

## A RELAÇÃO L1-L2 EM UM CONTEXTO ESCOLAR BILÍNGÜE \*

Heloísa Augusta Brito de MELLO

- Amanda : Olha, arrumei um significado para *ESL*: Escola Seja Legal!  
 Mrs. T. : Escola Seja Legal? Que bom que você acha! *I'm glad you like ESL classes!*  
 Victor : Escola NUNCA é legal!  
 Mrs. T. : *Oh, my God! Why not?*  
 Victor : Porque só tem *homework* que a gente não entende...  
 Amanda : E só um pouquinho de *break*, né?  
 Mrs. T. : Como não entende? *Mrs. J. is AN EXCELLENT teacher!*  
 Victor : É, mas a gente não entende o que ela fala...  
 Amanda : Também, ela não fala português!

(Amanda e Victor, 1.<sup>a</sup> série)<sup>1</sup>

**RESUMO** Este artigo apresenta uma versão resumida dos resultados de um projeto de pesquisa aplicada desenvolvido no contexto de uma escola de imersão em inglês, situada na região centro-oeste do Brasil, que proporciona um programa de ensino fundamental e médio com base no sistema educacional americano para uma população de alunos multiétnica, com acentuada predominância de brasileiros. Seu objetivo foi compreender como se dá a relação L1-L2 no contexto desta comunidade – como os membros da comunidade percebem o uso do português e do inglês e como o discurso é construído na sala de aula – como, quando, com quem e para que finalidades essas línguas são usadas. O estudo foi conduzido com base na abordagem etnográfica, incluindo, entre outros, os seguintes instrumentos de pesquisa: observação de aulas, notas de campo, entrevistas e questionários. Os resultados sugerem que as línguas mantêm entre si uma relação diglôssica que, longe de ser harmoniosa, reflete as relações assimétricas entre os grupos, bem como a política e o planejamento lingüístico da escola. No nível da sala de aula, o estudo mostrou que as práticas discursivas estão distribuídas segundo três estilos de

---

\* Texto resultante da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no dia 26 de novembro de 2002, sob a orientação do Prof. Dr. John Robert Schmitz.

<sup>1</sup> Amanda e Victor são participantes desta pesquisa que, assim como os demais, receberam nomes fictícios. Mrs. T. é a professora da sala de aula de *ESL*.

*fala: o acadêmico, o conversacional e o alternado. As crianças e a professora frequentemente fazem uso do estilo alternado para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais, o que nos leva a crer que a L1 tem funções importantes na sala de aula de L2.*

**ABSTRACT** *This article presents a summary of the results of an applied research project developed in the context of an English immersion school, located in the Midwest of Brazil, that provides an elementary and secondary program compatible with the American educational system for a multiethnic student population with high percentage of Brazilian students. Its aim was to shed some light on how L1-L2 relationship is established in this community – how community members perceive the use of Portuguese and English and how discourse is constructed in the classroom – how, when, with whom and for what purposes these languages are used. The study was conducted by means of an ethnographic approach that included observation of classroom activities, field notes, interviews and questionnaires, among other research instruments. The results lead us to assume that there is a diglossic relationship between languages that, far from being harmonious, reflect the asymmetric structure of relations between groups as well as the school's language policy and planning. In the classroom, the study suggests that discursive practices are distributed according to three speech styles: academic, conversational and alternate style. The children as well as the teacher very often make use of the alternate style to achieve their communicative and instructional goals what leads us to the conclusion that L1 assumes important functions in the L2 classroom.*

## INTRODUÇÃO

As falas de Amanda e Victor, que servem de epígrafe para este estudo, tocam a superfície de um tema que, apesar de amplamente discutido nas pedagogias de ensino-aprendizagem de L2, ainda está longe de ser esgotado: 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.

O que se tem observado na sala de aula bilíngüe é que há uma permanente tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolingüismo. O reflexo imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula de L2 sem nenhuma outra alternativa, aqui resumida na fala de Amanda – “também, ela não fala português!”. Ora, se a escola ou a professora não leva em conta as experiências lingüísticas anteriores da criança (neste caso, a L1) para que ela possa apreender novas experiências lingüísticas e participar como indivíduo das situações de aprendizagem em L2, fica difícil para a criança perceber os usos e as formas do novo código, principalmente nos estágios iniciais de

sua escolarização, quando ela precisa aprender não somente uma nova língua, mas como usar essa língua para desempenhar seus papéis como membro legítimo desse novo domínio social. Ou seja, a não-sintonia da língua da criança com a língua da escola pode ser, entre outras, a razão que leva Victor a julgar que “escola nunca é legal!”.

Como campo de pesquisa, o paradigma monolíngüístico 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.

O princípio do “bilíngüismo por meio do monolíngüismo” é também usado, 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, já que eles não precisam saber as línguas de seus alunos (Swain, 1983).

Apesar de Swain estar falando de um outro contexto, o canadense – onde tanto o inglês quanto o francês são usados como língua oficial, principalmente nas províncias em que se localizam os programas de ensino bilíngüe –, seus argumentos têm ressonância em outras comunidades educativas e, com freqüência, são usados para justificar o êxito dos programas de educação bilíngüe em geral, muitas vezes, sem se levar em conta aspectos sociolingüísticos, culturais e educativos do contexto local. Este é o caso, por exemplo, do contexto aqui focalizado. A situação lingüística do Brasil é diferente. O português é a primeira língua de 65% dos alunos matriculados no programa de imersão da escola em tela. O aprendizado do inglês, por ser uma língua de reconhecido prestígio mundial, é visto pelas famílias como um meio de assegurar aos seus filhos sucesso acadêmico, profissional e econômico no futuro. Todavia, as crianças participantes deste estudo têm pouca ou nenhuma oportunidade de usar o inglês fora do ambiente escolar e, aos cinco ou seis anos de

idade, quando iniciam seu processo de escolarização, nem sempre “enxergam” a motivação instrumental de seus pais.

Muitas dessas crianças, a exemplo de Victor, encontram dificuldades em sintonizar a língua da escola porque o inglês não é para elas apenas uma disciplina do currículo, mas o único meio legítimo para a comunicação na sala de aula. É a língua estrangeira, estranha, por meio da qual é dada toda a instrução. Portanto, não é sem razão que para Victor “escola nunca é legal porque só tem *homework* que a gente não entende”. A tarefa é, para Victor, tão estrangeira quanto a língua do *homework* ou quanto o seu próprio conceito de *homework* – algo que “a gente não entende”. É nesse sentido que uma abordagem bilíngüe se coloca como potencial opção para que se possa *desestrangeirizar* a língua da sala de aula, aliviando, assim, o choque lingüístico e cultural das crianças que chegam à escola e se deparam com uma língua e uma cultura de ensinar diferente daquela que lhes é familiar.

## O CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo foi realizado em uma escola de imersão em inglês, situada na região centro-oeste do Brasil, que proporciona ensino fundamental e médio com base no sistema educacional das escolas públicas dos Estados Unidos da América para alunos de origem multiétnica, oriundos, na sua maioria, de famílias abastadas que representam a classe alta da sociedade local.

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

A sala de aula focalizada é uma sala de inglês como segunda língua (*ESL*<sup>2</sup>) que atende crianças de séries variadas (1.<sup>a</sup> à 5.<sup>a</sup> série) com o propósito de acelerar o

---

<sup>2</sup> Como a escola aborda o ensino de inglês como ensino de L2 e, não, L1 para os alunos que falam uma L1 diferente do inglês, optei por seguir a escola e usar, neste estudo, os termos *ESL* para as situações de ensino e L2 para o *status* do inglês na escola, mesmo considerando que essa terminologia carece de uma certa precisão em relação ao contexto focalizado como um todo. *ESL* no contexto da escola tem a conotação de ensino especial para as crianças que precisam acelerar a proficiência no inglês, distinguindo-se, portanto, do ensino de inglês regular (*mainstream*) em termos de objetivos e metodologia.

desenvolvimento da proficiência em inglês para que elas rapidamente possam acompanhar as atividades das salas regulares em suas respectivas séries.

## A DEFINIÇÃO DO FOCO DA PESQUISA

Quando mantive meus primeiros contatos com a escola, um dos primeiros problemas mencionados pelos diretores foi o uso do português no seu interior, visto que aquela era uma escola de imersão em inglês. Posteriormente, ao iniciar minhas observações no campo de pesquisa, novamente essa questão foi levantada por meus interlocutores. Alguns acreditavam que o português inviabilizava a imersão no inglês, tornando-se, assim, um empecilho para a aquisição da L2; outros consideravam que o ensino de português só deveria ter início a partir da segunda ou terceira série, a fim de maximizar o tempo inicial de exposição ao inglês; os professores da área de português, por sua vez, consideravam reduzido o tempo destinado ao ensino do português. Questionavam-se também a distribuição da carga horária entre as línguas, o início da alfabetização em português para as crianças brasileiras, a época, a validade e a maneira de ensinar português para as crianças que falavam outras primeiras línguas. Enfim, toda a problemática da escola parecia girar em torno da relação L1-L2. Decidi, então, investigar como se estabelecem as relações entre o português e o inglês nessa comunidade de fala – quais são os padrões de uso do inglês e do português, como esses usos são percebidos pelos membros da comunidade e como o discurso é construído na sala de aula de *ESL* – como, quando e com que finalidades essas línguas são usadas.

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Este estudo é subsidiado por diversas perspectivas teóricas. Para poder compreender a relação português-inglês no contexto da escola e, em particular, na sala de aula de *ESL*, fundamentei minha abordagem de análise na sociolinguística (Ferguson, 1964; Fishman, 1968; Preston, 1989; Tarone & Swain, 1995), na etnografia da comunicação (Hymes, 1972), na linguística funcional (Halliday, 1970, 1973/1976) e na análise da conversação (Blom & Gumperz, 1972; Gumperz, 1982; Heller, 1982, 1996). Também recorro à teoria de imperialismo linguístico (Phillipson, 1997) para mostrar que o ensino de *ESL* tem se caracterizado por uma orientação predominantemente monolíngüe que é, antes de tudo, ideológica.

Como parto do pressuposto de que a interação, interpessoal e intrapessoal, é fundamental para a criação de condições para a aquisição de uma L2 e que há uma significativa transferência de conceitos e competências entre a L1 e a L2 nos dois sentidos, recorro ao princípio da interdependência linguística (Cummins, 1981, 1996) e aos conceitos de zona de desenvolvimento proximal e de suporte mediado

da teoria sociocultural (Vygotsky, 1978, 1993) para mostrar que a L1 tem uma função mediadora nas interações que ocorrem entre professora-alunos e alunos-alunos.

Por se tratar de um contexto bilíngüe, lanço mão de estudos sobre educação bilíngüe (Genesee, 1987; Hornberger, 1991; Cummins, 1996), principalmente aqueles que focalizam a alternância de línguas na sala de aula bilíngüe (Martin-Jones, 1992, 1995; Olmedo-Williams, 1979; Zentella, 1981; Lucas & Katz, 1994; Mejía, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a).

## A METODOLOGIA

Este estudo é orientado por uma abordagem etnográfica qualitativa descritiva. O enfoque etnográfico foi necessário para que se pudesse tanto qualificar e descrever os contextos em que o inglês e o português são usados isoladamente ou de forma alternada como para identificar os padrões funcionais de alternância de línguas que ocorreram nas interações entre professora-alunos e alunos-alunos durante as aulas de *ESL*.

O registro dos dados foi feito por meio de observações e anotações de campo, gravações de aulas, questionários, entrevistas, conversas informais e análise de documentos, conforme sugerem os pressupostos da pesquisa etnográfica (Erickson, 1981, 1985, 1996; Watson-Gegeo, 1988, entre outros). Esses instrumentos foram utilizados como parte do processo de triangulação dos dados (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991) para garantir a integridade e a interpretação dos mesmos em termos de qualidade e precisão. Comparação sistemática e constante das diversas fontes foi feita ao longo de todo o estudo com a finalidade de se agrupar os temas recorrentes.

## A ANÁLISE DOS DADOS

Dois tipos de análise foram feitas – uma macro e outra micro. No nível macro, analiso o discurso *da* e *na* escola segundo a perspectiva de toda a comunidade escolar – diretores, professores, auxiliares, funcionários e pais de alunos – e de suas normas – o modelo e o tipo de programa de ensino, a política de línguas e a organização social da escola. No nível micro, analiso como o discurso é construído na sala de aula – a distribuição e a escolha das línguas, os estilos de fala mais recorrentes, a distribuição dos turnos de fala e, principalmente, os padrões e as funções da alternância de línguas.

## OS RESULTADOS

Os resultados mostraram que, tanto no nível macro quanto no micro, o português e o inglês mantêm entre si uma relação diglôssica que, longe de ser harmoniosa, reflete a estrutura assimétrica das relações entre os grupos sociais que se identificam com essas línguas e as representam, bem como a orientação monolíngüística do modelo de ensino e da política de línguas da escola. O inglês é percebido pela comunidade escolar como a língua da autoridade, isto é, a língua a ser utilizada nas interações formais com professores, diretores e educadores em geral, em domínios oficiais como a sala de aula, a sala de micros, a sala do diretor, a sala dos professores etc., enquanto o português é percebido como a língua social usada nas interações informais entre colegas, em domínios considerados marginais, não-oficiais (o pátio, a cantina, os corredores). Essa distribuição, por se basear, sobretudo, nos critérios *formal x informal* e *oficial x não-oficial*, parece não legitimizar o uso do português no interior da escola, atribuindo-lhe o *status* de língua de menor valor.

Entretanto, ficou também evidente que o português, por ter força numérica (65% de alunos brasileiros) e respaldo na sociedade maior (isto é, na sociedade brasileira), resiste à “imposição” do inglês, uma resistência que é percebida por alguns como um dos principais problemas para a viabilização do programa de imersão. Como resultado, muitos pais, professores e membros da direção da escola consideram que as normas de uso monolíngüe do inglês devem prevalecer, reforçando, assim, a tese de que a L1 atrapalha o desenvolvimento da L2. Percebe-se que, de modo geral, tanto pais quanto educadores são favoráveis ao princípio da exposição máxima ao inglês, assim como parecem estar também sob a influência dos princípios da instrução monolíngüe, do falante nativo e da tenra idade, princípios estes que, segundo Phillipson (1997), têm norteado o ensino de *ESL* em todo o mundo.

No âmbito da sala de aula de *ESL*, o estudo mostrou que as práticas discursivas incorporam três estilos de fala: o acadêmico, o conversacional e o alternado. O estilo acadêmico caracteriza-se pelo uso do inglês; o conversacional, pelo uso do português; e o alternado pelo uso das duas línguas de maneira alternada ou justaposta. O resultado dessa variação aponta para uma situação diglôssica em que o inglês parece ser a língua superordenada e o português a língua subordinada. Todavia, essa polaridade é relativizada pelo estilo alternado. A alternância de línguas se presta a uma variedade de funções sociolingüísticas e semânticas na sala de aula. Tanto as crianças quanto a professora fazem uso do português para atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais. As crianças usam o português na maioria das interações sociais com os colegas, e o inglês fica restrito às situações controladas pela professora. Por meio do controle de turnos a professora regula a produção oral dos alunos em inglês, mas ainda assim o português tem sua função nessas interações. As crianças se apóiam no português para construir suas

enunciações em inglês, individual ou conjuntamente, e para negociar os sentidos das mensagens quando se engajam nas interações instrucionais. Por exemplo, as crianças alternam as línguas para 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 faz 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 resumo, o uso do português de maneira alternada com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola falando uma língua que não é a língua de instrução da escola, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com maior desenvoltura, enquanto elas se preparam para “funcionar” como indivíduos bilíngües.

Essas constatações estão em concordância com alguns dos resultados encontrados em outros estudos sobre a alternância de línguas (Olmedo-Williams, 1979; Hornberger, 1990; Huerta-Macías & Quintero, 1992; Mejía, 1994; Canagarajah, 1995, 1999a), sobre os padrões de uso das línguas no contexto da escola bilíngüe (Zentella, 1981; Sapiens, 1982; Hornberger, 1990; Lucas & Katz, 1994; Preston, 1989; Tarone & Swain, 1995; Martin-Jones, 1995; Adendorff, 1996; Arthur, 2001) e sobre o papel da L1 nas interações colaborativas entre aprendizes de L2 (Antón & Dicamilla, 1999; DeGuerreiro & Villamil, 2000; Ferreira, 2000). Em todos esses estudos observou-se que a L1 pode ser utilizada na sala de aula de L2 para fazer a ponte entre o nível de funcionamento cognitivo da criança e o seu desempenho lingüístico na L2. Em outras palavras, observou-se que a L1 proporciona suporte para que as crianças possam construir suas enunciações na L2 e, dessa forma, otimizar a participação nas interações de sala. Apesar de estar ciente de que nem toda interação leva à aquisição de L2, acredito que, quando a criança aumenta a sua participação nas interações em L2, a possibilidade de aquisição dessa língua também se amplia. Parece-me claro também que essa participação pode ser mediada pela L1, já que este é um dos recursos com o qual a criança pode contar quando ela inicia seu processo de escolarização em uma língua que não lhe é familiar.

Este estudo também revelou que há semelhanças e diferenças entre as funções que a alternância de línguas assume para as crianças e para a professora. Por exemplo, tanto as crianças quanto a professora recorrem à alternância de línguas com a finalidade de solicitar/dar esclarecimentos, negociar o sentido de uma palavra ou expressão, traduzir etc. As diferenças entre as crianças e a professora, no que se refere ao uso funcional da alternância de línguas, podem ser explicadas pelas diferenças nos seus papéis. Por exemplo, a professora alterna as línguas com freqüência para controlar a disciplina, ameaçar as crianças, regular os turnos de fala e sinalizar uma seqüência da aula, enquanto as crianças, com maior freqüência, recorrem ao português para conversar com os colegas e brincar com as palavras das duas línguas (função recreacional).

Observou-se, ainda, que várias variáveis influenciam os padrões de uso das línguas. Entre estas, quatro parecem sobressair-se: (a) a dominância nas línguas; (b) o grau de formalidade da situação; (c) o interlocutor; (d) o controle dos turnos. Os registros deste estudo mostram que a ocorrência de alternância de línguas, tanto por parte da professora quanto dos alunos, é menor nas interações cujos alunos são mais proficientes em inglês. Não estou sugerindo com isso que a alternância de línguas é motivada simplesmente pela falta de conhecimento na língua-alvo, mas que as crianças vão deixando de se apoiar na L1 à medida que elas desenvolvem a proficiência na L2, principalmente quando elas estão focalizadas nas atividades acadêmicas. Ou seja, as crianças mais proficientes sabem que as situações formais (como as atividades acadêmicas, a conversa com o diretor etc.) exigem o uso do inglês e cooperam para manter essa regra, recorrendo à L1 apenas quando necessário. Não quero dizer que isso não ocorra com as crianças menos proficientes, mas como a maioria delas está na escola há menos tempo, muitas delas ainda estão adquirindo as normas socializantes do grupo, além das habilidades lingüísticas em inglês, isto é, da língua legítima de interação. E, naturalmente, a L1 aparece com maior incidência nas interações dessas crianças. Zentella (1981) observou fato semelhante em seu estudo – a alternância de línguas ocorreu com maior freqüência nas séries cujos alunos eram menos proficientes na L2, mas tendia a diminuir à medida que eles se tornavam mais proficientes nas séries seguintes.

Os dados deste estudo também revelam que as crianças passam da L1 para a L2 quando elas interagem com interlocutores que elas identificam como não-falantes de português. Em várias situações as crianças brasileiras se dirigem aos colegas estrangeiros ou ao diretor da escola em inglês, usando expressões cristalizadas ou do domínio do seu repertório lingüístico. Expressões como “*Criss-cross, AI*”, “*Shut up*”, “*You are not playing*”, “*It’s not your turn. It’s MY turn!*”, “*All right, Mr. D.*”, “*Yes, I promise.*” puderam ser observadas na fala das crianças quando elas interagiam com estas pessoas. No início deste trabalho, como a professora sempre se dirigia a mim em inglês, elas também se esforçavam para falar comigo em inglês, mas tão logo perceberam que eu podia falar português e que já tínhamos nos tornado “íntimos”, elas passaram a usar o português e reservavam o inglês apenas para as situações em que eu assumia o papel de professora ou auxiliar.

Uma outra explicação para os padrões discursivos desta sala está nas regras de controle dos turnos de fala. Durante as atividades formais, isto é, quando a interação gira em torno de uma atividade programática, a professora exerce pressão para que o inglês seja usado. Por meio do controle dos turnos, a professora monitora também a produção oral das crianças em inglês, mantendo-as focalizadas no tópico ou conteúdo. Isso me leva a crer que, quando a situação exige, os padrões de uso das línguas nas interações dessas crianças são condicionados pela língua do interlocutor, pelo grau de formalidade/informalidade da situação e pelo controle de turnos, além da dominância nas línguas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses resultados têm implicações para o processo de ensino-aprendizagem de L2. Com base na análise dos eventos de fala identificados neste estudo percebo que a maioria das funções assumidas pela L1 foi de grande relevância para que as crianças interagissem com a professora e com os colegas durante as atividades, ou seja, a L1 serviu de suporte para que elas construíssem suas enunciações na L2 e realizassem as tarefas de modo significativo. Isso contradiz a crença de que todo uso da L1 na sala de aula é prejudicial e que somente o uso da L2 é benéfico para os aprendizes de L2. Com isso não quero dizer que o uso da L1 deva ser incentivado na sala de aula de L2, mas não se pode ignorar que o uso da L1 faz parte do processo psicolinguístico natural (Brooks & Donato, 1994; Ferreira, 2000) de auto-regulação (Swain & Lapkin, 1998) e mediação do conhecimento (Swain, 2000). Portanto, a relação L1-L2 deve ser mais bem equacionada na sala de aula bilíngüe, uma vez que não há razão para temer o uso da L1 durante as atividades ou interações em L2. Ao contrário, a alternância de línguas deve ser vista como um recurso comunicativo/instrucional valioso que ajuda os alunos a fazer a mediação entre suas experiências na L1 e aquelas que estão sendo adquiridas na L2. Também não há razão para assumir que os programas de imersão para alunos multilíngües devam usar apenas a L2, neste caso o inglês, como único meio de instrução na sala de aula de *ESL* ou de outros conteúdos nas salas regulares, conforme acreditam alguns dos interlocutores neste estudo.

Em suma, a conclusão a que se chega é que não há razões para acreditar que o uso da L1, neste caso o português, deva ser considerado um problema para a viabilização dos programas de imersão, a exemplo do programa focalizado neste estudo. Primeiro, porque as crianças sabem perfeitamente identificar as situações que requerem os estilos acadêmico ou conversacional ou alternado e se esforçam para usá-los apropriadamente; segundo, porque o uso da L1 nas situações formais tende a diminuir à medida que as crianças desenvolvem a competência na L2, conforme pude observar na fala das crianças que já atingiram um nível pré-intermediário de competência no inglês. Conforme mencionado, os dados deste estudo registram uma incidência muito menor de alternância de línguas nas interações entre as crianças das séries mais adiantadas do que nas interações daquelas que freqüentam as séries iniciais. Terceiro, em nenhum momento a L1 mostrou-se, neste estudo, como um obstáculo ao desenvolvimento da atividade em L2, ao contrário, ela facilitou; e quarto, a escola em foco já “legitimize” o uso do português no contexto da escola quando inclui o estudo dessa língua no currículo (apesar de não se definir como uma escola bilíngüe, sugerindo, assim, que não reconhece o ensino de português como oficial). Não deveria, portanto, considerá-la como um problema ou como uma língua de menor valor. Ao contrário, os resultados a que cheguei indicam que a L1 se coloca como um potencial recurso instrucional/interacional no processo de escolarização em contextos de imersão.

Considero, pois, fundamental que os professores cultivem a idéia de que a L1 faz parte de qualquer processo de aprendizagem bilíngüe e que seu uso não deve ser visto como um mal necessário, mas, no dizer de uma das professoras entrevistadas, como “uma alavanca” que impulsiona o desenvolvimento da L2.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADENDORFF, R. D. (1996). The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 388-406.
- \_\_\_\_\_. (1996). The functions of code switching among high school teachers and students in KwaZulu and implications for teacher education. In: BAILEY, K.; NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 388-406.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, pp. 233-247.
- ARTHUR, J. (2001). Codeswitching and collusion: classroom interaction in Botswana primary schools. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex Publishing, pp. 57-75.
- \_\_\_\_\_. (2001). Codeswitching and collusion: classroom interaction in Botswana primary schools. In: HELLER, M.; MARTIN-JONES, M. (Eds.). *Voices of authority: education and linguistic difference*. Westport, CT: Ablex Publishing, pp. 57-75.
- AUERBACH, E. R. (1993). Reexamining English Only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, pp. 9-32.
- BLOM, J. P.; GUMPERZ, J. J. (1972). Social meaning in structure: codeswitching in Norway. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Eds.). *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 409-434.
- BROOKS, F. B.; DONATO, R. (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, v. 77, pp. 261-274.
- CANAGARAJAH, A. S. (1995). Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, n. 3, pp.173-195.
- \_\_\_\_\_. (1999a). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. (1991). Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, SP: Unicamp, v.17, pp. 133-144, Jan./Jun.
- CUMMINS, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education.
- \_\_\_\_\_. (1981). 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.

- DEGUERREIRO, M. C. M.; VILLAMIL, O. S. (2000). Activating the ZPD: mutual scaffolding L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, v. 84, n. 1, pp. 51-68.
- ERICKSON, F. (1996). Ethnographic microanalysis. In: McKAY, S. L.; HORNBERGER, N. H. (Eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 283-306.
- \_\_\_\_\_. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81).
- \_\_\_\_\_. (1981). Some approaches to inquiry in school-community ethnography. In: TRUEBA, H. T.; GUTHRIE, G. P.; AU, K. *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- FERGUSON, C. A. (1964). Diglossia. In: HYMES, D. (Ed.). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row, pp. 429-439.
- FERREIRA, M. M. (2000). *A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)*. Campinas-SP. 210p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- FISHMAN, J. A. (1968). The relationship between micro and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when. *Journal of Social Issues*, v. 23, n. 3, pp. 15-31
- GENESE, F. (1987). *Learning through two languages*. New York: Newbury House Publishers.
- GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1976) [1973]. *Explorations in the functions of language*. 3. ed. Great Britain: J. W. Arrowsmith.
- \_\_\_\_\_. (1970). Language structure and language function. In: LYONS, J. *New horizons in linguistics*. Middlessex, England: Penguin Books, pp. 140-165.
- HELLER, M. (1995). Code-switching and the politics of language. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds.). *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 158-174.
- \_\_\_\_\_. (1996). Legitimate language in a multilingual school. *Linguistics and Education*, v. 8, pp. 139-157.
- HORNBERGER, N. H. (1991). Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. In: GARCIA, O. (Ed.). *Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman*. Philadelphia: John Benjamins, v. 1, pp. 215-234.
- \_\_\_\_\_. (1990). 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, pp. 163-172.
- HUERTA-MACÍAS, A.; QUINTERO, E. (1992). Code-switching, bilingualism, and biliteracy: a case study. *Bilingual Research Journal*, v. 16, n. 3/4, pp. 69-90.
- HYMES, D. (1972). Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- LUCAS, T.; KATZ, A. (1994). Reframing the debate: the roles of native languages in English-Only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, pp. 537-561.

- MARTIN-JONES, M. (1995). Code-switching in the classroom: two decades of research. In: MILROY, L.; MUYSKEN, P. (Eds.). *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 90-111.
- MEJÍA, A. M. (1994). Bilingual teaching/learning events in early immersion classes: a case study in Cali, Colombia. Cali, Colombia. Tese (Doutorado) – Universidade de Lancaster.
- OLMEDO-WILLIAMS, I. (1979). Functions of code-switching in a Spanish/English bilingual classroom. In: DELAWARE SYMPOSIUM ON LANGUAGE STUDIES, 1. Newark: University of Delaware. Mimeografado.
- PHILLIPSON, R. (1997). *Linguistic imperialism*. Hong Kong: Oxford University Press.
- PIASECKA, K. (1988). The bilingual teacher in the ESL classroom. In: NICHOLLS, S.; HOADLEY-MAIDMENT, E. (Eds.). *Current issues in teaching English as a second language to adults*. Great Britain: British Library Cataloguing, .pp. 97-102.
- PRESTON, D. (1989). *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- SAPIENS, A. (1982). The use of Spanish and English in a high school bilingual Civics class. In: AMASTAE, J.; ELIAS-OLIVARES, L. (Eds.). *Spanish in the United States: sociolinguistic aspects*. New York: Cambridge University Press.
- SWAIN, M. (1983) 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, pp. 35-48.
- \_\_\_\_\_. (2000). 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, pp. 97-114.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (1998). Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, v. 82, n. iii, pp. 320-337.
- TARONE, E.; SWAIN, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, v. 79, n. 2, pp. 166-178.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- ZENTELLA, A. C. (1981). Tá bien, you could answer me en cualquier idioma: Puerto Rican codeswitching in bilingual classrooms. In: DURAN, R. *Latino language and communicative behavior*. Norwood, NJ: Ablex Press, pp. 109-131.