



Bilinguismo sem lágrimas¹

Merril Swain

Eu desconfio que não exista alguma coisa como "bilinguismo sem lágrimas", não mais do que possa existir "crescimento sem lágrimas" ou "vida sem lágrimas". Mas, de algum modo, na nossa sociedade tem sido perpetuado o mito de que tornar-se bilíngue quando se é criança é "moleza" – ou, talvez eu devesse dizer que esse é um mito perpetuado pela maioria lusofone² da nossa sociedade, que jamais se defrontou com a necessidade de aprender uma segunda língua e que observa à distância os jovens imigrantes ou crianças de minorias³ brincando em Português com seus filhos. Qualquer que seja sua fonte, a crença de que aprender uma segunda língua é fácil para as crianças pequenas está no núcleo da maioria das nossas políticas educacionais correntes. Por que outro motivo existiriam os programas de Francês por imersão total precoce no Canadá?⁴ Ou por que se dá atualmente tanta ênfase, nos Estados Unidos, a que a educação bilíngue esteja completa na 1ª ou 2ª série? Em grande parte isso é devido à crença de que "cedo é fácil"⁵, quando se trata de aprendizagem de segunda língua.

Estou certa de que cada um de nós poderia trazer evidências de fatos que contrariam a idéia de que o bilinguismo precoce é atingido facilmente. Deixe-me dar apenas um exemplo de uma menina de quatro anos, Elizabeth, que era bilíngue fluente em Francês e Inglês. Uma vez Elizabeth e um amigo dela, falante de Francês, estavam brincando juntos. Elizabeth estava contando ao seu amigo uma

¹ Original em inglês: *Bilingualism without tears*. Capítulo 6 do livro **Bilingualism in Education: aspects of theory, research and practice**, de Jim Cummins e Merrill Swain, publicado na Inglaterra e Estados Unidos pela editora Longman, em 1986. Traduzido [em 1998] por Wilmar R. D'Angelis, linguista, professor do Depto de Linguística do IEL - Unicamp (Universidade Estadual de Campinas, SP). Todos os comentários e notas de rodapé são do tradutor.

² No texto original, em inglês, referindo-se à Inglaterra, a autora fala da *maioria anglofone*, ou seja, pessoas falantes do inglês. Adaptando para a situação do Brasil, traduzo por *maioria lusofone*, isto é, pessoas falantes do português. Nesse mesmo texto, adiante, sempre que possível e útil, quando a autora refere-se ao *Inglês* ou à *língua inglesa*, traduzo por *Português* ou *língua portuguesa*. Quando se trata de exemplos específicos, mantenho os nomes das línguas referidas no texto: Inglês, Francês, Espanhol.

³ Entenda-se **minorias** como grupos que são politicamente dominados e discriminados, na maioria das vezes com direitos não reconhecidos. Não se deve entender minorias como grupos numericamente menores porque há grupos que são numericamente majoritários (no Brasil: negros, mulheres), mas politicamente minoritários, como também há grupos que são numericamente minoritários (no Brasil: judeus, japoneses...) mas social e politicamente prestigiados e respeitados. Os povos indígenas, no Brasil, são minorias nos dois sentidos (numericamente e politicamente).

⁴ **Programas de imersão** são uma forma de 'ensino' de segunda língua em que se privilegia o contato intenso da criança com aquela língua. Em uma das formas de "programas de imersão", na escola o aluno é colocado frente a um ensino feito totalmente em outra língua, que não a dele. Nesse sentido, sem qualquer "plano" para isso, muitas crianças indígenas e descendentes de imigrantes, no Brasil, já foram submetidas a essa forma de "imersão". Uma outra forma de "programa de imersão" promove o ensino nas duas línguas (a materna e a segunda língua) durante alguns anos iniciais, até que os alunos tenham proficiência nas duas e o ensino possa passar a ser feito apenas na segunda língua. Desde os anos 60 os "programas de imersão" tem sido muito comuns no Canadá, para ensinar francês a crianças de famílias que falam inglês.

⁵ Em inglês, 'early = easy', isto é: cedo = fácil.



estória em Francês quando uma terceira pessoa, um falante de Inglês, entrou na sala. Inicialmente as duas crianças ignoraram a pessoa, e Elizabeth continuou com sua estória. Em dado momento, no entanto, a terceira pessoa interrompeu dizendo: "conte prá mim também". A resposta de Elizabeth foi dizer, enfurecida, ao seu amigo, em Francês naturalmente: "Toda vez eu tenho que explicar as coisas para ela. Vamo, só nós dois, vamo sair daqui. Eu não quero falar prá *ela*". Elizabeth então correu prá fora da sala. Eu a encontrei um pouco depois, na sua cama, chorando.

Talvez Elizabeth apenas tenha se incomodado por ter sua estória interrompida. Eu desconfio, no entanto, que foi mais do que isso. Me parece que as exigências conflitantes, para ela, de dois mundos linguísticos que iam simultaneamente exaurindo-a estavam na raiz da sua frustração. Meu interesse ao contar esse fato, entretanto, não é determinar por quê Elizabeth ficou infeliz, mas simplesmente mostrar sua infelicidade e frustração. Essa história, e muitas, muitas outras, atestam as crises sociais e emocionais que podem acompanhar o bilinguismo. O que as escolas podem fazer sobre isso? Como elas podem ajudar?

A resposta, para alguns, é simples: não desenvolver o bilinguismo, desenvolver monolinguismo. Ensinar Português às crianças das minorias. Assimilá-las, e o problema desaparece. O problema com essa resposta é que ela está errada. Os problemas não vão necessariamente embora; eles podem muitas vezes aumentar, para o indivíduo e para a sociedade.

Então, a resposta apoia-se no desenvolvimento do bilinguismo. E se nós estamos buscando que as escolas auxiliem nesse processo, a resposta deve estar na educação bilíngue. Mas, que tipo de educação bilíngue? E que tipo de ensino bilíngue?

Existe um desconcertante leque de crianças a ajudar, desde crianças com limitada proficiência à total proficiência em sua primeira língua, na segunda língua ou em ambas. Existem crianças que já tem algum conhecimento de alfabetização e aquelas que não tem. Existem crianças cuja língua materna é uma língua social ou economicamente prestigiada, e existem aquelas cuja língua materna não o é. É possível identificar denominadores comuns em educação bilíngue que sirvam a esse complexo arranjo de características das crianças?

Penso que sim. E é isso que eu gostaria de focalizar nesse capítulo. Eu chamarei a esses denominadores comuns de "princípios" de educação bilíngue bem sucedida. Por educação bilíngue bem sucedida eu entendo um programa que leva ao desenvolvimento e manutenção de habilidades bilíngues, altos níveis de rendimento escolar e enriquecimento pessoal sócio-psicológico. Existem três princípios de educação bilíngue que eu gostaria de sugerir. Certamente haverá outros. Mas, por agora, considerarei apenas três princípios. O primeiro é o princípio de "primeiro as coisas primeiras"; o segundo é o princípio do "bilinguismo através do monolinguismo"; e o terceiro é o princípio do "bilinguismo como um prêmio".

O princípio do primeiro as coisas primeiras

O primeiro princípio, o de primeiro as coisas primeiras, estabelece o papel central da primeira língua da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento educacional. Isso quer dizer: assegurar que a língua materna da criança é adequadamente desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e



escolar da criança que seu desenvolvimento deve ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização.

Por que o desenvolvimento da primeira língua é tão crucial para o desenvolvimento da segunda língua, do desempenho escolar e do bem-estar emocional? Talvez o papel da língua materna seja mais fácil de entender com relação ao desenvolvimento psicológico e emocional da criança, e isso é tão óbvio que precisa pouca explicação. Dizer-se, quer direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente, que sua língua e a língua de seus pais, de sua casa e de seus amigos não é funcional na escola é negar o sentido de si mesmo (a própria pessoa). Pode-se imaginar um certo número de respostas de parte das crianças que ouvem essa mensagem. Elas poderiam aceitar a sentença da escola e rejeitar suas famílias; elas poderiam sentir desgosto e frustração em relação a seus professores e à escola, que poderia levar à hostilidade e agressão e, eventualmente, ao abandono da escola ou a uma recusa do seu valor. E assim por diante. Desnecessário dizer, nenhuma dessas é uma resposta salutar, mas todas elas têm sido observadas (cf. Gardner & Lambert 1972)⁶. Além disso, em acréscimo aos sentimentos negativos que podem ser gerados em relação aos membros da comunidade de língua majoritária, social e culturalmente, existe, pelo menos em grupos muito minoritários, a possibilidade real de desenvolver sentimentos de ambivalência dirigidos à sua própria língua e ser social. Essa "ambivalência bicultural" (Cummins 1982) é particularmente destrutiva tanto para a própria pessoa como para a sociedade.

A aceitação da língua materna em casa e na escola é claramente, então, um dos primeiros passos para criar um ambiente onde o aprendizado possa ocorrer e um ambiente que favoreça sentimentos de auto-estima e auto-confiança. Mas, a aceitação da língua materna é apenas o começo. Encorajamento ativo (incentivo) para utilizar a língua materna na escola é igualmente importante. Isso pode ser feito de variadas formas. Um modo, naturalmente, é usar a língua como um meio de instrução, que não apenas melhora a compreensão dos alunos, com a conseqüente melhora do desempenho escolar, mas também forneça evidência concreta de que a língua materna é útil e um instrumento valorizado. Os professores podem também pedir às crianças que busquem a cooperação dos seus pais na preparação de trabalhos sobre suas tradições culturais, histórias da família, estórias familiares, contos folclóricos, brincadeiras, etc. Pessoas da comunidade, como artistas, músicos, atletas e comerciantes que são fluentes na primeira língua das crianças podem ser trazidas para falar com elas (Legaretta-Marcaida 1981). O que quer que possa ser feito para envolver a família e a comunidade no programa escolar ajudará a convencer os alunos de que a escola é sincera no seu respeito para com sua língua e sua cultura.

Sob essas condições, muitas pesquisas indicam que as crianças de minorias linguísticas sentem-se melhor sobre si mesmas, sua língua e sua cultura do que as crianças em programas apenas com língua portuguesa (cf. Rivera 1972; Skoczylas 1972). A tendência notada em alguns estudos (por ex. Morris 1974) de um decréscimo do auto-conceito entre crianças de minorias com o aumento dos anos em classes regulares de ensino em português pode ser revertida, com o resultado que pelo menos as condições básicas para aprendizagem sejam presentes.

Tem-se argumentado que aqueles programas primários de imersão em Francês no Canadá fornecem um contra-exemplo para a necessidade de utilizar-se a língua materna na escola. Nada

⁶ A autora remete ao livro chamado **Attitudes and motivation in second-language learning** (*Atitudes e motivação no aprendizado de segunda língua*), publicado por Newbury House (Rowley, Massachusetts).



poderia estar mais longe da verdade. Em primeiro lugar, a língua materna dos alunos na imersão é utilizada na escola. A língua materna, que é o Inglês para as crianças em "imersão no Francês", é a língua da escola. Ou seja, a maioria dos programas de imersão em Francês estão alocados em escolas de falantes de Inglês e, assim, a língua dos corredores e do pátio é o Inglês. Além disso, apesar de que a língua de instrução seja o Francês desde o primeiro dia do jardim de infância, a criança frequentemente usa o Inglês quando fala com seu professor ou seus colegas de classe no primeiro ou nos dois primeiros anos de escola. Isso é possível pelo fato de que os professores de imersão em Francês são bilíngues. Ainda que os professores não *falem* Inglês na classe, eles compreendem qualquer coisa que as crianças lhes digam. Desse modo, os professores podem responder de forma relevante, apropriada e auxiliadora aos seus alunos, baseando-se nos interesses e no repertório linguístico real da criança.

Em segundo lugar, o ensino em – e sobre – Inglês foi introduzido nos programas primários de imersão em Francês, desde a segunda ou terceira série. Dali em diante ele permanece como parte do currículo com crescente alocação de tempo dado a ele.

E em terceiro lugar, isso é feito mesmo quando as crianças da imersão em Francês sejam do grupo cultural majoritário, dominante. Assim, não existe perigo, no aprendizado de segunda língua, aos sentimentos de auto-estima ou identidade pessoal. Não existe, virtualmente, nenhuma possibilidade, dado o uso dominante do Inglês no ambiente mais amplo, que eles percam sua língua materna. Assim, não deixe ninguém tentar dizer a você que a educação de imersão em Francês, como praticada no Canadá, não permite o uso da língua materna na escola.

Tendo sugerido, então, que uma razão para introduzir a primeira língua dos alunos de minorias primeiro é criar, no mínimo, as condições sob as quais o aprendizado pode ter lugar, nós agora precisamos examinar o papel que a primeira língua desempenha na obtenção de melhoria de desempenho escolar e desenvolvimento da segunda língua.

O raciocínio usual para justificar o uso da língua materna para o ensino de conteúdos escolares (ou curriculares) é que as crianças serão capazes de compreender o que está sendo dito, e dessa forma, elas não se atrasam na escola enquanto estão aprendendo Português. Esse argumento faz sentido até o ponto onde vai. O problema é que ele não vai longe o suficiente. Não apenas as crianças aprenderão conteúdos escolares, mas elas aperfeiçoam sua competência em primeira língua nesse processo. Desenvolver completa proficiência na sua primeira língua favorecerá o mesmo na segunda língua.

Esse é um ponto importante: que o desenvolvimento de completa proficiência na primeira língua promove o mesmo na segunda língua. O que se assume é que existe uma proficiência subjacente que é comum a ambas as línguas. Considere, por exemplo, as habilidades relacionadas à alfabetização. A tarefa difícil é aprender a ler. Uma vez que a leitura, como uma habilidade e como uma fonte de conhecimento, tenha sido aprendida, então é uma questão relativamente simples transferir a habilidade e conhecimento para um contexto de segunda língua. Em outras palavras, não se reaprende a ler toda vez que se aprende uma nova língua. Usa-se uma segunda vez as habilidades e conhecimentos já aprendidos para aprender a ler. De maneira semelhante, uma vez que se aprende como usar a língua como uma ferramenta para conceitualização, inferindo relações abstratas ou expressando relações complexas em uma língua, então esses processos, ou funções da linguagem, são aplicáveis ao contexto de qualquer língua. Assim, gastar tempo aprendendo em uma língua não impede o desenvolvimento dessas funções linguísticas em uma segunda língua, ao contrário, o favorece. Ou, colocando de outro



modo, gastar tempo aprendendo em uma língua beneficia ambas as línguas no que diz respeito ao desenvolvimento daquelas habilidades relacionadas à língua associadas com o funcionamento cognitivo e no que respeita às atividades relacionadas à alfabetização.

Dado que esse é o caso, e que existe considerável evidência de pesquisas sugerindo que isso ocorre (por ex. Cummins et al. 1984), então as implicações para o papel da primeira língua e da educação bilíngue são profundas. Colocadas simplesmente, são elas: que o aprendizado na primeira língua beneficia o desenvolvimento tanto da primeira como da segunda língua, e que, por isso, mais tempo dispendido desenvolvendo a primeira língua – o que implica menos tempo dispendido para ensinar a segunda língua – deveria levar a um desenvolvimento superior da primeira e da segunda língua.

A evidência para isso vem de uma variedade de fontes (Ver Cummins 1981b para uma revisão, e nesse volume, os capítulos 3 e 5). Existe um crescente número de programas de educação bilíngue para crianças de línguas minoritárias nos Estados Unidos, e em outros lugares, onde os alunos no programa exibem ampliação das habilidades em primeira e segunda língua e desempenho escolar superior em relação aos alunos bilíngues em programas de ensino monolíngue. Esses programas de educação bilíngue caracterizam-se pelo uso da primeira língua para fins instrucionais na maior parte do currículo nos primeiros anos da escola, com porções crescentes do currículo falado em Inglês nos últimos anos de escolarização elementar.

Uma vez mais, os resultados dos programas de imersão precoce em Francês no Canadá tem sido usados para argumentar que a educação inicial na primeira língua não é necessária para um aprendizado de segunda língua bem sucedido ou para progressão escolar. No entanto, os dados dos estudos de imersão em Francês, quando examinados longitudinalmente, sugerem outra coisa.

A evidência dos programas de imersão precoce indicam que depois de vários anos de escolarização em Francês, as crianças em imersão interagem com relativa facilidade e naturalidade em sessões de jogos face-a-face com parceiros falantes nativos de Francês (Szamosi, Swain & Lapkin 1979). No entanto, à mesma época, ou seja, no nível em torno da 2ª série, o desempenho das crianças em imersão em um teste padronizado de aprendizado do Francês colocou-as a aproximadamente 16% em relação ao que atingiram as crianças falantes nativas de Francês do Quebec (Swain e Barik 1976b). E não foi antes da *sexta* série que o desempenho dos alunos do programa de imersão em um teste de Francês situou-as a cerca de 50% em relação aos falantes nativos de francês (ou, francofones). Relembro que já mencionei que o ensino em – e sobre – o Inglês, a primeira língua das crianças na imersão, é introduzido no programa na 2ª ou 3ª série. E até aquela data o desempenho delas em testes padronizados de Inglês era inferior àquele de grupos comparáveis de alunos falantes de Inglês educados apenas em Inglês (por ex., Barik e Swain 1975). Mas, tão logo a alfabetização em Inglês é introduzida no programa, os estudantes em imersão rapidamente alcançam e eventualmente superam seus pares educados em Inglês, em alguns aspectos das habilidades em língua inglesa medidas (por ex., Barik e Swain 1978a).

Existem dois pontos importantes a notar nesses dados. O primeiro ponto é que as notas nos testes de Francês das crianças em imersão permaneceram abaixo da média até que uma destacada melhora foi notada nas suas notas em Inglês. Em outras palavras, não foi até que as notas atingidas na primeira língua tivessem melhorado consideravelmente que as notas obtidas na segunda língua cresceram a ponto de indicar um desempenho médio em relação aos francofones. A mensagem aqui é



que o ensino relacionado à alfabetização na primeira língua está associado com melhoria no desempenho da segunda língua nas tarefas relacionadas à alfabetização. Assim, mesmo os dados de imersão em Francês suportam a crença do papel crucial desempenhado pela primeira língua no desenvolvimento da segunda língua.

O segundo ponto a notar desses dados é que, apesar de que as crianças de imersão em Francês fossem capazes de interagir em situações de jogo face-a-face com crianças falantes de Francês depois de vários anos no programa, levou-se algo entre *seis e sete* anos no programa para produzir desempenho médio nos testes de progresso na segunda língua. A mensagem aqui é que aprender língua toma tempo. A mensagem é também que nós deveríamos re-examinar nossas expectativas de que a educação bilíngue deveria ser – ou mesmo poderia ser – uma breve e transitória experiência, se for bem sucedida. Nós deveríamos pensar a longo prazo, e observar os benefícios cumulativos a surgir.

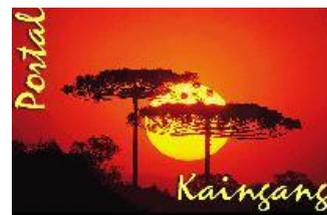
Logo, para sumarizar o princípio de 'primeiro as coisas primeiras': significa que a prioridade da educação deveria ser para garantir que a criança tivesse uma base sólida na sua primeira língua. Fazendo isso, nós forneceremos à criança um ambiente sócio-emocional no qual as condições básicas para aprender podem ocorrer; e no qual o desenvolvimento linguístico e cognitivo na primeira língua suportará o mesmo na segunda língua.

O princípio do bilinguismo através do monolingüismo

O segundo princípio da educação bilíngue bem sucedida é o princípio do bilinguismo através do monolingüismo. Esse princípio se refere ao modo no qual as línguas de instrução são usadas pelo corpo docente. Por um lado, as duas línguas podem ser usadas *concorrentemente*, isto é, com frequentes trocas, prá lá e prá cá, entre as duas línguas dentro da sala de aula. Essa abordagem do ensino bilíngue tem sido chamada de 'abordagem misturada' (McLaughlin 1978). Por outro lado, as duas línguas podem ser usadas *separadamente*, separadas por pessoa, por tempo, por aula ou pelo conteúdo das matérias. Essa abordagem do ensino bilíngue eu chamarei de abordagem de 'separação'. O princípio do bilinguismo através do monolingüismo propõe que o desenvolvimento de habilidades bilíngues por parte dos alunos será reforçado pelo uso separado das línguas por parte dos professores.

Qual é a evidência para sustentar essa proposição? Uma parte da evidência vem de um estudo completado por Legaretta (1979) de seis turmas bilíngues. Em cinco turmas foi usada a abordagem concorrente, ou misturada, e em uma classe foi usada a abordagem separada de modo que apenas uma língua foi usada no período da manhã e a outra língua usada na parte da tarde (com os mesmos alunos). As crianças do jardim de infância dessas seis turmas foram pré-testadas e testadas novamente seis meses depois, tanto em Espanhol como em Inglês. As crianças no programa bilíngue usando a abordagem de 'separação' tiveram significativamente maiores ganhos na compreensão oral de Inglês e em habilidades comunicativas em geral, tanto em Inglês como em Espanhol, do que as crianças nas classes em que se utilizou a abordagem misturada.

Poderíamos perguntar por que a abordagem de separação produziria resultados superiores relativamente aos da abordagem misturada. Existem pelo menos quatro razoavelmente poderosas razões que eu posso imaginar.



Uma razão é que as crianças aparentemente aprendem a ignorar a língua que elas não compreendem. Se uma mesma, ou semelhante, mensagem é costumeiramente dada em ambas as línguas, então não existe motivação para tentar imaginar o que está sendo dito em Português (para a criança que fala a língua minoritária). Lily Wong Fillmore (1980a), descrevendo vídeo-teipes de crianças numa classe onde foi usada uma abordagem de tradução concorrente registra os alunos *'alternadamente atentos e inatentos na medida em que os professores alternavam as línguas nas suas aulas. Durante o tempo em que a língua que eles não entendem está sendo falada, os alunos simplesmente param de ouvir'* (p.29).

Uma segunda razão para a maior eficácia da abordagem de separação pode ser que os alunos e professores tem que trabalhar mais: os alunos ficam tentando encontrar sentido naquilo que é a mensagem do professor, e o professor fica tentando apresentar uma mensagem que faça sentido. Para o professor, isso significa, como sugere Lily Wong Fillmore (1980a):

que a aula deve envolver tipos de experiências suficientes (por ex.: demonstrações, participação em atividades em andamento) que permitam à criança imaginar em que ponto da lição está se ela não compreende o que está sendo dito, ou poderia não compreender fora do contexto. Esse tipo de abordagem exige muito planejamento, preparação e imaginação por parte do professor (p.99).

Nossa experiência no Canadá com a imersão em Francês – um exemplo de um programa de educação bilíngue que tem usado a abordagem de separação de línguas – tem mostrado que o ensino não apenas suplanta todos os recursos criativos do professor, mas também que ele funciona: as crianças aprendem a segunda língua e progredem satisfatoriamente também no aprendizado dos conteúdos das matérias.

Uma terceira razão para a relativa eficácia da abordagem de separação pode ser que, apesar de que ela suplante os recursos criativos do professor, ela é menos exigente com seus recursos linguísticos. Isso quer dizer que alternar entre duas línguas, indo e vindo, é uma tarefa muito cansativa. A tradução simultânea, à qual a tarefa de um professor usando uma abordagem concorrente em ensino bilíngue pode ser comparada, é reconhecida pelos profissionais como extremamente exigente e, no Canadá, pelo menos, a associação que representa os tradutores simultâneos insiste que ninguém pode trabalhar mais do que vinte minutos sem uma pausa. Obviamente um professor exausto não pode ser o melhor professor. Por definição, a abordagem de separação não provoca esse tipo de exigência exaustiva dos professores.

Uma quarta razão para a superioridade da abordagem de separação pode ser relacionada ao primeiro princípio, aquele do primeiro as coisas primeiras. Apesar de que muitos professores bilíngues possam ser convencidos de que em um programa ministrado concorrentemente eles estão usando cada língua com uma frequência mais ou menos igual, eles podem estar enganados. Indivíduos bilíngues são, frequentemente, desatentos a qual língua eles estão usando em cada momento, ou que tenham trocado de uma língua para outra. Isso significa que eles podem ser bastante inexatos na sua própria percepção de quanto e para que propósitos eles usam cada língua. Por exemplo, Legaretta-Marcaida (1981), comentando sobre sua pesquisa em classes bilíngues, notou que:

professores e auxiliares estavam certos de que usavam o Espanhol e o Inglês quase igualmente. Quando as interações na sala de aula foram avaliadas quantitativamente, no



entanto, para verificar os percentuais reais de Espanhol e Inglês usados, descobriu-se que em salas de aula utilizando a Tradução Concorrente, o Inglês era usado, tanto por professores como por auxiliares, em uma média de aproximadamente três quartos (72 %) do tempo; e o Espanhol estava sendo usado em pouco além de um quarto (28%) do tempo. (p.104)

É interessante notar que isso era feito por professores e auxiliares cuja primeira língua era Espanhol. Em contraste, na classe com abordagem de separação, quantidades aproximadamente iguais de Espanhol e Inglês eram utilizadas.

O que esse tipo de dados sugere é que a abordagem de separação, isto é, uma abordagem que assegura que as línguas serão mantidas separadas institucionalmente, impede a natural 'tração' exercida pela posição dominante da língua majoritária. Isso ajuda a superar a *natural* tendência dos falantes de línguas minoritárias de troca para a língua majoritária. Isso, de fato, assegura que a primeira língua manterá sua posição – tanto psicologicamente para as crianças como sociologicamente dentro dos limites da escola como instituição – como uma língua igualmente aceita e importante, ao lado do Inglês.

Considere-se, por exemplo, o que Legaretta-Marcaida (1981) relata que foi observado em uma abordagem 'misturada' não-monitorada, em oposição a uma abordagem de separação: '*... professores bilíngues nas classes de Tradução Concorrente usavam, em média, 77 % de Inglês para funções de "solidariedade" (ex.: estímulo, aprovação ou prolongamento da conversação dos alunos), enquanto o corpo docente de 'separação' usou muito mais Espanhol (72 %) para essa função*' (p. 105).

A mensagem oculta, desse tipo de distribuição do uso da língua pelas funções sociolinguisticamente importantes da linguagem, pode ser grave. Isso pode negar todos os sinais manifestos do primeiro princípio, o do primeiro as coisas primeiras e, ao fazê-lo, reforçar ou restabelecer as consequências negativas da ambivalência bicultural.

Assim, para sintetizar, o princípio do bilinguismo através do monolinguismo defende que é pedagogicamente mais salutar usar as línguas separadamente em uma unidade instrucional do que usá-las concorrentemente. As mais óbvias razões para a maior eficácia pedagógica da abordagem de separação das línguas são quádruplas. Primeiro, se as línguas são usadas concorrentemente, os alunos tendem a dessintonizar a língua que eles não conhecem, ou na qual são menos competentes. Isso leva ao tédio e falta de motivação para aprender a segunda língua por parte dos alunos. Segundo, usando as duas línguas em contextos separados – ou seja, não sendo possível contar com a outra língua quando a partida se torna difícil – significa que tanto professores como alunos podem ter que trabalhar mais duro. Para os alunos isso pode significar maior concentração no que o professor está dizendo, sabendo que não existe outro meio de compreender do que se está tratando. Para o professor isso significa, necessariamente, uma confiança na multiplicidade de pistas não-verbais, gestuais e visuais, uma confiança na ingenuidade e criatividade pessoal, e uma não-confiança na outra língua. Finalmente, isso significa que as crianças serão mais beneficiadas, porque qualquer assunto que é ensinado na primeira língua será completamente apresentado naquela língua, e não ser sacrificado à exposição estrutural e ao vocabulário da segunda língua. Terceiro, as desgastantes demandas linguísticas da tradução de língua para língua, ou mesmo do abarcarmento dos mesmos tópicos em ambas as línguas, não será imposto ao professor. Quarto, pelo uso da língua minoritária durante um longo período de tempo, a 'tração' linguística da cultura dominante pode ser neutralizada. De fato, isso é um meio de superar a forte



influência das forças sociolinguísticas externas que promovem o uso da língua majoritária. Isso garante um equilíbrio do uso da língua: pedagogicamente, psicologicamente e sociolinguisticamente. Essas, então, são as razões por trás do princípio de bilinguismo através do monolinguismo.

O princípio do bilinguismo como um prêmio

O terceiro princípio que eu gostaria de mencionar com respeito ao funcionamento bem sucedido de um programa de educação bilíngue é o do "bilinguismo como um prêmio". O propósito desse princípio é simples: deixe seus alunos saber como e porque o bilinguismo abre caminhos para eles. E o corolário a esse princípio é "acredite nisso, e isso se tornará uma profecia auto-realizável". Em outras palavras, "exalte as vantagens do bilinguismo" aos seus alunos, aos pais deles, aos educadores no sistema, a qualquer um com quem você falar.

Existe uma porção de vantagens que você pode alardear sobre o bilinguismo. Elas abrangem desde vantagens políticas até vantagens pessoais, passando por benefícios econômicos, culturais, linguísticos e cognitivos.

Por exemplo, alguns anos atrás, as crianças nos níveis da 5ª e 6ª séries no programa de imersão em Francês e no programa regular de Inglês em Toronto e Ottawa (Canadá) foram solicitadas a escrever um ensaio de opinião sobre o tópico "Por que eu gosto (ou não gosto) de ser um canadense". Suas respostas não foram analisadas linguisticamente. Em vez disso, examinou-se o conteúdo do que elas disseram. Os resultados indicaram que as crianças em programa de imersão deram três vezes mais motivos, em média, do que as crianças monolíngues, para o por quê de elas gostarem de ser canadenses. Além disso, elas deram, como razões para porque gostavam de ser canadenses, respostas que poderiam ser classificadas como relacionadas à diversidade linguística e cultural do Canadá. Isto é, tanto os grupos monolíngues como os de imersão escreveram em seus ensaios sobre a beleza física do Canadá – o fato de que no Canadá você pode encontrar montanhas, planícies e lagos. No entanto, as crianças em imersão, e apenas elas, também escreveram sobre a diversidade linguística e cultural do Canadá (Swain 1980). Para citar um estudante da 5ª série do programa de imersão:

Eu gosto de ser canadense porque nós temos pessoas de todas as partes do mundo e que podem viver logo na porta ao lado. Aqui no Canadá a gente ouve diferentes línguas e [diferentes] formas de expressão ...

Um outro exemplo, representando uma compreensão linguística e cultural elevada – "uma penetração nas diferentes culturas e modos de organizar o conhecimento" (Cummins 1982) – vem dos escritos de um adolescente que era um Estudante do Novo Canadá (Henry Ma), de Hong Kong. Ele escreve:

O modo de expressão do Inglês é muito diferente do meu jeito. As pessoas que falam Inglês não gostam que as sentenças vão se alongando, e a idéia deve ser clara, mas na nossa tradição nós tendemos a ir fazendo voltas e voltas para então, afinal, ir nos aproximando cada vez mais do foco.

Esses são exemplos pessoais individuais. A literatura especializada inclui considerável evidência de pesquisa que sugere que o bilinguismo está correlacionado com flexibilidade cognitiva, habilidades superiores na primeira língua (Swain & Lapkin 1981), e QI mais alto (Barik & Swain



1976a). No entanto, isso é verdade apenas para formas 'aditivas' de bilinguismo, e não para formas subtrativas.

Assim, o que nós precisamos estar seguros – de modo a produzir esses benefícios do bilinguismo –

é que exista uma forma de bilinguismo aditiva. O que nos leva de volta ao princípio de "primeiro as coisas primeiras". Apenas através de cuidadoso apoio, desenvolvimento e manutenção da *primeira* língua numa situação de grupo linguístico minoritário é que existe alguma garantia do desenvolvimento de bilinguismo 'aditivo', isto é, onde a segunda língua é *acrescentada* à primeira sem qualquer ameaça de perda para a primeira língua. Isso está em contraste com a situação de bilinguismo 'subtrativo', onde o aprendizado de uma segunda língua, por causa do seu status majoritário, seu valor de prestígio ou o que quer que seja, resulta na falta de manutenção ou perda da primeira língua. Finalmente, essa condição pode levar ao monolingüismo na segunda língua, antes que ao bilinguismo.

Conclusão

Concluindo: sugeriram-se três princípios que sustentam o funcionamento dos programas de educação bilíngues bem sucedidos. O princípio de primeiro as coisas primeiras, defende o desenvolvimento e manutenção da primeira língua na escola partindo do princípio de que isso proverá o suporte psicológico e sociológico essencial para o aprendizado linguístico e escolar nas duas línguas. O segundo princípio, do bilinguismo através do monolingüismo, defende o uso separado das duas línguas para fins instrucionais. E o terceiro princípio, do bilinguismo como um prêmio, defende que é nossa responsabilidade conhecer as possíveis vantagens do bilinguismo e as condições que levam a elas. É nossa responsabilidade como educadores ajudar na criação das condições que irão favorecer formas positivas de bilinguismo.