivo primeiro – proporcionar ensino monolíngüe em inglês com base no sistema educacional americano – ainda permanece inalterado. Dessa forma, o principal meio de comunicação e de instrução na escola é a língua inglesa.

A sala de aula focalizada é uma sala de inglês como segunda língua (ESL),³ atendendo crianças de séries variadas (1ª a 5ª série), com o propósito de acelerar o desenvolvimento da proficiência em inglês para que elas rapidamente possam acompanhar as atividades das salas regulares em suas respectivas séries.⁴ As aulas de ESL funcionam como uma espécie de reforço e acontecem no mesmo horário das aulas regulares de inglês – *Language Arts* – para as demais crianças da série. Nas outras disciplinas, os alunos juntam-se a seus respectivos grupos das salas regulares. A indicação para as aulas de reforço é feita pela professora da série em que a criança esteja e pode ocorrer em qualquer período do ano. O critério utilizado pela professora baseia-se na avaliação informal e/ou formal do nível de proficiência na língua e da capacidade do aluno de compreender as instruções e desenvolver as atividades esperadas. O tempo de permanência nessa sala de aula depende do desenvolvimento da proficiência da criança, e cabe à professora da série avaliar se ela precisa ou não continuar frequentando as aulas especiais de inglês. Para efeito desta pesquisa, focalizo os alunos que frequentaram regularmente essa sala de aula ao longo de um ano letivo.

Vinte e quatro crianças passaram pela sala de aula de inglês como segunda língua durante o período em que acompanhei as atividades desenvolvidas pelos alunos e professora. As crianças, com idades entre sete e nove anos, em sua maioria são falantes de português como L1 que precisam fazer uso regular do inglês nas suas interações formais no domínio escolar, embora elas ainda tenham pouca proficiência nessa língua. Como a maioria está em fase inicial de aquisição do inglês, os alunos apóiam-se no português para produzir e negociar o sentido das enunciações em inglês. Nesse processo de construção do sentido e de suas enunciações, as crianças alternam as línguas com o propósito de otimizar a participação nas interações de sala de aula.

A professora é brasileira, mas viveu parte de sua infância e adolescência nos Estados Unidos, onde estudou por vários anos e, posteriormente, na fase adulta, trabalhou como professora de inglês. Ela se considera dominante em inglês e dá preferência ao

³ English as a Second Language.

⁴ Por salas regulares, entendem-se as salas de aula que proporcionam atividades e conteúdos relativos ao ensino básico, e não especificamente de língua estrangeira ou segunda língua, como é o caso das aulas de ESL.

uso dessa língua na maior parte de suas interações cotidianas. Graduada em Letras e mestre em Educação, tem ampla experiência na área de ensino e aprendizagem de inglês como segunda língua.

Para analisar a questão da alternância de línguas na sala de aula, optei por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, por concordar com Erickson (1996, p.283) quando afirma que “essa abordagem de análise proporciona uma perspectiva particular sobre como as pessoas usam a língua, bem como outras formas de comunicação durante as atividades diárias de suas vidas”, neste caso, nos momentos em que as crianças interagem com seus pares no contexto da escola. A abordagem etnográfica é adequada para a investigação na sala de aula de segunda língua/língua estrangeira porque ela nos permite investigar a estrutura dos eventos que ocorrem na sala de aula e descrever o que os alunos e professores fazem e dizem em cada um desses eventos, isto é, no momento em que a língua está sendo ensinada e aprendida.

As fontes dos dados desta pesquisa incluem anotações de campo feitas com base em observações de aula e participação em atividades diversas da escola, gravações de aula em áudio, entrevistas e conversas informais com a professora e com outros membros da comunidade. A análise dos dados concentra-se na identificação dos padrões de uso do inglês e do português nas interações que ocorrem entre professora-alunos e alunos-alunos, de acordo com as suas funções específicas, isto é, como e com que finalidades a professora e as crianças alternam as línguas para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais. Fundamentei a análise na lingüística funcional (Halliday, 1970, 1976), na sociolingüística interacional (Blom; Gumperz, 1972; Gumperz, 1982; Heller, 1988, 1996) e nos estudos de bilingüismo que focalizam a alternância de línguas (Olmedo-Williams, 1979; Zentella, 1981; Hornberger, 1990; Canagarajah, 1995; Huerta-Macías; Quintero, 1992; entre outros). Por uma questão de espaço, focalizo, neste artigo, apenas parte das funções identificadas na pesquisa. As demais podem ser encontradas em Mello (2002).

O ASPECTO FUNCIONAL DA ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS

Hymes (1967) argumenta que as pessoas utilizam a língua em situações que não estão dissociadas do contexto sociocultural e, por isso, sabem quando, como, onde, de que forma e com quem

utilizar a língua. Isso inclui o conhecimento que as pessoas têm de quando devem falar ou ficar em silêncio, quando usar um estilo formal ou informal e como acomodar o uso da língua (ou línguas) às diferentes necessidades dos ouvintes. Caso contrário, a comunicação e a compreensão entre as pessoas não seriam possíveis, pois falar não é simplesmente ordenar sons, palavras, frases e orações segundo um conjunto de regras previsíveis, mas é, sobretudo, dar sentido à fala. Essa noção de competência comunicativa, adquirida a partir do contexto sociocultural, tem um papel destacado no processo educacional das crianças, uma vez que a socialização escolar ocorre por meio das práticas de linguagem e das interações sociais em que elas se engajam (Ochs, 1991).

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

Vivenciar esses papéis constitui-se em um dos maiores desafios para o aprendiz de línguas. No caso da primeira língua, “não há uma separação clara entre aprender a língua e usar a língua para aprender sobre o mundo e as maneiras pelas quais os membros de uma cultura interagem entre si” (Wells, 1999, p.248), o que torna o processo mais natural, para não dizer mais simples. Já no caso da aprendizagem de uma segunda língua, principalmente quando ela ocorre no contexto escolar, a língua em si é o objeto primeiro da aprendizagem, o sistema que deve ser aprendido antes que se possam atingir outros objetivos.

Ao chegar à escola, as crianças já adquiriram os padrões de uso da língua apropriada para a comunicação no domínio familiar. Halliday (1976) mostra que a criança aprende em casa a língua do seu grupo social como um subproduto do seu esforço para resolver as tarefas e os problemas que surgem ao longo de suas experiências e da sua necessidade de comunicar-se.

Na escola, elas precisam aprender como usar a língua (ou as línguas) para desempenhar seus papéis como membros legítimos

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

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

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

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

Halliday (ibid.) identifica sete funções básicas que se desenvolvem gradualmente desde o nascimento até a idade mais ou menos de cinco anos, quando a criança inicia sua vida escolar. São elas: a função instrumental, a regulatória, a interacional, a pessoal, a eurística, a imaginativa e a representacional. Com essas funções, o autor procura mostrar que a criança “define” a linguagem pelos seus usos. Mesmo que ainda não saiba verbalizar o que a linguagem significa, ela sabe, por meio de suas experiências, que a linguagem é algo que serve para realizar suas intenções. Em outras palavras, a criança, desde cedo, sabe o que fazer com a linguagem, como e quando usá-la para alcançar o conjunto de suas necessidades (Braggio, 1992).

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

De modo semelhante, a alternância de línguas assume funções específicas no desenvolvimento da competência em L2, sobretudo

na fase inicial da aquisição, quando a criança ainda está procurando dar sentidos aos usos e às formas do novo código. Nesse processo, o uso da L1 reveste-se de especial importância, pois parece servir para mediar os usos da L2. Para Halliday (1976, p.36), “quando se está aprendendo uma língua estrangeira é necessário levar em conta os usos da linguagem, da mesma forma como quando se aprende a língua materna, especialmente nos estágios iniciais”. Assim, quando a criança pergunta à professora “How do you say *inimigo* in English?”, ela está, de certa forma, fazendo uso das funções heurística e representacional (inicialmente adquiridas na L1) não só para aprender a L2, que agora faz parte de suas novas experiências lingüísticas, mas também para dizer à professora “Eu sei falar sobre a L2” ou “Eu sei comunicar na L2” e, desse modo, manter seu turno na interação (função interacional). Igualmente, quando a criança diz à professora “I want a sentence like this: *não precisava trazer a cabbage na minha casa*”, ela está utilizando sua experiência na L1 para obter a forma da L2 e, assim, alcançar os objetivos de sua tarefa (funções instrumental e representacional).⁵

A ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NA SALA DE AULA

Para que as funções da alternância de línguas na sala de aula bilíngüe investigada pudessem ser compreendidas, elas foram primeiramente classificadas em duas categorias principais – *instrucionais* e *conversacionais* –, de acordo com os usos do português e do inglês observados no contexto de pesquisa. A primeira categoria agrupa as funções em que a alternância de línguas é usada pelos professores e alunos para controlar as interações na sala de aula, para sistematizar rotinas previamente estabelecidas, para dar instruções e para negociar conteúdos. A segunda relaciona as alternâncias que auxiliam na comunicação entre professor-aluno e aluno-aluno quando eles se engajam em conversações sociais antes, durante ou depois das aulas – por exemplo, conversar com o colega ou com a professora, fazer um comentário ou reclamação, fazer uma solicitação etc.

As funções instrucionais estão subdivididas em duas outras: a) *regulatória*, quando a alternância de línguas é usada para controlar a disciplina, avaliar o comportamento das crianças, negociar normas

⁵ Esses recortes de fala integram os dados deste estudo.

socializantes e regular os turnos de fala; b) *de conteúdo*, quando a alternância é usada para fins de esclarecimento ou negociação de um determinado conteúdo, por exemplo, sinalizar uma seqüência da aula, traduzir, ensinar vocabulário e solicitar esclarecimentos, entre outras. Por uma questão de espaço, focalizo neste artigo apenas algumas das funções instrucionais observadas no campo de estudo.⁶

Para ilustrar essas categorias foram selecionados, em forma de recortes, trechos de fala que representam parte das interações professora-alunos e alunos-alunos ocorridas durante as aulas de *ESL*. Para efeito de caracterização dos interlocutores nos recortes selecionados, uso a letra P para a professora e A1, A2, A3 etc. de modo genérico e seqüencialmente, isto é, de acordo com a ordem de aparecimento no seu respectivo recorte. Isso significa que a criança denominada A1 em um recorte pode não ser necessariamente a mesma A1 encontrada em outro recorte. Para denominar grupos de alunos, uso AA. Devo esclarecer ainda que todos os recortes fazem parte de um contexto maior e são ilustrativos de situações diversas.

FUNÇÕES INSTRUCIONAIS

Merritt et al. (1992) observam que os professores, de acordo com as diferentes necessidades comunicativas do grupo, desenvolvem determinadas modalidades de fala e/ou comportamento que os auxiliam na condução e desenvolvimento das atividades de sala de aula. Por exemplo, a modalidade verbal é usada geralmente para dar instruções, enquanto a modalidade não-verbal é empregada, por alguns professores, para regular questões de ordem e disciplina na sala de aula.

Essas duas modalidades também podem ser divididas em outras, de acordo com as necessidades da interação na sala de aula. Por exemplo, um tom de voz mais alto e firme pode servir para chamar a atenção de toda a classe para uma determinada questão (regulatória ou instrucional), enquanto um tom de voz mais baixo e suave pode ser usado durante a interação com um(a) aluno(a) em particular. Da mesma forma, os gestos, o silêncio ou quaisquer

⁶ Outros exemplos dessas e das funções conversacionais podem ser observados em Mello (2002).

expressões físicas também têm um significado na sala de aula e são reservados para determinadas funções: solicitar turno de fala, elogiar ou repreender, indicar a vez em uma determinada atividade etc.

Os alunos, por sua vez, precisam aprender a diferenciar esses recursos comunicativos para que possam participar ativamente no domínio social da sala de aula. Assim, os alunos passam por um processo de socialização, isto é, aprendem “como se comportar na condição de participantes competentes e socialmente aceitos” (Merritt et al., 1992, p.104) no grupo para que possam desenvolver suas atividades escolares satisfatoriamente. Segundo Ochs (1991, p.143), “esse processo de socialização ocorre por meio das práticas de linguagem e das interações sociais que engajam os iniciantes numa variedade de papéis comunicativos e situacionais”. Merritt et al. (1992, p.104) denominam *socialização da linguagem* o processo em que a criança “aprende como [e quando] usar os recursos comunicativos de uma ou mais línguas em domínios de atividades socialmente definidos”, isto é, faz parte do processo de socialização da criança aprender a usar os diversos recursos comunicativos (modalidades verbais e não-verbais) usados na sala de aula. A alternância de línguas, conforme se constata nesse estudo, pode funcionar de maneira análoga – enquanto uma língua é usada para a interação com determinadas pessoas, sobre determinados tópicos e para fins determinados, a outra é reservada para diferentes tipos de participantes, tópicos e funções.

No caso da sala de aula em estudo, a alternância de línguas tem funções específicas no processo de socialização da linguagem – o inglês assume a maioria dessas funções, uma vez que ele é o meio de instrução privilegiado, enquanto o português é reservado para algumas funções especiais alternativas (dar um esclarecimento, demonstrar afeto, traduzir uma palavra ou expressão etc.). Com base nas observações das interações, argumento, neste estudo, que, apesar de a escola adotar oficialmente uma política de *English-Only*, na prática a escolha das línguas no interior da sala de aula reflete os objetivos pedagógicos e sociointeracionais do grupo; fora da sala de aula, a escolha da língua é determinada pelo grau de formalidade da situação e pelos seus participantes – com os professores, diretores e funcionários norte-americanos, as chances de escolha do inglês são bem maiores (mesmo no caso das crianças que têm pouca competência em inglês), enquanto com os colegas brasileiros predomina a escolha do português.

Funções instrucionais regulatórias

Ao analisar as interações discursivas que compõem o *corpus* deste estudo, observo que a alternância de línguas é uma das modalidades de fala usada na sala de aula, de maneira sistemática, com as seguintes finalidades: controlar a disciplina, avaliar o comportamento e a participação das crianças nas atividades desenvolvidas, ameaçar ou criticar uma criança quando seu comportamento não é considerado positivo e regular os turnos de fala. Em geral, o inglês é a língua-base usada na maior parte das interações discursivas, inclusive naquelas que visam regular as ações dos participantes durante as aulas. Não obstante, a mudança para o português nessas situações surge como um último recurso eficaz para resolver questões disciplinares. Vejamos, a seguir, como essas modalidades de fala são usadas nos eventos discursivos para fins disciplinares.

a) Controlar o comportamento/disciplina dos participantes

Durante as aulas observadas, há ampla evidência de que a professora alterna suas línguas com o objetivo de sinalizar para as crianças a sua não-aprovação em relação a um determinado comportamento lingüístico ou social. Merritt et al. (1992) afirmam que, de forma análoga à modalidade monolíngüe de alternância (tom de voz, grau de formalidade, gestos, expressões faciais, uso de marcadores discursivos etc.), a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe é um dos recursos usados pelos professores para focalizar ou recuperar a atenção dos alunos em relação a determinada demanda instrucional ou social. Nos recortes seguintes, a professora recorre ao português para expressar seu desapontamento diante de um comportamento inadequado das crianças. Como o português é a língua mais espontânea e compartilhada pela maioria das crianças, ela é usada para expressar sentimentos fortes e reafirmar a autoridade da professora. A mudança para o português parece resgatar o controle da disciplina, uma vez que a repreensão em inglês não surte o mesmo efeito. Dessa forma, o português parece estar simbolicamente associado à repreensão, aconselhamento e admoestação, talvez pelo fato de ser esta também a língua usada pela família em situações similares. Na

mudança para o português, as crianças percebem regras socializantes previamente adquiridas na família, reconhecendo-as como válidas para o contexto escolar. Desse modo, elas assumem a função regulatória (Halliday, 1976), adquirida inicialmente em casa, como legítima também para a interação na sala de aula entre professora e alunos e entre alunos e alunos.

No turno 3 do recorte 1, a professora enfatiza as normas de comportamento social do grupo, mas, ao perceber que as crianças continuam ignorando-as, passa para o português, na expectativa de poder chamar-lhes a atenção. É interessante notar que a professora assume que as crianças compreenderam sua mensagem no turno 3 e parte do turno 6, fazendo uso da alternância de línguas apenas para focalizar o sentido da sua mensagem. Já no turno 8, o uso da L1 tem uma função enfática, que é reforçada pela forma pausada de pronunciar a palavra *conversando*.

Os recortes 1 e 2 fazem parte de uma atividade em que a professora e as crianças “preparam” uma sopa – *Everything Soup*. O foco da aula é explorar vocabulário por meio da oralidade e ensinar o gênero “receitas” utilizando a escrita compartilhada no quadro. As crianças vão dizendo, para a professora, o que deve ser incluído na sopa, e ela vai relacionando o vocabulário no quadro, ao mesmo tempo, explorando a habilidade oral de cada uma delas. Algumas ficam muito excitadas e gritam.

Recorte 1

(...)

- (1) A1 *KETCHPU! KETCHUP!*
- (2) AA *NO, NO! HAMBURGUER!*
- (3) P *Sshii! Remember, we are not shouting, we're raising our hands and talking...*
- (4) A2 *É, PEDAÇO DE BOLO!*
- (5) A3 *CAKE!?*
- (6) P *Hey, guys, listen! I think... **eu acho que vocês não ouviram...** # *we're not shouting, we're...**
- (7) A4 *Talking!*
- (8) P *That's right! Very good C4! **We're talking... con-ver-san-do**, ok?*

b) Negociar normas socializantes

O *corpus* deste estudo sugere que os hábitos e as atitudes sociais têm um papel significativo no decorrer das interações de sala de aula e, conseqüentemente, no processo de socialização da criança, conforme observa Ochs (1991). A professora coloca-se como agente socializador não somente em termos das normas sociocomportamentais específicas à sala de aula, mas também em termos de valores sociais, morais e culturais. No recorte 2, a alternância de línguas tem a função de negociar normas sociais consideradas como relevantes para o grupo.

Subjacente a essa situação, está a função interacional da linguagem (Halliday, 1976), representada por “Você e eu”. As crianças aprendem desde cedo que a linguagem serve para o indivíduo interagir consigo mesmo ou com os outros, e a observação da professora em uma língua diferente daquela que estava sendo usada serve para definir e manter as normas sociais daquela sala de aula. De modo semelhante, a ameaça da professora, verbalizada em português, no recorte 3, serve não apenas para resgatar o controle da disciplina (função regulatória), mas também para mostrar aos alunos que a linguagem tem várias funções que os afetam diretamente.

Recorte 2

- (...)
- (1) P A1?# Here.
- (2) A1 I'll take this turnip.
(A professora espera que A2 leia a próxima frase, mas ela faz menção de recusar).
- (3) P Come one, everybody, we cannot be stubborn in the class!
Nós não podemos ser teimosos! If you want to learn how to read you have to try... Little sheep was not at home.
Repeat everybody...
(...)

Este recorte registra uma atividade de leitura compartilhada. A história já foi contada e explorada oralmente pela professora em um momento anterior. Agora, ela mostra as páginas de um livro e espera que cada criança leia uma frase. Esse é um livro com páginas grandes e muitas ilustrações, e cada página possui apenas uma

sentença. Como algumas crianças estão cansadas e não querem ler, a professora insiste:

c) Ameaçar os alunos

O recorte 3 sugere que a alternância de línguas é usada pela professora para ameaçar as crianças quando sua capacidade de controle disciplinar parece chegar ao fim. Apesar de as crianças compreenderem esse tipo de ameaça quando ela é feita por meio do inglês, a professora parece assumir que a L1 deve ser usada nas situações extremas, isto é, quando a sua autoridade ou a da auxiliar parece estar ameaçada. O uso do português no recorte 3 (turno 4) deixa claro para a criança que ela pode sofrer penalidades disciplinares mais graves, recuperando, dessa forma, a noção de que a linguagem pode ser usada para controlar o comportamento das pessoas (função regulatória), seja na L1, seja na L2. Diferentemente, Zentella (1981) e Canagarajah (1995) observaram em seus contextos que os professores recorrem à L1 para amenizar uma repreensão.

Recorte 3

- (...)
- (1) A1 PÁRA, A2! *Mrs. T. ...*
- (2) P A2, *please, don't do that. You must respect your friends.*
A2, A2, *stop it!*
- (3) Aux A2, A2, *STOP!* (tumulto geral)
- (4) P A2, *that's enough! Stop it! Você quer ir falar com o Mr. D.?*
- (5) A2 *No.*
- (6) P *So, criss-croos and stop bothering A1.*
(...)

A pergunta da professora no turno 4 do recorte 3 é imediatamente interpretada pelas crianças como um comando para comportarem-se adequadamente. Nessa situação, a forma interrogativa (que, em geral, suaviza os comandos) em português parece ser mais eficiente do que as formas imperativa e declarativa “*That’s enough! Stop it!*”. Poder-se-ia argumentar que as crianças não atendem aos comandos em inglês porque elas não os

compreendem em decorrência da falta de proficiência na L2. Entretanto, pôde-se observar, em outros momentos, que as crianças têm uma competência comunicativa receptiva bastante desenvolvida e atendem prontamente à maioria dos comandos e instruções dados pela professora. O que parece estar claro é que a alternância de línguas, neste contexto, sinaliza o limite máximo para os problemas de comportamento na sala de aula – a professora reserva o português para as situações extremas, e as crianças, por sua vez, percebem quando chegou o momento para colocar fim ao comportamento indesejado. De certa forma, mediante a alternância de línguas, elas estão vivenciando outras maneiras de colocar em prática as funções regulatória e interacional da linguagem (cf. Halliday, 1976).

d) Avaliar o comportamento dos alunos

A L1 é também usada pela professora para avaliar o comportamento das crianças por meio de um comentário, elogio, cumprimento, crítica ou repreensão, conforme constatam Olmedo-Williams (1979), Zentella (1981), Hornberger (1990) e Canagarajah (1995). De forma semelhante ao que ocorre em outros recortes, o uso da L1 serve para estruturar as enunciações de maneira diferente daquelas que estão sendo usadas durante as seqüências didáticas, distinguindo os comentários da instrução dos conteúdos. Essa distinção pode ser observada no recorte 4 (turno 5). As crianças também usam a L1 para fazer comentários e/ou reclamações (função pessoal) durante as atividades em inglês (recorte 6, turnos 20 e 22). A função pessoal, segundo Halliday (1976), diz respeito à individualidade da criança, “Aqui estou eu”.

O recorte 4 mostra uma situação em que a professora faz uso da função regulatória com o propósito de dar continuidade às atividades previstas.

Recorte 4

Neste recorte, a professora espera que as crianças leiam as frases do livro.

- (...)
(1) P *You read this part of the meal, ok, only this part.*
(2) A1 *Aah, I'm tired...*
(3) A2 *[I am!*
(4) A3 *[Me too!*
(5) P **Não, vocês não estão cansados. Eu acho que vocês estão é com preguiça!** *Let's continue... She was very surprised to see the turnip (lendo)*
(...)

É importante notar que a alternância de línguas do tipo regulatória ocorre com mais frequência do inglês para o português, embora o contrário também seja verdadeiro, geralmente sinalizando um agravamento na situação. O uso do português (L1) parece marcar, na fala da professora, o limite de sua paciência em relação a determinado comportamento dos alunos. Ela só recorre ao português quando as tentativas anteriores, em inglês, não surtem o efeito esperado, ao contrário do que Zentella (1981) identifica em seu estudo. De acordo com os dados dessa autora, a passagem do inglês (L2) para espanhol (L1) serve para atenuar a fala da professora quando ela repreende as crianças. Essa diferença é interessante porque deixa claro que os sentidos da alternância de línguas são socialmente construídos e, por isso, específicos à comunidade de fala. As crianças, por sua vez, estão vivenciando a função regulatória, que se refere ao uso da linguagem para regular o comportamento do Outro (cf. Halliday, 1976). Quando proíbe, aprova, desaprova ou repreende o comportamento da criança, a professora desperta nela a percepção de que a linguagem pode ser empregada, independentemente da língua em uso, como meio para controlar o comportamento das pessoas e de que a alternância de línguas, por sua vez, pode ser uma forma de dar ênfase ou sinalizar uma intenção, sentimento ou posição.

Funções instrucionais de conteúdo

As funções instrucionais de conteúdo têm por objetivo apresentar uma informação sobre o conteúdo ou o desenvolvimento da lição. Quando a professora usa o português na sala de aula, ela o faz de maneira estratégica para sinalizar uma seqüência ou

estrutura da aula, dar informações ou esclarecimentos sobre os conteúdos, traduzir uma palavra ou expressão não-compreendida, negociar o sentido de uma determinada mensagem, obter contribuições das crianças e verificar ou reforçar a compreensão, entre outras funções. Os alunos, por sua vez, reconhecem o uso da L1 como pistas lingüísticas (Merritt et al., 1992) para a compreensão e negociação do sentido durante as interações discursivas. Em algumas situações, também usam o português para dar ou solicitar uma informação ou traduzir determinada palavra para o colega.

Como o inglês predomina no discurso da professora, uma mudança para o português durante as instruções desperta a atenção das crianças, colocando-as em sintonia com as explicações da professora. Heller (1988) afirma que a alternância de línguas é sempre uma modalidade de fala marcada porque quebra a expectativa de que apenas uma única língua será usada durante a interação.

Collingham (1988) argumenta que usar a abordagem bilíngüe para fins instrucionais é apenas um dos aspectos da metodologia comunicativa moderna; é assumir que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo que requer o emprego de uma variedade de estratégias, entre as quais o uso dos recursos lingüísticos dos alunos. Piasecka (1988) também analisa que a L1 deve ser usada nos momentos em que há uma exigência comunicativa, por exemplo, para dar uma informação ou fazer uma tradução. Além disso, considera que o uso da L1 na sala de aula de inglês como segunda língua otimiza a instrução da língua-alvo, evitando que os alunos façam analogias falsas e permitindo que eles se concentrem mais na língua-alvo.

Atkinson (1987) relaciona vários usos da L1 que considera de grande valor pedagógico, muitos dos quais identificados neste estudo. Entre eles, estão: negociar o sentido de uma palavra ou estrutura da L2 mediante, por exemplo, a estratégia "How do you say X in English?"; dar instruções; promover a cooperação entre os aprendizes por meio da comparação de suas respostas com os exercícios e tarefas; discutir a metodologia a ser usada; reforçar a apresentação de um conteúdo novo; despertar a atenção do aluno (que geralmente está centrada na forma) para o sentido, fazendo-se uma rápida tradução ou verificando-se, por exemplo, se a estrutura usada, na composição, faz sentido nas duas línguas; testar o conhecimento dos alunos.

Nos próximos recortes, podem-se observar alguns desses usos. A L1 é usada integradamente com a L2 durante várias interações discursivas, embora a professora e os alunos percebam o inglês como o código convencional e estabelecido para a instrução explícita. O português surge na sala de aula de forma espontânea e “inconsciente”, com resultados pedagógicos bastante positivos. Traduzir ou definir palavras não-compreendidas é uma das funções que tradicionalmente a L1 desempenha na sala de aula de inglês como segunda língua (Atkinson, 1987; Merrit et al., 1992; Canagarajah, 1995), mas há outras – reformular, esclarecer, repetir, exemplificar, avaliar etc. –, conforme se observa neste e em outros estudos (Olmedo-Williams, 1979; Zentella, 1981; Huerta-Macías; Quintero, 1992; Collingham, 1988; Piasecka, 1988; Canagarajah, 1995).

a) Sinalizar uma seqüência ou estrutura da aula

Nos recortes deste item, observa-se que a L1 é usada para se fornecerem instruções sobre o andamento da aula e/ou das atividades pedagógicas. Em várias ocasiões, a professora usa o português para preparar ou informar as crianças sobre o desenvolvimento da lição, dando as orientações necessárias para que a atividade desenvolva-se a contento. Esse uso é quase sempre pontual, isto é, limita-se às informações-chave e serve para chamar a atenção dos alunos ou para esclarecer aqueles que não compreenderam as orientações dadas em inglês.

A função informativa ou ideacional (Halliday, 1976) é aquela mais explorada na escola, pois, à medida que a criança desenvolve-se cognitivamente, ela adquire novos conceitos e manipula suas experiências. A linguagem transforma-se, assim, no meio pelo qual o aluno reflete sobre o conhecimento e a aprendizagem e refina o pensamento. A alternância de línguas nos recortes 5 e 8 tem um papel fundamental porque cria condições para a aquisição de novos conhecimentos e possibilita a transferência de experiências e conhecimentos da L1 para a L2.

O recorte 5 retrata a mesma situação do recorte 1. Após as saudações de costume, enquanto os alunos vão chegando, a professora inicia a aula informando-os sobre a atividade principal do dia: “Hoje nós vamos fazer uma sopa: *Everything Soup!*”. Como a maior parte das crianças tem pouca proficiência em inglês, a

professora recorre ao português para passar informações-chave, como o tema da aula (turno 1) e a estrutura do texto a ser composto no quadro (turno 8). Pode-se observar que a professora reserva a L1 para aquelas informações que ela julga serem cruciais para a compreensão, retornando, imediatamente, ao inglês. No turno 8, por exemplo, as explicações sobre como ela organiza o texto no quadro são dadas em inglês: "Let's write on the board: Everything Soup" / "Ingredients" / "We have to make a list of the ingredients" / "let's write here and..." / "here we write the directions, how to prepare..." Provavelmente, a professora assume que o sentido de suas palavras pode ser compreendido por meio de outras estratégias que ela utiliza enquanto fala (gestos, o próprio ato de escrever, a disposição do texto no quadro etc.), no entanto, retoma o português para orientar as informações-chave: "Agora os ingredientes" / "como preparar" / "modo de fazer". Dessa forma, a professora mostra para a criança que, tanto na L1, quanto na L2, a linguagem tem uma função informativa importante no processo de escolarização, especialmente quando o aluno depara-se com um código lingüístico que não fazia parte de suas experiências cotidianas anteriores.

Recorte 5

(...)

- (1) P **Hoje nós vamos fazer uma sopa: Everything Soup!**
Do you like soup?
- (2) AA *Yeah! Yeah!*
- (3) A1 *I like soup!*
- (4) A2 *I don't! I hate **sopa!***
- (5) A3 *I hate **sopa?** (risos) It's soup!*
- (6) A2 *[Oops! I hate soup.*
- (7) A3 *[I like... I like a little, just like this (fazendo gesto de pouco)*
- (8) P *[Well, but that's a different soup! That's a soup made by ESL 2A and 2B. Let's write on the board: Everything Soup. **Agora os ingredientes. Ingredients** (escrevendo no quadro). *We have to make a list of the ingredients # let's write here and... # here we write the directions, how to prepare, **como preparar, no, modo de fazer, ok? How to prepare** (escrevendo no quadro)...**
- (...)

b) Traduzir uma palavra ou expressão

Em sala de aula de segunda língua ou língua estrangeira, tradicionalmente uma das funções mais recorrentes da L1 é a tradução (verbal ou não-verbal) de palavras ou expressões da L2 para L1 ou vice-versa. Piasecka (1988, p.97, 99) afirma:

O ensino bilíngüe não significa um retorno ao método Gramática e Tradução, mas um ponto de vista que aceita o fato de que o pensamento, os sentimentos e a vida artística de uma pessoa estão profundamente enraizados na língua materna [...]; a tradução pode ser um recurso bastante útil para uma abordagem comunicativa. Com isso não me refiro ao método que usa a tradução de textos para testar a assimilação de determinados itens lingüísticos, mas um uso mais criativo da tradução.

A autora reconhece o valor da tradução como uma estratégia de instrução essencial para a comunicação oral na sala de aula, principalmente nas primeiras séries, quando os alunos têm uma proficiência limitada na L2. Piasecka sugere também que a tradução seja usada no ensino das demais habilidades, todavia, neste estudo observo que a tradução não é usada como parte de um procedimento metodológico previamente planejado (uma atividade de tradução, por exemplo), mas como uma estratégia comunicativa cuja função principal é esclarecer e/ou resolver problemas na comunicação.

Os próximos recortes mostram que a tradução surge nas interações discursivas de forma espontânea e fluente. As palavras e expressões em português são naturalmente introduzidas no discurso em inglês por uma pausa, um marcador discursivo, uma mudança no turno ou uma expressão cristalizada. Em todas as situações, pode-se perceber que a tradução tem a função de esclarecer determinada dúvida ou instrução, contribuindo para agilizar a comunicação e possibilitar que as interações ou atividades em inglês possam ser desenvolvidas.

O recorte 6 é um exemplo de como a professora apóia-se na tradução das palavras e expressões-chave para construir o discurso de modo compreensível para as crianças. As crianças vão dando suas contribuições em português e/ou inglês, e a professora vai expandindo-as em enunciações maiores e contextualizadas, ao mesmo tempo em que negocia o sentido do discurso. As crianças, por sua vez, também negociam o sentido das enunciações, apoiando-se, principalmente, no português e nas expressões cristalizadas

que já adquiriram em inglês (e.g. “What is... / How do you say...”) e, pouco a pouco, vão fazendo uso do inglês de maneira significativa. Na verdade, elas estão colocando em prática as funções heurística e representacional adquiridas inicialmente na L1, as quais agora servem para explorar os usos da L2 (Halliday, 1976). A função heurística proporciona, à criança, as bases para que ela tenha controle da metalinguagem. Já a função representacional, materializada em “Tenho algo a dizer”, habilita a criança a usar a linguagem como meio de comunicar suas idéias, de falar sobre algo – pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações do mundo real que estão à sua volta. Nesse sentido, a criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe vê uma função para a L1 quando vivencia suas experiências na L2, pelo menos até que ela seja capaz de usar a L2 de modo funcional para atingir seus objetivos comunicativos.

Apesar de o discurso ser bastante controlado durante toda a atividade, a professora incentiva a participação das crianças e é receptiva às suas contribuições, tanto por meio da L1, como da L2. No turno 21, por exemplo, a professora fornece um insumo relativo à enunciação de A4 no turno anterior (20); a criança percebe e, logo em seguida (turno 22), passa para o inglês – “Yack, I HATE grated cheese!”. Variações dessa sentença são usadas em outros momentos dessa atividade – “I hate mustard” / “I love mustard” –, sugerindo que as crianças estão sintonizadas na atividade instrucional e procuram incorporar, nas suas contribuições, a língua esperada durante as interações de sala de aula.

Recorte 6

Neste recorte, a professora e as crianças continuam preparando a sopa – *Everything Soup*. Enquanto a professora vai perguntando e escrevendo no quadro a receita da sopa, as crianças vão negociando com ela o significado do vocabulário desconhecido.

- (...)
- (1) P *We... what do we do? We have to...what? A1?*
- (2) A1 *Mix.*
- (3) P *We mix...*
- (4) A2 **Mexer...**
- (5) P *And...*
- (6) A3 **Servir...**
- (7) P *Oh, and serve it with a little...*
- (8) A1 *Sal, salt!*
- (9) P *No, grated, grated what? Grated...*
- (10) A4 *What is grated?*
- (11) P *Grated what? That's... A5 said it # here, grated...*
- (12) A3 *Asparagus.*
- (13) P *Cheese, grated cheese.*
- (14) A5 **QUEIJO RALADO!**
- (15) A6 *Yeah! Grated cheese!*
- (16) A3 **É, queijo ralado!**
- (17) P *Now we can put breadcrumbs and grated cheese...*
- (18) A4 **É aquele que é verde?**
- (19) P *No! Queijo ralado, grated cheese # on top of the soup, it's delicious! Ok, we're gonna write it down?*
- (20) A4 *No! Grated cheese no, **eu odeio queijo ralado.***
- (21) P *You hate grated cheese? Why? It's so delicious!*
- (22) A4 *Yack, I HATE grated cheese!*
- (23) P *Finally... Tell Mrs. T., finally, finally we, we stir, stir the soup... stir, **mexer**, we stir...*
- (24) A1 *We mix...*
- (25) P *[We mix... or we can say we stir the soup and...# and serve it # with ...*
- (26) A1 *[And we mix...*
- (27) A2 *Breadcrumbs*
- (28) P *Breadcrumbs...*
- (29) A3 *Then we eat...*
- (30) P *And # a little, a little # bit of, of... (escrevendo no quadro) # Go sit down! (continuando)...of cheese*
- (31) A4 *Bit of grated cheese.*
- (32) A5 **Queijo ralado**
- (33) Aux *Why didn't you bring your book, A2?*
- (...)

c) Ensinar vocabulário ou estrutura lingüística na L2

Essa função é semelhante à anterior, mas com a diferença de que a tradução ocorre no sentido inverso. Neste caso, a alternância de línguas é usada tanto pela professora, quanto pelas crianças para fornecer insumo na L2. Esse insumo ocorre na forma de tradução ou repetição em inglês das enunciações produzidas em português pelas crianças. Ele constitui uma espécie de tradução paralela, que serve para ensinar vocabulário na L2 (ou uma estrutura lingüística) e dar suporte à produção da criança na língua-alvo. As crianças percebem essa estratégia como uma indicação de que devem reformular, em inglês, a enunciação produzida em português, mesmo quando a professora não dá indicações explícitas de que espera uma reformulação.

É interessante notar que a professora fornece o insumo, e a criança imediatamente incorpora-o à sua fala. No recorte 7, a professora passa para o português (turno 3) a fim de certificar-se de que a criança entendeu a expressão *grated cheese*, repetindo-a em inglês. No turno 5, ela usa uma estratégia semelhante, desta vez, repetindo em inglês a frase da criança. C2 percebe a intenção instrucional da professora, reformula a estrutura do insumo e produz a frase esperada em inglês.

Recorte 7

(...)

- (1) P *Now we can put breadcrumbs and grated cheese...*
(2) A1 É aquele que é verde?
(3) P No, **queijo ralado**, *grated cheese # on the top of the soup, it's delicious! Ok, we're gonna write it down?*
(4) A2 **NO! Grated cheese no, eu odeio queijo ralado!**
(5) P *You hate grated cheese? Why? It's so delicious!*
(6) A2 *Yack, I HATE grated cheese!*
(...)

d) Ensinar teoria

Os dados deste estudo sugerem que a L1 também pode ser usada na sala de aula bilíngüe para fins metalingüísticos, isto é, para dar uma explicação teórica a respeito de um aspecto da língua.

Fantini (1985) e Antón e Dicamilla (1999) observam que, em muitos casos, a alternância de línguas é usada como uma estratégia metalingüística para esclarecer uma determinada palavra ou expressão. O recorte 8 demonstra que a professora passa para o português quando sente a necessidade de elucidar algum aspecto gramatical do inglês, na expectativa de complementar ou reforçar uma explicação anteriormente dada. Percebe-se que ela dá indicações de que o ponto gramatical já foi discutido em outro momento, passando ao português para, provavelmente, certificar-se de que, desta vez, as crianças assimilarão melhor o conteúdo explicado. Além disso, a alternância neste recorte também pode ter o objetivo de assinalar a diferença entre as estruturas das línguas. Dessa maneira, a professora parece explorar as funções heurística, representacional e ideacional, com o propósito de oferecer dados para o desenvolvimento da metalinguagem (cf. Halliday, 1976), isto é, da capacidade de a criança usar a linguagem para refletir sobre o conhecimento e a própria aprendizagem.

Recorte 8

As crianças montaram um painel contendo tópicos diferentes, sobre os quais a professora espera que elas escrevam posteriormente. Neste recorte, B1 fala sobre seu tópico.

(...)

(1) A1 *Miss?*

(2) P *Yes, A1. Miss?*

(3) A1 *Can I do one more that?*

(4) P *No, you have to write about what you did. Tell why you chose this picture. Why? Why did you choose this picture, why?*

(5) A1 *Because it has animals.*

(6) P *Because there are animals, there are animals # remember that we talked about this...a diferença entre TEM e THERE IS? In Portuguese we say "TEM animais ou HÁ animais" but in English we say "THERE ARE animals". That's why we get so confused, right? # Ok, A1, why did you choose this picture?*

(...)

e) Solicitar explicações ou esclarecimentos

As crianças percebem que a língua de instrução convencional e estabelecida para uso na sala de aula é o inglês e procuram fazer uso dela quando se envolvem na lição ou desempenham o papel de falantes de inglês. Isso ocorre principalmente durante as atividades controladas, como mostram vários dos recortes aqui apresentados; todavia, elas espontaneamente passam para o português quando solicitam algum tipo de esclarecimento ou orientação.

Recorte 9

(...)

(1) A1 *Thank you for...*

(lendo em voz alta e copiando no caderno)

Lá de cima é para copiar?

(2) P *No. This is a new... Dear little doe... What else?*

(3) A1 *Thank you for # giving me # the turnip*

(repetindo e escrevendo).

Mrs.T, é para escrever alguma coisa aqui?

(...)

Independentemente da estratégia utilizada, o que parece estar claro em todos esses recortes é a função comunicativa da alternância de línguas durante as interações discursivas na sala de aula bilíngüe, também observada em outros estudos (Zentella, 1981; Collingham, 1988; Piasecka, 1988; Horneberger, 1990; Huerta-Maciás; Quintero, 1992; Lucas; Katz, 1994; Canagarajah, 1995). A L1 preenche as lacunas na fala das crianças quando elas estão engajadas em atividades instrucionais na L2, instrumentalizando-as para que comuniquem suas experiências e intenções. Nesse sentido, aceitar o uso de ambas as línguas na sala de aula é uma forma tanto de validar as experiências sociolinguísticas passadas e presentes das crianças, quanto de fortalecer o processo de aprendizagem e interação entre elas, para que possam se expressar de maneira confortável e precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo sugere que, no âmbito da sala de aula, a alternância de línguas presta-se a uma variedade de funções

sociolingüísticas e semânticas. Tanto as crianças quanto a professora fazem uso do português para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais. As crianças usam o português na maioria das interações sociais com os colegas, e o inglês fica restrito às situações mediadas pela professora. Por meio do controle de turnos, a professora regula a produção oral dos alunos em inglês, mas, ainda assim, o português tem sua função nessas interações. As crianças apóiam-se no português para construir suas enunciações em inglês, individual ou conjuntamente, e para negociar os sentidos das mensagens quando se engajam nas interações instrucionais. Por exemplo, as crianças alternam as línguas para obter esclarecimentos, traduzir palavras ou expressões, solicitar o turno de fala, negociar um pedido, especificar um interlocutor, brincar com as palavras etc. A professora também faz uso do português para regular o comportamento das crianças, controlar os turnos de fala, dar instruções sobre conteúdos e sinalizar uma seqüência da aula, entre outras funções. Em resumo, o uso do português alternadamente com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola, por falarem uma língua que não é a língua de instrução da escola, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com mais desenvoltura, enquanto elas se preparam para “funcionar” como indivíduos bilíngües.

Esses resultados têm implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2. Com base na análise dos eventos de fala identificados neste estudo, percebo que a maioria das funções assumidas pela L1 foi de grande relevância para que as crianças interagissem com a professora e com os colegas durante as atividades, ou seja, a L1 serviu de suporte para que elas construíssem suas enunciações na L2 e realizassem as tarefas de modo significativo. Isso contradiz a crença de que todo uso da L1 na sala de aula é prejudicial e que somente o uso da L2 é benéfico para os aprendizes de L2. Embora não se deva incentivar o uso da L1 na sala de aula de L2, não se pode também ignorar que o uso da L1 faz parte do processo psicolingüístico natural (Brooks; Donato, 1994) de auto-regulação (Swain; Lapkin, 1998) e mediação do conhecimento (Swain, 2000). A relação L1-L2 deve ser mais bem equacionada na sala de aula bilíngüe, uma vez que não há razão para temer o uso da L1 durante as atividades ou interações em L2. Ao contrário, a alternância de línguas deve ser vista como um

recurso comunicativo/instrucional valioso que ajuda os alunos a fazer a mediação entre suas experiências na L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2. Também não há razão para assumir que os programas de imersão para alunos multilíngües devam usar apenas a L2, neste caso o inglês, como único meio de instrução na sala de aula de ESL ou de outros conteúdos, conforme acreditam alguns professores e educadores. Auerbach (1993) sugere que os professores incorporem as línguas nativas de seus alunos à sala de aula de ESL para ajudá-los a desenvolver suas habilidades em inglês e motivá-los para a aprendizagem. É importante reconhecer que o conceito de educação bilíngüe implica a formação e o desenvolvimento lingüístico em duas línguas e não apenas em uma.

REFERÊNCIAS

- ANTÓN, Marta; DICAMILLA, Frederick J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v.83, n.2, p.233-247, 1999.
- ATKINSON, David. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v.41, n.4, p.241-247, 1987.
- AUERBACH, Elsa Roberts. Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v.27, n.1, p.9-32, 1993.
- BLOM, Jan-Petter; GUMPERZ, John J. Social meaning in structure: codeswitching in Norway. In: GUMPERZ John; HYMES, Dell (Ed.). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p.409-434.
- BRAGGIO, Silvia L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BROOKS, Frank B.; DONATO, Richard. Vygotskyan approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v.77, p.261-274, 1994.
- CANAGARAJAH, A. Suresh. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.6, n.3, p.173-195, 1995.
- _____. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.
- COLLINGHAM, Monica. Making use of students' linguistic resources. In: NICHOLLS, Sandra; HOADLEY-MAIDMENT, Elizabeth. *Current issues in teaching English as a second language to adults*. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988. p.81-87.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis. In: McKay, S.L.; Hornberger, N.H. (Ed.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.283-306.

ESPINOSA, Aurelio M. Speech mixture in New Mexico: the influence of the English language on New Mexican Spanish. In: HERNÁNDEZ-CHAVES, Eduardo et al. (Ed.). *El lenguaje de los chicanos*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics, 1975. p.99-114.

FANTINI, Alvino E. *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*. Avon, England: Multilingual Matters, 1985.

GENISHI, Celia. Language use in a kindergarten program for maintenance of bilingualism. In: LAFONTAINE, H.; PERSKY, B.; GOLUBCHICK, L. (Ed.). *Bilingual education*. Wayne, NJ: Avery Publishing, 1978.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J.; HERNÁNDEZ-CHAVES, E. Bilingualism, bidialectalism and classroom interaction. In: CAZDEN, Courtney B.; JOHN, Vera P.; HYMES, Dell (Ed.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

HALLIDAY, Michael A. K. Language structure and language function. In: LYONS, John (Ed.). *New horizons in linguistics*. Middlessex, England: Penguin Books, 1970.

_____. *Explorations in the functions of language*. 3. ed. Great Britain: J. W. Arrowsmith, 1976. 1ª ed. 1973.

HELLER, Monica. Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, v.8, p.139-157, 1996.

_____. (Ed.). *Codeswitching: anthropological and sociolinguistics perspectives*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 1988.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru. In: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian (Ed.). *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990. p.163-172.

HUERTA-MACÍAS, Ana; QUINTERO, Elizabeth. Code-switching, bilingualism, and biliteracy: a case study. *Bilingual Research Journal*, v.16, n.3/4, p.69-90, 1992.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: HUXLEY, R.; INGRAM, E. (Ed.). *Mechanisms of language development*. London: [s.n.], 1967.

- LANZA, Elizabeth. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language*, v.19, n.3, p.633-658, 1992.
- LUCAS, Tamara; KATZ, Anne. Reframing the debate: the roles of native languages in English-Only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v.28, n.3, p.537-561, 1994.
- MCLAUGHLIN, Barry. *Second language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.
- MELLO, Heloísa. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "escola bilíngüe"*. 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - UNICAMP, Campinas, SP, 2002.
- MERRITT, Marilyn et al. Socializing multilingualism: determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v.13, n.1/2, p.103-120, 1992.
- OCHS, Elinor. Socialization through language and interaction: a theoretical introduction. *Issues in Applied Linguistics*, v.2, n.2, p.143-147, 1991.
- OLMEDO-WILLIAMS, Irma. Functions of code-switching in a Spanish/English bilingual classroom. In: DELAWARE SYMPOSIUM ON LANGUAGE STUDIES, 1., 1979. Newark: University of Delaware. Mimeografado.
- PEASE-ALVAREZ, Lucinda; WINSLER, Adam. Cuando el maestro no habla español: children's bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, v.28, n.3, p.507-535, 1994.
- PIASECKA, Krystna. The bilingual teacher in the ESL classroom. In: NICHOLLS, Sandra; HOADLEY-MAIDMENT, Elizabeth (Ed.). *Current issues in teaching English as a second language to adults*. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988. p.97-102.
- POPLACK, Shana. Sometimes I'll start a sentence in English y terminó en español: toward a typology of code-switching. *Linguistics*, v.18, p.581-616, 1980.
- ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Cambridge, MA: Blackwell, 1995.
- SWAIN, Merrill. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, James P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p.97-114.
- SWAIN, Merrill; LAPKIN, Sharon. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v.82, n.iii, p.320-337, 1998.

WELLS, Gordon. Using L1 to master L2: a response to Antón and DiCamilla's "Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom". *The Modern Language Journal*, v.83, n.2, p.249-254, 1999.

ZENTELLA, Ana Celia. *Tá bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms*. In: DURAN, Richard. *Latino language and communicative behavior*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1981. p.109-131.

Recebido em novembro de 2008
e aceito em fevereiro de 2009.

Title: *Functions of codeswitching in an English as a Second Language classroom*

Abstract: *Reframing the debate about the role of the first language in the process of second language learning, this study focuses on the functions of codeswitching in an ESL classroom of a bilingual school, located in the Midwest of Brazil. Most students, aged 7-9, are Portuguese native speakers learning English as a second language through an immersion program. In order to examine these functions, I have taken the principles of educational ethnography as research methodology, and interactional sociolinguistics, functional linguistics and sociocultural theory as main theoretical perspectives. The results show that codeswitching serves as an aid for a better interaction in the classroom, since it assumes important communicative, regulatory and instructional functions.*

Keywords: *codeswitching; codeswitching functions; language alternation; bilingual schooling.*