

## **LÍNGUA MATERNA (LM): UM RECURSO MEDIACIONAL IMPORTANTE NA SALA DE AULA DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)**

**MÁRCIA REGINA TERRA**

(Doutoranda em Lingüística Aplicada – UNICAMP)

### **ABSTRACT**

The aim of this paper is to discuss the sociointeractional uses of the Mother Tongue (MT) by 9 adult learners and this researcher-teacher in Foreign Language (FL) classroom concrete situations. Based on data results it is proposed that MT is a valuable resource to be considered in FL teaching-learning process.

**Keywords:** mother tongue, foreign language teaching and learning, adult learners.

### **1. A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LE COMO UMA PRÁTICA DE SOCIALIZAÇÃO**

Nos dias de hoje, temos percebido transformações nos modos de conceber os mecanismos envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem de línguas, como, por exemplo, a ênfase na natureza social e interativa desses processos. Um modelo de aprendizagem de Língua Estrangeira, dentro de uma concepção sociointeracionista, consiste em priorizar as atividades referidas como promotoras de oportunidades de interação social entre os participantes em contextos de ação.

O argumento prende-se à idéia de que os aprendizes apropriam-se dos conteúdos praticados em sala de aula, sobretudo, ouvindo e reproduzindo enunciados concretos através da comunicação verbal. Ademais, tais procedimentos permitiriam, ainda, o desenvolvimento de mecanismos de socialização que garantiriam ao aprendiz um desempenho participativo, autônomo e crítico no mundo em que ele vive (PCN, 1998).

Essa é a visão da perspectiva sociocultural que, a partir de proposições vygotskianas, assume o potencial de reconfigurar de maneira radical a natureza do ensino/aprendizagem em geral, incluindo, conseqüentemente, uma nova visão de aprendizagem e desenvolvimento de Línguas Estrangeiras. Em contraste a outros aportes teóricos que concebem os processos sociais e cognitivos como áreas separadas de investigação, a perspectiva sociocultural estabelece uma conexão explícita e direta entre as interações interpessoais e a emergência de processos psicológicos individuais (RUEDA, 1996; WERTSCH E TULVISTE, 2002; WELLS, 2002a, 2000b; dentre outros).

Quer dizer, a condição para a emergência de funções auto-reflexivas ou mais conscientes e autônomas do funcionamento humano é determinada pelas relações sociais

específicas que o indivíduo mantém ao longo da sua existência. Deriva dessas noções a concepção de aprendizagem como uma “prática social” ou, nos dizeres de Lave & Wenger (2002:168), “aprender, pensar e saber são relações entre pessoas em atividade no mundo, com o mundo e surgidas do mundo socialmente e culturalmente estruturado”.

À luz dessas idéias, a aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) passa a ser concebida como uma prática cultural dependente da participação do indivíduo em contextos de atividade conjunta e socialmente definidos, possibilitada, especialmente, pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (LANTOLF, 2000). A construção do conhecimento da LE, desse modo, seguiria o mesmo percurso de apropriação dos demais signos sociais (VYGOTSKY, 2000a), envolvendo a internalização da linguagem do plano interpsicológico (interação social) para o plano intrapsicológico (cognitivo). Trata-se, dessa forma, de um processo complexo que requer o desenvolvimento de mecanismos cognitivos de um modo crescentemente autônomo (consciente e voluntário) e descontextualizado dos instrumentos de mediação (LANTOLF, 2000; BAQUERO, 1998).

## **2. ESPECIFICIDADES DO DISCURSO ESCOLAR COMO PROCESSO INTERATIVO**

A partir do pressuposto vygotskiano que estabelece intrínsecas relações entre pensamento e linguagem, *id est*, o pensamento é completado na palavra, a interação social (ou plano interpsicológico) passa a ser entendida como um processo cognitivo que une o social e o individual. Isso significa compreender, portanto, que a observação do processo interativo de sala de aula permitiria identificar o desenvolvimento cognitivo dos interactantes, no ato mesmo da sua emergência.

Em outras palavras, assumindo como verdade que a materialidade lingüística mediadora da interação é um fator resultante da função da linguagem como mediadora da cognição humana, o funcionamento mental, incluindo os processos de aquisição da LE, poderiam ser examinados através da análise da linguagem mediadora da interação social (OTHA, 2002; ROEBUCK, 2002:80). Além disso, as observações detalhadas dos processos colaborativos em que a assistência é fornecida de pessoa para pessoa, durante a execução das atividades interativas em sala de aula, permitiriam, ainda, identificar as estratégias nas quais os interlocutores se apóiam para a construção conjunta do conhecimento (OTHA, op.cit:52).

Lemke (1989) observa que a linguagem em sala de aula (ou em qualquer outro lugar) é, essencialmente, um processo social, ou seja, conversar não significa apenas ‘dizer palavras’ mas ‘fazer coisas com a linguagem’. Por sua vez, a linguagem, enquanto ferramenta da ação social, serve a objetivos concretos como, por exemplo, dar direções ou solicitar co-operação, para negociar relacionamentos, para obter e compartilhar informações, para seduzir, elogiar, persuadir ou dissuadir, etc. (ibid., p.5). Conversar constitui, então, uma atividade sociointeracional que inclui gestos, expressões faciais, movimentos, bem como, comportamentos localizados em um espaço social específico, implicando entender que os tipos de linguagem variam em função do contexto da sua produção.

A organização do discurso escolar como processo interativo, por exemplo, segue mecanismos próprios, distinguindo-se, em vários aspectos, da linguagem, geralmente, utilizada em outros espaços sociais (LEMKE, *op.cit.*; COSTA, 2000). Nesse sentido, estudos têm revelado que o padrão interacional típico de sala de aula é formado pela seqüência IRA, isto é, Iniciação pelo professor, Resposta pelo aluno e Avaliação pelo professor. Todavia, na visão de alguns estudiosos, esse tipo de padrão interacional que focaliza, prioritariamente, a transmissão de informações entre professor-aluno(s) tem conferido todo o controle da situação ao professor e uma condição de passividade ao aluno, enquanto sujeito da aprendizagem (SMOLKA e WERTSCH, 2001).

Em vista disso, uma preocupação recente de estudiosos contempla a necessidade de reverter o padrão interacional de sala de aula, de forma a que os alunos tenham chances de assumir os papéis, tradicionalmente característicos aos professores e possam ter voz e participar ativamente na construção do conhecimento. A esse respeito, como assevera Magalhães (1996), “é necessário que professor e alunos juntos problematizem situações, revelem suas ações cognitivas na solução de problemas, relacionem o conteúdo enfocado a situações significativas e uso, comportamentos auto-reflexivos e construções de novos significados” (*ibid.*, p.9).

Dentro da perspectiva sociocultural, os trabalhos de pesquisadores interessados na compreensão da construção de conhecimentos em LE, têm se concentrado na análise dos modos como ocorre a co-construção do conhecimento da língua-alvo, através da interação social. A idéia consiste em que, no processo interativo, os construtos da LE (vocabulário, estruturas gramaticais etc.) aparecem em dois planos psicológicos reais, quer sejam, primeiramente, eles aparecem no plano interpsicológico ou ‘entre as pessoas’, sendo esta a condição precursora para a emergência do segundo plano, o intrapsicológico ou mental (OTHA, *op.cit.*).

Por sua vez, esses processos de apropriação e internalização dos recursos mediacionais, socialmente construídos, acontecem dentro da *zona de desenvolvimento proximal*, um construto vygotskiano que é essencial à compreensão da construção social do conhecimento.

### **3. A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL: O DESEMPENHO ASSISTIDO**

O conceito de zona de desenvolvimento proximal (de agora em diante ‘zdp’), talvez, o construto mais conhecido e adotado da teoria de Vygotsky, convém ressaltar, não é um lugar físico e situado no tempo e espaço, mas uma metáfora para a investigação de como os recursos mediacionais são apropriados e internalizados. A ‘zdp’ representa, portanto, o lugar em que as formas de mediação sociais são desenvolvidas (LANTOLF, 2000), sendo entendida, dessa forma, como o espaço reservado à construção compartilhada de conhecimentos. Conforme os dizeres de Wertsch e Tulviste (2002:65),

Vygotsky considerava o funcionamento mental como um tipo de atividade (Wertsch, 1991) que pode ser executada por indivíduos ou por duplas e grupos maiores (...) esta é uma visão em que a mente é entendida como ‘estendendo-se para além da pele’. Mente, cognição, memória, etc. são

entendidas, não como atributos ou propriedades do indivíduo, mas como funções que podem ser executadas intermentalmente ou intramentalmente.

Para Vygotsky, essa noção de ampliação de desempenho conseguido nas interações interpessoais refere-se ao fato de que em atividades realizadas em conjunto, seriam fornecidos tipos de assistências entre os parceiros, em circunstâncias específicas de resolução de problemas, sendo que, idealmente, esses meios de direcionamento proporcionados pelo ‘outro’ desafiariam o aprendiz a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais, transformando-se em recursos de auto-direção do comportamento individual, em situações subseqüentes.

O postulado original de Vygotsky sobre o desempenho assistido, afirmando que a ‘zdp’ envolvia, necessariamente, a interação social entre um “expert” e um “aprendiz”, acabou dando lugar, em estudos subseqüentes, à idéia de “colaborador-aprendiz”, sob o argumento de que, dependendo das circunstâncias, como na execução de um trabalho coletivo, por exemplo, vários “experts” podem emergir e, após a finalização da obra, a noção de “expert” acaba sendo assumida como uma característica do grupo como um todo.

Reconfigurando a noção original de ‘zdp’, que foi proposta por Vygotsky, como um atributo com dimensões relativamente fixas que poderiam ser medidas, inclusive, em termos de idade cronológica, estudos recentes realizados em contextos educacionais dão conta de que a ‘zdp’ “constitui um potencial para a aprendizagem que é criado na interação entre participantes em situações particulares” (WELLS, 2002b). Assim, embora o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolva o indivíduo como um todo, implicando disposições como controle volitivo e reflexão, a aprendizagem que é gerada em interações situadas na ‘zdp’ tende a ser específica às atividades particulares nas quais os indivíduos estão envolvidos (idem).

Além disso, esses estudos indicam que a ‘zdp’, considerada sob o ponto de vista de uma oportunidade para a aprendizagem – com e através de ‘outros’, aplica-se, incondicionalmente, a todos os participantes envolvidos e não apenas aos menos favorecidos em termos de conhecimentos. Apesar de, em princípio, ser possível estabelecer um ‘limite máximo’ a respeito do que os participantes possam ‘tirar’ da interação em um determinado momento, esse limite máximo, na prática, é desconhecido e indeterminado pois, na verdade, ele depende dos próprios modos como a interação se desenvolve e esta acompanha os níveis desenvolvimentais atingidos pelos próprios participantes. Nesse sentido, a ‘zdp’ é emergente e, uma vez que os participantes conjuntamente resolvem problemas e constróem soluções, o potencial para a aprendizagem subseqüente é expandida quando as novas possibilidades abrem caminho para o que estava inicialmente imprevisto.

Muito embora as idéias de Vygotsky exerçam uma influência profunda sobre a educação atual, na visão de alguns seguidores contemporâneos, a sua teoria apresenta lacunas de análises de variadas formas de processos interacionais sociais, bem como de suas inter-relações com processos culturais mais amplos. Segundo Daniels (2002:15), “Vygotsky raramente se refere ao tipo de interações instrucionais e/ou colaborativas que são apropriadas dentro da ZDP”.

Dessa forma, pesquisadores que se filiam a um modelo pós-vygotskiano têm procurado oferecer contribuições ao desenvolvimento pedagógico, como é o caso de tipos de assistência ao desempenho que têm sido propostos por estudiosos que se baseiam, geralmente, na noção de *scaffolding* (literalmente, ‘andaime’) que, recentemente, segundo Schaffer (2002:137), tem assumido o conceito de suporte,

um termo geral útil para descrever um amplo espectro de ações dos adultos (...) que designa todas aquelas estratégias que um adulto usa a fim de ajudar os esforços de aprendizagem das crianças por meio de intervenções de apoio, cujas formas podem variar, mas que visam todas a assegurar que a criança atinja as metas que estariam além delas sem tal suporte.

Em atividades compartilhadas, as atividades de suporte podem assumir vários formatos, tais como os sugeridos pelos autores a seguir: 1) questionamentos, introdução de novos conceitos, retomada de falas anteriores, explicações, demonstrações, negociação de problemas (Magalhães, 1990 apud Liberali, 1996:31); 2) andaime [expansão da linguagem através de perguntas adicionais], modelagem [dar modelos para imitação]; e instrução direta [explicações, ilustrações, instruções], (Cazden, 1983); 3) modelagem [oferecer comportamentos a serem imitados], gerenciamento de contingências [elogios, encorajamento etc.], realimentação [feedback], instrução, questionamentos [perguntas], estruturação cognitiva [facilitação da tarefa], (Gallimore e Tharp, 1996), dentre outros.

Em síntese, percebemos que todas as considerações anteriores convergem para um ponto essencial na área de educação, quer seja, o conhecimento entendido como uma co-construção social, ao invés de ser relacionado a um aparato intrínseco ou pré-fixado biologicamente no interior do indivíduo, conduz à idéia de que todo aluno possui a capacidade de aprender, desde que esteja inserido em um ambiente que possa fornecer condições favoráveis para tal.

Essa nova maneira de pensar a aprendizagem e o desenvolvimento, por sua vez, traz conseqüências imensuráveis à prática instrucional, haja vista que ela demanda novos posicionamentos pedagógicos, implicando, por exemplo, a visão do aluno, não como uma *tabula rasa*, mas como um indivíduo que, quando chega à escola, carrega consigo um conhecimento co-construído no seu meio social que, sobretudo, tem que ser valorizado.

Nesse sentido, torna-se especialmente importante considerar o papel ocupado pelos conhecimentos previamente adquiridos pelo aprendiz, mais especificamente, no caso do ensino-aprendizagem de LE, considerar o papel ocupado pela língua materna, na construção dos novos conhecimentos da língua-alvo.

#### **4. O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA (LM) NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)**

Entender as formas como o conhecimento lingüístico prévio influencia o desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua é, conforme Ellis (2001), a primeira questão que, historicamente, recebeu seriamente a atenção dos estudiosos preocupados com a Aquisição da Segunda Língua (ASL). Geralmente, esses estudos são norteados pelos

pressupostos oferecidos por teorias que, a partir de diferentes concepções, tentam explicar a aquisição da linguagem. Essas teorias, por sua vez, geram as diversas abordagens que têm direcionado o ensino/aprendizagem da língua alvo nas últimas décadas, conferindo, em decorrência das distintas visões teóricas, papéis controvertidos à LM na aquisição da LE (NUNAN, 1999; LIGHTBOWN & SPADA, 1998; RINGBOM, 1987, dentre outros).

Desse modo, os tratamentos dispensados à LM em sala de aula de aprendizagem da LE têm transitado entre pólos extremos, ora recebendo ênfase praticamente total (Método de Gramática e Tradução-MGT)\*, ora sendo completamente banida (Método Direto-MD)\*\* , ou, então, a sua presença é meramente tolerada e os seus usos permitidos simplesmente por questões de conveniência (DELIBO, 1999; LEFFA 1988; BROWN 1994, dentre outros).

No cenário atual, a psicolinguística, subdisciplina da ciência cognitiva, segundo Lier (1995), vem provocando mudanças nos modos de entender os processos de transferência da LM para LE que hoje são vistos como “influências translinguísticas”. Assim, de acordo com o referido autor,

Aprender é um processo de correlacionar o ‘novo’ ao ‘já adquirido’, e a aprendizagem de línguas não é uma exceção. Ao aprendermos uma nova língua, portanto, apoiamo-nos, quer queira ou não, em conhecimentos da(s) língua(s) que sabemos. As nossas estratégias e ações conscientes de aprendizagem podem ser enormemente auxiliadas se pudermos conectar o que já sabemos (L1) ao novo (L2), em princípio, de maneira realística. Existe, assim, um relacionamento simbiótico entre L1 e L2, de modo que o conhecimento da L1 pode ajudar a aquisição de conhecimentos da L2 (e vice-versa, certamente).

Esse modo de olhar as relações LE/LM, na tendência atual, reforça as proposições vygotskianas que, ao estabelecerem uma analogia entre a interação das duas línguas e a interação dos conceitos científicos e espontâneos, conferiram, claramente, um papel fundamental à LM na aprendizagem da LE. Para Vygotsky, segundo van der Veer e Valsiner (1999:301), “o domínio de conceitos científicos relacionava-se ao domínio de conceitos cotidianos, assim como o aprendizado de uma língua estrangeira relacionava-se com o aprendizado da língua materna”.

Das proposições de Vygotsky decorrem alguns corolários essenciais à compreensão do papel da LM na aprendizagem da LE, tais como as semelhanças e diferenças da aquisição espontânea da LM e da aprendizagem sistemática da LE, advindas das suas naturezas opostas; as correlações existentes em função da mútua dependência das duas línguas etc. Enfim, uma gama de fatores que, no seu conjunto, constituem as intrincadas relações existentes entre LM/LE na aprendizagem da língua-alvo.

Entre os estudiosos da linguagem, o debate das diferenças e similaridades entre a aquisição de LM x LE tem sido candente e controvertido. No entanto, parece ser pacífico o ponto de vista de que as aquisições de ambas as línguas são impulsionadas por necessidades diferenciadas. Isto é, enquanto a aquisição da LM derivaria, primordialmente, da necessidade de sobrevivência da filogenia humana em sociedade, a aquisição de uma LE seria

---

\* MGT: metodologia que consiste no ensino da LE através da LM, tendo protagonizado papel central no ensino acadêmico de Inglês no Brasil, mormente na rede pública (Ver Leffa, 1988).

\*\* MD: consiste no ensino da LE pela LE, devendo a LM ser completamente banida (idem).

impulsionada, via de regra, por razões sócio-culturais, em determinados momentos históricos, como é o caso da relevância da aquisição do inglês no mundo globalizado.

As proposições vygotskianas, estabelecendo relações entre LM x LE e conceitos científicos x conceitos espontâneos, sustentam que as diferenças entre a aquisição da LM x LE devem-se, primordialmente, às suas naturezas opostas que, em decorrência, envolvem diferentes mecanismos de desenvolvimento. Com base nessa tese, o autor advoga que tanto a LM como os conceitos cotidianos são adquiridos de forma natural e espontânea, em atividades de “socialização genéticas”, ou seja, bastando participar da vida social, salvo qualquer aspecto que fuja à normalidade, as crianças aprendem a falar a LM, bem como adquirem conceitos simples, através das experiências concretas vivenciadas no dia-a-dia.

Já a aprendizagem de conceitos científicos e de uma língua estrangeira são mecanismos que exigem a participação em atividades de “socialização específicas”, requerendo intervenções deliberadas para a sua apropriação e estruturação, constituindo tipos de conhecimentos que, geralmente, são adquiridos em instituições formais, como as escolas, por exemplo (BAQUERO, 1998). À luz dessas noções, Vygotsky (2000b) sugeriu que, enquanto os conceitos cotidianos e a LM se originam do confronto com uma situação concreta, os conceitos científicos e a LE apresentam uma natureza “mediada” em relação ao objeto. Segundo van der Veer e Valsiner (op.cit), para Vygotsky, “as palavras de nossa língua materna teriam uma ligação direta com o mundo dos objetos, enquanto palavras estrangeiras estariam ligadas ao mundo dos objetos apenas através das palavras de nossa língua materna”. O mesmo raciocínio aplica-se em relação aos conceitos cotidianos (que encontram sua referência no mundo concreto) e aos conceitos científicos (conceitos mediados). Assim, a compreensão do conceito “exploração” (científico) pressupõe a compreensão do conceito “trabalhador” (cotidiano) e sua relação com o mundo concreto da criança é mediada por ele (id.ibid.).

Vygotsky (2000b) afirmou, ainda, que embora tenham trajetórias opostas – o desenvolvimento dos conceitos cotidianos é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto – esses conceitos mantêm estreitas relações entre si, sendo que, para a aquisição de um conceito científico, é necessário que o desenvolvimento de um conceito cotidiano correlato tenha alcançado um certo nível. Conseqüentemente, as implicações mútuas entre LM/LE seriam profundas, pois, conforme afirma Vygotsky, “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria” (op.cit.: 137). Além disso, segundo esse autor, trata-se de uma relação simbiótica, na medida em que a LM também se beneficia dos novos conhecimentos adquiridos na LE.

De acordo com o que precede, vimos que Vygotsky atribuiu à LM uma função necessária e não coadjuvante no desenvolvimento da LE. Assim, a primeira língua funcionaria como uma espécie de “porta de entrada” para a segunda, isto é, os conhecimentos já adquiridos em LM seriam os pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo.

## 5. AS APLICAÇÕES DA LM NA SALA DE AULA DE LE: ESTUDOS ANTERIORES

Aliando-se à idéia de que a LM “é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira”, as propostas dos PCN (*op. cit.*) tomam como base que, ao entrar em contato com a LE, o aluno já teria percorrido, em LM, o processo de construir conhecimento lingüístico, bem como o de usá-lo na interação social. O aprendiz faria uso desses conhecimentos previamente adquiridos, a fim de se aproximar do que ele teria que aprender na língua alvo, acessando, principalmente, três tipos de conhecimentos, a saber: conhecimento sistêmico, conhecimento de mundo e conhecimento da organização dos textos. Esses elementos seriam os responsáveis pelo desenvolvimento da competência comunicativa e da preparação do engajamento discursivo.

Lier (1995) distingue três aspectos principais referentes às influências do uso da L1 em sala de aula, a saber: cognitivos (conscientização da linguagem, estratégias de aprendizagem, capacidade de relacionar novos conhecimentos com os já adquiridos, planejamento etc.), lingüísticos (transferência de aspectos da LM para a LE, diferenças e similaridades entre os sistemas lingüísticos das duas línguas, exposição à L2 etc.), e interacionais (oportunidades de conversações significativas, dinâmica de grupos, influências de colegas etc.). Esses elementos não estariam separados de forma estanque, mas, ao contrário, teriam pontos coincidentes.

Desvendar, empiricamente, as implicações da LM na aprendizagem da LE, quer em relação a aspectos cognitivos, lingüísticos ou interacionais, tem se revelado uma preocupação crescente no meio acadêmico brasileiro, conforme apontam trabalhos recentes sobre o assunto (CASTRO, 2002; QUAST, 2003; TERRA, 2003; CHECCHIA, 2002; CRISTÓVÃO, 1999; FIGUEIREDO, 1997; DELIBO, 1999; HENRIQUES, 2002; CARVALHO, 2003, etc.).

De um modo geral, esses estudos conduzidos a partir de diversas perspectivas teóricas e focalizando diferentes aspectos da questão, via de regra, chegam a resultados que indicam a LM como um importante fator a ser considerado na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Delibo (1999), por exemplo, investigando alunos de um curso de Letras, aponta que “o conhecimento precário em termos de língua portuguesa poderia ser um dos fatores determinantes das dificuldades dos nossos alunos para aprender a língua inglesa”. Para esse pesquisador, “o uso da língua materna como elemento facilitador na aprendizagem consciente da língua estrangeira desempenha ou pode desempenhar um papel fundamental e contribuir extraordinariamente para que se obtenha uma aprendizagem significativa”.

Compreender os modos de utilização da LM, para propósitos sociointeracionais, na sala de aula de LE, constitui um aspecto que, especialmente, vem despertando a atenção de pesquisadores e professores. O escopo dessas investigações, geralmente, focaliza a co-construção da LE por professores e alunos, buscando identificar o papel desempenhado pela LM nesse processo.

A esse respeito, considerando que uma condição *sine qua non* para que ocorra o aprendizado da LE consiste na necessidade de exposição do aprendiz a essa LE, cada vez que alunos e professor usam a LM, em sala de aula, significa uma oportunidade perdida de exposição desse aprendiz à LE. Nessa perspectiva, Lier (*op. cit.*) sugere que o uso da LM,

por professor e alunos, seria justificável *somente nos casos em que se pudesse comprovar que tais usos estariam, efetivamente, contribuindo para o engajamento sociointeracional e para a facilitação da aprendizagem da LE. (grifos nossos)*

Em termos de funções desempenhadas pela LM, Lier (*op. cit.*) relata que os estudos de Aston (1983) constataram que a L1 pode desempenhar um leque de funções em sala de aprendizagem de L2, podendo algumas delas ser mais benéficas do que outras, existindo algumas situações em que o uso da LM é claramente legitimado, como, por exemplo, nos casos em que uma lacuna de informação não pode ser preenchida com o uso da L2.

Quast (2003), em estudo de caso realizado com uma aprendiz adolescente de inglês, aponta que a LM demonstrou ser importante para funções tais como: manter o fluxo conversacional, mediar negociação de sentidos, confirmar hipóteses, resolver dúvidas evitando confusão e sentimentos de frustração, permitir à aluna atuar além do seu nível de competência em LE, expressar dificuldades em momentos de ‘stress’ cognitivo etc. Concluindo que, inegavelmente, a construção de conhecimentos em LE se faz a partir de conhecimentos prévios, a pesquisadora clama por novas pesquisas que evidenciem aspectos “reiterados e reproduzíveis” dos usos da LM em sala de aula que possam trazer contribuições à prática instrucional de LE(s).

Cristóvão (1996) constata que, em curso de inglês, em um instituto de línguas, a LM é usada por duas professoras e seus respectivos alunos para funções, tais como: explicação de ponto gramatical, incitação de relato verbal, instrução, tradução, retomada para recontextualização, para perguntar, confirmar, chamar a atenção, dentre outros. Os resultados revelam, ainda, que a L1 foi usada, tanto para fazer o aluno agir, como na própria ação do professor”. Face aos resultados, Cristóvão conclui que “a L1 pode co-construir L2, não somente como uma estratégia que o aluno usa ao associar itens lexicais e certas estruturas, mas também como um instrumento de uso consciente do professor para o ensino da L2”.

Isso posto, passamos às discussões do nosso trabalho, parte da nossa Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada (TERRA, 2003), em que examinamos os usos sociointeracionais da LM (português), em sala de aula de aprendizagem de LE (inglês), conforme procuraremos apresentar em seguida.

## **6. INVESTIGANDO OS USOS SOCIOINTERACIONAIS DA LM EM SALA DE AULA DE LE**

Conduzimos a nossa pesquisa em um curso de inglês de nível básico, realizado em um hotel no interior de SP, com o objetivo de “repensar as implicações e aplicações da LM na aprendizagem de LE”. Para tanto, examinamos os modos como os participantes (9 alunos-adultos, funcionários da respectiva empresa, e esta professora-pesquisadora) decidiram se engajar na construção conjunta do conhecimento da língua-alvo, enfocando, mais especificamente, o papel protagonizado pela LM (português), no processo sociointeracional de sala de aula.

Como caminho teórico-metodológico, utilizamos procedimentos da abordagem Etnográfica Educacional (ERICKSON, 2001) – referida como um método de pesquisa de

cunho interpretativista que possibilita a exploração minuciosa de níveis de análise que abrangem o contexto da investigação, com foco especial na dinâmica interativa dos atores sociais (professora e alunos); em articulação à Análise Microgenética - derivada do método genético experimental de Vygotsky (GÓES, 2000); tendo como ponto de ancoragem a perspectiva sociocultural (WERTSCH, 1998; 1997), cujos pressupostos centrais já foram discutidos mais acima.

Os dados que constituíram o ‘corpus’ de análise foram coletados, no período de abril a setembro/2002, através de gravações (áudio e vídeo) e transcrições de 10 aulas (1,5h, cada), questionários, entrevistas e notas de campo. Como procedimentos de identificação e análise dos dados, seguindo o método “comparativo recursivo” (ERICKSON, 2001), submetemos os nossos dados a exaustivas revisões, caracterizando, primeiramente, as frequências e objetivos de usos da LM, a partir da análise de turnos e atos discursivos realizados pelos participantes (professora e alunos), nas dez aulas examinadas.

Em seguida, cruzamos tais informações com dados referidos aos usos da LE, a fim de que pudéssemos avaliar as possíveis implicações e aplicações (contribuições e/ou prejuízos) da LM na aprendizagem da língua-alvo. Através desses procedimentos, chegamos a resultados que apontam para fortes evidências de que a LM constitui um fator importante a ser considerado no ensino-aprendizagem de LE, conforme indicam as discussões que apresentamos abaixo.

## 6.1 Alguns resultados da nossa pesquisa:

### 6.1.1 Frequências de usos da LM

PROMOÇÃO TOTAL NAS 10 AULAS					
	TLM	TLE	outros	TT	%
professora	825	989	18	1832	38
aluno	1027	1702	282	3011	62
totais	1852	2691	300	4843	100
(%)	32	62	6	100	

De acordo com o quadro acima, verificamos que a LM foi usada, amplamente, pelos participantes, atingindo o índice de 32% da produção total realizada. Ressaltamos, porém, que não obstante o alto índice de uso da LM, pudemos constatar transformações bastante favoráveis no tocante ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas dos alunos em LE, no decorrer das 10 aulas analisadas. Além disso, como mostra o quadro acima, a produção em LE (62%) suplanta, com larga vantagem, a produção em LM. Julgamos lícito, portanto,

refutar as possibilidades de caracterização da LM como um fator de impedimento/interferência no desenvolvimento da língua-alvo.

### 6.1.2 Oscilações de frequências de usos da LM

Em nossos dados, há fortes evidências de que existe uma estreita relação entre “oscilações de frequências de usos da LM x tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula”. A esse respeito, constatamos que os menores índices de frequência da LM acontecem em aulas mais controladas, com conteúdos mais familiares aos aprendizes. Em contraste, os maiores índices de frequências de uso da LM foram detectados em aulas cujas atividades favorecem os jogos de linguagem, prioritariamente, os intercursos diádicos ou polidiádicos aluno(s)/aluno(s), em situação de resolução de problemas. Apresentamos os recortes de aulas, a seguir, a título de ilustração.

#### (a) Episódio 1: aula com baixo índice de uso da LM

(na situação interacional apresentada, os alunos tentam nomear, identificar posições etc. de objetos reais, colocados estrategicamente na sala de aula)

Código de transcrição: (1), (2)...= linha; P= professora; A1, A2= alunos; 66, 116...= turnos (conforme numeração original das transcrições das aulas)

(1)	66.P	very good. Izi can you see a pot on the table?
(2)	116.A2	... can you see ... <u>como chama esse de baixo?</u>
(3)	117.As	what is this? ((rindo))
(4)	118.A3	it is a blanket
(5)	67.P	blanket... <u>então</u> can you see a pot on the table?
(6)	119.A2	no, I cannot
(7)	68.P	cannot?
(8)	120.A2	no, it is...eh...
(9)	69.P	I can see...
(10)	121.A2	I can see a pot on the blanket

No primeiro episódio, foram registrados apenas 2 turnos com usos da LM (linhas 2 e 5), predominando, portanto, os turnos em LE, em número de 8. A baixa frequência de TLM e atos discursivos em LM pode ser atribuída, a nosso ver, ao fato de que a atividade em curso parece não apresentar grau de dificuldade, ao aluno, permitindo a performance oral em LE de modo tranqüilo. A não ser o problema de ordem lexical revelado pelo pedido de informação para a nomeação do objeto (linha 2), que foi contornado, imediatamente, com auxílios enunciados na própria língua alvo, pelos colegas (linhas 3 e 4), não houve situações que denotassem complicações de processamento para a produção oral. A única intervenção em LM da professora (linha 5) teve o objetivo de recontextualizar a produção do aluno em dificuldade. Observamos, ainda, que embora se trate de uma evento interativo, com base

em situações reais, a atividade assume um caráter mais controlado, ou seja, é estruturada basicamente em perguntas do tipo convergente (RICHARDS e LOCKHART, 1995) ou *display questions* (BROWN, 1994) que ‘fecham’ maiores possibilidades de ação do interlocutor e, conseqüentemente, minimizam as oportunidades de expansão e negociação de idéias.

## (b) Episódio 2: aula com alto índice de uso da LM

A atividade em curso deriva de problemas detectados com WH (*wh questions ou words*) no exercício de preenchimento de lacunas que os alunos estavam realizando, motivo que leva a professora a direcionar a atenção do grupo, como um todo, para a discussão do assunto, conjuntamente.

Código de transcrição: (1)\*, (2)=linhas; (1),(2)\*\*= atos discursivos/LM; (4), (41)= numeração dos turnos (cf. transcrição original das aulas); P=profa.; A=aluno; As=alunos

- |            |  |
|------------|--|
| (1)* 4.P   | (1)**olha aqui gente...(2) cês ficam tão empolgados que nem prestam atenção na professora...   |
| (2) 41.As  | ((barulho...comentários))  |
| (3) 5.P    | (3) ó...então...vamos supor...(4).o essencial aqui ó ((falando enquanto se dirige à lousa))...(5) vamos supor que eu coloque ((escrevendo)) (6)..eu vou pôr bem facinho que é prá gente raciocionar... |
| (4) 42.A   | (7) mas não tá faltando nada não? ((sobre o quê está na lousa))  |
| (5) 43.A   | (8) é a resposta...  |
| (6) 6.P    | (9) então...(10) o que que eu tenho que (11) o que eu tenho que colocar lá? ((lousa)), Lu..?   |
| (7) 44.As  | ((risos, barulho))   |
| (8) 45.A   | (/)  |
| (9) 7.P    | (12) o quê que cês colocam lá? Who?...what?...how many?...   |
| (10) 46.As | ((barulho, discussão))...who...what...   |
| (11) 8.P   | (13) aqui ó...(14)...então quem acha que é where?  |
| (12) 46.As | ((barulho, discussão))   |
| (13) 9.P   | (15) quem acha que é where levanta a mão...  |
| (14) 47.A  | (16) eu acho que é what...   |
| (15) 10.P  | (17) cê acha que é What?...  |
| (16) 48.A  | (18) eu acho que é where...  |
| (17) 11.P  | (19) por que que cê acha que é where?  |
| (18) 49.A  | (20) porque a resposta...eh...(21)'está em cima da mesa'.  |
| (19) 12.P  | on the table? (22) Cê tá falando então 'um lugar'...(23) então que que é a pergunta?   |
| (20) 50.A  | where.   |

No episódio com 20 turnos, verificamos que 13 são produzidos com o uso da LM (65%), índice bastante elevado. Observamos que a atividade em questão cria chances para

negociação de idéias, desenvolvimento de raciocínio (linhas 6, 10, 11, 13, 15, 17), sendo desempenhada com alto grau de envolvimento dos alunos, conforme denotam tanto o comentário feito pela professora (linha 1), como os apontamentos de transcrição para barulho, risos etc. (linhas 2, 7, 10, 12). Notamos, ainda, que a tarefa apresenta níveis de dificuldade, provocando a reação de silêncio do aluno (linha 8), suscitando dúvidas (linha 4), apesar da tentativa feita pela professora com o fito de facilitar o processo (linha 3). A utilização da LM, no caso, serve a diversos objetivos dos participantes, tais como: (a) pela professora, a LM é usada para direcionar a atenção dos alunos (linhas 1, 2, 3), expressar intenção de facilitar a tarefa (linha 3), incentivar o desenvolvimento do raciocínio (linha 17), eliciar ação (9, 11, 15), dentre outros. E pelos alunos, para: pedir informação (linha 4), dar explicação (linhas 5, 18); arriscar hipóteses (linhas 14, 16).

Cremos que a interdependência entre “oscilações de usos da LM x tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula”, verificada em nossos dados, pode representar um avanço no debate em torno das complexas e intrincadas relações LM/LE, na medida em que ela oferece uma possibilidade para amenizar uma questão crucial – *usar ou não usar a LM na aprendizagem de LE?* – um dilema que, sem dúvida, tem permeado a prática instrucional de muitos docentes.

Ou seja, conforme indiciam os dois episódios apresentados, ambas as situações de usos da LM (maiores índices/menores índices) podem ser referidas como importantes para a co-construção de conhecimentos. Assim sendo, caberia ao professor, portanto, trabalhar, idealmente, dentro de um *continuum* que não privilegiasse pólos extremos de usos da LM, *id est*, nem o seu uso indiscriminado e nem bani-la totalmente do processo de aprendizagem da LE.

### 6.1.3 Objetivos de usos da LM

Em nossos dados, constatamos que a LM foi usada pelos participantes na dinâmica interativa de sala de aula, essencialmente, dentro de 4 grupos de objetivos:

SUPORTE	Explicar, expandir, clarificar, ilustrar, modelar, repetir, confirmar, etc.
INFORMAR	Perguntar, rotular objeto ou ação, expressar, etc.
CONTROLAR	Elicitar ação, gerenciar, dar comando, pedir permissão, etc.
SOCIAL	Elogiar, brincar, reclamar, atenuar, colaborar, etc.

Os nossos dados revelam que, através dos usos da LM para realizar objetivos bem definidos, os participantes puderam, dentre outros, expressar sentimentos, desenrolar mal-entendidos, demonstrar atitudes colaborativas, explicar, controlar, checar compreensão, brincar, refutar, assentir, confirmar, fornecer ou pedir informações etc. Cabe evidenciar que nas situações em que os interlocutores recorreram à LM, principalmente visando a solucionar problemas, via de regra, o impasse alcançou um desfecho exitoso. Dessa forma,

pudemos constatar que a LM constituiu, no contexto analisado, um recurso mediacional importante para a co-construção de conhecimentos da LE.

#### **6.1.4. A LM alterando os padrões interacionais de sala de aula**

Os resultados da nossa pesquisa dão conta de que predominaram as intervenções dos alunos (62%) sobre as da professora (32%), tanto em LM como em LE (ver quadro apresentado mais acima), indicando que houve alternância de linguagem no contexto investigado. Por sua vez, as alterações nos padrões interacionais de sala de aula devem-se, sobretudo, de acordo com nossos dados, às contribuições da LM que, ao propiciar as alternâncias de linguagem, mostrou-se fundamental à disseminação do poder em sala de aula, tradicionalmente, concentrado na figura do professor. Verificamos que a LM permitiu, essencialmente, chances para o engajamento sociointeracional dos participantes, oferecendo oportunidades de jogos de linguagem, conferindo dinamicidade ao ambiente e promovendo o desempenho discursivo dos mesmos.

### **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, impusemo-nos a tarefa de examinar os modos como os participantes de um curso de inglês de nível básico, realizado em um hotel no interior de São Paulo, decidiram se engajar na construção conjunta de conhecimento da língua-alvo, enfocando, mais exatamente, o papel protagonizado pela LM (português) no processo sociointeracional da sala de aula investigada.

Corroborando os pressupostos teóricos da perspectiva sociocultural, de que os novos conhecimentos são fundamentados em conhecimentos previamente adquiridos, em nossos dados existem claras evidências de que a LM desempenhou, no contexto investigado, um papel importante, auxiliando o desempenho e facilitando a aprendizagem da língua-alvo.

Em face do que precede, permitimo-nos sugerir que, usada idealmente dentro de um *continuum* que não privilegie pólos extremos (nem os seus usos indiscriminados/nem banida completamente) para realizar objetivos definidos e mais conscientes em situações concretas de interação social em sala de aula, a LM constitui um recurso mediacional valioso a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

---

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BROWN, D. H. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- CARVALHO, M. A. S. R. de. (2003). *O papel da Língua Materna na interação professor-aluno de Língua Inglesa*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada, UNITAU, Taubaté -SP).

- CASTRO, S. T. R. (2002 (no prelo)). *O papel da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de letras*. Universidade de Taubaté-SP.
- CAZDEN, C. (1983). *Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction*. In, PARKER, R.P.; DAVIS, F.A. (ed.) *Developing literacy*. Delaware: International Reading association.
- CHECCHIA, R. L. T. (2002). *O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, UnB, Brasília, DF).
- COSTA, S. R. (2000). *Interação e letramento escolar: uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- CRISTOVÃO, V. L. (1996). *L1 co-construindo L2?* Dissertação (Mestrado, PUC/SP/Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas-LAEL) -PUC/SP, São Paulo.
- DANIELS, H. (2002). *Introdução: a psicologia num mundo social* In, DANIELS, H.(org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola. p.1-30.
- DELIBO, J. A. (1999). *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. Dissertação (doutorado USP/SP) USP, São Paulo.
- ELLIS, R. (2001). *The study of second language acquisition*. 8.ed. Oxford, NY: Oxford University Press.
- ERICKSON, F. (2001). Prefácio. In COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de A.(org.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras. p.9-18.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (1997). *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG.
- GÓES, M. C. R. de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Disponível em <[http://...scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-3262200000100001&lng=en&nrm=is](http://...scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200000100001&lng=en&nrm=is)> acesso em: 26/02/02.
- HENRIQUES, E.R. (2002 (no prelo)). *Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição de línguas*. Campinas: UNICAMP
- LANTOLF, P. J. (2000). *Introducing sociocultural theory* . In, LANTOLF, P.J. (edit.) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press. p.1-26
- LAVE, J.; WENGER, E. (2002). *Prática, pessoa, mundo social*. In, DANIELS, H.(org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola. p.165-173.
- LEFFA, V. J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*. In, Bohn,H.I.; VANDRESEN, P. (org.) *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC. p.211-236.
- LEMKE, J. L. (1989). *Using language in the classroom*. 2 ed. New York: Oxford University Press.
- LIER, L. (1995). v. *The use of L1 in L2 classes*. Published in Babylonia (Switzerland).
- LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. (1998). *How languages are learned*. 8 ed. Oxford, NY: Oxford University Press.
- LIBERALI, F. C. (1996). *O desenvolvimento reflexivo do professor*. The Specialist, v. 17. n.1. p.19-37. São Paulo: EDUC.

- MAGALHÃES, M. C. C. (1996). *Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores*. The Specialist, v. 17, nº 1. p.1-18. São Paulo: EDUC.
- NUNAN, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- OTHA, A. S. (2000). *Rethinking interaction in SLA: developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar*. In LANTOLF, P.J.. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press. p. 51-78
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. 2.ed. New York: Cambridge University Press.
- RINGBOM, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- ROEBUCK, R. (2000). *Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task*. In LANTOLF, P.J.(edit) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press. p.79-95.
- RUEDA, R. (1996). *Desempenho assistido no ensino da escrita a estudantes com distúrbios de aprendizagem*. In, MOLL, L. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas. p.393-416.
- QUAST, K. (2003). *A língua materna como recurso mediacional na aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, UNITAU, Taubaté-SP).
- SCHAFFER, H. R. (2002). *Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento* In, DANIELS, H.(org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola. p.293-326.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília:MEC/SEF.
- SMOLKA, A. L. B.; WERTSCH, J.V. (2001). *Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. 5 ed. Campinas: Papirus. p.121-147.
- TERRA, M. R. (2003). *Inglês para hotelaria: repensando as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada, UNITAU, Taubaté, SP).
- THARP, R.; GALLIMORE, R. (1996). *O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito*. In, MOLL, L.C.(org.). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas. p.171-199
- VEER, v.d.R.; VALSINER, J. (1999). *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartalotti. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Loyola.
- VYGOTSKY, L. S. (1931). *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes., 2000a.  
\_\_\_\_\_. (1934) *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- WELLS, G. (2002a). *Dialogic inquiry in education: building on the legacy of Vygotsky*. In, WELLS, G. & CLAXTON, G. (edit.) *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

- WELLS, G. (2002b (no prelo)). *Using L1 to master L2: a response to X and Y's "sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom"*, Ontario Institute for Studies in Education - University of Toronto.
- WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. (2002). *Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea* In, DANIELS, H.(org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola. p. 83-109.
- WERTSCH, J. V. (1998). *A necessidade da ação na pesquisa sociocultural*. In WERTSCH, J.V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto alegre: ArtMed. p. 56-71.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*.4.ed.Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.