



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA INGLESA**

EMMELINE MILENE FIRMINO DE LIMA

**O PAPEL DA L1 NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO
DE L2 NA PRÉ-ESCOLA**

CAMPINA GRANDE - PB

2010

EMMELINE MILENE FIRMINO DE LIMA

**O PAPEL DA L1 NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO
DE L2 NA PRÉ-ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras – Língua Inglesa.

Orientador: Professor Mestre Cleystone Chaves dos Santos.

CAMPINA GRANDE - PB

2010



Biblioteca Setorial do CDSA. Abril de 2021.

Sumé - PB

EMMELINE MILENE FIRMINO DE LIMA

**O PAPEL DE L1 NA AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO DE L2 NA PRÉ-
ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de graduada em Letras com habilitação em Língua Inglesa.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Cleydstone Chaves dos Santos (Orientador – UFCG)

Prof. Dr^a.Ph.D Sinara de Oliveira Branco (Examinadora – UFCG)

Ao meu filho

AGRADECIMENTOS

Agradecimento maior a Deus, força constante.

A minha família, pelo apoio de sempre.

Ao meu filho, por suportar minhas ausências.

As minhas amigas, pelas palavras de incentivo e pelas trocas de conhecimento.

A senhora Wilma Lúcia e ao professor Ednaldo Lima, por abrirem as portas de sua Instituição de Ensino Bilíngüe com tanta generosidade.

A professora Gabi, por me acolher, tantas e tantas vezes, em sua sala de aula.

A todas as crianças da Kids, pelos insumos linguísticos oferecidos a cada encontro.

A Tone, meu orientador, pela generosa receptividade a minha orientação, bem como por suas valiosas instruções a realização do meu trabalho de pesquisa e redação final.

A todos os professores e funcionários desta instituição.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram com a minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A minha Mãe, pelo apoio incomparável.

“LE sempre que possível;
português quando necessário”

Magalhães (1998)

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade apresentar uma discussão sobre a aquisição oral de segunda língua (L2) por crianças da pré-escola mediada por sua língua mãe (L1). Apresentaremos os pressupostos teóricos do nosso trabalho baseados nos estudos de Vygotsky (1984) e outros pesquisadores que estudam a língua mãe em contextos bilíngues (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cook, 1999; Mello, 2004; Mello 2009). A análise será feita através de uma investigação a respeito da frequência do uso da L1 durante a aquisição de L2, levando em consideração dois aspectos importantes: com que propósitos a língua materna foi usada durante as interações ocorridas em sala de aula de L2 e as implicações causadas por este uso. Os resultados obtidos através da análise corroboram com a nossa hipótese que a L1, de forma positiva, interfere na aquisição de uma segunda língua de crianças que estão na pré-escola.

Palavras-chave: segunda língua, língua materna, aquisição, contextos bilíngues.

ABSTRACT

This research aims at presenting a discussion about the children in primary school oral second language acquisition mediated by the mother tongue. We will present the theoretical background based on the studies carried by Vygotsky (1984) and other researchers of the same area (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cook, 1999; Mello, 2004; Mello 2009), about the mother tongue use in bilingual contexts. The analyses will be done through an investigation about the frequency of the mother tongue use during the second learning acquisition, taking into consideration two important aspects: purposes for which the mother tongue was used during the classroom interaction and the implications caused by its use. The results obtained through the corpus analysis corroborate our hypothesis that L1 in, a positive way, interfere on second language acquisition of children in primary school.

Keywords: second language, mother tongue, acquisition, bilingual contexts.

ABREVIACES

L1 – LÍNGUA MATERNA

L2 – SEGUNDA LÍNGUA

ZDP – ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL

ESL – ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 01 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
1.1 A Teoria da Mediação	13
1.2 A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	14
1.3 A Mediação	15
1.4 A criança e sua disposição para compreender as situações de fala	16
1.5 Estudos sobre o uso da L1 na aula de L2	18
CAPÍTULO 02 – METODOLOGIA	22
2.1 A natureza e o contexto de pesquisa	22
2.2 Os participantes	22
2.3 Coleta de dados	23
2.4 O corpus e o procedimento da análise dos dados	23
CAPÍTULO 03 – ANÁLISE DOS DADOS	24
A) Mediação de L1 na relação (T- S)	24
B) Mediação de L1 na relação (S- T)	30
C) Mediação de L1 na relação (S- S)	33
CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

INTRODUÇÃO

O estudo sobre o papel da Língua Materna, de agora em diante (L1), no processo de aquisição de uma Segunda Língua – para o presente estudo Língua Inglesa (L2), trata-se de uma tendência atual nos estudos linguísticos. Discussões acerca de tal problemática (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cook, 1999; Mello, 2004; Mello 2009) tem travado muitos embates e tentado esclarecer alguns questionamentos que ainda permeiam tal temática. Pode a L1 funcionar efetivamente como recurso comunicativo nas interações de sala de aula bilíngue? É possível a L1 mediar os usos da L2 em contexto escolar? Como a L1 pode favorecer no processo de aquisição de L2? O uso da L1 na sala de aula bilíngue otimiza as instruções da Língua-Alvo?

Partindo de tais questionamentos e acreditando que a aquisição do vocabulário de L2, quando mediada pela L1, pode trazer benefícios efetivos para crianças em fase pré-escolar, este trabalho pretende a partir de um diálogo entre os Construtos Teóricos de Vygotsky - a ZDP e a Mediação - e estudos sobre o uso da L1 na sala de aula de L2, investigar a aquisição oral de vocabulário da L2 mediada por L1 de crianças que se encontram na pré-escola. Para tanto, analisaremos quando e em quais situações a L1 permeia as falas dos aprendizes de L2, isto é, os propósitos para seu uso. E, investigaremos também, as implicações que o suporte da L1 pode trazer a tal aquisição. Conforme pontuam Brumfit, Moon & Tongue (1991):

Gradualmente as crianças reconstróem regras para a L2 que aos poucos se torna familiar, através das regras da L1, e tentam produzir suas falas na L2 guiadas pelas regras da L1. (BRUMFIT, MOON & TONGUE, 1991, p. 219, tradução nossa)

Considerando o trecho acima, pressupomos que a L1 participa no processo de aquisição de vocabulário da L2. Acreditamos que a L1 como ferramenta pode, de forma positiva, auxiliar nesse processo de construção de significados na L2.

Pesquisas sobre o ensino de línguas em salas de ESL- Inglês como Segunda Língua, (Auerbach, 1993; Canagarajah, 1999; Doyle, 1997; Piasecka, 1988; Hopkins, 1988) tem analisado os efeitos da alternância de línguas que ocorre no processo de aquisição de L2, não só por parte dos alunos, mas também por parte dos professores.

Portanto, o nosso trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo estão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o nosso estudo e respaldam as nossas hipóteses a partir, principalmente, dos construtos teóricos de Lev Vygotsky (1984), bem como dos estudos sobre o uso da L1 em contextos bilíngues.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada para esse estudo, respaldada por Michalyszyn & Tomasini (2007) e Pop & Mays (2007), como também a natureza da pesquisa, o corpus e os procedimentos utilizados na análise dos dados.

O último capítulo refere-se à análise do corpus desta pesquisa, no qual investigaremos com que frequência e para que propósitos a L1 foi usada nas interações ocorridas na sala de L2. A análise está dividida em três categorias: 1) Mediação de L1 na relação Professor – Aluno (T – S); 2) Mediação de L1 na relação Aluno - Professor (S – T) e 3) Mediação de L1 na relação Aluno – Aluno (S – S).

Enfim, concluímos o nosso trabalho através das considerações finais ressaltando as limitações e contribuições deste para futuros trabalhos.

CAPÍTULO 01

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 A Teoria da Mediação – Vygotsky

As principais teorias sobre a aquisição da linguagem podem ser agrupadas sob duas perspectivas: A Estruturalista e a Funcionalista. De acordo com Allan (2009):

A perspectiva estruturalista considera as competências lingüísticas produtos de estruturas biológicas- cognitivas e têm se concentrado na análise das propriedades estruturais da linguagem simbólica e na derivação de regras lingüísticas gerais. (ALLAN, 2009, p. 161)

Já a proposta funcionalista tem como base a crença nas competências lingüísticas em termos de relações funcionais estabelecidas entre os indivíduos e o mundo, ainda conforme o autor. Ou seja, podemos concluir que há a crença de que a interação comunicativa é a chave para a aquisição da linguagem.

Para o presente trabalho daremos prioridade à proposta de cunho funcionalista apresentada por Lev Vygotsky (1984). Acreditamos que a teoria da mediação proposta por Vygotsky vem colaborar com o nosso estudo na medida em que nos fornece subsídios para analisarmos o processo de aquisição da L2 (terminologia esta definida por Ellis (2003) como qualquer língua aprendida após a língua materna, seja essa aprendizagem dentro ou fora de sala de aula) mediada pela L1. Pois é nesse processo de mediação em que a L2 vai sendo construída no contexto de ensino pré-escolar, isto é, através de atividades sócias-comunicativas realizadas entre professores e alunos, tendo como partida ora a L1 como canal para a L2, interlingual, ora a própria L2, intralingual.

É também nesse processo de mediação que a alternância de línguas ocorre a fim de se alcançar objetivos instrumentais, regulatórios e interacionais (HALLIDAY 1976) por parte da professora - e objetivos interacionais - por parte dos alunos.

Vygotsky (1984), em seus estudos, criticou as teorias que afirmavam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultantes unicamente da maturação, ou

estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem.

Para o autor, o desenvolvimento não é determinado apenas por processos de maturação biológica, mas, considera o meio um fator de máxima importância no desenvolvimento humano. De acordo com o teórico, nessa relação homem- ambiente, o ser humano lança mão do uso de signos (ferramentas simbólicas) criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana para interagir com o meio.

A partir da teoria Vygotskiana, compreendemos que ao agir no mundo físico, as crianças em seus estágios iniciais, lançam mão de ferramentas simbólicas (o sistema de números, a escrita e a linguagem) que lhes são apresentadas por seus familiares ou tutores, quando estas já se encontram no ambiente escolar.

É, portanto, na interação e com a ajuda do outro que a criança realiza tarefas que podem ser internalizadas e, então, posteriormente realizadas sozinhas. De modo que a interação social media o aprendizado.

Em suma, podemos observar na teoria sociocultural de Vygotsky, dois construtos importantes: A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a Mediação, os quais nos parecem ser de grande relevância para a abordagem desse estudo.

1.2 A Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP)

Uma das maiores contribuições de Vygotsky, a teoria da ZDP, nos indica a distinção entre o *real* e o *potencial* nível de desenvolvimento de uma criança. De acordo com Vygotsky (1984, p. 97) “O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento”. Já a ZDP, de acordo com ele, refere-se as funções ainda não amadurecidas, mas que estão em processo de maturação.

Portanto, no momento em que os tutores das crianças conseguem perceber esse intervalo, que indica o que a criança já sabe, e aquilo que ela já tem potencialidade para aprender, entra em jogo uma atuação efetiva de ensino e aprendizagem através do ensino realizado em sala, pois os tutores, conscientes de sua atuação dentro da ZDP desenvolverão estratégias de ensino estimulando o conhecimento potencial do aprendiz, que ao ser alcançado passará a ser conhecimento real.

De acordo com o psicolinguista, “A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Portanto, no processo de aquisição de uma língua, o desafio dos tutores está em propor um aprendizado que ocorra dentro da ZDP dos aprendizes a fim de promover um desenvolvimento real a estes.

É nesse contexto da ZDP, em que se define o conhecimento real das crianças e seu potencial para realizar atividades a partir da ajuda do outro, que as *mediações* realizadas pelos professores através do uso da estratégia do *scaffolding*¹, recebem um papel determinante.

1.3 A Mediação

De acordo com Vygotsky (1984), a mediação refere-se ao papel exercido por alguém no aprendizado do outro. Isto é, ao papel que alguém exerce para aumentar o aprendizado do outro, através do fornecimento de experiências apresentadas a este.

Essa concepção envolve o fornecimento de experiências que levem os aprendizes a progredirem de um nível para outro, através da mediação oferecida pelo professor. De acordo com o autor:

O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. (Vygotsky, 1984, p.103)

Além da mediação fornecida pelo ser humano, Vygotsky também destaca a mediação fornecida pelas ferramentas simbólicas, destacando a linguagem como sendo uma das mais importantes. No presente trabalho, tem-se a L1 como uma ferramenta na aquisição de L2 na pré-escola.

O termo Scaffolding é utilizado neste trabalho para categorizar o uso da L1 como ferramenta didática na aquisição de L2 dos aprendizes da pré-escola.

¹ Scaffolding: Auxílio temporário oferecido ao aprendiz para que ele realize determinada tarefa através do desempenho assistido

O Uso da L1 como ferramenta para mediação durante o processo de aquisição da L2 pode ajudar os aprendizes a se moverem dentro da chamada ZDP, a fim de chegarem ao conhecimento real da L2. Muitos estudiosos têm voltado suas pesquisas para o papel que a *Mediação* tem exercido na aquisição de L2 em contextos de ensino bilíngües. Conforme (MELLO 2004):

Os mecanismos de suporte mediado ou assistência colaborativa têm sido explorados recentemente nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua com o objetivo de observar os processos desenvolvimentais que são dialogicamente derivados e construídos a partir das interações linguísticas que ocorrem na sala de aula de L2. (MELLO, 2004, p. 223)

De acordo com Gibbons (2003 apud, Longaray & Lima, 2004), a aquisição de uma língua consiste num empenho muito mais social do que individual. Os significados são construídos entre os indivíduos muito mais do que nos indivíduos e são moldados pela atividade social da qual eles emergem e pela natureza colaborativa da interação.

Enfim, é no contexto educacional, bem como a partir das interações ocorridas em sala de aula que tais construtos apresentados ganham espaço, permitindo-nos perceber o uso da L1 como ferramenta didática mediadora usada no processo de aquisição da L2 na pré-escola.

1.4 A criança e sua disposição para compreender as situações de fala

Donaldson (1994) acredita que é possível para crianças na fase pré- escolar decifram o que as palavras significam porque elas ocorrem junto com certos eventos não-linguísticos. Isso reforça a nossa crença de que a aquisição da linguagem pode ser compreendida como um trabalho contínuo, por parte dos aprendizes, de dar sentido não só ao que escutam, mas também ao que vêem, a fim de atribuir sentido ao significado das palavras.

A autora afirma que há toda uma série de idéias fundamentais sobre as formas de nos relacionarmos com o mundo. E entre elas, destaca que a mais importante é a idéia de que, desde o princípio, desde o nascimento esta relação é ativa de nossa parte. De acordo com a autora, procuramos ativamente interpretar o mundo e dar-lhe sentido.

Desta forma, a autora argumenta que, quando a criança ouve palavras referentes a uma situação que ela ao mesmo tempo está percebendo, sua interpretação das palavras é influenciada pelas expectativas que coloca na situação. Quando a criança está disposta a interpretar uma situação, de certa forma, salientando algumas características em vez de outras, esta predisposição influenciará o que considera ser o significado das palavras.

Tal consideração nos mostra que muito do que a criança compreende deve-se não só ao que lhe anunciamos, mas também a sua própria disposição para querer compreender aquela situação.

Esse comportamento ativo diante do mundo e essa disposição nata para interagir com o mesmo é o que nos leva, quando somos expostos a outra língua, a buscar das mais variadas formas, compreendê-la e dar-lhe sentido. E é nessa fase inicial de aquisição de uma L2 (em que a criança ainda está buscando atribuir sentido aos usos e às formas do novo código) que podemos perceber o uso da L1 com especial importância servindo para mediar os usos da L2 nas interações entre professores e crianças inseridos num processo de aquisição de línguas.

Jonh Macnamara (1972, apud Donaldson,1994,p.26) afirma que as crianças são capazes de aprender a linguagem exatamente por possuírem outras capacidades e por terem uma capacidade relativamente bem desenvolvida de dar sentido a certos tipos de situações que envolvem uma interação humana direta e imediata.

Portanto, é essa capacidade inata que possuímos de querer atribuir sentido aos acontecimentos a nossa volta, que nos ajuda e nos impulsiona no aprendizado da fala.

Veremos a seguir alguns teóricos que tem analisado o papel da L1 nas interações ocorridas nas salas de aula de L2.

1.5 Estudos sobre o uso da L1 na aula de L2

Estudiosos da aquisição de segunda língua (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cook, 1999; Mello, 2004; Mello 2009) tem discutido e levantado muitos questionamentos a respeito do papel que a L1 tem exercido na aquisição da L2. Ao longo deste estudo, revisaremos alguns estudos realizados em contextos bilíngues.

Muitas ainda são as crenças no uso exclusivo da L2 como sendo o ideal no ensino de línguas, levando os professores a priorizar o ensino monolíngüe, desvalorizando, assim, o uso da L1 em situações de ensino- aprendizagem de L2. Contudo, perspectivas alternativas e contrárias a tais crenças têm mostrado a importância que a L1 trás ao desenvolvimento das crianças, não só no nível cognitivo e linguístico, mas também, no nível sociolingüístico e afetivo (cf. Mello 2004)

Nos trabalhos sobre aquisição de L2 (Atkinson, 1987; Auerbach, 1993; Cook, 1999; Mello, 2004; Mello 2009) a alternância de línguas tem sido focalizada e defendida como recurso comunicativo eficaz nos processos de ensino e aprendizagem de L2.

Ao investigar a alternância de línguas no contexto de uma escola bilíngue, Mello (2009) observou que as crianças se apóiam no português para construir enunciações individuais ou conjuntamente em inglês, bem como para negociar os sentidos das mensagens quando se engajam nas interações instrucionais. Ainda conforme a autora:

A alternância de línguas assume funções específicas no desenvolvimento da competência em L2, sobretudo na fase inicial de aquisição, quando a criança ainda está procurando dar sentido aos usos e as formas do novo código. Neste processo, o uso da L1 reveste-se de especial importância, pois parece servir para mediar os usos da L2. (MELLO, 2009, p. 142)

De acordo com Canagarajah (1999 apud Longaray & Lima, 2004), a L1 do aprendiz deve ser usada na interação em sala de aula de L2, visto que a L1 e L2 podem coexistir, admitindo a emergência na atualidade de perspectivas alternativas e pesquisas a respeito do papel da L1 na aquisição da L2.

Após ter sido considerada um obstáculo para a obtenção de proficiência em uma L2, Canagarajah pontua que alguns estudos já chegam a argumentar que a L1 pode promover uma aquisição mais efetiva da L2. De acordo com o autor, esses estudos investigam as maneiras através das quais a L1 pode enriquecer e complementar o processamento de L2.

Canagarajah lista algumas vantagens de uso da L1 na aquisição da L2: *a) Aumento da receptividade da L2 ao usar a L1 entre os aprendizes e b) Diminuição do choque cultural. O autor ainda menciona alguns usos produtivos da L1 em sala de aula de L2 como: 1) elemento mediador da interação entre professor e aluno; 2) dar instruções; 3) pedido de desculpa ou de favor.*

Além do mais, a troca de código da L1 para a L2 pode acabar gerando simpatia, por parte do professor, conforme Canagarajah discute em um estudo em sala de aula de inglês como L2 com alunos falantes- nativos da língua Tamil. De acordo com o autor, a L1 dos falantes (o Tamil) é usada para as interações consideradas pessoais e extra oficiais.

Em seus estudos, ele afirma que a L2 é utilizada exclusivamente com fins instrucionais, ficando o uso da L1 para interações consideradas pessoais e extra-oficiais.

No entanto, Atkinson (1987) em seus estudos sobre o papel da L1 na sala de aula de L2, lista alguns usos da L1: *1) verificou o uso da L1 com fins instrucionais para facilitar a compreensão de aprendizes iniciais da L2; 2) elencar linguagem; 3) checar compreensão; 4) produzir cooperação entre os aprendizes; 5) discutir a metodologia da sala de aula; 6) checar por senso, isto é, checar a compreensão dos aprendizes a respeito de determinado conteúdo; 7) testar.* De acordo com o autor, a L1 pode proporcionar ao aprendiz de L2 a oportunidade de dizer o que ele realmente quer dizer e ainda pontua que uso da L1 pode ser uma forma de economizar tempo nas instruções para o desenvolvimento de algumas tarefas.

Auerbach (1993) argumenta que o uso da L1 nos estágios iniciais de aquisição de L2 é imprescindível para um sucesso posterior, de acordo com Auerbach, o uso simultâneo da L1 com a L2 facilita a transição para a L2. Ainda conforme a autora, o uso da L1 em salas de ESL pode reduzir a ansiedade, bem como as barreiras afetivas na aquisição de L2, permitindo dessa forma, um progresso mais rápido nas salas de ESL.

Piasecka (1988, apud Auerbach, 1993) acrescenta que a L1 atua como uma ferramenta para: *1) negociar o programa de curso e lições; 2) controlar o comportamento de sala de aula;*

3) apresentar regras gramaticais; 4) instruir; 5) explicar os erros dos alunos e 6) acessar a compreensão.

Neste mesmo âmbito, Cook (1999) sustenta a noção de L1 usada como uma ferramenta facilitadora entre aprendizes de L2, corroborando com o pensamento de Piasecka (1986, p.97 apud Auerbach, 1993, p.18) quando afirma que “Nós precisamos falar para expressar nossas idéias, e quando estamos aprendemos uma nova língua, esse processo é mais produtivo quando feito através da língua-mãe”.

Assim, retornamos Auerbach quando afirma que “Começar com a L1 propicia um senso de segurança e valida às experiências vividas dos alunos, permitindo a estes expressarem a si mesmos”. (tradução nossa)

De acordo com Collingham (1988 apud, Mello 2009) a abordagem bilíngue para fins instrucionais, é apenas um dos aspectos da metodologia comunicativa moderna. De acordo com o autor, fazer uso de uma abordagem bilíngue é assumir que a aprendizagem de uma língua é um processo complexo que requer o emprego de uma variedade de estratégias, dentre elas, o uso dos recursos linguísticos dos aprendizes de L2.

No que concerne as estratégias no uso da L1 na aula de L2, Branco (2009), a partir de um estudo acerca do uso de estratégias de tradução no ensino de inglês em escolas públicas, apresenta sugestões de algumas atividades de tradução a serem utilizadas em sala de aula para auxiliar no processo de ensino- aprendizagem.

De acordo com a autora, o uso da tradução deve se feito em sala de aula com a finalidade de levar os alunos a perceberem tal uso dentro de um contexto, no desenvolvimento das atividades relacionadas a língua inglesa. Isto é, a compreensão da língua deve ir além do plano da estrutura.

Apesar de compreender a tradução como uma atividade que deve levar o aluno a fazer utilização de proximidade de significado e não de estruturas lingüísticas, a autora reconhece que, no início do aprendizado de uma segunda língua seja aceitável a recorrência dos alunos a sua L1, bem como possíveis construções na L2 com estrutura da L1. A autora argumenta que tal fato ocorre por que os alunos não possuem domínio ou conhecimento suficiente de Língua Inglesa.

Dessa maneira, os estudos de Branco (2009) vêm corroborar com os estudos apresentados neste trabalho que defendem o uso da L1 como uma ferramenta positiva a ser utilizada em sala de aula de l2.

CAPÍTULO 02

METODOLOGIA

2.1 A natureza e o contexto da pesquisa

Para a coleta de dados, realizamos uma pesquisa empírica. De acordo com Michaliszyn e Tomasini (2007), trata-se de uma pesquisa que é desenvolvida a partir da observação direta dos fatos, através da vivência do pesquisador. Utilizamos, portanto, uma pesquisa de cunho qualitativo na qual tentamos checar as nossas hipóteses a partir descrição e explicação dos fenômenos observados no “ambiente natural como fonte direta de dados” (GODOY, 1995a, p.62)

A escolha deste tipo de pesquisa foi relevante, pois contribuiu de forma satisfatória na explicação dos fenômenos observados no desempenho dos alunos em sala de aula. De acordo com Pop & Mays (2007):

Os métodos qualitativos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos. (POP & MAYS p. 42)

2.2 Os participantes

A coleta de dados para o estudo em questão foi realizada em uma escola de imersão em língua inglesa, situada na cidade de João Pessoa - PB, que oferece ensino bilíngue a crianças da pré-escola. Foram seis as crianças participantes da pesquisa com idade entre três e quatro anos. Todas em fase inicial de aquisição da língua inglesa e a professora das referidas crianças.

A coleta teve uma duração de aproximadamente seis meses para observação, coleta de excertos e informações pertinentes a esta.

2.3. Coleta de dados

Dividimos o processo em duas etapas. A primeira etapa foi destinada à observação das crianças em seus momentos de aula e participação em atividades diversas ocorridas na escola (atividades recreativas, atividades de artes, aula de natação, entre outras). Nesta etapa foi observado o comportamento das crianças enfocando o processo de aquisição de L2, bem como as interferências da L1 nesse processo, visando à percepção das estratégias intuitivas utilizadas por essas crianças

Na segunda etapa, realizamos questionários semi-estruturados com duas professoras das referidas crianças com a finalidade de colher informações que viessem contribuir com a nossa reflexão sobre o aprendizado de L2 na primeira infância, bem como a interferência de L1 neste aprendizado.

2.4 O corpus e o procedimento da análise dos dados

O corpus desta pesquisa é composto por excertos coletados durante as observações das aulas. Após a coleta, agrupamos os excertos dentro de três categorias para análise dos mesmos: 1) Mediação de L1 na relação professor-aluno (T – S); 2) Mediação de L1 na relação aluno-professor (S – T) e 3) Mediação de L1 na relação aluno-aluno (S – S).

CAPÍTULO 03

ANÁLISE DOS DADOS

Antes de iniciarmos a análise dos dados gostaríamos de esclarecer que o corpus desta pesquisa é composto por recortes de fala curtos que representam parte das interações (T – S); (S – T) e (S – S) ocorridas durante os momentos de aulas bilíngues para crianças da pré-escola. Não tivemos acesso a recortes de falas que tenham interações mais completas devido ao tipo de turma a que submetemos a nossa análise - turmas de pré-escola em que as crianças estão tendo acesso inicial ao vocabulário da L2. Portanto, nessa fase inicial de aquisição da língua, interações mais completas e fluentes ainda não são possíveis de se realizarem entre as crianças da pesquisa em questão.

A análise dos dados será realizada sob três óticas: Interação Professor – Aluno (T – S); Interação Aluno - Professor (S – T) e Interação Aluno – Aluno (S – S).

- A) Mediação de L1 na relação (T – S)
- B) Mediação de L1 na relação (S – T)
- C) Mediação de L1 na relação (S – S)

Em cada um dos três casos acima analisaremos para que propósitos a L1 foi usada nas interações ocorridas na sala de L2.

A) Mediação de L1 na relação (T – S).

Muitas são as funções em que a L1 pode mediar as interações entre professor-aluno na sala de aula de L2. De acordo com Mello (2004), as professoras alternam a L1 com L2 para 1) *regular o comportamento das crianças*, 2) *dar instruções sobre os conteúdos*, 3) *signalizar sequências das aulas*, 4) *controlar os turnos de fala*, entre outras funções. Para esse primeiro

tipo de mediação, analisamos apenas duas funções – *solicitar melhora de conduta dos alunos e checar compreensão de vocabulário*.

Ainda nesta sessão, a partir dos trechos de fala selecionados no Excerto 3, analisaremos o único caso, neste estudo, em que a L2 é utilizada sem sofrer interferência da L1. Isto é, a professora apenas oferece aos seus alunos input na L2.

No Excerto 1 a alternância de línguas é usada pela professora para solicitar uma melhora de conduta dos seus alunos. Conforme Mello (2009), neste contexto, o português está simbolicamente associado à repreensão, aconselhamento e admoestação, talvez pelo fato, segundo a autora, de o português ser a língua usada pela família em situações similares. A professora recorre a L1 para controlar o comportamento dos mesmos e para negociar normas de conduta.

EXCERTO 1

T: (1) Remember your agreements...

Remember, não imitar os friends!

T: (2) Juliana, the agreements...

Se comportar na classroom!

T: (3) Maria, No! Sem brigar com os friends!

Remember the agreements!

T: (4) Remember the agreements: Vou me comportar no circle!

Alice... para de imitar os friends, remember the agreements!

S: (5) Quero sentar perto de você!

T: (6) No! Você não está cumprindo o seu combinado no agreement!

T: (7) I will talk to everybody! Vou falar pra todo mundo: Sit Down!

Vou falar com todo mundo: Vocês não estão cumprindo o combinado!

É importante notar nos turnos (1), (2), (3), (4), (6) e (7) que é a L1, a língua predominante utilizada pela professora para controlar a sua turma, bem como para negociar as normas da sala de aula. Acreditamos que isso só é possível porque a professora em questão é nativa da L1. O laço específico que a professora mantém com a sua língua Nunes (2007), a faz recorrer a L1 num momento de extrema necessidade de tomar de volta o controle da sua turma. É na L1 que a professora encontra suporte ao expressar a sua insatisfação, e percebemos que isso ocorre de forma muito espontânea.

Essa situação corrobora com a afirmação de Nunes (2007) de que o que está inscrito em nós com as palavras da L1 é o material fundador de nossas estruturas.

A professora em questão, de forma bastante intuitiva, faz uso da L1 nos momentos de repreensão. Ela sente que a repreensão na L2 não surte o mesmo efeito que na L1.

O uso da L1 em questão corrobora com Mello (2009). A autora afirma em estudos que a L1 é usada para expressar *sentimentos fortes* e reafirmar a autoridade da professora. De acordo com Mello, o uso da L1 parece marcar, na fala da professora, o limite de sua paciência em relação a determinado comportamento dos alunos.

Portanto, na função regulatória Halliday (1976) a L1, como ferramenta, permeia a fala da professora. Muitas vezes a professora parte da L2, mas termina sua fala na L1, como no turno (7). Outras vezes a sua fala começa na L2, é permeada pela L1 e logo em seguida volta à L2, a exemplo dos turnos (1), (2), (3), (4) e (6).

No Excerto 2 a professora responde a pergunta de uma aluna fazendo uma alternância da L1 com a L2 em sua resposta, vejamos:

EXCERTO 2

S: (8) Juliana vem hoje?

T: (9) I don't know.

S: (10) Vem?

T: (11) Eu não sei! I don't know!

Percebemos nos turnos (7), (9) e (11) que, a professora faz uso da L1 para garantir que a compreensão da sua fala ocorreu. Ao repetir na L1 o que foi falado anteriormente na L2, a professora dá oportunidade ao aluno de confirmar a sua compreensão do vocabulário de L2. A tradução literal é usada como estratégia para reforçar o vocabulário utilizado pela professora na L2, uma vez que a estrutura “I don't know” não faz parte do vocabulário diário das crianças. Professores podem fazer uso da L1 dos alunos para checar a compreensão dos mesmos a respeito de certos itens da L2 (cf. Atkinson 1987).

De acordo com Branco (2009), no que tange as técnicas de tradução, é necessário que o professor de línguas estimule um trabalho mais cognitivo por parte dos alunos, para que estes sejam capazes de dominar os conteúdos trabalhados. Ainda conforme a autora, a tradução automática não gera esforço por parte do aluno.

Concordamos com a autora em trabalhar com tais estratégias quando estamos tratando de língua para alunos cognitivamente mais maduros engajados no aprendizado de L2. Porém, reconhecemos que os alunos da pesquisa em questão não conseguem se engajar em práticas mais discursivas e reflexivas a respeito do uso da língua devido à falta de maturação biológica deste para tal enfoque. Portanto, resta a professora destes, neste momento, lançar mão de estratégias mais diretas de tradução como o Método Gramática - Tradução para mediar o conhecimento dos seus alunos.

O Excerto 3 registra uma situação em que a professora apenas fornece input na L2 aos seus alunos.

EXCERTO 3

T: (13) How is the weather today?

S: (14) Sunny day!

S: (15) Sunny! *(todos falam em coro)*

T: (16) Are you happy or sad today?

S: (18) Happy! *(todos falam em coro)*

S: (17) Eu tou happy não!

(uma das alunas responde - de fato a mesma estava chorando no momento da pergunta)

T: (19) How was your weekend?

S: (20) Eu brinquei na praia... Fui pro shopping...

S: (21) Eu fui pra casa de vovó Lúcia...

T: (22) What color is this?

S: (23) Rosa! Rosa!

T: (24) Sit down, please! *(as crianças sentam-se no chão)*

T: (25) Point to the baby.

(as crianças apontam a figura referente a um bebê presente no livro de atividades)

T: (26) Come here, sit down. *(crianças sentam-se ao chão)*

T: (27) Color the baby.

(crianças atendem a professora pintando a figura do bebê no livro de atividades)

T: (28) Point to me the mommy!

(as crianças apontam a figura da mãe presente entre diversas fichas de figuras que representam os membros da família)

T: (29) Circle the dad!

(as crianças circulam a figura que representa o pai na atividade proposta no livro)

T: (30) Cross your leg! *(as crianças sentam-se ao chão e cruzam suas pernas)*

Neste excerto, a professora só fornece input na L2. Os sentidos das enunciações não precisam ser negociados na L1 das crianças por que as mesmas já são acostumadas aos comandos *Point to; sit down; color the; circle the* bem como as sentenças *How is the weather today? Are you happy or sad today? How was your weekend? What color is this?* e *Cross your leg!* Conforme percebido durante as observações das aulas, tais comandos e sentenças sempre são retomados pela professora.

A partir dos Excertos 1 e 2, percebemos que a maioria das falas da professora são permeadas pela L1, e que os usos completos da L2 nas enunciações, como podemos observar no Excerto 3, só ocorrem quando a professora faz uso de estruturas já internalizadas pelas crianças.

Analisando as falas da professora nos Excertos 1, 2 e 3, podemos perceber na prática um dos mais importantes construtos teóricos de Vygotsky (1978), a ZDP. De acordo com o teórico, a Zona de Desenvolvimento Proximal consiste na diferença entre o que o aprendiz pode realizar sozinho e o que o mesmo tem potencialidade para realizar a partir da mediação, da ajuda do outro ou de uma ferramenta.

Nos Excertos 1 e 2, percebendo que os seus aprendizes tem potencialidade para compreender algumas falas na L2, a professora faz uso da L1 para ajudá-los, isso é, lança mão da ferramenta L1 para criar situações conversacionais entre os alunos da turma. Já no Excerto 3, por perceber que os alunos já apreenderam o uso de certos comandos, bem como de certas sentenças, a professora dispensa uma possível mediação com a L1 dos alunos e faz uso exclusivo de suas falas na L2. A professora ao diferenciar o que seus alunos já sabem do que eles têm capacidade de aprender, favorece o aprendizado dos mesmos.

Destacamos ainda o papel imprescindível da interação ocorrida em sala de aula, percebemos que a forma com a professora conduz sua aula, a partir de conversas em círculo promove a interação dos alunos. Conforme Gibbons (2003 apud, Longaray & Lima 2004), a aquisição de uma língua consiste num empenho muito mais social do que individual. Os significados são construídos entre os indivíduos muito mais do que nos indivíduos e são moldados pela atividade social da qual eles emergem e pela natureza colaborativa da interação.

Portanto a natureza colaborativa gerada na sala de aula em questão permite de forma muito positiva, a construção de significados na L2.

B) Mediação de L1 na relação (S – T)

Ao analisarmos as falas dos alunos dirigidas a sua professora nos turnos (5), (8) e (10), no Excerto 3 nos turnos (20), (21) e (23) e no Excerto 4, percebemos que quase totalidade das falas coletas são output produzidos completamente na L1 dos alunos ou na mistura de L1 com L2 . Percebemos que mesmo compreendendo o input oferecido pela professora na L2, as respostas são em sua maioria produzidas na L1.

Entendemos que a L1 dos alunos soma e colabora com contexto de fala da turma que ainda em processo de aquisição de L2, vê na L1 uma alternativa para construir suas falas. Conforme Mello aponta:

Os estudos sobre alternância de línguas no contexto da escola bilingue mostram que a L1 tem um papel instrucional estratégico na sala de aula, pois, além de mediar o conhecimento, funciona como meio de socialização, cria ambientes potenciais para a aprendizagem e proporciona maior segurança às crianças para que elas possam maximizar a participação nas atividades de L2.(MELLO, 2004,p.237)

EXCERTO 4

S: (31) Hoje a gente vai brincar com os **cards**?

T: (32) No! Not today!

S: (33) Porque? (fica sem resposta...)

[a professora mostra uma bolsa (surprise bag) de onde a mesma tira o material
que será utilizado durante a aula com os alunos]

S: (34) Eu vi na bolsa um negócio **yellow**!

T: (35) My helper (...) you are not helping me today, Why?

S: (36) Porque eu tava ajeitando a minha sandália!

S: (37) Quem é o **helper** hoje?

T: (38) Augusto!

[Em um momento de realização de pintura a professora pergunta que cor de lápis
o aluno quer para pintar o seu desenho e o mesmo responde]

S: (39) Eu quero o **blue** claro!

S: (40) As **dolls** estão aonde? Elas se foram é?

(aluna perguntando pelas bonecas da sala de aula)

S: (41) Tia... tem duas **butterflies**

(aluno fala ao olhar painel sobre a natureza na parede da sala de aula)

S: (42) E várias **flowers**...

(outra aluna complementando o comentário da primeira aluna)

T: (43) Juliana, What color do you want? *(momento de pintura do livro de atividades)*

S: (44) O vinho... *(aluna referindo-se a cor vinho)*

T: (45) Nobody is paying attention!

S: (46) Eu tou, né **teacher**?

A fim de dar continuidade às falas da professora em sala, os alunos vêm na L1 uma possibilidade de interação com a professora e com seus pares. De acordo com Mello (2009), as crianças em processo de se tornar bilíngüe, fazem uso de sua L1 ao vivenciarem experiências em L2 até que sejam capazes de se expressarem de modo funcional exclusivamente através desta língua.

Ainda conforme a autora, a L1 preenche as lacunas na fala das crianças quando elas estão engajadas em atividades instrucionais na L2, instrumentalizando-as para que comuniquem suas experiências e intenções, como podemos observar nos turnos (39) e (44) momento em que as crianças estão fazendo as tarefas de pintura proposta em seus livros e precisam comunicar a professora a cor que precisam para realizar as tarefas em questão. No turno (39), por exemplo, o aluno mostra que precisa do lápis na cor 'light blue' mas como o mesmo ainda não sabe expressar tal cor na língua inglesa, faz uso da L1 juntamente com a L2 para atingir seu propósito comunicativo durante a atividade instrucional na L2.

Num momento em que as crianças ainda estão em processo de aquisição de línguas e sendo preparadas para atuarem como indivíduos bilíngües, acreditamos que o uso da L1 vem colaborar de forma muito salutar nesse processo de construção de enunciações na L2.

A alternância de línguas assume funções específicas no desenvolvimento da competência em L2, sobretudo na fase inicial da aquisição, quando a criança ainda está procurando dar sentidos aos usos e às formas do novo código (cf. Mello 2009).

Percebemos que sem o uso da L1, a comunicação nesse nível de aprendizado - turma iniciante no aprendizado de inglês com faixa etária de três anos - a interação não seria possível. Observamos nas falas coletadas, que o uso da L2 na sentença só ocorre no nível do vocábulo isolado, isto é, as crianças nesta fase, apenas aplicam a sentença enunciada no português alguns vocábulos já aprendidos na L2.

As crianças concentram-se ainda no modelo de produção de sentença da L1, apenas aplicando determinados vocábulos da L2 na sentença produzida nos moldes da L1. Podemos ver tal exemplo nos turnos (34) e (39). Analisando essas duas falas podemos perceber que as sentenças produzidas estão estruturadas na gramática da língua portuguesa, já que, tendo em vista o pensamento anterior, a posição dos vocábulos segue a lógica do português: No turno (34) vemos que o substantivo precede o adjetivo: *negócio yellow*, contrário a lógica da língua inglesa em que o adjetivo precede o substantivo. No turno (39) o adjetivo primitivo *blue* veio antes do adjetivo que o qualifica: *blue claro*, seguindo a lógica de ordem das cores compostas do português. Pois na Língua Inglesa a ordem para o adjetivo composto de cores acima é a seguinte: palavra que qualifica a cor (adjetivo, substantivo) + adjetivo de cor primitiva, exemplo: *light blue*.

Durante esse processo de transição de crianças monolíngües para crianças bilíngües, a L1 servirá como apoio, como ferramenta (*scaffolding*) e marcará presença inevitável nas enunciações das crianças, já que estas ainda não possuem uma bagagem lingüística prévia na L2 que permita elaborar suas enunciações usando unicamente esta língua.

C) Mediação de L1 na relação (S – S)

Na mediação Aluno- Aluno do estudo em questão, analisaremos a função conversacional ocorrida entre os alunos dessa turma, observamos os momentos em que eles se engajavam em conversações sociais nos momentos de sala de aula. Percebemos que, mesmo

reconhecendo o inglês como a língua a ser falada em sala de aula, as crianças apenas se envolviam em diálogos contendo a L2 quando eram mediados pela sua professora. Na relação Aluno-Aluno as interações, em sua maioria, ocorriam na L1.

Em raríssimos momentos, como pudemos observar, a L2 permeou a fala das crianças durante seus momentos de conversas e brincadeiras sem a intervenção da professora, a exemplo nos turnos (48), (49), (50) e (51) do Excerto 5.

EXCERTO 5

S: (47) Alice, você pinta o dog de yellow, tá?! (momento de realização de atividade proposta no livro dos alunos)

S: (48) Cross your leg, Guilherme! (aluna falou para seu colega de turma)

[momento de brincadeira entre as meninas]

S: (49) Eu vou ser uma princesa yellow...

S: (50) Eu vou ser uma princesa blue...

S: (51) E eu vou ser uma princesa Pink!

De acordo com Mello:

O uso do Português alternadamente com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola, por falarem uma língua que não é a língua de instrução, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com mais desenvoltura, enquanto elas se preparam para “funcionar” como indivíduos bilíngües. MELLO, 2009, p. 160)

Parece- nos claro que, na conversa espontânea, isto é, sem a mediação da professora, a L2 não tem espaço nas falas das crianças. E acreditamos que isso se deve a falta de repertório lingüístico – vocabulário da L2 - bem como a falta de conhecimento do funcionamento da sintaxe da L2 por esses alunos. Nesta fase, a compreensão de como produzir enunciados nos moldes da L2 ainda está em processo de desenvolvimento, o foco nesta fase da pré - escola é dado a aquisição de vocabulário da L2, e não a sintaxe da língua inglesa.

Por possuírem uma linguagem ainda limitada na L2, as crianças não conseguem exprimir muitos significados nesta língua.

Percebemos que as crianças ainda não podem, nesta fase, expressar na L2 sentenças como as produzidas por elas, por exemplo, nos turnos (20) e (21) do Excerto 3 deste trabalho, sentenças essas que remetem a um fato ocorrido no passado. E tal impossibilidade, deve-se ao fato de as crianças ainda não possuírem domínio na L2 para expressar em frases gramaticais o *tempo passado*, necessário para o relato dos acontecimentos ocorridos no final de semana de tais crianças. Desta forma, resta-lhes fornecer output na L1 para atingir seus objetivos comunicativos ao interagir com a professora.

Percebemos que no turno (48) a enunciação só aconteceu na L2 pelo fato de como mencionado anteriormente nesta discussão, as crianças já terem assimilado o significado da sentença: *cross your leg, Guilherme!* (cruze suas pernas, Guilherme!).

Observamos ainda que, nas interações entre as crianças, houve momentos em que vocabulários já apresentados a estas na língua inglesa como *dog* e *cat*, por exemplo, apareceram em suas falas, mas não na L2. Apesar de estarem num ambiente de aula em inglês e perceberem que esta é a língua de instrução estabelecida para ser usada na sala de aula, nos momentos de descontração, as crianças não fizeram uso destes vocabulários já aprendidos na L2.

E isso vem comprovar o que (Mello, 2009, p.160) fala sobre o uso da L1 nos momentos de descontração. De acordo com a autora “As crianças usam o português na maioria das interações sociais com os colegas, e o inglês fica restrito às situações mediadas pela professora”.

Acreditamos, portanto, que na fala espontânea, a L1 é quem predomina nos discursos das crianças no contexto pré-escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perceber o suporte que a L1 prestou aos eventos de falas produzidos pelas crianças deste estudo foi algo muito gratificante, principalmente quando paramos para pensar nas implicações positivas que tais resultados trazem ao ensino de L2 em contextos de ESL.

A análise dos excertos comprovou a nossa hipótese de que a L1 favorece o processo de aquisição da L2. Os resultados mostraram que a maioria das falas das crianças foram permeadas por sua L1. Na Interação Aluno – Professor e Aluno – Aluno, quase totalidade das sentenças foram produzidas na L1 dos mesmos, ou na mistura de L1 com L2, durante os momentos de interação com a professora e durante os momentos de conversas e brincadeiras, quando não estavam mediados por ela.

Como pudemos comprovar tal presença marcante da L1 nas falas das crianças não ocorreu por acaso, sem domínio suficiente da L2, as crianças não conseguiam se expressar fazendo uso exclusivo da Língua- Alvo. Dessa forma, percebemos como o uso da L1 favoreceu o processo de aquisição de L2 por permitir que os alunos preenchessem as lacunas de suas falas e por permitir que os mesmos se expressassem e interagissem no grupo em que estavam inseridos.

Sem ter competência para se expressar unicamente na L2, as crianças encontraram na L1 uma possibilidade para se comunicar com a professora e com seus pares. Como ferramenta, como suporte, a L1 foi utilizada para mediar à interação desses indivíduos em seus momentos de aula.

Acreditamos que ignorar o uso da L1 nos contextos de ESL é algo impossível, haja vista que, os indivíduos da pré-escola e iniciantes no aprendizado de L2, ainda não possuem repertório linguístico para se expressar de forma satisfatória e funcional exclusivamente na L2. Conforme Cook (1999) professores devem olhar para a L1 como um fator positivo na sala de aula, em vez de um fator negativo que deve ser tolerado.

Ainda pudemos perceber tal presença da língua materna (L1) na fala da professora dos alunos-participantes desta pesquisa. Mesmo sabendo do papel restrito que é dado a L1 na escola bilíngüe, em alguns momentos de sua prática, fez uso da mesma, como por exemplo, nos momentos em que precisou solicitar uma melhora de conduta de sua turma.

Como pudemos observar, a professora também fez uso da L1 para checar compreensão de vocabulário de seus alunos.

As evidências apresentadas neste estudo sugerem que abordagens de ensino que defendem exclusivamente o uso da L2 em contextos de ESL devem ser reconsideradas a fim de não comprometer o aprendizado dos estudantes de L2. Promover um ensino que tenha como base o uso exclusivo de L2 não pode gerar avanço significativo aos alunos do estudo em questão- alunos da pré-escola. Pois sem base lingüística na L2, esses alunos não conseguem se engajar em interações comunicativas unicamente através desta.

Longe de ser vista como algo que venha a atrapalhar o processo de aquisição de L2, a L1 trata-se de mais uma ferramenta que vem auxiliar nesse processo.

Acreditamos que este estudo, vem corroborar com estudos realizados anteriormente sobre aquisição de L2 em contextos bilíngües, na medida em que reafirma o importante papel que a L1 assume no processo de aquisição de L2.

Mesmo tendo a nossa hipótese comprovada a partir dos excertos de falas coletados, não podemos deixar de levar em consideração a localização da cidade em que foi realizada a coleta de dados desta pesquisa como uma limitação presente no decorrer deste trabalho. O acesso a cidade de João Pessoa restringiu-se a uma visita semanal para que pudéssemos coletar os excertos de falas utilizados nessa pesquisa. Acreditamos que se houvesse em Campina Grande (cidade em que reside a pesquisadora) uma escola bilíngue, talvez, pudéssemos oferecer uma maior quantidade de excertos a nossa análise.

Acreditamos ainda que pesquisas futuras acerca dessa temática possam surgir e ampliar as questões aqui estudadas a fim de enriquecer os estudos nessa área de conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÀLLAN, Sylvio. *O Modelo de Tomasello sobre a Evolução Cognitivo- Linguística Humana*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Vol. 25, n. 2, PP. 161-169. 2009.
- ATKINSON, David. **The mother Tongue in the classroom: a neglected resource?** *ELT Journal* v.41, n.4, p.241-247, 1987.
- AUERBACH, Elsa Roberts. **Reexamining English only in the ESL classroom.** *TESOL Quarterly*, v.27, n.1, p. 9-32, 1993.
- BRANCO, O. Sinara. **O ensino de língua inglesa através do uso de estratégias de tradução.** *Resvista Arius. Revista de Ciencias Humanas e Arte, Campina Grande*, v.15, n. 2, p. 104- 112. 2009.
- BRUMFIT, C. MOON, J. & TONGUE, R. **Teaching English to Children. From practice to Principle.** Haper Collins Publissers, 1991.
- COOK, Vivian. **Going beyond the Native Speaker in Languag Teaching.** *TESOL Quarterly*, v.33, n.2, p. 185-209, 1999.
- DONALDSON, Margaret. *A mente da criança.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ELLIS, Rod. **Second Language Aquisition.** 8 ed. Oxford Univerversity Press, 2003.
- GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In: *Revista de Administração de Empresas.* São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, abril 19
- HALLIDAY, Michael A. K. **Language structure and language function.** In: LYONS, John (Ed.). *New horizons in linguistics.* Middlessx, England: Penguin Books, 1970.
- LONGARAY, A. Elisabete & LIMA, S. Marilia. **O papel da interação na aquisição de segunda língua.** *Revista Entrelinhas.* Rio Grande do Sul, 2004.
- NUNES, L. M. **Aprender uma língua estrangeira é sempre um pouco tornar-se outro.** IN: XVIII Seminário: Centro de Estudos Linguísticos e Literários do Paraná, 2007. Ponta Grossa: UEPG.2007.
- MELLO, Heloísa. **Funções da alternância de línguas na sala de aula de inglês como segunda língua.** *Linguagem & Ensino, Pelotas*, v.12, n.1, p. 135-164, jan./jun. 2009.
- MELLO, Heloisa. **L1: Madrinha ou Madrasta? – O Papel da L1 na aquisição da L2.** *Signótica*, v.16, n.2, p. 213- 242, jul./dez.2004.
- MICHALISZYN, Mário Sérgio & TOMASINI, RICARDO. **Pesquisa: Orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos.** 3ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIGOTSKI, S. Lev. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.