
L1: MADRINHA OU MADRASTA? – O PAPEL DA L1 NA AQUISIÇÃO DA L2*

HELOÍSA AUGUSTA BRITO DE MELLO**

RESUMO

Neste artigo discuto o papel da L1 no desenvolvimento da competência em L2 bem como na aquisição de conhecimentos. Ao longo de minhas reflexões, argumento que o ensino de L2 pode se beneficiar do uso da L1 na sala de aula, principalmente quando se trata de crianças em processo de escolarização por meio da L2, ao invés de se concentrar no modelo ideal monolíngüe. O cenário que deu origem a essas reflexões é uma sala de aula de *ESL* de uma escola de imersão em inglês situada na região centro-oeste do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Aquisição de L2, competência bilíngüe, escolarização bilíngüe.

INTRODUÇÃO

Neste texto, convido o leitor para refletir sobre uma questão que tem me preocupado muito nos últimos tempos – o papel da L1 na escolarização da criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe. O que se tem observado, na sala de aula bilíngüe, é uma constante tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolíngüismo. O resultado imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula *de* ou *em* L2 sem nenhuma outra alternativa.

* Este artigo é uma adaptação do capítulo introdutório de minha tese de doutorado em Linguística Aplicada, defendida na Unicamp, em 2002, sob a orientação do Professor Doutor John Robert Schmitz.

** Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de Goiás.
E-mail: demello@letras.ufg.br

A prática de se usar ou deixar usar a L1 na sala de aula bilíngüe tem sido amplamente discutida nas pedagogias de ensino-aprendizagem de L2. Todavia, a tensão entre o desejo ou a determinação do professor de que só a língua-alvo seja usada na sala de aula e a necessidade de o aluno compreender o que está sendo falado ou ensinado e, ao mesmo tempo, se fazer compreender, ainda está longe de ser amenizada. Ao contrário, essa tensão é ainda mais polarizada quando a L2 não é apenas uma disciplina do currículo, mas o único meio legítimo para a comunicação na sala de aula, como é o caso das crianças que freqüentam os programas de imersão ou similares e são escolarizadas por meio da L2. As justificativas para se assumir como prática natural o uso exclusivo da L2 na sala de aula bilíngüe são várias e encontram respaldo não só no senso comum, mas também nas pesquisas e pedagogias de ensino de línguas.

Como campo de pesquisa, o paradigma monolingüístico tem servido de referência para muitas das teorias de ensino-aprendizagem de L2 que subsidiam a prática dos professores na sala de aula. Com freqüência, a aquisição/aprendizagem de L2 tem sido explicada com base nas teorias de aquisição de L1; os conceitos de indivíduo e competência bilíngüe são geralmente determinados com referência ao falante nativo monolíngüe; a exposição intensa à L2 e a separação entre os repertórios lingüísticos do bilíngüe/aprendiz são vistas como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da competência em L2, visto que a L1 é considerada como a principal responsável pelas interferências lingüísticas e pelos processos de fossilização; as pedagogias dominantes priorizam a instrução monolíngüe, valorizam o professor nativo monolíngüe e menosprezam o uso da L1 como recurso pedagógico facilitador.

De modo semelhante, o princípio do “bilingüismo por meio do monolingüismo” (SWAIN, 1983) tem sido aplicado, em muitos contextos, para justificar planejamentos lingüísticos e educacionais de escolas que se propõem a oferecer algum tipo de educação bilíngüe. Acredita-se que se duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo,

reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2, assim como se neutraliza o esforço do professor e dos alunos para usar a L2, já que eles podem recorrer à L1 para atingir suas intenções comunicativas; argumenta-se, também, que um enfoque monolíngüe ou separatista assegura uma melhor distribuição do tempo de uso das línguas, visto que se pode controlar o tempo de exposição à L1 e à L2; além disso, um enfoque separatista implica menos recursos lingüísticos por parte dos professores, pois eles não precisam saber as línguas de seus alunos.

Como parte do senso comum, várias são também as crenças ou princípios já consolidados no ensino de L2 que tomam como referência o paradigma monolíngüístico e que, de certa forma, contribuem para reforçar o preconceito em relação ao uso da L1 em situações de ensino-aprendizagem *de* ou *em* L2. Entre esses princípios, destacam-se cinco denominados por Phillipson (1997, p. 185) “pilares do ensino de L2”: (a) a L1 é mais bem ensinada de forma monolíngüe; (b) o professor de L2 ideal é o falante nativo; (c) quanto mais cedo a L2 é ensinada, melhor é o resultado; (d) quanto mais a L2 é ensinada, melhor é o resultado; e (e) se outras línguas são usadas durante os períodos instrucionais, a qualidade da aprendizagem decresce.¹

Apesar de naturalizadas, essas crenças revelam uma visão estreita, para não dizer equivocada, do processo de ensino e aprendizagem de L2. Perspectivas alternativas baseadas numa orientação bilíngüe de fato têm mostrado, tanto no nível teórico quanto no das pedagogias de ensino, a importância da L1 para o desenvolvimento da criança não apenas nos níveis cognitivo e lingüístico da aquisição de conhecimentos e da competência em L2 (e.g. transferência de estruturas e conceitos da L1 para a L2, negociação de léxico e estruturas gramaticais na língua-alvo), mas também no nível sociolingüístico e afetivo do desenvolvimento das práticas comunicativas (e.g. negociação de sentidos, valores, papéis, turnos de fala e atitudes por meio da alternância de línguas). É sobre algumas dessas perspectivas que procuro refletir neste estudo.

O PAPEL POSITIVO DA L1 NA AQUISIÇÃO DA L2

Nos trabalhos mais recentes, a L1 tem assumido um papel fundamental na aquisição de uma segunda língua – “longe de ser considerada um obstáculo para o domínio de uma segunda língua, cada vez mais se tem argumentado que a L1 pode promover a aquisição da L2 de maneira mais ativa e eficiente” (CANAGARAJAH, 1999, p. 128).

Vários desses trabalhos focalizam crianças em processo de escolarização em uma língua diferente da L1. Alguns foram desenvolvidos em contextos de imersão do tipo canadense – crianças falantes de inglês como L1 e escolarizadas em francês (L2) (LAMBERT e TUCKER, 1972; PHILIPS, 1972; TUCKER, 1980; GENESEE, 1987); outros relatam situações de minorias lingüísticas – crianças falantes de uma L1 diferente do inglês e escolarizadas em programas bilíngües ou não-bilíngües em contextos de imigração ou de minorias nativas (SKUTNABB-KANGAS e TOUKAMAA, 1976; EDELSKY, 1982; CUMMINS, 1981, 1992; LUCAS e KATZ, 1994; GARCIA, 1991; AUERBACH, 1993). Outros, ainda, focalizam a aquisição do inglês como segunda língua em contextos não-nativos, isto é, em locais onde o inglês é uma segunda língua ou uma língua estrangeira (CANAGARAJAH, 1995, 1999; GARRET et al., 1994; MERRIT et al., 1992).

A maioria desses estudos sugere que a proficiência na primeira língua auxilia no desenvolvimento tanto da L1 quanto da L2 porque os conhecimentos lingüísticos e conceituais transferem-se de uma língua para outra (CUMMINS, 1986, 1994, 1996). As evidências para esses estudos baseiam-se, sobretudo, em aspectos cognitivos e socioculturais. Entre essas orientações estão o princípio da interdependência lingüística, os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de suporte mediado, sobre os quais falo a seguir.

O PRINCÍPIO DA INTERDEPENDÊNCIA LINGÜÍSTICA

As evidências cognitivas de que a L1 tem um papel positivo na aquisição e no desenvolvimento da L2 apóiam-se, sobretudo, no princípio

da interdependência entre as línguas proposto por Cummins (1981, 1994, 1996). A teoria subjacente a esse princípio é a de que a aprendizagem ocorre por meio da integração de novos conhecimentos às nossas estruturas cognitivas previamente existentes; nesse processo, as nossas experiências anteriores fornecem as bases para a interpretação das novas informações.

Com base nessa teoria, Cummins (1981, 1994, 1996) afirma que há duas concepções acerca da proficiência bilíngüe, denominadas proficiência subjacente separada (*Separate Underlying Proficiency*) e proficiência subjacente comum (*Common Underlying Proficiency*). A primeira pressupõe que a proficiência em L1 é separada da proficiência em L2 (Figura 1), advindo daí as seguintes implicações: (a) há uma relação direta entre a exposição à língua (em casa, na rua, na escola) e o desenvolvimento da competência nessa língua; (b) as habilidades adquiridas por meio da L1 não se transferem para L2 e vice-versa; e (c) a L2 deve ser o único meio de instrução a ser usado na sala de aula. A segunda concepção prevê que há uma significativa transferência de conceitos e competências entre as línguas (L1 e L2) nos dois sentidos. Isto quer dizer que há uma competência comum subjacente (Fig. 2) que promove o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, desde que, obviamente, existam as condições necessárias (motivação, insumo, interação etc.).

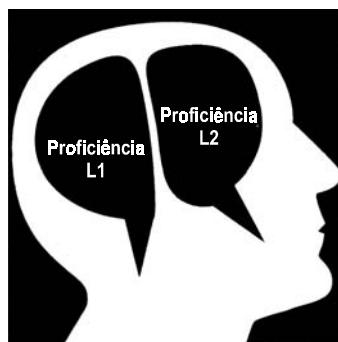


Figura 1. Separação das competências

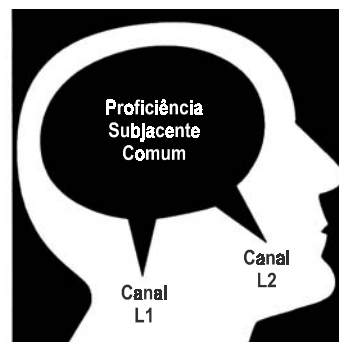


Figura 2. Transferência das competências entre as línguas

FONTE: Adaptado de Cummins (1996, p. 110).

Como se pode ver, em termos da metáfora ilustrada na Figura 1, não há comunicação entre os balões; eles constituem-se em unidades isoladas e, por isso, devem ser inflados separadamente, um de cada vez. Nesta perspectiva, acredita-se que as competências em L1 e L2 estão (ou devem estar) separadas na mente do indivíduo. Daí o senso comum de que são necessárias doses intensivas de inglês para que se possa inflar o balão da L2 até que ele alcance o tamanho do balão da L1 (noção de “bilíngüe perfeito”). Não é surpreendente, portanto, que advertências ou avisos do tipo *No Portuguese!*, *Speak in English only!*, *English, please!*, *English-Only Speaking Zone*² estejam presentes na sala de aula de L2, neste caso, de inglês, bem como outras práticas pedagógicas mais criativas (e.g. uso de sinais não-verbais ou sonoros que lembram os alunos da infração cometida, prêmios ao final da aula para os alunos que não fizeram uso da L1, cobranças de “impostos lingüísticos” pelo uso da L1 etc.) incrementem a abordagem do professor de *ESL*. Com base nessa concepção de separação das competências, parece até mesmo ilógico argumentar que a proficiência em L2 pode ser desenvolvida por meio da L1.

Entretanto, as evidências empíricas refutam esse modelo de proficiência subjacente separada e demonstram que há uma significativa transferência de conhecimento conceitual e lingüístico entre as línguas durante o desenvolvimento da L2 do aprendiz. A Figura 2 ilustra essa interdependência entre as competências em L1 e L2, mostrando que a experiência em uma língua pode promover o desenvolvimento da outra. Cummins (1996, p. 111) formula o princípio da interdependência da seguinte forma:

À medida que a instrução em uma Lx [Língua x] é eficiente para promover a proficiência em Lx, a transferência dessa proficiência para Ly [Língua y] ocorrerá desde que haja exposição adequada à Ly (seja na escola ou em outro ambiente) e motivação para aprender Ly.

Em síntese, o que esse princípio supõe é que a aprendizagem ocorre de maneira integrada. Ou seja, embora os aspectos lingüísticos

superficiais da L1 e da L2 sejam distintos, há uma proficiência cognitiva subjacente que é comum às duas línguas. Por exemplo, quando a criança desenvolve as competências de leitura e de escrita em português, durante as aulas de português, ela está desenvolvendo, além do português, uma competência conceitual mais profunda que também está relacionada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita em inglês. É essa proficiência subjacente comum que possibilita a transferência das habilidades cognitivas, acadêmicas e de alfabetização entre as línguas. Por isso, Cummins (1996) considera que a L1, além de auxiliar, é necessária para o desenvolvimento da competência em L2 e das habilidades de alfabetização e letramento da criança bilíngüe (ou em processo de tornar-se bilíngüe). Na prática, essa interdependência entre as competências em L1 e L2 tem sido observada por nós, professores de inglês, quando afirmamos que bons leitores em português são bons leitores em inglês.

OS CONCEITOS DE ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E DE SUPORTE MEDIADO

O papel da L1 no desenvolvimento da competência em L2 tem sido amplamente estudado segundo a perspectiva cognitivista, que considera a aquisição da L2 como um processo que reside na mente do aprendiz (interferência, transferência interlingüística, interlíngua).³ Com base nos estudos do psicolingüista Lev Semenovitch Vygotsky (1978) e de seus seguidores-intérpretes (WERTSCH, 1979; BRUNER, 1978; LANTOLF, 2000), os trabalhos mais recentes (FRAWLEY e LANTOLF, 1984, 1985; LANTOLF e APPEL, 1994; DONATO, 1994; LANTOLF e ALJAAFREH, 1995; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; GUERRERO e VILLAMIL, 2000; LANTOLF, 2000, FERREIRA, 2000) integram o aprendiz e o ambiente numa perspectiva holística que concebe a aprendizagem como uma atividade sócio-historicamente situada.

Nesses estudos, os aprendizes de L2 não são vistos como “processadores ou produtores de insumo, mas como falantes/ouvintes envolvidos

em processos desenvolvimentais que são realizados por meio da interação” (OHTA, 2000, p. 51). A aquisição da L2 nessa abordagem é, então, entendida como um processo colaborativo em que os aprendizes apropriam-se da fala da interação para, em conjunto com seus pares, construir suas próprias enunciações. Nesse processo, duas concepções da teoria sociocultural têm um papel crucial para a compreensão de como os aprendizes adquirem a competência interacional, incluindo, aqui, a aquisição de vocabulário, da sintaxe e da pragmática. São elas: a noção de zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP) e de suporte mediado.

Na teoria vygotskyana, a aprendizagem é um processo socialmente construído, ou seja, o desenvolvimento cognitivo é, primeiramente, um produto da interação social. A criança, nos seus primeiros anos de vida, é totalmente dependente do Outro, geralmente os pais, que a instruem como realizar as atividades que ela encontra no seu contexto sociocultural. Com a maturidade, à medida que ela interage no plano interpessoal, a criança começa a internalizar o conhecimento que ela adquiriu por meio da interação, assimilando-o, e desenvolve-se progressivamente no plano intrapessoal, até atingir a autonomia cognitiva e psicológica. A passagem do estado de dependência para o de independência é o que caracteriza o desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky reconhece, dessa forma, a contribuição do Outro e as influências do meio social no desenvolvimento individual.

Uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de processos desenvolvimentais internos que entram em operação apenas quando a criança está interagindo com outras pessoas no seu ambiente e em cooperação com os seus pares. (VYGOTSKY, 1978, p. 90)

Assim, a concepção de ZDP estabelece dois níveis de desenvolvimento mental da criança: o nível atual de desenvolvimento, que representa a habilidade real da criança para executar atividades

independentemente da ajuda de outras pessoas, e o nível de desenvolvimento potencial, que se refere à habilidade potencial que a criança tem para realizar uma atividade quando assistida por um adulto ou um colega mais competente. A ZDP é definida por Vygotsky (1978, p. 86) como

a diferença entre o nível desenvolvimental da criança, determinado pela sua capacidade de resolver um problema independentemente, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela sua capacidade de resolver um problema sob a orientação ou em colaboração com pares mais competentes.

A ZDP refere-se, portanto, ao local em que as formas sociais de mediação desenvolvem-se. Entre estas, a mais importante é a linguagem, uma vez que a atividade mental humana está enraizada nas práticas discursivas do indivíduo e da comunidade. Entretanto, Lantolf (2000, p. 17) ressalta que é preciso enfatizar que a “ZDP não é um local físico situado no tempo e no espaço, mas uma metáfora para que se possa observar e compreender como os meios de mediação são apropriados e internalizados”, entre os quais a linguagem. Esse conceito é fundamental para os processos de aprendizagem porque a intervenção do Outro só terá efeito se ela ocorrer dentro da ZDP da criança. Isto significa que nem toda assistência leva ao desenvolvimento, ou seja, para que haja crescimento intelectual é preciso que as interações operem dentro da ZDP.

O conceito de *suporte mediado*⁴ tem sido utilizado em conjunto com a noção de ZDP para se referir àqueles comportamentos em que um adulto ou um companheiro mais competente proporciona apoio para que a criança desenvolva uma determinada tarefa. O termo suporte mediado (*scaffolding*) foi inicialmente utilizado por Vygotsky e Luria para aludir à assistência que os adultos prestam às crianças para que elas possam apreender os meios culturais (GUERRERO e VILLAMIL, 2000). Posteriormente, Bruner (1978) utilizou o termo como uma metáfora para descrever o comportamento verbal da mãe durante suas interações com

a criança, com vistas a, indiretamente, promover a aquisição da linguagem. De acordo com esse autor, a mãe utiliza as seguintes estratégias para dar suporte à criança: a) reduz a complexidade da tarefa; b) obtém a atenção da criança, mantendo-a focalizada na tarefa; c) oferece modelos; d) expande o escopo da situação imediata; e d) proporciona apoio para que a criança prossiga no desenvolvimento da tarefa. Bruner considera as interações tutoriais, isto é, aquelas que ocorrem por meio de um tutor,⁵ fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, uma vez que o aprendiz e o tutor, por meio de interações dialógicas, podem trabalhar cooperativamente para que a aprendizagem ocorra dentro da ZDP do aprendiz. Em outras palavras, o tutor e o aprendiz engajam-se em interações dialógicas que podem determinar o que o aprendiz é capaz de fazer sozinho ou com a assistência do tutor e, dessa forma, permitir que os processos cognitivos ocorram, entre os quais os de aquisição de uma segunda língua (OHTA, 2000).

Entretanto, para que o apoio por meio do suporte mediado seja bem-sucedido, Wood, Bruner e Ross (1976) sugerem que, de maneira semelhante ao apoio fornecido à criança pela mãe, o tutor deve: (a) manter a atenção do aprendiz; (b) reduzir o grau de liberdade na tarefa para que ela possa ser controlada; (c) modelar as soluções; (d) fornecer instruções de acordo com os objetivos da tarefa; (e) ressaltar os pontos críticos da tarefa; (f) reduzir o nível de frustrações. Mas, por outro lado, o construto da ZDP também especifica que não há desenvolvimento se houver muita assistência ou se a tarefa for muito fácil (OHTA, 2000). Isto significa que o processo de suporte mediado requer uma certa habilidade por parte do tutor, muitas vezes intuitiva, pois o desenvolvimento é neutralizado tanto pelo excesso de assistência, quando o aprendiz é capaz de desenvolver a tarefa independentemente, quanto pela falta de suporte, quando a tarefa está além do nível de competência atual do aprendiz.

Na tentativa de aplicar esses conceitos à área de aquisição de segunda língua, pesquisadores têm examinado como os processos de

suporte mediado atuam na ZDP para, assim, promover o desenvolvimento da L2 durante as interações de sala de aula (FRAWLEY e LANTOLF, 1985; DONATO, 1994; GUERRERO, 1994; McCAFFERTY, 1994; USHAKOVA, 1994; ANTÓN e DICAMILA, 1999; GUERRERO e VILLAMIL, 2000; SWAIN, 2000; OHTA, 2000; DONATO, 2000; VAN LIER, 2000; FERREIRA, 2000; FIGUEIREDO, 2001; entre outros). Esses estudos sugerem que os aprendizes atingem um melhor desempenho quando trabalham colaborativamente por meio de mecanismos de mediação. Dessa forma, a metáfora de suporte mediado tem sido aplicada à área de aquisição de segunda língua para referir-se

àqueles comportamentos de apoio adotados por um parceiro mais competente durante a interação com o aprendiz de L2 e que podem facilitar o progresso do aprendiz para que ele atinja um nível superior de desenvolvimento lingüístico. (GUERRERO e VILLAMIL, 2000, p. 53)

Como o grau de competência entre os parceiros varia significativamente, esses autores propõem o construto “suporte mediado mútuo” (*mutual scaffolding*) como uma extensão da metáfora de suporte mediado proposta inicialmente por Vygotsky e adotada posteriormente por Wood, Bruner e Ross (1976) e Bruner (1978). Esse construto inclui “elementos que são característicos da assistência bilateral, recíproca entre aprendiz-aprendiz na sala de aula de L2” (GUERRERO e VILLAMIL, 2000, p. 66), podendo ocorrer também entre professor-aluno.

Conforme mencionei anteriormente, os mecanismos de suporte mediado ou assistência colaborativa têm sido explorados recentemente nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua com o objetivo de observar os processos desenvolvimentais que são dialogicamente derivados e construídos a partir das interações lingüísticas que ocorrem na sala de aula de L2. Frawley e Lantolf (1985), por exemplo, utilizam o modelo de Wertsch (1979), que identifica três períodos importantes no desenvolvimento da criança, para investigar as formas lingüísticas utilizadas pelos aprendizes de L2 (nível intermediário) durante uma atividade em que se espera que eles construam uma narrativa com base

em uma seqüência ordenada de figuras. No primeiro nível do desenvolvimento mental identificado por Wertsch (1979), denominado *object-regulation* (regulação pelo objeto), o ambiente exerce influência na criança. Esse estágio é caracterizado pela inabilidade da criança de exercer controle sobre os estímulos que recebe no ambiente e pela tentativa de descrever e nomear aspectos do ambiente. Frawley e Lantolf (1985) observam que inicialmente os aprendizes externalizam formas discursivas que representam seus esforços de controlar a atividade, por exemplo, nomear ou descrever aspectos das figuras a eles apresentadas. Todavia, nesse nível, eles ainda não estabelecem relações entre as figuras e, portanto, não constroem a história.

No nível subsequente, *other-regulation* (regulação pelo Outro), a criança aprende a desenvolver certas atividades por meio da assistência de um adulto ou de um par mais competente. Essa assistência é mediada por processos dialógicos, e a criança, nesse estágio, é totalmente dependente do Outro. Frawley e Lantolf (1985) observam que neste nível o discurso dos aprendizes de L2 assume a forma de perguntas autodirecionadas que aparecem na fala privada⁶ da criança. De acordo com esses autores, a forma dialógica da fala dos aprendizes sugere que ela é resultado dos processos de mediação verbal durante a assistência do Outro.

O terceiro nível de desenvolvimento identificado por Wertsch é o de *self-regulation* (auto-regulação). A criança, ao atingir esse nível, já é capaz de resolver uma tarefa independentemente, isto é, sem a assistência do Outro. Frawley e Lantolf (1985) observam que, nesse nível, os aprendizes de L2 já são capazes de narrar a história, embora algumas confusões ainda apareçam, por exemplo, quanto à denominação do sujeito temático (por sintagma nominal ou pronome) e seus referentes; outras formas lingüísticas também aparecem na fala privada dos aprendizes, por exemplo, o uso de marcadores discursivos, quando eles se auto-regulam para realizar uma determinada tarefa. Esses autores sugerem que essas formas lingüísticas refletem o uso de estratégias

intrapsicológicas por parte dos aprendizes quando eles se auto-regulam para realizar suas tarefas.

Em síntese, o experimento de Frawley e Lantolf (1985) procura evidenciar formas lingüísticas de fala privada que possam refletir processos cognitivos por parte dos sujeitos quando eles estão aprendendo uma segunda língua. Este estudo é importante porque ele praticamente dá início a uma série de estudos sobre as estratégias intrapsicológicas utilizadas pelos aprendizes durante o processo de aquisição de uma segunda língua. Uma dessas estratégias é usar a L1 para desempenhar tarefas na L2.

Donato (1994) também utiliza o conceito de suporte mediado para mostrar como os aprendizes co-constroem suas experiências discursivas a partir de atividades colaborativas no contexto da sala de aula. Com base na teoria vygotskyana desenvolvimental, esse autor parte da hipótese de que, de maneira semelhante ao apoio que os adultos proporcionam às crianças, a assistência mútua entre os aprendizes, em certas circunstâncias, também influencia positivamente o desenvolvimento da competência em L2.

Os resultados desse estudo mostram que os sujeitos da pesquisa (aprendizes de francês), independentemente de suas habilidades lingüísticas, não apenas proporcionaram apoio uns aos outros durante o desenvolvimento das tarefas, mas também apresentaram um crescimento lingüístico além do nível inicial de desempenho individual. Ou seja, esse estudo demonstra “como as interações sociais [e dialógicas] que ocorrem na sala de aula podem resultar em apropriação de conhecimento lingüístico pelo indivíduo” (DONATO, 1994, p. 39).

Para validar a hipótese de que há crescimento lingüístico individual com a assistência coletiva (suporte mediado colaborativo), Donato mostra como as enunciações construídas com base no suporte mediado colaborativo são usadas posteriormente pelos aprendizes em outras situações e afirma que esse uso não se limita ao aprendiz que inicialmente solicitou ajuda. Outros aprendizes integrantes do grupo também se

beneficiam do suporte mediado e fazem uso das enunciações que foram compartilhadas durante a assistência a um colega.

Ohta (2000) também afirma que os aprendizes melhoram seus níveis de desempenho lingüístico quando há assistência colaborativa apropriada entre os aprendizes. Essa autora analisa as interações entre dois aprendizes de japonês, sendo um mais competente do que o outro, e conclui que ambos beneficiam-se da assistência mútua durante o desenvolvimento das atividades de sala de aula. A análise dos dados mostra evidências de que a interação colaborativa promove o desenvolvimento da L2 na ZDP não apenas para o par menos competente, mas também para o mais competente, pois este último também tem a oportunidade de desenvolver, ajustar e refinar a sua própria competência e desempenho durante as interações.

Swain (2000) tem procurado demonstrar em suas pesquisas que o diálogo colaborativo entre aprendizes é um instrumento mediador que facilita a aquisição da L2 pois, à medida que os aprendizes dialogam, eles co-constroem o próprio conhecimento. Parte desse processo dialógico ocorre por meio da L1: “o uso da primeira língua para mediar a aquisição da segunda cria uma situação na qual o uso da língua como instrumento de mediação é particularmente claro” (SWAIN, 2000, p. 114). Ou seja, ao usarem a primeira língua para fazer uma pergunta, um comentário ou solicitar esclarecimentos, principalmente quando o diálogo focaliza a língua, os participantes chamam a atenção para o que foi dito e, dessa forma, suscitam a reflexão e otimizam a construção do conhecimento lingüístico na L2.

Pode-se concluir, com base nesses estudos, que tanto o diálogo colaborativo (SWAIN, 2000)⁷ quanto os mecanismos de suporte mediado que se desenvolvem na ZDP são essenciais para a aquisição e desenvolvimento de uma segunda língua, uma vez que servem de instrumentos de mediação na solução de problemas e construção do conhecimento. A premissa principal da teoria sociocultural vygotskyana é a de que os processos psicológicos emergem primeiramente na coletividade, isto é, em colaboração com outras pessoas, para só então

serem internalizados e apropriados pelo indivíduo. Esses processos são mediados pela linguagem, ou seja, pelo diálogo que as pessoas constroem quando buscam soluções para um determinado problema e verbalizam soluções alternativas.

No caso da aquisição de uma segunda língua, essa verbalização ocorre, muitas vezes, por meio da L1, conforme mostram alguns dos estudos aqui mencionados (BROOKS e DONATO, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; SWAIN, 2000). Ferreira (2000), por exemplo, ao investigar o papel da fala privada em interações de alunos adultos durante atividades orais em língua estrangeira (inglês), identifica seis funções para o uso da L1 – orientar, esclarecer dúvidas, dar explicações, metafala, discutir sobre tópico gramatical e comentar sobre assuntos não pertinentes à tarefa – e conclui que “a L1 desempenhou um papel útil, bom, diria até necessário para a conclusão da atividade dada” (FERREIRA, 2000, p. 161).

O CARÁTER FUNCIONAL DA ALTERNÂNCIA DE LÍNGUAS NA SALA DE AULA BILÍNGÜE

Merritt et al. (1992) observam que os professores, de acordo com as diferentes necessidades comunicativas de seus alunos, desenvolvem determinadas modalidades de fala ou comportamentos que os auxiliam na condução e desenvolvimento das atividades de sala de aula. Por exemplo, a modalidade verbal é usada geralmente para dar instruções, ao passo que 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); por outro lado, 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 expressões físicas também têm um significado na sala de aula e são reservados para determinadas funções:

solicitar o turno de fala, elogiar ou repreender, indicar a vez de participação numa determinada atividade etc. Nesse sentido, a alternância de línguas pode funcionar de maneira análoga na sala de aula bilíngüe – 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.

Os alunos, por sua vez, precisam aprender a diferenciar esses recursos comunicativos para que possam participar ativamente no domínio social da sala de aula. Ou seja, 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, assim, 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”. Isso significa que faz parte do processo de socialização da criança bilíngüe aprender a usar os diversos recursos comunicativos (nas modalidades verbais e não-verbais) disponíveis na sala de aula, inclusive aqueles que privilegiam o uso L1, como é o caso da alternância de línguas.

Ao investigar a alternância de línguas no contexto de uma escola bilíngüe que proporciona ensino básico nos níveis fundamental e médio para alunos de origem multiétnica, com acentuada predominância de brasileiros, observei que tanto as crianças quanto a professora recorriam à alternância de línguas para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais (MELLO, 2002). As crianças se apoiavam no português para construir suas enunciações em inglês, individual ou conjuntamente, e para negociar os sentidos das mensagens quando se engajavam nas interações instrucionais. Por exemplo, as crianças alternavam as línguas para solicitar esclarecimentos, traduzir palavras ou expressões, solicitar

o turno de fala, negociar um pedido, especificar um interlocutor, brincar com as palavras etc. A professora também fazia uso do português para regular o comportamento das crianças, controlar os turnos de fala, dar instruções sobre conteúdos, sinalizar uma seqüência da aula, entre outras funções. Em razão do espaço limitado, discuto, a seguir, apenas três dessas funções identificadas no estudo que deu origem a essas reflexões.

Sinalizar uma seqüência ou estrutura da aula

A L1 é, com frequência, usada, na sala de aula observada, para dar instruções sobre o andamento da aula 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-chaves e serve para chamar a atenção dos alunos ou para esclarecer aqueles que não compreenderam as orientações dadas em inglês.

O recorte 1 retrata uma situação 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” por meio da 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 e, ao mesmo tempo, explorando a habilidade oral de cada uma delas. Algumas ficam muito excitadas e gritam.

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-chaves 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 – “*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...*” – são dadas em inglês, provavelmente porque ela assume que o sentido de suas palavras pode ser compreendido por meio de outras estratégias de que ela faz uso enquanto fala (gestos, o próprio ato de escrever, a disposição do texto no quadro etc.). No entanto, retoma o português para orientar as informações-chaves – “Agora os ingredientes” / “como preparar” / “modo de fazer”.

Recorte 1

- [...]
- (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)...]
- [...]

Traduzir uma palavra ou expressão

O recorte 2 é um exemplo de como a professora se apóia na tradução das palavras e expressões-chaves para construir o discurso de

modo compreensível para as crianças. Elas vão dando suas contribuições em português e 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 formulaicas 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. Apesar de o discurso ser bastante controlado durante toda a atividade, a professora incentiva a participação das crianças e é receptiva às suas contribuições, seja por meio da L1 ou 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 2

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 sentido o vocabulário desconhecido.

[...]

- | | | |
|-----|----|--|
| (1) | P | <i>We... what do we do? We have to...what? A1?</i> |
| (2) | A1 | <i>Mix.</i> |
| (3) | P | <i>We mix...</i> |
| (4) | A2 | <i>Mexer...</i> |
| (5) | P | <i>And...</i> |
| (6) | A3 | <i>Servir...</i> |
| (7) | P | <i>Oh, and serve it with a little...</i> |
| (8) | A1 | <i>Sal, salt!</i> |

- (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 **QUEIJORALADO!**
- (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*

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 de repetição em inglês das enunciações produzidas pelas crianças em português. É uma espécie de tradução paralela que serve para ensinar vocabulário na L2 (ou uma estrutura lingüística) e para 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.

Nos próximos recortes, a professora fornece o insumo, e a criança imediatamente incorpora-o à sua fala. No recorte 3, a professora usa o português (turno 3) para 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. A2 percebe a intenção instrucional da professora, reformula a estrutura do insumo e produz a frase esperada em inglês.

Recorte 3

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

O mesmo ocorre em relação aos recortes 4, 5 e 6. As crianças aproveitam o insumo dado pela professora para elaborar ou expandir suas sentenças e, assim, participar da interação como membros competentes do grupo.

Recorte 4

- [...]
- (1) A1 Eh... pedaço de bolo!
- (2) P *A piece of cake!? Do you want to put a piece of cake in soup? No, no, you're not making a real soup, come on A1!*
- (3) A1 *Yeah! A piece of cake is good!*
- (4) A2 *Uumh! Yummy! # My mom make chocolate cake! I love chocolate cake and mousse.*
- (5) P *Uumh, chocolate mousse? That's yummy!*
- (6) A2 *Yeah, I love chocolate mousse.*
- (7) A3 *Me too.*
- [...]

Recorte 5

- [...]
- (1) A1 *A fire fighter.*
- (2) P *You want to be fire fighter? Then, you write fire fighter and make a picture of you as a fire fighter. And you, A2, what profession would you like for you?*
- (3) A2 *Ããh, artist. No, no, a bailarina.*
- (4) P *Oh, you want to be a ballerina? Do you like dancing?*
- (5) A2 *Yes, I want to be a ballerina because... because I like to dance.*
- (6) P *[Ballerina, say that again, ballerina. Isn't that nice, Mrs. Mello?*
- (7) A2 *[Ballerina.*
- [...]

No recorte 6, para evitar que as crianças continuem dando contribuições apenas em português, a professora toma o turno e explicitamente modela uma estrutura linguística em inglês (turno 6). Ao fazer isso, a professora sinaliza para as crianças que essa é uma aula de

inglês e, portanto, elas devem oferecer suas contribuições naquela língua. As crianças, que antes estavam muito excitadas e falavam todas ao mesmo tempo, percebem a intenção da professora, acalmam-se e entram em sintonia com a língua da lição. No turno 12, A1 corrige o colega (turno 11), oferecendo-lhe o insumo esperado. No entanto, pode-se perceber que, mesmo sintonizados com a língua de instrução, a L1 aparece espontaneamente embebida nas enunciações em inglês (turnos 8, 11 e 12). Essa situação corrobora a afirmação de Stern (1992) de que, gostando ou não, a L1, de alguma forma, está presente no processo de aquisição da L2.

Recorte 6

- [...]
- (1) A1 [Mostarda!
- (2) A2 [É, mostarda!
- (3) P *Wait a moment!*
- (4) A1 [Eu quero mostarda!
- (5) A2 [Eu também...
- (6) P *Wait a moment! I want, I want mustard. Say, everybody, I want mustard!*
- (7) AA *I want mustard!*
- (8) A3 *No mustard, please, Mrs.T., eu odeio mustard!*
- (9) P *You hate mustard? # # Ketchup # mustard* (escrevendo no quadro)
- (10) A3 [*Yeah, I hate mustard.*
- (11) A2 [*I like mostarda...*
- (12) A1 *É mustard! I love mustard too.*
- [...]

Em todos esses recortes, pode-se perceber que a alternância de línguas é bastante profícua para o desenvolvimento das atividades, mediando as interações e funcionando como suporte (*scaffolding*) para

a construção do discurso, que vai sendo, pouco a pouco, construído pela professora e pelas crianças de maneira fluida e corrente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o que esses estudos parecem mostrar é que há mais vantagens em se olhar o ensino-aprendizagem de L2 do ponto de vista do bilingüismo do que do monolingüismo.

Primeiro, pode-se perceber a aquisição de línguas como um processo complementar, interdependente, aditivo, ao contrário de substitutivo, subtrativo, já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado. Assim, tira-se o foco do falante nativo para colocá-lo integralmente no aprendiz/usuário de L2, que, longe de ser uma aproximação do modelo ideal de falante nativo monolíngüe, é alguém que adquire competência em mais de uma língua (COOK, 1999) para usá-las de acordo com as suas necessidades comunicativas (GROSJEAN, 1982) e como membro de sua própria comunidade (SRIDHAR, 1994). Ao tomar emprestado, entre outras, a noção chomskyana de falante nativo ideal sobre aquisição de L1, a pesquisa sobre aquisição de L2 indiretamente transferiu para a pedagogia de ensino de L2 a noção de que adquirir uma L2 é saber usá-la do mesmo modo que ela é usada pelo falante nativo monolíngüe e a de que para atingir esse grau de bilingüismo semelhante ao de um falante nativo é preciso que a L2 seja ensinada intensa e monolingüemente. No entanto, a literatura na área de bi(multi)lingüismo tem demonstrado que os repertórios lingüísticos dos bilíngües se complementam para produzir um tipo de competência bi(multi)língüe que inclui tanto a competência em L1 quanto em L2 (COOK, 1999; KACHRU, 1994) e que esta competência se manifesta por meio de uma língua ou de outra, ou ambas juntas como mostram os estudos sobre alternância de línguas ou mudança de código.

Segundo, esse viés permite resgatar o valor da L1 no processo de aprendizagem da criança bilíngüe ou em processo de se tornar bilíngüe,

apagado pela perspectiva monolíngüe. Conforme já mencionado, vários estudos mostram que a L1 não só é eficaz, mas necessária para a aprendizagem de L2. Cummins (1981, 1994, 1996), com base no *princípio da interdependência lingüística*, argumenta que há uma transferência positiva de conhecimentos lingüísticos e conceituais entre a L1 e a L2 capaz de favorecer o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, desde que, obviamente, sejam dadas as condições necessárias (motivação, insumo, interação etc.). Outros autores (BROOKS e DONATO, 1994; ANTÓN e DICAMILLA, 1999; GUERRERO e VILLAMIL, 2000; SWAIN, 2000; FERREIRA, 2000), apoiando-se nos conceitos de zona de desenvolvimento proximal, suporte mediado e fala privada de Vygotsky (1978), demonstram que a L1 pode servir de apoio para as interações verbais que ocorrem na sala de aula de L2 e, dessa forma, promover não só o desenvolvimento da competência em L2, mas também de outras competências que os aprendizes adquirem ao longo de sua aprendizagem. Também os estudos sobre alternância de línguas no contexto da escola bilíngüe (HORNBERGER, 1990; HUERTA-MACÍAS e QUINTERO, 1992; LUCAS e KATZ, 1994; CANAGARAJAH, 1995, 1999; PEASE-ALVAREZ e WINSLER, 1994; PÉREZ e TORRES-GUZMÁN, 1999; MELLO, 2002) mostram que a L1 tem um papel instrucional estratégico na sala de aula, pois, além de mediar o conhecimento, funciona como meio de socialização, cria ambientes potenciais para a aprendizagem e proporciona maior segurança às crianças para que elas possam maximizar a participação nas atividades de L2.

Em suma, não há razões para se temer a presença da L1 na sala de aula de L2, pois como mostram os estudos aqui mencionados, ela é benéfica tanto para as crianças em processo de escolarização por meio da L2 quanto para os adultos que estão aprendendo uma L2, principalmente, nas séries iniciais. Esses estudos nos levam a crer, portanto, que a L1 não deve ser vista sob o prisma do desvio da norma, mas como um recurso discursivo mediador que possibilita a interação, sobretudo, nos momentos em que há uma quebra na comunicação.

L1: GODMOTHER OR STEPMOTHER? – THE ROLE OF L1 IN THE ACQUISITION OF L2

ABSTRACT

This article discusses the role of L1 in the development of L2 competence as well as in the acquisition of knowledge. It is argued that language teaching pedagogy would benefit by paying attention to the use of L1 in the L2 classroom, especially in the case of whole schooling through L2, rather than concentrating primarily on the ideal monolingual model. The scenery that motivated these reflections is an ESL classroom of an English immersion school located in the central part of Brazil.

KEY WORDS: L2 acquisition, bilingual competence, bilingual schooling.

NOTAS

1. Uma discussão detalhada sobre esses princípios pode ser encontrada em Phillipson (1997) e Mello (2002).
2. Esses exemplos integram os dados da pesquisa que deu origem a esta reflexão.
3. Para uma síntese sobre os estudos na área de aquisição de segunda língua ver Rod Ellis, *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP, 1994.
4. O termo *scaffolding* foi traduzido neste estudo como suporte mediado. Optei por não adotar a tradução sugerida por Almeida Filho e Schmitz (1998), *andaimes*, por considerá-la uma metáfora pouco explicativa. Acredito que a expressão *suporte mediado*, por descrever, de certa forma, o processo de *scaffolding*, facilita a compreensão, pois fica implícita a idéia de apoio por intermédio do outro.
5. O tutor pode ser um adulto (pai, mãe, professora etc.) ou um par mais competente que seja capaz de proporcionar assistência durante a resolução de um problema.
6. A expressão fala privada (*private speech*) foi utilizada por Vygotsky (1993) para denominar aquelas formas lingüísticas produzidas pelas crianças durante a resolução de um problema. Vygotsky verificou que as crianças utilizam a fala privada como uma forma de obter controle sobre a tarefa que

estão desenvolvendo. É uma espécie de “pensar alto”, cuja função principal é a auto-regulação.

7. Swain (2000, p. 102) define o diálogo colaborativo como aquele em que “os falantes estão envolvidos durante a solução de um problema e a construção de conhecimentos”.

REFERÊNCIAS

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.

BRUNER, J. The role of dialogue in language acquisition. In: JARVELLA, S. R. J.; LEVELT, W. J. M. (Eds.). *The child conception of language*. New York: Max-Planck-Institut for Psycholinguistik, 1978. p. 214-256.

CANAGARAJAH, A. S. 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.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CUMMINS, J. Bilingual education and English immersion: the Ramírez report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal*, v. 16, n. 1/2, p. 91-104, 1992.

_____. Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: BIALYSTOK, E. *Language processing in bilingual children*. Great Britain: Cambridge University Press, 1994. p. 70-89.

_____. Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. In: _____.; SWAIN, M. *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman, 1986. p. 80-98.

_____. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

_____. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (Ed.). *Schooling and language minority students: a theoretical*

framework. Los Angeles: California State University, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, 1981.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994. p. 33-56.

EDELSEY, C. Writing in a bilingual program: the relation of L1 and L2 texts. *TESOL Quarterly*, v. 16, p. 211-228, 1982.

FERREIRA, M. M. *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. Campinas, 2000. 210p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: a vygotskian perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, p. 19-44, 1985.

_____. Speaking and self-order: a critique of orthodox L2 research. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 6, p. 143-59, 1984.

GARRET, P. et al. Use of the mother-tongue in second language classrooms: An experimental investigation of effects on the attitudes and writing performance of bilingual UK school children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 15, n. 5, p. 371-383, 1994.

GENESE, F. *Learning through two languages*. New York: Newbury House Publishers, 1987.

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

GUERRERO, M. C. M. Form and functions of inner speech in adult second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994. p. 83-116.

GUERRERO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. Activating the ZPD: mutual scaffolding L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, p. 51-68, 2000.

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

- HUERTA-MACÍAS, A.; QUINTERO, E. Code-switching, bilingualism, and biliteracy: a case study. *Bilingual Research Journal*, v. 16, n. 3/4, p. 69-90, 1992.
- KACHRU, Y. Sources of bias in SLA research: monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 795-799, 1994.
- LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. A home/school language switch program. In: MACKAY, W. F.; ANDERSSON, T. (Eds.). *Bilingualism in early childhood*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1977. p. 327-332.
- LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.
- LANTOLF, J. P.; ALJAAFREH, A. L2 learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research*, v. 23, n. 7, p. 51-64, 1995.
- LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994.
- LUCAS, T.; KATZ, A. 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.
- MCCAFFERTY, S. G. The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994, p. 117-134.
- MELLO, H. A. B. De. “*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 “bilingüe”. 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002.
- MERRITT, M. 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.
- OHTA, A. S. Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 51-78.
- PEASE-ALVAREZ, L.; WINSLER, A. Cuando el maestro no habla español: children’s bilingual language practices in the classroom. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 507-535, 1994.
- PÉREZ, B.; TORRES-GUZMÁN, M. E. *Learning in two worlds*. Harlow: Longman, 1999.

- PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, B. C.; JOHN, V. P.; HYMES, D. (Eds.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972. p. 370-394.
- PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINGS, J. (Eds.). *Minority education: from shame to struggle*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1988.
- SKUTNABB-KANGAS, T.; TOUKOMAA, P. *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for Unesco, 1976.
- SRIDHAR, S.N. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 800-805, 1994.
- SWAIN, M. Bilingualism without tears. In: CLARKE, M.; HANDSCOMBE, J. (Eds.). *On TESOL '82: pacific perspectives on language learning and teaching*. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1983. p. 35-48.
- SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 97-114.
- TUCKER, G. R. *Implications for US bilingual education: evidence from Canadian research*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education, 1980. (Focus, 2).
- USHAKOVA, T. N. Inner speech and second language acquisition: an experimental-theoretical approach. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Press, 1994. p. 135-156.
- VAN LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000. p. 245-260.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- WERTSCH, J. V. The regulation of human action and the given-new organization of private speech. In: ZIVEN, G. (Ed.). *The development of self-regulation through private speech*. New York: John Wiley e Sons, 1979. p. 79-98.
- WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.