

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

VANESSA BEZERRA MANESCHY

**O USO DA LÍNGUA MATERNA NAS AULAS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ESTADO DA ARTE E PROPOSTAS**

VOLUME I

BELÉM

2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUA E LITERATURA VERNÁCULAS
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

VANESSA BEZERRA MANESCHY

**O USO DA LÍNGUA MATERNA NAS AULAS DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ESTADO DA ARTE E PROPOSTAS**

VOLUME I

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação do Centro de Letras da Universidade Federal do Pará, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Letras - Lingüística, sob a orientação do Prof. Dr. José Carlos Cunha.

BELÉM

2007

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca do CLA/ UFPA-Belém-PA

Maneschky, Vanessa Bezerra

O uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira: estado de arte e propostas / Vanessa Bezerra Maneschky, orientador, José Carlos Cunha.----- 2007.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém, 2007.

1. Linguagem e línguas- estudo e ensino. I. Título.

CDD-20.ed. 407

Dedico este trabalho à
Vivian, fonte incessante de luz e alegria.

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela concessão de bênçãos e da inspiração necessária para a realização deste trabalho

A Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, pelo amparo espiritual durante minhas “necessidades e tribulações”.

À minha mãe, Sylvianne Maneschy, que, além de sempre acreditar no meu potencial, me nutre diariamente o com seu amor incondicional.

Ao meu pai, Carlos Maneschy, exemplo de dedicação acadêmica e de êxito profissional que servem de modelo no qual busco me espelhar.

Às irmãs Fernanda e Patrícia, pelo carinho e contribuição.

Ao meu marido, Álvaro, pela compreensão e pelo incentivo necessário durante esta jornada.

À minha prima Flávia, pela ajuda concedida na “reta final” deste trabalho

A toda minha família, pela paciência e apoio moral e emocional.

Ao Professor Doutor José Carlos Cunha pela valiosa orientação e sábias sugestões dadas durante a elaboração deste trabalho.

Aos Professores do Mestrado, Dra. Walkyria Magno, Dr. Abdelhak Razky, Dra. Myriam Crestian Cunha, Dra. Marília Ferreira e Dr. Sydney Facundes, pelos conselhos e colaborações.

À amiga Cleuma Nascimento, cuja parceria ao longo do curso serviu não só para fins de mútua cooperação e realização acadêmica, mas, acima de tudo, que permitiu a consolidação de uma verdadeira amizade.

À amiga Elisangela Costa que, incansável, sempre colaborou, por meio de ajudas “virtuais”, para a realização deste trabalho.

Às bibliotecárias Walteiza (commut) e Regina (mestrado em Letras), sempre prestativas e eficientes.

Aos demais colegas do mestrado, pelo apoio.

Aos diretores, coordenadores e professores das instituições de ensino A B e C, pela cooperação que permitiu a realização desta pesquisa.

A todos que contribuíram para a concretização deste sonho.

SUMÁRIO - VOLUME I

INTRODUÇÃO	10
1 REFLEXÃO TEÓRICA.....	13
1.1 O ESPAÇO DA LÍNGUA MATERNA (LM) NAS METODOLOGIAS DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LINGUA ESTRANGEIRA (LE).....	13
1.1.1 Do século XV ao século XVIII	
1.1.1.1 O “Método” <i>Double Manual</i>	13
1.1.1.2 Os “Métodos” de Bellot/Holyband e de Miège.....	14
1.1.1.3 O “Método” Indiano.....	16
1.1.2 O século XIX	
1.1.2.1 O Método Gramática-Tradução (MGT).....	16
1.1.2.2 Os Métodos “Pré-reformistas”.....	18
1.1.2.3 A “Reforma”.....	21
1.1.3 Do século XX até aos dias de hoje	
1.1.3.1 O Método Direto.....	24
1.1.3.2 O Método Audiolingual.....	25
1.1.3.3 A Abordagem Comunicativa.....	28
1.1.3.4 A Abordagem Pós-Comunicativa.....	33
1.1.4 Uma síntese	35
1.2 CAUSAS DE EXCLUSÃO E RAZÕES PARA INCLUSÃO DA LM NAS AULAS DE LE.....	37
1.2.1 Causas de exclusão.....	37
1.2.2 Razões para inclusão.....	39
1.3 FUNÇÕES QUE A LM EXERCE NAS AULAS DE LE.....	44
1.3.1 Função administrativa.....	45
1.3.2 Função afetiva.....	46
1.3.3 Função compensatória	47
1.3.4 Função elucidativa.....	47
1.3.5 Função explicativa.....	48
1.3.6 Função reiterativa	50

2 METODOLOGIA	53
2.1 O MÉTODO ETNOGRÁFICO	53
2.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: OS <i>LOCI</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA	54
2.2.1 Os loci da pesquisa.....	54
2.2.1.1 A instituição A.....	55
2.2.1.2 A instituição B	55
2.2.1.3 A instituição C.....	55
2.2.2 Os sujeitos da pesquisa.....	56
2.2.2.1 Na instituição A.....	56
2.2.2.2 Na instituição B.....	57
2.2.2.3 Na instituição C.....	58
2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	59
2.3.1 As observações de aulas.....	60
2.3.2 Os questionários.....	60
2.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	61
3 ANÁLISE DOS DADOS.....	63
3.1 A PRESENÇA DA LM NAS AULAS DE LE.....	63
3.1.1 As Turmas Iniciais.....	63
3.1.2 As Turmas Avançadas.....	65
3.2 A FREQUÊNCIA DE USO DA LM.....	68
3.2.1 As Turmas Iniciais.....	68
3.2.2 As Turmas Avançadas.....	71
3.3 FUNÇÕES DA LM PRESENTES NAS AULAS DE LE.....	75
3.3.1 As Turmas Iniciais.....	75
3.3.2 As Turmas Avançadas.....	80
3.4 AS FUNÇÕES DA LM QUE PREDOMINAM NAS AULAS DE LE.....	88
3.4.1 As Turmas Iniciais.....	89
3.4.2 As Turmas Avançadas.....	90
3.5 MOMENTOS EM QUE O USO DA LM FAVORECE OU PREJUDICA AS AULAS DE LE.....	92

3.5.1 As Turmas Iniciais.....	92
3.5.2 As Turmas Avançadas.....	97
3.6 SÍNTESE DA ANÁLISE	100
4 PROPOSTAS	103
5 CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS - VOLUME II	

QUADROS E GRÁFICOS

QUADRO 1 – Quadro sinótico	26
QUADRO 2 – Funções que a LM exerce nas aulas de LE	52
QUADRO 3 – Média de intervenções em LM (por hora aula) nas turmas de nível básico.....	64
QUADRO 4 – Média de intervenções em LM (por hora aula) nas turmas de nível avançado.....	65
QUADRO 5 – Funções da LM presentes nas aulas de nível básico	75
QUADRO 6 – Funções da LM presentes nas aulas de nível avançado.....	80
QUADRO 7 – Funções da LM mais presentes nas aulas de nível básico.....	89
QUADRO 8 – Funções da LM mais presentes nas aulas de nível avançado.....	91
GRÁFICO 1 – O uso da LM pelo professor	67
GRÁFICO 2 – O uso da LM pelos alunos.....	67
GRÁFICO 3 – A frequência com que o professor utiliza a LM nas aulas de LE de acordo com a opinião discente.....	68
GRÁFICO 4 – A frequência com que o professor deveria usar a LM nas aulas de LE de acordo com a opinião discente.....	69
GRÁFICO 5 – A frequência com que o aluno usa a LM segundo a opinião discente	70
GRÁFICO 6 – A frequência ideal de uso da LM segundo a opinião discente.....	71
GRÁFICO 7 – A frequência com que o professor utiliza a LM de acordo com sua opinião.....	73
GRÁFICO 8 – A frequência ideal de uso da LM pelo professor segundo a sua opinião.....	73
GRÁFICO 9 – A frequência com que alunos usam a LM de acordo com a opinião docente.....	74
GRÁFICO 10 – A frequência com que alunos deveriam usar a LM de acordo com a opinião docente.....	74
GRÁFICO 11 – Os momentos em que o professor faz uso da LM nas aulas de LE segundo a opinião discente.....	86
GRÁFICO 12 – Os momentos em que os alunos fazem em uso da LM nas aulas de LE segundo a opinião discente.....	87
GRÁFICO 13 – O nível em que se acredita ser apropriado o uso da LM segundo a opinião docente.....	98
GRÁFICO 14 – A utilidade da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE segundo a opinião docente.....	98

RESUMO

Este trabalho visa analisar o uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira. Para isso, primeiramente, aponta-se o espaço ocupado pela língua materna nas diversas metodologias de ensino-aprendizagem de línguas, levantam-se as causas de exclusão da LM e as razões para sua inclusão nas aulas de língua estrangeira e finalmente propõe-se uma categorização das funções que a LM pode exercer no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Uma pesquisa de campo envolvendo três instituições de ensino de língua inglesa no Pará foi realizada para se observar concretamente se a LM, de fato se manifesta nesse contexto e, caso positivo, com que frequência ela ocorre; que funções a LM exerce; quais as funções predominantes, para então avaliar se o seu uso favorece ou não o ensino-aprendizagem de LE.

Palavras-chave: Língua materna (LM), Língua estrangeira (LE) e ensino-aprendizagem de línguas

ABSTRACT

This work intends to analyze the use of mother tongue in the foreign language classroom. In order to do this, firstly, we will point out the moments in which the mother tongue is considered according to many language learning methodologies, also, causes of its exclusion and reasons to include the mother tongue will be mentioned so that finally, we can propose a categorization that presents functions of the mother tongue in the foreign language learning context. A field research involving three English learning institutions in the state of Pará was done in order to observe if the mother tongue is in fact present in this context, and if so, in what frequency is it done; which functions does it perform; which functions are dominant, so that we can evaluate if the use of mother tongue favors or not foreign language learning.

Key-words: Mother tongue (MT); Foreign Language (FL) and learning-teaching

INTRODUÇÃO

A expressão língua materna (doravante LM) é ambígua e a opção por ela já é polêmica. Isso porque existem algumas nuances para o seu sentido. Além desta, expressões como língua primeira, língua nativa, língua fonte, etc. também são algumas outras sobre as quais incide discussão e que permeiam o vocabulário do ensino-aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE). A discussão exaustiva sobre o sentido de cada expressão, entretanto, não se faz relevante neste momento sendo necessário somente justificar a escolha pela expressão língua materna – LM, que será constantemente utilizada ao longo desta dissertação.

O uso do termo língua materna, que na presente dissertação se refere à língua portuguesa, se respalda no critério de ordem funcional e “identitário”, proposto por Castellotti (2001a, p. 22). Assim, entende-se língua materna como “aquela que o locutor emprega mais, nas mais diversas esferas de atividades, ou ainda como aquela com a qual ele se identificará de maneira privilegiada, porque é a língua emblemática do grupo ou da comunidade aos quais ele adere”^{1, 2}.

A LM, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, sempre foi tratada como um tema polêmico. Durante muito tempo existiu uma política impositiva, ora velada ora explícita, de uso exclusivo da LE na sala de aula, o que causou o afastamento da LM desse contexto. Segundo Castellotti (2001b, p.17), “a recusa de recorrer à LM impregnou o pensamento metodológico do século XX”. Por muito tempo, acreditou-se que qualquer manifestação da LM era nefasta ao ensino-aprendizagem de línguas. Esse posicionamento aos poucos se abrandou, mas não desapareceu do cenário do ensino de LE.

Apesar dos vários motivos que afastam a LM das aulas de LE, é possível afirmar que esta está longe de ser a única língua usada no contexto de ensino-aprendizagem. A LM pode ter sido, durante algum tempo, banida formalmente das salas de aula, mas nunca deixou de estar presente na mente dos aprendentes de LE.

Recentemente, a discussão em torno do uso da LM ressurgiu no contexto de ensino-aprendizagem de LE ganhando força e sendo estimulada pelo crescente número de pesquisas de cunho cognitivo, sociolinguístico e de ensino-aprendizagem.

¹ “On peut alors définir la langue maternelle comme celle que le locuteur emploie le plus, dans les sphères d’activités les plus diverses, ou encore comme celle à laquelle il s’identifiera de manière privilégiée, parce que c’est la langue emblématique du groupe ou de la communauté auxquels il adhère”.

² Todas as traduções presentes nesta dissertação são da autora.

A reflexão sobre o uso da LM nas aulas de LE, aliada à experiência acumulada no decorrer de onze anos de docência de língua inglesa, motivou o interesse pelo assunto. No exercício da profissão, inúmeras vezes, nos deparamos com as pressões de políticas institucionais em sentidos diversos no que tange ao uso da LM durante as aulas de LE. A maioria impõe o uso exclusivo da LE e a total exclusão da LM, outros, do mesmo modo, impõem a exclusividade da LE, mas delimitando os usos da LM, enquanto outros não se manifestam a respeito da LM. Esta mesma postura é percebida também nos manuais didáticos do professor. Dessa forma, o professor inexperiente ou que não tenha uma opinião definida sobre o assunto, ante esses diversos posicionamentos, não sabe como reagir diante do uso da LM nas aulas de LE.

Tal fato gera, então, uma inquietação que provoca a necessidade de refletir sobre a LM no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Assim, algumas perguntas irão nortear a presente dissertação:

- A LM está presente nas aulas de LE?
- Qual a frequência de uso da LM?
- Que função(ões) a LM exerce nas aulas de LE?
- Em que momentos a LM se faz mais presente?
- O uso da LM favorece ou não o ensino-aprendizagem de LE?

A partir desses questionamentos, delimitaram-se os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- Desmitificar a idéia segundo a qual se deve excluir a LM do contexto de ensino-aprendizagem da LE;
- Identificar o espaço ocupado pela LM nas diversas metodologias de ensino-aprendizagem de LE;
- Propor um quadro tipológico classificando as diversas funções que a LM exerce nas aulas de LE;
- Observar concretamente o uso da LM buscando analisar os momentos em que se faz presente nas aulas de LE;
- Analisar o atual posicionamento de professores e alunos de LE quanto ao uso da LM nas aulas de LE;
- Avaliar em que medida o uso da LM favorece ou não o ensino-aprendizagem de LE.

A presente dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, de natureza teórica, está subdividido em três partes. Na primeira, realiza-se uma síntese dos diversos modelos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira buscando identificar em cada um desses o espaço ocupado pela LM. Na segunda parte, levantam-se as causas que afastaram a LM do contexto de ensino-aprendizagem de línguas e expõem-se alguns argumentos favoráveis ao uso da LM nas aulas de LE. Finalmente na terceira e última parte do capítulo teórico propõe-se uma categorização das diversas funções que a LM desempenha nas aulas de LE apresentando um quadro tipológico que representa essa categorização.

No segundo capítulo é exposta a metodologia utilizada para a realização desta dissertação. São apresentados o método de pesquisa, o contexto de investigação (os *loci* e os sujeitos da pesquisa), os instrumentos de investigação (questionários, observação e filmagem audiovisual de aulas de inglês) e os procedimentos metodológicos usados para a realização da análise.

No terceiro capítulo, analisam-se os dados, retomam-se as perguntas de pesquisa, que são respondidas com base nas observações das aulas assim como nos resultados extraídos da aplicação de questionários e, na última parte, sintetiza-se a análise realizada.

Finalizou-se o trabalho com a apresentação de algumas propostas e com a Conclusão.

1 REFLEXÃO TEÓRICA

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta o arcabouço teórico do trabalho.

1.1 O ESPAÇO DA LÍNGUA MATERNA NAS METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Este subcapítulo traz uma visão panorâmica das diversas metodologias de ensino-aprendizagem de LE a partir da qual se busca apontar, em cada uma, o espaço ocupado pela LM.

1.1.1 Do século XV ao século XVIII

A seguir são descritas as primeiras evidências de “métodos” voltados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa desde o século XV até o XVIII. Os “métodos” expostos nesta subseção, por não apresentarem uma nomenclatura oficial, recebem, como proposta, nomes entre aspas.

1.1.1.1 O “Método” *Double Manual*

A noção contemporânea de ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira é resultado de uma trajetória de aproximadamente seis séculos caracterizada pela constante busca da forma “ideal” de estrangeiros aprenderem uma língua.

O inglês, hoje a língua estrangeira mais estudada no mundo, só foi instituído na Inglaterra como a ‘língua da nação’ pela dinastia inglesa Tudor no início do século XV. Naquele período, e durante os séculos seguintes, o Latim ocupou o posto de língua mais estudada. Era o idioma dominante na educação, na religião e no governo do mundo ocidental, além de ser a única que possuía uma gramática sistematizada.

Na medida em que o ensino do Latim restringia-se ao currículo escolar, o inglês, já língua oficial na Inglaterra, passou a ser utilizado nas diversas áreas, inclusive na dos negócios. A crescente relação de comércio entre os ingleses e franceses provocou nestes o interesse de aprenderem a língua inglesa não somente para fins de comunicação com

os ingleses, mas também como uma estratégia comercial, pois, ao demonstrarem o domínio do idioma de seu ‘cliente’, visavam obter maiores vantagens nos negócios. Ao final do século XV surgiu o primeiro *double manual*³ na história do ensino-aprendizagem de língua inglesa. O livro (cujo título não se conhece) continha uma relação de diálogos de natureza comercial em inglês com significado correspondente em francês. De acordo com Germain (1993), o autor deste manual, William Caxton, pertencia ao ramo têxtil e seu interesse na produção do livro era o de atender às necessidades da comunidade mercantil. O manual bilíngüe visava à praticidade, permitindo que o usuário do inglês ou do francês buscasse veicular a informação desejada através da tradução. Logo, não apresentava nenhuma informação lingüística sobre o francês e o inglês.

1.1.1.2 Os “Métodos” de Bellot/Holyband e de Miège

Os primeiros manuais desenvolvidos exclusivamente para o ensino do inglês como língua estrangeira só surgiram a partir do final do século XVI, com a chegada de refugiados franceses na Inglaterra. Em meados do século XVI, o movimento de Contra-Reforma na Europa levou protestantes de várias nacionalidades a se refugiarem em países que aderiram à Reforma da igreja. Com isso, a Inglaterra serviu de refúgio a exilados espanhóis, italianos e principalmente aos franceses huguenotes.

Dentre os huguenotes, alguns professores logo se destacaram, pois, além de ensinarem francês à população nativa, ensinavam inglês à comunidade imigrante francesa. Jacques Bellot foi um dos pioneiros no ensino do inglês como língua estrangeira, escrevendo (em 1580) um livro que reflete a ênfase dada a diálogos da vida cotidiana. Os diálogos eram apresentados em francês com sua respectiva tradução em inglês e o livro trazia informações acerca do alfabeto inglês, sugestões de pronúncia, bem como observações superficiais sobre a gramática inglesa, que ainda não havia se estabelecido de forma substancial.

Claudius Holyband foi outro nome de destaque na comunidade imigrante francesa. Com uma larga experiência no magistério – que antecedeu sua chegada na Inglaterra – Holyband escreveu dois manuais voltados ao público de refugiados. Ambos os livros apresentavam diálogos e provérbios nas línguas inglesa e francesa, além de

³ Significa manual duplo

listas de vocabulário extensas e informações superficiais sobre pronúncia e gramática. Um de seus manuais foi desenvolvido visando ao estudo autônomo e independente do aluno. Em suas aulas, Holyband enfatizava a pronúncia, obrigando seus alunos a lerem, repetidas vezes, textos em voz alta e, em seguida, a exercitarem a escrita. Holyband exigia que os alunos praticassem a *tradução dupla* (double-translation). Este método era amplamente utilizado por Roger Ascham, um tutor da aristocracia no século XVI, que lecionava Latim solicitando aos seus alunos que traduzissem o texto da língua materna para o Latim e, em seguida, o traduzissem do Latim para a língua materna. Quanto a essa prática, Howatt (2004, p. 39) afirma:

A vantagem específica da *tradução dupla*, nas mãos de um professor habilidoso, é que dá o mesmo status ao texto em língua estrangeira e ao seu equivalente na língua materna. Não resulta em uma produção corriqueira e superficial se o objetivo fundamental é o de usar a tradução para recriar de forma precisa o texto original em Latim. O conteúdo é mantido enquanto os recursos de ambas as línguas são manipulados para expressar uma variedade de significados em comum.⁴

Na segunda metade do século XVII, houve um novo período de êxodo protestante e, novamente, os franceses foram em busca de refúgio nas terras inglesas. Com isso, foram retomadas as práticas desempenhadas por Bellot e Holyband quase cem anos antes. Professores franceses assumiram o papel de ensinar a língua inglesa aos refugiados. Neste período, destacou-se Guy Miège, que elevou o padrão do ensino do inglês a um nível jamais visto. Sua experiência como escritor e lexicógrafo levou-o à publicação de “uma obra de mais de 270 páginas que traz uma gramática, um dicionário compacto e um manual de diálogos” (HOWATT 2004, p. 59). Essa gramática se destacou por apresentar uma descrição mais minuciosa da língua inglesa. Miège, como estrangeiro, registrou detalhes do funcionamento da língua inglesa, talvez negligenciados pelos gramáticos nativos. Assim, pela primeira vez, surgiu uma gramática inglesa com informações lingüísticas mais completas, contendo uma descrição da ortografia, regras de pronúncia e explicação sobre o funcionamento dos tempos verbais.

⁴ “The particular advantage of ‘double-translation’, in the hands of a skillful teacher, is that it gives equal status to both the foreign language text and the equivalent text in the mother tongue. It will not do to produce a hurried and half-hearted gloss if the ultimate aim is to use the translation in order to recreate the original Latin text accurately. Content is held constant while the resources of both languages are manipulated to express, as far as possible, a common array of meanings.”

1.1.1.3 O “Método” Indiano

A produção de material destinado ao ensino do inglês como língua estrangeira começou acanhada na primeira metade do século XVIII em comparação aos séculos anteriores. No entanto, o interesse pelo ensino do inglês como língua estrangeira continuou lentamente progredindo na Europa. Segundo Howatt (2004, p. 68), “o real avanço da língua inglesa surgiu ao final do século na Alemanha quando o interesse, quase uma obsessão, aumentava em torno das obras dramáticas da literatura inglesa, e especialmente Shakespeare”⁵.

Além da adesão européia ao ensino-aprendizagem do inglês, o grau de extensão do ensino do inglês como língua estrangeira pode ser ainda mensurado pela existência de um manual produzido na Índia em 1797. Trata-se de um livro destinado a ensinar inglês a nativos da Índia. Escrito por John Miller, o manual iniciava, como de praxe na época, com o alfabeto inglês, passando por observações de pronúncia, nas quais relacionava listas de grupos fonéticos para o aluno praticar. Apresentava-se uma gramática cujo conteúdo predominava os diálogos em inglês.

1.1.2 O século XIX

Nesta subseção são apresentados alguns modelos de ensino-aprendizagem de línguas que surgiram no século XIX.

1.1.2.1 O Método Gramática-Tradução (MGT)

O Método Gramática-Tradução, desenvolvido na Alemanha, mais precisamente na Prússia (daí alguns autores americanos referirem-se ao “Prussian Method”), em meados do século XIX, foi idealizado com intuito de facilitar a aprendizagem de alunos iniciantes (crianças). Instaurado nas escolas como método de estudar línguas estrangeiras, tornou-se um método acadêmico que visava adaptar a abordagem

⁵ “The real breakthrough for the English language came towards the end of the century in Germany where an interest, almost an obsession, grew up round the dramatic works of English literature, and particularly Shakespeare”

tradicional de ensino às necessidades e exigências das escolas de ensino básico. De acordo com Germain (1993, p. 102):

Um dos objetivos fundamentais é de dar ao aprendiz a capacidade de ler as obras literárias escritas na língua alvo. Um outro objetivo fundamental é o de desenvolver as faculdades intelectuais do aprendiz: a aprendizagem de LE⁶ é vista como uma ‘disciplina mental’ suscetível de desenvolver a memória.⁷

As lições tinham como ponto de partida os textos literários, os quais serviam de base para a apresentação do conteúdo gramatical (vocabulário, estruturas lingüísticas, morfologia, sintaxe) da LE. Segundo Richards & Rodgers (2001, p. 5),

O MGT é um meio de estudar uma língua abordando-a primeiramente através de uma análise detalhada de suas regras gramaticais seguida da aplicação desse conhecimento para a tarefa de traduzir sentenças e textos para a língua alvo e a partir dela. [...].⁸

Esses autores elencam, ainda, como características do MGT: a ênfase nas habilidades de escrita e leitura; o vocabulário apresentado em formas de listas bilíngües; a ênfase na exatidão (fruto do crescente número de exames formais de proficiência) e o uso da LM como mediador do aprendizado. De acordo com Germain (1993), a LM desempenha o papel de língua de comunicação, sendo utilizada em classe para explicações e para a apresentação de significado de palavras por intermédio da tradução.

O MGT prevaleceu na Europa desde a metade do século XIX até aproximadamente a metade do século XX. O método recebeu o rótulo de gramática-tradução pelos críticos do final do século XIX, que quiseram realçar os dois aspectos menos apreciados: o ensino da gramática isolado dos textos e o uso excessivo da tradução tanto na apresentação de conteúdo novo quanto nos exercícios. Aos poucos, o método, que objetivava ensinar, de maneira simples, uma língua estrangeira a crianças, foi sendo distorcido por correntes modernas de pensamento. A este respeito, Howatt (2004, p. 156) assevera que:

⁶ Apesar das nuances existentes entre as terminologias, L1 e LM assim como L2 e LE são tratadas nesta dissertação como expressões equivalentes para efeitos de tradução.

⁷ “Un des buts fondamentaux est de rendre l’apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible. Un autre but fondamental est de développer les facultés intellectuelles de l’apprenant: l’apprentissage d’une L2 est vu comme une ‘discipline mentale’ susceptible de développer la mémoire”.

⁸ “GTM is a way of studying a language that approaches the language first through detailed analysis of its grammar rules, followed by application of this knowledge to the task of translating sentences and texts into and out of the target language. [...]”

Apesar de o MGT ter iniciado como uma abordagem simples destinado ao ensino de língua estrangeira para crianças na escola, foi extremamente distorcido ao colidir com os interesses dos classicistas e seus rivais de línguas modernas. Intrinsecamente, [...], o método é tão simples que às vezes é difícil entender o porquê do alvoroço. Cada lição continha uma ou duas regras gramaticais, uma lista curta de vocabulário e exemplos práticos para traduzir. Entediante, talvez, mas longe da história de horror que, às vezes, esperamos que acreditemos. Entretanto, também contém sementes que eventualmente cresceram em uma floresta de regras obscuras, infindáveis listas de classes de gênero e suas exceções, arcaísmos literários, “trechos” de filologia e a total perda de sentimento pela língua viva ⁹.

1.1.1.2 Os Métodos “Pré-reformistas”

O ensino-aprendizagem de línguas foi marcado, na segunda metade do século XIX, pela gradual resistência ao método MGT, cuja eficiência era questionada em razão dos resultados improdutivos evidenciados nas escolas públicas. O MGT, cedendo às pressões de mudanças na estrutura educacional e social – dentre elas a massificação de provas de proficiência padronizadas – acabou distorcido, levando aos excessos de sua função com a ênfase obsessiva na precisão e a total negligência da habilidade oral.

Com isso, começa a surgir uma demanda – durante muito tempo ignorada – por proficiência oral em língua estrangeira, em detrimento da leitura, tida como habilidade mais importante, uma vez que se considerava ser o acesso à literatura estrangeira o principal objetivo do ensino de línguas.

Aos poucos surgem focos isolados de estudiosos que buscavam desenvolver novos métodos para o ensino-aprendizagem de línguas. Howatt (2004) utiliza o termo *reformistas individuais*, para referir-se aos especialistas autônomos que, apesar de não integrarem o movimento de “Reforma”, desenvolviam novos métodos de ensino de línguas. Estes reformistas individuais, que não receberam o devido reconhecimento, se destacaram pela iniciativa de elaborar novas teorias de ensino que abalariam a maneira convencional de ensinar-aprender línguas.

⁹ “Although the grammar-translation method started out as a simple approach to language learning for young schoolchildren, it was grossly distorted in the collision of interests between the classicists and their modern language rivals. Intrinsically, [...], the method is so ordinary that it is sometimes difficult to see what all the fuss was about. Each new lesson had one or two new grammar rules, a short vocabulary list, and some practice examples to translate. Boring, maybe, but hardly the horror story we are sometimes asked to believe. However, it also contained seeds which eventually grew into a jungle of obscure rules, endless lists of gender classes and gender-class exceptions, self-conscious ‘literary’ archaisms, snippets of philology, and a total loss of genuine feeling for living language”.

Dentre os reformistas individuais, podem ser citados Jean Jacotot, Claude Marcel e Thomas Prendergast. Este último foi um dos primeiros a desenvolver uma teoria psicológica baseada no processo de aquisição de linguagem das crianças adaptando-a ao ensino-aprendizagem de línguas. Prendergast, analisando o comportamento de crianças, percebeu que a interpretação do sentido da linguagem se dava por meio do contexto e informações extralingüísticas (gestos, olhares e expressão facial). Assim, para ele, as crianças adquirem a linguagem pelas formas fixas da língua apreendidas como “blocos sintagmáticos”:

Elas (as crianças) empregam sentenças em que são encontradas muitas palavras que elas não entendem completamente e algumas frases comuns, cujo sentido preciso não compreendem, não precisariam compreender, e jamais compreenderão, pois confundem o próprio gramático¹⁰ (Prendergast, apud Howatt 2004, p. 175)

Impressionado com a fluência da criança na elaboração das estruturas, Prendergast sugeriu que o único meio de justificar a aquisição de linguagem era pela memorização desses “blocos” como unidades completas, pois quando a criança produzia uma sentença por sua conta, esta era falha e incorreta. Isso o levou a concluir que um sistema eficiente de ensino de língua estrangeira consistiria exclusivamente de sentenças memorizadas e praticadas ao ponto de serem resgatadas da memória instantaneamente com o uso. O objetivo era levar o aluno ao domínio e à fluência da LE. Para isso, era necessário evitar a produção independente que gerasse sentenças incorretas.

Em 1864, Prendergast expõe seu método, que se funda na apresentação de regras básicas da língua através de sentenças cujos constituintes são repetidamente substituídos para formarem outras novas sentenças. O manual traz o *The Labyrinth*¹¹, uma tabela de substituição que apresenta aproximadamente duzentas possibilidades de sentenças a partir de dois modelos exibidos na parte superior do diagrama. O método contém sete etapas, nas quais o aluno obedece a uma seqüência gradual de memorização. A primeira etapa exigia a memorização de algumas sentenças para a correção de pronúncia e fluência, enquanto o sentido era apresentado em língua materna. Na segunda etapa, o aluno era apresentado à escrita. Nas terceira e quarta etapas, iniciava-se o manuseio do

¹⁰ “They employ sentences in which will be found many words which they do not thoroughly understand, and some common phrases, the precise meaning of which they do not, and need not, and perhaps never will comprehend, because they puzzle the grammarian himself”

¹¹ O Labirinto

diagrama para levar à aquisição propriamente dita. As últimas etapas buscavam desenvolver a habilidade oral e a leitura. Prendergast fez uso moderado da tradução, alertando que não deveria ser utilizada de modo sistemático, mas tópico.

Prendergast assumiu a impossibilidade de se dominar todas as sentenças de uma língua e tentou apresentar uma solução ao limitar a quantidade de regras e sentenças. Apesar disso, seu método, baseado na aquisição de linguagem da criança, se equivocou ao considerar os “blocos sintagmáticos” produzidos pelas crianças como sentenças, pois aquelas construções são unidades de sentido apreendidas inconscientemente e seu modelo de ensino-aprendizagem, que tinha como inspiração o comportamento infantil de aquisição, acabou por negligenciar seu objetivo ao defender a memorização constante.

Outro reformista do final do século XIX, e talvez o mais conhecido, foi François Gouin que, assim como Prendergast, baseou seu método de ensino-aprendizagem na observação do processo de aquisição de linguagem da criança. Analisar os estudos de Gouin permite visualizar a evolução dos métodos de ensino-aprendizagem de línguas. Para elaborar seu método, ele vivenciou, de maneira frustrante, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Na tentativa de aprender alemão, engajou-se em uma série de experiências para dominar a língua. Acreditou primeiramente que, para aprender a língua, teria que memorizar a gramática alemã além de uma tabela de 248 verbos irregulares. Uma vez concluída esta tarefa, em dez dias, ele retornou à academia para descobrir que não conseguia compreender o que se falava. Gouin não desanimou e resolveu memorizar todas as ‘raízes’ do alemão além de “re-memorizar” a gramática e os verbos irregulares. No entanto, esta estratégia também fracassou e ele continuou sem compreender os acadêmicos da universidade. Como era persistente, tentou a tradução com o auxílio de um dicionário; mais uma vez, não obteve êxito. Sua última e desesperada tentativa foi a de decorar 30.000 verbetes do dicionário, mas também foi mal sucedido.

Após essa trajetória de determinação e decepção, Gouin retorna à sua terra natal para as férias. De volta, leva o sobrinho de três anos de idade para passear em um moinho. Quando retornaram, ele observou que seu sobrinho brincava com seus brinquedos reconstruindo a visita ao moinho, revivendo sequencialmente sua própria experiência. A partir desse episódio surge o método de ‘séries’ de Gouin:

E assim o Método das séries foi criado, um método que ensina alunos diretamente (sem tradução) e conceitualmente (sem regras gramaticais e explicações) uma série de sentenças que são fáceis de interpretar. A primeira lição de uma língua estrangeira ensinaria a seguinte série de quinze sentenças: Eu caminho em direção à porta. Eu me aproximo da porta. Eu me aproximo mais ainda da porta. Eu chego à porta. Eu paro diante da porta. Eu estendo meu braço. Eu seguro a maçaneta. Eu giro a maçaneta. Eu abro a porta. Eu puxo a porta. A porta se move. A porta se apóia em suas dobradiças. A porta se abre e abre. Eu abro completamente a porta. Eu solto a maçaneta ¹² (Brown 1994, p. 55).

A idéia central do método se apoiava no fato de que a estrutura do texto refletia e descrevia a própria estrutura da experiência. Ele defendia que a seqüenciação era o aspecto primário da experiência. Com isso, os eventos poderiam ser descritos por meio de uma “série” de eventos menores.

O método, todavia, além de restringir o uso da linguagem à descrição de experiências, sem enxergar esse aspecto como apenas uma de suas funções, generalizou também o processo de aquisição, entendendo-o como sendo exclusivamente um produto de seqüências. Howatt (2004), ao comentar a experiência de Gouin, pondera sua contribuição ao ensino-aprendizagem de línguas:

O menino usou a língua para compreender e organizar sua experiência, e usou sua experiência para controlar e explorar os recursos de sua língua. Essa relação dinâmica entre a língua e cognição jaz no centro do desenvolvimento lingüístico e Gouin estava certo pelo reconhecimento dessa importância (2004, p.184) ¹³

1.1.2.3 A “Reforma”

A Fonética, cujo objeto de estudo constitui a análise e descrição dos sistemas de sons de uma língua, fora estabelecida como ciência nas últimas duas décadas do século XIX, revitalizando a Lingüística. A partir desse momento, é fundada a ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE FONÉTICA juntamente com o IPA (*International Phonetic*

¹² “And thus the Series Method was created, a method that taught learners directly (without translation) and conceptually (without grammatical rules and explanations) a ‘series’ of connected sentences that are easy to perceive. The first lesson of a foreign language would thus teach the following series of fifteen sentences: I walk towards the door. I draw near to the door. I draw nearer to the door. I get to the door. I stop at the door. I stretch out my arm. I take hold of the handle. I turn the handle. I open the door. I pull the door. The door moves. The door turns on its hinges. The door turns and turns. I open the door wide. I let go of the handle.”

¹³ “The boy used language in order to understand and organize his experience, and he used his experience in order to control and explore the resources of his language. This dynamic relationship between language and cognition lies at the heart of linguistic development, and Gouin was justified in his recognition of its significance.”

Alphabet). A nova ciência provocou interesse nos professores de línguas, que contaram com a cooperação interdisciplinar dos foneticistas. De acordo com Richards & Rodgers (2001, p. 9), um dos primeiros objetivos da associação internacional de fonética era o de melhorar o ensino-aprendizagem de línguas defendendo:

1. o estudo da língua falada;
2. o treino fonético para estabelecer o hábito da boa pronúncia;
3. o uso de textos de conversação e diálogos para introduzir conversas, frases e expressões;
4. uma abordagem indutiva para ensinar gramática;
5. o ensino de novos significados estabelecendo associações na língua alvo ao invés de estabelecer associações dentro da língua materna¹⁴.

A “Reforma”, portanto, provoca um deslocamento no foco de atuação do ensino-aprendizagem de línguas. Traduz-se num movimento de adesão aos princípios estabelecidos pelas novas tendências presentes no âmbito da lingüística. Segundo Howatt (2004), a relevância da fala, a centralidade de textos conexos e a priorização de uma metodologia oral em sala de aula formam o alicerce da “Reforma” no ensino-aprendizagem de línguas.

A atribuição de importância à fala derivou, basicamente, da nova ciência lingüística que emergia nas universidades européias e americanas. Como resultado, passamos a ter professores mais atuantes, detentores de conhecimento fonético, tendo como foco o ensino da pronúncia. Os textos conexos obtiveram muita aceitação dos professores, uma vez que estes consideravam inviável trabalhar com sentenças isoladas e descontextualizadas, além de longas listas de vocabulário. Esperava-se que os textos fossem coerentes, interessantes e que, acima de tudo, apresentassem a gramática exigida na lição para que os aprendentes depreendessem as regras gramaticais de forma “indutiva”. A necessidade de priorização de uma metodologia oral em sala (o que a princípio parece redundante, uma vez que já se afirmou a relevância da fala) trouxe, no entanto, alguns questionamentos.

Wilhelm Viëtor, um foneticista respeitado, ao final de seu livro (VIËTOR, 1886 *apud* HOWATT 2004), sugere a língua alvo como a única a ser usada em sala de aula. Mas, em outro momento do livro, se contradiz ao afirmar que a língua materna

¹⁴ “1. The study of the spoken language; 2. Phonetic training in order to establish good pronunciation habits; 3. The use of conversation texts and dialogues to introduce conversation phrases and idioms; 4. An inductive approach to the teaching of grammar; 5. Teaching new meanings through establishing associations within the target language rather than by establishing association with the native language.”

desempenha um papel útil na apresentação de novas estruturas da língua alvo. Esse posicionamento traduz as dúvidas existentes entre os adeptos da Reforma no que concerne ao uso da língua materna e da tradução em sala de aula. Howatt (2004, p. 191) afirma que “de fato a inconsistência nas questões da tradução foi uma falha que perdurou pela história da reforma e tem continuado a provocar confusão em tempos modernos”.¹⁵

Alguns professores da Reforma acreditavam que o uso da língua materna para “glosar” a língua alvo permitia que a lição fluísse em direção a atividades mais importantes (como respostas e perguntas introduzindo novo conteúdo), evitando a perda de tempo. Todavia, alguns reformadores defendiam o esforço mental do aprendente em apreender o significado das expressões desconhecidas na língua alvo, visto que esta seria uma característica intrínseca do processo de ensino-aprendizagem de línguas que não deveria ser ignorada em função da língua materna.

Os professores do movimento de Reforma, de modo geral, compartilhavam o idioma de seus alunos. Com isso, qualquer decisão que visasse evitar a tradução era uma medida deliberada. Havia um argumento forte contra o uso da tradução, o qual defendia que oscilar entre duas línguas resultaria na falta de precisão e fluência em ambas. Apesar disso, muitos professores consideravam que a idéia de banir completamente a língua materna da sala de aula não era uma medida sensata e preferiam traduzir expressões desconhecidas, em vez de deixar os alunos perdidos em meio a adivinhações imprecisas.

A Reforma surgiu para oferecer ao ensino de línguas uma abordagem científica. Ao exaltar o papel da fonética dando ênfase à habilidade oral, esse movimento determinou, dentre outros princípios, a abolição das infundáveis listas de vocabulário e regras gramaticais, buscando estabelecer meios de tornar a aprendizagem de línguas algo mais fácil e prazeroso.

1.1.3 Do século XX até aos dias de hoje

Por fim, nesta subseção são apresentados os modelos de ensino-aprendizagem que mais se destacaram no século XX até a atualidade.

¹⁵ “In fact inconsistency on the translation issue was a fault line that ran right through the history of the reform and it has continued to provoke both heat and confusion into modern times”.

1.1.3.1 O Método Direto

Paralelamente às idéias defendidas pela Reforma, surgia um crescente interesse por modelos de ensino-aprendizagem de língua que fossem apoiados em princípios naturais de aquisição de língua. A premissa básica dos métodos naturais de ensino-aprendizagem consistia na tentativa de tornar a aprendizagem de LE semelhante ao processo de aquisição de LM. Nesse sentido, destaca-se o Método Direto, modelo de ensino que se apóia em uma teoria “naturalística”¹⁶ de aprendizagem de línguas.

Durante o processo de aquisição da linguagem, uma criança geralmente não possui outra língua e sua forma de comunicação é predominantemente oral. Com base nisso, o Método Direto defendia não só ser necessário evitar o uso sistemático de regras gramaticais, mas também que se precisava excluir a LM (sobretudo sob a forma de tradução) do contexto de ensino-aprendizagem de LE, visto que, ao aprender uma língua, a criança na maioria das vezes não faz uso de outra.

De acordo com Richards & Rogers (2001, p. 12), o Método Direto se pautava nos seguintes princípios:

1. As instruções de sala de aula eram conduzidas exclusivamente na língua alvo;
2. somente o vocabulário e as sentenças do dia-a-dia eram ensinados;
3. as habilidades de comunicação oral eram cuidadosamente construídas a partir de uma avaliação progressiva organizada em perguntas e respostas entre professores e alunos em cursos intensivos e turmas pequenas;
4. a gramática era ensinada indutivamente;
5. os novos pontos eram introduzidos oralmente;
6. o vocabulário concreto era ensinado através de demonstração, por objetos e figuras; o vocabulário abstrato era ensinado pela associação de idéias;
7. tanto a produção oral como a compreensão oral eram ensinadas;
8. a pronúncia correta e a gramática eram enfatizados.¹⁷

Na concepção de ensino do método, segundo Germain (1993), o professor apresentava novos elementos lingüísticos, principalmente as palavras concretas, por

¹⁶ Termo usado por Brown (1994)

¹⁷ “1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language; 2. Only everyday vocabulary and sentences were taught; 3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes; 4. Grammar was taught inductively; 5. New teaching points were introduced orally; 6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas; 7. Both speech and listening comprehension was taught; 8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.”

meio do uso de objetos, imagens e paráfrases. Já o sentido das palavras abstratas era ensinado pela associação com palavras previamente conhecidas dos alunos.

Objetivava-se que o aprendente fosse exposto a LE e que exercitasse a produção oral. Para isso, era imperativo que se fizesse uso exclusivo da LE. Este era o elemento central do Método Direto. Germain (1993, p. 132) explica que “o termo ‘direto’ refere-se ao acesso direto ao sentido estrangeiro, sem intermédio da tradução, de maneira a fazer o aprendente a pensar diretamente na LE¹⁸”.

O Método Direto era uma tentativa de aproximação do processo de aquisição de LM e se tornou amplamente popular nos cursos particulares de ensino de línguas. Este modelo de ensino preconizava turmas reduzidas com alunos motivados e professores preparados. Como requeria condições específicas de ensino-aprendizagem foi mais utilizado em escolas específicas de línguas. Dentre elas, destacou-se a escola de línguas de Maximilian Berlitz¹⁹ cujo método – o Método Berlitz – pode ser descrito como uma sistematização do Método Direto.

1.1.3.2 O Método Audiolingual

As duas grandes Guerras foram um marco da história mundial no século XX. A ocorrência de fenômenos geopolíticos dessa magnitude tem seus reflexos em todas as áreas da ciência. Assim sendo, não poderia deixar de registrar sua marca também no que concerne à ciência da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas.

Com a entrada dos E.U.A. na Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade de contratar pessoal especializado, que falasse fluentemente línguas como alemão, francês, italiano, chinês, entre outras, para trabalhar como intérpretes, tradutores e espiões. Para isso, era necessário um programa especial de ensino de línguas. O governo americano convocou cerca de cinquenta e cinco universidades para desenvolverem programas de ensino de línguas destinado a militares. O objetivo desses programas era o de levar os alunos a atingirem altíssimo grau de proficiência na habilidade oral (conversação).

¹⁸ “ [...] le terme ‘direct’ référant à l’accès ‘direct’ au sens étranger, sans l’intermédiaire de la traduction, de manière à amener l’apprenant à penser directement dans L2”

¹⁹ Imigrante alemão que ao chegar no E.U.A. logo percebeu que associar sua habilidade de professor ao fato de ser falante nativo da língua alemã era uma estratégia produtiva e lucrativa. Sua primeira escola de línguas foi inaugurada em 1878. Trinta anos depois, já possuía uma cadeia de escolas de línguas onde se lecionava inglês, francês, alemão, espanhol, russo dentre outras. Brown (1994) afirma que Berlitz jamais denominou seu método como direto, preferindo chamá-la de Método Berlitz.

Como este não constituía o objetivo das tradicionais escolas de língua estrangeira dos E.U.A., um novo método precisaria ser criado.

Na universidade de Yale, o lingüista Leonard Bloomfield desenvolveu um programa que fora a princípio projetado para dar a lingüistas e antropólogos domínio nas línguas dos índios norte-americanos. A técnica de Bloomfield consistia na presença de um informante da língua, ou seja, um falante nativo, que fornecia sentenças e vocabulário para que os aprendentes reproduzissem juntamente com a mediação de um lingüista que nem sempre dominava a língua em questão. Através de um contato intensivo – cursos que duravam dez horas por dia e seis dias na semana – os aprendentes e o lingüista progressivamente conseguiam se comunicar na língua, além de aprenderem as estruturas elementares de sua gramática. Esta técnica, denominada a princípio de *método do informante*, foi utilizada pelos militares americanos. Por isso, posteriormente, ficou conhecido como o *Método do Exército*. Este, apesar de ter alcançado certa credibilidade em razão dos resultados obtidos, a generalização de seu uso foi muito questionada. Já que os lingüistas envolvidos no desenvolvimento desse método não tinham visado ao ensino-aprendizagem de línguas em geral.

O desenvolvimento de métodos direcionados exclusivamente ao ensino-aprendizagem de línguas teve início em universidades como a de Michigan, cujo departamento de lingüística adotava os princípios do estruturalismo no ensino-aprendizagem de línguas.

O estruturalismo proposto por lingüistas americanos nos anos cinqüenta rejeitou a gramática tradicional e passou a ver a língua como um sistema de elementos estruturados e relacionados entre si de forma a encadearem sentido. Além disso, a lingüística estrutural defendia ser a oralidade aspecto prioritário na língua.

Assim, para o estruturalismo, aprender uma língua exige o domínio de seus componentes e a compreensão das regras de associação desses elementos, do fonema ao morfema, da palavra à frase, priorizando a fala.

Métodos que adotavam uma abordagem estrutural e/ou oral defendiam primeiramente a exposição à língua oral, seguida de treinamento fonético para só então exercitarem as habilidades orais, de escrita e de leitura. No entanto, lingüistas interessados em desenvolver métodos de ensino-aprendizagem acreditavam que esses métodos careciam de uma teoria que os respaldasse no âmbito da psicologia. Com isso, nos anos cinqüenta, a união da teoria behaviorista com princípios de lingüística estrutural e abordagem oral deu origem ao método chamado Audiolingual.

O Método Audiolingual, assim como os da “Reforma” ocorrida no século XIX, advoga em favor de uma metodologia pautada na oralidade, na qual se prioriza a proficiência oral, como objeto principal do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dispensando a gramática e a literatura.

Após a apresentação e a prática do diálogo de uma lição, selecionavam-se alguns padrões gramaticais para se tornarem foco de repetição (*drills*). A repetição exaustiva desses diálogos era a base do Método Audiolingual. Por intermédio destas técnicas, permitia-se a memorização e o treinamento fonético (pronúncia, entonação, ritmo etc). Nesse contexto, e considerando que o processo de ensino do Método Audiolingual consistia em extensa instrução oral, buscava-se evitar o uso de língua materna, conforme afirmam Richards & Rodgers (2001, p. 64):

O foco da instrução está na fala imediata e precisa, explicações gramaticais ou sobre a língua eram pouco fornecidas. Na medida do possível, a língua alvo é usada como meio de instrução, pois o uso de tradução ou o uso de língua nativa é desencorajado.²⁰

Esperava-se que a língua materna fosse mantida em estado inerte, ou seja, que exercesse o mínimo de influência possível no processo de aprendizagem, de modo a permitir que a língua estrangeira ocupasse exclusivamente o espaço destinado à aprendizagem.

O Método Audiolingual atingiu seu ápice na década de sessenta. Contudo, ainda nessa década, as fundamentações teóricas do método começaram a ser questionadas. Para lingüistas como Chomsky, adeptos da gramática gerativo-transformacional, o processo de aquisição de língua ocorre devido à capacidade inata do ser humano para a linguagem, por isso rejeitavam as abordagens de ensino-aprendizagem apoiadas no estruturalismo bloomfieldiano.

Além da teoria lingüística do Método Audiolingual, criticava-se também a teoria psicológica que o respaldava – o behaviorismo. Segundo Richards & Rodgers (2001, p. 66):

Chomsky argumentava que tal teoria de aprendizagem não poderia servir de modelo para como uma língua é aprendida já que a língua humana não é um comportamento repetido e sim recriado a partir do conhecimento abstrato de regras. Sentenças não são aprendidas pela

²⁰ “The focus of instruction is on immediate and accurate speech; there is little provision for grammatical explanation or talking about the language. As far as possible, the target language is used as the medium of instruction, and translation or the use of native language is discouraged.”

imitação e repetição, mas geradas a partir da competência do aprendente.²¹

A euforia despertada pelo Método Audiolingual foi aos poucos cedendo espaço à decepção em termos de resultados. Além de críticas sobre as teorias lingüística e psicológica, a incapacidade dos aprendentes de transferir suas habilidades para fora do contexto da sala de aula, para situações reais de comunicação, também contribuiu para reavaliação do método.

1.1.3.3 A Abordagem Comunicativa

Pela primeira vez um modelo de ensino no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas recebe *status* de abordagem em detrimento de método. Segundo Anthony (*apud* BROWN, 1994, p. 48), “um método é o plano geral para uma apresentação sistemática da língua baseada na abordagem selecionada”²². Uma abordagem, neste sentido, segundo o mesmo autor, se refere “a uma série de assunções que lidam com a natureza da linguagem, aprendizagem e ensino”²³ (*idem*). Enquanto um método é mais sistematizado, mais dogmático, uma abordagem se apresenta como uma proposta distante dos modelos rígidos de ensino, buscando respeitar os diferentes contextos de aprendizagem. Logo, a Abordagem Comunicativa remete a um diversificado grupo de princípios, fundamentados a partir de várias influências, que refletem uma visão comunicativa da linguagem.

No início dos anos setenta, começou-se a questionar a visão estruturalista da língua e voltou-se a atenção para outra dimensão da linguagem: o seu aspecto funcional e comunicativo.

O lingüista americano Noam Chomsky, por meio de sua lingüística gerativo-transformacional, procurava mostrar que as teorias estruturalistas da linguagem não davam conta, conforme Richards & Rodgers (2001, p.153), “de características fundamentais da língua, como a criatividade e a unicidade de sentenças individuais”.²⁴

²¹ “Chomsky argued that such a learning theory could not possibly serve as a model of how humans learn a language, since much of human language use is not imitated behavior but is created anew from underlying knowledge of abstract rules. Sentences are not learned by imitation and repetition but ‘generated’ from the learner’s underlying ‘competence’”.

²² “Method is an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach”.

²³ An approach is a set of assumptions dealing with the nature of language, learning and teaching”.

²⁴ “[...] for the fundamental characteristics of language – the creativity and uniqueness of individual sentences”.

Apesar de não ter sido a intenção de Chomsky ver sua teoria servindo de base teórica ao ensino-aprendizagem de línguas, para Savignon (1987, p. 17),

Ao redirecionar os estudos americanos de lingüística para longe da preocupação com características de estruturas superficiais e para mais perto da preocupação com estruturas semânticas profundas, ou pela forma como entendemos as sentenças, Chomsky liberou o caminho para o desenvolvimento de abordagens comunicativas para o ensino de segunda língua.²⁵

Porém, como os estruturalistas, os gerativistas restringiram o domínio da lingüística a um estudo de língua desvinculado do contexto social. Essa lacuna é preenchida por uma visão sociointeracional da língua adotada por sociolingüistas americanos como Dell Hymes, que critica as noções de competência e performance lingüística cunhadas por Chomsky.

Segundo Hymes (1974, p. 93), o termo competência “é restrito ao conhecimento, e, no âmbito deste, ao conhecimento de gramática. Portanto, deixa outros aspectos do conhecimento tácito e da habilidade dos falantes não muito claros, e agrupados em um conceito não muito estudado chamado de *desempenho*”.²⁶ Por meio de seus estudos, Hymes percebeu que os “membros de um grupo sabem sobre o que é dito e quando o que é dito é mudado ou quando há manutenção ou mudança de assunto. Essas habilidades são parte da sua competência comunicativa [...]”²⁷ (idem, p.55). Em outros termos, a competência comunicativa seria o conhecimento prático que o falante possui da língua e das regras sociológicas e culturais que permitem o uso adequado desta em determinadas situações.

O conceito de competência comunicativa preconizado por Hymes vai além dos conceitos de competência e performance lingüísticas preconizados por Chomsky: a

²⁵ In redirecting linguistics studies away from its preoccupation with surface structural features and toward a concern with deep semantic structures, or the way in which sentences are understood, Chomsky helped clear the way for the development of more communicative approaches to second-language teaching”.

²⁶ “It is restricted to knowledge, and, within knowledge, to knowledge of grammar. Thus it leaves other aspects of speakers’ tacit knowledge and ability in confusion, thrown together under a largely unexamined concept of ‘performance’”.

²⁷ “Members of a group know what is being talked about, and when what is talked about has changed, and manage maintenance, and change of topic. These abilities are parts of their communicative competence [...]”.

“competência comunicativa [...] é mais do que competência gramatical no nível da sentença, tem a ver com interação social”²⁸ (SAVIGNON 1987, p. 17).

Estudos na área da Pragmática Lingüística também contribuíram para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa por analisarem a linguagem em uso e apresentarem conceitos centrados na noção de comunicação. Dos vários conceitos pragmáticos, destaca-se a noção de atos de fala definida primeiramente por J. Austin, que analisa cada enunciado como um ato que desempenha uma função relativa ao contexto do discurso. A linguagem passa a ser tratada como forma de ação: o falante, ao falar, age sobre o outro. Segundo Armengaud (2006, p.101), “podemos dizer que a teoria dos atos de fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes. Trata-se de saber o que fazem os intérpretes-usuários, que atos eles realizam pelo uso de certos signos”.

Esses construtos teóricos reformularam a visão sobre a linguagem e com isso, obviamente, os objetivos almejados pelo ensino-aprendizagem de línguas, pois, se antes se acreditava ser fundamental o domínio de estruturas lingüísticas, defende-se agora a ênfase na proficiência comunicativa.

Considerando essas novas concepções acerca da linguagem, Toscano (1992, p. 40) afirma: “o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sob essa perspectiva deve ater-se a questões referentes ao(s) uso(s) da língua: seleção e adequação de enunciados, contexto (situacional e lingüístico) de comunicação, intenção(ões) do falante, reconhecimento dessa(s) intenção(ões) pelo ouvinte, e possibilitar, assim, o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz”.

A Abordagem Comunicativa se interessa em ensinar ao indivíduo como se portar diante de situações autênticas de comunicação. Com isso, posiciona o aprendente no centro da abordagem, reconhecendo suas particularidades e buscando atendê-lo segundo suas necessidades de aprendizagem.

Os textos (orais ou escritos), antes “estéreis e distantes da realidade do aprendiz, estão, quase sempre, a serviço das estruturas a serem ensinadas” (TOSCANO 1992, p. 49), agora cedem espaço a textos autênticos (ou realistas) motivantes, que despertam o interesse do aprendente trazendo situações de comunicação mais próximas de sua realidade.

Segundo Deckert (2004, p. 13)

²⁸ “Communicative competence, [...], has to do with much more than sentence-level grammatical competence; it has to do with social interaction.”

Baseada na centração do aluno, a Abordagem Comunicativa dá importância: a professores desempenhando papéis *low profile*²⁹; ao uso freqüente de trabalho em duplas ou em grupos na solução de problemas; a respostas de alunos às mostras autênticas do inglês; ao intercâmbio de assuntos de alto interesse; e à integração das quatro habilidades fundamentais, a produção oral, a compreensão oral, a leitura e a escrita. A Abordagem Comunicativa desencoraja o uso extensivo de exercícios de repetição controlados pelo professor, a avaliação de material memorizado e o uso extensivo de comentários sobre as formas do inglês³⁰.

Finocchiaro & Brumfit (apud BROWN, 1994, p.79) propõem um quadro comparativo entre o Método Audiolingual e a Abordagem Comunicativa no qual expõem as principais diferenças entre os dois modelos de ensino-aprendizagem. Dentre os vinte e dois itens elencados, vale destacar que, para os autores, o método Audiolingual “atende à estrutura e à forma mais do que ao sentido”³¹ enquanto na Abordagem Comunicativa o “sentido é essencial”³²; no Método Audiolingual “explicações gramaticais são evitadas”³³, já na Abordagem Comunicativa “qualquer instrumento que auxilie os aprendentes é aceitável – variando de acordo com seus interesses, idade etc.”³⁴; no Método Audiolingual, “exatidão, em termos formais, é o objetivo principal”³⁵ enquanto na Abordagem Comunicativa “fluência e a aceitabilidade da língua são os objetivos principais: a exatidão não é julgada de forma abstrata, mas em contexto”³⁶.

Para não elencar exaustivamente as diferenças propostas por Finocchiaro & Brumfit, conclui-se a comparação observando o posicionamento de ambos os modelos de ensino-aprendizagem no que tange ao uso de língua materna. No Método Audiolingual, “o uso da língua nativa do aluno é proibido”³⁷ enquanto na Abordagem

²⁹ Refere-se a uma postura discreta, reservada, que não atrai muita atenção.

³⁰ “Based on student centeredness, the Communicative Language Teaching (CLT) approach features low profile teacher roles, frequent pair work or small group problem solving, students responding to authentic samples of English, extended exchanges on high interest topics, and integration of the four basic skills, namely speaking, listening, reading and writing. The CLT approach discourages extensive teacher-controlled drills, quizzing of memorized material, and extended commentary on forms of English”.

³¹ “Attends structure and form more than meaning”.

³² “Meaning is paramount”.

³³ “Grammatical explanation is avoided”.

³⁴ “Any device which helps the learner is accepted – varying according to their age, interest etc.”

³⁵ “Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal”.

³⁶ “Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context”.

³⁷ “The use of student’s native language is forbidden”.

Comunicativa o “uso prudente da língua nativa é aceito quando cabível”³⁸ e, ainda, no Método Audiolingual “a tradução é proibida em níveis iniciais”³⁹ enquanto na Abordagem Comunicativa “a tradução pode ser utilizada quando os alunos sentirem necessidade ou quando eles puderem se beneficiar da tradução”⁴⁰.

A Abordagem Comunicativa trouxe um rompimento com modelos fechados que impunham regras rígidas sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Uma visão tolerante acerca do uso de língua materna em sala de aula, reconhecendo sua presença e sua possível utilidade, por exemplo, sinaliza para um posicionamento mais flexível sobre o ensino-aprendizagem. A flexibilidade e a maleabilidade são evidentes, na medida em que, na Abordagem Comunicativa, não há uma estrutura padrão de lição, cabendo aos professores, conforme Savignon (1987, p. 16), “desenvolver técnicas e estratégias que dêem ênfase ao sentido. Essas estratégias oferecem uma variedade de alternativas que refletem a riqueza de criatividade de uma profissão livre para explorar suas intuições sobre o que funciona para cada ambiente”⁴¹.

A mudança no papel do professor, à qual Cunha (1991, p. 52) se refere como “reabilitação do papel do professor (animador, coordenador, conselheiro mais do que um mestre)”, constitui apenas uma das diversas contribuições alcançadas pela Abordagem Comunicativa. Cunha (idem) segue enumerando as demais contribuições da abordagem: “a utilização de documentos autênticos, visuais e sonoros muito variados; [...] um trabalho sistemático sobre noções, atos de linguagem, intenções de comunicação; [...]; tentativa de resposta mais acabada para os interesses, necessidades, motivação dos aprendizes; um ensino mais orientado para ação; a reabilitação da língua materna; [...]; maior maleabilidade no desenrolar do curso etc.”

Assim, apesar da Abordagem Comunicativa se basear em um aglomerado de princípios (como os da Sociolingüística, da Pragmática etc.) responsáveis pela indefinição de seus contornos, é consenso que, nela, a “[...] comunicação eficiente é o objetivo do ensino de línguas que existe para preparar aprendentes para utilizar a nova

³⁸ “Judicious use of native language is accepted where feasible”.

³⁹ “Translation is forbidden at early levels”.

⁴⁰ “Translation may be used where students need or benefit from it”.

⁴¹ “[...] to develop teaching strategies and techniques that put an emphasis on meaning. These strategies offer a range of alternatives, reflecting the imaginative richness of a profession free to explore its many intuitions about what might work best in a particular setting.”

língua de maneira comunicativa quando houver oportunidade para fazê-lo no mundo externo”⁴² (HOWATT, 2004, p.337).

1.1.3.4 Abordagem Pós-Comunicativa

Atualmente, atravessa-se um período de resistência aos métodos que provém do questionamento acerca da aplicação de um único modelo de ensino de línguas estrangeiras. Este período vem recebendo denominações como Era pós-método⁴³, Eclético⁴⁴, Pós-comunicativo, dentre outros. A opção pela terminologia Abordagem Pós-Comunicativa justifica-se pelo fato de que a base inspiradora do processo de ensino-aprendizagem de línguas continua sendo, em grande escala, a Abordagem Comunicativa. No entanto, esse modelo de ensino-aprendizagem também sofreu influência de fatores externos e, acompanhando a evolução social, levou a uma reformulação do modelo “original” da Abordagem Comunicativa.

A Abordagem Pós-Comunicativa pode ser vista, em parte, como uma extensão da Abordagem Comunicativa, se analisada em termos de princípios. Contudo, a Abordagem Pós-Comunicativa recebe influências não só dos avanços da tecnologia que causaram, por exemplo, a adoção universal da informática como instrumento didático no contexto educacional,⁴⁵ como também das novas tendências na área de ensino-aprendizagem.

Dentre essas tendências, pode-se citar a consolidação do ESP (*English for specific purposes*) como um curso destinado a aprendizes cujos propósitos são específicos. O domínio da produção escrita e/ou da leitura no mais são suficientes, uma vez que o objetivo é geralmente de cunho acadêmico ou profissional. Trata-se, portanto, de uma modalidade de ensino que pode privilegiar uma ou mais habilidades visto que possui objetivos que variam de acordo com o público, ou seja, dependem de um contexto preciso.

As noções de estratégias e estilos de aprendizagem surgiram como teoria sistematizada, no âmbito de ensino de línguas, a partir do final dos anos 80 por influência do cognitivismo. Estes conceitos também reforçam a busca pela competência

⁴² “[...] effective communication is the objective of language teaching which exists to prepare learners to use their new language communicatively whenever the opportunity to do so occurs in the outside world.”

⁴³ Termo cunhado por Richards & Rodgers (2001)

⁴⁴ Termo utilizado por Brown (1994)

⁴⁵ O que levou, no ensino do inglês, à criação do CALL (*computer assisted language learning*), que preconiza o uso do computador e seus recursos para facilitar a aprendizagem de línguas;

comunicativa que exige, para seu desenvolvimento, interação real através de linguagem significativa contextualizada entre os aprendentes. As estratégias de aprendizagem, segundo Oxford (1990, p. 8) “são ações específicas realizadas pelo aprendente para tornar a aprendizagem mais fácil, mais rápida, mais agradável, mais autodirecionada, mais eficiente, e mais transferível a novas situações”⁴⁶. Esse novo conceito provoca a renegociação dos papéis dos agentes integrantes do processo de ensino-aprendizagem. O aprendente, nesse novo contexto, é mais autônomo e desempenha um papel mais ativo compartilhando, assim, com o professor a responsabilidade pela aprendizagem.

A Abordagem Pós-Comunicativa não advoga em favor da rejeição total dos métodos e abordagens destinados ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Pelo contrário, defende – além da concepção de comunicação adotada pela Abordagem Comunicativa – uma constante atualização das novas tendências no ensino de línguas e ainda a familiarização do professor com os métodos e abordagens passados. Uma vez de posse do conhecimento acerca do funcionamento e da fundamentação teórica que sustenta cada um dos métodos e abordagens, cabe ao professor conciliar essas informações com sua realidade social e institucional. Desse modo, segundo Kumaravadivelu (1994, p. 44) o professor estaria “*apoderado* do conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessários para construir para ele mesmo uma sistemática coerente e relevante alternativa de método formado pelo pragmatismo”⁴⁷.

As tendências teóricas, assim como a evolução social, são responsáveis pela dinamização do ensino-aprendizagem de línguas. Esse processo dinâmico se evidencia à medida que são inseridas novidades em um dado contexto, como no caso da Abordagem Pós-Comunicativa que, pautada na Abordagem Comunicativa, incorporou conceitos e remodelou a visão do profissional do ensino (Cf. KUMARAVADIVELU-1994 e SILVA-2004).

⁴⁶ “[...] learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations”

⁴⁷ “It (the post method condition) can empower teachers with the knowledge, skill, attitude, and autonomy necessary to devise for themselves a systematic, coherent, and relevant alternative to method that is informed by principled pragmatism.”

1.1.4 Uma síntese

A avaliação da trajetória do ensino do inglês como língua estrangeira permite estabelecer três categorias distintas de modelos de aprendizagem no que concerne a seus posicionamentos em relação à LM. Há métodos que adotaram a LM como instrumento didático, os que aboliram completamente seu uso e os que optaram por se manter “neutros” em relação ao uso de LM.

Percebe-se que alguns poucos modelos de ensino como, por exemplo, o Método Gramática-Tradução (MGT) – que se utiliza da LM essencialmente por meio da tradução – se propuseram a tratar explicitamente da língua materna, seja aceitando, em diferentes graus, seu uso, seja rejeitando-o, como é o caso dos Métodos Direto e o do Audiolingual. Essas duas “categorias” de métodos e abordagens pelo menos se posicionaram a respeito. Todavia, no decorrer da história, inclusive mais recentemente, alguns modelos de aprendizagem sequer abordaram o assunto. Ora, um método que não propõe uma forma concreta de lidar com a questão pode estar manifestando indiferença pelo assunto, incompetência para propor a sistematização de um objeto ou até mesmo receio de se posicionar e correr o risco de perder adeptos.

Na tentativa de melhor visualizar as diversas metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem de LE, e suas posições com relação à LM, elaborou-se um quadro sinótico (Cf. abaixo) que sintetiza os aspectos mais relevantes – contextualização histórica, objetivos, procedimentos – de cada modelo de ensino-aprendizagem abordados na presente seção. O quadro dedica uma coluna para ilustrar o posicionamento de cada modelo de ensino no que tange ao uso da LM durante o processo de ensino-aprendizagem de LE.

A divisão do tempo estabelecida no quadro, entretanto, privilegia a ordem cronológica de aparecimento dos diferentes métodos e abordagens e não necessariamente o período de uso de cada um, haja vista que alguns deles persistem até os dias de hoje.

1.2 CAUSAS DE EXCLUSÃO E RAZÕES PARA INCLUSÃO DA LM NAS AULAS DE LE

Este capítulo está dividido em duas partes. A primeira destina-se a apresentar causas que levaram à exclusão da LM no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Já a segunda parte traz algumas razões para o uso da LM nas aulas de LE.

1.2.1 Causas de exclusão

A evitação da LM se manifesta em várias esferas do ensino de línguas, a começar pelo manual destinado ao professor. Segundo Cook (2001, p. 404), “a maioria dos manuais de professores consideram esse ato de evitar (a LM) como óbvio tanto que o uso de LM em sala raramente é mencionado”. Assim, cria-se uma espécie de acordo tácito segundo o qual o tema “LM” não é relevante para o debate teórico, uma postura condizente com o movimento “anti-LM” que marcou o século XX no que concerne ao ensino-aprendizagem de LE .

As causas para a rejeição da LM, sejam elas de natureza histórico-política, ou fruto de tendências teóricas, são bastante diversificadas. Dentre elas podemos destacar primeiramente a associação do uso da LM à tradução e ao Método Gramática-Tradução (MGT). No MGT a aprendizagem se dava por meio de exercícios de gramática e de tradução o que tornava as aulas monótonas. Logo, qualquer relação com o MGT e suas características, neste caso o uso de LM, era rejeitada.

A exclusão da LM se dá também em razão dos efeitos negativos provenientes do seu uso. Neste caso, remete-se à noção de transferência. De acordo com Ellis (1997, p. 51), a “transferência se refere à influência que a LM do aprendente exerce sobre a aquisição de uma L2 (LE)”⁴⁸. O autor afirma que a influência que a LM exerce na apropriação da LE se manifesta de algumas formas, como pela evitação de estruturas da LE que não possuem equivalentes na LM e do uso reiterado de formas da LE provenientes de normas existentes em LM. Contudo, a principal e mais preocupante influência é o que Ellis (1997) denomina de *transferência negativa*. Esta influência da LM, também denominada interferência, consiste na principal fonte de erro durante o

⁴⁸ “Transfer refers to the influence that the learner’s L1 exerts over the acquisition of an L2”

processo de aprendizagem de LE, pois, segundo o autor (idem), “os hábitos da L1 (LM) a princípio impediam os aprendentes de aprender os hábitos da L2 (LE)”⁴⁹.

Outra razão – apontada por Atkinson (1987) e Hardbord (1992) – para a exclusão da LM é o *status* concedido a professores nativos. O fluxo imigratório decorrente dos períodos de guerras levou pessoas que se instalaram em país estrangeiro a ingressarem na carreira docente não pela sua capacidade didática, mas única e exclusivamente por terem a proficiência do nativo da língua. A supervalorização deste “profissional” estimulou o uso exclusivo da LE e a ascensão do protótipo do falante nativo do inglês como modelo ideal.

A adesão de instituições e professores aos modelos naturais de ensino-aprendizagem de línguas constitui outra causa para afastar a LM da sala de aula. A justificativa dada pelos adeptos do Método Direto se baseava na certeza de que o processo de aprendizagem de uma segunda língua, para ser bem-sucedido, deveria se assemelhar ao processo de aquisição da LM. Essa concepção levou a um ensino pautado nas características da aquisição da linguagem pela criança. Defendia-se que o aprendente de LE não deveria se apoiar na sua LM, já que um nativo de uma língua, desde criança, é proficiente na sua língua sem o auxílio de outra.

Segundo Atkinson (1987), Auerbach (1993) e Cook (2001), a concepção de que a LE só é assimilada através de seu uso exclusivo é outro motivo para a exclusão da LM da sala de aula. Essa idéia, segundo Atkinson (1987) e Cook (2001), é reforçada pela teoria de aquisição de segunda língua proposta por Krashen (1987) para quem o aprendente deve ter o máximo de exposição (*input*) à LE, a fim de que o processo de aquisição (e não aprendizado⁵⁰) seja bem-sucedido. Assim, somente a exclusiva exposição à LE permitiria o acesso a ela.

Um argumento do tipo *ao utilizar a LM em sala de aula desperdiçam-se valiosas oportunidades de exercitar a LE* reforça a idéia de exclusão da LM. Entende-se que para expor o aprendente a situações reais de comunicação é necessário utilizar a LE ao máximo e isso inclui o estímulo ao uso de linguagem típica de sala de aula.

⁴⁹ “[...] the habits of L1 were supposed to prevent “the learner from learning the habits of the L2”.

⁵⁰ Krashen (1987) faz a distinção entre aprendizagem e aquisição. Para ele, *aquisição* é um processo inconsciente. O indivíduo não tem consciência de estar internalizando a língua, mas de a estar apenas utilizando para fins de comunicação. Já a aprendizagem está relacionada a um processo consciente, no qual o aprendente conhece as regras de funcionamento da língua estrangeira, sendo capaz de explicá-las.

Cook (2001, p. 407) considera o fenômeno da *compartimentalização da língua*⁵¹ como outro fator que contribui para o desprezo da LM na aula de LE. Trata-se de uma teoria que compreende o cérebro como possuindo compartimentos. Cada língua constitui um sistema distinto na mente humana. Segundo a teoria de *compartimentalização da língua* a aprendizagem de LE deve se dar exclusivamente por ela, ou seja, a teoria associa o sucesso do processo de aprendizagem da LE à sua separação da LM.

Esta seção apresentou dentre as causas de exclusão da LM das aulas de LE, as seguintes: a associação da LM ao MGT, a noção de transferência negativa, o status concedido aos professores nativos de língua estrangeira, a concepção segundo a qual a LM só é assimilada através de seu uso exclusivo e, por fim, a noção de compartimentalização da língua.

1.2.2 Razões para inclusão

É difícil imaginar, principalmente em se tratando do aprendente adulto de LE, o processo de apropriação de uma nova língua sem relação com sua LM. Isto porque a LM, ou língua de referência, termo cunhado por Dabène (*apud* Castellotti 2001b, p. 11), “serve de apoio à construção de aprendizagens fundamentais”⁵². A LM do aprendente constitui (cf. *idem*) a fonte capital que compõe a ‘bagagem metalingüística’ da qual dispõe o aprendente e que se mobiliza permitindo a viagem pelos diferentes sistemas lingüísticos. Questiona-se, logo, como ainda é possível que se continue a negligenciar uma ferramenta inevitável e que, sobretudo, permite o acesso a novos conhecimentos.

Considerando a LM como a língua de referência, uma vez que o contexto é monolíngüe, surge um argumento consistente em favor do seu uso comedido. A LM funciona como a identidade do aprendente e constitui o seu modo de representação. Castellotti (2001a, p. 30) compreende representação como uma “imagem ou concepção, para designar o quadro de referência no qual os atores da relação didática inscrevem suas ações de ensino e aprendizagem”⁵³. As representações mentais, sociais e culturais dos aprendentes – ou seja, a forma como vêem o mundo – se aliam às experiências

⁵¹ “Language compartmentalization”.

⁵² “[...] servi de support à la construction des ‘apprentisages fondamentaux’”

⁵³ “[...] image ou conception, pour designer le cadre de référence [...] dans lequel les acteurs de la relation didactique inscrivent leur action d’enseignement et d’apprentissage.”

anteriores, aos seus conhecimentos prévios e à presença inevitável de sua língua de referência de modo a constituírem elementos fundamentais para a aprendizagem de uma nova língua. Pode-se dizer, em outros termos, que a concepção de língua de referência remete-se à noção de *scaffolding*⁵⁴, um valioso recurso utilizado pelo aprendente no processo de ensino aprendizagem de LE.

O incentivo ao uso da LM durante as aulas de LE vem sendo respaldado por várias justificativas. Uma delas, a primeira citada de imediato por profissionais da área, é a economia de tempo. Contrariamente ao que preconizam os adeptos do Método Direto, o tempo de sala de aula pode ser utilizado de maneira mais eficiente se o professor e o aprendente fizerem uso da LM para casos, por exemplo, em que uma explicação na LE é ineficaz. Os profissionais que adotam este procedimento vêm na LM um “atalho” para alcançar os objetivos previstos para a aula. O tempo antes despendido com a persistência de recursos orais e gestuais passa a ceder espaço a explicações breves na LM, permitindo, conseqüentemente, a realização de atividades mais produtivas em LE.

Conforme afirmam Atkinson (1987) e Hardbord (1992), o uso da LM em aulas de LE poderia ser permitido, uma vez que é uma das estratégias mais utilizadas pelos aprendentes de LE. Isso se evidencia na medida em que, “dada a oportunidade, os aprendentes irão optar pela tradução mesmo sem o incentivo do professor” (HARDBORD 1992, p. 350)⁵⁵. O uso da LM como estratégia de aprendizagem é classificado pelo autor como facilitador: da comunicação entre professor e aluno; da relação professor-aluno e da aprendizagem. O autor elenca as possíveis estratégias que se caracterizam como facilitadoras da comunicação entre professor e aluno, ou seja, aquelas que são as de transmissão de significado. Assim, a LM pode ser utilizada para discutir a metodologia adotada, transmitir informações de cunho administrativo, dar as instruções de atividades etc.

As estratégias utilizadas como facilitadoras da relação professor-aluno são, ainda segundo Hardbord (1992), “conversas informais em L1 (LM) antes do início da lição para redução da ansiedade dos alunos, e contar piadas em L1 (LM)”. Ao estabelecer um ambiente harmonioso entre professores e alunos, promove-se um aprendizado produtivo.

⁵⁴ Em português significa plataforma, andaime. Trata-se de um termo de sentido figurado utilizado como jargão no ensino-aprendizagem de língua inglesa para indicar a idéia de apoio, de sobreposição de conhecimentos na construção de novas competências.

⁵⁵ “Given the opportunity, learners will choose to translate without encouragement from the teacher”.

A utilização da LM para facilitar a aprendizagem de LE, segundo o autor, é uma categoria que analisa as estratégias de comparação entre as línguas. Essas estratégias têm como objetivo primeiramente “alertar os aprendentes dos perigos da tradução ensinando-os a checar conscientemente a validade da sua tradução inconsciente” (1992, p. 354). Outro objetivo almejado por essas estratégias, segundo Hardbord (1992), é ensinar os aprendentes a usar a tradução funcional, aquela em que o sentido é priorizado em detrimento do léxico.

O uso da LM na forma de tradução, durante muito tempo condenado pela associação negativa ao MGT, também pode ser um recurso didático útil no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Duff (1989, p. 6):

Todos nós temos uma LM ou primeira língua. Isso modela nosso modo de pensar, e até certo ponto, nosso uso de LE (pronúncia, escolha de palavras, tom, ordem de palavras etc.). A tradução nos ajuda a compreender melhor a influência de uma língua na outra e a corrigir erros de hábito que se arrastam de forma despercebida (tal como o mau uso de certas palavras ou estruturas). E, visto que tradução envolve contraste, nos permite explorar o potencial de ambas as línguas – suas limitações e potencialidades ⁵⁶

Este autor, dentre as várias justificativas para o incentivo à tradução, afirma que esta atividade é um “[...] convite à especulação e discussão” ⁵⁷ (1989, p. 7). O produto do processo tradutório nunca é incontestável – não há resposta certa – e é sempre passível de ajuste. Assim, para ele, os exercícios não precisariam ser individuais e escritos, podendo ser executados em grupos estimulando a discussão e a interação oral.

A “naturalidade da atividade”, segundo Duff (1989, p. 6), é outra razão para o uso da tradução. Este motivo é indiretamente defendido por Shäffer (2001, p. 384) para quem

[...] quer o professor permita ou não, os aprendizes, em geral, traduzem, enquanto lêem numa língua que não seja a nativa, porque este é um recurso natural e, de certa forma, espontâneo e reflexivo, que os aprendizes nem sempre podem controlar. Ou seja, a tradução para a língua materna [...] já é uma estratégia usada por aprendizes em seus esforços de adentrarem o terreno da outra língua [...].

⁵⁶ “We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking, and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word order, etc.). Translation helps us to understand better the influence on the one language on the other, and to correct errors of habit the creep in unnoticed (such as the misuse of particular words or structures). And, because translation involves contrast, it enables us to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses.”

⁵⁷ “[...] invites speculation and discussion.”

Neste sentido, a tradução, como uma das manifestações do uso da LM, é uma reação espontânea, inconsciente e inevitável do aprendente quando se depara com a LE.

A maioria dos especialistas ⁵⁸ hoje em dia acredita que não se pode considerar o aprendente como uma *tabula rasa*. Diferentemente da criança, o aprendente adulto traz consigo uma série de conhecimentos que não devem ser negligenciados e que podem ser utilizados, de modo a contribuir para tornar sua aprendizagem mais eficiente. Para Cook (2001, p. 406):

os aprendentes de L2 (LE) têm mentes mais maduras, maior desenvolvimento social, uma capacidade maior de memorização a curto prazo, e outras diferenças em relação a crianças monolíngües; acima de tudo, os aprendentes de L2 (LE) já sabem “significar”. A inexistência de outra língua na aquisição da L1 (LM) está na lista de diferenças inalteráveis em relação à aprendizagem de L2 (LE). Por definição, a criança monolíngüe não tem outra língua, e este é um elemento que o ensino jamais pode reproduzir ⁵⁹

Tratar a aprendizagem de uma LE como procedimento análogo ao da aquisição de LM é uma postura ingênua e inadequada. Isto porque o objetivo do aprendente de LE não precisa necessariamente ser o de alcançar a proficiência de um nativo da língua alvo. Os contextos são diferentes, assim como deveriam ser os objetivos. Para Cook (2001), enquanto um falante nativo obtém competência em sua língua, o aprendente de LE almeja obter competência em mais de uma língua. O parâmetro de avaliação da LE deveria ser baseado em critérios apropriados ⁶⁰ e não ocorrer a partir da comparação com um falante nativo.

Outro fator, bastante defendido por estudiosos na busca de evitar a censura ao uso da LM nas aulas de LE, é a função afetiva do ensino. Atkinson (1987) afirma que, nos momentos em que o aprendente não consegue se expressar na LE, o uso da LM permite que este comunique o que de fato deseja. Conhecendo a intenção real do aprendente, o professor pode auxiliá-lo e incentivá-lo a encontrar uma melhor forma de se expressar. O autor identifica nestas situações “um elemento humanístico valioso de sala de aula” (1987, p. 242). Hardbord (1992), ao apoiar o argumento de Atkinson (1987), denomina-o de abordagem humanística.

⁵⁸ Como Michael Swan (apud Atkinson 1987).

⁵⁹ “L2 learners have more mature minds, greater social development, a larger short-term memory capacity, and other differences from L1-only young children (Singleton 1989), above all, L2 learners already know “how to mean” (Halliday 1975). The non-existent other language in L1 acquisition is in the class of unalterable differences from L2 learning. By definition, the L1 monolingual child does not have another language; it is one of the element that teaching can never duplicate.”

⁶⁰ O professor de LE, por exemplo, talvez não deva exigir perfeição quanto à pronúncia dos aprendentes de LE.

Seguindo o mesmo raciocínio de Atkinson (1987), Auerbach (1993, p. 19) afirma que “o uso de L1 abre naturalmente espaço para o aumento de uso do inglês [...] já que, tendo os aprendentes expressado suas idéias em espanhol, o grupo os ajudam a expressá-las em inglês”⁶¹.

Auerbach (1993, p. 19) defende o aspecto humano-afetivo do processo de ensino-aprendizagem ao afirmar que o uso da LM “reduz os filtros afetivos para a aquisição do inglês e permite um progresso mais rápido no ensino de inglês como segunda língua”⁶². A autora afirma que a sensação de tensão proveniente do choque cultural é aliviada pelo uso da LM. Para ela (idem), esses princípios afetivos, associados ao uso da LM, são compatíveis com as teorias de aquisição de uma segunda língua.

[...] Seu uso reduz a ansiedade e melhora o ambiente afetivo para a aprendizagem, leva em consideração fatores socioculturais, facilita a incorporação das experiências de vida do aprendente e permite o desenvolvimento de currículos centrados nele. Mais importante, permite que a língua seja utilizada como uma ferramenta geradora de sentido e que a aprendizagem de línguas se torne um meio de comunicar idéias e não um fim em si mesmo.⁶³ (1993, p. 20)

As abordagens afetivo-humanísticas⁶⁴, quando utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas, “dão ênfase à redução de ansiedade nas fases iniciais da aprendizagem de línguas ao permitir o uso da LM em sala de aula”⁶⁵ (STIBBARD 1998, p.71). O autor sugere que um simples comentário do aprendente em LM pode se tornar uma atividade de ‘baixo stress’. Em vez de criticar o aprendente pelo uso de LM, o professor pode tratar o comentário como um sinal de que ele carece de recursos lingüísticos necessários para expressar um conceito importante. O professor pode questionar a relevância e a freqüência da expressão e iniciar uma discussão lingüística expandindo-a ao campo cultural.

⁶¹ “[...] the use of the L1 naturally gives way to increasing use of English [...] once they have expressed their ideas in Spanish, the group helps them express them in English.”

⁶² “[...] it reduces the affective barriers to English acquisition and allows for more rapid progress to or in ESL”.

⁶³ “[...] its use reduces anxiety and enhances the affective environment for learning, takes in to account social cultural factors, facilitates incorporation of learners’ life experiences, and allows for learner-centered curriculum development. Most importantly, it allows for language to be used as a meaning-making tool and for language learning to become a means of communicating ideas rather than an end in itself.” (1993, p.20)

⁶⁴ *Affective-humanistic approaches* é um termo usado por Stibbard (1998, p. 71).

⁶⁵ “[...] which emphasize the need to reduce anxiety in early stages of language learning by allowing some use of the mother tongue”.

Assim, as vantagens do uso da LM enumeradas foram: a economia de tempo para a realização de atividades mais produtivas; o fato de ser o uso da LM a estratégia preferida entre os aprendentes; a tradução como estratégia inevitável e importante para o contraste entre as línguas; os benefícios alcançados pelas abordagens afetivo-humanísticas no ensino aprendizagem de línguas. Não se tem, evidentemente, a pretensão de exaurir o assunto.

Cabe ressaltar que, ao elencar vantagens do uso da LM nas aulas de LE, não se espera que este uso seja predominante no discurso de sala de aula. Pelo contrário. Afinal, o objetivo fundamental é que o aluno use a LE. O que se defende é que isso não implica a exclusão da LM. Prover a exposição à LE, levar a falar na LE não afasta o papel importante que a LM pode desempenhar no processo de ensino-aprendizagem. Incentiva-se a exposição do aprendente a contextos naturais da LE para que se potencialize o uso da língua, mas para isso não precisa haver, necessariamente, a exclusão da LM: os usos não são incompatíveis.

1.3 AS FUNÇÕES QUE A LM EXERCE NAS AULAS DE LE

Em 1.1 foram apresentados os posicionamentos das diversas metodologias e abordagens acerca do uso da LM. Após esse levantamento e a reflexão realizada em 1.2, pode-se concluir ser improvável a exclusão total da LM da sala de aula de LE quando o professor e os aprendentes compartilham a mesma língua: sempre haverá um motivo que leve um desses agentes a recorrerem à sua LM.

Alguns estudos⁶⁶ relativos ao ensino-aprendizagem de LE se dedicaram a elencar os diferentes momentos em que a LM se faz presente no contexto de sala de aula. Contudo, pesquisas de cunho sociolinguístico⁶⁷ – voltadas para a análise da alternância de código, fenômeno estudado predominantemente em contexto bilíngües – se preocupam em analisar, dentre outros aspectos, as motivações que levam os sujeitos a fazerem uso intercalado da LM e da LE.

⁶⁶ Como os de Atkinson (1987) e Hardbord (1992).

⁶⁷ Como as de Gumperz (1982) que categoriza tipos de alternância no contexto bilíngüe.

Embora este não seja o foco da presente dissertação, percebe-se, após a leitura de alguns trabalhos nessa área, que muitos autores⁶⁸ se propuseram a classificar as motivações para a alternância da LE para a LM organizando-as em termos de funções.

Dessa forma, inspirada no modo de categorização das ocorrências de alternância de código realizada pelos pesquisadores sociolinguístas, e diante de estudos que listam as possibilidades de usos da LM no contexto de ensino-aprendizagem de LE, surgiu a idéia de propor uma categorização das possíveis manifestações de LM de acordo com as funções que ela exerce nas aulas de LE.

Procedeu-se da seguinte forma: levantaram-se as diversas ocorrências de LM durante as aulas de LE e, em seguida, buscou-se agrupar essas ocorrências de acordo com um critério de afinidade funcional.

Desse agrupamento resultaram seis categorias. Trata-se de seis funções que a LM exerce na sala de aula de LE. São elas: explicativa, administrativa, elucidativa, reiterativa, afetiva e compensatória.

Essas funções podem ser exercidas por qualquer um dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, professores e/ou alunos.

A seguir, cada uma dessas funções será definida e exemplificada por meio das manifestações de LM, tanto de iniciativa docente quanto de iniciativa discente, no contexto de ensino-aprendizagem de LE. Após o detalhamento das funções, será apresentado um quadro tipológico que sintetiza a categorização proposta e que será constantemente mencionado no decorrer desta dissertação.

1.3.1 A função administrativa

A função administrativa da LM está relacionada com o gerenciamento da aula. Tanto o professor quanto os alunos podem fazer uso da LM com essa finalidade. O professor faz uso da função administrativa quando usa a LM para o fornecimento de informações extra-aula ou de cunho institucional, para as advertências aos alunos, ou ainda, segundo Cook (2001), para a organização da aula do professor. A autora insere

⁶⁸ Na esfera da sociolinguística existem estudos voltados para a pesquisa da alternância de código no âmbito de ensino-aprendizagem, porém no contexto bilíngüe. Os trabalhos de Moore (2002) e Sert (2005) são exemplos desses estudos. A primeira se dedica a estudar as funções e papéis que a alternância de código desempenha no ensino-aprendizagem de LE em se tratando de um programa de imersão bilíngüe, enquanto o segundo propõe uma categorização das funções que a alternância de código exerce na sala de aula de contexto bilíngüe.

nesta categoria a manutenção de disciplina em sala e a organização das tarefas ou atividades, que se equivalem ao “fornecimento de instruções” mencionado por Atkinson (1987, p. 243).

A organização de sala de aula referida por Cook (2001) se equipara a um jargão comum entre professores de língua inglesa: o *gerenciamento de classe*⁶⁹, que inclusive é enumerado por Piasecka (*apud* Auerbach, 1993). Considerando a abrangência do termo *gerenciamento de classe*, pode-se ainda enquadrar vários outros contextos que requeiram o uso da LM, como: a discussão acerca da metodologia adotada na sala, apontado por Atkinson (1987), e a negociação de currículo e das lições, mencionado por Piasecka (*apud* Auerbach, 1993) etc.

A função administrativa se manifesta no discurso discente quando o aluno interfere de alguma forma na gerência de classe do professor. Isso pode ser feito, por exemplo, através de reclamações, negociações, ou sugestões sobre questões concernentes a aula, conteúdo, avaliação etc.

1.3.2 A função afetiva

A afetividade (Cf. item 1.2.2) foi elencada como um aspecto que beneficia o uso da LM nas aulas de LE. A função afetiva desempenhada pela LM visa reduzir a inibição ou as barreiras afetivas entre os sujeitos do ensino-aprendizagem de LE de modo a estimular a produção de LE.

O professor faz uso da função afetiva da LM quando conta piadas, brinca e conversa informalmente com intuito de descontrair os aprendentes, promovendo um ambiente propício à aprendizagem.

A função afetiva da LM se evidencia também quando o professor estabelece um contato individual com os alunos. Essa ocorrência de LM pode ser benéfica pois, para Cook (2001, p. 416), “o principal benefício da L1 (LM) para o contato pessoal é a naturalidade. Quando usa a L1 (LM), o professor está considerando o aluno como uma pessoa real ao invés de lidar com um suposto personagem de L2 (LE)”⁷⁰.

⁶⁹ Brown (1994) dedica um capítulo para tratar o gerenciamento de classe (*classroom management*), que engloba vários fatores desde “como se organiza fisicamente a sala de aula até os ‘estilos’ de ensino [...]”

⁷⁰ “The main benefit of the L1 for personal contact is naturalness. When using the L1, the teacher is treating the students as their real selves rather the dealing with assumed L2 personas.”

Do mesmo modo, a função afetiva da LM realizada pelos aprendentes é responsável por promover um ambiente harmonioso em sala de aula. A presença de brincadeiras e piadas em LM são sempre recursos utilizados com esta finalidade. Além desses recursos, o estabelecimento de um contato pessoal com o professor pode quebrar barreiras que venham impedir o progresso do aluno na LE.

O contato informal entre alunos, ou seja, as conversas paralelas são outras manifestações da função afetiva da LM. De modo geral, quando aprendentes comunicam-se acerca de assuntos que não dizem respeito ao tema da aula, tendem a fazê-lo em LM.

1.3.3 A função compensatória

A função compensatória consiste no uso da LM como mecanismo de apoio, permitindo que se mantenha a fluência do discurso em LE. Essa função geralmente é mais utilizada pelo aluno e se manifesta quando este, em situação de produção em LE, faz uso da LM como um *pedido de socorro* (Cf. Castellotti, 2001, p. 63), para poder dar prosseguimento à comunicação. Neste momento, o aprendente insere no discurso proferido em LE expressões ou palavras da LM.

A LM utilizada para exercer esta função serve de base para a construção de sentido. O aprendente, para não interromper o discurso por falta de domínio em LE, inclui termos da LM.

Apesar de esta função ser mais freqüente no discurso discente, isso não exclui a possibilidade de ela se fazer presente no discurso do professor. Este pode fazer uso da função compensatória da LM quando insere em seu discurso na LE termos da LM devido a uma falha no repertório lingüístico ou por simples esquecimento.

1.3.4 A função elucidativa

Essa função compreende o uso da LM para a busca de informação. Em razão disso, trata-se de uma função mais freqüente no discurso discente. Os aprendentes, diante de dificuldades e incertezas, recorrem à LM em busca de esclarecimentos. Eles tiram suas dúvidas de várias maneiras. Ao deparar-se com um termo desconhecido em

LE, o aluno pode buscar no dicionário bilíngüe um sentido correspondente em LM. O uso de dicionários bilíngües é uma forma de o aprendente de LE utilizar sua LM tanto em contexto de sala de aula como fora desse ambiente. Contudo, a forma mais freqüente de esclarecimento de dúvidas do aluno ainda consiste em perguntas feitas em LM ao professor, que pode dar a resposta em LE, mas às vezes o faz em LM.

Outro exemplo de ocorrência que evidencia a função elucidativa da LM é a cooperação interdiscente. Quando os aprendentes, em grupos ou duplas, realizam atividades em LE e se encontram diante de obstáculos, é comum que se dirijam aos próprios companheiros para elucidar suas dúvidas. Em geral, nestes casos, eles pedem esclarecimentos em LM, ocasionando respostas também em LM.

Segundo Atkinson (1987, p. 243), “há ocasiões em que a melhor explicação ou a mais clara apresentação indutiva feita pelo professor pode falhar para alguns alunos, ao passo que uma explicação feita em LM por um companheiro que compreendeu pode ser bem-sucedida”⁷¹. Para o autor, a cooperação interdiscente se manifesta também quando, em níveis básicos, os aprendentes comparam entre si as respostas dos exercícios.

Os professores também fazem uso da função elucidativa ao utilizar a LM, embora essa ocorrência seja menos recorrente quando comparada ao discurso discente. Na função elucidativa, o uso da LM é feito para extrair alguma informação. São exemplos desta função: as perguntas dirigidas aos alunos que visem buscar qualquer tipo de informação e ainda as perguntas retóricas usadas para medir o nível de competência dos alunos em LE.

1.3.5 A função explicativa

A função explicativa consiste, basicamente, no uso da LM para fins de instrução, de explicação. Pela sua natureza, essa função é mais utilizada pelos professores. Como exemplos pode-se citar: a transmissão de sentido através da tradução, a apresentação de novos elementos lingüísticos (gramática, fonética, morfologia etc.), o esclarecimento de dúvidas e de questões interculturais, a contextualização.

⁷¹ “[...] on occasion the most lucid explanation or the clearest inductive presentation by the teacher may fail for some students, when a mother tongue explanation by a peer who has understood may well succeed.”

A primeira e mais controvertida ocorrência da função explicativa da LM é o que Cook (2001, p. 413) chamou de “transmissão de sentido através da tradução”. A ocorrência é controvertida porque, durante anos, transmitir o significado da LE (por meio da própria LE, ou do uso de gestos etc.) era justamente o elemento central de métodos como o Direto, por exemplo. No entanto, dispndia-se muito tempo de aula com o “jogo de adivinhações” imposto ao aluno, que era obrigado a deduzir o sentido da LE através dos recursos utilizados pelo professor. Acredita-se que após tentar primeiramente explicar o sentido de palavras e/ou frases da LE por meio de gestos ou pela paráfrase, por exemplo, o professor, para rentabilizar o tempo de aula, pode optar por utilizar a LM para transmitir o sentido dos termos desconhecidos e assim garantir a fluidez da aula.

A presença da LM para exercer a função explicativa também é evidente quando, segundo Atkinson (1987), o professor apresenta novos elementos lingüísticos. Na mesma linha, Piasecka (apud AUERBACH 1993, p.21) inclui em sua lista de possíveis ocasiões para o uso de LM a “apresentação de regras que regem a gramática, fonologia, morfologia e ortografia”⁷². Já Cook (2001, p. 415) limita as explicações às explicações gramaticais e afirma que:

estudos de processamento cognitivo sugerem que até os alunos de nível avançado absorvem as informações gramaticais de forma menos eficiente quando dadas em L2 (LE) e não em L1 (LM). [...] O principal argumento para o uso da L1 (LM) para gramática, logo, é a eficiência de compreensão dos alunos.⁷³

A função explicativa da LM se manifesta também quando o professor presta esclarecimentos a respeito de questões interculturais. Sabe-se que língua e cultura são duas noções indissociáveis. Assim, se a língua reflete a cultura de um povo e a forma como o indivíduo vê seu mundo, faz-se coerente apresentá-la ao aprendente de LE. Segundo Yule (1996, p. 246), a cultura “é uma observação muito importante, a existência de diferentes modos de ver o mundo não deve ser ignorada quando línguas diferentes ou variedades são estudadas”⁷⁴. Neste sentido, o uso de LM é necessário para efeito de contextualização. Portanto a LM desempenha um importante papel no

⁷² “Presentation of rules governing grammar, phonology, morphology and spelling”.

⁷³ “Most studies of cognitive processing suggest that even advanced L2 users are less efficient at absorbing information from the L2 than from the L1. [...] The main argument for using the L1 for grammar, then, is efficiency of understanding by the students”.

⁷⁴ “[...] this is a very important observation and the existence of different world views should not be ignored when different languages or varieties are studied.”

processo de ensino-aprendizagem no momento de apresentação de contextos alheios à realidade cultural do aprendente de LE.

Ocorre ainda, muitas vezes, do professor deparar-se com o erro de um discente e usar a LM para corrigi-lo. Nesse caso, a correção torna-se outra manifestação da função explicativa.

Os alunos, assim como os professores, fazem uso da LM na forma de tradução e, nesses casos, se evidencia ainda a função explicativa.

Ao retomar a noção de cooperação interdiscente, apresentada na seção anterior, é possível também definir a função explicativa da LM de iniciativa discente. Essa modalidade de função não difere do objetivo almejado pela função explicativa de iniciativa docente. Trata-se também do uso da LM para instruir aprendentes. No entanto, o próprio aprendente explica, instrui o outro porque houve provocação de um colega.

Logo, a cooperação interdiscente pode ser analisada sob outro ponto de vista, manifestando-se não só como exemplo da função elucidativa, mas também da função explicativa, uma vez que, enquanto um aluno solicita esclarecimento em LM (função elucidativa), o companheiro de classe o auxilia tirando sua dúvida, explicando-a em LM (função explicativa).

A cooperação interdiscente, que pode ser exemplo da função elucidativa ou explicativa, não se confunde, entretanto, com as conversas paralelas, uma vez que nestas os aprendentes se comunicam em LM acerca de assuntos alheios à aula de LE, e fazem uso, como visto, da função afetiva da LM.

1.3.6 A função reiterativa

A função reiterativa da LM consiste no uso da língua dos aprendentes para retomar uma idéia previamente enunciada em LE. Como exemplo desta categoria, conforme registraram Atkinson (1987) e Cook (2001), temos o uso da LM quando professores verificam a compreensão dos alunos. Esta técnica, segundo Atkinson (1987, p. 243), “estimula os alunos a desenvolverem a habilidade de distinguir as equivalências estrutural, semântica e pragmática”⁷⁵. Cook (2001, p. 414) afirma que o uso da LM

⁷⁵ “This technique encourages students to develop the ability to distinguish between structural, semantic and pragmatic equivalence.”

para checar a compreensão pode ser “um modo eficiente de auxiliar a aprendizagem e sentir o uso da L2 (LE) como sendo natural na sala de aula”⁷⁶. Na função reiterativa da LM o professor reforça – ou dá ênfase para – algo relevante.

A função reiterativa se revela também pelo fenômeno de eco no qual se repete exatamente o que foi dito. Essa manifestação de LM pode ocorrer tanto no discurso docente quanto no discente. O aluno, contudo, faz uso também da função reiterativa quando repete algo em LM em busca de confirmação.

A seguir, apresenta-se o quadro que sintetiza o exposto acima. Ele encarna a proposta de tipologizar as funções que a LM desempenha nas aulas de LE listando como exemplos de cada função as diversas ocorrências de LM. Trata-se, evidentemente, de uma tentativa de abarcar as diferentes funções que a LM pode exercer nas aulas de LE.

⁷⁶ “[...] may be an efficient way to help learning and to feel natural in using the L2 in the classroom”

2 METODOLOGIA

Este capítulo se subdivide em quatro partes. Na primeira, apresenta-se o método etnográfico, adotado para atingir os objetivos desta pesquisa. A segunda descreve o contexto da investigação no que se refere aos *loci* e aos sujeitos participantes. Já na terceira se apresentam os instrumentos de pesquisa utilizados. Na última parte, expõem-se os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados.

2.1 O MÉTODO ETNOGRÁFICO

A etnografia é uma abordagem de investigação científica que observa, segundo Mattos (2001), “por um período de tempo, as formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa, seja ela formada por poucos ou muitos elementos”. É uma modalidade de pesquisa que busca analisar padrões perceptíveis de comportamento e do pensamento humano realizados no cotidiano. Uma vez identificados esses comportamentos sociais, procura desvendar seus significados e funções para então documentá-los. Também denominada pesquisa social, interpretativa ou analítica, a pesquisa etnográfica focaliza sua atenção na prática descritiva e interpretativa das ações dos sujeitos do grupo investigado.

Assim, a pesquisa etnográfica é descritiva: busca descrever um grupo social analisando suas ações. Segundo Mattos (2001), “é a escrita do visível”. Trata-se de um estudo significativo para as pesquisas qualitativas relacionadas à educação. Alguns trabalhos – como o de Erickson (1986) – justificam o uso da abordagem etnográfica em pesquisas de sala de aula por permitir que se revelem as interações e relações ocorridas no contexto escolar.

Nesse sentido, nossa opção pela pesquisa etnográfica é coerente na medida em que temos como grupo social de análise turmas que estudam inglês como língua estrangeira. Esses grupos sociais têm como objetivo a aprendizagem da língua inglesa, mas será observado o uso que os sujeitos – tanto professores como alunos – fazem do português, buscando identificar que funções esta LM exerce nesse contexto.

A abordagem etnográfica como método de pesquisa admite o uso de várias técnicas. Nessa pesquisa foram privilegiadas a aplicação de questionários, a observação e a filmagem em vídeo de aulas de inglês.

2.2 O CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO: OS *LOCI* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa observaram-se, durante o segundo semestre de 2006, aulas em três institutos de línguas. A opção por esse tipo de instituição se justifica pela experiência docente da autora que se fundou essencialmente na rede privada de ensino, com apenas uma passagem temporária por uma instituição pública de ensino superior. A idéia era associar o empirismo à pesquisa para permitir uma melhor análise.

Existem hoje diversas instituições de ensino desta LE no Pará. Elas se diferenciam entre si pela metodologia que utilizam. Mas, além disso, seguem as regras impostas pelo mercado que determina o público que cada instituição pode alcançar. Esse público é definido pela localização da instituição assim como pelos preços ofertados em troca de serviços educacionais.

Logo, a escolha das instituições se baseou no critério *público*. Com a intenção de obter categorias sociais heterogêneas, buscou-se realizar a pesquisa em instituições que tivessem públicos distintos considerando:

- a diversidade socioeconômico-cultural dos discentes e docentes;
- a diversidade de formação acadêmico-profissional dos docentes;
- a diversidade das metodologias utilizadas nas instituições etc.

Uma vez definidas as instituições onde seria realizada a pesquisa, foi necessário obter autorização na diretoria das escolas selecionadas.

2.2.1 Os *loci* da pesquisa

Nessa seção, faz-se uma breve exposição sobre os três locais onde a pesquisa foi realizada.

2.2.1.1 A instituição A

A instituição *A* está no mercado paraense há aproximadamente quinze anos. Não se trata de uma franquia, mas de uma instituição filiada a uma associação nacional responsável por garantir a qualidade dos serviços educacionais, mantendo, entretanto, cada centro total liberdade administrativa e pedagógica. O site do curso indica que o método utilizado é a Abordagem Comunicativa “em que o inglês é apresentado e praticado da mesma maneira que é utilizado na vida real”. Como diferencial, o site aponta para a qualidade de seus professores, que possuem “sólida formação pedagógica”.

Está situada em uma rua comercial em bairro nobre da Cidade. Sua localização e valores cobrados pela mensalidade permitem afirmar que o público que frequenta a instituição é um público de classe média alta.

2.2.1.2 A instituição B

A instituição *B* também está inserida no mercado paraense há quinze anos. Como não é uma franquia, possui liberdade administrativa e pedagógica. O método adotado pela instituição é a Abordagem Comunicativa.

A maioria dos professores que compõem o quadro docente desta instituição são estudantes universitários e/ou profissionais de outras áreas não ligadas ao ensino de línguas.

A instituição tem duas unidades: uma localizada em um bairro popular distante do centro da cidade e outra localizada em bairro nobre. Apesar da boa infra-estrutura da instituição, o valor cobrado por sua mensalidade é modesto, atraindo um público de menor poder aquisitivo em relação àquele que frequenta a escola *A*.

2.2.1.3 A instituição C

A instituição *C* está sediada no Centro de Letras da Universidade Federal do Pará. Oferece cursos de língua estrangeira (inglês, francês e espanhol) visando atender à comunidade interna e externa à Universidade.

Apesar de estar sediada em espaço público, não é financiada pelo órgão que a abriga. O quadro docente é formado pelos professores da Universidade e alunos da

graduação. Estes são obrigados a seguir os manuais que, de certo modo, condicionam a metodologia utilizada.

O valor cobrado pela mensalidade é bastante acessível quando comparado com o praticado no mercado de ensino de línguas. Assim, o preço do curso e o local – uma universidade pública – são fatores que definem um público discente bem diversificado do ponto de vista socioeconômico-cultural.

2.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são os professores e alunos das turmas observadas nas instituições A, B e C. No total foram entrevistados 6 professores e 66 alunos dos quais 39 de nível básico e 27 de nível avançado.

Em cada instituição foram observadas duas turmas. O único critério definido para a escolha das turmas era a necessidade de se observar uma de nível iniciante e outra de avançado. A opção por esse critério se pauta na probabilidade de observar padrões distintos de uso da LM respeitado o nível de cada grupo.

Na medida do possível, tentou-se priorizar a observação de aula de um professor experiente e de outro novato. Objetivou-se, com isso, avaliar se a experiência do professor influencia não só na sua recorrência à LM, como também na de seus alunos.

2.2.2.1. Na instituição A

Na instituição A, observou-se uma aula de primeiro nível da professora P1. As aulas dessa turma são aos sábados com três horas de duração. O livro utilizado é o Interlink 1, recentemente elaborado pela associação nacional das escolas para ser adotado gradualmente por todas as unidades do país. A proposta do novo livro é de concluir uma unidade a cada aula em turmas regulares. Dessa forma, o aluno impossibilitado de comparecer a uma aula não fica “perdido” na aula seguinte. Essa turma de sábado equivale a uma turma regular, logo, duas unidades do livro devem, a princípio, ser concluídas até o final da aula.

As unidades observadas foram as “A4” e “A5” ambas abordando como tema países e nacionalidades e tendo como foco gramatical o *Present Simple* do verbo *to be* nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

A turma é composta por oito alunos, três mulheres e cinco homens, todos com idades entre quatorze e vinte e sete anos, cujo tempo de contato com o inglês varia entre uma semana e um mês.

A professora P1 é graduanda em Letras (habilitação em inglês) e trabalha na área há menos de dois anos, podendo pois ser considerada inexperiente. Seu cargo na instituição é de professora substituta, sendo solicitada para dar aulas em caso de ausência de professores.

Em seguida foram observadas, na intuição *A*, as aulas do grupo avançado. Trata-se de uma turma de oitavo nível regular, com uma hora de duração, duas vezes na semana. O livro utilizado é o *Top Mark 4*, de editora estrangeira. Cada unidade didática deste livro é concluída em aproximadamente duas ou três aulas. A unidade nove foi concluída após duas aulas, totalizando duas horas de observação. Intitulada *The nineties*, a unidade tem como pano de fundo eventos e personalidades que marcaram os anos noventa. Seu objetivo é tratar o tempo passado por meio do verbo *used to* utilizado nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, além de *relative clauses* com *which*, *where* e *who*.

A turma é composta por oito alunos, cinco homens e três mulheres, com idade entre treze e dezessete anos. Esse grupo de adolescentes está no nível avançado. Seu tempo de contato com o inglês varia entre quatro e sete anos.

A professora P2 residiu nos Estados Unidos por dez anos. É graduanda em Letras, mas possui certificados de proficiência lingüística e pedagógica concedidos por uma universidade inglesa. É considerada uma professora experiente, pois trabalha na área há onze anos, sempre vinculada à instituição.

2.2.2.2 Na instituição B

Na instituição *B* foi observada uma turma de segundo nível com o professor P3. As aulas são aos sábados, mas equivalem a uma turma regular, pois são de três horas de duração. O livro utilizado é o *New Interchange 1*, de editora estrangeira. Cada unidade didática desse livro dura em média, para turmas regulares, de duas a três aulas. As turmas de sábado têm um cronograma especial para o cumprimento do programa elaborado pela coordenação. Assim, a unidade observada foi concluída em uma aula,

totalizando três horas de observação. A unidade sete com o título *We had a great time*, traz o *Simple Past* de vários verbos nas formas afirmativa, negativa e interrogativa.

A turma é composta por onze alunos dos quais sete são mulheres e quatro são homens. A faixa etária dos alunos varia entre treze e quarenta e três anos, assim como varia de um a quatro anos o tempo de exposição ao inglês.

O professor P3 é graduando em Letras com habilitação em inglês. Trabalha na instituição há um ano e três meses. Trata-se de sua primeira experiência docente.

A turma avançada observada na instituição B é de oitavo nível. As aulas são realizadas aos sábados, com duração de três horas. O livro adotado é o *Passages 1*, de editora estrangeira. Cada unidade didática pode ser concluída em até duas aulas. Como as unidades não são extensas, conseguem se enquadrar devidamente no cronograma das turmas de sábado elaborado pela coordenação. Na aula observada, o professor iniciou e concluiu a unidade oito, resultando em três horas de observação. Intitulada *Values*, a unidade aborda valores e crenças individuais, promove discussão e apresenta formas de arrependimento com *should have*, *ought to* e *wish* com o passado.

A turma é composta por dez alunos, oito mulheres e dois homens, com faixa etária entre quatorze e trinta anos. O tempo de exposição ao inglês varia entre três anos e meio e seis anos.

O professor P4 é formado em marketing. Após terminar o curso de inglês na instituição B, realizou um curso de treinamento de professores. Trabalha nesta e em outras instituições como docente há dois anos e quatro meses, podendo ser considerado também como um professor relativamente inexperiente.

2.2.2.3 Na instituição C

Na instituição C a turma de iniciantes observada foi a de primeiro nível. As aulas têm uma carga horária de quatro horas semanais, ou seja, ocorrem duas vezes na semana com duas horas de duração. O livro adotado é o *New Interchange Intro*, de editora estrangeira. Cada unidade didática leva entre duas e quatro aulas para ser concluída. A unidade observada foi a de número quatro e durou três aulas, totalizando seis horas de observação. A unidade de título *I'm not wearing boots* se subdivide da seguinte forma: a primeira parte se concentra no vocabulário, introduzindo peças do vestuário, cores e

apresentando as formas de posse; na segunda parte se introduz tempo e temperatura e se apresenta o *Present Continuous*.

A turma contém vinte alunos dos quais doze são mulheres e oito são homens, todos com idades entre dezesseis e trinta e oito anos. O tempo de estudo dos alunos varia entre três meses e dois anos.

A professora P5 é mestre em Letras (Linguística) e trabalha como professora de inglês há treze anos, podendo ser considerada uma professora experiente.

O grupo avançado observado na instituição C é de sétimo nível, o último nível do curso. Cada aula tem duração de duas horas e ocorre duas vezes na semana. O livro utilizado é o *New Interchange 3* e cada unidade didática dura entre duas e três aulas. A unidade observada levou duas aulas para ser concluída, resultando em quatro horas de observação. A unidade didática intitulada *Challenges and accomplishments* se divide em duas partes: a primeira inicia uma discussão de grupo sobre personalidades que contribuíram para o bem da humanidade e, em seguida, apresenta frases complexas com gerúndio. A segunda parte se dedica a exercícios escritos de compreensão oral. Ao final apresenta dicas sobre fonética e formas de como se fala sobre metas alcançadas e realizações.

A turma contém nove alunos: cinco homens e três mulheres. A faixa etária varia de vinte a trinta e oito anos e o tempo de exposição dos alunos ao inglês é de três anos e meio a seis anos.

A professora P6 é formada em Letras e trabalha na instituição há um ano e meio, mas atua na área há nove anos. É uma professora experiente.

2.3 OS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Para obter os dados necessários à presente dissertação, foi realizada uma pesquisa de campo na qual foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: observações com filmagens em vídeo de aulas de inglês e aplicação de questionários.

2.3.1. As observações de aulas

Uma vez definidas as instituições e as turmas que serviram de fonte para a pesquisa, as aulas foram observadas e filmadas com câmera de vídeo para contextualização posterior da análise.

O objetivo era o de observar e filmar uma unidade didática de cada grupo. A princípio, a intenção era ter uma visão mais ampla da seqüência didática para poder avaliar, por exemplo, se em dado momento das lições o uso de LM se fez mais preponderante. A conclusão das unidades didáticas respeita, geralmente, o cronograma de cada instituição, mas depende também da sua extensão e da carga horária de cada turma.

A partir das filmagens foram realizadas as transcrições das aulas (Cf. anexos 1 a 11), adotando-se como referência para essa prática Marcuschi (2003). As aulas das turmas iniciantes foram transcritas na integralidade, visto que, a princípio, a LM se faz mais presente nessas turmas, enquanto nas avançadas o nível de competência na LE de alunos e professores é maior, havendo, conseqüentemente, menos recorrência à LM. Em razão disso, fez-se uma síntese cronológica das aulas de nível avançado sendo transcritos apenas trechos em que a LM se manifestou.

No processo de transcrição das aulas, a identidade dos sujeitos e das instituições, foi substituída por pseudônimos para garantir o seu sigilo e atribuir caráter confidencial à pesquisa.

As filmagens, juntamente com as observações de aula, servem para melhor analisar a presença da LM nas aulas de LE, buscando identificar as funções que ela exerce nesses contextos.

2.3.2 Os questionários

Inspirados no modelo utilizado por Schweers (1999) e adaptados para a finalidade desta pesquisa, foram elaborados dois tipos de questionários (Cf. anexos 12 e 13) para serem respondidos por todos os participantes da pesquisa. Um era destinado aos docentes e outro destinado aos discentes, ambos com dez perguntas.

Os questionários são semi-abertos, ou seja, contêm perguntas de múltipla escolha, sendo exigida justificativa para algumas delas bem como perguntas subjetivas em que os sujeitos não têm sua resposta orientada.

Durante a organização dos questionários buscou-se elaborar questões que não só pudessem fornecer informações atuais sobre as práticas e comportamentos presentes na sala de aula, como também revelassem o posicionamento dos participantes no tocante ao uso de LM no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Dispensou-se o uso de um questionário piloto. No entanto, durante a aplicação dos questionários, houve a preocupação de que fossem respondidos somente após a observação da última aula e sem que os participantes soubessem anteriormente o objetivo exato da pesquisa. Mencionou-se apenas que se tratava de um trabalho sobre o ensino do inglês. Isto porque se buscou evitar que o tema da pesquisa orientasse a conduta dos participantes de um modo geral a fim de obter respostas as mais naturais possíveis.

2.4 OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

A partir da utilização de dois instrumentos de pesquisa – a observação/filmagens das aulas e os questionários – esperou-se extrair informações que permitissem obter um retrato fidedigno da realidade no que concerne à presença da LM nas aulas de LE.

Para orientar a análise, foram utilizadas as perguntas de pesquisa suscitadas na introdução da dissertação:

- A LM está presente nas aulas de LE?
- Qual a frequência de uso da LM?
- Que função(ões) a LM exerce?
- Em que momentos a LM se faz mais presente?
- O uso da LM favoreceu ou não o ensino-aprendizagem de LE?

Essas questões foram respondidas com base nos instrumentos de pesquisa, mas, em se tratando das observações/filmagens, foi necessário primeiramente fazer um levantamento do número de intervenções em LM realizadas pelos alunos e pelo professor em cada aula.

O sistema de contagem das intervenções se baseou nos turnos conversacionais⁷⁷ de cada um dos sujeitos. Cada turno em que se identificava a ocorrência do português foi considerado uma manifestação, uma intervenção de LM. Assim, ainda que um turno fosse longo e enunciado quase integralmente em LE, bastava haver uma palavra em português para que ele fosse considerado uma intervenção em LM.

Cada manifestação verbal individual do professor foi contabilizada como turno conversacional. Já a contagem dos alunos foi coletiva. Qualquer enunciado provindo de aluno foi contabilizado como um turno discente, ou seja, tanto aquele proferido por alunos isolados como os proferidos em conjunto.

Não foram contabilizadas como turnos conversacionais as conversas paralelas. Estas manifestações foram, na medida do possível, identificadas e comentadas nas transcrições entre parênteses duplos por não ser possível compreender o que é dito nesses casos.

No intuito de responder à primeira pergunta de pesquisa foi necessário padronizar a quantificação das intervenções, haja vista que o número de horas-aula varia de turma para turma. Para isso, contou-se o número total de intervenções em LM dividindo-o pelo número de horas de cada aula, e obteve-se, assim, a média de intervenções em LM ocorridas a cada hora de aula. Essa, portanto passou a ser a unidade usada para mensurar a *quantidade* de LM utilizada em cada turma.

Para responder às demais perguntas, a análise se pautou essencialmente na tipologia proposta no terceiro subcapítulo da reflexão teórica. O quadro das funções que a LM exerce nas aulas de LE serviu de referência para:

- identificar as funções desempenhadas por cada intervenção da LM durante as aulas,
- determinar as funções predominantes no discurso de sala de aula e
- avaliar se/quando o uso da LM é ou não benéfico ao ensino-aprendizagem de LE.

⁷⁷ Turno conversacional é definido por Galembeck (1993, p.57) como: “(...) falas de valor referencial (nas quais se desenvolve o assunto ou tópico diálogo), como os sinais que indicam que o interlocutor está ‘seguindo’ ou ‘acompanhando’ as palavras de seu interlocutor”.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme se afirmou no capítulo anterior, as perguntas de pesquisa serviram para nortear o procedimento de análise. Dessa forma, o presente capítulo será subdividido em cinco partes destinadas a responder a cada uma das perguntas a partir das observações de aula e dos questionários, considerando as turmas de nível iniciante e as de nível avançado. O capítulo finaliza com uma síntese da análise.

3.1 A PRESENÇA DA LM NAS AULAS DE LE

Nesta subseção procura-se responder à primeira pergunta de pesquisa considerando as turmas de nível básico e de nível avançado.

3.1.1 As Turmas Iniciantes

A partir da filmagem da aula de primeiro nível da professora P1 da instituição A, observou-se que ela proferiu cerca de 187 intervenções em LM. No capítulo anterior, justificou-se que, para encontrar uma unidade comum passível de mensurar a quantidade de intervenções em LM para todas as turmas participantes da pesquisa, foi necessário calcular uma média aritmética. No caso da professora P1, dividiu-se o total de intervenções em LM (187) pelo número de horas-aula dessa turma (3 horas) e obteve-se o equivalente a 62.33 ocorrências de LM por hora.

Este mesmo esquema foi aplicado aos demais professores e alunos participantes da pesquisa. Assim sendo, levantou-se a quantidade de intervenções em LM realizadas pelos professores e pelos alunos de nível básico. Este levantamento está sintetizado no quadro abaixo:

	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Professor	62.33	22.33	[aula 1=33; aula 2=21; aula 3=4] 19,33
Alunos	19.33	8,33	[aula 1=28; aula 2= 8.5; aula 3=4] 13,5

QUADRO 3 – Média de intervenções em LM (por hora aula) nas turmas de nível básico

A leitura do quadro 3 traz um dado curioso: todos os professores de nível básico fizeram mais uso da LM do que os alunos em todas as aulas. Esse resultado talvez se justifique pelo fato de que, de maneira geral, independentemente da língua usada, é o professor quem domina o discurso de sala de aula. Os alunos têm apenas participações secundárias e restritas à correção coletiva de exercícios, à repetição de estruturas, às respostas etc. De modo geral, percebe-se que não há tentativas deliberadas dos alunos iniciantes de se comunicar em LE.

As poucas intervenções são em LE, mas não são espontâneas, são limitadas ao contexto didático; e as manifestações em LM são relativamente reduzidas.

Observando o mesmo quadro, percebe-se que a professora P1 da instituição A, dos professores de nível iniciante, foi quem mais recorreu à LM: cerca de 62.33 vezes por hora, o que equivale a mais de um uso da LM por minuto!

Mesmo sendo uma aula de nível básico, é possível afirmar que se trata de um uso abusivo da LM. Ao longo da aula, o discurso da professora é proferido ora inteiramente em LM, ora em LE, mas entremeado de termos e/ou expressões da LM, ora em LM contendo apenas inserções lexicais em LE.

O uso exacerbado de LM pela professora P1 talvez se justifique não só pela sua inexperiência como docente, uma vez que atua como profissional da área há apenas dois anos (e, ainda assim, de modo pontual), mas talvez também pelo fato de ser professora substituta da instituição A.

O quadro 3 , do mesmo modo, mostra que os alunos da professora P1 usaram mais a LM em relação aos demais alunos participantes. Isto é provavelmente

consequência do uso exagerado da LM pela professora, uma vez que o aluno, diante do uso livre de LM pela professora, talvez não se monitore, ou seja, não se preocupe em fazer uso da LE.

Percebe-se que o número de intervenções em LM realizadas pela professora P5 da instituição C diminui a cada aula, conforme se avança na unidade didática. É provável que isso ocorra de modo intencional por se tratar de uma professora experiente. Na primeira aula, o número de intervenções é maior porque se trata da introdução da unidade, e nas aulas subseqüentes o índice de intervenções é bem menor. O mesmo se percebe com os alunos dessa professora.

O professor P3 da instituição B, apesar de relativamente inexperiente, manteve um índice de recorrência à LM semelhante ao da professora P5 na segunda aula. O número de intervenções em LM realizadas pelos alunos do professor P3 é baixo e comparável à quantidade de intervenções em LM dos alunos da professora P5 na segunda aula.

3.1.2 As Turmas Avançadas

O levantamento de intervenções em LM realizadas pelas turmas avançadas resultou no seguinte quadro:

	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Professor	[aula 1=2; aula 2=3] 2	18	[aula 1=12.5; aula 2= 2.5] 7.5
Alunos	[aula 1=30; aula 2=70] 50	6.33	[aula 1=6; aula 2= 1] 3.5

QUADRO 4 – Média de intervenções em LM (por hora aula) nas turmas de nível avançado

A análise do quadro permite apontar que foi a professora P2 (de oitavo nível da instituição A) quem menos recorreu à LM durante suas aulas. Na primeira aula houve

apenas duas intervenções em LM e, na segunda, a LM foi usada pela professora três vezes. A experiência da professora, aliada a sua vivência nos E.U.A, contribuiu para que a aula fosse dada quase exclusivamente em LE .

Contudo, o número de intervenções em LM (em qualquer uma das aulas) dos alunos da professora P2 supera os índices não só dos demais alunos avançados, mas até o número de intervenções em LM realizadas pelos alunos de nível básico. Pode-se atribuir essa discrepância à imaturidade deles, pois são pré-adolescentes que normalmente não estão muito engajados e comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Assim, houve pelo menos 30 intervenções discentes na primeira aula enquanto que, na aula 2, esse número subiu para 70 em uma hora de aula. Isto se deve, sobretudo, a uma discussão que surgiu entre os alunos. Enquanto a professora falava sobre um grupo musical britânico, um aluno fez um comentário racista sobre uma das integrantes do grupo. Esse comentário deu início a uma discussão realizada integralmente em português pelos alunos.

Apesar de se tratar de nível avançado, as intervenções em LM dos professores P4 e P6 (das instituições B e C, respectivamente) ainda sobrevivem ao índice de recorrência à LM de seus alunos. A quantidade de LM usada pelos professores P4 e P6 é equivalente em termos numéricos somente quando comparada à primeira aula da professora P6, uma vez que, na segunda aula, a quantidade de vezes que esta professora usou a LM diminuiu significativamente. Isto porque ela dedicou a primeira parte da aula 1 para chamar atenção dos alunos no que tange à disciplina e à falta de compromisso com o curso.

O uso da LM pelos alunos dos professores P4 e P6 é relativamente baixo e equivalente em termos de quantidade de intervenções, quando se considera para comparação a primeira aula da professora P6. Além das intervenções registradas, observou-se na aula do professor P4 ocorrência de duas conversas paralelas e apenas uma na segunda aula da professora P6.

Os registros feitos e a análise acima realizada confirmam dados extraídos pelos questionários aplicados aos professores e alunos.

Na primeira pergunta dos questionários discentes, indagou-se sobre o uso de LM pelos professores. O gráfico 1, exposto abaixo, aponta que a maioria dos sujeitos participantes tanto de turmas de nível iniciante quanto de turmas avançadas

(aproximadamente 95% e 78%, respectivamente) respondeu que seus professores usam a LM nas aulas de LE.

No mesmo questionário, na questão de número cinco (representado pelo gráfico 2), que incita à auto-reflexão, perguntou-se aos alunos se eles usam a LM durante as aulas de LE. Nas turmas iniciantes, 95% deles responderam que usam a LM, enquanto 100% dos alunos das turmas avançadas, mesmo possuindo alta competência na LE, admitem fazer uso da LM.⁷⁸

No questionário docente, perguntou-se aos professores sobre o uso de LM nas aulas de LE. Os participantes foram unânimes (100%) em responder que usam a LM durante as aulas.

Tanto os professores quanto os alunos assumem fazer uso da LM. Assim, diante das informações extraídas dos questionários e do levantamento realizado a partir das observações, ratifica-se a premissa de que a LM está, de fato, presente nas aulas de LE.

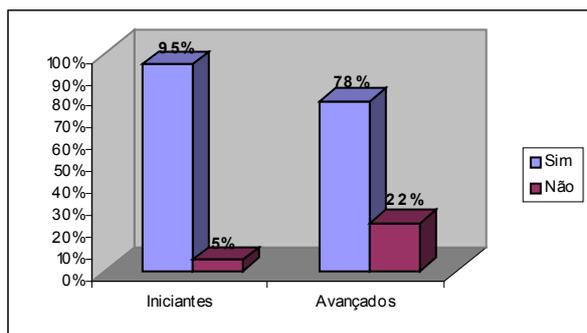


GRÁFICO 1 – O uso da LM pelo professor nas aulas de LE

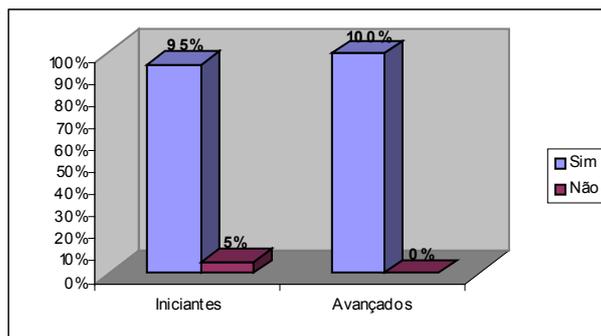


GRÁFICO 2 – O uso da LM pelos alunos nas aulas de LE

⁷⁸ Os resultados do questionário mostram que essa unanimidade não se repete para os alunos de nível iniciante. Cerca de 5% dos participantes responderam que não utilizam a LM nas aulas de LE, ou seja, afirmam usar somente a LE durante as aulas. A veracidade desta afirmação é questionada, uma vez que se trata de alunos iniciantes que não dominam a LE e, portanto, não possuem competência suficiente nesta para nunca utilizarem a LM nas aulas de LE básico. Na tentativa de compreender a razão pela qual esses participantes de nível básico responderam que não usam a LM nas aulas de LE levantaram-se três hipóteses: a primeira diz respeito à sinceridade com a qual os participantes respondem a questionários. Nem todos os colaboradores de pesquisas refletem seriamente sobre a matéria questionada dando, muitas vezes, origem a respostas incoerentes, desconexas, falsas, contraditórias, infundadas, etc. A segunda hipótese é que o aprendente leva em consideração o esforço que faz para se comunicar em LE e ignora os momentos em que utiliza a LM. A terceira é o receio do aprendente em estar sendo avaliado por meio do questionário. Essa possibilidade acaba obrigando-o a retratar o que acredita ser o esperado em termos de resposta. Neste caso, como o uso da LM ainda possui uma conotação negativa, é provável que alguns alunos talvez relutem em admitir que façam uso dela.

3.2 A FREQUÊNCIA DE USO DA LM

A seguir, são apresentados os resultados obtidos nas turmas de iniciantes e de avançados quanto à frequência de LM nas aulas de LE, considerando as observações de aula e dado dos questionários.

3.2.1 As Turmas Iniciantes

Os questionários discente e docente continham perguntas que visavam levantar a frequência de uso da LM sob dois prismas: um que buscava um retrato da realidade da sala de aula, e outro que almejava avaliar a percepção do participante, ou seja, sua representação acerca do assunto.

Perguntou-se, no questionário discente, qual a frequência de uso da LM pelo professor. As opções da pergunta objetiva eram: “nunca”, “raramente” e “muito”. Ressalta-se que a resposta a esta pergunta, apesar de objetiva, reflete a realidade subjetiva do aluno, isto é, retrata a opinião do aluno sobre a frequência de uso da LM pelo professor, que passa a ser chamada frequência “real”.

O gráfico exposto abaixo apresenta o seguinte resultado: cerca de 5% dos participantes afirmaram que seu professor nunca faz uso da LM. A maioria dos alunos de nível básico, aproximadamente 75%, alegou ser raro o uso da LM no discurso docente. Cerca de 15% dizem que o professor usa muito a LM e 5% não responderam à pergunta.

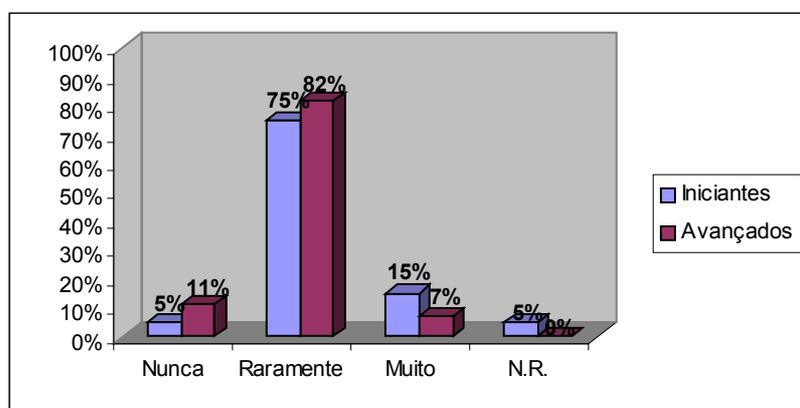


GRÁFICO 3 – A frequência com que o professor utiliza a LM nas aulas de LE de acordo com a opinião discente

Outra pergunta avalia a representação que o aluno tem em relação à frequência de LM que deve ser usada. Esta é considerada a frequência “ideal”.

De acordo com o resultado desta questão, ilustrado a seguir pelo gráfico 4, cerca de 5% acreditam que o professor não deve usar a LM, enquanto 5% acreditam que se deve ser fazer muito uso da LM. Contudo, a maioria (85%) dos alunos acredita que o ideal seria que o professor usasse a LM raramente.

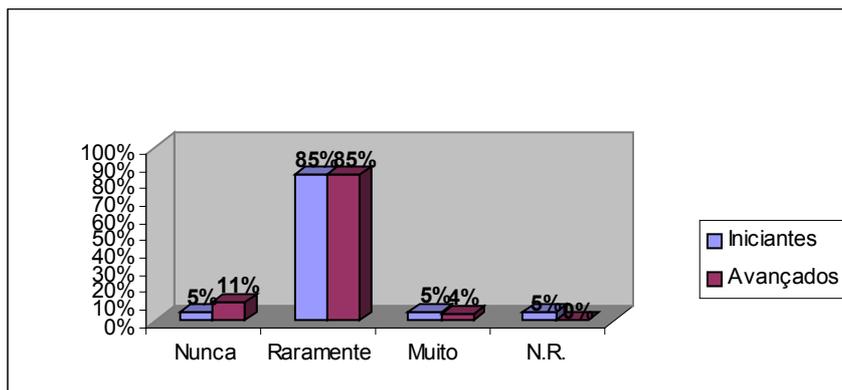


GRÁFICO 4 – A frequência com que o professor deveria usar a LM nas aulas de LE de acordo com a opinião discente

A primeira pergunta (representada pelo gráfico 3) incita à auto-reflexão e solicita que o aluno retrate uma realidade subjetiva, enquanto a segunda pergunta (Cf. gráfico 4) solicita uma imagem, ou seja, a representação que o aluno faz do que ele considera ser a frequência apropriada de uso da LM na aula de LE pelo professor.

Esses dois dados se tornam relevantes, quando cruzados com as informações “concretas” obtidas através de observações de filmagem das aulas.

O mesmo valor percentual (5%) se apresentou tanto pelos alunos que afirmam que seu professor nunca faz uso da LM como pelos alunos que acreditam que o professor não deveria fazer uso da LM. Esses dados são curiosos porque em todas as turmas os professores fizeram uso da LM. Enquanto um grupo de entrevistados, encobrendo a realidade, alega que o professor não usa a LM, o outro grupo idealiza uma aula em que seus professores não usem a LM, evidenciando a forte influência de modelos de ensino de línguas que defendem o uso exclusivo da LE para se garantir a aprendizagem.

Cerca de 15% dos alunos acham que seus professores usam muito a LM, enquanto 5% acreditam que a LM deva ser usada com esta frequência. Na primeira resposta podemos, talvez, identificar uma crítica ao uso exagerado da LM, mas na

segunda resposta se questiona as razões que motivam uma pequena parcela de alunos a idealizar professores que usam muito a LM durante as aulas de LE. De acordo com as observações, apenas a professora P1 fez um uso da LM (cerca de 62.33 intervenções por hora-aula), considerado abusivo e impeditivo ao acesso à LE.

A maioria dos alunos, contudo, afirmou que seus professores usam raramente a LM na sala de aula (75%). Do mesmo modo, a maioria (85%) crê que os professores deveriam fazer uso esporádico da LM durante as aulas. De acordo com as observações de aula e levando em conta o nível de ensino, é possível considerar o uso de LM pelos professores P3 e P5 como esporádico.

O questionário discente confrontou ainda a realidade subjetiva e a representação de frequência da LM considerando esse uso pelos próprios alunos. A questão de número sete (ilustrada a seguir pelo gráfico 5) perguntou sobre a “real” frequência de uso da LM pelos alunos, enquanto a questão de número nove (representado pelo gráfico 6) buscou saber o que eles consideram como a frequência “ideal” da LM.

Cerca de 64% afirmaram que os alunos usam muito a LM, e, segundo 36%, o uso da LM pelos alunos é esporádico. Em outros termos, todos os alunos admitiram usar a LM.

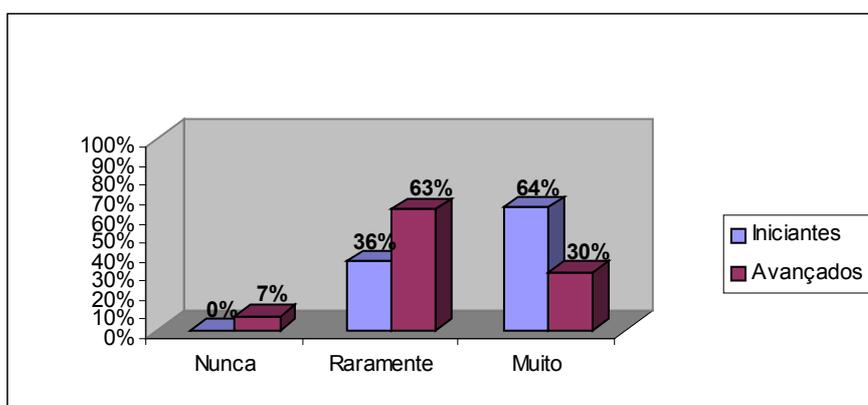


GRÁFICO 5 – A frequência com que o aluno usa a LM segundo a opinião discente

Mas, de acordo com a representação dos alunos exposto no gráfico abaixo: 21% consideram que nunca devem usar a LM, enquanto que 5% acreditam que devem empregar muito a LM. Contudo, a maioria (67%) entende um uso esporádico da LM como a frequência “ideal” a ser usada nas aulas de LE.

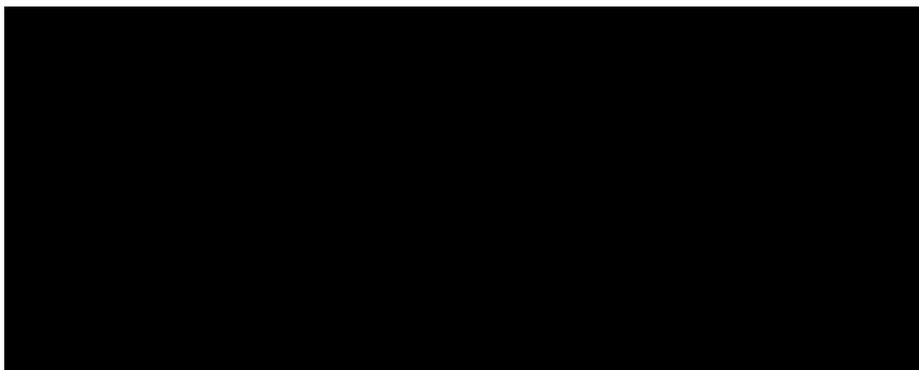


GRÁFICO 6 – A frequência ideal de uso da LM pelos alunos segundo a opinião discente

O levantamento do número de intervenções em LM, a princípio, permite constatar que os alunos fizeram raramente uso dela (visto que os alunos da instituição A, B e C, respectivamente, tiveram uma média de 19.33, 8.33 e 13.5 intervenções em LM por hora-aula), porém, se avaliarmos atentamente, percebe-se que, de modo geral, as intervenções dos discentes nas três instituições são restritas a poucas ocorrências. O discurso dos professores é dominante e o tempo de fala do aluno é reduzido. Logo, apesar de em números absolutos os alunos terem índices de intervenções em LM menores quando comparados aos professores, em termos proporcionais, é possível afirmar que os alunos das instituições A e C fizeram muito uso da LM.

3.2.2 As Turmas avançadas

Nesta seção, seguir-se-á o mesmo esquema adotado para analisar a frequência de uso da LM de acordo com a opinião dos alunos de nível básico, usando para isso os gráficos da seção anterior.

Quando perguntados sobre a frequência de uso da LM pelo professor, o gráfico 3 mostra o seguinte resultado: 11% afirmam que seus professores nunca usam a LM, enquanto 7% afirmam que os professores usam muito a LM. Todavia, a maioria, cerca de 82% dos alunos, asseverou que seus professores raramente usam a LM.

Já o gráfico 4 retratou a representação que os alunos avançados têm sobre a frequência ideal de uso da LM pelos professores, 11% entendem que o professor não deveria usar a LM, 4% acreditam que o professor deve usar muito a LM, mas a maioria (85%) crê que esse uso precisa ser esporádico.

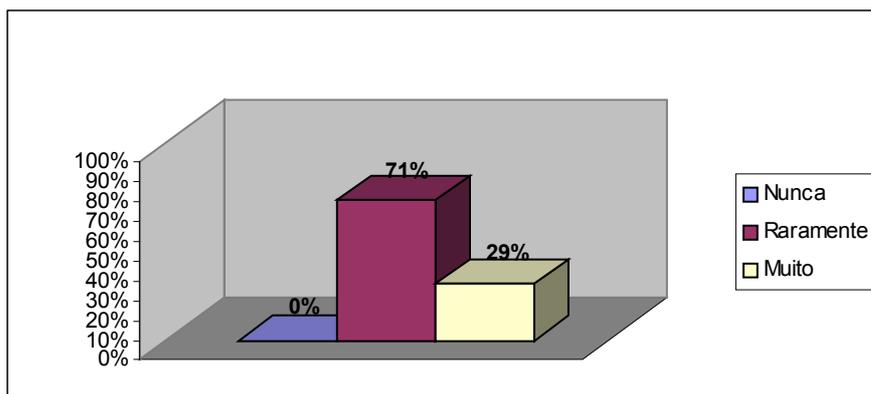
A partir da observação das aulas, pode-se afirmar que os professores P2 e P6 fizeram uso bastante esporádico da LM (cerca de 2 e 7.5 intervenções de LM por hora). No entanto, as 18 intervenções em LM por hora do professor P4 podem ser consideradas como uma frequência alta de uso da LM por se tratar de alunos avançados.

Conforme foi dito anteriormente, a pergunta de número sete do questionário discente (representado pelo gráfico 5) interrogava os alunos sobre a frequência de uso da LM durante as aulas. Obteve-se o seguinte resultado: 7% afirmaram nunca usar a LM, enquanto 30% admitiram fazer muito uso da LM. Porém, a maioria (63%) asseverou que raramente faz uso da LM.

Quando questionados sobre a frequência “ideal” de uso da LM por eles, os alunos responderam da seguinte maneira: 26% acreditam que a LM nunca deve ser usada, enquanto 7% crêem que a LM precisa ser muito utilizada. A maioria, todavia, considera o uso esporádico da LM como sendo ideal, conforme pode ser observado no gráfico 6.

As observações de aula registraram que os alunos dos professores P4 e P6 raramente usam a LM (aproximadamente 6.33 e 3.5 intervenções por hora-aula respectivamente). Contudo, os alunos da professora P2 fazem um uso exacerbado da LM, cerca de 50 intervenções em LM por hora (cf. quadro 4).

Buscou-se avaliar também a relação frequência “ideal” e frequência “real”, de acordo com a opinião dos professores. O questionário docente, na questão de número cinco, busca a auto-reflexão do professor ao interrogá-lo a respeito da frequência com que usa a LM nas aulas de LE. De acordo com o gráfico 7, exposto abaixo, percebe-se que a maioria, cerca de 71%, alega usar raramente a LM, enquanto 29% admitem fazer muito uso da LM. Como durante o levantamento de dados dos questionários docentes não se fez a separação destes de acordo com o nível de ensino (uma vez que o número de sujeitos participantes é reduzido), não se sabe exatamente quais professores responderam empregar muito a LM. Porém, pelas observações, pode-se constatar que os professores P1 e P4 fizeram um uso exagerado da LM.



QUADRO 7 – A frequência com que o professor utiliza a LM de acordo com sua opinião

A seguir, o gráfico 8 mostra que quando questionados sobre a frequência “ideal” de uso da LM, a maioria (83%) dos professores entende que ela precisa ser usada raramente. Os demais professores não responderam à pergunta.

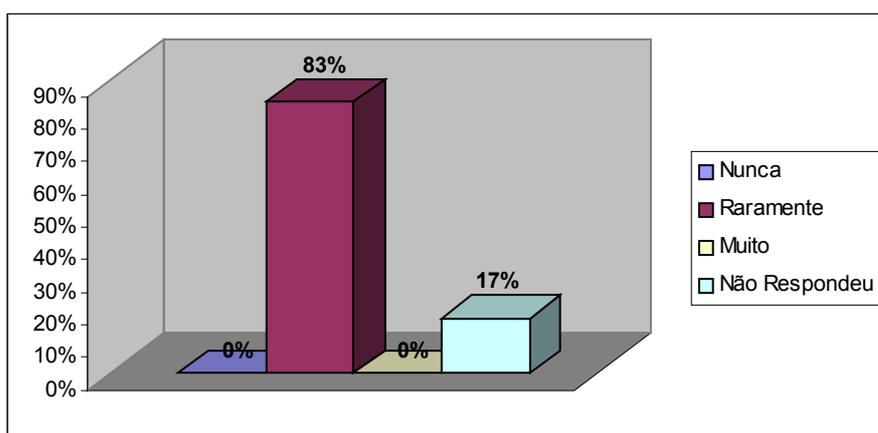


GRÁFICO 8 – A frequência ideal de uso da LM pelo professor segundo a sua opinião

Nenhum participante acredita que a LM nunca deva ser utilizada em sala de aula pelos professores. Do mesmo modo, nenhum participante entende que o professor precisa usar muito a LM durante as aulas de LE. Este resultado é interessante, pois demonstra a inexistência de extremos, ou seja, é unânime a idéia de que o uso da LM precisa ser equilibrado. Não se deve abolir a LM da sala de aula, como não se pode deixar que ela predomine.

Os professores foram ainda questionados sobre a frequência “real” e “ideal” de uso da LM pelos seus alunos. Nenhum professor mencionou que os alunos nunca usam a LM. Há, portanto, consenso entre eles de que os alunos, em algum grau, utilizam inevitavelmente a LM.

O gráfico 9 evidencia que cerca de 43% afirmam que seus alunos raramente fazem uso da LM, enquanto, a maioria dos professores (57%) considera exagerado o uso da LM por seus alunos.

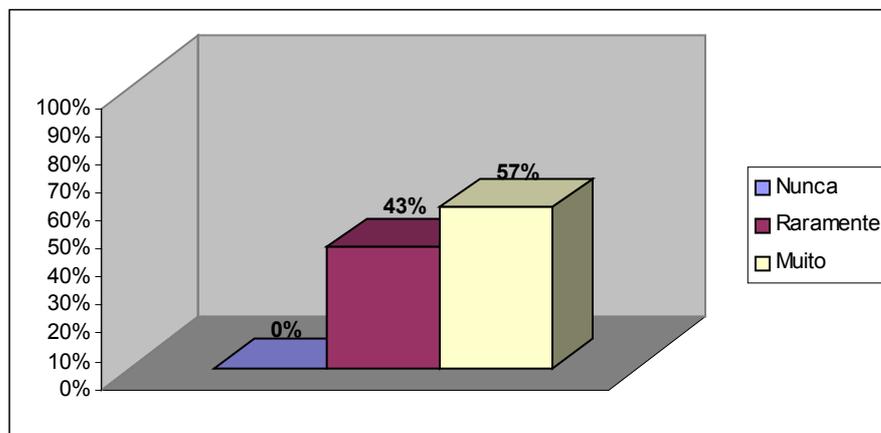


GRÁFICO 9 – A frequência com que os alunos usam a LM de acordo com a opinião docente

Por fim, perguntou-se aos professores qual seria a frequência “ideal” de uso da LM pelos alunos. Como era de se esperar, nenhum professor respondeu que acredita que o aluno deva utilizar muito a LM. No gráfico 10, exposto abaixo, cerca de 40% dos participantes acreditam que os alunos nunca devem usar a sua LM, enquanto a maioria (60%) entende que os alunos de LE devem usar a LM raramente.

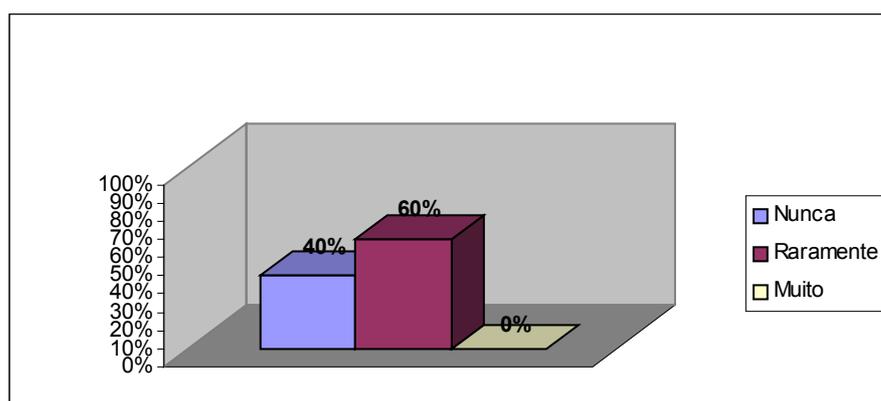


GRÁFICO 10 – A frequência com que os alunos deveriam usar a LM de acordo com a opinião docente

3.3 FUNÇÕES DA LM PRESENTES NAS AULAS DE LE

Nesta subseção apresenta-se a resposta à terceira pergunta de pesquisa das turmas iniciantes e avançadas.

3.3.1 As Turmas Iniciantes

Uma vez identificada a quantidade de intervenções em LM necessária para responder à primeira pergunta de pesquisa, precisou-se levantar, tanto para os alunos quanto para os professores, os tipos de funções que a LM exerceu nas aulas de LE. Apresenta-se abaixo o quadro 5 que resume as funções de LM que se manifestaram nas aulas de nível iniciante.

	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Professor	Afetiva Administrativa Explicativa	Afetiva Administrativa Explicativa Reiterativa	Afetiva Administrativa Explicativa Reiterativa
Alunos	Afetiva Administrativa Compensatória Elucidativa	Afetiva Elucidativa	Afetiva Compensatória Elucidativa Explicativa

QUADRO 5 – Funções da LM presentes nas aulas de nível básico

É possível observar, a partir da análise deste quadro, que todos os professores de nível básico quando fizeram uso da LM foi sobretudo para exercer as funções afetiva, administrativa e explicativa. Os professores P3 e P5 (das instituições B e C respectivamente) fizeram ainda uso da função reiterativa.

Como a função afetiva da LM se manifesta basicamente por meio de brincadeiras e piadas, basta apenas um exemplo, o da professora P1, para ilustrar essa função:

- P: are you from Brazil? (++) whe:re (+) o que vem?
 715 As: are you from
 P: where are you from? (++) *continuum a question o:: to be* ((pronuncia como se fosse em português))
 As:]
 ((risos))
 720 P:]
 to be ((pronuncia corretamente em inglês)) ☺ *saiu daqui* ☺ (+) *to be* ((pronuncia em português)) *para os íntimos* (+) *to be saiu daqui e veio pra cá e a gente acrescentou o where que a gente usa pra places yes? so where are you from? I'm from Brazil where i::s Xuxa from? (++)*
 725 she's from? (+) ()

A professora faz uso da função afetiva para “brincar” com a própria língua inglesa. Ressalta-se que, nesse trecho, é possível identificar a ocorrência simultânea das funções afetiva e explicativa, uma vez que a professora “brinca” com a língua inglesa em LM enquanto explica, também em LM, como se constroem frases interrogativas.

A função administrativa se apresentou também no discurso de todos os professores de nível iniciante. Essa função se faz presente por meio: do gerenciamento de sala, dos avisos, de advertências de caráter disciplinar, de atribuições de tarefas (instruções) etc. A professora P1 faz uso da função administrativa para conduzir a aula e dar instruções. No exemplo do professor P3, ele faz uso da LM para discutir a avaliação dos alunos. Já a professora P5 recorre à LM para advertir os alunos quanto ao uso de marcadores conversacionais em LE.

Abaixo se apresentam exemplos de diversas manifestações da função administrativa usada por cada professor de nível iniciante.

Exemplo da professora P1:

- 70 ((A professora põe o CD. Silêncio em sala))
 P: *tá já? checaram? deu tudo certinho? não precisam de mais nada? () então bora fazer o number four write the words in order a gente tem uma: fala do Jack com a Anna e vocês vão tentar colocar na ordem essas frases (++) eu começo com o Jack hey Anna! vocês são a Anna.*
 75 As: hi Jack
 P: *o que vem depois?*

Exemplo do professor P3:

- 515 *ok vou tá avaliando/ estaremos avaliando o (programa) de vocês (+) ah:: lançar a nota de vocês (+) colocar na caderneta e passar pro boletim dá o resultado e pra gente fazer nossa festinha também*

Exemplo da professora P5 (aula 1):

- 580 P: when I ask what ARE your favorite colors I want more than one at least two colors ok not one color at LEAst two colors I can say a::h if you ask me Cibele* what are your favorite colors a::h let me see: a::h pink red an:::d white ok? (+) don't forget to use the discourse markers well you know let me see *vocês não tão usando isso ai fiz um monte de pergunta não vi ninguém usar (+) vou descontar*
- 585 *ponto de vocês (+)*
 Aluna: ai professora
 ((Vozes))
 P: *vou ser brava*
 ((Vozes))
- 590 P: ok *cês tem que aproveitar esses momentos que cês tão fazendo essas/ né perguntado e respondendo usem o que tem que usar senão fica aquela linguagem meio de robô (+) ok don' forget allright*
 Aluna: all right

A função explicativa, também usada por todos os professores de nível iniciante, serve para apresentação do novo elemento lingüístico (conteúdo), traduções, contextualizações de cunho cultural etc. No exemplo a seguir, a professora P1 utiliza a LM para explicar regras de funcionamento da ortografia da LE, enquanto o professor P3 usa a LM para explicar o conteúdo gramatical da lição. No exemplo da professora P5, esta faz uso da LM para apresentar uma nova expressão que exige uma contextualização cultural.

Exemplo P1:

- P: and Portugal?
 As: Portuguese
 P: tá (+) *depois a gente tem algumas tips por exemplo (+) in English ah:: como*
 65 *Portuguese todos os nomes de countries a gente escreve com capital letters yes? Italy italian e (+) ah:: a pessoa que nasce naquele país também (+) a gente escreve com capital letters Argentina argentinian tudo com capital letters yes?*
 As: yes

Exemplo P3:

- 290 P: DID (++) *vai usar o did e não mais o do ok?(...) mesma coisa mesma coisa (+) só muda essas palavrinhas (+) now (we have to do use) did ((escrevendo no quadro)) did you*

Exemplo P5 (aula 1):

- As: here you are
 P: here you are all right (++) all right let's learn two other new expressions *quando você tá entre friends entre amigos você/o outro fala assim a:h você nem sabe quero te falar um negocio aí o cara fala assim fala me diz aí você pode falar shoot (+++)*
 50 *só entre amigos não vai falar isso pro seu chefe não que isso aí não é legal ok? Ok class shoot*
 As: shoot

Conforme constatado no quadro, somente os professores P3 e P5 fizeram uso da função reiterativa. Ambos os professores, para garantirem a compreensão dos alunos, repetem em LM o que foi dito anteriormente em LE.

Exemplo P3:

((Conversas paralelas))
 P: did you go ((Escrevendo no quadro))(...) lembrem ok (+) lembrem (++) o fato dela tá last weekend on last weekend (++) so its say all the conversation is in the past (++) in the past (*isto tá em forma de passado*) ok (+) so what more (+) () what
 120 more? (++)

Exemplo P5 (aula 1):

P: please don't write anything on my books *olha não é pra riscar esses meus dicionários não senão eu vou descontar ponto de vocês*
 155 Aluno: ()

Ao analisar o quadro 5 nota-se que todos os alunos, ao utilizarem a LM, fizeram uso das funções afetiva e elucidativa. Já os alunos dos professores P1 e P5, além dessas funções, utilizaram também a função compensatória e explicativa. No que diz respeito à função administrativa, esta se manifestou somente no discurso dos alunos da professora P5.

A função afetiva da LM é representada pelas conversas paralelas, pelas piadas e brincadeiras feitas em sala de aula. Como esta função se manifesta mais ou menos da mesma forma para todos os alunos, optou-se por dispensar a sua exemplificação exaustiva.

A função elucidativa consiste no uso da LM para tirar dúvidas com o professor. As perguntas podem versar sobre o conteúdo ministrado, ou outros assuntos relativos à aula, e ainda também sobre assuntos alheios a esta. O aluno pode também fazer perguntas a um outro colega, quando ocorre a cooperação interdiscendente. Nesse caso, um aluno usa a função elucidativa para tirar suas dúvidas, e o colega usa a função explicativa para esclarecer a dúvida do outro. A seguir, dá-se um exemplo da função elucidativa realizada pelos alunos de nível básico de cada instituição. No exemplo dos alunos da professora P1, a pergunta feita por ela é sobre a organização (ordem) da correção. No exemplo dos alunos do professor P3, há uma cooperação interdiscendente, ou seja, um aluno pergunta algo e o outro tira sua dúvida. No terceiro exemplo, temos o uso da LM para fazer perguntas à professora.

Exemplo dos alunos da professora P1:

P: já? tá (+) o grupo da Pamela* e do Lucas* (+)
 A1: *todos?*
 P: huh?
 A1: *todos*
 30 P: ah!
 A1: *ou só um?*
 P: só um (+) country

A1: Argentina
 A6: *áí eu falo a nationality?*
 35 P: yes

Exemplo dos alunos do professor P3:

170 ((Conversas paralelas))
 ((Professor dando explicação em inglês a uma aluna))
 ((Um aluno lê o texto para si))
 ((Outros alunos discutindo a atividade entre si))

Exemplo dos alunos da professora P5 (aula 1):

P: do you wear boots here in Belém?
 255 As: no
 P: no boots from like Xuxa boots?
 As: no ((Risos))
 A1: *como é que se fala eu usei também em Carajás?*
 P: I used ok I used
 260 A1: I used

No discurso dos alunos dos professores P1 e P5 houve presença das funções explicativa e compensatória. A explicativa se manifestou, em ambas as turmas, nas ocorrências de cooperação interdiscendente quando um aluno ajuda o outro explicando algo e tirando suas dúvidas. A cooperação interdiscendente, geralmente, é um tipo de interação de difícil percepção pelo observador. Isto porque, ao filmar a aula, registram-se e observam-se os fatos como um todo, sendo quase sempre impossível o observador adentrar na “intimidade” de dois aprendentes para avaliar a mútua cooperação entre eles na execução de uma atividade. Em razão disso, a função explicativa dos alunos é muito difícil de ser exemplificada.

Já a função compensatória de iniciativa discente consiste no uso da LM para suprir a falta de domínio na LE. A seguir, um exemplo da aula da professora P1 e da professora P5 para ilustrar o uso da LM para exercer essa função:

Exemplo dos alunos da professora P1

P: but she's not paraense. (++++) Pamela* any idea? no?
 A7: what's his *profissão*? what's his *profissão*?
 P: job?
 365 A7: oi?
 P: job?

Exemplo dos alunos da professora P5:

P: washing machine do you have a washing machine at home class?
 820 A2: yes
 Aluna: no
 P: no? I do have a washing machine (+) it's very old very old my washing machine

A1: *I wash fora de casa* ((Risos)) ☺ *a lavadeira wash* ☺

Por fim, os alunos da professora P1 foram os únicos de nível básico que usaram a LM para desempenhar a função administrativa. Esta se revela quando os alunos intervêm na forma como a professora conduz a aula. No exemplo abaixo, a aluna faz uma sugestão à professora.

Exemplo dos alunos da professora P1:

- ((Professora coloca o CD que reproduz as respostas))
- 620 A8: e:h teacher (+) *a gente poderia passar (agora aí) pra gente repetir () pra gente poder (praticar) nossa pronúncia*
]
 P: Good então bora come/
]
- 625 A8: *quando for a primeira por exemplo aqui a britain british aí a senhora pára pra aí todo mundo repetir é melhor*
 ((Professora coloca novamente o CD na mesma faixa mas antes faz uma pausa))
 P: mas é pra repeti:r

3.3.2 As Turmas Avançadas

Na seção anterior, relacionaram-se as funções da LM presentes nas aulas de nível básico. Nesta seção, responde-se à mesma pergunta de pesquisa, porém voltada para as turmas avançadas. A seguir se elencarão as funções da LM presentes nas aulas de nível avançado que, após o levantamento realizado, resultaram no quadro abaixo:

	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Professor	Administrativa	Administrativa Afetiva Explicativa Reiterativa	Administrativa Elucidativa Explicativa Reiterativa
Alunos	Administrativa Afetiva Compensatória Elucidativa	Compensatória Elucidativa Explicativa Reiterativa	Compensatória Elucidativa Explicativa Reiterativa

QUADRO 6 – Funções da LM presentes as aulas de nível avançado

A partir do quadro é possível perceber que todos os professores de nível avançado usaram a LM para desempenhar a função administrativa, sendo esta a única função que coincidiu no discurso docente.

A professora P2, que usou a LM apenas cinco vezes nas duas aulas, só fez uso da função administrativa quando solicitou aos seus alunos que evitassem o uso da LM. O professor P4 fez uso da função administrativa da LM quando tratou do calendário de provas dos alunos. O professor primeiramente deu os avisos em LE, mas em seguida anunciou, em LE, que iria usar a LM para explicar as datas da avaliação. A função administrativa utilizada pela professora P6 se revelou quando ela chamou a atenção dos alunos quanto à disciplina.

Abaixo estão relacionados alguns exemplos da função administrativa segundo cada um dos professores de nível avançado.

Exemplo P2 (aula 1):

A7: olha lá () ((Aponta para outro colega na sala com um celular))
 90 P não pode usar português

Exemplo P4:

P: the written test is not gonna be on December ninth and not anymore on December
 sixteenth we changed it ok? right? I'm gonna talk to you in
 205 portuguese because some of you may be *eu não quero que tenha falha a prova de vocês foi
 antecipada a prova oral a prova escrita que seria junto com a prova oral ia ser dezesseis de
 dezembro ia ser complicado eu não ia ter condições de corrigir prova e dar a prova no
 mesmo dia alias dar () mesmo dia eu não sou máquina (+) então o que acontece the
 written test vai ser no dia nove de dezembro all right? cês fazem bonitinho*
 210 *cheirosinhos a prova*

]]
 ((Risos))

Exemplo P6 (aula1):

P: *a gente tá no schedule só falta terminar a última era pra ter começado com vocês na aula
 passada e ninguém fez o exercício só falta uma unidade (++) entendeu? tempo a gente tem*
 15]]
 ((entram outros alunos atrasados na aula))]]
 P: (...)
 20 *eu to falando de comportamento dentro de sala (+) tá? não tá faltando matéria a gente só tem que terminar
 uma unidade a gente geralmente faz uma unidade em três aulas ou duas (+) a aula passada era
 pra gente ter iniciado a dezesseis ninguém fez o livro de exercício tá todo mundo faltando (+)
 entendeu? (+) esse negócio ah tempo tal não tá faltando nada só falta uma unidade (+) a gente
 tem quatro aulas pra terminar quatro*

Os professores P4 e P6 fizeram uso, além da função administrativa, das funções explicativa e reiterativa. A função explicativa se manifestou no discurso do professor P4

basicamente na forma de tradução. Este professor dava suas explicações em LE mas, na medida do possível, quando percebia a incompreensão dos alunos, primeiro parafraseava o que fora dito para depois usar a tradução.

O uso de LM pela professora P6 na função explicativa se resume, assim como os do professor P4, às traduções. Apesar da função explicativa quase não se manifestar através da apresentação de novos elementos lingüísticos, visto que, de modo geral, as explicações são dadas em LE, houve na aula da professora P6 apenas uma ocorrência de esclarecimento de regra de funcionamento lingüístico feito na LM.

Apresentam-se abaixo trechos das aulas desses professores que mostram o uso da função explicativa:

Exemplo P4:

- P: very good this is a very nice question for teenagers especially some of you for example how many of you regret not having going out many times before? (+++) do you/ for example (...) how many of you boys or girls no problem regret do you know
 75 regret? *arrepender-se* (+) how many of you regret not going out before? when you were younger? (+++) do you understand? do you understand my question right here or no? Alice* for example if you have a party to go tonight and you didn't go for example tomorrow do you regret for not have gone?

Exemplo P6 (aula 1):

- A1: in my community there are friends in school
 220 P: friend?
 A1: friends in school
 P: *amigo?* friend?
 A1: friends in school
 P:: a:h *amigo da escola* ok because it's a name *uma nomenclatura* say amigos da escola
 225 (+) it's a brazilian program
 A1: is it correct friends in school?
 P: *amigos da escola é um nome e um programa* use the name in my community there are people working for *amigos da escola* working at
 A1: ()
 230 P: *amigos da escola*

A função reiterativa se manifestou somente nos discursos dos professores P4 e P6. Esta função foi usada várias vezes pelo professor P4 para repetir, em LM, o que foi dito em LE. Esse recurso foi usado principalmente quando ele percebia problemas de compreensão discente, no entanto, tentava primeiramente parafrasear o que havia dito, antes de dar a informação em LM.

A professora P6 usa a LM na função reiterativa para verificar a sua compreensão. O aluno lhe diz algo e ela confirma, primeiro em LE, o que ele disse. Em seguida repete a pergunta em LM.

Os exemplos da função reiterativa usada pelos professores P4 e P6 são apresentados abaixo:

Exemplo do professor P4:

- P: how many of you have more girls like friends?
 ((Silêncio))
 P: none of you? () how many of you have boys like friends? yes or no?
 155 A: yes
 P: do you think that boys are more for example comfortable they don't care about this or no? (++) yes or no?
 ((Silêncio))
 P: (...) the man universe? what can you get good from man for example () have a man
 160 friendship why?
 ((Silêncio))
 P: Lea* said here that she thinks that a relationship between men and women is better because they have better connection right? what do you think about this for example do you think that man they understand better women not in a couple relationship not
 165 married right? but a::h in a friendship do you think they can understand better them selves? yes or no?
 yes Alanda*?
 A2: I don't understand
 P: do you think that a man and a woman they can have a better relationships then girl
 170 and girl boy and boy together? yes or no? *cê acha que uma amizade de uma garota com um garoto é mais forte a amizade do que uma amizade de uma garota com garoto de um garoto com garoto?*
 A2: yes

Exemplo da professora P6 (aula 1):

- A10: a program of stocking
 P: a program of what
 190 A10: a program of stocking stock
 P: story? *História?*

Apenas o professor P4 faz uso da função afetiva. Durante a observação da aula, percebeu-se que os alunos estão motivados e que o professor tem um ótimo senso de humor, o que torna a aula muito agradável. Os alunos riem bastante do professor, que faz uso da função afetiva pelas piadas e brincadeiras tanto na LM quanto na LE.

Observa-se abaixo um exemplo da função afetiva em LM:

- P: do you father and your mother respect your opinion? or no?
 A4: yes
 65 P: a lot or not very much?
 A4: not very much
 P: we have a problem here we will go to *Regina Volpato Casos de Família*
 ((Risos))
 P: teacher my mother and my dad ok they don't respect my opinions please help me

A professora P6 foi a única que fez uso da função elucidativa. Só se encontrou uma ocorrência desta função, quando ela desejou buscar uma informação do aluno.

- A10: () at UFPa (...) in the past there is a relation with the CDI we é.: I I I I am desevolving
 P: developing
 A10: yes
 185 P: *desenvolvendo?*
 A10: yes
 P: developing

Analisando novamente o quadro 6 e observando o comportamento dessas funções quando de iniciativa discente, pode-se concluir que tanto a função compensatória quanto a função elucidativa estiveram presentes no discurso dos alunos das três instituições.

O uso da LM para compensar a falta de competência na LE é exemplo da função compensatória. Já o uso da LM para fazer perguntas e tirar dúvidas com o professor, ou com outros alunos, sobre o conteúdo ministrado ou sobre instruções de atividades ou até perguntas que visem obter informações extraclasse, representa a função elucidativa.

Como o uso dessas funções, de certo modo, se manifesta de maneira similar para todas as turmas, a exemplificação exaustiva dessas duas modalidades de funções para as três turmas será dispensada, bastando apenas um exemplo de cada, como segue abaixo:

Exemplo da função compensatória dos alunos de P2 (aula 2):

- 90 A2: teacher I have very very good *reflexo*

Exemplo da função elucidativa dos alunos de P4:

- 305 A3: *como ficaria o sentido dessa segunda aí?*
 P: all right very good which of them?

Somente os alunos dos professores P4 e P6, além das funções compensatória e elucidativa, fizeram uso da função explicativa. Anteriormente, mencionou-se que a função explicativa do aluno pode se manifestar em casos de cooperação interdiscente quando um aluno se dispõe a ajudar outro, dando-lhe explicações em LM. Mas além desta, o aluno também pode dar traduções em LM para palavras e/ou termos da LE, sendo essa a ocorrência mais comum da função quando de iniciativa discente. A seguir, ilustrou-se um exemplo da função explicativa realizada por um aluno que resolve traduzir um termo usado pelo professor P4 em LE mesmo após a maioria dos alunos terem afirmado conhecer a expressão:

- 40 P: do you understand cultures and beliefs?
 As: yes
 P cultures yes cultures? and beliefs? (+)
 A2: *crenças*
 P: yes very good yeah that's it I need one girl to be Sharon one girl to be Sharon

A função reiterativa da LM se evidenciou também no discurso dos alunos dos professores P4 e P6. No exemplo dos alunos do professor P4, a função se apresenta por meio da repetição de uma pergunta feita por uma aluna. A aluna faz primeiramente uso da função elucidativa, mas o professor não entende a pergunta, e então ela repete o que foi dito. Já no exemplo dos alunos da professora P6, a função reiterativa se manifestou pelo fenômeno de “eco”, ou seja, houve a repetição exata do que havia sido dito.

Exemplo dos alunos de P4:

A4: *como é que diz levar?*
 P: excuse me?
 405 A3: *levar?*
 P: take

Exemplo dos alunos P6 (aula 2):

P: gifted? a:h talented children for example a child that can't read a:h (...) is a gifted child
 20 A2: non profit charity?
 P: *sem lucro*
 A2: *sem lucro*

As funções administrativa e afetiva só foram encontradas no discurso dos alunos da professora P2. Eles usaram a LM para desempenhar a função administrativa em dois contextos distintos. No primeiro exemplo (aula 2), o aluno interfere na gerência de aula da professora ao tentar negociar com ela a forma de avaliação. No segundo exemplo (aula 1), o aluno pede para a professora “se acalmar”, como se pedisse para ela reduzir o ritmo da aula:

Exemplo dos alunos da professora P2 1 (aula 2).

A2: (*a nota vai ser compartilhada?*)
 P: no get a piece of paper get paper if you don't have the book
 280 A2: ()
]
 A: ()
]
 P: ()
 285]
 A: wait wait wait wait wait
 A2: *deixa ser compartilhada a nota*
 A5: *é sim*

Exemplo dos alunos professora P2 (aula1) :

150 P: Leandro* let's go Leandro*
 A1: *calma aí Daniella* te acalma*

Como os alunos da professora P2 são pré-adolescentes, fazem, em LM, bastante uso da função afetiva, pois são frequentes as conversas paralelas (são seis na primeira aula e 3 na segunda em apenas uma hora de aula), as piadas e as brincadeiras em português:

((Conversas paralelas))

1
((Vozes))

70 ((Enquanto as duplas estão realizando o exercício a professora esclarece, em inglês, detalhes sobre o exercício a uma dupla.))
((Um grupo realiza o exercício enquanto um integrante ri e comenta com a professora:))
A3: *ela é teacher ela tá dizendo que a Naomi Campbell foi a presidente dos Estados Unidos em 1992.*

Aliados à observação das aulas, apresentam-se resultados da aplicação dos questionários com o intuito de validar o levantamento de funções da LM presentes durante as aulas de LE.

Na questão de número dois do questionário destinado aos alunos, perguntou-se aos participantes (tanto de nível básico quanto de nível avançado) em que momentos a LM se faz presente no discurso docente. As respostas obtidas resultaram no gráfico 11:

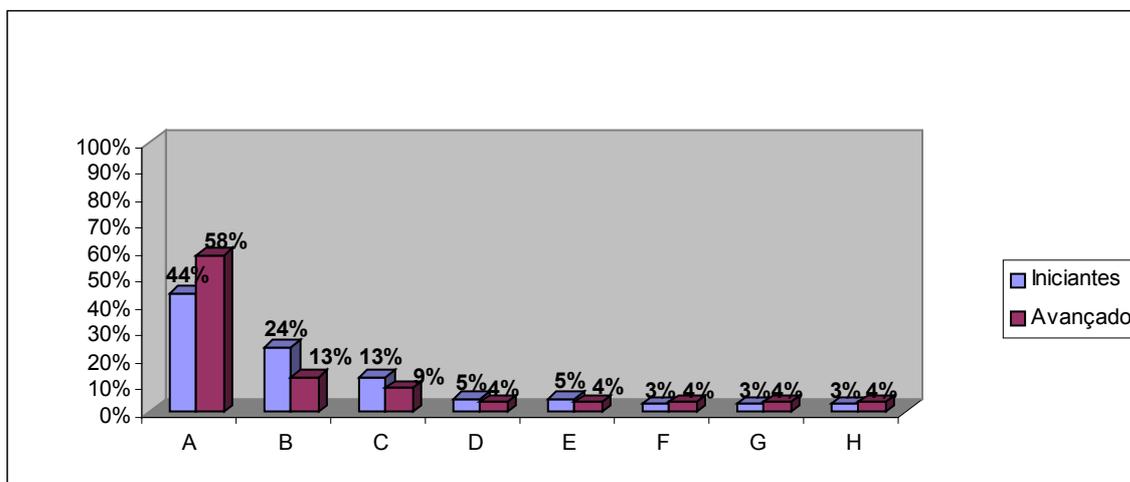


GRÁFICO 11 – Os momentos em que o professor faz uso da LM nas aulas de LE segundo a opinião discente

LEGENDA:

- A - Quando percebe que os alunos não compreendem o que é dito em LE
- B - Para esclarecer dúvidas / responder perguntas de alunos
- C - Durante explicação (de gramática)
- D - Para esclarecer atividades
- E - Para reforçar uma idéia/ repetir o que foi dito
- F - Para traduzir
- G - Para dar avisos
- H - Quando o próprio professor desconhece algum termo em LE

Este gráfico mostra que a resposta mais recorrente entre os alunos de nível básico (cerca de 44% dos participantes) e entre os alunos de nível avançado (59%) foi *quando percebem que os alunos não compreendem o que é dito*. Seja qual for o contexto dessa ocorrência, pode esta ser enquadrada como uma função reiterativa da LM, uma vez que o professor usa a LM para repetir uma informação dada anteriormente em LE. Assim como a ocorrência mencionada pelos participantes, a resposta correspondente à letra E da legenda também pertence à função reiterativa.

As demais ocorrências da LM de iniciativa docente, segundo a percepção dos alunos, também se enquadram nas funções de LM propostas nesta dissertação. A função explicativa se evidencia pelas respostas B, C e F. A função administrativa é exemplificada pelas respostas D e G. Já a função compensatória é ilustrada pela resposta de letra H. Ressalta-se que nenhum dos alunos participantes citou exemplos das funções afetiva e elucidativa.

A questão de número seis do questionário discente incitou à auto-reflexão ao procurar saber dos próprios alunos em que momentos eles fazem uso da LM. As respostas a esta pergunta estão sintetizadas no seguinte gráfico:

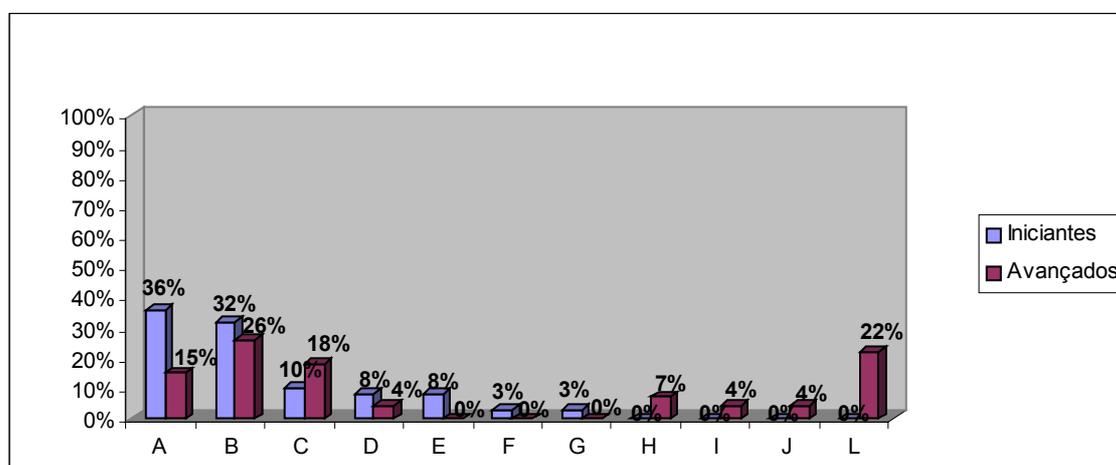


GRÁFICO 12 – Os momentos em que os alunos fazem uso da LM nas aulas de LE segundo a opinião discente

LEGENDA:

- A - Para tirar dúvidas/ para fazer perguntas
- B - Quando não consegue se expressar em LE
- C - Conversar com colegas
- D - Durante a realização de dinâmicas e exercícios
- E - O tempo todo
- F - Ao chegar à aula
- G - Para conversar com o professor
- H - Quando se esquece algo
- I - Para traduzir

J - Para criticar

L - Quando desconhece o significado de expressões e/ou palavras

É possível visualizar, a partir deste quadro, que a maioria dos alunos de nível básico afirma fazer uso da LM *para tirar dúvidas e/ou para fazer perguntas*. Esse uso da LM desempenha uma função elucidativa. Já os alunos de nível avançado responderam, em sua maioria, que usam a LM *quando não conseguem se expressar em LE*. Esse uso da LM revela a presença da função compensatória nas aulas de LE. Esta mesma função pode ser observada na resposta que corresponde à letra L na legenda acima.

As demais situações de uso da LM pelos alunos, citadas tanto pelos participantes de nível básico quanto pelos de nível avançado, sugerem a presença das funções afetiva, administrativa, elucidativa e explicativa.

As respostas de letra C, F e G são exemplos da função afetiva. A resposta de letra J poderia ser considerada uma ocorrência da função administrativa uma vez que, ao usar a LM para criticar algo (não especificado pela resposta), o aluno talvez esteja interferindo na gerência de classe do professor. As funções elucidativa e explicativa se manifestam de forma simultânea de acordo com a situação D mencionada pelos alunos. O uso da LM *durante a realização de dinâmicas e exercícios* implica na troca mútua de conhecimentos em favor de um objetivo: a execução de uma atividade. Trata-se da cooperação interdisciplinar que, conforme o que já foi dito no decorrer dessa dissertação, revela a presença concomitante das funções elucidativa e explicativa.

Em suma, os gráficos 11 e 12 corroboram as informações extraídas das observações de aula no que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa (“Que funções da LM estão presentes na aula de LE?”), confirmando inclusive, grosso modo, a presença das seis funções da LM durante as aulas de LE.

3.4 AS FUNÇÕES DA LM QUE PREDOMINAM NAS AULAS DE LE

A partir da terceira pergunta de pesquisa – *Em que momentos a LM se faz mais presente?* – pretende-se identificar quais as funções de LM que predominam na aula de LE.

3.4.1 As turmas iniciantes

Para esse levantamento, feito somente pelas observações das filmagens⁷⁹, foi realizada uma contagem das funções mais recorrentes nos discursos docente e discente. Usando como referência a média das intervenções em LM já calculadas para responder à primeira pergunta de pesquisa, calculou-se também a média das funções mais usadas. Contou-se o número total de funções e dividiu-se esse resultado pelo número de horas-aula de cada turma.

Como produto desse levantamento, elaborou-se o seguinte quadro:

	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Professor	Administrativa Explicativa	Explicativa	Explicativa (aula 1) Administrativa (aula 2)
Alunos	Elucidativa	Elucidativa	Elucidativa (aula 1) Elucidativa (aula 2)

QUADRO 7 – Funções da LM mais presentes nas aulas de nível básico

A professora P1 da instituição A teve, conforme foi visto anteriormente, uma média de 62 intervenções em LM por hora. Dessas intervenções em LM, a maioria – cerca de 15 por hora – desempenhou a função administrativa, enquanto aproximadamente 10 exerceram a função explicativa. As demais intervenções em LM se distribuíram pelas outras funções. A predominância da função administrativa talvez se explique pelo fato de que a professora conduz praticamente toda a sua aula em LM. A expressiva manifestação da função explicativa se justifica pela inexperiência da professora que, manifestadamente, não domina técnicas de explicação em LE.

⁷⁹ Não se apresentou no resultado dos questionários nenhuma informação que pudesse responder a essa pergunta de pesquisa.

Quanto às intervenções em LM do professor P3 da instituição B – em média 22 por hora – cerca de metade foi para exercer a função explicativa. As demais intervenções foram distribuídas de modo relativamente uniforme entre as outras funções. O professor faz uso da LE ao explicar o conteúdo, mas entremeia em seu discurso a LM. Assim, é possível afirmar que, como a professora P1, o professor recorre à LM por não dominar técnicas de explicação em LE.

Considerando a média de 19 intervenções em LM por aula, a professora P5 usou, na primeira aula, 8 vezes a LM para desempenhar a função explicativa e, na segunda, a professora usou a LM 6 vezes para exercer a função administrativa. A função explicativa foi predominante na primeira aula e se manifestou através de traduções, contextualizações, e explicações sobre vocabulário, pois eram aspectos centrais da nova unidade didática. Na segunda aula, a LM se fez preponderante na função administrativa porque a professora deu ênfase a exercícios de fixação e precisou explicá-los, às vezes, em LM.

A análise das funções usadas pelos professores de nível básico permite estabelecer um padrão: nas aulas desse nível de ensino, as funções mais exercidas são sempre a administrativa e a explicativa.

Considerando os alunos de nível básico, ao analisar o quadro, pode-se extrair de imediato as seguintes informações: todos os alunos usam a LM e o fazem para exercer predominantemente a função elucidativa. Eles, de modo geral, se manifestam pouco durante as aulas, mas, quando sentem necessidade de se expressar em LM, o fazem para perguntar ao professor ou aos outros colegas algo sobre assuntos que podem não estar ligados ao conteúdo ministrado.

3.4.2 As turmas avançadas

O mesmo procedimento usado para identificar as funções da LM que se fizeram mais presentes nas aulas de nível básico foi usado para as turmas de nível avançado. Ao levantar as funções presentes durante as aulas, elaborou-se o seguinte quadro:

	Instituição A	Instituição B	Instituição C
Professor	Administrativa	Reiterativa	Administrativa (aula 1) Explicativa (aula 2)
Alunos	Elucidativa	Elucidativa	Compensatória (aulas 1 e 2)

QUADRO 8 – Funções da LM mais presentes nas aulas de nível avançado

Observando o quadro acima, verifica-se que as professoras P2 e P6 (pelo menos na primeira aula) fazem mais uso da função administrativa. No caso da primeira, só se identificaram cinco recorrências à LM, todas sendo exemplos da função administrativa. Já a segunda, que teve uma média de 7.5 intervenções por hora em LM, fez muito uso da função administrativa em sua primeira aula (cerca de cinco vezes), isto porque dedicou uma parcela da aula para chamar a atenção dos alunos quanto ao compromisso com o curso e organizou a agenda de avaliação em LM. Na segunda aula, das poucas intervenções em LM, a maioria foi para realizar traduções. Por isso, a função mais presente foi a explicativa.

No discurso do professor P4, entretanto, o uso da função reiterativa foi predominante. Com uma média de 18 recorrências à LM por hora de aula, cerca de cinco intervenções foram usadas com a finalidade de repetir o que foi dito anteriormente em LE. Como esse professor é muito dinâmico e fala muito rápido, acredita-se que a necessidade de retomar o seu próprio discurso derivou dos momentos em que percebeu incompreensão discente.

Observa-se que, no discurso dos alunos avançados das instituições A e B, a função elucidativa foi a mais freqüente, enquanto no discurso daqueles que aprendem inglês na instituição C, a função compensatória predominou. Os alunos da instituição A fizeram em média uso da função elucidativa dez vezes (de uma média de cinquenta intervenções em LM), enquanto os da instituição B usaram a mesma função em média três vezes (considerando a média total de seis ocorrências em LM por hora-aula).

3.5 MOMENTOS EM QUE USO DA LM FAVORECE OU PREJUDICA AS AULAS DE LE.

Por fim, nesta subseção analisam-se os momentos em que a LM favoreceu e os momentos em que prejudicou o ensino-aprendizagem de LE tanto nas turmas de nível básico quanto nas turmas de nível avançado.

3.5.1 As turmas iniciantes

Para responder a essa última pergunta de pesquisa, analisaram-se as filmagens e os questionários com o intuito de identificar situações de uso da LM que favorecem e as que não favorecem o ensino-aprendizagem de LE.

No tocante ao uso da LM por iniciativa docente, notou-se especificamente o uso abusivo da LM por parte da professora P1 (cerca de 62 intervenções por hora). Na maioria das vezes o uso era desnecessário, ou seja, eram intervenções que poderiam ser substituídas pela LE sem prejuízo à compreensão. Muitas estruturas proferidas em LM eram típicas do discurso didático, bastando, portanto, que fossem apresentadas aos alunos apenas uma vez para serem usadas regularmente. Vejamos, por exemplo, como a professora P1 conduz a correção:

70 ((A professora põe o CD. Silêncio em sala))
 P: *tá já? checaram? deu tudo certinho? não precisam de mais nada? () então bora fazer o number four write the words in order a gente tem uma: fala do Jack com a Anna e vocês vão tentar colocar na ordem essas frases (++) eu começo com o Jack hey Anna! vocês são a Anna*

O uso exagerado da LM pela professora se evidencia ainda desde o uso de marcadores conversacionais até a explicação gramatical, confirmando o que fora anteriormente dito sobre seu desconhecimento de técnicas de explicação em LE:

P: *já? tá eu sou Mary (+) não eu sou Anna vamos agora mudar um pouquinho vocês são Mary yes?*
 As: *yes*
 700 P: *tá eu vou fazer o Ronald*
 ((Professora inicia o diálogo agora oralmente e alunos participam))
 P: *yes very good (+) olha só (+) como é que a gente faz uma question aqui ((professora escreve no quadro I'm american)) I'm american (+) como é que eu faço uma question?*
 Aluno: *you are*
 705 P: *yes*

- Aluno: ()
 P: ((escreve no quadro)) am I american? (+++) you are (+) fro:::m what?
 As: Brazil
 P: Brazil (++) a question
 710 As: are you from Brazil?
 P: yes *agora a única coisa que vai mudar é que a gente vai acrescentar alguma coisinha aqui na frente (+) então a question ficou (+) como? co:mo?*
 As: are you from Brazil

O uso da LM é feito de modo arbitrário por comodidade da professora, muitas vezes sem finalidade nenhuma. Ela chega a iniciar uma pergunta em LE, mas em seguida interrompe-a para fazê-la em LM, como no primeiro exemplo abaixo. Esse uso exacerbado da LM chega a interferir na produção da LE, pois a própria professora transfere de maneira equivocada uma estrutura sintática da LM para a LE (segundo exemplo):

Exemplo 1:

- 809 P: yes? (++) what does sh/ *qual o: job dela (+) o que que ela faz?*

Exemplo 2:

- 225 P: it isn't brazilian tá faça::m a question form e depois a answer yes? uma **answer positive** e uma **answer negative** very very rapidinho.

Conforme foi dito anteriormente, as intervenções dos alunos, se restringem apenas a respostas coletivas durante a correção de exercícios, realização de diálogos e outras atividades, não havendo intervenções espontâneas em LE. A inexperiência da professora P1 resultou em uma série de manifestações da LM que poderiam ter sido evitadas, e que impediram a exposição dos alunos à LE. Com isso, o uso da LM acabou não favorecendo o ensino-aprendizagem de LE.

O professor P3, mesmo sendo quase tão inexperiente quanto a professora P1, teve menos da metade de intervenções em LM (uma média de 22 intervenções). Ele não faz uso abusivo da LM, mas ainda assim poderia ter evitado alguns. Embora se defenda o uso moderado da LM nas aulas de LE, ressalta-se que a aquisição da LE constitui o objetivo principal do ensino-aprendizagem. É de se esperar que o docente promova ao máximo o contato dos alunos com a LE, bastando para isso que se condicione a usar a linguagem típica de sala de aula com mais frequência. Todos os trechos abaixo são exemplos de linguagem de sala de aula em que o professor poderia ter usado o equivalente em LE sem prejuízo à compreensão dos discentes:

Exemplo 1:

- ((Fazendo gestos)) I cooked (...) watched TV watched TV
 375]
 ((Conversas paralelas))
 P: (...) *legal? deu pra entender? perguntas? perguntas?*

Exemplo 2:

P: drive drove drove we drove (++) to a café for a lunch (+) *vocês entenderam como é pra*
 390 *fazer?*

Exemplo 3:

P: (...) ((professor põe o CD))
 ((alguns alunos repetem))
 P: *de novo* ((professor repete a faixa))
 445 As: did you have a good time?

Percebe-se no exemplo abaixo que, assim como a professora P1, o professor P3 não domina muito bem técnicas de explicação em LE.

P: do you to study English?(...) now (++) past (++)
 As: did
 290 P: DID (++) *vai usar o did e não mais o do ok?(...) mesma coisa mesma coisa (+) só muda*
essas palavrinhas (+) now (we have to do use) did ((escrevendo no quadro)) did
you
 ((Alguns alunos falam em tom baixo “study”))
 P: (*e aí o que vai fazer?*) *vai ficar study or studied?*

Contudo, com exceção do momento após o intervalo em que o professor dedica uma parcela da aula para tratar exclusivamente em LM das provas, pode-se dizer que ele tenta, na medida do possível, fazer uso da LE mesmo que seja entremeando a LM em seu discurso. Como já foi dito, o uso da LM poderia às vezes ter sido evitado, mas não chega a ser um empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos deste professor têm suas intervenções limitadas a exercícios de repetição e, assim como os alunos da professora P1, às correções coletivas. Não há tentativas deliberadas de usar a LE, e quase não há exercícios orais e de socialização. Por isso, não seriam somente as poucas intervenções em LM (uma média de 8 por hora) as responsáveis por não favorecer o ensino-aprendizagem, mas provavelmente também a falta de prática da habilidade oral em LE.

Apesar da professora P5 ter uma média de 19 intervenções em LM por hora, pode-se, de modo geral, afirmar que fez um uso prudente da LM. A cada aula ela se preocupa em introduzir uma frase destinada ao contexto didático e, em seguida, revisa as demais já aprendidas pelos alunos. Dessa forma, além de apresentar e estimular o uso de LE em sala de aula, procura reduzir o uso de LM pelo menos nessa situação.

- Cibele*'s bag)) ok? bolsa da Cibele* all right? ok now let's ah:: uh:: Eny* are these your glasses?
 A16: no these glasses
 290 P: these glasses are (+) are (+) what's her name? (+) are ? Poliana*?
 A16: Poliana's*
 (...)

E depois explica detalhes gramaticais em LM:

- P: () ok so class these are the adjectives my his her your our their the::ir let's talk about those students bora falar daqueles alunos que estão bem ali bora focar deles ok? their books are red ours are (+) yellow ok? ok class? pay attention with these adjective you need the object ok my bag his shirt her glasses your sunglasses our classroom their books
 345 *eu sempre vou precisar de um objeto de alguma coisa pra ser de posse disso aqui ((Bate no quadro com pincel)) sempre (+) eu nunca posso acabar this bag is my não sempre preciso de alguma coisa do lado desses adjectives ok he:re I don't use this this is a pronoun esse aqui substituir o adjetivo com a posse eu só posso usar isso aqui quando eu já souber o quê que eu to falando porque senão eu vou dizer mas o que? dela o que? meu o que ? this bag is mine porque eu já sei do que que eu to falando (++) aqui eu coloquei porque eu já tinha apontado vocês já tavam vendo lá do que se tratava (+) mas o significado é o mesmo dele dela meu nosso nossos nossa nossas só que aqui eu ao utilizar a posse do lado (++) quer dizer vai substituir o adjetivo mais a posse (+) ok isso aqui NÃO é:: pluRAL não tem nada a ver com plural tem gente que se confunde com plural isso não é plural*

As intervenções dos alunos da professora P5 são, em parte, repetições de respostas dos exercícios. A professora privilegia também as dinâmicas de grupo e, em razão disso, houve com frequência conversas paralelas e cooperação interdiscendente em LM. Contudo, vários desses alunos, em comparação aos dos professores P3 e P1, tentaram fazer uso espontâneo da LE.

Exemplos alunos da professora P5 (aula 1):

- 466 ((Alunos começam a fazer a atividade. Uma aluna chama a professora para fazer-lhe uma pergunta))
 Aluna: **this cap ou hat?**
 P: this is a hat

 A1: **how can I sa::y misturado in English**
 P: huh?
 A1: how can I say misturado in English
 655 P: mixed mixed

É possível afirmar que o uso da LM pela professora P5 e por seus alunos não prejudica o processo de aprendizagem, pelo contrário, favorece o acesso à LE.

3.5.2 As turmas avançadas

Ao apurar se o uso de LM nas turmas avançadas favorece ou não a aprendizagem, observou-se que, por parte dos professores das três instituições de ensino, os diferentes usos da LM favoreceram, de modo geral, a aprendizagem.

Todos os três professores utilizaram a LM de forma relativamente moderada, destacando principalmente o discurso da professora P2 no qual a LM se manifestou somente cinco vezes nas duas aulas. O uso quase exclusivo da LE por essa professora aparentemente não frustra os alunos (de 8º nível) que parecem compreender praticamente tudo o que ela diz (nas explicações, instruções etc.). No caso desta professora, tudo indica que os alunos estão sendo suficientemente expostos à LE e que a presença da LM foi sobretudo para gerenciar a aula. Contudo, o comportamento discente dessa turma, no que tange ao uso da LM, não corresponde ao que se pode esperar de turmas avançadas. Eles utilizam excessivamente a LM (uma média de 50 intervenções por hora) para intervenções espontâneas e não se esforçam muito para se comunicar em LE. Apesar dos alunos compreenderem o que é dito, a falta de prática de produção oral em LE e o uso abusivo da LM acabam não favorecendo a aprendizagem.

Já os professores P4 e P6, apesar de terem maiores índices de uso da LM quando comparados ao P2 (uma média, respectivamente, de 18 e 7.5 intervenções em LM), não empregaram abusivamente a LM. É provável que o professor P4 tenha obtido um índice maior de recorrência à LM devido a sua inexperiência. Apesar disso, seus alunos, assim como os da professora P6, tiveram baixos índices de intervenções em LM (apenas 6.33 e 3.5 respectivamente). Mesmo sendo de nível avançado, os alunos têm, como os de nível básico, suas intervenções restritas às exigências da aula: correções, respostas a discussões/debates orais etc. Ainda assim, houve muitas intervenções espontâneas em LE condizentes com seus níveis de ensino. Pode-se, pois, afirmar que o uso da LM – tanto pelos professores P4 e P6 como pelos seus alunos – favoreceu a aprendizagem da LE.

Essa constatação final é curiosa se considerarmos alguns dados extraídos dos questionários. No questionário aplicado aos professores participantes perguntou-se em que níveis eles consideram apropriado o uso da LM. As informações deram origem ao seguinte gráfico:

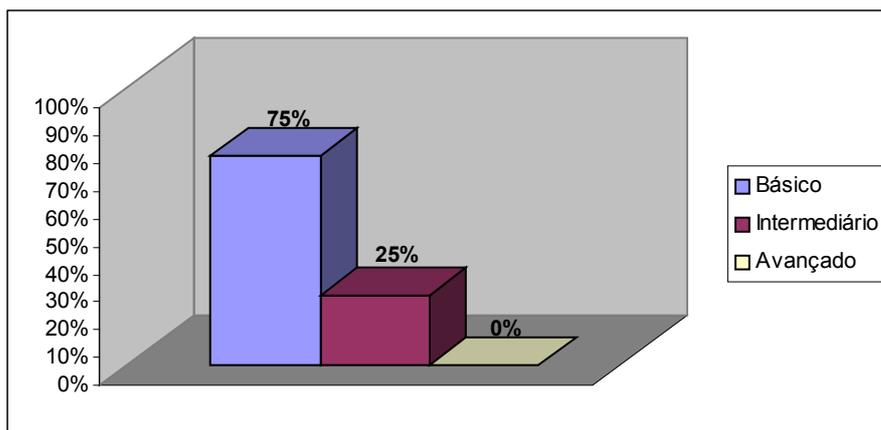


GRÁFICO 13 – O nível em que se acredita ser apropriado o uso da LM segundo a opinião docente

Esse gráfico mostra que nenhum professor acreditou ser apropriado o uso da LM por alunos avançados. Entretanto, observou-se que, nas três turmas, tanto os professores quanto os alunos fizeram uso da LM e que, de modo geral, esse uso favoreceu a aprendizagem da LE.

O questionário docente visou ainda obter dos participantes, na nona questão, suas opiniões sobre a utilidade da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE. Essa pergunta deu origem às seguintes respostas:

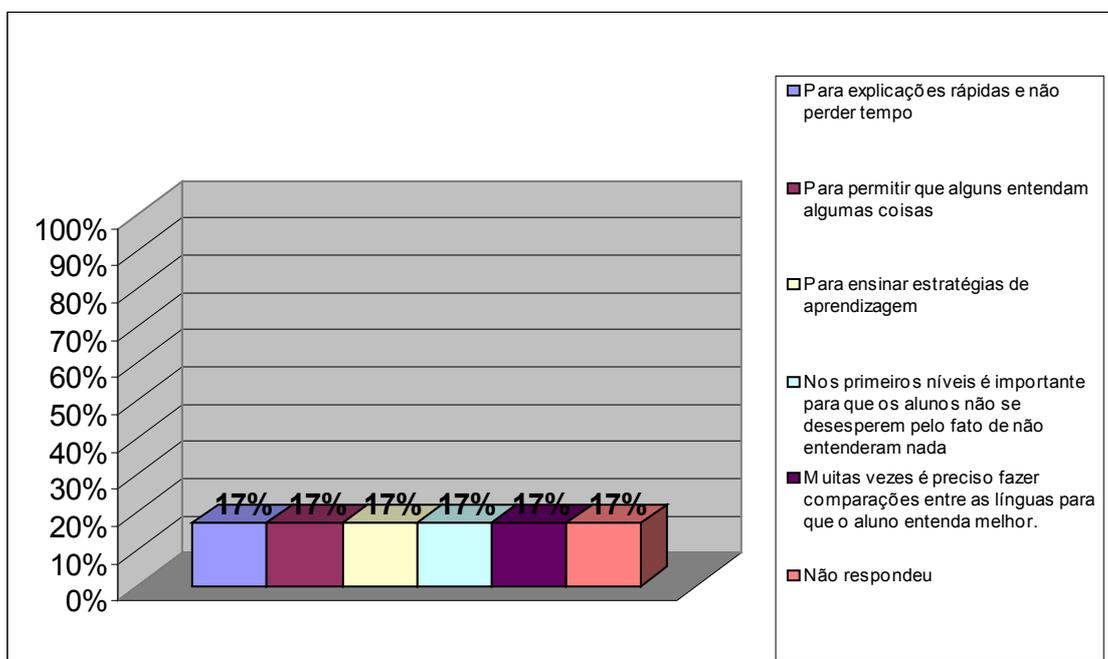


GRÁFICO 14 – A utilidade da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE segundo a opinião docente

A pergunta em si já pressupõe a presença da LM. Portanto, diante desta realidade, buscou-se incitar uma reflexão nos seis professores de modo que estes avaliassem em que medida este uso, considerado inevitável, pode ser útil ao processo de ensino-aprendizagem. Houve cinco respostas diferentes e apenas um professor não respondeu à pergunta.

Um participante alega que a utilidade da LM está no fato de poder se dar “explicações rápidas” e, portanto, “não perder tempo”. Apontada no item 1.2.2 desta dissertação como uma das vantagens de inclusão da LM, a economia de tempo respalda o uso da LM. Usar o tempo de aula de maneira eficiente significa dizer que o professor não vai persistir no “jogo de adivinhações”, que deixa o aprendente frustrado em meio a hipóteses imprecisas, passando a usar a LM como um atalho para situações de “difícil explicação”.

Outro participante alegou que, nos primeiros níveis, o uso da LM “é importante para que os alunos não se desesperem pelo fato de não entenderem nada”. Este argumento evidencia a preocupação com o aluno iniciante que, inseguro, não precisaria ser “bombardeado” com a LE. Logo, este participante acredita que o uso da LM na fase inicial da aprendizagem de uma LE pode ser bastante benéfico.

Ao defender a tese de que a LM pode ser útil “para permitir que os alunos entendam algumas coisas”, este professor admite possível flexibilização do papel da LM e reexamina o uso exclusivo da LE na sala de aula. Logo, infere-se a partir de sua resposta, que, não se tornando uma prática abusiva, o uso da LM para dar eventuais explicações gramaticais, fazer contextualizações culturais, traduzir etc. pode vir a favorecer a aprendizagem de LE.

Um outro professor respondeu que o uso da LM pode ser útil “para ensinar estratégias de aprendizagem”. Neste caso, o professor faz um “parêntese” no contexto ensino de língua estrangeira propriamente dito para defender o ensino de estratégias que visam melhorar o processo de aprendizagem do aprendente. Como são complexas, o professor as ensina usando a LM. O ensino de estratégias de aprendizagem pelo professor aponta não só para um profissional atualizado como também preocupado com a formação do seu aluno.

Por fim, segundo a opinião de outro professor, a LM pode ser útil no processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois “muitas vezes é preciso fazer comparações entre as línguas para que o aluno entenda melhor”. O aprendizado de uma nova língua se torna mais fácil quando o aprendente já tem o domínio de outra. Portanto, o estudo de

uma língua por meio de contraste ou de comparação com outra constitui um mecanismo facilitador da aprendizagem.

A análise dessas perguntas dos questionários aliada às observações das filmagens permite afirmar que a LM está presente nas aulas de nível avançado e que esse uso, de forma moderada e prudente, pode desempenhar um importante papel no processo de ensino-aprendizagem de LE.

3.6 SÍNTESE DA ANÁLISE

A análise permitiu visualizar o *status* da LM nas aulas de LE, no que diz respeito a instituições privadas de ensino de línguas. Embora considerando um universo reduzido de instituições, esta análise preliminar possibilitou responder às perguntas de pesquisa propostas nesta dissertação.

A LM esteve presente em todas as aulas observadas. Professores e alunos tanto do nível básico quanto do avançado fizeram, em algum grau, uso da LM durante as aulas de LE. Essa constatação veio corroborar a premissa básica defendida neste trabalho: a de que não há como impedir o uso da LM por professores e alunos quando ambos compartilham a mesma língua.

Reconhecida e identificada a LM nas aulas de LE, tentou-se mensurar a frequência com que ela se faz presente nesse contexto. Os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa forneceram dados subjetivos acerca da frequência de uso da LM, enquanto a observação das aulas permitiu verificar objetivamente a frequência com que professores e alunos utilizam a LM.

A maioria dos alunos de nível básico e avançado considerou que tanto a frequência “real” quanto a frequência “ideal” de uso da LM por seus professores é esporádica. Ou seja, de acordo com a maioria dos alunos, o professor raramente utiliza a LM e, segundo eles, esta é a frequência apropriada para a recorrência à LM. De fato, as observações de aula confirmaram que a maioria dos professores, como P2, P3, P5 e P6, utilizam esporadicamente a LM, havendo, contudo, uma parte, como P1 e P4, que a usa com demasiada frequência.

Os resultados das turmas iniciantes e avançadas deixam de ser homogêneos, quando a avaliação sobre o uso da LM se dirige aos próprios alunos. A maioria dos alunos de nível básico admite que usa muito a LM, mas considera que a recorrência

esporádica à LM seria a frequência “ideal”. Já os dados relativos às frequências “real” e “ideal” de uso da LM pelos alunos de nível avançado coincidem: a maioria faz uso da LM na medida em que consideram o apropriado à aprendizagem de LE.

As observações das aulas comprovaram, conforme extraído dos questionários, que a maioria dos alunos de nível básico (como os dos professores P1 e P5) usam a LM mais frequentemente do que a maioria dos alunos de nível avançado (alunos dos professores P4 e P6) os quais, de acordo com o esperado deste nível de ensino, fizeram uso esporádico da LM.

A terceira pergunta de pesquisa pretendeu investigar quais funções da LM estavam presentes nas aulas de LE. Após o levantamento realizado a partir das observações de aula, elaborou-se os quadros 5 e 6 que listam as funções exercidas pelos professores e alunos das três instituições de ensino, considerando os níveis básico e avançado.

Os quadros permitiram uma melhor visualização de quais funções se manifestaram em cada aula. Assim, foi possível verificar que todas as funções apresentadas no quadro tipológico (cf. item 1.3) foram identificadas nas observações das aulas. Entretanto, pode-se apontar que apenas duas funções se manifestaram de forma unânime: a função administrativa no discurso dos seis professores e a função elucidativa no discurso dos alunos de todas as turmas observadas.

Constatadas as funções presentes em cada uma das aulas observadas, a quarta pergunta de pesquisa objetivou identificar quais funções foram mais predominantes durante as aulas de LE.

O levantamento dessas informações, que também deu origem aos quadros 7 e 8, resultou na seguinte constatação: a predominância das funções não se deu de modo uniforme. Dada a heterogeneidade das turmas, não houve a predominância de uma única função no discurso docente ou discente. Percebeu-se, de modo geral, que os professores privilegiam o uso das funções administrativa e explicativa, enquanto os alunos fazem mais uso das funções elucidativa e compensatória.

Por fim, pode-se dizer que a maioria dos professores participantes da pesquisa, (P2, P3, P5 e P6) usaram a LM de forma moderada. Os objetivos desses usos basicamente foram os de esclarecer dúvidas, orientar alunos quanto às instruções de atividades, estabelecer contato informal com os alunos etc. Algumas dessas ocorrências da LM poderiam ter sido evitadas sem prejuízo à compreensão dos alunos. Mesmo

assim, como os professores não recorreram à LM de forma abusiva, pode-se afirmar que esses usos favoreceram a aprendizagem de LE.

A maioria dos alunos usou a LM para a elucidação de dúvidas, havendo inclusive algumas vezes em que eles tinham condições de realizar as perguntas diretamente em LE. No entanto, assim como para a maioria dos professores, é possível dizer que o uso da LM pelos alunos, de modo geral, não chegou a prejudicar a aprendizagem de LE.

Contudo, identificaram-se nas observações de aula manifestações abusivas da LM. Os professores P1 e P4 usaram a LM com muita frequência, enquanto somente os alunos da professora P2 usaram a LM de modo exacerbado. O discurso predominantemente em LM da professora P1, cuja turma era de iniciantes, não favorece a aprendizagem, visto que a exposição de seus alunos à LE é impedida pelo uso exagerado da LM. O professor P4 não chega a fazer uso da LM com a mesma frequência da professora P1, mas, considerando o nível dos alunos, o número de intervenções em LM não é muito benéfico à aprendizagem.

Os alunos da professora P2 usam a LM excessivamente para intervenções espontâneas e parecem não se esforçar para usar a LE. Compreendem praticamente tudo o que é dito pela professora, mas insistem em usar a LM. A falta prática da produção oral e de compromisso desses alunos é uma demonstração explícita de como a LM se torna impeditiva ao acesso da LE.

4. PROPOSTAS

Urge trazer o assunto “LM nas aulas de LE” de volta ao cenário da didática das línguas inserindo-o também no debate acadêmico. Isto pode ser feito primeiramente por meio do reconhecimento de sua existência para em seguida ser enquadrada como aspecto a ser trabalhado pelas metodologias de ensino de LE. Segundo Cook (2001, p. 419), “trazer a L1 (LM) do exílio pode levar não só ao aperfeiçoamento de metodologias de ensino existentes, como também promover inovações metodológicas”⁸⁰.

É necessário, neste debate, que se estabeleçam padrões de uso da LM adequados à aprendizagem de LE, ou seja, que se definam os limites de uso aceitável de LM para professores e alunos. Embora se defenda o uso da LM no âmbito do ensino-aprendizagem de LE, é importante delimitar os contextos de uso da LM e estabelecer situações em que este uso é dispensável. Seria necessário ter em mente, de forma bem definida, a diferença entre o uso prudente da LM, que visa ao acesso à LE, e o uso “muleta”, em que a LM consiste em instrumento de dependência constante. Em suma, seria preciso sistematizar a recorrência à LM no contexto de LE, pois, segundo Hardbord (1992, p. 351), “as metodologias deveriam tentar lidar com esta tendência natural ao invés de ir contra ela”⁸¹.

A sistematização do uso da LM é relevante para evitar que as funções que ela exerce na sala de aula se transformem em casos de “disfuncionamentos”, em decorrência de seu emprego abusivo e desregrado.

A LM, no discurso docente, exerce com maior frequência as funções explicativa e administrativa. Acredita-se, no entanto, que não há necessidade do professor usar tanto a LM com esta última finalidade. O professor poderia gerenciar mais sua aula em LE, justamente por se tratar de contextos em que, na maioria das vezes, faz-se uso de um vocabulário que é regularmente solicitado e utilizado. Por isso, o professor – ao se comunicar com alunos e veicular informações relativas à aula como fornecimento de instruções para as atividades, advertências etc. – poderia reduzir o uso da LM para exercer a função administrativa.

⁸⁰ “Bringing the L1 back from exile may lead not only to the improvement of existing teaching methods but also innovations in methodology”

⁸¹ “Methodologies should attempt to work with this natural tendency rather than against it.”

O uso da LM pelo professor para desempenhar a função explicativa pode também ser reduzido, bastando que se trabalhe com os docentes técnicas de explicação, de modo a evitar a apresentação de conteúdo exclusivamente em LM.

No que concerne aos alunos, percebeu-se que, geralmente, eles se manifestam pouco durante as aulas de LE. Suas intervenções são limitadas, mas, quando fazem uso da LM, esta se evidencia predominantemente para exercer a função elucidativa.

Durante as observações de aula, notou-se que os discursos espontâneos são geralmente feitos em LM. Para corrigir esse disfuncionamento, pode-se estimular primeiramente o uso de discurso espontâneo em LE através de atividades lúdicas que se tornam recompensadoras, visto que gradualmente os alunos atingem a competência necessária e ficam motivados. Do mesmo modo se resolve o excesso de uso da LM para função elucidativa. Existem atividades lúdicas voltadas para a promoção e incentivo ao uso de perguntas em LE. Além disso, o professor – ao se deparar com uma situação em que o aluno, tendo competência para usar LE, faz uma pergunta em LM, de modo descontraído – pode simular um problema de compreensão que desperte no aluno a necessidade de reformulação da pergunta em LE.

Além dos recursos utilizados para tentar reduzir o uso desnecessário de LM, é recomendado que professores e alunos, no início do curso, estabeleçam entre si, mediante um contrato de classe ou contrato didático, as regras que vão reger as condutas e relações no contexto de ensino-aprendizagem de LE. No ato de elaboração deste “contrato” serão negociadas várias regras, dentre elas, as que regulam o uso da LM. Com base nesta negociação, o professor faz o aluno assumir também a responsabilidade por sua aprendizagem.

É improvável que haja consenso no que diz respeito ao uso da LM nas aulas de LE. Porém, o que não se pode permitir é que se mantenha uma postura de indiferença em relação à LM. Ela se faz presente independentemente da vontade institucional, docente ou discente. Por isso é relevante trazê-la às discussões didático-metodológicas para que se definam os novos contornos referentes ao seu uso no âmbito do ensino-aprendizagem de LE e para que essa discussão passe a fazer parte da formação de professores de LE e programas de treinamento docente.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou analisar o uso da LM nas aulas de LE. O primeiro capítulo, destinado à fundamentação teórica, foi dividido em três partes. Na primeira parte, de natureza diacrônica, foram percorridos diversos modelos de ensino-aprendizagem de LE, com o intuito de apontar o espaço ocupado pela LM em cada um deles. Este estudo resultou em um quadro sinótico (quadro 1) que visou, sobretudo, expor o posicionamento de cada método ou abordagem de ensino-aprendizagem de LE no tocante à LM. Apesar de se ter sugerido a existência de três tipos de modelos de ensino-aprendizagem quanto à preocupação em tratar da LM, é possível afirmar que, mesmo nos modelos que excluem a LM, esta nunca esteve e nunca estará fora da sala de aula, uma vez que é impossível impedir alunos e professores de usarem sua LM quando se trata de uma língua compartilhada.

A segunda parte da reflexão teórica se destinou a elencar algumas causas que levaram à concepção segundo a qual a LM deveria ser completamente banida do contexto didático em favor do sucesso na LE. Essa reflexão permitiu incluir como mais uma causa de exclusão da LM a dificuldade de controle da quantidade de LM usada durante as aulas de LE. É possível que essa incapacidade de controlar a quantidade de LM usada na sala de aula tenha gerado tacitamente a decisão de que a LM deveria ser mantida fora do contexto de ensino-aprendizagem de LE. Ainda nessa segunda parte do capítulo, apresentaram-se algumas vantagens provenientes do uso moderado de LM, sendo válido ressaltar que, ao defender o uso da LM no contexto destinado à aprendizagem de LE, não se pretendeu desconsiderar a importância da exposição à LE, mas sim demonstrar alguns benefícios que os aprendentes podem obter em consequência desse uso. É tênue o limite entre o uso “muleta” da LM e seu uso prudente. O primeiro tipo de uso é prejudicial à aprendizagem e é reflexo da constante dependência da LM, enquanto que o segundo funciona como recurso de apoio, auxiliando o acesso à LE. É justamente esse uso da LM que se defende e que se pretende estimular entre os sujeitos do ensino-aprendizagem de línguas.

Reconhecendo a presença da LM no contexto de ensino-aprendizagem de LE, propôs-se, na terceira e última parte do primeiro capítulo, um quadro tipológico (quadro 2) no qual se categorizaram algumas funções que a LM exerce durante as aulas de LE. Foram apresentadas seis funções (explicativa, elucidativa, afetiva, administrativa,

compensatória e reiterativa), detalhadas e exemplificadas por meio de ocorrências da LM de acordo com as iniciativas docente e discente.

A metodologia da dissertação foi exposta no segundo capítulo. Definiu-se o método usado, no caso o etnográfico, apresentou-se o contexto de investigação que inclui os *loci* e os sujeitos da pesquisa, demonstrou-se os instrumentos de pesquisa utilizados (questionários e observações de aula) e por fim especificou-se como foram tratados os dados de análise.

As perguntas de pesquisa e a tipologia proposta no primeiro capítulo serviram de fio condutor para a análise que, baseada nos instrumentos de pesquisa (observação e filmagem das aulas e os questionários), compôs o capítulo três da dissertação.

A análise permitiu uma visão panorâmica de como a LM se apresenta nas aulas de LE. A partir dela, permitiu-se confirmar que a LM estava presente em todas as aulas independentemente de nível de ensino, instituição, método ou experiência docente. Levantou-se a frequência de uso da LM por alunos e professores. Investigaram-se as funções da LM presentes nas aulas de LE, identificando quais as predominantes nos discursos docente e discente. Por fim, procurou-se avaliar *se e como* a LM favoreceu ou não o ensino-aprendizagem de LE.

Nesta pesquisa apenas se iniciou a exploração do tema “LM nas aulas de LE”. Pretende-se não somente ampliá-la para outros públicos e diferentes tipos de instituições voltadas ao ensino de LE, isto é, escolas públicas e particulares, IES públicas e particulares, como também dar continuidade à reflexão no âmbito maior da formação de professores já que, neste trabalho, identificaram-se momentos em que alguns professores não estavam preparados para lidar com o uso da LM em sala de aula de LE.

Em suma, a investigação aqui iniciada parece promissora tanto pela relevância e natureza polêmica do tema, quanto pelo fato de ainda haver no Brasil pouquíssima produção acadêmica voltada para essa área de pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, F. *A Pragmática*. São Paulo : Parábola. 2006.

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

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

BROWN, H.D. *Teaching by Principles*. New York : Longman, 1994.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : CLE international, 2001a.

CASTELLOTTI, V. Pour une perspective plurilingue sur l'apprendissage et l'enseignement des langues In: CASTELLOTTI, V. *D'une Langue a d'autres: pratiques et representations*. Dynamiques Sociolangagieres. Rouen : Université de Rouen, 2001b. p. 9-37.

COOK, V. Using the First Language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review: La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, Toronto, v. 57, n. 3, 402-423, Mar. 2001.

CUNHA, J. C. C. *Pragmática Lingüística e didática das línguas*. Belém : UFPA, 1991.

DECKERT, G. The Communicative Approach: addressing frequent failure. *English Teaching Forum*, Washington, v. 42, n. 1, p.12- 17, Jan. 2004.

DUFF, A. *Translation*. Oxford : Oxford University Press. 1989.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition: Oxford introduction to Language Study*. Oxford : Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. In: M.C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

GALEMBECK, P. T. *O Turno Conversacional*. In PRETTI, D (org.): *Análise de textos orais*. São Paulo, Ed. FFLCH/USP. 1993.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Didactique des langues étrangères. Collection dirigée par Robert Gallison. CLE international: Paris, France.1993

GUMPERZ, J. *Discourse strategies: studies in interactional Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HARDBORD, J. The use of mother tongue in the classroom. *ELT Journal*. Oxford, v. 46, n. 4, p.350-355, Oct. 1992.

HOWATT, A.P.R. *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press, 2004.

HYMES, D. *Foundations of Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1974.

KAMARAVADIVELU, B. The Post Method Condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*. New York, v. 28, n. 1, p.27-48, 1994.

KRASHEN, S. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Upper Saddle River, NJ : Prentice- Hall International, 1987.

MARCUSCHI. L.A. *Análise da Conversação*. 5.ed. São Paulo : Ática. 2003. (Serie princípios).

MATTOS, C. L. G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. 2001.

Disponível em:

<http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm

>. Acesso em: 16.12.2006.

MOORE, D. Case Study: Code-switching and learning in the classroom. *International Journal of bilingual Education and bilingualism*. v.5, n. 5, p. 279-293. 2002.

SERT, O. The functions of code switching in the ELT classrooms. *The Internet TESL Journal*, Vol. XI, No.8, August. 2005.

<http://iteslj.org/Articles/Sert-Codeswitching.html>

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Boston : Heinle & Heinle, 1990.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

SAVIGNON, S. "What's what in communicative language teaching". *English Teaching Forum*, Washington, v. 24, n. 4, p. 16-21. October, 1987.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. *Revista Linguagem e Cidadania*, Santa Maria, RS, v.12, dez. 2004. Disponível em: www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/02_04/linguagem_e_cidadania%5Cartigo_002_0799_integral.htm. Acesso em: 20.11.2006.

STIBBARD, R. The principled use of oral translation in foreign language teaching. In: MALMKJAER, K. (org.) *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 1998, p. 69-76.

SCHWEERS, W. Jr. Using the U1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, v.37, n.2, p.6-9. 1999.

TOSCANO, E. S. *Para uma metodologia do ensino-aprendizagem do inglês na Universidade Federal do Pará*. 1992. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém.

YULE, G. *The study of language*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

DICIONÁRIO Francês-Português Larrousse. Paris : CLÉ International, 2001.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. (org.) *Alternance des langue et construction de savoirs*. *Cahiers du Français Contemporain*, Fontenay-aux-Roses, France, n. 5, Maio 1999.

DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. *Using the mother tongue: making the most out of the learner's language*. São Paulo : SBS, 2002. (Professional Perspectives series).

ECHEVARRIAS, C.; TRELERS, E.; MONTGOMERY, E. *Top mark 4*. England: Pearson-Longman, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua Portuguesa*. 3. ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

GARCIA, V. *Interlink 1*. Rio de Janeiro: Learnig Factory, 2002.

LUMI, S. N. *Entre dois mundos: a alternância de código na fala de nisei de Tomé-Açu*. 2000. 169 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Letras, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Pará, Belém.

LUNARDELLI, M. G. Alternância de línguas na sala de LE: revelação de atitudes. *UNOPAR Comunicação Científica Londrina* v.4, n.1 p. 47-50, jun. 2003.

OXFORD Advanced Learner's Dictionary. Oxford: Oxford University Press. 1995.

RICHARDS, J.C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange 1*. Cambridge University Press, 2005..

RICHARDS, J.C.; HULL, J.; PROCTOR, S. *New Interchange 3*. Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J. C.; SANDY, C. *Passages*. vol.1. Cambridge University Press. 1998

RICHARDS, Jack. C. *New Interchange Intro*. Cambridge University Press. 2000.

ROLIN-IANZITI, J. Langue maternelle: le retour. *Le Français dans le monde: Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français*, Paris, n. 315, p. 32-33.

SCHÄFER, A. M. M. A Relevância da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura e no ensino de língua inglesa. *Sínteses: Revista Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP*. Campinas, v. 6, p. 383-396. 2001.

WANTZ-BAUER, F. Le statut de la langue maternelle en cours de langue étrangère: points de vue d'apprenants. IN: CASTELLOTTI, V. *D'une Langue à d'autres:*

pratiques et représentations. *Dynamiques Sociolinguistiques*. Rouen: Université de Rouen, 2001. p. 39-57. (Collection Dylang)

	MÉTODO/ ABORDAGEM	CONTEXTO HISTÓRICO	OBJETIVO	PROCEDIMENTO	POSICIONAMENTO EM RELAÇÃO À LM
SÉCULO XV	“Método <i>Double Manual</i> ”	-A relação comercial entre franceses e ingleses provocou naqueles o interesse de aprender a língua dos seus “clientes”.	-Comunicar com ingleses para fins mercantilistas.	- Primeiro <i>double manual</i> (bilingüe) só com diálogos úteis ao comércio.	- Só a tradução era utilizada. O manual trazia o diálogo em francês com sua tradução em inglês.
SÉCULO XVI	“Método Bellot e Holyband”	-Franceses protestantes se refugiam na Inglaterra. Alguns decidem ensinar inglês à sua comunidade. - Destacam-se Bellot e Holyband introduzindo os primeiros manuais produzidos para o ensino do inglês.	- Ensinar aos franceses refugiados o inglês da vida cotidiana	- O manual de Bellot contém diálogos em francês com sua respectiva tradução em inglês. Traz o alfabeto, dicas de pronúncia e noções gramaticais. - Holyband produziu um manual de estudo independente com diálogos e listas de vocabulário.	- Os manuais continham diálogos na língua materna e sua tradução do inglês. - Prática extensiva do <i>double translation</i>
SÉCULO XVII (2ª metade)	“Método Miège”	- Há um novo êxodo de franceses protestantes para a Inglaterra. Miège, um professor francês, publica o primeiro manual com informações lingüísticas	- Ensinar inglês a franceses refugiados através de uma gramática produzida por ele.	- O manual traz detalhes do funcionamento da língua inglesa e contém uma gramática, um dicionário e diálogos.	- Não há registros sobre o posicionamento em relação à LM. Entretanto, como Miège era de origem francesa, é lícito supor que, por compartilhar o idioma de seus alunos, utilizava em sala de aula a sua língua materna.
SÉCULO XVIII	“Método Indiano”	- Dentre os efeitos do imperialismo destaca-se a publicação de um manual na Índia: <i>o Tutor</i> . - Ao final do século, o inglês se dissemina pela Europa.	- Ensinar inglês aos nativos da nova colônia: a Índia	- O manual indiano traz, o alfabeto, regras de pronúncia, mas os diálogos predominam.	- Não há registros sobre o posicionamento em relação à LM. Contudo, devido ao processo de colonização da Índia, quando o manual era utilizado por professores nativos, é possível que estes falassem em língua materna com seus alunos.
SÉCULO XIX (1ª metade)	Método da Gramática- Tradução (MGT)	- Surge na Prússia como método acadêmico que visava adaptar a abordagem tradicional de ensino às necessidades e exigências das escolas de ensino básico.	- Facilitar a aprendizagem de alunos iniciantes (crianças) e foi instaurado nas escolas como método de estudar línguas estrangeiras de forma antes inédita.	- O método preserva o método tradicional (uso de gramática e tradução) mas introduz o uso de sentenças exemplificativas em detrimento de textos	- A gramática e a tradução eram o foco do método além de listas bilingües de vocabulário. - A língua materna era utilizada como mediadora da aprendizagem.
SÉCULO XIX (2ª metade)	Os Métodos “Pré-Reformistas”	- Inicia-se uma gradual resistência ao MGT - Cresce lentamente uma demanda por proficiência oral. - Destacam-se alguns professores (<i>individual reformers</i>) que pela primeira vez pautaram seus estudos no processo de aquisição de linguagem da criança.	-Prendergast: apropriar-se da linguagem através de blocos sintagmáticos. -Gouin: reproduzir suas experiências por uma seqüência de eventos.	- Prendergast: seu método consiste em sete etapas de memorização de frases pré-fabricadas. - Gouin cria um método em que os eventos são descritos por séries.	- Prendergast: a primeira etapa do método previa o uso da LM para a apresentação do sentido. O uso de LM devia ser tópico e não habitual. - Gouin: as sentenças são explicadas por demonstração sem gramática e sem tradução.
SÉCULO XIX (duas últimas décadas)	A “Reforma”	-Surgimento da fonética enquanto disciplina da Lingüística. - Criação do IPA que projetou novos objetivos para o ensino-aprendizagem de LE (EALE).	- Priorizar o oral com ênfase na pronúncia. - Ensinar novos significados estabelecendo associações em LE e não LM. - Deprender a gramática de forma indutiva.	- Relevância à fala e utilização de textos conexos em detrimento de frases isoladas.	- O uso exclusivo da LE em sala de aula foi discutido - Alguns professores defendiam o uso de LM para tradução de palavras para economizar tempo. Outros acreditavam que esse esforço mental era necessário. - Viëtor defendia o uso de LE, mas se contradiz em seu livro ao afirmar que a LM desempenha um papel importante na apresentação de novas estruturas
SÉCULO XX	Método Direto	- Crescente interesse por modelos de ensino-aprendizagem de língua que se apoiassem em princípios naturais de aquisição de língua. Grande fluxo migratório nos E.U.A. Nesse contexto, muitos imigrantes vêm ao país em busca de melhores condições de vida.	- Igualar o processo ensino-aprendizagem de línguas ao de aquisição da linguagem /de língua materna	- A aula toda conduzida em LE exclusivamente. - Professores nativos da LE de preferência - Vocabulário e sentenças do cotidiano	- A tradução, além de estimular o uso de LM, dispende tempo valioso de sala de aula que pode ser usado com LE.
SÉCULO XX	Método Audiolingual	- Lingüistas estruturalistas sentem necessidade de um método direcionado ao EALE. - Além de ser pautado numa teoria lingüística, o método tinha o apoio de uma teoria psicológica: o behaviorismo.	- Priorizar a proficiência oral dispensando a gramática e literatura como objeto principal do EALE	- Apresentação de diálogos seguidos de exercícios de repetição para exercitar os padrões gramaticais. Esses exercícios permitiam a memorização, a contextualização cultural e o treinamento fonético.	- A LM deveria ser evitada e exercer o mínimo de influência possível.
SÉCULO XX	Abordagem Comunicativa	- Questionamento acerca da visão estruturalista da linguagem. - Influência da sociolingüística, da pragmática	- Ensinar ao indivíduo como se portar frente a situações autênticas de comunicação. -Posicionar o aprendente no centro da abordagem, reconhecendo suas particularidades e buscando atendê-lo segundo suas necessidades de aprendizagem. - Integrar as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, leitura e escrita).	- Textos autênticos (ou realistas) motivantes, que despertam o interesse do aprendente trazendo situações reais de comunicação mais próximas da sua realidade. - Trabalhos em duplas ou grupos.	- O uso prudente de LM é aceito quando necessário. - A tradução pode ser utilizada topicamente em benefício do aluno
SÉCULO XX	Abordagem Pós-Comunicativa	- Questiona-se o uso exclusivo de métodos que trazem fórmulas prontas para o ensino-aprendizagem de LE - Os princípios que regem a Abordagem Comunicativa ainda são aceitos. No entanto, o EALE sofre influência de novas tendências como o CALL, além de novos conceitos como estratégias de aprendizagem, autonomia, ESP etc.	- Promover a competência comunicativa do aluno em LE - Incentivar no aprendente o uso de estratégias de aprendizagem de modo a torná-lo mais autônomo.	- Com a rejeição aos modelos fechados de ensino-aprendizagem, não há uma padronização de procedimentos. Ainda perduram, no entanto, o uso de diálogos, a apresentação de gramática, e o trabalho em dupla ou grupos.	- O uso de LM e ganha destaque na discussão acadêmica. - A inevitabilidade de sua presença em sala de aula, além de seus possíveis benefícios para o EALE são debatidos. - Há maior flexibilidade e maleabilidade e tolerância quanto ao uso da LM.

QUADRO 1 – QUADRO SINÓTICO

Professores	EXPLICATIVA	Professores	ELUCIDATIVA
	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução • Apresentação de novos elementos lingüísticos • Esclarecimento de dúvidas e/ou de questões interculturais • Contextualização • Correção 		<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas para buscar informações dos alunos • Perguntas destinadas aos alunos como meio de medir o conhecimento e a competência discente em LE.
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação interdiscendente • Tradução 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos ao professor • Cooperação interdiscendente • Uso de dicionário bilíngüe
Professores	COMPENSATÓRIA	Professores	ADMINISTRATIVA
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da LM por falha no repertório lingüístico 		<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento da aula • Informações extraclasse • Advertências • Instruções para atividades
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de termos da LM no discurso proferido em LE devido à falta de domínio na LE – “pedido de socorro” 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Reclamações ou sugestões relativas ao contexto didático
Professores	REITERATIVA	Professores	AFETIVA
	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação de compreensão • Reforço ou ênfase de alguma informação • Eco 		<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais com alunos • Entretenimento por meio de brincadeiras ou piadas
Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de informações para fins de confirmação • Eco 	Alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Contato pessoal individual com colegas de classe (conversas paralelas) • Entretenimento por meio de brincadeiras ou piadas • Conversas informais com professor

QUADRO 2 - Funções que a LM exerce nas aulas de LE

