

REPENSANDO AS IMPLICAÇÕES DA LM NA APRENDIZAGEM DE LE: UMA PESQUISA ETNOGRÁFICA EDUCACIONAL

Márcia TERRA (Mestre em Lingüística Aplicada)
(altuzar@iconet.com.br)

ABSTRACT: Using methodological principles of the educacional ethnografic approach, this research, carried out in a hotel in the context of a basic level English course, aims at identifying how the researcher-teacher and 9 adult hotel employees construct the FL together, focussing on the use of the MT in this process.

KEY WORDS: *MT/FL; teaching-learning; ethnografic research*

1. Introdução

Os tratamentos dispensados ao papel da língua materna (doravante LM) na aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE) têm transitado entre pólos extremos, ou seja, ora a LM recebe ênfase praticamente total (MGT)¹, ora ela é completamente banida (Método Direto)², ou, então, a sua presença é meramente tolerada e os seus usos permitidos simplesmente por questão de conveniência (ELLIS, 2001; DELIBO, 1999). Devido a tais controvérsias, as relações LM/LE representam, sem dúvida, um dilema que permeia a prática instrucional de muitos docentes de LE.

Com base em vivência docente de 7 anos, lidando, exclusivamente, com adultos iniciantes na língua-alvo, temos constatado que tais aprendizes se apoiam, amplamente, na LM, a fim de aprenderem a LE. Perante a comprovação, na prática, de que o uso da LM em sala de aula de LE trata-se de um fato irrefutável (pelo menos no contexto mencionado), o objetivo da nossa investigação concentra-se no exame dos modos como a LM (português) é usada no processo sociointeracional professora-pesquisadora e 9 alunos-adultos, em sala de aula de LE (inglês), visando, mais especificamente, a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como se caracterizam as freqüências de usos da LM em sala de aula?
- 2) Como se caracterizam os objetivos de usos da LM?
- 3) Quais as implicações dos usos da LM na aprendizagem da LE?

2. Fundamentação teórica

Fundamentamos o nosso estudo na perspectiva sociocultural, um aporte teórico que atualiza e aprofunda as formulações originais de Vygotsky (2000a,2000b) de que a atividade mental é o resultado "de usos individuais e

privados de sistemas simbólicos", sugerindo que a consciência implica os usos da linguagem e de símbolos sócio, histórico e culturalmente definidos, enfatizando o discurso e levando em consideração o contexto sociocultural em um modelo hermenêutico de análise (ROEBUCK, 2000; WERTSCH 1998; LANTOLF, 2000, etc.).

Nessa linha, a noção que permeia este estudo concebe a constituição do conhecimento em geral, incluindo a aprendizagem de LE, como o resultado de interações intersubjetivas mediadas por artefatos socialmente construídos, dentre os quais a linguagem protagoniza um papel central, assumindo que "a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro" (SMOLKA&GÓES, 1997:9).

Torna-se importante enfatizar, ainda, que um dos pressupostos básicos do enfoque sociocultural é o de que a aquisição de novos conhecimentos é baseada em conhecimentos já adquiridos. Essa idéia, a nosso ver, remete, inelutavelmente, à questão das implicações do conhecimento lingüístico prévio do aprendiz na aquisição de novos conhecimentos, ou, no caso específico deste estudo, do papel ocupado pela língua materna (português) na aprendizagem da língua estrangeira (Inglês).

3. A LM na aprendizagem de LE: um debate antigo ganhando novos significados

Recentemente, a psicolingüística, uma subdisciplina da ciência cognitiva, vem provocando mudanças nos modos de entender as relações LM/LE que, hoje, são vistas como "influências translingüísticas". Quer dizer, segundo Lier (1995), assume-se "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)". Essa visão contrasta, portanto, com a de outros aportes teóricos de tendências behavioristas que têm atribuído à LM um papel de interferência no aprendizado da LE.

Esse novo olhar à LM, por sua vez, corrobora as proposições de Vygotsky (2000b) que, espelhando-se na mútua influência entre 'conceitos cotidianos' e 'conceitos científicos'³, atribuiu uma função necessária e não coadjuvante à LM na aprendizagem de LE. Para esse autor, "um certo grau de maturidade na LM" é condição básica para o êxito da aprendizagem sistemática da LE – dada a sua própria natureza que envolve processos metacognitivos e metalingüísticos – pois os sistemas de significados adquiridos na língua nativa poderiam ser transferidos para a nova língua, ou seja, os conhecimentos em LM funcionariam como pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo.

Desvendar, empiricamente, as implicações e aplicações da LM na aprendizagem da LE tem se revelado uma preocupação crescente no meio acadêmico brasileiro, conforme demonstram trabalhos recentes de pesquisadores (QUAST, 2003; CASTRO, 2003; CHECCHIA, 2002; DELIBO, 1999; CRISTÓVÃO, 1999; FIGUEIREDO, 1997, etc.). Em geral esses estudiosos, a partir de diferentes perspectivas teóricas e investigando fenômenos específicos da questão LM/LE, têm chegado a resultados que indicam a LM como um importante fator a ser considerado na aprendizagem da LE.

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 vários estudiosos, haja vista a ênfase atual na natureza sociointeracionista de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Nessa visão, é necessário pontuar, para aprender a LE os aprendizes precisariam interagir uns com os outros, primordialmente, participando de atividades significativas que oportunizem chances para a construção conjunta do conhecimento. Todavia, conforme alerta Lier (op.cit.), "na prática, os usos da LM costumam ser mais freqüentes em atividades realizadas coletivamente, principalmente, entre alunos".

Em decorrência disso, entra em pauta uma outra questão essencial, a saber: se entendermos que uma condição fulcral para a aprendizagem da LE consiste, justamente, na necessidade de exposição do aprendiz a essa LE, então, confirma-se a hipótese de que cada vez que a LM é usada em sala de aula significa uma oportunidade perdida de se aprender a LE. Dessa forma, Lier (op.cit.) sugere que o uso da LM por professores 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.

Finalmente, cabe-nos mencionar, ainda, que, segundo Wells (2002b), a aprendizagem de LE na idade adulta, como é o caso da nossa pesquisa, consiste em um processo largamente distinto da aprendizagem de LE por crianças. Esse autor argumenta que os adultos encaram a tarefa munidos com um *set* de conhecimentos prévios, incluindo a disponibilidade de uma linguagem, que lhes permitem objetivar a língua-alvo como um sistema e negociar as relações entre as formas e os significados pretendidos, bem como as tarefas nas quais eles são usados. Entretanto, Wells afirma que os modos como tais atributos, referidos aos aprendizes adultos, funcionam, na prática, permanecem, ainda, carentes de investigações. Ou seja, para esse autor "o uso da primeira língua – como um suporte na aprendizagem da segunda língua - não foi suficientemente explorado como deveria ser".

Isso posto, passamos às discussões do nosso estudo⁴ que aborda, justamente, as relações LM/LE, esperando, com isso, trazer contribuições ao debate.

4. Metodologia de Pesquisa:

A metodologia utilizada em nosso estudo foi discutida em duas partes: (a) a escolha da metodologia; e (b) os elementos da pesquisa, como segue:

(a) A escolha da metodologia: para responder à necessidade de construção e análise de nossos dados, de forma compatível aos processos de interesse desta pesquisa (conforme proposto na introdução), o caminho teórico metodológico escolhido consiste na utilização de princípios da Etnografia Educacional - referida como um método de pesquisa de cunho interpretativista que consiste no estudo metuculoso e hermeneuticamente sensível da interação e do discurso da sala de aula, através da presença prolongada do investigador no contexto analisado (ERICKSON, 2001); em articulação à análise microgenética (derivada do método genético experimental de Vygotsky) - definida como um procedimento

metodológico que visa a captar momento-a-momento as ocorrências durante o desenvolvimento de uma atividade, "sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos" (GÓES, 2000); tendo como ponto de ancoragem a perspectiva sociocultural, conforme já detalhado mais acima.

(b) Os elementos da pesquisa, por sua vez, englobam 5 itens, a saber: (1) contexto de pesquisa; (2) os participantes; (3) os métodos e procedimentos de coleta de dados; (4) os métodos e procedimentos de análise de dados; (5) procedimentos para garantir a validade e confiabilidade do estudo, como seguem:

(1) Contexto de pesquisa: este estudo foi realizado em um hotel, situado no interior de SP. A empresa, em questão, frente à relevância do inglês para atender à demanda de hóspedes estrangeiros e garantir a excelência dos serviços prestados, decidiu investir no desenvolvimento de habilidades linguísticas dos seus funcionários, promovendo o curso de inglês de nível básico que constitui o objeto de estudos desta investigação.

(2) Participantes: os sujeitos focais desta pesquisa são, respectivamente, 9 alunos-adultos funcionários da empresa; e esta professora-pesquisadora.

(3) Procedimentos de coleta de dados: "perguntar e observar" foram os dois mecanismos básicos de coleta utilizados que possibilitaram gerar diferentes fontes e tipos de dados que constituíram os "instrumentos de coleta" desta investigação, são eles: (a) notas de campo; (b) gravação em áudio e transcrição de 10 aulas/ 1h cada (coletadas entre abril e setembro/2002); (c) relatórios administrativos (elaborados bimestralmente pela professora e enviados ao gerente do hotel, com informações gerais sobre o curso); (d) questionário preenchido pelos participantes – na fase de planejamento do curso - contendo informações gerais sobre os mesmos.

(4) Métodos e procedimentos de análise: para a realização desses procedimentos, tomamos como base o método comparativo recursivo de análise que consiste em "rever a evidência tendo em mente a asserção e de rever a asserção tendo em mente a evidência e, então, de voltar à evidência" (ERICKSON, 2001). As informações geradas pelos instrumentos de coleta, ainda em seu estado bruto, foram consideradas como "fontes para dados potenciais". Portanto, estas fontes foram submetidas a diversas revisões com a finalidade de que fossem definidas, progressivamente, as informações que seriam e as que não seriam consideradas como futuros dados. Partindo de uma asserção básica conjecturada, a saber: "para a construção de novos conhecimentos, no caso, inglês, os participantes farão usos de conhecimentos já adquiridos, no caso, conhecimentos da LM, português", todo o *corpus* reunido foi revisado, exaustivamente, em busca de evidências confirmatórias (ou não) para a asserção básica hipotetizada. A partir da confirmação da evidência, ou seja, do uso da LM em sala de aula, vários outros procedimentos foram utilizados para caracterizar os usos sociointeracionais da LM e as suas implicações na aprendizagem da LE, conforme especificamos a seguir:

4.1 identificação de turnos e atos discursivos: nas transcrições, todos os turnos realizados pela professora-pesquisadora (TP) e alunos (TA) foram identificados, numerados e somados, separadamente, permitindo definir a produção

geral, para ambos os participantes, nas seguintes categorias: (a) turnos realizados em LE; (b) turnos realizados em LM; (c) outros turnos, durante as 10 aulas analisadas. Em seguida, foram identificados os atos discursivos em LM (tomando-se como critério que 1 ato discursivo= a 1 frase)

4.2 definição dos objetivos de usos da LM: definidos os atos discursivos em LM, o próximo passo consistiu no levantamento de categorias de objetivos de tais usos. As categorias levantadas foram cruzadas com taxonomias de funções sociais interacionais utilizadas por professores e alunos em sala de aula (LEMKKE, 1989; BROWN, 1984; NUNAN, 1999, etc.), permitindo a definição de 4 grupos de objetivos de uso da LM em sala de aula: (a) suporte; (b) informar; (c) controlar; (d) sociais. Em seguida, as 4 categorias de objetivos mencionadas foram cruzadas com taxonomias de funções que visam a atuar na 'zdp' (THARP E GALLIMORE 1996; CAZDEN, 1983; SCHAFFER, 2002), permitindo definir dois grandes grupos de funções de uso da LM: (a) auxílio ao desempenho e facilitação da aprendizagem; (b) sociointeracionais.

(5) procedimentos para garantir a confiabilidade e validade da pesquisa: a triangulação dos dados coletados em diversas fontes e através de instrumentos variados; as revisões bastante cuidadosas que submeteram os dados a diferentes procedimentos e métodos de identificação e análise; e, naturalmente, a presença duradoura no contexto investigado e a posição de compromisso assumida por esta professora-pesquisadora durante todo o processo (em relação à manipulação dos dados e aos sujeitos focais), puderam conferir ao estudo o caráter de fidedignidade esperado.

Os procedimentos utilizados permitiram alcançar os resultados que passamos a detalhar.

4. Discussão dos dados

Dividimos a discussão dos dados em 3 blocos, cada um deles visando a responder a uma das 3 perguntas de pesquisa formuladas (ver introdução deste artigo), conforme detalhado abaixo:

(1) Como se caracterizam as freqüências de usos da LM?

(a) quadro geral de produção nas 10 aulas					
	TLM	TLE	Outros	TOTAL	%
Profa	825	989	18	1832	38%
Aluno	1027	1702	282	3011	62%
Total	1852	2691	300	4843	100%
	38%	56%	6%	100%	

Os resultados, de acordo com o quadro acima, apontam que os usos da LE superam, com larga vantagem, os usos da LM. Além disso, verificamos que houve alternância de linguagem, haja vista que o total de produção dos alunos predomina sobre a produção da professora-pesquisadora, indicando que o poder, tradicionalmente centralizado na figura do professor, foi disseminado entre todos os participantes, no contexto investigado.

Constatamos, ainda, que os menores índices de frequência da LM aconteceram em aulas mais controladas, com conteúdos mais familiares aos alunos, etc. Em contraste, os maiores índices de frequência são encontrados em aulas com atividades que criaram oportunidades para a negociação de idéias, principalmente, em intercursos diádicos e polidiádicos aluno(s)/aluno(s), bem como em aulas cujos conteúdos apresentavam graus de dificuldades maiores (situações problemáticas), exigindo maior elucubração cognitiva, etc. Esta revelação, a nosso ver, é muito importante, pois permite amenizar o conflito – usar ou não usar a LM no ensino/aprendizagem de LE – que, sem dúvida, permeia a prática de muitos professores, já que tanto as situações em que aconteceram os menores, como os maiores índices de usos da LM foram indicadas como relevantes ao processo de aprendizagem da língua-alvo, no contexto analisado.

2. Como se caracterizam os objetivos de usos da LM?

Os nossos dados indicam que a LM foi usada, sociointeracionalmente, em diversas situações concretas de aprendizagem de LE, com objetivos bastante definidos e exercendo funções importantes, tais como: expressar sentimentos, dificuldades, clarificar mal-entendidos, arriscar hipóteses, dar ou pedir informações, brincar, elogiar, refutar, confirmar, ilustrar, etc. Enfim, a LM exerceu um leque de variadas funções agindo como um agente facilitador da aprendizagem da LE, uma vez que, através do seu uso, várias situações problemáticas alcançaram desfecho exitoso.

3. Quais as implicações dos usos da LM na aprendizagem de LE?

Para responder à 3ª pergunta de pesquisa, primeiramente, levantamos os dados concernentes à produção de LE em sala de aula, seguindo os mesmos passos utilizados para a caracterização da LM detalhados anteriormente. Em seguida, cruzamos ambos os dados, a fim de que pudessem ser estabelecidas as devidas relações entre eles. Além do uso da LE superar, largamente, o da LM, verificamos que houve considerável desenvolvimento da competência em LE, pelos aprendizes, no decorrer das 10 aulas analisadas, deixando em suspenso a idéia da LM como um fator de comprometimento à aprendizagem da LE (como defendem alguns aportes teóricos), no contexto analisado.

Uma contribuição contundente da LM foi refletida em mudanças dos padrões interacionais de sala de aula. Os nossos dados indicam que a LM, claramente, viabilizou chances para o engajamento sociointeracional dos participantes, favorecendo os jogos de linguagem, conferindo dinamicidade ao contexto e promovendo o desempenho discursivo dos aprendizes. A LM mostrou-se, ainda, um recurso mediacional importante, na medida em que, com ela, os interactantes puderam realizar objetivos bastante definidos, em situações concretas de aprendizagem de LE, cabendo reiterar o fato de que nas situações em que os participantes recorreram à língua nativa, precipuamente, em situações problemáticas, via de regra, o impasse obteve desfecho exitoso.

Considerações finais

Pelo que precede, cremos ser lícito concluir, portanto, que a língua materna, desde que usada dentro de um continuum que não privilegie pólos extremos (uso indiscriminado/banida totalmente) mas sim cumprindo objetivos definidos em situações interacionais concretas de sala de aula, constitui um fator importante a ser considerado na aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
- BROWN, D.H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman: 1994
- CASTRO, S.T.R. *A construção da competência docente do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de Inglês de um curso de letras*, 2003 (no prelo).
- CAZDEN, C. *Adult assistance to language development: scaffolds, models and direct instruction*. In, PARKER, R.P.; DAVIS, F.A. (ed.) *Developing literacy*. Delaware: International Reading association, 1983
- CHECCHIA, R.L.T. *O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada, UnB, Brasília, DF)
- CRISTOVÃO, V.L. *L1 co-construindo L2?* 1996. Dissertação (Mestrado, PUC-SP/ Programa de Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas-LAEL) – PUC/SP, São Paulo.
- DELIBO, J.A. *Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna*. 1999. Dissertação (doutorado. USP/SP)
- ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 8.ed. Oxford, NY: Oxford University Press, 2001.
- ERICKSON, F. Prefácio. In COX, M.I.P.; ASSIS-PETERSON, A.A. de A.(Org.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 9-18
- FIGUEIREDO, F.J.Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 1997.
- 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=S0101-32622000000100001&lng=en&nrm=is> acesso em: 26/02/02.
- LANTOLF, P.J.. Introducing sociocultural theory . In, LANTOLF, P.J. (edit.) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000. p.1-26
- LEFFA, Vilson J. *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, 1988. p.211-236.
- LEMKE, J.L. *Using language in the classroom*. 2 ed. New York: Oxford University Press, 1989
- LIER, L. *The use of L1 in L2 classes*. Published in Babylonia (Switzerland), 1995

- NUNAN, D. *Second language teaching&learning*. Boston, Massachussets: Heinle&Heinle Publishers, 1999
- QUAST, K. 2003. *A língua materna como recurso mediacional na aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada, UNITAU, Taubaté-SP)
- ROEBUCK, R.. *Subjects speak out: how learners position themselves in a psycholinguistic task*. In LANTOLF, P.J.(edit) *Sociocultural theory and second language learning*. NY: Oxford University Press, 2000. p.79-95.
- SCHAFFER, H.R. *Episódios de envolvimento conjunto como contexto para o desenvolvimento* In, DANIELS, H.(org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p.293-326.
- SMOLKA, A.L.B. & GÓES, M.C.R. de. *Introdução*. In, SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.R. DE. (Org). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. 5.ed. Campinas: Papirus, 1997. p.9-13
- SMOLKA, A.L.B.; WERTSCH, J.V.. *Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman*. In DANIELS, H. (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*.5 ed. Campinas: Papirus, 2001. p.121-147
- TERRA, Márcia. *Inglês para hotelaria: as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada, UNITAU, Taubaté, SP)
- THARP, R.; GALLIMORE, R. *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, 1996. p.171-199
- VYGOTSKY, L.S.*A formação social da mente*. 6.ed. SP: Martins Fontes, 2000a. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2000b
- WELLS, G. *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, 2002b (no prelo).
- WERTSCH, J. V. *A necessidade da ação na pesquisa sociocultural*. In WERTSCH, J.V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. (org.). *Estudos socioculturais da mente*. Porto alegre: ArtMed, 1998. p. 56-71.

NOTAS

¹ MGT – Método de Gramática e Tradução – metodologia que consiste no ensino da LE através da LM, (LEFFA, 1988);

² MD - Método Direto - metodologia que consiste no ensino da LE pela LE, devendo a LM ser completamente banida (LEFFA, 1988)

³ 'conceitos cotidianos' seriam adquiridos em atividades de 'socialização genética', ou seja, na interação social do dia-a-dia; já os 'conceitos científicos' seriam adquiridos em atividades de 'socialização específicas' (educação formal, por exemplo), conforme Baquero (1998).

⁴ Este estudo é parte de dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada (ver referências bibliográficas:TERRA, Márcia, 2003)