TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

USO DE LÍNGUA MATERNA NA INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO DURANTE AS AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PRÁTICA NECESSÁRIA

THE MOTHER TONGUE USAGE IN THE INTERACTION BETWEEN TEACHER/STUDENT DURING THE FOREIGN LANGUAGES CLASSES: A NECESSARY PRACTICE

Sheilar Nardon da Silva[1]
Angela Cristina Di Palma Back[2]

RESUMO: O uso da Língua Materna nas aulas de Língua Estrangeira, particularmente em estágio inicial de aprendizagem, vem se constituindo como necessário e válido em determinadas situações de interação. A posição defendida neste trabalho é a de que essa prática é adequada, uma vez que, a utilização da LM em sala de LE está relacionada à procura de um clima afetivo para os aprendizes. O objeto aqui apresentado é procedente de pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que tem como finalidade considerar a interação professor-aluno em situação inicial de aprendizagem. Assim, diante dos vários paradigmas ligados aos métodos de ensino de língua estrangeira, este estudo buscará algumas respostas e tentará averiguar que práticas são as mais utilizadas e quais as mais eficazes, segundo os profissionais da área e estudiosos. Para implementar estas ações visando à investigação, baseamo-nos nas coletas de dados feitas com os professores e alunos de escolas de idiomas nas cidades de Criciúma e Içara no estado de Santa Catarina, observando em que medida se dá o uso da LM em estágio inicial, nas aulas de LE; far-se-á presente também nesta análise, uma comparação entre a fala, ou seja, o método que ele diz que usa, e o método que o docente realmente utiliza nas aulas de LE.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Materna; Língua Estrangeira; Interação Professor-Aluno; Escolas De Idiomas.

---

1 Mestranda em Educação - UNESC. Professora de português e inglês do Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC. sheilar.nardon@ifsc.edu.br.

2 Professora Doutora em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Atualmente é professora adjunta do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

ABSTRACT: The Mother Tongue usage in Foreign Language classes, particularly in early stages of learning, is becoming a necessary and valid practice in certain situations of interaction. The position of this paper is that this practice is appropriate, since the use of MT in a FL class is related to the searching of an affective atmosphere for apprentices. The object presented here comes from a master's research in development that aims to consider the teacher-student interaction in the initial learning situation. Thus, in view of the various paradigms related to the methods of teaching Foreign Languages, this study will seek some answers and it'll try to determine which practices are the most used and what are the most effectives, according to teaching professionals and scholars. In order to implement these actions aiming at researching, we relied on the data collection made with teachers and students of language schools in two cities: Criciúma and Içara, both located in the state of Santa Catarina, noting when the use of MT in initial stages is appropriate in the FL classes; It will be also present in this analysis, a comparison between the teacher's speech and his/her practice, in other words, the method that the teacher says he/she uses, and the method that he/she really uses in the FL classes.

KEY-WORDS: Mother Tongue; Foreign Language; Teacher-Student Interaction; Language Schools.

1. INTRODUÇÃO

Os anos de prática no ensino de língua estrangeira motivaram essa pesquisa, que tem como objetivo encontrar respostas para um fato tão controverso: a utilização da língua materna (LM) nas aulas de língua estrangeira (LE). Percebemos que o uso da LM nas aulas de LE, particularmente em estágio inicial de aprendizagem, vem se constituindo como necessário e válido em determinadas situações de interação. A posição defendida neste trabalho é a de que essa prática é adequada, uma vez que, segundo Cantarotti (2007), corroborando estudos de Mattioli (2004), a utilização da LM em sala de LE está relacionada à procura de um clima afetivo para os aprendizes. Devemos acrescentar aqui outra autora, Revuz (1997), na qual encontro fundamentos relevantes que motivam ainda mais esta pesquisa. Para ela:

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

> (...) a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua. (Revuz, 1997, p. 215)

Com base no exposto, para darmos início a este estudo sentimos a necessidade de encontrar autores com pontos de vista díspares, haja vista a grande discussão acerca desse tema. Constatamos que os que apóiam e defendem a ideia do uso único e obrigatório da LE em sala de aula, (CLARK (1981), MADSEN (1964), FRANKLIN (1990)) baseiam-se na visão audiolinguista comunicativa ou também conhecido como método direto.

As investigações sobre a influência da LM nas aulas de LE originaram-se após a década de 70 alguns pesquisadores, dentre eles Franklin (1990), constataram que o uso da LM exerce um papel negativo no processo de ensino-aprendizagem de LE, ótica que pode ser comprovada por Clark (1981, p.153):

> Quando o professor recorre a falar a língua nativa compartilhada, a mensagem que está sendo dada aos alunos é: "Use a língua materna quando você tem algo real para dizer. Use a língua estrangeira, quando vocês estiverem fazendo exercícios, trabalhos de perguntas e respostas, ou outras coisas irreais (não comunicativas)"[3]
> (Tradução nossa)

Em contrapartida, Harbord (1992) comprovou que o uso da LM nas aulas de LE é uma das técnicas mais apreciadas pelos alunos, ele ainda ressalta que, no momento em que for oportuno, o aluno fará a tradução, mesmo que o professor não o incentive a fazer isso. À luz de Atikson (1987), Harbord afirma que *"[...] um outro papel da LM é permitir que os alunos digam aquilo que realmente querem dizer."* (HARBORD,1992 *apud* CANTAROTTI, 2007) com isso, mais tarde, o professor os ajudaria a dizer a mesma coisa na língua alvo.

3 "When the teacher resorts to speaking the shared native language the message that is being given to the pupils is: 'use English when you have somethingreal to say. Use the foreign language when we are doing exercises,question-and-answer work, and other unreal(non-communicative) things".

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

Contudo, o escopo desta pesquisa considera a interação professor-aluno em situação inicial de aprendizagem. Assim, diante dos vários paradigmas ligados aos métodos de ensino de língua estrangeira, este estudo buscará algumas respostas e tentará averiguar que práticas são as mais utilizadas e quais as mais eficazes, segundo os profissionais da área e estudiosos. Para implementar as ações visando à investigação, baseamo-nos nas coletas de dados feitas com os professores de escolas de idiomas, observando em que medida se dá o uso da LM em estágio inicial, nas aulas de LE; far-se-á presente também nesta análise, uma comparação entre a fala, ou seja, o método que ele diz que usa, e o método que o docente, segundo os paradigmas apresentados aqui, realmente utiliza nas aulas de LE. Um dos dispositivos analisados no processo de interação será mapear os momentos em que o professor altera os registros.

Esse trabalho se divide nas seguintes sessões: fundamentação teórica metodologia e discussão dos resultados.

A seguir far-se-á a apresentação do lugar teórico que pretendemos amparar este estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, antes de sumarizar teóricos cujos argumentos favorecem ou contrariam o uso da LM nas aulas de LE, é importante apresentar alguns pressupostos teóricos sobre os quais se assentarão este trabalho. O fato de focalizarmos a interação entre professor e aluno necessariamente requer que tragamos para a discussão o papel da língua dentro da interação verbal.

Para Bahktin, "[...] *A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua."* (BAHKTIN 2000). É possível afirmar que, segundo o autor, a língua só tem vida, ou seja, só é real, quando o enunciado é algo que exprima um significado autêntico para o interlocutor. Essa ideia torna-se coerente também, quando tentamos aplicá-la ao ensino da LE, já que para muitos

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

aprendizes de LE é necessário, algumas vezes, fazer a relação da LM (conhecida-fonte) com a LE (desconhecida-alvo), longe de associar àquela como a que é capaz de dizer o 'real' e esta como mero exercício abstrato como o faz Clark (1981) quando defende o não-uso de LM. Diante disso, parte-se do pressuposto de que é essencial que o uso da LM se faça presente, em situações específicas de interação, nas aulas de LE, em estágio inicial, justamente pelo motivo de eles não terem nenhum conhecimento prévio da LE, como o têm da LM. (CANTAROTTI, 2007). Ainda com relação à verdadeira função da língua: a interação verbal, Bakhtin (2002) destaca que:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isoladas, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin,2002, p.123)

Durante o processo de aprendizagem de uma língua é válido afirmar que a interação verbal tem, possivelmente, a função expressiva de desenvolver a competência comunicativa do aluno, segundo a qual, conforme Hymes (1972 *apud* Bortoni-Ricardo 2005), diz respeito à "*[...]capacidade pessoal, que inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo [...]*". Portanto, em se tratando de competência comunicativa, é significativo realçar também que a pressão ou estresse comunicativo são variáveis que podem atuar como um agregador de condições, que favorecem ou dificultam o uso da língua. (BORTONI-RICARDO 2005). Esse princípio posto pela autora nos remete a uma situação rotineira em diversas aulas de LE, nas quais o uso da língua alvo é obrigatório, tanto por parte do professor, quanto do aluno.

Pelo fato de a LE ser indispensável em todos os momentos de interação, consequentemente, acarreta um estado de pressão e estresse comunicativo, fazendo-nos crer que pode vir a prejudicar o uso da língua. Os recursos lingüísticos, baseados na concepção de que os enunciados devem ser reais, conseqüentemente, significativos e que o estresse comunicativo pode interferir no uso da língua, tornam-se instrumentos úteis na

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

construção de currículos, tanto de língua materna, como de língua estrangeira e de educação bilíngue e bidialetal. (BORTONI-RICARDO 2005).

Diante dessa discussão acerca da construção de currículos que devem, de alguma forma, nortear o ensino de línguas, sentimos a necessidade de analisar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais de LE[4] (doravante PCNs-LE) utilizam como recursos lingüísticos, com intuito de ampliar a competência comunicativa na aprendizagem de uma língua.

Os PCNs-LE nos diz que a correlação dos conhecimentos sistêmicos, de mundo e de organização textual com a sua LM são questões extremamente relevantes no processo de ensinar e aprender uma LE:

> Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso quer dizer que um dos processos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (PCNs-LE, 1998)

Segundo os PCNs-LE, uma das estratégias típicas[5] usadas por aprendizes da LE, principalmente iniciantes, é justamente a transferência do que ele já conhece como usuário de sua LM para a LE. (PCNs-LE, 1998). É plausível assegurar que essa "transferência", citada nos PCNs é no caso da LE, a tradução de palavras, expressões ou frases para a sua LM. Essa estratégia típica, acima citada, é de alguma maneira, provavelmente, utilizada como um tipo de recurso lingüístico, promovendo, por conseguinte a competência comunicativa.

Para melhor compreensão das atitudes pedagógicas dos docentes frente ao ensino de LE, é pertinente historicizar que tipos de abordagens vêm sendo abordadas no decorrer dos anos. Vale ressaltar aqui que essas abordagens eram coexistentes segundo a ótica e o

---

4 Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação no Brasil.

5 Entende-se por estratégias típicas, recursos utilizados pelos aprendizes com o objetivo de apropriar-se da LE. Pode-se citar como exemplo: fazer a tradução de uma palavra do inglês para o português ou tentar encontrar na sua LM algo que seja parecido, com algo que ele acaba de aprender na LE.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

momento em que foram, a sua maneira, idealizadas e, consequentemente, implementadas. A próxima seção é reservada, então, para tratar de algumas dessas abordagens, a saber: i) tradicional; ii) método direto; iii) metodologia áudio-oral; iv) metodologia audiovisual; v) comunicativa.

i) Abordagem Tradicional

À luz de Cestaro-Martins (2003), a abordagem tradicional, ou também conhecida como gramática-tradução, é historicamente a metodologia mais antiga e foi criada para ensinar as língua clássicas, como o grego e latim. Para essa autora, uma das finalidades desse método, que durou até o início do século XX, era o de conduzir um conhecimento por meio da língua, permitindo assim o acesso a textos literários e um domínio da gramática normativa. Apoiava-se na tradução e a versão como embasamento de captação da língua em estudo. O dicionário e o livro de gramática eram, deste modo, instrumentos úteis e presentes de trabalho.

Fazendo um recorte desse fato, podemos nos remeter às situações comuns nas escolas públicas e particulares de ensino regular no Brasil, a exemplo de uma pesquisa levada a cabo durante as aulas no estágio curricular obrigatório do curso de Letras. No processo, presenciamos diversas ocasiões similares a descrita por Cestaro-Martins (*op. cit.*), na qual o professor escolhia um texto aleatoriamente e pedia que seu aluno o traduzisse, com o auxílio do dicionário. Ainda sobre a metodologia tradicional, Martins Cestaro (2003) declara que os alunos recebiam e elaboravam listas gigantescas de léxico e que as atividades sugeridas abordavam exercícios de aproveitamento das regras de gramática, ditados, tradução e versão. O professor era o único dono do conhecimento e não era admitido que o aluno tivesse qualquer tipo de liberdade. O predomínio da aprendizagem era, normalmente, rígido e não era admitida a prática de erros.

ii) Método direto

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

O método direto, segundo Puren (1988), surgiu após a década de 40, com o objetivo de contemplar novas necessidades, novos desejos sociais e reavaliar a ênfase, até então, dada à escrita. Na metodologia tradicional, as habilidades de audição e de fala eram praticamente ignoradas (Norris *apud* Bohn e Vandresen, 1988). O princípio fundamental do método direto, para Martins-Cestaro (2003), era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria acontecer em contato direto com a língua alvo, sendo que a língua materna precisaria ser eliminada da sala de aula.

A difusão dos significados pelo método direto dava-se por meio de gestos, figuras, imagem, simulação, ou seja, tudo o que pudesse promover a assimilação, sem nunca apelar à tradução. O termo "direto", de acordo com Martins-Cestaro (2003), alude ao acesso direto ao sentido sem interferência da tradução, de maneira a fazer com que o aprendiz raciocinasse diretamente na língua estrangeira. Essa prática pode também ser vista alguns cursos de idiomas. A metodologia dessas escolas determina que o uso da língua materna seja proibido e a comunicação com os alunos deveria acontecer por meio de mímicas, exposição de fotos e desenhos no quadro. Vale observar que os exercícios tidos de diálogo eram fundamentados em pergunta/resposta, perguntas estas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um padrão, antes indicado. O professor permanecia no núcleo do processo ensino – aprendizagem, não dando ao aluno nenhum tipo de autonomia. (Martins-Cestaro,2003).

iii) Metodologia áudio-oral

Com a participação dos Estados Unidos na 2ª guerra mundial, o exército percebeu a necessidade imediata de formar falantes fluentes em várias línguas, faladas nas futuras áreas de operação. A fim de alcançar tal propósito, foi lançado em 1943 um projeto didático, dando procedência ao "método do exército", transformando-se no que atualmente é conhecido como metodologia áudio-oral. Essa metodologia era fundamentada nos

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então predominante nos Estados Unidos. (Martins-Cestaro 2003). Porém alguns anos posteriores a essa abordagem, foi notável a perda do entusiasmo, já que os exercícios estruturais desagradavam os alunos, resultando o decrescimento rápido da motivação. Os discursos espontâneos raramente aconteciam, visto que os exercícios de comunicação oral eram os modelos estabelecidos pelo professor. (Besse e Porquier 1984). Estudos comprovaram que em longo prazo, no que diz respeito ao desenvolvimento oral dos alunos, os resultados não eram, expressivamente, mais satisfatórios do que as metodologias precedentes. (PUREN,1988;GERMAIN,1993). Essa metodologia pode igualar-se a certas ocasiões, as quais o professor apenas lê frases de um modelo preestabelecido, limitado e descontextualizado e solicita que seus alunos apenas repitam as sentenças na LE.

iv) Metodologia audiovisual

Conforme Martins-Cestaro (2003), com o fim da Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa ganha espaço e prestígio, ainda maior nas conversações internacionais. Diante disso sentiu-se a necessidade de se instituir uma abordagem que estivesse mais vinculada às concepções da fala em ocasião de diálogo. Ante esse evento, (GUBERINA *apud* GERMAIN, 1993) afirmam que a metodologia structuro-global audiovisual ou também conhecida como Metodologia Audiovisual, contemplaria essa necessidade Sendo assim, os cursos audiovisuais passam a ser rotulados em três distintas etapas: a primeira geração, atuante nos anos 60, a segunda geração, nos anos 70, marcada pela relação didática e a convergência do behaviorismo e a terceira geração, presente nos anos 80. As primeira e segunda gerações do Método Audiovisual eram fundamentadas na imagem, em que o aluno exerce uma função receptiva e subordinada perante do mediador e do material didático. (MARTINS-CESTARO 2003). A terceira e última geração foi explicada por Puren (1988) como uma técnica cujo excesso de imagens, como suporte para construção dos diálogos,

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

deveria ser abolido. Para Galisson (1980), a imagem executa a função de incitadora verbal e não mais de facilitadora semântica, como acontecia nas metodologias da primeira e segunda gerações.

v) Comunicativa

Segundo Martins-Cesaro (2003), ao passo que os Estados Unidos insistiam na ostentação do código da língua, a situação da frase (Bloomfield, lingüística estruturalista, e Chomsky, gramática gerativo-transformacional), os linguistas europeus evidenciavam a análise do discurso. O autor ainda ratifica que a abordagem comunicativa é baseada no ensino da LE como um processo comunicativo, ou seja, dar subsídios para que o aluno desempenhe a competência comunicativa na LE estudada. Contudo, diferentemente da metodologia audiovisual, essa teoria visava à utilização de recursos lingüísticos diversos a fim de desenvolver uma competência comunicativa mais autônoma e menos dependente do mediador. A concepção de competência comunicativa foi criada por Hymes (1991) levando em consideração raciocínios críticos acerca da concepção de competência e *performance* de Chomsky. Uma vez que Hymes (1991) possui como escopo de trabalho a etnografia da comunicação, ele ressalta que os componentes de uma sociedade linguística desempenham dois conhecimentos distintos: um conhecimento linguístico e um conhecimento sociolinguístico, assim respectivamente, um conhecimento conjugado de formas de gramática e outro de normas de uso. Como exemplo dessa metodologia é relevante citar a seguinte afirmação de Martins-Cesaro (1997):

> A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo como também de técnicas usadas em sala de aula (MARTINS-CESTARO, 1997).

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

Uma vez que estamos discorrendo acerca da abordagem comunicativa, no ensino de LE, é válido relatar aqui o que Bortoni-Ricardo (2005) nos diz a respeito da competência comunicativa. Para essa autora a competência comunicativa ocorre no ensino de línguas, quando o professor altera as situações de fala para haver uma melhor interação com os alunos.

Com o propósito de atender as expectativas da metodologia comunicativa, diversas escolas, e até mesmo professores de LE, promovem aulas de conversação, porém é fundamental questionarmos como um aluno iniciante pode participar dessas aulas ou comunicar-se oralmente de qualquer maneira, se o estudante possui em seu vocabulário pouca ou nenhuma palavra da língua alvo? Para responder a esta questão, este trabalho parte do pressuposto de que o ensino de LE, em fase inicial, necessariamente, deverá ser medido (sempre com bom senso – é claro) com mudanças de registro em LM, alternando, evidentemente, com registro de língua estrangeira visando à promoção da competência comunicativa nesta. A seção seguinte pretende fazer essa defesa, problematizando-a.

2.1) Mudança de registro como estratégia pedagógica no ensino de LE

A respeito das interferências que a LM possivelmente ocasiona na aprendizagem da LE, é necessário citar alguns autores de livros didáticos e linguistas como Madsen (1964), sendo o qual explicar os deslizes na LE como influência da LM, logo como um aspecto negativo. Vejamos algumas situações em que esse fato pode vir, porventura, suceder.

Para Bortoni-Ricardo (2004), as sílabas em português geralmente têm a seguinte configuração: C + V (Consoante + vogal), também conhecida como ordem canônica, como podemos atestar por meio dos exemplos *luxo*, *fala*, *bala* etc. O que pode acontecer no português, diferente desse padrão C+V, é o padrão silábico C+V+C, porém admitindo como últimas consoantes, do ponto de vista funcional, somente as letras: "r", "s", "l", "i", "u" (estas duas, funcionalmente na sílaba), "n","m", a exemplo de *lar*, *sem*, *lápis*, entre outros tantos vocábulos. Já o inglês possui em seu léxico, palavras que fogem a essa

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

estrutura, podemos citar exemplos como: *good, dog, cat.* Devido essa diferença na estruturação silábica, os estudantes brasileiros, quando pronunciam palavras em inglês que terminam em consoante, tendem a reproduzi-las acompanhadas com som de uma vogal no final, o que gera junto aos alunos correção sistemática.

Outro problema de pronúncia, comumente percebido nos enunciados dos falantes de português, pode ser visto em Madsen (1964, p.10 *apud* PEREIRA. E.F.C 2001):

> A distinção de significados ao fazer a escolha de / iy / ou / I / é um hábito inteiramente novo no discurso para estudantes de inglês, falantes de português, os quais em sua língua nativa têm somente uma vogal frontal alta, dentro da área da produção, sendo que o inglês tem duas vogais frontais altas, ex: *eat - it, sheep – ship.* [6]
> (Tradução nossa)

À respeito da citação acima mencionada, é possível predizer que esse "erro" de pronúncia acontece uma vez que não existe no português duas vogais altas / i /. Assim sendo, quando o aluno fala a palavra *eat,* não percebe que essa pronúncia requer o uso de uma vogal mais longa do que a vogal da palavra *it,* o mesmo acontece em*: sheep* (longa) *ship* (curta). Desse modo o estudante brasileiro pronuncia as palavras *beat* e *bit, heat* e *hit* da mesma forma, ou seja, não faz a devida diferenciação, justamente por não percebê-la

Além das ocorrências fonéticas acima descritas, as interferências da LM também incidiriam no âmbito de outras unidades linguísticas, a exemplo da morfologia:

> Estudantes falantes de português podem encontrar um problema especial na aprendizagem do uso do sufixo invariável para a expressão de relacionamento entre o possuidor e o objeto possuído, o que na sua língua nativa pode ser somente expressa por meio de frases preposicionadas: *Kate's sister*. A irmã da Kate. [7]

---

6 "The distinction of meanings through the choice of /iy/ or /I/ is na entirely new speech habit to Portuguese-speaking students of English, who in their native language have only one high front vowel within the area of production of the two high front vowels in English.(...) Suitable minimal pairs for drill of the two English high front wowels are eat – it, sheep – ship .1"

7 "Portuguese-speaking students may encounter a special problem in learning the use of an inflectional suffix for the expression of the relationship between the possessor and the object of

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

(Madsen, 1964, p.42)
(Tradução nossa)

É importante ressaltar que o autor considera como sufixo invariável o uso *'s* no inglês com a finalidade de representar o relacionamento entre o possuidor e o objeto possuído. Todavia, no português, representamos o mesmo relacionamento, por meio de preposições como: da(s), do(s) e de. Daí alegar que esse fato possa interferir na aprendizagem da LE. Podemos ilustrar essa diferença do seguinte modo: o aluno que fala português (língua fonte) tem a tendência de colocar preposição onde não existe no inglês (língua alvo), a exemplo do que ocorre com *The car of Sheilar* ao invés de *Sheilar's car*.

Para Turnbull (2001, p. 536) no que diz respeito à prática do professor de língua estrangeira, é válido ressaltar que os conceitos que apóiam o uso de LM devem ser acompanhados de um aviso, o qual consiste em: *"[...]permitir o uso da LM nas aulas de língua estrangeira, com o intuito de aliviar a pressão do uso do LE, poderá levar o uso excessivo da LM por muitos professores "*[8]. (Tradução nossa).

Esse mesmo cuidado com o uso da LM na sala de aula de LE pode ser visto em Atkinson (1987). Apesar de esse pesquisador ser adepto ao uso LM nas aulas de LE, ele chama a atenção para a necessidade de se analisar quando fazê-lo, o que corresponde a distinguir o que é ou não excesso. A dependência demasiada do recurso da LM pode induzir a uma impressão de que tudo o que é ensinado em sala de aula deve passar pela LM para que tenha um verdadeiro entendimento.

A concepção de que o LM pode afetar o aprendizado da LE é também exposta por Franklin (1990):

---

possession, which in their native language can only she expressed by means of prepositional phrases: Kate´s sister. A irmã de Kátia.2"

8 [...] "license' the use of the L1 in the foreign language classroom by taking away positive pressures to use the TL, this might 'lead to an overuse of the L1 by many teachers"

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

> Com base no senso comum, observa-se que, para aprender uma língua estrangeira, o aluno deve estar exposto a ela, e que, embora seja possível aprendê-la por meio da língua materna (como fez a maioria dos professores britânicos contemporâneos de línguas modernas), tal ensino geralmente não prepara o aluno para a comunicação cara-a-cara.[9]
> (tradução nossa)

Apesar de muitos lingüistas, como Franklin (1990) e Madsen (1964),criticarem o uso da LM nas aulas de LE, existem pesquisadores que não só apoiam essa metodologia, como também defendem como uma prática que pode gerar resultados mais rápidos e efetivos, no processo de aquisição de uma segunda língua. Rutherford (1987), por exemplo, dedica um capítulo inteiro em sua obra *Second language grammar: learning and teaching*, no qual ele enfatiza o papel fundamental de conscientização na aprendizagem de línguas: "*O sucesso da aprendizagem só ocorre quando o que é para ser aprendido possa ser significativo, ou seja, relacionado com algo que já conhecido*[10]*"*. (Rutherford 1987). (Tradução nossa).

Com base no autor supracitado, acreditamos que a tradução para a LM, em alguns momentos, é válida, pelo simples fato de existir na língua portuguesa palavras próprias e únicas do português, sendo assim praticamente impossível representá-las de outra forma ou em outra língua, sem usar a LM. Fundamentando-se nessa perspectiva, Atkinson (1987), um dos linguistas precursores nessa área, sugere uma explanação simples ou esclarecimento da regra seguida de um exercício de tradução, naqueles casos em que LM e LE diferem-se estruturalmente, e aconselha a tradução de um parágrafo ou expressão, que contenha falsos cognatos, com a finalidade de aumentar a conscientização dos alunos acerca das

9 "Commonsense tells us thta to learn a foreign language one must be exposed to it, and that although it is possible to learn foreign language through the médium of the mother tongue (as did most contemporary British teachers of Modern Languages) such teaching does not generally prepare the learner for face-to-face communication."

10 "Successful learning comes about only when what is to be learned can be meaningfully related to something that is already known"

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

similaridades enganosas entre as duas línguas[11]. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Schweers (1999) em um relatório dos resultados de sua pesquisa, sobre o uso da LM nas aulas de inglês, conclui que: *"Uma segunda língua pode ser aprendida por meio de da sensibilização para as semelhanças e diferenças entre LM e LE."* [12](tradução nossa)

Grande parte dos docentes com alguns anos de experiência no ensino de LE tendem a utilizar em suas aulas técnicas ou metodologias, as quais eles acreditam ter mais eficácia, já que foram por meio dessas que os próprios professores aprenderam uma segunda língua. Essa afirmação pode ser evidenciada em Ferrer (n.d.):

> Intuitivamente, um bom número de professores tomam como base suas próprias experiências como aprendizes de uma segunda língua e acreditam que a língua materna tem um papel activo e benéfico para desempenhar a aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. (Tradução nossa)[13]

À prática descrita, ratificada pela citação, de certa forma, consideramos normal, desde que o mediador avalie se esses métodos estão tendo resultados satisfatórios. O reconhecimento da prática pedagógica aqui proposta – uso de LM, na interação, em situação inicial de ensino-aprendizagem – torna-se necessário, pelo fato de que muitos docentes perpetuam sua metodologia de ensino devido a regras estipuladas e rigorosamente cobradas, por escolas de idiomas e livros didáticos. De acordo com Bortoni-ricardo (2005), para que a competência comunicativa aconteça efetivamente, o professor não pode atuar

---

11 "Atkinson proposes a simple explanation or demonstration of the rule followed by a translation exercise in those cases where L1 and L2 differ structurally and recommends translation of a paragraph containing *known* false cognates to raise students' awareness of misleading similarities between the two languages."

12 "A second language can be learnedthrough raising awareness to the similaritiesand differences between the L1 and the L2"

13 "Intuitively, a good number of teachers feel, partly based on their own experiences as learners of a second language, that the mother tongue has an active and beneficial role to play in instructed second language acquisition/learning."

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

com um coadjuvante da situação, ou seja, ele precisa ser o "personagem principal" de suas aulas e estar em constante busca daquilo que promova a capacidade de seu aluno se comunicar melhor.

A seguir, mostraremos quais recursos utilizamos como metodologia dessa pesquisa.

3. METODOLOGIA

O presente estudo acontecerá por meio de uma de pesquisa quantitativa e qualificativa, baseando-se nas observações de aulas e também a avaliação de um questionário (ver apêndice 1), respondido por docente e discentes que lecionam e aprendem, respectivamente, a LE, inglês. Optamos, primeiramente, por observar as aulas do professor e, posteriormente, solicitamos que respondessem o questionário. Essa técnica justifica-se, visto que existe a possibilidade de o professor responder no questionário práticas ou métodos que ele acredita fazer como uma imagem idealizada de sua prática pedagógica, todavia não os utiliza, de fato. Dessa forma, se a observação for feita primeiro, é possível comprovar se houve ou não coerência entre suas respostas e práticas de ensino.

A coleta de dados foi feita em 3 escolas de idiomas nas cidades de Criciúma-SC e Içara-SC[14], as quais serão aqui nomeadas como: escola 1, escola 2 e escola 3. É de extrema valia descrever a região onde essas escolas estão localizadas, visando a mapear o perfil sociolinguístico dos alunos que ali estudam. Acreditamos que tendo conhecimento do perfil dos discentes, podemos obter resultados diferenciados entre as escolas. Tentamos optar por escolas que possuíssem métodos bem distintos, com o objetivo de fazer o contraste com relação às metodologias de ensino da LE.

14 Criciúma e Içara são cidades localizadas do extremo sul do estado de Santa Catarina. Criciúma possui atualmente 192.236 mil habitantes e é quinta região mais populosa de Santa Catarina. Içara possui 58.790 mil habitantes é conhecida como a capital do mel do Brasil.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

4. Discussão dos resultados

4.1. Percepções iniciais: contexto da escola

Faremos aqui junto com a descrição das escolas uma na análise da prática do professor, baseadas em nossas observações.

4.1.1. Escola um (01)

Desse modo, pudemos diagnosticar que a escola 1 está localizada na região central de Içara e possui alunos das mais diversas camadas sociais, dentre elas, estudantes de escolas públicas e particulares, comerciários, empresários entre outros. Outro aspecto a ser levado em consideração é a duração do curso, já que o modo de abordagem e o aprofundamento da língua, no estagio inicial, pode variar de uma instituição de ensino para outra. No caso da escola 1, apresenta-se como meta fazer com que o aluno saia falando fluentemente a LE no prazo de 5 anos, contudo a escola assegura que no 3º ano de estudo, o aluno já terá uma grande noção e saberá se comunicar muito bem na LE.

Diante do exposto, fizemos a observação de uma aula, de estágio inicial na escola 1. Durante essa análise, percebemos claramente que a língua materna se fazia presente, em praticamente 80% da aula, salvo alguns momentos nos quais a professora apresentava comandos e elogios em inglês, como por exemplo*: "open your books", "answer it for me", "very good", "good".*

Um episódio importante a mencionar deve-se ao fato de a professora, no início da aula, fazer maior uso da LE, por exemplo, comandos como: "Passe a frase: Eu gosto de beber leite, para o negativo", eram feitos em inglês, porém, no decorrer da aula esses usos foram diminuindo, até que, antes do final da lição, a professora dava os mesmos comandos em LM. Podemos atribuir a esse fato o que Bortoni-Ricardo (2005) identifica como quatro

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

tipos recorrentes de eventos de fala ao longo de uma aula.[15] Fazendo uma análise dos quatro tipos de eventos, sugeridos por Bortoni-Ricardo (2005), o evento que mais encontramos relação com a situação apresentada nessa escola é o primeiro evento, uma vez que as interações eram curtas, livres e destinadas a controlar a fala dos alunos.

Podemos atribuir aos eventos acima descritos o recurso da monitoração da língua, defendido por Bortoni-Ricardo (2005). Para a autora, toda situação de formalidade gera um maior planejamento linguístico, como havia uma pessoa, no caso outro professor de LE, observando sua aula, a docente em questão sentiu a necessidade de aplicar a metodologia da escola, e usar a LE, mas, com o passar do tempo, não conseguiu mais se monitorar de modo mais freqüente, deixando paulatinamente a LM fazer parte da aula. Fazendo uma análise da metodologia da escola 1, chegamos à conclusão de que ela defende o uso da LM e utiliza o método tradicional, professor fala em português a frase a ser traduzida, dá o comando em LE e o aluno traduz para o inglês.

4.1.2. Escola dois (02)

Durante as observações na escola 2, foi possível diagnosticar que ela fica situada em uma região nobre da cidade de Criciúma-SC, nas extremidades encontram-se colégio particulares e outras escolas de idiomas, sendo que o público que a frequenta é de classe média e média alta. A duração do curso é de 4 anos, todavia a coordenadora da escola assegura que no segundo ano de estudos, o aluno possuirá uma ótima desenvoltura comunicativa na LE. No decorrer da aula que observamos, um aspecto ficou evidente, a

15 O primeiro tipo de evento limita-se as respostas, explicações curtas, repreensões, brincadeiras ou observações destinadas a controlar a fala dos alunos . No segundo evento, a interação não é suscitada por circunstância do contexto situacional imediato e além-se a um conteúdo informacional que o professor quer transmitir. O terceiro evento caracteriza-se por tratar-se de evento de oralidade secundário, nesse evento há sempre um texto escrito que funciona como uma pauta para o que está sendo vocalizado. O quarto tipo de evento segue a estrutura tripartite típica do discurso de sala de aula, compõe-se de um turno de iniciação pelo professor, geralmente uma pergunta, seguido sucessivamente da resposta dos alunos e da avaliação ou correção do professor.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

professora dessa escola utiliza muito mais a LE do que a professora da escola 1, contudo faz a tradução, método tradicional, sempre a utiliza. O método aplicado nas aulas é o de repetição. As explicações gramaticais, exemplos de contextualização e verificação de entendimento são feitos todos na LM De acordo uma análise feita no material didático da escola 2, notei que em cada lição que aparecia uma palavra nova, havia um espaço ao lado ao seu lado?, especialmente, para os alunos escreverem a tradução, dessa palavra na sua LM, podendo assim confirmar que segundo a metodologia da escola 2 o uso da LM, em alguns momentos de interação, é realmente essencial no processo de ensino-aprendizagem.

4.1.3. Escola três (03)

A escola 3 foi a última a ser analisada, no entanto foi a que mais apresentou características diferentes das escola 1 e 2, não quanto a sua localização, pois foi visível que ela está situada, também como a escola 2, em uma região de classe média alta, no município de Criciúma-SC. As desigualdades são perante aos métodos de abordagem do ensino da LE. A escola elege e defende, explicitamente, o uso exclusivo da LE. Tudo começa a partir do momento que aluno chega à escola, para ter informações do curso, as secretárias e todos os funcionários falam a LE. No momento em que o aluno decide fazer o curso, a escola propõe um contrato, no qual está descrito que o discente deve comprometer-se em se dedicar no mínimo 20 minutos diários com o estudo da LE.

No decorrer da análise das aulas nessa escola, fomos de capaz de comprovar que o uso da LE foi realmente utilizado em 95% da aula. Todas as interações desde cumprimentos, elogios, exemplos eram feitas na LE, somente.

Exige-se por parte do professor grande esforço em fazer com que o aluno entenda palavras ou frases que são abstratas, ele as representa com mímicas e desenhos, porém em alguns momentos, os estudantes permanecem com dúvidas. Um fato que merece destaque foi a tentativa de o professor dizer ao aluno o significado da palavra "saudade", uma vez que ela não existe no inglês, o professor não teve sucesso com os recursos que usou para

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

tentar fazer os alunos entenderem e ao final, já exausto, rendeu-se e disse a tradução na LM. Diante esta e outras situações que ocorreram na aula, era aparente que os alunos estavam confusos, perdidos e apresentavam sinais de inquietação e frustração. As interações professor-aluno eram feitas na LE, todavia devido ao pouco léxico que os alunos possuíam, por serem iniciantes, havia perguntas que eles não tinham capacidade de elaborar, ocasionando assim, a opção por não fazê-las. Durante o processo de interação que observamos na condição de pesquisadora os alunos faziam gestões corporais com o propósito indagar. Essa tentativas se mostravam frustradas.

Outra ocorrência que deve ser citada foi à atitude do professor com relação ao seu próprio uso da LE. Nos momentos em que os alunos apresentavam dúvidas, ele tentava explicar novamente, entretanto usando a LE de forma, gramaticalmente errada, a fim de auxiliar o entendimento dos alunos, em certos momentos funcionava, em outros a incompreensão conservava-se. Ao final da aula, mas precisamente, nos últimos 5 minutos, o professor abriu um espaço para que os alunos esclarecessem suas dúvidas usando a LM. Esse *feedback*, segundo a coordenadora da escola, só acontece com os iniciantes, com intuito de confirmar a compreensão e não permitir que esses alunos saiam da aula frustrados ou desanimados. Pode-se concluir então, que defronte essa análise na escola 3, o contato com a LM é pouco, porém quando ele acontece, o objetivo é de tornar a LE em algo que seja real e significativo para os alunos.

4.2.Interação em sala de aula

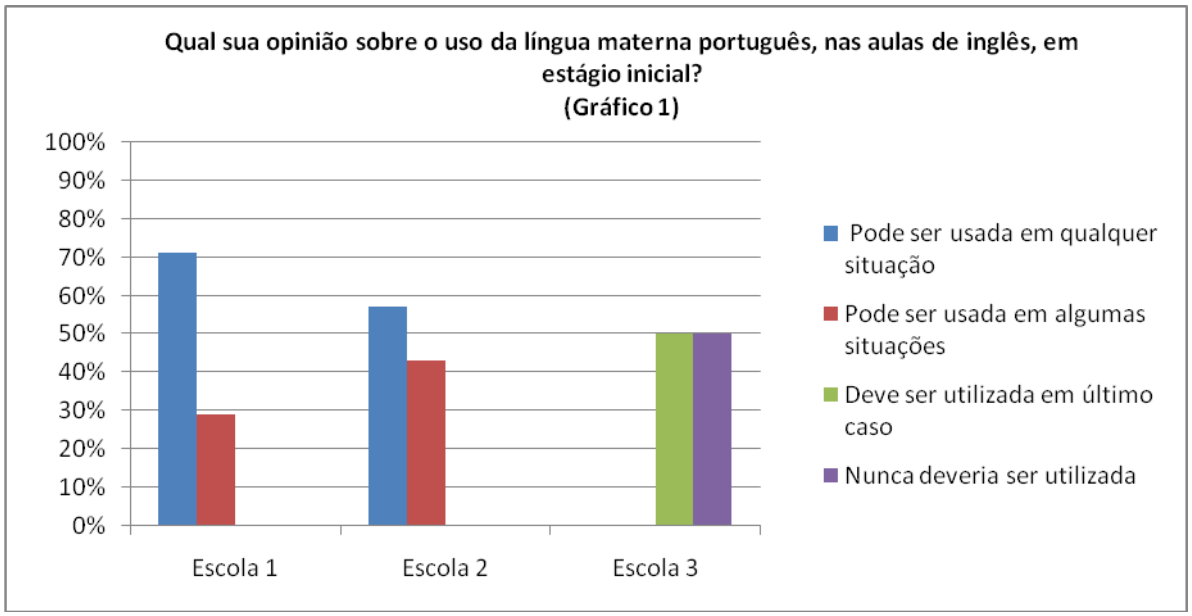
A seguir faremos a descrição dos resultados das respectivas aulas observadas e analisadas nas escolas 1 (um), 2 (dois) e 3 (três). Com a finalidade de fazer um contraste entre as práticas e observações, decidimos por fazer o uso de um gráfico comparativo para cada pergunta extraída do instrumento de análise (Apêndice 1) .

Com o objetivo de finalizar a apreciação dos métodos e práticas de ensino das escolas 1, 2 e 3, solicitamos que os alunos e professores presentes respondessem um

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

questionário (ver apêndice 1) com perguntas referentes às técnicas usadas em suas respectivas escolas. A expectativa que tínhamos diante da 1ª pergunta (Qual sua opinião sobre o uso da língua materna português, nas aulas de inglês, em estágio inicial?) era a de que quase todos os alunos e professores escolhessem a 1ª alternativa (pode ser utilizada em qualquer situação). Porém na escola 3, devido à metodologia da escola, a qual se baseia no uso obrigatório da LE, os alunos podiam apresentar opiniões diferenciadas das demais escolas, vejamos abaixo os resultados:

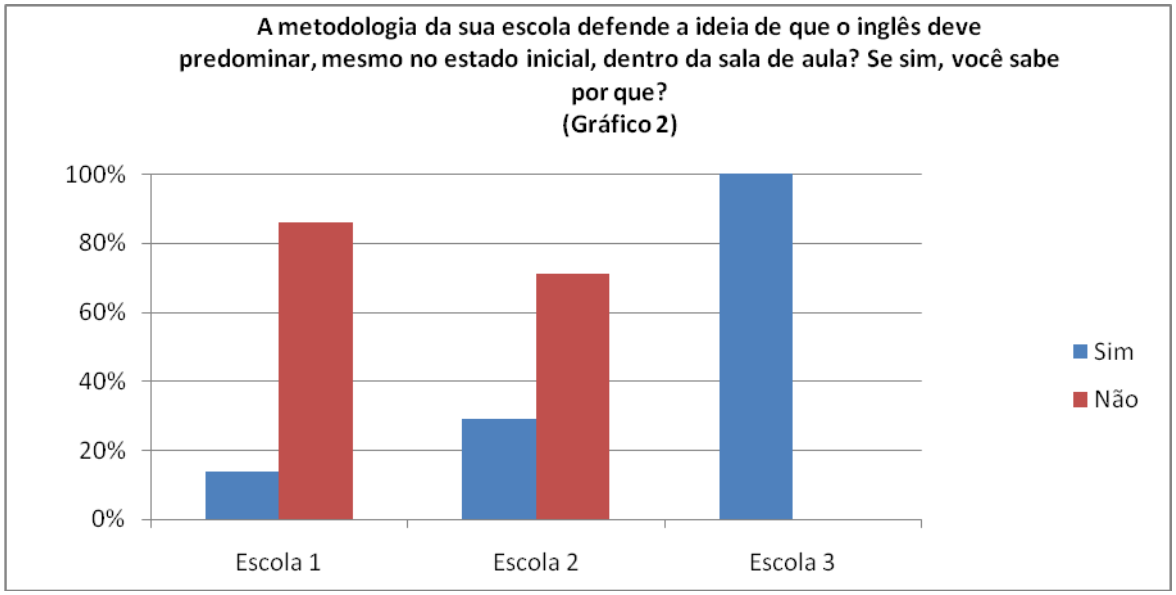


Fica claro nesse gráfico apresentado que mais da metade dos alunos e professores nas escolas 1 e 2 acreditam que a LM pode ser utilizada em qualquer situação, dessa forma esse resultado foi ao encontro do que esperávamos. É possível pensar que as opiniões mostrarem-se dessa maneira, porque a escola exerce sobre a comunidade escolar uma espécie de influência, com isso contribui para formação de opinião. As opiniões na escola 1 e 2 foram praticamente iguais, todavia na escola 3 os alunos e o professor acreditam que o uso da língua materna não traz benefícios para a aprendizagem da LE. Dessa forma, esse fato confirma nossas hipóteses.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

Na segunda pergunta (A metodologia da sua escola defende a ideia de que o inglês deve predominar, mesmo no estado inicial, dentro da sala de aula? Se sim, você sabe por quê?), acreditávamos, devido às observações, que grande parte das pessoas das escolas 1 e 2 responderia não, a escola não defende o uso predominante do inglês. Já na escola 3, esperávamos uma resposta bem diferente, seguem abaixo os resultados:



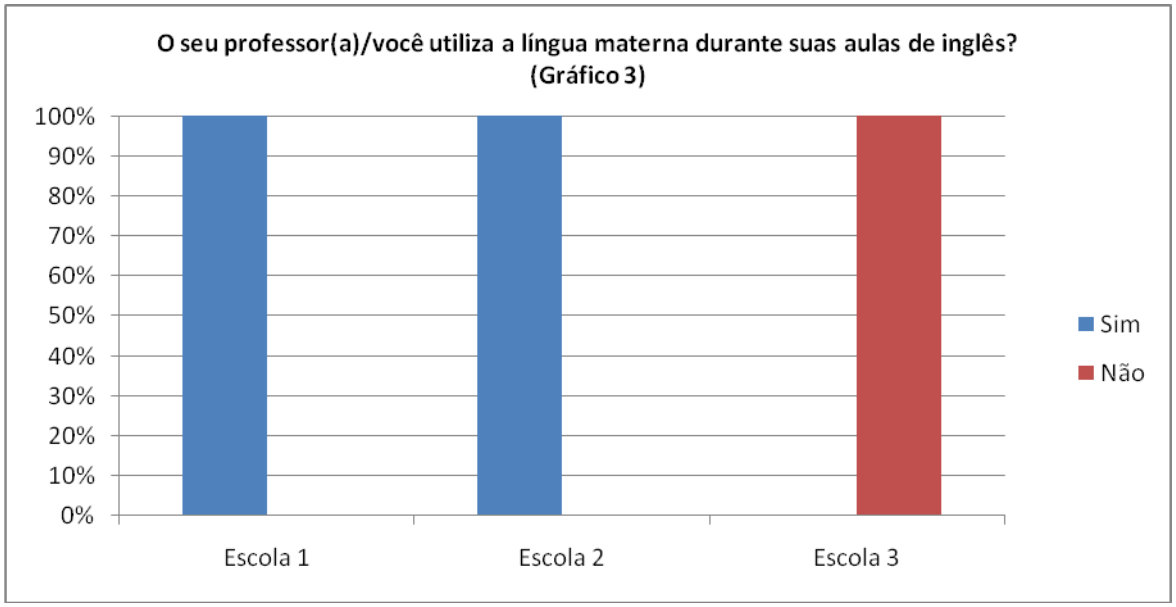
Diante dos resultados, tivemos uma constatação: as respostas foram, praticamente, parecidas na escola 1 e 2 , sendo que a maioria afirmou que a escola não defende o uso obrigatório da LE. Pudemos assegurar assim, que os resultados dessa questão foram coerentes com a prática do professor, ou seja, aqui, a prática pedagógica condisse com a fala do discente. Devemos dar destaque à grande desigualdade de opiniões ocorrida na escola 3, em comparação as escolas 1 e 2, uma vez que todas as pessoas da escola 3, afirmaram que sua escola defende a ideia de que a LE deve predominar mesmo nos estágios iniciais.

Na terceira pergunta, (O seu professor(a)/você utiliza a língua materna durante suas aulas de inglês?), tínhamos também nessa questão uma previsão dos resultados apontariam

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

para o seguinte panorama: todos as pessoas da escola 1, 2 e 3. afirmariam que seu professor utiliza a LM durante as aulas. Vejamos os resultados:



Após analisarmos os resultados acima, com base nas observações foi realmente constatado o uso de LM em algumas momentos de interação. A escola 3, entretanto, mostra-se com resultados que, em principio, não confirma a hipótese colocada.

Ratificando, então, confirmamos nossas hipóteses, com relação às escolas 1 e 2, todas as pessoas (professor e aluno) dessas escolas disseram que seus professores fazem o uso da LM durante suas aulas. Contudo, na escola 3, a unanimidade prevaleceu na resposta "não utiliza a LM", no entanto, durante as observações, verificamos que o professor, em último caso, utiliza a LM com a finalidade de comprovar a compreensão de seus alunos e fazer com que algo abstrato tenha significado, o que acaba por contrariar o que o professor diz que faz, daí relativizarmos os resultados obtidos.

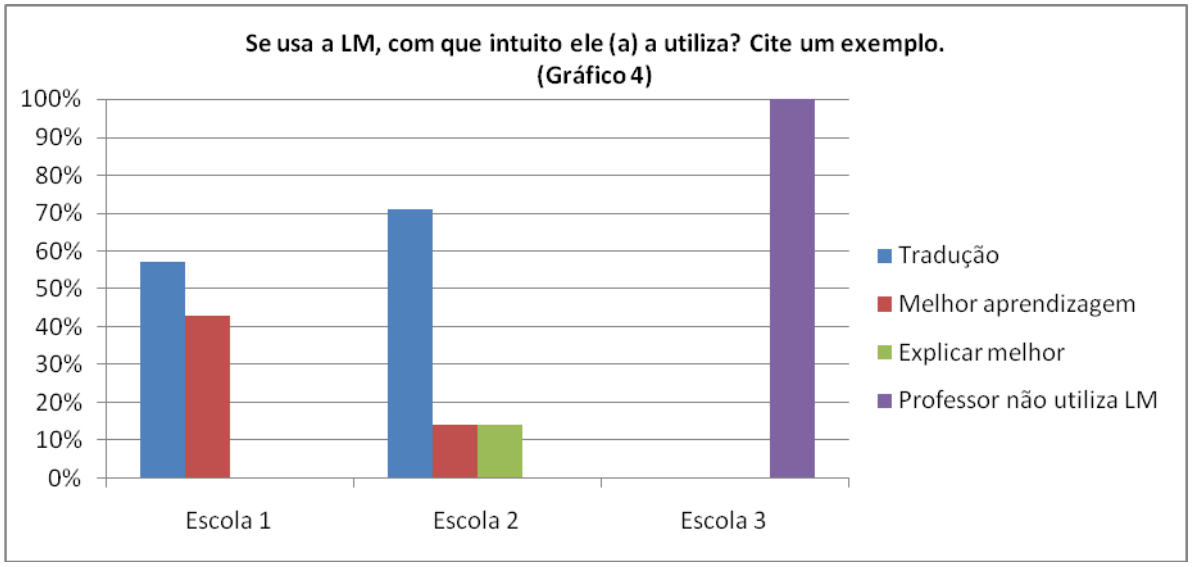
Durante as observações, o professor alternava o registro de LE para LM em situações de interação em que a LE não alcançava a competência comunicativa desejada. Dessa forma as respostas da escola 3 foram de encontro com a prática do professor, apesar de a metodologia da escola 3 defender o uso exclusivo da LE, o que faz que possamos reafirmar a necessidade da mudança de registro haja vista que o método do docente de

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

alterar as situações de fala está em harmonia com Bortoni-Ricardo (2005). Essa autora nos diz que o professor deve alterar as situações de fala para que haja uma melhor interação com os alunos. Ela ainda reforça a idéia de que para o processo de mediação, com intuito de se atingir a língua alvo, seja satisfatório, é necessário que o professor insira na sua fala a língua materna do aluno. (BORTONI-RICARDO 2005).

Já na quarta pergunta, (Se usa a LM, com que intuito ele (a) a utiliza? Cite um exemplo), acreditávamos que poderia haver um equilíbrio de opiniões em todas as escolas analisadas, uma vez que já tivemos a comprovação de que a LM é, de certa maneira, usada por todos os professores. Quando observamos essas aulas, percebemos que a maior finalidade do uso da LM foi com o objetivo de traduzir palavras ou frases. Vejamos abaixo os resultados obtidos:



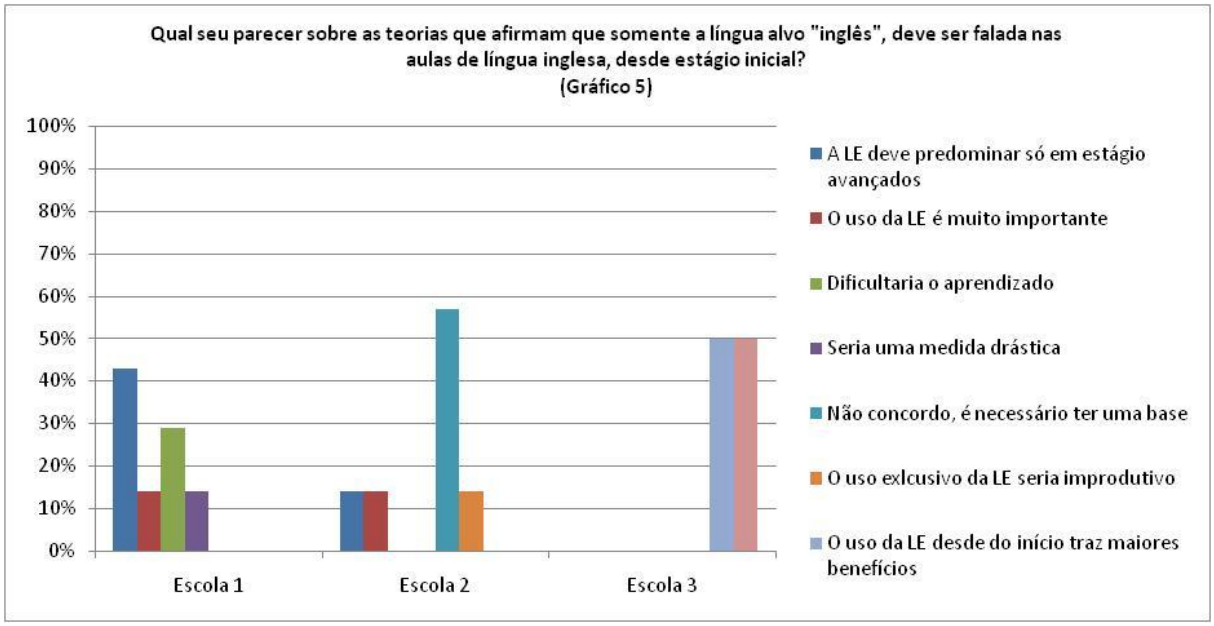
Podemos perceber que as respostas das escolas 1 e 2 são semelhantes, visto que foi incidente nessas duas escolas a visão de que seus professores utilizam a LM com o objetivo de traduzir e melhorar a aprendizagem. Contudo, na escola 3, todos os alunos presentes e o professor avigoraram a opinião, a qual se baseia na não-utilização da LM. Essas implicações são parcialmente favoráveis às nossas expectativas, pois esperávamos,

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

devido a nossa observação, que tanto os discentes quanto os docentes confirmassem que fazem o uso da LM, com a intenção de alcançar a compreensão de algo abstrato para eles.

Na quinta e última pergunta, (qual seu parecer sobre as teorias que afirmam que somente a língua alvo 'inglês', deve ser falada nas aulas de língua inglesa, desde estágio inicial?), por ser tratar de uma pergunta "aberta", tínhamos quase certeza de que as respostas poderiam ser bastante variadas. Assim sendo, também tínhamos consciência que seria difícil tabular e contemplar todas as respostas em apenas um gráfico. Todavia, tentamos sistematizá-las de modo a sintetizar as respostas em tópicos mais incidentes, mas sempre buscando considerar a idéia central dos entrevistados. Vejamos abaixo o gráfico final:



O gráfico acima apresentado nos mostra, sem dúvida, um grande número de respostas diferentes. Tentamos resumir todas as respostas obtidas nas escolas 1 e 2, a quatro prováveis tópicos mais freqüentes, sendo dois tópicos incidentes nessas escolas, são eles:

"A LE deve predominar só em estágio avançados" e

"O uso da LE é muito importante para a aprendizagem de uma LE."

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

Podemos perceber também, por meio do gráfico, que há um percentual muito baixo de pessoas que acreditam que o uso exclusivo de LE não traria benefícios. Fazendo uma análise dos tópicos presentes na escola 3, é seguro afirmar que metade dos entrevistados defende o uso exclusivo da LE nas aulas de LE e acredita no sucesso dessa metodologia, todavia a outra metade alega que o uso exclusivo da LE só é válido se a pessoa estiver exposta diariamente a língua alvo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as informações apresentadas, a princípio, podemos concluir que o uso da LM nas aulas de LE, é de extrema importância, pois ele auxilia a construção do significado, uma vez que a LE é de certa forma, para o aluno iniciante, algo abstrato. De qualquer forma, essa breve estudo sugere, para investigações futuras, a observação de alunos nestas escolas em estágio final com vistas a perceber a *performance* enquanto desenvolvimento de competências comunicativas em cada uma delas.

Diante as observações nas escolas visitadas e da análise dos dados obtidos, foi perceptível a tentativa de implantação da metodologia comunicativa, já que todos os docentes tentavam, de alguma maneira, incentivar primordialmente a comunicação na LE. É relevante afirmar que as teorias do método de ensino de LE são, com base neste estudo, possivelmente, incentivadoras de práticas nessas escolas objetos de observação. A exemplo de desdobramentos já citados a partir desta investigação, vale ressaltar ainda que essa pesquisa pode avançar com a coleta de mais dados em outras escolas, a fim de obter resultados mais significativos, para então comprovar ou não que o uso da LM nas aulas de LE realmente beneficia a aprendizagem da LE.

REFERÊNCIAS

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

ATKINSON. D (1987) **'The mother tongue in the classroom: a neglected resource?'** *ELT*.

BAKHTIN, M. **Os Gêneros do Discurso. In Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. Volochinov. **Marxismo e Filosofia a Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2002.

BESSE,H., PORQUIER, R., **Grammaire et didactique des langues. Paris: Hatier-Crédif**, 1984.

BOHN,H. e VANDERSEN,P. **Tópicos de Lingüística Aplicada.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris**. Educação em língua materna: a sociolinguistíca em Sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CANTAROTTI, Aline. **A Língua materna em sala de língua estrangeira:o recurso da alternância de código na fala de uma professora e o desenvolvimento da interlíngua de alunos em um curso de secretariado executivo**. (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina: Mestrado em Estudos da Linguagem, 2007.

CLARK, J. **Communication in the Classroom in Modern languages in Scotland**.1981.

FERRER, Vincent (n.d.). **The mother tongue in the classroom:cross-linguistic comparisons, noticing, and explicit knowledge**. Disponível em: http://www.teachenglishworldwide.com/Articles/Ferrer_mother%20tongue%20in%20the%20classroom.pdf. Acesso em : 10 de abril. 2011.

GERMAIN, C. ***Evolution de l'enseignement des langues:* 5000 ans d'histoire. Paris: Clé International**. (Col. Didactique des langues étrangères). 1993.

MADSEN, A. J, **Teaching English in Brazil.** Rio de Janeiro: IBEU, 1964.

MARTINS-CESTARO, S.A. **O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal,** Natal,1997. Dissertação de mestrado. Inédito em livro.

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

MARTINS-CESTARO, S.A. **O Ensino da Língua Estrangeira: História e Metodologia.** 2003. Disponível em: http://www.hottopos.com.br/videturb6/selma.htm. Acesso em: 09 de maio. 2011.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies. Paris: Nathan; Clé International, (Col.Didactique des langues étrangères).** 1988.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio**. In: *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.

RUTHERFORD. W. E. **Second language grammar: learning and teaching Harlow**. 1987.

SCHWEERS C. W .Jr .**Using L1 in the L2 Classroom' English Teaching Forum.** 1999.

TURNBULL, M**. There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but** . . . *Canadian Modern Language Review* 57.4, 531–540. Vol.37/2 [April-June] (Online). 2001.

APÊNDICE

1

Questionários com alunos e professores de inglês

O uso da língua materna nas aulas de língua inglesa em estágio inicial

1) Qual sua opinião sobre o uso da língua materna (português) nas aulas de inglês, em estágio inicial?

   ( ) Pode ser sempre utilizada em qualquer situação.

   ( ) Pode ser utilizada em algumas situações, como por exemplo: tradução;

   ( ) Deve ser utilizada somente em último caso;

   ( ) Nunca deveria ser utilizada.

   ( ) Outro: _____

TRAVESSIAS ED XIII

ISSN 1982-5935
revistatravessias@gmail.com

2) A metodologia da sua escola defende a idéia que o inglês deve predominar, mesmo no estado inicial, dentro da sala de aula? Se sim, você sabe por quê?

_____

_____

_____

3) O seu professor(a) / você utiliza a língua materna durante suas aulas de inglês?

( ) Sim;

( ) Não;

( ) às vezes.

4) Se usa, com que intuito ele (a)/ você a utiliza? Cite um exemplo.

_____

_____

_____

5) Qual seu parecer sobre as teorias que afirmam que somente a língua alvo (inglês), deve ser falada nas aulas de língua inglesa, desde estágio inicial?

_____