



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
DIREÇÃO ADJUNTA DE GRADUAÇÃO  
SEÇÃO DE ENSINO



Marcos Antonio Gomes Lima Filho

O espaço da Língua Materna no processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira: um experimento com aprendizes de nível inicial de língua italiana

Rio de Janeiro  
2023

Marcos Antonio Gomes Lima Filho

O espaço da Língua Materna no processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira: um experimento com aprendizes de nível inicial de língua italiana

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado como requisito parcial para  
obtenção do título de Licenciado em Português  
e Italiano, pela Faculdade de Letras da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro.  
Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dra Flora  
Co-orientadora: Fernanda Gerbis Felipe  
Lacerda

Rio de Janeiro  
2023

## **DEDICATÓRIA**

Este trabalho é fruto da perspectiva otimista que minha mãe, minha avó, minha tia e minha madrinha sempre tiveram ao meu respeito. Dedico cada palavra à estima que estas quatro mulheres depositaram em mim, desde sempre.

## AGRADECIMENTOS

Às duas mulheres mais importantes da minha vida, minha mãe e minha avó, que em nenhuma instância, duvidaram da minha capacidade e até onde ela poderia me levar. Provavelmente, pouco ou nada do que eu vivi até então seria possível sem o suporte delas, em diversos aspectos.

À minha tia, Tânia, e minha madrinha, Fernanda, que me acolheram no início da minha graduação em suas casas, assim que minha mãe se mudou para longe. Sem que eu precisasse tirar um centavo do meu bolso para ajudar nas despesas, elas me assistiram e compartilharam seus espaços e suas coisas, superando minhas expectativas de solidariedade.

Aos meus amigos mais próximos, partes de mim fora de mim, João Pedro, Samara Oliveira, Thaisa Rosa, Mariana Mattos, Mariana Jabor, Rhaianny e Stephanie Damiana, por sempre acreditarem na potencialidade do meu querer, nas minhas decisões e pela cumplicidade infinita. Por todos os momentos em que eu genuinamente fui feliz com todos eles apesar das intempéries da graduação.

A minha primeira aluna, e grande amiga, Jéssica Azevedo, que desde o meu segundo período da graduação, quando me encontrou em uma aplicativo de aulas privadas, me deu a chance de colocar minha profissão em prática e aperfeiçoar meus métodos, sempre muito paciente e amável comigo, que ainda estava começando. Sempre confiou no meu trabalho e me abriu portas que, sem dúvidas, a fazem digna de grande reconhecimento da minha parte. Não me esqueço que, quando decidi morar sozinho, me cedeu um colchão enquanto eu não tinha absolutamente nada em casa, e sempre se mostrou pronta para me ajudar com o que fosse necessário. Se tornou uma pessoa indispensável na minha vida, é parte constitutiva da minha história profissional e de mim como pessoa.

Aos colegas de graduação que a universidade me presenteou, Sara Adelino, Alessandra Scofano, Breno Nascimento, Vinicius Chagas, Amanda Palermo, Cecília Justen, Raphaele Lyszy, Andryel Pinheiro, que tornaram essa experiência ainda mais intensa, divertida e suportável.

Ao PIBID e às minhas supervisoras Cristiano Barbalho e Paula Alves, que quase no final da graduação me ensinaram a ser ainda mais responsável e comprometido com o trabalho em equipe para alcançar bons resultados.

Agradeço aos meus professores, especialmente à Fernanda Gerbis, que nunca tive o prazer de ser aluno mas, em contrapartida, tive o grande prazer de ser orientado no projeto CLAC, em artigos científicos e, tempos depois, nesta monografia. Obrigado pela paciência, até onde foi possível, com meu ritmo de produção. O significado do seu apoio e da liberdade que me deu durante o meu processo de escrita foi ímpar, você foi mais que necessária nesse percurso. Obrigado por tudo, apesar das minhas negligências.

São pulsantes para mim as marcas registradas por cada uma dessas pessoas na minha vida. Cada uma delas participou, direta ou indiretamente, de algumas decisões que tomei ou que deixei de tomar para que tudo culminasse na versão final da confecção desta monografia.

## RESUMO

A proposta desta monografia é identificar quais as contribuições do uso da língua materna como recurso mediador em aulas de língua italiana para iniciantes. Para isso, foi traçado um panorama histórico dos estudos da aquisição de segunda língua e das diferentes visões que definem o conceito desta área de conhecimento. Nesse âmbito de estudo, nos apoiamos na produção teórica de autores que discutem os fundamentos da aquisição de segunda língua (L2) como Ellis (2001) e Nunan (1999), e de interlíngua, como Pallotti (1998) e Selinker (1992). Em seguida, destacamos, a partir dos conceitos apontados, quais as motivações da proibição intrínseca do uso da língua materna durante o processo de ensino aprendizagem de língua estrangeira. Por fim, apresentamos as vantagens e desvantagens da utilização da língua materna nas aulas de italiano, tendo como auxílio uma pesquisa realizada com professores de língua italiana do CLAC.

**Palavras chave:** ensino e aquisição de língua estrangeira; língua materna; processo de ensino/aprendizagem; interlíngua

## ABSTRACT

The purpose of this monograph is to identify the contributions of the use of the mother tongue as a mediating resource in Italian language classes for beginners. For this, a historical overview of second language acquisition studies and the different views that define the concept of this area of knowledge was drawn. In this scope of study, we rely on the theoretical production of authors who discuss the fundamentals of second language (L2) acquisition, such as Ellis (2001) and Nunan (1999), and interlanguage acquisition, such as Pallotti (1998) and Selinker (1992). Next, we highlight, based on the concepts mentioned, what are the motivations for the intrinsic prohibition of the use of the mother tongue during the foreign language teaching-learning process. Finally, we present the advantages and disadvantages of using the mother tongue in Italian classes, based on a survey carried out with CLAC Italian language teachers.

**Keywords:** foreign language teaching and acquisition; mother tongue; teaching/learning process; interlanguage

# SUMÁRIO

## INTRODUÇÃO

### 1. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

1.1 Uma breve perspectiva histórica;

1.2 Os sentidos da expressão *aquisição de segunda língua*;

1.3 A hipótese da Interlíngua;

### 1. O TRATAMENTO DISPENSADO À LM EM SALA DE AULA DE LE

2.1 O lugar da língua materna na aquisição e ensino-aprendizagem de LE;

2.2 A proibição do uso da língua materna e suas possíveis motivações;

### 2. A LÍNGUA MATERNA COMO RECURSO MEDIADOR DA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA EM NÍVEIS INICIAIS

3.1 O indivíduo jovem-adulto na aquisição de segunda língua: motivações, aptidões e particularidades;

3.2 A LM usada como recurso mediador de aquisição de LE em uma turma de nível inicial de língua italiana:

### 3. CONCLUSÃO

### 4. REFERÊNCIAS

## INTRODUÇÃO

A problemática em torno da dicotomia que cerceia o usar ou não usar a língua materna em aulas de língua estrangeira é antiga e, diga-se de passagem, quase considerada uma questão irrelevante diante da soberania da língua estrangeira, dentro do contexto de seu ensino. Com isso, os aprendizes, especialmente iniciantes, são impelidos intrinsecamente a entender que sua língua materna mais prejudica do que contribui com o processo de aquisição da língua adicional. Essa ideia, naturalmente, cria um ambiente opressor e linguisticamente pouco democrático. Para além do prisma social, existem estudos, como, por exemplo, os da linguística australiana Wilga Rivers (1981), que discute a aquisição de língua estrangeira a partir da língua materna e podem ser um excelente pontapé inicial para resoluções que facilitem o processo de aprendizagem de LE<sup>1</sup>.

Tradicionalmente, no ensino de língua estrangeira das escolas de idiomas no Brasil, pousa um acordo intrínseco que anula integralmente o uso, seja pelo professor como pelo aluno, da língua materna em sala de aula.<sup>2</sup> Para grande parte dos profissionais da área, é natural considerar, sem nenhum fundamento aparente, que a abertura para o uso da língua materna é uma interferência no caminho do aluno até a língua-alvo.

Tendo em vista a ideia dessa prática como quase que ilícita, pretende-se investigar a partir de quais motivações, a decisão de proibir a L1<sup>3</sup> ao longo do processo de ensino/aprendizagem foi disseminada e como a hipótese da interlíngua, segundo Pallotti (1998) pode nos ajudar a entender as contribuições para o aprendiz ao levar a língua nativa em consideração durante a aquisição de uma estrangeira.

Será que é possível atingir níveis mais altos de proficiência na língua alvo sem transpassar contrastivamente, em nenhum momento, a configuração da nossa própria língua? Seria o exercício de associação entre ambas um recurso mediacional que promoveria ainda mais a compreensão de aspectos equivalentes entre si (princípios) e até mesmo daqueles peculiares (parâmetros) da língua alvo

---

<sup>1</sup> O termo LE, dentro da área dos estudos em aquisição de língua estrangeira, quer dizer Língua Estrangeira. Outros termos podem ser utilizados para os mesmos fins neste trabalho como L2 (língua dois) ou LA (língua adicional).

<sup>2</sup> Nos cursos livres de idiomas, independentemente da metodologia que fazem uso, o uso do português é geralmente tido como um hábito que desqualifica o ensino, como se, ao usá-lo, o professor e o aluno estivessem "perdendo tempo".

<sup>3</sup> L1 se refere à língua materna e pode aparecer neste trabalho como LM.

ou uma interferência negativa? Portanto, se há um papel negociador da língua materna em relação à língua estrangeira neste processo, qual seria?

O objetivo inicial desta discussão, portanto, é retomar a antiga questão envolvendo o papel da língua materna (LM) no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), de aprendizes adultos. Tal discussão se justifica devido ao grande número de professores que ainda se deparam com o dilema de usar ou não a LM em sala de aula, muitas vezes pautados pela visão dicotômica LM x LE. Para dialogar com esta questão, a favor da relevância do papel da LM neste processo e do desabono da dicotomia, contaremos com as reflexões de Oliveira (2014) e Pizzolato (1995), que se interessam nos aspectos da aprendizagem de língua estrangeira de aprendizes adultos e suas percepções como protagonistas do seu aprendizado.

Entre agosto e setembro de 2022, submeti minha última turma, composta por aprendizes tardios de italiano, enquanto monitor de língua do projeto de extensão CLAC - UFRJ (Curso de Línguas Abertas à Comunidade), a um experimento para entender melhor a configuração de uma sala de aula de língua estrangeira que permite o uso do português, neste caso.

O semestre foi dividido em duas partes: a primeira, em que era permitido o uso de português como recurso mediador tanto pelo professor quanto pelos alunos, e a segunda, em que o seu uso foi sendo podado paulatinamente até que só o italiano fosse a alternativa de comunicação.

Assim, para conhecer as impressões dos alunos participantes durante o experimento, um formulário foi rodado para o recolhimento destas respostas para então, analisar criticamente a relação que estabelecem, hoje, entre língua materna e língua estrangeira.

Delimita-se aqui, para análise do uso do português como recurso mediador de aulas de língua estrangeira, somente grupos A0, isto é, alunos com pouco ou nenhum conhecimento da língua que estão aprendendo já que são os mais suscetíveis à desistência por se sentirem reprimidos ao se inserirem em um espaço de uso constante de uma língua estranha, sendo, na maioria das vezes, deixados sem alternativa a não ser se forçarem a compreender e produzir sem *input* mínimo dado previamente.

# 1. AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

## 1.1 Uma breve perspectiva histórica

O processo de aquisição de segunda língua, em linhas gerais, torna-se necessário ser compreendido por algumas razões, dentre as quais duas são básicas e relevantes. A primeira é a intensificação de produção desse conhecimento que ainda é pouco explorado, o que restringe, em grande escala, a possibilidade de se discutir muitas questões relacionadas à ciência da natureza da linguagem. Em segundo lugar e igualmente importante, os estudos da área atingem direta e indiretamente o processo de aprendizagem, suas configurações e influências e assim, os caminhos que levam aos sucessos e insucessos observados em aprendizes de L2 podem ser melhor rastreados e explicados.

Na década de cinquenta e no final da década de sessenta do século passado, o que se produzia em termos de teoria na área de aquisição de L2 esteve dentro do campo das problemáticas práticas do ensino de línguas estrangeiras e dos desafios em instrumentalizar indivíduos com determinados idiomas.

O interesse contínuo, durante a Segunda Guerra Mundial (1941 - 1945), em se descobrir maneiras efetivamente funcionais para desenvolver habilidades em segunda língua para comunicação com aliados e inimigos, por parte dos serviços secretos de inteligência norte-americana, impulsionou uma avalanche de pesquisas na área de aquisição de segunda língua. Assim, o governo dos Estados Unidos incentivou e financiou as pesquisas de alguns dos linguistas famosos da época, como Leonard Bloomfield e Charles Fries, os quais ficaram encarregados em confeccionar cursos especializados com metodologias simples que possibilitassem um aprendizado rápido, sem rodeios, que preparassem os soldados norte-americanos para se comunicar.

Entretanto, a formulação de pressupostos teóricos que fundamentassem as metodologias criadas para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras só ocorreu no final do século XIX. As reflexões de estudiosos em torno da aquisição de L2 foram muitas, entre os anos cinquenta e sessenta. Serão citadas aqui, para fins de fazer conhecer as raízes dos estudos em aquisição, neste subcapítulo, as três teorias basilares na área, as quais se ramificaram em muitas outras posteriormente.

Apesar da contextualização científica que será realizada com a teoria

behaviorista (SKINNER, 1957), o modelo monitor (KRASHEN, 1977, 1982, 1985) e a teoria da gramática universal (CHOMSKY, 1981, 1982, 1986)., nossa pesquisa e discussão se delimitará às noções que postula Pallotti (1998) sobre a *interlíngua* para esclarecer as pontes entre língua materna e língua estrangeira e consequentes contribuições na aquisição de L2.

Segundo a teoria behaviorista, a aprendizagem de língua materna estaria ligada à composição de hábitos que, de acordo com Bloomfield (2013, p. 11-23), a partir de um determinado estímulo, acarretaria uma resposta a qual, por sua vez, sofreria um reforço positivo caso fosse aquela esperada. O reforço seria negativo caso a resposta não fosse a esperada.

Quanto à aquisição de L2, a teoria psicológica representada por Bloomfield e Skinner, adquirir uma língua estrangeira consistia em repetir um inventário de estruturas como modelos para reproduzir novas sentenças, por meio da formação de hábitos de comunicação. Portanto, este processo aquisitivo se resumia em responder positivamente aos estímulos fornecidos, utilizando tais hábitos.

O fato de que os hábitos comunicativos da língua materna, segundo os behavioristas, interferiram no processo de aquisição da língua estrangeira leva-se a acreditar que os enganos poderiam acarretar a interrupção ou limitação do desenvolvimento da internalização da língua adicional. Sendo assim, o papel da visão behaviorista neste processo era prever as estruturas que seriam mais dificilmente internalizadas, com base nas diferenças entre a língua materna dos aprendizes e a língua alvo, para sondar os erros que eram gerados por transferência de hábitos da língua materna e os que não se aplicavam a este caso (NEY; GREGIS, 2007).

O modelo do monitor<sup>4</sup>, idealizado pelo linguista norte-americano Stephen Krashen e, primeira proposta dentro do quadro mentalista, postula a respeito da habilidade em produzir na L2 que sua decorrência é oriunda da competência adquirida. Neste modelo, a aquisição é concebida como um fenômeno mental e, por consequência, individual. Sendo assim, os aprendizes se abstém da necessidade de produzir *output* oral ou escrito para aprender, uma vez que a aprendizagem “surge” automaticamente no momento do contato, que resulta na compreensão da língua alvo.

---

<sup>4</sup> O modelo monitor é a hipótese desenvolvida pelo linguista Stephen Krashen (Krashen, 1982) que postula que o conhecimento linguístico e gramatical que resulta de um ensino formal apenas desempenha a função de guia e corretor dos enunciados formulados, isto é, defende que as regras aprendidas conscientemente têm função de monitoramento.

O conhecimento das regras gramaticais, segundo Krashen (1977, 1982, 1985), tem uma única função: atuar na produção dos enunciados como uma espécie de verificador, que confere os enganos e os modifica em caso de não estarem de acordo com o inventário de regras acumulado. Ou seja, a produção criativa, surgida como decorrência da aquisição, é corrigida e alterada com base no conhecimento consciente das regras da língua estrangeira que se está aprendendo.

É incontestável a autoridade de Krashen na área tendo em vista a aderência de suas pesquisas referentes à aquisição de L2 até hoje. As hipóteses mais conhecidas foram levantadas há quase 60 anos e são ainda extensivamente discutidas, tanto por aqueles que se orientam por suas ideias como por seus críticos, que são muitos.

A perspectiva gerativista, empreendimento de Chomsky e seus discípulos, assume que os falantes de uma língua já nascem dotados de uma gramática interna que produz sentenças infinitas dessa língua. A partir dessa abordagem, a capacidade geradora dessa gramática, em qualquer que seja a língua, deriva a faculdade da linguagem, um módulo inato cujo núcleo, isto é, a Gramática Universal (GU), é responsável por organizar os princípios responsáveis por determinar a forma que as gramáticas podem tomar. Na concepção de Chomsky “o papel do gerativismo, no seio linguístico significa construir um modelo teórico capaz de descrever e explicar a natureza e o funcionamento da faculdade da linguagem humana, o que significa procurar compreender um dos aspectos mais importantes da mente humana.” (KENEDY, 2013, p. 130).

As postulações da teoria gerativa que se aplicam à aquisição de L1 deram origem a muito estudos que discutiam a relação desses fundamentos com a aquisição de L2 ao longo do tempo, impulsionados, principalmente, pela proposta de Corder (1976) que, contra a visão da Análise Contrastiva,<sup>5</sup> abordagem defendida por Lado (1957), afirmou que haveria semelhanças entre o processo de aquisição de L1 e L2. Por outro lado, há quem advogue que as aquisições são fenômenos distintos. A Hipótese do Período Crítico (LENNEBERG, 1967), por exemplo, é um dos argumentos utilizados para levantar questões na literatura a respeito da distinção entre as aquisições de primeira e de segunda língua.

---

<sup>5</sup> Junto com Charles C. Fries, Robert Lado é considerado o principal representante da hipótese contrastiva, ou seja, a teoria segundo a qual é possível prever as dificuldades encontradas no aprendizado de uma língua a partir da comparação sistemática entre a língua nativa de o aprendiz (tanto em termos de gramática quanto a fonologia ou léxico) e a língua aprendida.

A partir dos anos 80, o modelo conhecido como Teoria dos Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981, 1982, 1986) passou a fornecer subsídios a muitos estudiosos interessados em pesquisas sobre primeira e segunda línguas. Com base nessa teoria, vários trabalhos sobre a aquisição de segunda língua foram desenvolvidos com o objetivo de estabelecer se um adulto adquirindo uma L2 teria acesso à GU ou não, se haveria “transferência” de valores paramétricos da língua materna para a língua alvo ou não.

São muitas as contribuições teóricas para o campo de investigação “aquisição de segunda língua”, o que resulta, hoje, em um dinamismo intelectual interessante. A academia tem apresentado uma certa preocupação em elaborar modelos teóricos descritivos para expandir ainda mais a cobertura dos fenômenos que explicam este processo.

O que pode-se concluir, apesar de tantas teorias diferentes existentes é que, definitivamente, a aquisição de uma língua estrangeira é um evento pessoal e não se limita ao cerco de uma teoria somente. Este processo pode ser classificado, complementarmente, tanto de caráter mental, ou comportamental, pois são muitas as áreas de conhecimento - como a psicologia e a sociologia -. Ao reuni-las, elas se consolidam no entendimento de como um aprendiz adulto de língua estrangeira parte de ser um usuário sem nenhuma noção do funcionamento de um determinado sistema linguístico a um usuário totalmente consciente deste funcionamento, com independência sólida no uso efetivo da língua alvo.

## **1.2 Os sentidos da expressão *aquisição de segunda língua*.**

A expressão “aquisição de segunda língua” é dotada de polissemia e, tal característica reflete a natureza multifacetada dos objetos de estudo de interesse daqueles que se debruçam sobre as questões relacionadas à aprendizagem de L2. Essa diversidade focal culmina em uma aplicação de temas e demandas de tamanha magnitude que os estudos denominados “aquisição de segunda língua” podem aparentar pertencer a áreas completamente diferentes.

Os estudos que produzem informação no campo da aquisição de segunda língua abrigam perspectivas muito variadas, tanto do ponto de vista da escolha da fundamentação teórica utilizada, quanto dos métodos determinados para o avanço

das pesquisas.

Essa polissemia também reflete o fato de ela poder ser utilizada para a descrição de facetas distintas do fenômeno da aprendizagem e do uso de uma língua diferente da língua materna ou, de uma variante da L1 empregada em situações específicas e distintas da comunicação cotidiana do aprendiz.

Dentre as tantas facetas, pode-se dizer que o processo cognitivo é uma delas, no qual entram em cena as diversas interações possíveis de um conjunto complexo de condições psicológicas. Estas condições se resumem a aptidões, mecanismos mentais de suporte de processamento e armazenamento informacional, motivações, emoções, estados de maturação cognitiva; e contextuais como políticas linguísticas, diretrizes educacionais, circunstâncias favoráveis de contato linguístico, facilidade de acesso ao discurso em L2. Por meio do diálogo entre as condições psicológicas e contextuais, originam-se prismas de níveis de habilidade no uso da língua dos mais variados, a fim de realizar objetivos comunicativos. Em linhas gerais, existem muitas pesquisas, como é o caso das realizadas por Krashen (1982), como a hipótese do filtro afetivo<sup>6</sup> - uma das cinco hipóteses sobre o processamento da aquisição de L2 desenvolvidas pelo autor - , que se colocam no papel de identificar e descrever estas condições.

O termo “aquisição de L2” também pode ser empregado em referência ao produto desse processo sociocognitivo. Ou seja, por aquisição de segunda língua pode-se entender o grupo específico de habilidades comunicativas derivado do processo de aprendizagem de línguas adicionais e o estado do conhecimento linguístico representado mentalmente como consequência desse processo de aprendizagem. Os estudiosos cujos interesses situam-se nesta perspectiva, normalmente trabalham com a hipótese de que é esse estado de conhecimento linguístico internalizado que o falante de uma segunda língua acessa ao exercer as habilidades comunicativas com ela.

Por fim, a expressão “aquisição de segunda língua” é empregada obviamente em referência à disciplina inserida majoritariamente no campo dos estudos linguísticos. Seu conteúdo possui forte conexão e clara interface com outras áreas de conhecimento dedicadas à investigação tanto do processo sociocognitivo, quanto do produto ou estado de conhecimento dele resultante.

---

<sup>6</sup> De acordo com Krashen (1985), o filtro afetivo é considerado um bloqueio mental que impede os indivíduos de utilizarem totalmente o input adquirido compreensível que eles recebem para a aquisição de L2. Vários fatores favorecem esse bloqueio, dentre eles os de ordem psicológica como: desmotivação, falta de autoconfiança, insegurança, dentre outros

Na etapa inicial de sua consolidação como área de conhecimento, nas décadas de 1960 e 1970, os estudos em aquisição de segunda língua eram considerados uma subárea da linguística aplicada, uma vez que seu objetivo prevalente era pretensamente desvendar informações úteis para o ensino de línguas adicionais. Porém, com sua evolução subsequente, há estudiosos para os quais a relação com o ensino de L2 é somente uma das possibilidades dos estudos em aquisição de segunda língua, não sendo, portanto, plenamente adequado igualar a disciplina à prática de ensino.

Na atualidade, ainda há uma forte conexão entre os estudos em aquisição de segunda língua e a reflexão em torno de questões sobre metodologias para o ensino de L2, e também sobre o planejamento de programa de ensino para essas línguas.

Para vários estudiosos, como Long e Doughty (2005), a área de aquisição de segunda língua é compreendida como uma atividade científica de base, um empreendimento que vem ao encontro dos propósitos das ciências cognitivas. Ou seja, nessa perspectiva, estudar a aquisição de L2 é, sobretudo, assumir um compromisso com um esforço científico para a compreensão de um dos aspectos do funcionamento da mente humana: a capacidade e os limites da aprendizagem e do uso de mais de uma língua.

Neste sentido, a expressão “aquisição de segunda língua” nomeia um processo, seu produto e o campo de estudos no qual ambos se situam. Essa área de investigação pode tanto ter escopo aplicado ao ensino de línguas, quanto almejar objetivos de natureza teórica. Isto quer dizer que ela visa a modelagem de mecanismos cognitivos assim como a descrição linguística, podendo até mesmo planejar o confronto de teorias sobre a natureza das representações e do processamento da linguagem.

### **1.3 A hipótese da Interlíngua**

A hipótese da interlíngua pode ser sinteticamente enunciada como a existência de um sistema linguístico internalizado, com propriedades de desenvolvimento e de representação mental específicas, manifesto quando um usuário de L2 seleciona sua segunda língua para a produção ou compreensão linguísticas em eventos comunicativos. Pallotti (1998, p. 21) analisa a noção de

interlíngua, nesse sentido:

“La nozione di interlingua cerca di dar conto del fatto che le produzioni di un apprendente non costituiscono un' accozzaglia di frasi più o meno devianti, più o meno costellate di errori, ma un sistema governato da regole ben precise, anche se tali regole corrispondono solo in parte a quelle della lingua di arrivo<sup>7</sup>” (Pallotti, 1998, p. 21)

Esse sistema é denominado "interlíngua". Para uma apreciação plena da inovação trazida pela hipótese da interlíngua, é importante enfatizarmos a noção de sistema linguístico internalizado. Essa noção implica uma mudança relevante na compreensão dos erros do aprendiz de L2, ou seja, da manifestação de desvios em sua fala e de seus processamentos da linguagem discrepantes do padrão de falantes nativos maduros de tal L2.

Ao invés de abordá-las somente como o produto de falhas de aprendizagem, e, portanto, eventos indesejáveis, as divergências de um usuário da L2 em relação ao falante nativo são vistas como expressão de um estado de competência linguística. Ou seja, a manifestação do uso de uma L2, a interlíngua de um aprendiz, passa a ser considerada como uma língua natural, em tese, passível de descrição e de análise linguística.

A interlíngua é vista, então, como um processo contínuo e gradual de apropriação de elementos gramático-pragmáticos da língua-alvo, que podem ser acessados em diferentes estágios. Quanto à esta característica da continuidade do processo, a interlíngua pode ser caracterizada como um sistema com notável grau de variabilidade, altamente dinâmico, permeável, sem deixar de ser sistemático (Pallotti, 2003, p. 22). Como a interlíngua pode incluir padrões dos sistemas linguístico-pragmáticos da língua materna e da segunda língua, o aprendiz constrói estratégias adaptativas com a finalidade de estabelecer a comunicação (Mulling; Zimmer, 2007).

A hipótese da interlíngua pode ser interpretada como o marco teórico da substituição da hipótese da análise contrastiva pela concepção de que a representação da L2 na mente do aprendiz se configura como um sistema cujo

---

<sup>7</sup> O conceito de Interlíngua procura dar conta de que as produções de um aprendente não constituem um amontoado de frases mais ou menos desviantes, mais ou menos cravejadas de erros, mas um sistema regido por regras muito precisas, mesmo que essas regras correspondam apenas em parte às da língua-alvo. (tradução nossa)

desenvolvimento é relativamente independente da L1 e da L2. A interlíngua é concebida como um sistema linguístico autônomo. Em outras palavras, ela se torna o construto teórico que tem por objetivo abarcar as discrepâncias entre a gramática internalizada como uma interlíngua e a competência monolíngue dos nativos da L2, possibilitando interpretá-las e compreendê-las.

É notável, no desenvolvimento de ideias no campo da aquisição de segunda língua, uma oscilação entre quadros teóricos que ora dispensam a atribuição de importância teórica maior ao papel da L1 e ora lhe atribuem papel pivô na compreensão das características singulares da aprendizagem e do uso das línguas adicionais. Essa oscilação é um aspecto central de dois grandes tipos de teorias propostas para o fenômeno da aprendizagem de L2, respectivamente em torno da ideia de uma semelhança ou de uma diferença fundamental em relação à aquisição de L1.

Teorias que assumem a semelhança fundamental são exemplificadas pela hipótese do input de Stephen Krashen. Elas propõem a ênfase na operação de mecanismos compartilhados e universais para a aquisição de L1 e de L2. Porém, ao enfatizar a semelhança de mecanismos, essas teorias trazem para si o ônus da interpretação da fossilização<sup>8</sup> por fatores exteriores como os mecanismos de aquisição de linguagem em si. O fator principal com que podemos compreender a fossilização seria a operação do filtro afetivo alto, como um impedidor do processamento adequado do input compreensível. Porém, é importante lembrar que a evocação do filtro afetivo como explicação da fossilização é um dos argumentos nos quais a teoria de Krashen é bastante vaga.

Por outro lado, teorias que assumem uma diferença fundamental entre a aquisição de L1 e de L2 não se distinguem das teorias do tipo "semelhança fundamental" por uma recusa de que os mecanismos cognitivos subjacentes à aquisição de linguagem possam ser semelhantes. O que as distingue é especificamente a ênfase das teorias de diferença fundamental no impacto que a competência estabelecida na L1 terá no processo de aquisição de L2. Para elas, o fato de o aprendiz já ser falante de uma língua modula a aprendizagem de línguas adquiridas de modo significativo, o suficiente para que seja descritiva e teoricamente adequada considerá-la como um processo essencialmente distinto da aquisição

---

<sup>8</sup> Segundo Han (2004), a fossilização geralmente denota a recorrência, durante o desempenho da L2, de uma forma que não é somente desviada da forma correta da língua em estudo, mas também "inalterável/imutável", não importando o grau de exposição ao qual o aprendiz se encontra, mesmo sendo ele falante fluente da L2.

primária de linguagem.

## **2. O tratamento dispensado à LM em sala de aula de LE**

### **2.1 O lugar da língua materna na aquisição e ensino-aprendizagem de LE**

Entender as formas como o conhecimento linguístico 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 controversos 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 translingüísticas”. 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, apoiamos-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 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.

## 2.2 A proibição do uso da língua materna e suas possíveis motivações

Autores de livros didáticos ou metodológicos desde muito tempo direcionam sua atenção a mostrar as áreas de interferência da língua materna na aquisição da língua estrangeira, através de uma análise contrastiva que, como mencionado já no primeiro capítulo deste trabalho, começou a ter popularidade a partir da década de 1970. Os linguistas tentam explicar os enganos durante a produção da LE como possíveis interferências da LM, sendo assim, como algo negativo. Com isso, buscam prevenir os professores quanto às interferências que poderão ocorrer e prever quais seriam as dificuldades dos falantes de língua portuguesa quanto à percepção e produção dos sons da língua inglesa, fornecendo sugestões de como corrigi-los.

Swan e Walter (1990, p. VII), ao se referir à língua materna, sugerem que o seu uso nas aulas de inglês pode ajudar a tornar as explicações mais rápidas e precisas. Contudo, colocam uma condição para que isso aconteça: “the mother tongue, if it can be used, can help to make explanations faster and more precise...”<sup>3</sup> (grifo nosso). O autor, ao colocar essa condição, reconhece que em algumas instituições dedicadas ao ensino de língua estrangeira a língua materna não pode ser usada nem sequer como uma metalinguagem.

Nota-se a preocupação dos autores acima citados de prevenir a aula de língua estrangeira da “contaminação” pela língua materna, a qual, para muitos profissionais, é considerada um obstáculo ao processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Ao ter contato com materiais que discutiam essa proibição do uso da LM, sempre questionava se, por acaso, teríamos “compartimentos” mentais distintos ou até mesmo habilidades específicas para o aprendizado da língua estrangeira. Também ouço muito de aprendizes da língua estrangeira apreensivos porque não conseguem “pensar” na língua alvo. É uma espécie de lei estabelecida como obrigação por alguns muitos professores de língua estrangeira, ao dizerem que, para aprender uma nova língua, os alunos precisam “esquecer” a língua materna durante as aulas, principalmente, e pensar só na LE.

Esta é a questão que sempre levanto ao redor dessa problemática: é humanamente possível e necessário esquecer a língua materna para aprender a língua estrangeira?

Para uma breve discussão desta questão, trago aqui as reflexões de Revuz (1997) sobre a língua materna e a língua estrangeira. A autora destaca como as palavras são impregnadas de um sistema de valores, ao dizer que:

Muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja, a um só tempo, designação de um conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente. Esse sistema de valores impregna completamente o sistema lingüístico. Ele diz aquilo que se pode dizer e aquilo que não poderia ser dito; ele manifesta uma relação com a própria língua e o saber que ela permite construir. (Revuz, 1997, p. 215)

Com propriedade, a autora entende o quão extensa e complexa é a questão que diz respeito ao aprendizado de língua estrangeira, fundamentando-se na estruturação psíquica basilar do sujeito que, por sua vez, se molda a partir da língua materna:

O exercício requerido pela aprendizagem de uma língua estrangeira se revela tão delicado porque ao solicitar, a um tempo, nossa relação com o saber, nossa relação com o corpo e nossa relação com nós mesmos enquanto sujeito autorizado a falar em primeira pessoa solicitam-se as bases mesmas de nossa estruturação psíquica, e com elas aquilo que é, a um mesmo tempo, o instrumento e a matéria dessa estruturação: a linguagem, a língua materna. (Revuz, 1997, p. 217)

A autora descreve a inviabilidade do sujeito se colocar diretamente como detentor da língua alvo sem antes atravessar suas bases de estruturação psíquicas, permeadas pela língua materna. A LM é, além disso, um instrumento indispensável para compreender as relações que se construirão entre o sujeito e o sistema lingüístico ao qual está sendo exposto:

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre

primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (ou de não aprendizagem) de uma segunda língua, que se pode observar quando se ensina uma língua e se explica, sem dúvida, em grande parte pelas modalidades desse confronto. (Revuz, 1997, p. 215)

Nas reflexões dessa autora, é evidente a impossibilidade de “esquecer” a língua materna, ao longo da aprendizagem da língua estrangeira. Ela é matéria dissociável de qualquer produto, isto é, de qualquer LE aprendida e, portanto, deve ser levada em consideração como ferramenta, ou ao menos, não evitada.

A fim de complementar a discussão, entrevistei alguns antigos monitores de italiano do CLAC - Curso de Línguas Abertas à Comunidade, projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFRJ, que participaram no mesmo período que eu, para recolher suas visões acerca da ausência e presença do português durante as aulas de italiano.

Todos os ex monitores entrevistados falam mais de duas línguas e em suas experiências como aprendizes relatam que seus professores usavam português em sala de aula; 66,7% diz que a língua materna era usada somente quando alguém não entendia algo; 33,3% diz que o português era utilizado durante as explicações de gramática e 33,3% diz que além dos casos anteriores, os professores usavam português em vários outros momentos, durante as aulas.

Quanto à prática docente deles, os entrevistados foram questionados sobre a visão acerca da permissão do uso do português durante suas aulas. As respostas ficaram divididas igualmente entre “não ver problema em usar o português quando necessário”, “estimular os alunos a falar sempre na língua alvo” e “levar em consideração o nível de conhecimento do aluno e seus objetivos comunicativos ao decidir usar ou não o português”. Evidentemente não existem parâmetros que indiquem a eficácia da ausência ou presença da língua materna, nem uma norma metodológica que direcione a decisão dos profissionais entre usar ou não usar o português durante as aulas de língua estrangeira. É, portanto, uma decisão arbitrária, que não leva em consideração fundamentos científico-metodológicos.

O que chama atenção é que, na questão sobre “usar o português como mediador para fazer comparações com a língua alvo em determinadas explicações”, absolutamente todos os entrevistados confirmaram o uso, apesar de nem todos

permitirem que seus alunos usassem. Conclui-se que, em geral, a proibição do uso da LM incide mais sobre os aprendizes do que necessariamente na produção do próprio professor, o que sugere uma certa conveniência.

A questão chave da entrevista, que é também a que fará a ponte com o assunto do próximo capítulo, consiste em rastrear o ponto de vista dos ex monitores quanto ao uso da LM em aulas de LE, no caso deles, o uso do português em aulas de língua italiana, em turmas de nível inicial.

As respostas, como na maioria das outras questões, seguiram o mesmo padrão variável, com diversas maneiras de ver a eficácia ou ineficácia do uso. Uns mencionaram o bloqueio que pode ser causado pela exposição do aluno à língua alvo, a longo prazo, nos primeiros momentos; Outros comentaram sobre como o uso simultâneo das línguas pode evitar o espanto dos alunos iniciantes, deixando-os mais confortáveis. Alguns monitores ressaltaram a segurança que a língua materna, ao ser usada como ferramenta de compreensão dos conceitos fundamentais, pode dar ao aluno que tem pouca ou nenhuma experiência com o idioma.

Acredito que a aquisição de língua estrangeira não envolve simplesmente proibir ou limitar ao máximo o uso da LM nas aulas de LE, ou de prever as interferências da língua materna na fonologia, morfologia e sintaxe para esquivar-se dos erros. Afinal, a influência da língua materna está para além do seu uso se levamos em conta o pensamento de Revuz, quando diz “estar-já-aí da primeira língua é um dado iniludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”. Para Revuz (...) a LE é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela que se adquire na infância. A apreensão de uma língua estrangeira está condicionada ao fato de já se ter tido acesso à linguagem por meio de uma outra língua. (Revuz, 1997, p. 215).

### **3. A língua materna como recurso mediador da aquisição da língua estrangeira de aprendizes tardios em níveis iniciais**

**3.1** O indivíduo jovem-adulto na aquisição de segunda língua: motivações, aptidões e particularidades;

O fator idade sempre foi considerado um item polêmico quando se fala em aprendizagem de uma nova língua. Pizzolato (1995) acredita que os aprendizes de LE, adultos, apresentam limitações na aprendizagem de termos gramaticais, lexicais, tanto na escrita quanto na oralidade. Segundo ele, existe um período de tempo, relativo à idade, no qual algumas circunstâncias são mais favoráveis ao desenvolvimento de um determinado tipo de comportamento, e cuja eficiência se reduz com o passar dos anos. A idade adulta, segundo o autor, reduziria competências básicas favoráveis ao desenvolvimento de um determinado tipo de comportamento. Oliveira (2008, p. 147-148), resume algumas teorias:

Para Meisel (1993), a aquisição de LE, depois da adolescência, não é mais função da gramática universal, mas é um processo cognitivo, de aprendizagem de habilidades. É que daí se explicam as fossilizações e julgamentos limitados à gramaticalidade. Outra hipótese atestando a dificuldade de adultos em aprender uma LE partiu de Selinker (1992). Nessa hipótese, conhecida como fossilização, o aprendiz de LE tende a buscar parâmetros sintáticos, semânticos e fonológicos entre a língua-alvo e a língua materna. Com isso, impropriedades e erros podem ser internalizados e tornam-se permanentes na produção dos aprendizes de LE, mesmo no caso de alunos que se encontram em níveis mais avançados de aprendizagem. Seliger (1978) acrescenta que a perda da plasticidade do cérebro implica uma aprendizagem mais enciclopédica após a puberdade.

Lenneberg (1967), busca bases biológicas em favor do “período crítico” para a aquisição da linguagem e afirma que, depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até então, geralmente permanecem deficientes até o fim da vida. Como se observa, as teorias sobre qual a melhor idade para aprender uma língua estrangeira são muito controversas, não há um consenso.

Na realidade, o que se tem é que a maioria dos estudantes adultos de LE está principalmente interessada em obter uma habilidade básica de comunicação na língua alvo, porque a sua língua materna continuará sendo a sua língua principal. Isto nos remete a fazer algumas reflexões sobre o comportamento e desempenho do adulto na aquisição de uma LE.

Na idade adulta geralmente aprender uma nova língua já não é uma obrigação exigida pela escola ou família, mas uma opção buscada por motivação interna, com aumento de consciência sobre a aprendizagem e com interferência de fatores de afetividade ou de personalidade que podem contribuir para maior ou menor sucesso na aprendizagem. Considerando estas reflexões, interroga-se: que motivações levam um adulto a aprender uma LE? Que medos e ansiedades acompanham este novo aprendiz? Qual o papel do professor no ensino de LE para adultos? Que estratégias este professor pode utilizar para tornar o ensino-aprendizagem mais eficiente? Quais metodologias e técnicas são mais eficientes no ensino de LE para adultos? Os itens a seguir buscam responder às interrogações feitas.

Quando um estudante adulto busca um curso de LE, nem sempre está disposto a deixar-se orientar no ensino. Para optar por um curso/atividade que, inicialmente, seja convencido da decisão tomada, quer que esteja claro o percurso que vai iniciar, quer ter a possibilidade de questionar/avaliar continuamente o caminho percorrido, quer ser autônomo na aprendizagem.

De acordo com Serragiotto e Luise (2004, p, 21), “[...] o adulto não está disposto a colocar em discussão a própria situação de adulto e os próprios conhecimentos, por isso o ensinamento será eficaz só se o próprio estudante decidir querer mudar a sua realidade cognoscitiva e social”

Para tornar eficiente o ensino de LE, deve-se identificar sempre qual motivação levou o adulto a buscar a nova aprendizagem. Para Oliveira (2008), além de um fator intrínseco, a motivação possui uma grande importância na aprendizagem da língua. Toda a aprendizagem é decorrente de três tipos de motivação: a extrínseca, que visa integrar o aprendiz na cultura do falante nativo do idioma que busca dominar; a intrínseca, que se apoia nos aspectos particulares, pessoais de cada indivíduo; a motivação instrumental, decorrente e garantida pela razão funcional de um exercício ou de uma carreira profissional. O autor destaca que se não houver necessidade, não haverá motivação e que o sujeito desmotivado

não terá satisfação na busca de qualquer aprendizagem.

Quanto ao processo de aquisição de LE, a motivação pode ser considerada como a principal diferença entre pedagogia e andragogia. As crianças, por suas características psicológicas, como aprendizes de LE, são espontâneas, motivadas pela curiosidade, sem compromisso com os resultados (não há nenhuma preocupação com os resultados acadêmicos). Por estas características, a aprendizagem, para elas, não tem como objetivo resultados imediatos e conscientes, mas é concebida como um jogo ou qualquer atividade e, em consequência, transforma-se em algo prazeroso que a criança quer repetir porque gosta; nesta repetição está a verdadeira, a real aprendizagem. A aquisição de língua estrangeira acaba sendo mais uma das atividades normais do cérebro infantil, que por sua grande plasticidade, acomoda-se às exigências que lhe são feitas. A pedagogia de ensino de LE lembra que aprender é tão simples e corriqueiro, para as crianças, quanto é aprender a língua materna: tanto os processos quanto as dificuldades são as mesmas e os resultados poderão ser altamente eficazes se o professor tiver consciência de que o ensino de LE, para crianças, deve ser igual à alfabetização em língua materna.

Os adultos partem de uma motivação comprometida. Atribuem à língua um forte valor instrumental: buscam a aprendizagem de uma língua estrangeira por necessidade ou obrigação, para uso pessoal; tem tempo limitado para aprender, precisam de resultados imediatos, tem objetivos prefixados (viagens, negócios, turismo, estudo, exames de pós-graduação, bolsas de estudo...). Os adultos quando estudam uma LE, fazem por necessidade de aprender a língua de uma sociedade da qual não fazem parte. A exigência da língua nasce do cotidiano: necessitam compreender e fazer-se compreender no mundo do trabalho, nos negócios, no exercício da profissão em caso de Curso de Formação para professores de língua estrangeira. Precisam conhecer a língua na sua forma coloquial e nos registros formais (exigências legais para negócios – contratos comerciais, comunicações, avisos, extratos bancários, correspondências pessoais e comerciais dentre outras).

Na aprendizagem de uma segunda língua, o estudante, especialmente o adulto, necessita conhecer os diversos códigos de uma determinada cultura - o linguístico, o comportamental, o social e o sociocultural, para poder conhecer as diversas regras de vida. Por isso, ensinar língua é, sobretudo, guiar o estudante a melhor compreender a vida da comunidade linguística. Um professor de línguas

deverá, principalmente nos níveis básicos de ensino, fornecer o input linguístico inicial, apresentando situações em que os estudantes possam entrar em contato, através da língua, com a cultura do país que a fala. Os alunos não adquirem somente o instrumento linguístico, mas, sobretudo, devem atingir uma meta da educação linguística: a aculturação que, no caso de estudantes adultos, não se desenvolve somente como um interesse para o diverso, mas dá diretrizes sobre quais são os modelos essenciais da cultura a ser aprendida.

### **3.2 A língua materna usada como recurso mediador de aquisição de L2 em uma turma de nível inicial de língua italiana:**

No segundo semestre do ano de 2022, assumi a última turma de italiano pelo projeto de CLAC, após 2 anos de atuação como monitor de turmas de diversos níveis e perfis. A turma era de nível inicial, portanto, os dez alunos possuíam pouquíssimo ou nenhum conhecimento da língua alvo.

Na prática, sempre utilizei o português como recurso mediador em turmas anteriores, simultaneamente ao italiano, movido por experiências ruins que tive ao aprender outros idiomas no passado, nas quais eu paralisava e até pensava em desistir ao longo dos primeiros contatos, quando descobria que não poderia usar português na sala de aula.

Refletindo a respeito do peso da responsabilidade que essa limitação colocava sobre os alunos, lembrei de como éramos tratados como folhas em branco, como se tivéssemos chegado ali sem bagagem nenhuma que contribuísse com o nosso aprendizado e como eu e alguns colegas se sentiam oprimidos pela restrição. Tiravam a nossa voz para implantar outra e tínhamos que aceitar, pois fazia parte da metodologia.

A questão gira em torno da fundamentalização da prática. Até então, não se encontraram evidências científicas que comprovem que a melhor maneira de aprender uma língua estrangeira em cursos com professor não nativo seja afastar o sujeito da aprendizagem de sua língua materna, reduzindo ou encerrando completamente o seu uso durante os encontros. É, portanto, difícil imaginar o processo de apropriação de uma língua adicional sem nenhum vínculo com a língua materna do aluno; isto porque essa é sua língua de referência – termo cunhado por Dabène (apud CASTELLOTTI, 2001b, p. 11) –, “serviu de suporte à construção das

aprendizagens fundamentais”,

Assim, se pensamos a LM como língua de referência, em circunstância monolíngue, ela dá identidade ao aprendiz e constitui o seu modo de representação. Todas as representações mentais, sociais e culturais deles – isto é, a maneira como enxergam o mundo – se aliam às experiências anteriores, aos seus conhecimentos prévios e à presença inevitável de sua língua materna de modo a constituírem elementos essenciais para a aprendizagem de uma nova língua.

Tendo isso em vista, o experimento realizado na turma de iniciantes de italiano buscou verificar a eficácia em não delimitar o uso do português nos encontros, seja da parte do monitor, seja da parte dos alunos, ao longo do semestre, comparando o desempenho de produção deles no início e no final.

O semestre começou em agosto de 2022 e terminou em dezembro de 2022. O experimento consistiu em separar o tempo que tínhamos em duas partes, uma anterior e outra posterior à primeira avaliação, que aconteceu em meados de outubro. No cronograma da primeira parte do curso, os alunos viam elementos gramaticais básicos que dessem condições a eles de formar e entender frases simples como pronomes pessoais e interrogativos, verbos de todas as conjugações, algumas preposições e um alcance de em torno de 500 palavras novas.

Em agosto, ao iniciar o semestre, haviam 10 alunos. A turma tinha um perfil bem variado. Essa quantidade afunilou ao longo das 3 semanas posteriores, totalizando 7 alunos. Todos extremamente assíduos e curiosos, muito empolgados para conhecer a língua italiana.

Nas primeiras aulas em diante, até o dia da avaliação, decidi usar o português como ferramenta mediadora, para fins comunicativos em que o italiano não faria tanta diferença no objetivo dos alunos. O que quero dizer é que os alunos não precisavam ser expostos ao italiano usado para “explicar a diferença de um verbo de primeira e de segunda conjugação” ou “corrigir um exercício de casa”.

Portanto, o italiano foi usado para me comunicar com os alunos em habilidades comunicativas úteis, como por exemplo ao fazer perguntas ou constatações sobre o tempo, sobre uma notícia ou simplesmente para se cumprimentar. Tentei alcançá-los também em italiano, sem recorrer à tradução direta, sempre que não entendiam algo em um primeiro momento, mas não hesitei em usar o português em última instância. Nos momentos de exposição gramatical, não usava o italiano, a não ser quando mencionando os termos gramaticais em sua

forma original. Ao descrever como funcionaria alguma dinâmica que fazíamos, usei o português mas, durante as dinâmicas, o italiano. Em sessões de correção de exercícios, também o português ficou em primeiro plano. Ao proferir comandos, sempre em italiano.

Quanto aos alunos, deixei-os livre para decidir se preferiam tentar se comunicar em italiano ou ficar com o português. Poucos fizeram questão de insistir no uso do italiano, mesmo cometendo erros, o que do meu ponto de vista era suficiente para estimular todo o resto da turma a tomar iniciativa de tentar, em algum momento. Quanto a mim, respondia a todos em italiano, independente de qual idioma eles tivessem escolhido para se comunicar comigo.

Partindo do pressuposto de que o uso da LM pode se apresentar como um excelente recurso didático nas aulas de língua estrangeira como um atalho para alcançar os objetivos da aula, acompanhei os alunos dentro destes moldes de agosto até outubro, quando, depois da primeira avaliação em diante eu intensificaria a frequência do uso do italiano, assim como o estímulo à produção oral deles.

Na aula de transição, um encontro após a avaliação, praticamente todos notaram que dificilmente eu falava algo em português e que passei a render muito mais assuntos, abrindo aspas dentro de outras aspas quando levantava uma questão temática da lição que estávamos trabalhando a fim de aumentar a produção deles. Evidentemente, aqueles que já vinham se comunicando em italiano desde o início do semestre estavam em vantagem em termos de *agilidade linguística*, mas foi perceptível o esforço da parte de todos para entregar frases conscientemente corretas e completas na língua alvo e evitar recorrer a LM.

Em algumas situações, como explicar gramática, mantive o português em primeiro plano pois notei um ótimo rendimento pelos alunos na compreensão do funcionamento do sistema, por meio dos exercícios. Essa decisão, por sua vez, parte do fato de considerar os conteúdos dos primeiros níveis de aprendizado em LE substancialmente importantes, tanto para os aprendizes, quanto para os monitores que os acompanharão nos próximos semestres. Não abrir margens para mal entendidos é indispensável nessa etapa.

Em algumas aulas da segunda parte do curso, passei a sugerir que tentássemos usar somente o italiano durante quase todo período da aula. Essa dinâmica de imersão consistia em dar *dez créditos* que intitulei de *biglietti per*

*parlare portoghese*<sup>9</sup>, a toda a turma, para que usassem quando sentissem que falar português era a única alternativa de comunicação. A única regra de uso do bilhete era tentar, ao menos uma vez, falar o que desejasse em italiano, mesmo que com auxílio do monitor. Caso o aluno realmente não conseguisse, ele poderia usar.

No final do encontro, caso pelo menos 7 bilhetes não fossem utilizados, os alunos ganhavam 0,2 décimos extra na segunda avaliação do curso. Essa dinâmica aconteceu, acredito, 5 vezes<sup>10</sup> e foi uma ótima estratégia didática desenvolvida para incentivá-los a usar mais italiano sem precisar proibir o uso do português em sala de aula.

O interessante foi notar que os alunos se ajudavam diante das dificuldades de comunicação para economizar bilhetes. Em alguns casos, alunos que tinham uma melhor performance se apresentavam colaborativamente para dar suporte a outros na tentativa de manter os sete bilhetes para conseguir a nota.

Alguns alunos foram entrevistados por meio de formulário para opinar sobre a divisão do semestre em duas partes e as intenções da estratégia didática e, 100% dos participantes, ao serem questionados *como se sentiriam caso as aulas, desde o início, fossem ministradas já em italiano, sem exceções ao uso do português*, respostas como “me sentiria um pouco preocupada”, “ficaria nervoso” e “teria mais dificuldade de me sentir à vontade”. Um dos alunos respondeu que “acredita que se faz necessário o uso do português, pelo menos nos primeiros dias”. O comentário de um dos participantes a respeito da sua experiência com o inglês, por exemplo, é uma síntese da nossa discussão:

Eu já tive essa experiência com o inglês, então acho que posso traçar uma comparação. É muito difícil acompanhar a aula em um idioma novo que você não conhece absolutamente nada. Tive dificuldade para entender o conteúdo da aula e, portanto, meu avanço foi mais lento. Além disso, o uso ininterrupto da língua que para mim era nova inibia minha participação; eu evitava fazer perguntas e interagir por não saber falar.

Em geral, os alunos reconhecem a importância da acessibilidade à comunicação dada na primeira parte do curso, até mesmo para que se criasse um

---

<sup>9</sup> Tradução: Bilhetes para falar português. A contagem de vezes que a turma utilizava o bilhete era mostrada no quadro.

<sup>10</sup> Em apenas um dos encontros os alunos não conseguiram manter os 7 bilhetes. O valor de 0,8 décimos incidu diretamente na nota final da segunda avaliação oral do curso

vínculo entre o monitor e eles, tornando o ambiente mais favorável à exposição. A inibição da participação é certa: para os alunos mais introvertidos, principalmente, é quase uma sentença decretando a desistência do curso.

Quando questionados sobre o seu pensamento a respeito do *português atrapalhar o desenvolvimento do idioma, no nível atual deles*, um aluno disse que “se fossem ministradas todas em português, o uso atrasaria o aprendizado e imersão na língua”. A grande parte dos alunos responderam com afirmações como “acho que auxilia muito”, “acredito que seja indispensável no início” e “ajuda, já que começamos sem saber nada do idioma”. Um dos alunos, ao responder essa questão, pontuou sobre o “silêncio” causado pela aula crua em língua estrangeira:

Não, pelo contrário. Impulsiona o aprendizado por permitir o entendimento mais rápido e a interação entre os colegas de turma. Falar uma língua que se desconhece termina fatalmente em silêncio.

Existe, com base nas respostas, uma consciência intrínseca da grande parte dos aprendizes que a língua materna é um fator constitutivo, indissociável do processo de aprendizagem deles. Já presenciei o silêncio mencionado pelo aluno enquanto assistia aulas de outros monitores, para nível iniciais. É até coerente crer que essa seja uma das razões da evasão de alunos das aulas de língua estrangeira, isto é, a falta do vínculo afetivo promovida pela ausência de uso da língua materna, que afinal é o que materializa a afetividade, conexões interpessoais e afinidade.

Os alunos desta turma, aparentemente, já antes das aulas, não possuíam uma representação negativa do uso da LM nas aulas de LE. Essa maleabilidade certamente facilitou a aplicação do experimento. Eles entendiam que eram inevitáveis as dificuldades linguísticas para se comunicar, como a falta de vocabulário, falta de alternativa para a compreensão ou falta de domínio na língua estudada e que, para solucioná-las, precisariam recorrer ao português.

Independentemente da razão pela qual o profissional decida usar a LM em sala de aula, isso deve ser feito por razões genuínas e conscientemente pedagógicas e não porque, do seu ponto de vista, é certo fazê-lo.

Existem alunos que associam o uso da LM durante a aula à incompetência do profissional e se sentem desrespeitados porque sua expectativa é a imersão simulada dentro de sala e não um professor que os dê abertura para falar em

português. Portanto, qualquer iniciativa metodológica deve ser direcionada para que não haja desconforto na relação professor-aluno. Usar sistematicamente a LM como recurso mediador é um dever do profissional que assume que ela é realmente um catalisador, é instrumento de avanço e não um atraso na evolução da proficiência em LE.

## CONCLUSÃO

É irrealizável um contexto de ensino-aprendizagem de LE no qual os seus sujeitos – professores e alunos –, possuindo a mesma LM de referência, ignore-a completamente para fazer uso exclusivo da língua alvo. Essa realidade utópica, fruto do imaginário de teóricos idealizadores de modelos de ensino-aprendizagem de línguas, não encontra mais guarida, definitivamente, na esfera acadêmica, pelo menos. Muitos estudiosos<sup>11</sup>, a partir de pressupostos diferentes, têm demonstrado que os aprendizes não podem ser recebidos como uma tabula rasa uma vez que eles “já possuem a linguagem, têm a experiência do que é uma atividade linguageira, com tudo o que isso implica de conhecimento de um sistema linguístico de representação do mundo e de comunicação” (TRÉVISE, 1993, p. 41).

As entrevistas feitas com docentes da área de ensino de línguas, revelam, de modo coincidente, tanto a presença frequente e inevitável da LM nas aulas de LE, quanto seu uso geralmente moderado nos discursos dos docentes e discentes da turma inicial na qual foi aplicado o experimento.

Professores e aprendizes – não só de níveis iniciais mas também os de nível avançado – fazem uso da LM em aulas de LE. Essa constatação condiz com uma ideia muito veiculada hoje no meio docente: a de que é impossível impedir o uso da LM por professores e aprendizes, sobretudo quando compartilham a mesma LM.

Os dados do experimento indicam que, no quanto ao docente, o uso da LM é um recurso pedagógico usado geralmente para explicar os conteúdos e comparar os sistemas linguísticos da LM e LE, quando necessário. Quanto aos aprendizes, as respostas indicam que a LM é aceita quando usada na resolução de dúvidas e concernentes à LE, mas também nas conversas com os colegas, durante as atividades e dinâmicas. Em todos os casos, observa-se que a presença da LM pode ser um obstáculo caso não seja usada sistematicamente, mas, seu uso consciente e direcionado é notadamente eficiente para as aulas de LE.

Diante dessas constatações, não faz sentido evitar, incentivar ou tolerar o uso da LM simplesmente, mas contribuir com o ensino-aprendizagem da LE determinando com bem mais precisão, por meio de um maior investimento em pesquisas na área de ensino de línguas, no que consistiria seu uso apropriado em

---

<sup>11</sup> Como Castellotti (2001), Trévisse (1993), Moore (2001)

sala de aula. Diante disso, surge uma necessidade de se discutir com mais veemência o assunto no meio acadêmico com o intuito de disseminar a relevância da língua materna nesse contexto, mas também, procurar estabelecer padrões adequados do seu uso durante processo de ensino-aprendizagem de LE.

Apesar da vontade institucional, dos sujeitos do processo e do consenso acadêmico, a LM se faz presente nas aulas de LE e isso é indiscutível. Incentivar novas pesquisas e mais debates acerca do assunto para que, futuramente, ele passe a constituir programas de formação e treinamento de professores de LE é o princípio de um ajuste que pode trazer ótimas melhoras às estruturas metodológicas atuais.

Nesta breve revisão acredita-se ter conseguido salientar o relevante papel ou a função da LM. Observamos que seu emprego nos contextos de ensino atua como uma forma de suporte para o processo de ensino-aprendizagem da LE, servindo de base para uma aprendizagem mais consciente e reflexiva (em oposição a um processo inconsciente de aquisição, de assimilação de conceitos, em que o aluno é visto como receptor, receptáculo de input).

É possível identificar, ainda, a dimensão afetiva, o entrelaçamento entre cognição e afeto, que parece ser desconsiderado em muitos estudos. A LM revela ter um importante papel nos processos interacionais em sala aula e no ensino-aprendizagem (e que indicam a articulação entre aspectos cognitivos e afetivos): sua utilização ajuda a criar um ambiente menos assimétrico, mais amigável e menos intimidador, em que os alunos sentem-se mais seguros e tem maior liberdade (e meios) para se expressar, o que torna sua participação mais ativa, significativa e engajada.. A utilização LM como recurso mediador para o aprendizado de língua estrangeira evita a frustração, ajuda a diminuir a ansiedade, e atua como suporte emocional ou como forma de expressar emoções.

Este trabalho é o início de uma pesquisa que se tornará ainda mais precisa posteriormente, quando outros casos de turmas de nível inicial compostas por aprendizes tardios serão avaliados e submetidos à aplicação de estratégias pedagógicas que usem o português a favor do aprendizado, enquanto são expostos uma língua estrangeira. A intenção desta pesquisa será, basicamente, argumentar a favor do uso da língua materna como recurso mediador e comprovar que, quando manuseada com perícia e intencionalidade, pode se mostrar como um instrumento indispensável dentro deste contexto.

## REFERÊNCIAS

BAQUERO, R. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASTELLOTTI, V. Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In : CASTELLOTTI, V. D'une langue à d'autres:Pratiques et représentations. Rouen : Université de Rouen, 2001. p. 9-37.

CORDER, S. P. Error Analysis and Interlanguage. [s.l.] Oxford University Press, USA, 1981.

DELIBO, J. A. Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna. Dissertação (doutorado USP/SP) USP, São Paulo, 1999.

ELLIS, R. The study of second language acquisition. 8.ed. Oxford, NY: Oxford University Press, 2001.

HAN, ZhaoHong. Fossilization in Adult Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2004.

KRASHEN, Steven. Second language acquisition and second language learning. Oxford; Pergamon Press, 1982.

LADO, Robert. Linguistics Across Cultures; Applied Linguistics for Language Teachers. Michigan: University of Michigan press, 1957.

LIER, L. The use of L1 in L2 classes. Published in Babylonia (Switzerland), 1995.

LUISE, M. C. Didattica dell'italiano como lingua seconda nella scuola. Venezia, Italia, 2004. Modulo on line per il Master ITALS in didattica e promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. (Tradução da autora).

MOORE, D. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? Études de linguistique appliquée, n.121. Paris, 2001.

MÜLLING, Lydia T.; ZIMMER, Márcia C. Discutindo a concepção de noticing no momento do julgamento pragmático à luz do paradigma conexcionista. Revista Leitura, n. 39, p. 66-87, 2007.

NUNAN, D. Second language teaching & learning. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999.

OLIVEIRA, H. F. de. Percepções de adultos sobre aprender língua inglesa. Poiésis Pedagógica – v. 5/6 – p.147,166 – Jan/dez -2007/2008. Disponível Google. Acesso em: 10 jan. 2014.

PIZZOLATO, C. E. A sala de aula de língua estrangeira com adultos de terceira idade. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem) – Campinas: Unicamp, 1995.

PALLOTTI, G., La seconda lingua, Bompiani, Milão, 1998.

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

SELINKER, L. Rediscovering interlanguage. London: Longman, 1992.

SERRAGIOTTO, G. e LUISE, M. C.. Didática per bambini /andragogia. Venezia, Italia, 2004. Modulo on-lin per il Master ITALS in didattica e promozione della lingua e della cultura italiana all'estero. (Tradução da autora) Disponível no site:

SWAN, M.; WALTER, C. The New Cambridge English Course. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TREVISE, A. Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention. Etudes de Linguistique Appliquée, Paris, n. 92,

1993.

VEER, v.d.R; VALSINER, J. Vygotsky: uma síntese. Tradução: Cecília C. Bartallotti. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 1999.

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.