



Revista Brasileira de Linguística Aplicada  
ISSN: 1676-0786  
rblasecretaria@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Brito de Mello, Heloísa Augusta  
Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL  
Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2005, pp. 161-184  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829596009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

# Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de *ESL*<sup>1</sup>

---

Heloísa Augusta Brito de Mello

Universidade Federal de Goiás

Neste artigo procuro refletir sobre como a relação L1-L2 tem sido tratada nas teorias de aquisição de línguas, na política e na pedagogia de ensino de L2, em especial no ensino de inglês como segunda língua (*ESL*). Ao longo do estudo, 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.

This article seeks to reflect on how L1-L2 relationship has been treated in second language theories, policy and pedagogy, mainly in the teaching of English as a second language (ESL). 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.

---

<sup>1</sup> Este artigo é uma adaptação do capítulo introdutório de minha tese de doutorado em Lingüística Aplicada, defendida na Unicamp, em 2002, sob a orientação do Prof. Dr. John Robert Schmitz, a quem agradeço e dedico este trabalho.

Amanda	:	Olha, arrumei um significado para <i>ESL</i> : Escola Seja Legal!
<i>Mrs. T.</i>	:	Escola Seja Legal? Que bom que você acha! <i>I'm glad you like ESL classes!</i>
Victor	:	Escola NUNCA é legal!
<i>Mrs. T.</i>	:	<i>Oh, my God! Why not?</i>
Victor	:	Porque só tem <i>homework</i> que a gente não entende...
Amanda	:	E só um pouquinho de <i>break</i> , né?
<i>Mrs. T.</i>	:	Como não entende? <i>Mrs. J. is AN EXCELLENT teacher!</i>
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>2</sup>

## Introdução

As falas de Amanda e Victor, que servem de epígrafe para este artigo, 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.

Na expectativa de poder compreender essa tensão, inicio este estudo refletindo sobre como a relação L1-L2 tem sido tratada na sala de aula de L2, em especial na sala de aula de *ESL* e, em seguida, busco identificar as razões pelas quais o ensino de *ESL* tem se caracterizado por uma política de *English-Only*, isto é, uma política de uso exclusivo do inglês na sala de aula de *ESL* ou de quaisquer outras variações de ensino bilíngüe.

---

<sup>2</sup> O contexto que serve de pano de fundo para as reflexões que aqui apresento é uma sala de aula de inglês como segunda língua de uma escola de imersão que proporciona ensino básico nos níveis fundamental e médio para alunos de origem multiétnica, com acentuada predominância de brasileiros. A sala de aula de *ESL* funciona como uma espécie de apoio extra para os alunos que apresentam alguma dificuldade em acompanhar as atividades acadêmicas nas suas respectivas salas de aula regulares. *Amanda, Victore* todos os outros nomes (ou abreviações de nomes) que denominam os participantes da pesquisa são fictícios. Os participantes, na sua maioria, estão iniciando seu processo de escolarização (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup>. séries) e a aquisição da L2 se coloca para essas crianças como condição *sine qua non* para o sucesso acadêmico.

A expressão *English-Only* tem sido usada por Auerbach (1993), Lucas & Katz (1994), Wiley & Lukes (1996), Phillipson & Skutnabb-Kangas (1996), entre outros, para qualificar as situações de ensino nas quais o inglês é usado como único meio de instrução. Essa expressão faz alusão ao nome do movimento norte-americano *English-Only Movement*, criado com o objetivo de lutar por uma política hegemônica de uso e reconhecimento, no nível constitucional, do inglês como a língua oficial dos Estados Unidos a ser usada em todo o território nacional (PIATT, 1990; CRAWFORD, 2000). Esse movimento surgiu como uma resposta ao crescente número de pessoas que imigraram para aquele país nas últimas décadas, razão pela qual seus adeptos vêm a língua e a soberania nacional ameaçadas pelas comunidades cada vez maiores de falantes de outras línguas, em especial a comunidade hispânica. A política lingüística defendida por esse movimento tem implicações negativas para a educação bilíngüe naquele país, uma vez que ela caminha na contramão do multilingüismo.

## ***English, please!: o mito da instrução monolíngüe***

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 (nesse 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 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.

O princípio do “bilingüismo por meio do monolingüismo” 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 falar 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 sociolíngüísticos, culturais e educativos do contexto local. Esse 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 que serve de contexto para este estudo. 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 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 *desestrangerizar* 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 diferentes daquela que lhes é familiar.

Para Almeida Filho (1998, p. 12), língua estrangeira pode significar uma língua estranha, língua dos outros, mas pode também ser entendida “como língua que só a princípio é de fato estrangeira mas que se *desestrangeriza* ao longo do tempo de que se dispõe para aprendê-la” (grifo do autor). É nesse percurso que acredito ser necessária a primeira língua, pois ela pode ser o elo facilitador entre os códigos e os conhecimentos, juntamente com outros recursos lingüísticos e pedagógicos que auxiliam os alunos a apreender o significado da comunicação na sala de aula e assim, então, *desestrangerizar* a nova língua.

Entretanto, uma abordagem bilíngüe nem sempre é vista com bons olhos e muitos professores não medem esforços para assegurar que o inglês, e apenas o inglês, seja usado durante as suas aulas. Várias são as práticas pedagógicas – jogos, penalidades, recompensas, códigos não-verbais etc. – desenvolvidas e aplicadas com o intuito de impedir o uso da L1 na sala de aula. Muitas dessas práticas são incentivadas e relatadas não apenas oralmente entre os colegas de profissão, mas estão também descritas na internet e na literatura da área (WEINBERG, 1990).

Para chamar a atenção dos pequenos infratores, esses professores não medem esforços e abusam da imaginação. Alguns usam sinais não-verbais ou sonoros como martelos de plástico que, ao golpearem “carinhosamente” as cabeças de seus alunos, emitem sons que os fazem lembrar da infração cometida. Outros instituem uma espécie de

suborno – ao final de cada aula os alunos que não usaram a L1 (ou permaneceram calados) durante as interações são premiados com doces, lápis coloridos, estrelas nos cadernos ou quaisquer outros brindes, enquanto os infratores nada recebem, ou melhor, recebem uma reprimenda. Há ainda aqueles que cobram impostos lingüísticos – para cada palavra ou enunciação pronunciadas na L1, os contribuintes pagam uma tarifa qualquer (prendas variadas são pagas na frente de toda a classe, pontos são supostamente deduzidos da média, nomes são anotados no quadro-negro ou no diário da professora etc.). Alguns chegam ao extremo de anunciar para seus alunos: “Esta é uma sala de aula de inglês apenas. Se vocês falarem espanhol, cantonês, mandarim, vietnamês, russo ou farsi vocês me pagam 25 centavos. Eu posso ficar rico!” (WEINBERG, 1990, p. 5).

Do ponto de vista didático, essas “brincadeiras” podem até ter algum efeito positivo, na medida que alguns alunos não levam a sério tais penalidades e sentem-se motivados para usar a língua-alvo durante as interações com os colegas e, principalmente, com o professor. Do ponto de vista socioafetivo, não se pode dizer se tais estratégias ou políticas de ensino surtem o efeito pedagógico esperado – o silêncio pode substituir a possibilidade da interação ou da construção do conhecimento compartilhado, mesmo que seja por intermédio da L1. Pior do que isso, algumas crianças podem associar a aprendizagem do inglês (ou o fato de não saberem inglês) a sentimentos negativos, tais como fracasso, exclusão, humilhação ou punição.

Nesse sentido, as falas de Camila e Bruno, participantes desta pesquisa, são bastante ilustrativas. Para Camila, só poder falar em inglês é razão do seu silêncio na sala de aula, enquanto para Bruno é sinônimo de fracasso e exclusão:

Eu gosto mais do português, mas na sala de aula só pode falar inglês, aí, então, quando ela [a professora] faz uma pergunta eu fico quieta, esperando os outros, mas eu acho que quando eu souber falar eu vou gostar mais de inglês. (Camila, 9 anos, 2.<sup>a</sup> série)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Essa foi a resposta de Camila quando perguntei se ela gostava de estudar inglês e se era permitido falar português durante as aulas da *Mrs. J.*, professora da sala de aula regular (*mainstream*). A expressão sala de aula regular é usada aqui para fazer a distinção com a sala de aula de *ESL* focalizada neste estudo.

Nem adianta falar inglês, comigo é só português! (...) Eu não sei nada (...) Eu sei que eu não vou aprender. Na minha outra escola eu sabia tudo, nessa eu não sei nada. (Bruno, 8 anos, 1.<sup>a</sup> série)<sup>4</sup>

Com o objetivo de investigar a extensão da crença no princípio de que o inglês é mais bem ensinado monolingüemente, Auerbach (1993) distribuiu recentemente um questionário entre professores de *ESL* participantes de uma conferência realizada durante um congresso regional do TESOL,<sup>5</sup> indagando se eles acreditavam que o uso da L1 deveria ser permitido na sala de aula. Apenas 20% dos professores responderam sim sem restrições; 30% responderam não, justificando com comentários do tipo “É a política da escola” ou “Não, mas é difícil” e os 50% restantes responderam às vezes, “Como um último recurso” ou “Só depois de tentar explicar várias vezes em inglês”. A autora comenta que apesar de 80% dos respondentes permitirem o uso de fato da L1 na sala de aula, suas justificativas para tal sugerem que eles atribuem um valor bastante negativo aos “deslizes” na L1, denotando, inclusive, sentimentos de culpa e fracasso em relação à própria prática.

Essa visão também é compartilhada em contextos brasileiros de *EFL*, conforme sugerem os resultados encontrados em um levantamento sobre o perfil dos professores do município de Goiânia (GO) que participaram do projeto PIMEI-UFG/UCG-GO.<sup>6</sup> Quando perguntados sobre o que achavam do uso do português na sala de aula de inglês, 14 (51,8%), entre os 27 professores que responderam ao questionário, acreditam que o inglês deve ser a única língua usada na sala de aula; 8 (29,6%) responderam que o ideal seria usar apenas o inglês, mas que às vezes o português é necessário; e 5 (18,5%) não vêem problemas no uso do português durante as aulas, desde que moderadamente e em

<sup>4</sup> Essa é uma situação em que a professora sai da sala de aula e solicita que eu assuma as atividades temporariamente. Quando me dirijo a Bruno, essa é a sua reação.

<sup>5</sup> *Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

<sup>6</sup> O Projeto de Integração e Melhoria do Ensino da Língua Inglesa, desenvolvido pela Universidade Federal de Goiás em conjunto com a Universidade Católica de Goiás e a Prefeitura Municipal de Goiânia, tem o objetivo de promover discussões sobre as teorias e práticas de ensino de inglês entre os professores dessas instituições. Esse questionário, aplicado em 1998, durante as discussões sob minha responsabilidade, visava delinear o perfil dos professores participantes.

momentos apropriados. Contradicoriatamente, quando perguntados sobre qual língua era mais usada como meio de instrução na sala de aula, apenas 5 (18,5%) responderam que nunca usam o português em suas aulas; os demais (81,5%) reconhecem que fazem uso do português com freqüência durante as aulas, alegando, para tal, razões diversas – alguns afirmam não estarem preparados para conduzir suas aulas apenas em inglês; outros citam razões de disciplina ou incapacidade de compreensão das instruções por parte dos alunos; e outros consideram que os alunos já se acostumaram com a tradução na sala de aula e se recusam a “pensar em inglês”. Ou seja, apesar de a grande maioria acreditar que o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe, na prática esses professores se frustram porque nem sempre conseguem fazer valer esse princípio em suas próprias salas de aula.

Essa nem de longe é a situação da escola aqui focalizada, onde os professores não somente acreditam em uma política monolíngüística, mas também estão preparados para colocá-la em prática, visto que quase todos são falantes nativos monolíngües ou bilingües dominantes em inglês. Todavia, ainda assim a L1 se faz presente, seja na sala de aula – de maneira sorrateira, longe dos olhos da professora, nos cochichos entre colegas –, seja abertamente, nos espaços marginais – nos corredores, no pátio, na cantina etc. Nada disso seria surpreendente não fosse o fato de que no contexto da escola esse uso do português tem sido considerado um dos principais problemas para a imersão no inglês e, consequentemente, um empecilho para a sua aquisição, já que o português extrapola os domínios que lhes são oficialmente concedidos, isto é, as salas de aula de Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros.<sup>7</sup>

Inicialmente, a solução encontrada pela escola para contornar esse problema foi reforçar sua política de uso exclusivo do inglês por meio da criação de *English-speaking zones*, locais onde o uso do português é expressamente proibido, na expectativa de poder, assim, maximizar o uso e as oportunidades de aquisição do inglês. Ledo engano! O português ainda assim resistia a despeito das restrições impostas. Decidiu-se, então, formar um comitê de estudos para estudar como as crianças melhor aprendem uma segunda língua, já que as medidas

---

<sup>7</sup> As aulas de Língua Portuguesa e Estudos Sociais Brasileiros juntas perfazem um total de 20% do total da carga horária do programa, a partir da segunda série.

anteriores não surtiram o efeito esperado. Assim esclarece uma das professoras:

Esses avisos, quando eles se originaram, eles tinham o objetivo de forçar as crianças a falar inglês nos corredores, no pátio, na cantina durante as refeições e eles [a direção da escola] não gostavam de ver nenhum de nós que somos bilíngües falando com as crianças nas suas línguas nativas. Eles queriam que nós reforçássemos que o inglês é a única língua desta escola e, ah, depois de alguns meses o superintendente nomeou um comitê chamado *Literacy Task Force* para estudar como as crianças melhor adquirem uma segunda língua (...) depois de um mês de pesquisas (...) nós percebemos, ou melhor, eles perceberam, porque eu já sabia disso, quão importante é a primeira língua na aquisição de uma segunda e terceira e quarta línguas. Então, depois disso tem havido... a política da escola tem se tornado mais frouxa e agora eles estão pesquisando mais para ver como nós podemos melhor ajudar nossos alunos... (*Mrs. T.*, professora do *ESL I*).

O fato de ter se tornado mais flexível, conforme afirma a professora de *ESL*, não significa, no entanto, que a política da escola tenha deixado de se pautar pelo paradigma monolíngüístico, mas, talvez, que o uso da L1 passou a ser tolerado, para não dizer ignorado, em alguns casos. Amanda, Victor, Camila e Bruno que o digam!

Apesar de ter sido constatado pelo comitê de estudos, acima mencionado, que a pesquisa mais recente reconhece o valor da L1 no processo de aprendizagem da criança bilíngüe e que os alunos podem se beneficiar de seu uso, principalmente na fase inicial da escolarização bilíngüe, grande parte da comunidade escolar (incluindo aqui professores, diretores, conselheiros e pais de alunos) aqui focalizada ainda assim acredita que a instrução monolíngüe é a melhor opção para os alunos. Para essas pessoas, a abordagem bilíngüe coloca em risco a qualidade do ensino-aprendizagem do inglês, posição essa aqui representada na fala de *Mrs. B.*, professora da 2.<sup>a</sup> série:

Eu realmente penso que passar do inglês para o português não ajuda os alunos a melhorar suas habilidades lingüísticas, ou melhor, suas habilidades em inglês porque o que eles precisam de fato é praticar a língua-alvo intensivamente. É por isso que eles vêm para esta escola – para ter a oportunidade de adquirir o inglês com seus colegas e professores nativos, quando eles ainda são bem novos (...) os alunos que entram tarde na escola perdem alguns anos essenciais de prática do inglês.

Por trás das palavras de *Mrs. B.* estão princípios pedagógicos amplamente difundidos no ensino de L2/LE: (a) *princípio da instrução monolíngüe* – “Eu realmente penso que passar do inglês para o português não ajuda os alunos”; (b) *princípio da exposição máxima* – “o que eles precisam de fato é praticar a língua-alvo intensivamente”; (c) *princípio do falante nativo* – “eles vêm para esta escola para ter a oportunidade de adquirir o inglês com seus colegas e professores nativos” e (d) *princípio da tenra idade* – “quando eles ainda são bem novos”. Esses quatro princípios, em combinação com um quinto – *princípio da subtração* –, constituem-se nos cinco pilares que dão suporte ao ensino de *ESL/EFL* e são assim resumidos por Phillipson (1997, p. 185):

- O inglês é mais bem ensinado de forma monolíngüe.
- O professor de inglês ideal é o falante nativo.
- Quanto mais cedo o inglês é ensinado, melhor é o resultado.
- Quanto mais o inglês é ensinado, melhor é o resultado.
- Se outras línguas são usadas durante os períodos instrucionais, a qualidade da aprendizagem decresce.

O primeiro princípio mencionado por Phillipson se assenta na crença de que o foco exclusivo no inglês maximiza a aprendizagem e promove a formação de novos hábitos de linguagem, supostamente eliminando os riscos de interferência de outras línguas, em especial da L1, no processo de aprendizagem. Esse princípio, porque vai ao encontro da tradição monolíngüe dos países de língua inglesa, teve muita influência, por exemplo, no ensino de *ESL* durante a fase colonialista do império britânico, quando o inglês passou a ser ensinado às populações nativas das colônias, e posteriormente durante a fase neocolonialista, quando as populações nativas americanas e os filhos dos imigrantes nos Estados Unidos passaram a ser escolarizados exclusivamente em inglês.

O segundo princípio pressupõe que o modelo ideal para a aprendizagem do inglês é o falante nativo. E assim tem sido: o professor ideal é o falante nativo, os materiais de ensino valorados são aqueles que retratam a vida e as pessoas dos locais onde o inglês é a língua nativa, as metas a serem alcançadas pelo aprendiz de L2 – pronúncia, habilidade de produzir discurso fluente, intuição e percepção dos sentidos, habilidade e criatividade de usar a língua em diferentes contextos sociais etc. – devem ser as mesmas atingidas pelo falante

nativo e assim por diante. Há, portanto, uma supervalorização da figura do falante nativo, que o coloca como superior ao falante não-nativo. Não é sem razão, portanto, que muitas escolas especializadas no ensino de inglês (ou consideradas como tal) dêem preferência à contratação de professores falantes nativos, muitas vezes sem a devida habilitação para o cargo, com base no princípio de que o falante nativo por si só é o professor ideal.

O terceiro princípio baseia-se na crença de que as crianças pequenas aprendem mais rápida e facilmente porque haveria um período crítico (*critical period hypothesis*) em que elas estariam mais predispostas para a aquisição de línguas (LENNEBERG, 1967; HALLE, 1962; KING, 1969; SAPORTA, 1966, apud McLAUGHLIN, 1978). Essa suposição foi amplamente criticada desde a sua formulação porque não há evidências suficientes que possam comprová-la (McLAUGHLIN, 1978, 1992; LIGHTBOWN & SPADA, 1993). O fator idade pode ser pertinente, mas não determinante, pois não pode ser isolado de outros fatores também relevantes na aquisição de uma segunda língua – condições de aprendizagem, características individuais, fatores afetivos, motivação etc. Mesmo assim, esse princípio tem sido usado para justificar a implementação de políticas educacionais que fazem uso do inglês como único meio de instrução – quanto mais cedo se inicia a escolarização em inglês, mais rapidamente as crianças aprenderiam a língua da escola. No entanto, as pesquisas mostram que as crianças mais velhas, em situações de aprendizagem formal, apresentam, qualitativamente, um desenvolvimento superior ao das crianças mais novas (McLAUGHLIN, 1978).

O princípio da exposição máxima, quarto princípio mencionado por Phillipson (1997), de certa forma, complementa o primeiro – quanto mais o aluno estiver exposto ao inglês, maior seria a sua chance de adquirir esta língua. Assim como a idade é um fator pertinente, a quantidade de insumo é também importante para a aquisição de uma L2, porém este também não é um fator único, decisivo, visto que quantidade nem sempre pode ser equacionada com qualidade. Porém, por ter um apelo intuitivo muito grande, esse princípio é bastante difundido no ensino de inglês e, com freqüência, os alunos considerados fracos recebem doses gigantes de inglês, na expectativa de que a competência nessa língua seja maximizada. Esse princípio pode ser também contestado pelo princípio da interdependência

lingüística (CUMMINS, 1981, 1996), já que ele não leva em conta o desenvolvimento cognitivo-acadêmico da criança como um todo, nem pressupõe a interação com os conhecimentos lingüísticos e conceituais anteriores da criança.

O quinto e último princípio pressupõe que há padrões de uso escrito e falado do inglês que devem ser preservados e se outras línguas são muito usadas, esses padrões decrescem. Como esses padrões são determinados pelos países do Centro<sup>8</sup> de tradição monolíngüe, eles nem sempre são adequados para as populações de alunos bilíngües ou que aprendem inglês na Periferia, visto que raramente levam em conta as condições sociolíngüísticas e de aprendizagem dessas populações. O *Iowa Tests of Basic Skills* é um exemplo clássico. Elaborados com base na norma padrão monolíngüe, esses testes têm sido usados para avaliar as habilidades lingüísticas e acadêmicas dos alunos das escolas do sistema público dos Estados Unidos, tanto monolíngües quanto bilíngües, ou de escolas da Periferia que mantêm algum tipo de vínculo com o sistema educacional daquele país, a exemplo da escola investigada neste estudo. O resultado é que, via de regra, o desempenho das crianças bilíngües acaba ficando em desvantagem quando comparado com o desempenho das crianças monolíngües. Ou seja, a referência monolíngüe coloca as crianças monolíngües, de antemão, em uma situação privilegiada, já que elas dominam com desenvoltura a língua usada na avaliação, o que nem sempre ocorre com as crianças bilíngües. O resultado é que estas últimas acabam sendo vistas como menos capazes ou como crianças problemas.

Além disso, o quinto princípio esbarra também no princípio da concorrência entre as línguas – teme-se que o uso de outras línguas na e para a educação possa não somente impedir a aquisição do inglês, mas também causar o seu deslocamento no currículo da escola ou na vida das pessoas, visto que em alguns locais os usos e as funções do inglês são secundários.

A observância desses princípios, por parte tanto de educadores quanto de leigos, tem contribuído para manter e reforçar o preconceito em relação ao uso da L1 em situações de ensino-aprendizagem de L2,

---

<sup>8</sup> Phillipson (1997) usa os termos *Centro* e *Periferia* para distinguir, respectivamente, entre os países dominantes de língua inglesa e os países dominados onde o inglês não é a língua nativa.

a exemplo da fala de *Mrs. B*, participante desta pesquisa, e de outros professores participantes das pesquisas acima mencionadas. Guardadas as diferenças contextuais, em todas as situações investigadas – *ESL, EFL ou de imersão* – o uso da L1 foi condenado. Para Cook (1999, p. 201), a “insistência no uso apenas da L2, por parte dos metodologistas, não significa que, na prática, a L1 não tem sido usada na maioria das salas de aula, mas que usá-la é contra a doutrina oficial”. Portanto, não é sem razão que os professores que permitem o uso da L1 durante suas aulas acabam sendo vistos (ou sentindo-se) como infratores, e a L1 como um mal necessário.

Todavia, essa postura não é fruto apenas da intuição do professor ou da crença popular de que o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe. Ela também reflete posturas teóricas que, de maneira explícita ou implícita, sugerem que a L1 interfere na aquisição da L2. Essa suposição está presente nas posturas teóricas dominantes desde a década de 60 (AUERBACH, 1993; KACHRU, 1994; SRIDHAR, 1994; CANAGARAJAH, 1999; COOK, 1999), quando os estudos lingüísticos passam a focalizar a natureza da aprendizagem, conforme procuro mostrar a seguir.

## **Reexaminando o papel da L1 nas teorias de aquisição de segunda língua**

Diferentes abordagens nas investigações sobre aquisição e ensino de segunda língua têm contribuído para reforçar a política monolíngüe na sala de aula bilíngüe. Embora uma parte desses estudos apresente resultados inconclusivos ou contraditórios, de modo geral, todos eles parecem sugerir que o inglês deve ser o único meio de comunicação aceitável nos confins da sala de aula de *ESL*, uma vez que o papel da L1 na aquisição da L2 tem sido visto de maneira negativa em muitos desses estudos (ELLIS, 1994, 1999; LARSEN-FREEMAN & LONG, 1994; SPOLSKY, 1989).

Na perspectiva behaviorista, o conhecimento prévio de uma língua é considerado como um impedimento para a aquisição de uma segunda porque o grau de dificuldade na aquisição da L2 é relacionado com o tipo de transferência do conhecimento da L1 para a L2. Dependendo do grau de semelhança entre as estruturas das línguas, a interferência da L1 é considerada positiva ou negativa. Acredita-se,

assim, que os maus hábitos (nesse caso, a L1) devem ser erradicados e substituídos por novos hábitos (isto é, a L2). Nessa perspectiva, o uso da L1 na sala de aula de *ESL* é visto como um obstáculo para a aquisição da L2. Por isso, “grandes doses de *bom inglês* passaram a ser indicadas para tratar os erros e produzir fluência nativa” (CANAGARAJAH, 1999, p. 127, grifos do autor).

Com o surgimento da teoria inatista de Chomsky (1959), o papel da L1 no processo de aquisição da L2 é reconsiderado, uma vez que a aquisição de línguas passa a ser vista como um processo desenvolvimental de natureza basicamente biológica e cognitiva. Assim, enfatiza-se a capacidade inata da criança para a aquisição de línguas e para a formulação de hipóteses acerca das línguas às quais ela está exposta. A L1, nessa perspectiva, serve de parâmetro para a comparação entre as estruturas da L1 e da L2 com vistas à previsão de erros, em decorrência da influência da L1. Dessa forma, a transferência do conhecimento da L1 deixa de ser vista como um mal a ser evitado e passa a ser considerada como resultado da tentativa dos aprendizes de formular hipóteses com base no conhecimento já internalizado.

Essa abordagem concebe a influência da L1 sobre a L2 de maneira positiva, uma vez que ela é vista como “resultado da inteligência e não da estupidez” (SCOVEL, 1988, p. 177). Entretanto, ao considerar o falante nativo como o modelo ideal para a comunicação lingüística, a teoria chomskyana, quando aplicada ao contexto de aquisição de segunda língua, abriu espaço para o preconceito em relação ao falante não-nativo, pois este será no máximo uma aproximação do modelo ideal monolíngüe. Canagarajah (1999) afirma que a lingüística chomskyana tem um efeito negativo nos estudos de aquisição de segunda língua porque ela desconsidera a possibilidade de a L1 contribuir para a aquisição da L2 ou de coexistir com a L2. Sridhar (1994, p. 801), por sua vez, ressalta que “a noção chomskyana, por descartar a variação, o desempenho e, especialmente, o bilingüismo, é muito menos adequada para a *SLA*<sup>9</sup> do que para a lingüística”. Do meu ponto de vista, o problema é que ao tomar emprestada a noção chomskyana de falante nativo ideal, a pesquisa sobre aquisição de L2 indiretamente transferiu para a pedagogia de ensino de L2 a noção de

---

<sup>9</sup> *Second Language Acquisition* – Aquisição de Segunda Língua.

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 competência é preciso que a L2 seja ensinada intensa e monolíngüemente. 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 essa competência se manifesta por meio de uma língua ou outra, ou ambas juntas, como mostram os estudos sobre alternância de línguas ou mudança de código.

A concepção bloomfieldiana de falante nativo duplicado – o bilíngüe ideal seria aquele que tem o controle das línguas de maneira semelhante ao falante nativo (BLOOMFIELD, [1933] 1979) – preparou o caminho para uma das concepções mais difundidas nas pesquisas em aquisição de segunda língua, a de *interlínguas* (SELINKER, 1972), que tem a ver com a produção dos aprendizes de L2. Ou seja, interlínguas consistem de sistemas lingüísticos intermediários entre a primeira e a segunda língua que evidenciam o desenvolvimento lingüístico do aprendiz; à medida que ele desenvolve sua competência, esses sistemas aproximam-se cada vez mais do modelo ideal – a língua falada pelos falantes nativos. Os “erros” que aparecem nesses sistemas são, em geral, creditados à L1 do falante e, quando sistemáticos, são considerados como resultantes de um processo de *fossilização*, isto é, o “reaparecimento ou ressurgimento regular na interlíngua [do aprendiz] de estruturas lingüísticas que se acreditava terem sido erradicadas” (SELINKER, 1972, p. 36).

Esse paradigma, por focalizar diretamente a produção autônoma do aprendiz, tem bastante influência tanto nas pesquisas em aquisição de segunda língua quanto na sala de aula de L2. Todavia, Sridhar (1994, p. 802) afirma que o uso desse modelo de competência duplicada no ensino de segunda língua tem levado à “caracterização do aprendiz de L2 como falantes de *interlínguas* (...), isto é, como monolíngües fracassados, ao invés de bilíngües bem-sucedidos” (grifo do autor). Kachru (1994) também considera o conceito de interlínguas inadequado porque os dados nos quais ele se fundamenta não são representativos do universo de aprendizes de L2 e de seus respectivos contextos de aprendizagem, uma vez que eles não incluem as pessoas que aprenderam a L2 nos seus contextos de origem, isto é, não-nativos e, na maioria das vezes, com seus professores também não-nativos.

Cook (1999, p. 190) também reputa a noção de interlínguas inadequada para caracterizar a produção do aprendiz de L2 e sugere o termo *multicompetência* para descrever “o conhecimento lingüístico total de uma pessoa que sabe mais de uma língua”. Na sua perspectiva, esse termo é mais neutro porque não envolve julgamentos de valor acerca da competência em cada uma das línguas. Em outras palavras, ambas as competências são relevantes, ou melhor, a soma delas, uma vez que elas se complementam (GROSJEAN, 1994). Isso significa que o ensino da L2 não pode descartar o fato da existência da L1 na mente do aprendiz ou como coloca Stern (1992, p. 282), “gostando ou não, a nova língua é aprendida com base em uma língua anterior”. Essa concepção de multicompetência parece mais adequada aos estudos sobre aquisição de segunda língua porque ela desloca o foco do falante nativo para o aprendiz de L2. Ao fazer isso, ela possibilita que o aprendiz de L2 seja percebido em termos do que ele *realmente é* e, não, do que ele “*não é* ou *ainda não é*” (KRAMSCH, 1998, p. 28, grifo do autor) ou do que “*nunca será*” (COOK, 1999, p. 189, grifo do autor).

Autores como Romaine (1995) e Grosjean (1982, 1994) caracterizam a produção dos falantes de L2 como sistemas lingüísticos comunicativos que integram diferentes modos de fala. Para que se possa compreender como esses sistemas funcionam, Grosjean (1982, 1994) sugere que o comportamento lingüístico do falante de L2 seja examinado segundo um *continuum* situacional em cujos extremos encontram-se o modo monolíngüe e o modo bilíngüe; entre esses dois extremos estão os modos intermediários nos quais o falante combina as línguas ou empresta itens de uma língua para outra.

Esses modos de fala não são excludentes, mas complementares, e são selecionados em função dos usos, dos participantes da interação e do grau de competência nas línguas. Entretanto, essa relação de complementaridade é raramente levada em conta nos paradigmas dominantes de aquisição de segunda língua, ou melhor, tem sido tratada de forma dicotómica – o repertório de L1 *versus* o repertório de L2 (SRIDHAR, 1994) – ou sob a perspectiva da deficiência, da incompletude – o aprendiz ou usuário de L2 seria alguém que fala um sistema lingüístico deficitário, incompleto, que difere tanto do modelo ideal da L1 quanto do da L2.

Essa dicotomia, por ser excludente, tende a dar maior relevância aos pólos extremos do *continuum* e a ignorar os modos intermediários

em que aparecem as interações entre as línguas: transferência, convergência, mistura, alternância, mudança e empréstimo lingüísticos, modos esses que, apesar de não corresponderem ao modelo ideal de “perfeição”, raramente interferem na comunicação. Ao contrário, se colocam, quase sempre, como recursos comunicativos bastante eficazes nas interações entre bilíngües (ou aprendizes de L2). Todavia, como o parâmetro dominante é o monolingüismo, esses modos intermediários de fala são todos estigmatizados porque são sempre avaliados com referência às normas do falante nativo e, também, porque quebram a expectativa de que apenas uma língua deve ser usada. A L1, nessa perspectiva, não é vista como um recurso discursivo, mas como uma fonte de interferência e como prova da incompetência do falante/ aprendiz. De acordo com Sridhar (1994), essa dicotomia contraria a ecologia do multilingüismo, uma vez que nas comunidades multilíngües estáveis a *diferença* não é automaticamente equacionada com o déficit e as transferências lingüísticas são esperadas.

Sem dúvida, esses paradigmas mantêm uma estreita relação com a prática do professor na sala de aula, prática essa que, como aponta Phillipson (1997), tem sido subsidiada por princípios ainda não comprovados, comentados anteriormente, e aqui retomados para mostrar que muitos desses princípios podem ser justificados, inclusive, em termos de algumas teorias lingüísticas. Por exemplo, o primeiro princípio – o inglês é mais bem ensinado de maneira monolíngüe – fundamenta-se, sobretudo, na noção behaviorista de interferência lingüística: a L1, porque é mais recorrente, interfere no desenvolvimento da L2, impede a formação de novos hábitos e leva o aprendiz a produzir erros. De forma semelhante, o quarto – quanto maior a exposição à língua, melhor é o resultado da aprendizagem – e o quinto – se outras línguas forem muito usadas, os padrões de desenvolvimento do inglês tendem a cair – princípios também se espelham nas noções de interferência lingüística e de exposição a estímulos relevantes presentes na abordagem behaviorista de ensino de línguas. Na perspectiva dos adeptos dessa corrente, a melhor forma de evitar o erro e superar essa interferência é neutralizar a L1, excluindo-a da sala de aula, além de “praticar o modelo correto um número suficiente de vezes” (BROOKS, 1960, p. 58).

O segundo princípio assume que adquirir uma segunda língua significa ser capaz de usá-la de maneira semelhante ao falante nativo monolíngüe, o que nos leva de volta à noção behaviorista de bilingüismo

defendida por Bloomfield ([1933]1979). Esse princípio também reflete a noção de falante nativo ideal, que ganha força inicialmente no estruturalismo chomskyano e posteriormente é estendida aos estudos de aprendizagem de L2. Na lingüística chomskyana, o conceito de falante nativo ideal é uma abstração que se assenta no monolingüismo, isto é, no indivíduo que cresce falando uma única língua e que a domina completamente, opondo-se, portanto, ao aprendiz/usuário de L2, que aprende uma segunda língua posteriormente e a usa como resultado de seu repertório bilíngüe. No entanto, em algumas comunidades, as crianças crescem falando duas ou mais línguas simultaneamente, o que significa que elas têm duas ou mais línguas nativas. Isso não implica que elas sejam dois ou mais monolíngües de cada língua em um único indivíduo (GROSJEAN, 1982). Mais importante, ainda, é reconhecer que o aprendiz/usuário de L2 jamais poderá se transformar em um falante nativo tal qual pressupõe a definição tradicional de falante nativo – aquele que fala a língua que aprendeu primeiro – pelo simples fato de que, historicamente, as pessoas não podem alterar sua condição de indivíduo que adquiriu uma língua anteriormente a uma segunda. Ser um falante nativo é, portanto, um atributo da própria história de vida do indivíduo que não deveria ser usado para julgar o comportamento de uma pessoa que fala/aprende, além de uma primeira língua, uma segunda. Implícito nesse segundo princípio está também o conceito de interlínguas (SELINKER, 1972), visto que a qualidade da produção do aprendiz/usuário de L2 é sempre julgada com referência ao comportamento lingüístico do falante nativo.

O terceiro princípio – quanto mais cedo o inglês é ensinado, melhor é o desempenho – também está de acordo com a teoria chomskyana que afirma ser o indivíduo portador de uma espécie de dispositivo de aquisição da linguagem (*LAD – Language Acquisition Device*), que predispõe a criança para aprender uma língua durante um determinado *período crítico* (aproximadamente até os onze anos de idade). Após esse período, a aprendizagem de uma língua envolveria processos diferentes, e a produção do aprendiz não mais teria características da produção do modelo ideal, ou melhor, do falante nativo. Todavia, essa é uma situação ideal, pois como se sabe, a grande maioria dos falantes e usuários de L2 adquiriram essa língua posteriormente a uma primeira (KACHRU, 1997).

## Considerações finais

Como se pode ver, vários são os caminhos que justificam, pelo menos em tese, a exclusão da L1 da sala de aula de *ESL*. O professor, certamente, se vê numa posição delicada, pois usar ou reconhecer o uso da L1 pode, muitas vezes, ser um sinal de incompetência ou de não-observância da norma vigente. Todavia, perspectivas alternativas têm surgido tanto no nível teórico quanto no das pedagogias de ensino. 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 & TUCKER, 1972; PHILIPS, 1972; TUCKER, 1980; GENESEE, 1987) – ou em contextos de imersão do tipo americano – crianças falantes de português como L1 sendo escolarizadas por meio do inglês (L2) (MELLO, 2002) e outros envolvem o par inglês-espanhol (MEJÍA, 1994); outros relatam situações de minorias lingüísticas – crianças falantes de uma L1 diferente do inglês e escolarizadas em programas bilíngues ou não-bilíngues em contextos de imigração ou de minorias nativas (SKUTNABB-KANGAS & TOUKAMAA, 1976; EDELSKY, 1982; CUMMINS, 1981, 1992; LUCAS & 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, 1993, 1995, 1999; GARRET et al., 1994; MERRIT et al., 1992).

Em todos esses estudos, o que se observa é 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). Além disso, a L1 serve de apoio, uma espécie de alavancas que impulsiona o desenvolvimento da L2, como evidenciam os estudos de Olmedo-Williams (1979), Zentella (1981), Atkinson (1987), Collingham (1988), Huerta-Macías & Quintero (1992), Horneberger (1990), Lucas & Katz (1994), Mejía (1994), Canagarajah (1995, 1999), Swain (2000), Mello (2002), para citar apenas alguns.

Portanto, não há razões empíricas para se temer o uso da L1 na sala de aula de L2, principalmente quando se trata de processos de escolarização por meio da L2, como é o caso de Amanda, Victor, Camila e Bruno, citados anteriormente, e de muitas outras crianças que, em situações semelhantes, têm suas vozes silenciadas. Ao retomar suas falas, neste momento, concluo dizendo que a escola, para ser legal, precisa fazer sentido, o que certamente implica poder compreender e se fazer compreender – “escola nunca é legal porque só tem *homework* que a gente não entende..., [porque] a gente não entende o que ela [a professora] fala..., [porque] nem adianta falar inglês, comigo é só português..., [porque] quando eu souber falar é que eu vou gostar mais...”.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987.

AUERBACH, E. R. Reexamining English Only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 9-32, 1993.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979 [1933].

BROOKS, N. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc., 1960.

CANAGARAJAH, A. S. Critical ethnography of a Sri Lankan classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. *TESOL Quarterly*, v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993.

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.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1999.

CHOMSKY, N. Review of verbal behavior by B. F. Skinner. *Language*, v. 35, p. 26-58, 1959.

COLLINGHAM, M. Making use of students' linguistic resources. In: NICHOLLS, S.; HOADLEY-MAIDMENT, E. *Current issues in teaching English as a second language to adults*. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988. p. 81-87.

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

CRAWFORD, J. *A war with diversity*: US language policy in an age of anxiety. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

CUMMINS, J. 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.

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

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.

CUMMINS, J. 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.

CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

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

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELLIS, R. (Ed.). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999.

GARCÍA, E. *Education of linguistically and culturally diverse students*: effective instructional practices. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1991.

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.

GENESEE, 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.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

HALLE, M. Phonology in a generative grammar. *Word*, v. 18, p. 54-72, 1962.

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, B.B. World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 17, p. 66-87, 1997.

KACHRU, Y. Sources of bias in SLA research: monolingual bias in SLA research. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 795-799, 1994.

KING, R. D. Historical linguistics and generative grammar. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1969.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.). *Language learning in intercultural perspective*: approaches through drama and ethnography. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1994.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. *Bilingual education of children*: the St. Lambert experiment. Rowley, MA: Newbury House, 1972.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. A home/scholl language switch program. In: MACKEY, W. F.; ANDERSSON, T. (Ed.). *Bilingualism in early childhood*. Rowley, MA: Newbury House, 1977. p. 327-332.

LENNEBERG, E. H. *Biological foundations of language*. New York: Wiley, 1967,

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

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.

McLAUGHLIN, B. *Second language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.

MELLO, H. A. B. De. "O português é uma alavaca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola "bilíngüe". 2002. 345 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

MEJÍA, A. M. Bilingual teaching/learning events in early immersion classes: a case study in Cali, Colombia. Cali, Colombia, 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de Lancaster.

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.

OLMEDO-WILLIAMS, I. Functions of code-switching in a Spanish/English bilingual classroom. In: DELAWARE SYMPOSIUM ON LANGUAGE STUDIES, 1., 1979. Newark: University of Delaware. Mimeografado.

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.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. English Only worldwide or language ecology? *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 429-452, 1996.

PIATT, B. *¿Only English?: law and language policy in the United States*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press, 1990.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. Cambridge, MA: Blackwell, 1995.

SAPORTA, S. Applied linguistics and generative grammar. In: VALDMAN, A. (Ed.). *Trends in language teaching*. New York: McGraw-Hill, 1966.

SCOVEL, T. Multiple perspectives make singular teaching. In: BEEBE, L.M. (Ed.). *Issues in second language acquisition: multiple perspectives*. New York: Newbury House, 1988.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

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.

SPOLSKY, B. *Conditions for second language learning*. New York: Oxford University Press, 1989.

SRIDHAR, S.N. A reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 800-805, 1994.

STERN, H. H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

SWAIN, M. Bilingualism without tears. In: CLARKE, M.; HANDSCOMBE, J. (Ed.). *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).

WEINBERG, J. Pennies from He Vinh. *TESOL Newsletter*, v. xxiv, n. 3, p. 5, jun. 1990.

WILEY, T. G.; LUKES, M. English-Only and standard English ideologies in the U.S. *TESOL Quarterly*, v. 30, n. 3, p. 511-535, 1996.

ZENTELLA, A. C. 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, 1981. p. 109-131.