

O LUGAR DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

The place of the mother tongue in the teaching of foreign languages: some representations of teachers

Emerson Patrício de MORAIS FILHO
Universidade Federal de Campina Grande
epmf.fr@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3401-4542>

Josilene PINHEIRO-MARIZ
Universidade Federal de Campina Grande
jsmariz22@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4879-579X>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo analisar as representações dos professores de Línguas Estrangeiras (LE) a respeito do lugar da língua materna (LM) e de outras LE nas atividades docentes. Para isso, aplicamos um questionário elaborado na plataforma do Google Docs (Formulários Google), que foi enviado para o e-mail dos participantes desta investigação, em todo os estados do Brasil. Portanto, nossa pesquisa é de levantamento e o *corpus* para a análise é constituído por 167 questionários. Os participantes são professores de oito línguas distintas (inglês, francês, espanhol, português, italiano, alemão, russo e língua brasileira de sinais - LIBRAS). Nossa análise foi realizada à luz de fundamentos da psicologia social, com base em Moscovici (2007); na sociolinguística, com Castellotti e Moore (2002), e na Didática de Línguas, com base em De Carlo (2011) e Coste, Moore e Zarate ([1997] 2009). Os resultados demonstram que, mesmo que alguns professores tenham certo bloqueio ou resistência em se apoiar na LM, a maioria reconhece a importância do papel desta e de outras LE, sobretudo as românicas, nas atividades em sala de aula, o que é relevante, em se tratando do nosso contexto linguístico de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas estrangeiras; Representações; Papel da língua materna.

ABSTRACT: This article aims to analyze the representations of foreign language (FL) teachers about the place of the mother tongue (MT) and other FL in teaching activities. For this, we applied a questionnaire elaborated on the google docs platform (GOOGLE Forms), which was sent to the email of the participants of this investigation, in all states of

Brazil. Therefore, our research is sampling survey collects based and the *corpus* of our research includes 167 questionnaires. The participants in this research are teachers of 8 different languages (English, French, Spanish, Italian, German, Portuguese, Russian and Libras - Brazilian sign language). Our analysis was carried out in the light of fundamentals of social psychology, based on Moscovici (2007), on sociolinguistics Castellotti and Moore (2002) and on Language Didactics, based on De Carlo (2011) and Coste, Moore and Zarate ([1997] 2009). The results show that, even if some teachers have a certain block or resistance in relying on their MT, most recognize the importance of the role of this and other FL, especially the Romance, in classroom activities, which it is relevant, in terms of our linguistic context of Portuguese language.

KEYWORDS: Foreign language teaching; Representations; Role of the mother tongue.

INTRODUÇÃO

Ao longo da evolução dos métodos de ensino de línguas estrangeiras (LE), a língua materna (LM) ocupou lugares muito distintos: ora um papel central, como no método gramática-tradução, também conhecido como método tradicional, ora completamente banida de procedimentos e atividades em sala de aula. Com o método direto, que teve seu auge entre o final do século XIX e início do século XX, banuiu-se completamente qualquer apoio na língua materna, buscando-se um ensino-aprendizagem da LE de forma direta, isto é, sem “interferência” da LM. Na sequência, os métodos e abordagens que surgiram no ensino de LE, a exemplo dos métodos estruturais, nas décadas de 1960 e 1970, e as abordagens comunicativas, em meados dos anos 70 e 80, também estigmatizaram o apoio na LM para as atividades em sala de aula, argumentando-se, com o suporte da LM, as chances de aprender a língua-alvo seriam mínimas. Apenas na segunda metade da década de 1990, com o surgimento das abordagens plurais das línguas e das culturas, é que o lugar da LM foi recolocado em discussão no ensino das LE (CARAP, 2009, p. 6).

Atualmente, têm vigorado no ensino duas concepções muito distintas em relação ao suporte da aprendizagem na língua materna em sala de aula. A primeira, trazida das abordagens singulares de ensino de LE, que busca banir completamente a LM das atividades em sala de aula, e a segunda, em uma perspectiva antagônica, trazida das abordagens plurais das línguas e das culturas. Esta busca apoiar-se nos conhecimentos prévios do aprendiz, tanto de sua língua materna como de outras línguas estrangeiras, a

fim de construir os conhecimentos na(s) língua(s)-alvo.

A partir dessa ancoragem, neste artigo, buscamos analisar as representações dos professores de línguas estrangeiras em relação ao apoio na língua materna e em outras LE nas atividades em sala de aula. Destaque-se que este trabalho é parte de uma pesquisa em nível de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Essa pesquisa, no seu cômputo geral, consiste em refletir sobre a Intercompreensão de Línguas Românicas no ensino de LE, no Brasil, levando-se em conta as representações sobre o ensino-aprendizagem de professores de LE de todo o Brasil, enfocando-se a língua portuguesa e a abordagem da literatura no contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Para este artigo, o nosso recorte se volta para o espaço dado à língua portuguesa (LP), enquanto língua materna no contexto brasileiro, no ensino de línguas estrangeiras. Tal inquietação nasce das experiências enquanto professores de francês como língua estrangeira (FLE) em cursos de idiomas e em universidades, sendo este o principal centro de formação de professores no nosso país. Assim, motivados por certo desassossego em relação ao lugar da LM no contexto do ensino de FLE, buscamos, em nossa, pesquisa identificar o lugar da LP enquanto apoio no ensino de uma LE.

Com o intento de apresentar considerações sobre a questão central deste artigo, na próxima seção, apresentamos algumas das bases teóricas para as nossas reflexões, a fim dar enfoque às ponderações sobre as representações dos professores de línguas em uma perspectiva que dá conta dessa realidade no Brasil.

UM ESTUDO ACERCA DAS REPRESENTAÇÕES: SITUANDO A TEORIA

Para situarmos os fundamentos teóricos que sustentam a nossa pesquisa, é necessário nos deslocarmos para o campo da psicologia social, disciplina que tem origem na Europa, nas décadas de 1960 e 1970, e que tem como um dos principais precursores Serge Moscovici, pesquisador romeno erradicado na França.

Os estudos em psicologia social nascem do entrecruzamento das correntes de pensamento da sociologia – que têm como principais influências as contribuições trazidas por Weber, Simmel e Durkheim – e da psicologia – a partir dos estudos de Piaget e Vygotsky. Nesse sentido, trata-se de uma ciência mista, entre a sociologia e a psicologia,

que parte de alguns pressupostos emprestados dessas teorias.

A psicologia social considera que “o conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas”, mas, ao contrário, ele “é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados” (DUVEEN, 2007, p. 9). Em outras palavras, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto de um grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos (BAUER; GASKELL, 1999 *apud* DUVEEN, 2007, p. 9). Dessa forma, o conhecimento é apenas uma forma característica de representação social. Assim, Moscovici (2007) propõe considerar como um *fenômeno* (social) o que antes era visto como um *conceito*.

Além disso, essa teoria entende que as representações são criadas a partir das interações entre pessoas e grupos, por meio da comunicação e da cooperação, isto é, não são criadas por um indivíduo isoladamente (MOSCOVICI, 2007, p. 41). Essa concepção parte do pressuposto de que as origens e o desenvolvimento do sentido e do pensamento de um indivíduo dependem das inter-relações sociais por meio da comunicação (MOSCOVICI, 2007, p. 41). O individual e o social são, assim, concebidos em uma relação dialética na qual o sujeito intervém na sociedade e ao mesmo tempo é influenciado por ela. As representações sociais só podem ser entendidas enquanto fenômenos sociais de representação da realidade que nos cerca, originadas nas relações comunicativas entre indivíduos situados em um determinado tempo-espço.

Nesse contexto, para se compreender e explicar uma dada representação é necessário situá-la em seus parâmetros sócio-históricos, isto é, deve-se partir da(s) representação(ões) que lhe(s) deu/deram origem. Dito isso, evidencia-se o fato de que as representações não são fixas, mas dinâmicas, e “uma vez criadas, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2007, p. 41). Sendo as representações frutos dos interesses e das paixões humanas, o processo de suas mudanças está relacionado às mudanças dos interesses humanos, podendo gerar novas formas de comunicação, resultando, então, na inovação e na emergência de novas representações, sendo estruturas que teriam conseguido uma estabilidade, por meio da

transformação de uma estrutura anterior (DUVEEN, 2007, p. 22).

Considerar o conhecimento humano como um fenômeno social significa dizer que a nossa percepção da realidade é fragmentada, pois o que percebemos não é a realidade em si, mas uma representação, influenciada por outras representações pré-existentes, dessa realidade. As representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos e cognitivos estão ajustados (MOSCOVICI, 2007, p. 32). Nós, enquanto membros de uma sociedade, estamos imersos em um sistema de representações, de discursos e de imagens, “que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos quer não e que nos atingem” (MOSCOVICI, 2007, p. 33). Assim, como afirma o autor, nós nunca conseguimos nenhuma informação que não tenha sido distorcida, de alguma forma, por representações e nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura, isto é, nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver.

Os estudos das representações sociais, elaborados por Serge Moscovici, visam à construção de uma psicologia social do conhecimento que, por sua vez, se foca em investigar a respeito dos processos nos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social (DUVEEN, 2007, p. 8-9). Para Moscovici (2007), as representações nascem dos pontos de tensão existentes no sistema representacional de uma dada cultura, onde o não-familiar aparece. Assim, em busca de tornar familiar o não-familiar, criamos novas representações. Para o autor, as representações sociais são definidas como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas orientarem-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social¹ (MOSCOVICI, 2007, p. 21).

As representações sociais, segundo Moscovici (2007), possuem duas funções: em primeiro lugar, a de **convencionalizar** os objetos, as pessoas ou os acontecimentos a fim de criar um modelo partilhado por um grupo de pessoas, isto é, criar um senso comum; em

¹ Citação ajustada conforme a vigente grafia da língua portuguesa.

segundo lugar, ela tem a função de **prescrever** o que deve e o que pode ser pensado. Dessa forma, as novas representações partem sempre de representações já existentes na sociedade, como uma forma de repensá-las, de recitá-las ou de rerepresentá-las (MOSCOVICI, 2007, p. 37). Diz-se, daí, que as representações sociais são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar: um modo que cria tanto a realidade como o senso comum (MOSCOVICI, 2007, p. 49).

Tendo explanado brevemente acerca do conceito de representação social, discorreremos, na próxima seção, sobre como esse conceito nos ajuda a entender as representações no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

ABORDAGENS PLURAIS E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS

O conceito de representações sociais, como vimos, é originário da psicologia social e surge no decorrer do século XX. Esse conceito é trazido para o campo da Linguística Aplicada, em meados dos anos de 1980, a partir da Europa, e chega ao Brasil em meados da década de 1990 (BARCELOS, 2004 *apud* SILVA, 2007, p. 124). No que tange ao ensino-aprendizagem de línguas, busca-se entender as representações sobre as línguas e igualmente da percepção da distância inter-linguística entre a LM e a LE e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

As representações sobre as línguas são influenciadas por diversos fatores: imagem socialmente veiculada daquela língua-cultura (os estereótipos), as relações entre os países, o modo como essas línguas são ensinadas, a estrutura do sistema educacional etc. Tradicionalmente, no ensino de línguas, há uma representação de que o apoio na língua materna constitui-se em uma fonte de erros na aprendizagem. Alguns professores dizem objetivar sempre a “fazer os alunos pensarem diretamente na língua estrangeira” (CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 16). Dessa forma, os alunos que de forma natural recorrem à língua materna evocam muito mais esse fato como um hábito vergonhoso do que um apoio frutuoso. Isso acontece porque os professores são tidos como transmissores de modelos de representações das línguas e de sua aprendizagem.

As abordagens plurais² das línguas e das culturas, surgidas nas últimas três décadas, introduziram um novo paradigma no ensino de línguas. Chamamos “abordagens plurais das línguas e das culturas” abordagens que implementam atividades de ensino-aprendizagem que implicam ao mesmo tempo várias (= mais de uma) variedades linguísticas e culturais (CARAP, 2009, p.5). Essas abordagens se opõem às abordagens ditas “singulares”, nas quais o único objeto de atenção levado em conta nos procedimentos didáticos é uma língua ou uma cultura particular, tomada isoladamente (CARAP, 2009, p.5).

Portanto, nas abordagens plurais das línguas-culturas, também chamadas de abordagens plurilíngues, a língua materna dos alunos, assim como outras línguas estrangeiras, servem como apoio para a aquisição da(s) língua(s)-alvo. Esse procedimento metodológico implica uma reconfiguração dos paradigmas de ensino de línguas, trazidos pelas abordagens singulares, “onde toda tradução e todo recurso à língua primeira eram banidos do ensino” (CARAP, 2009, p.5).

O surgimento desse novo paradigma foi determinado, por um lado, pelas mudanças de interesses na sociedade, pois, na atual fase do capitalismo, as políticas linguísticas têm apontado na direção do incentivo ao plurilinguismo. No estágio atual de globalização, houve uma reconfiguração das correlações de força entre as línguas no cenário mundial e, nesse contexto, a segmentação e a abertura de novos mercados, bem como a preservação da diversidade cultural e linguística, são imperativas para a própria manutenção da ordem mundial do capitalismo em sua fase transnacional (ORTIZ, 2008 *apud* SILVA, 2013, p. 94). Nesse contexto, surge um novo paradigma na didática de línguas: a ideia de que, somente pela via do respeito à diversidade linguística e cultural, ou seja, por meio do plurilinguismo, poderemos preservar a equidade entre os sujeitos. Assim sendo, as abordagens plurais das línguas e das culturas surgem como um instrumento eficaz na defesa da diversidade cultural e linguística dos cidadãos.

Outrossim, as abordagens plurilíngues também nascem das influências trazidas

² As abordagens plurais de ensino de línguas dividem-se em quatro: a Intercompreensão, que favorece o ensino de várias língua-culturas de forma simultânea a articulada; a abordagem intercultural, que valoriza a reflexão sobre as trocas entre indivíduos de culturas diferentes e, por consequência, a abertura à alteridade; a didática integrada das línguas, que se apoia nos conhecimentos linguísticos anteriores dos aprendizes para a aprendizagem de uma nova língua; e, o despertar para as línguas, que coloca em prática atividades de observação, de escuta, de comparação, de reflexão, com o objetivo de desenvolver uma abertura à

pelas teorias psicológicas do século XX, que contribuíram significativamente para o campo da didática de línguas (particularmente as teorias cognitivas de Piaget e Vygotsky). Essas teorias nos fizeram compreender melhor os mecanismos de aprendizagem e demonstraram a necessidade de, em contexto de ensino, aproximar os conteúdos aos conhecimentos prévios dos alunos, a fim de fazê-los sentirem-se implicados no processo de ensino-aprendizagem e, com isso, desenvolverem o conhecimento na(s) língua(s)-alvo. Portanto, as abordagens plurilíngues de ensino de LE estão ancoradas em paradigmas já estabelecidos, dos quais alguns aspectos ainda não tinham sido aplicados/compreendidos de forma completa nas abordagens de ensino de línguas anteriores.

É bem verdade que as abordagens de ensino de LE surgidas a partir da década de 1970, chamadas de “abordagens cognitivas” (a exemplo da Abordagem Comunicativa), buscaram se basear nos princípios da teoria construtivista da aprendizagem, preconizando um ensino gramatical de forma indutiva, que parte das observações intuitivas dos aprendizes para a formulação das regras da LE. No entanto, no que diz respeito aos conteúdos lexicais, essas abordagens ainda continuaram muito conectadas aos princípios herdados do Método Direto (ou Abordagem Direta), em que o uso da língua estrangeira era preponderante em sala de aula e qualquer recurso à língua materna era visto como um entrave para a aprendizagem. Nessa abordagem, havia uma preocupação de aproximar as situações de aprendizagem de língua estrangeira às condições de aquisição de língua materna, ou seja, de forma direta, sem recurso à LM. Ressalte-se que, no final do século XIX – quando foi criada a Abordagem Direta – ainda não havia teorias científicas acerca dos conceitos de língua estrangeira, língua materna e língua segunda, nem da aprendizagem e aquisição dessas línguas. Portanto, era uma abordagem muito mais baseada na dedução intuitiva do que na experiência empírica. Somente mais tarde – meados do século XX – esses conceitos foram elaborados e, hoje, sabe-se que é um equívoco conceber o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira baseando-se nos mesmos parâmetros da aquisição da língua materna. Embora seja verossímil uma pessoa aprender uma língua estrangeira de forma “natural” – ou seja, tendo o contato direto com a língua estrangeira –, não se pode afirmar que essa seja a melhor ou única forma de aprendê-la, pois os casos de fossilização grave constituem um

diversidade linguística (FRANÇA, 2015, p. 6).

contra-argumento de peso, a exemplo do que discute Corder (1980).

Atualmente, tem vigorado, no ensino de línguas, duas concepções muito distintas em relação ao suporte da aprendizagem na língua materna em sala de aula. A primeira, trazida das abordagens singulares de ensino de LE, busca banir completamente a LM das atividades em sala de aula e a segunda possui uma perspectiva antagônica, trazida das abordagens plurais das línguas e das culturas. Essa última busca se apoiar nos conhecimentos prévios do aprendiz, tanto de sua língua materna como de outras línguas estrangeiras por ele conhecidas, a fim de construir os conhecimentos na(s) língua(s)-alvo.

As abordagens plurais de ensino de LE existem há cerca trinta anos e talvez ainda não tenha havido tempo suficiente para que os conceitos trazidos por essas abordagens se estabelecessem como paradigmas amplamente reconhecidos, pois, como afirma Moscovici (2007), conceitos que operam em grandes profundidades parecem necessitar de mais de cinquenta anos para penetrar nas camadas mais baixas da comunidade científica. No entanto, essas abordagens estão ancoradas em paradigmas já estabelecidos, trazidos da psicologia cognitiva e da pedagogia. Atualmente, as abordagens plurais das línguas e das culturas buscam estender suas influências, a fim de se estabelecerem nas representações sociais, não apenas no meio acadêmico, mas também na sociedade como um todo. Ademais, pesquisas nesse âmbito têm sido desenvolvidas no Brasil, a exemplo de Albuquerque Costa, Mayrink e Santoro (2017).

Para além das abordagens plurais, também buscamos, em De Carlo (2011), ancoragens para refletirmos sobre o papel da LM no ensino de uma LE. Cada vez mais, faz-se necessário que se reforce que a língua materna não pode ser vista ou entendida como rival da língua-alvo; sendo aquela que impede que haja progresso na aprendizagem da LE.

Muitas vezes, prevalece ainda hoje a ideia de que se deve esquecer a própria L1 (língua materna) para dar espaço à L2 (segunda língua), e que a influência da L1 é, acima de tudo, uma fonte de erro. Esse legado da análise contrastiva conduz a uma ideia de “falsos cognatos” e a ignorar os “verdadeiros cognatos”, isto é, todos os casos em que a transparência entre as línguas é evidente³ (DE CARLO, 2011, p. 164-165).

³ Troppo spesso prevale ancora oggi l'idea che si debba dimenticare la propria L1 (lingua materna) per fare posto alla L2 (seconda lingua), e che l'influenza della L1 sia soprattutto fonte di errore. Questo retaggio dell'analisi contrastiva ci porta a parlare dei “falsi amici” e ad ignorare i “veri amici”, cioè tutti i casi in cui la trasparenza fra le lingue è evidente (DE CARLO, 2011, p.164-165) [Todas as traduções são nossas].

Urge, no entanto, que professores de LE e demais especialistas compreendam e vejam a LM como aliada na aprendizagem, haja vista que, sobretudo com estudantes adultos, não se pode desconsiderar que já chegam à aprendizagem da língua-alvo com sólidos conhecimentos da sua própria língua e, por essa razão, tal fato pode e deveria ser transformado em um aliado na aprendizagem da língua estrangeira. Ratifique-se, pois, que a LM pode ser trabalhada igualmente em uma perspectiva plurilíngue, de modo especial quando se leva em conta um contexto como o brasileiro, no qual a língua portuguesa (língua românica) é próxima, também geograficamente, do espanhol, por exemplo. Ressaltamos ainda que o aprendizado de uma L2 é deflagrador de reflexões acerca da língua materna e pode resultar em uma reconfiguração de como o indivíduo pode olhar para a sua própria LM.

Em vista disso, não se pode prescindir do vigoroso suporte que pode ser a LM na aprendizagem de outras línguas românicas como o francês e o italiano, que também constituem-se em línguas de ensino no Brasil. Por essa razão, perquirimos nesse contexto de ensino e identificamos essa realidade a partir de uma cuidadosa investigação, conforme descrevemos, na sequência, destacando-se o contexto da pesquisa e participantes além do *corpus* da nossa análise e a metodologia utilizada.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa que realizamos juntos aos professores de línguas estrangeiras, no Brasil, tínhamos como principal intento identificar o lugar da intercompreensão de línguas românicas no fazer docente do professor de LE. Evidentemente, por ser uma pesquisa mais ampla, buscávamos conhecer a relação do professor da área de Letras, levando-se em conta a sua relação com a língua e a literatura, por serem essas os dois grandes eixos do fazer docente do professor de LE. Para tanto, a partir de um questionário com onze questões, demos enfoque às representações desses professores quanto ao lugar da língua materna e de outras LE no cotidiano da sala de aula, na questão de número nove. A pergunta investigativa procurava saber: Que representações os professores teriam acerca do papel da língua materna e de outras línguas estrangeiras no ensino de línguas? Para as ponderações, adotamos como metodologia uma abordagem mista, que une os procedimentos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa.

No que concerne aos fundamentos teórico-metodológicos, apoiamos-nos na psicologia social, com base em Moscovici (2007), na sociolinguística (CASTELLOTTI; MOORE, 2002) e na Didática de línguas, com base em De Carlo (2011) e Coste, Moore e Zarate ([1997] 2009), entre outros estudos que ajudam a reforçar as nossas discussões. De modo mais direto, fizemos considerações sobre essas ancoragens, dando enfoque às representações no âmbito do ensino de LE.

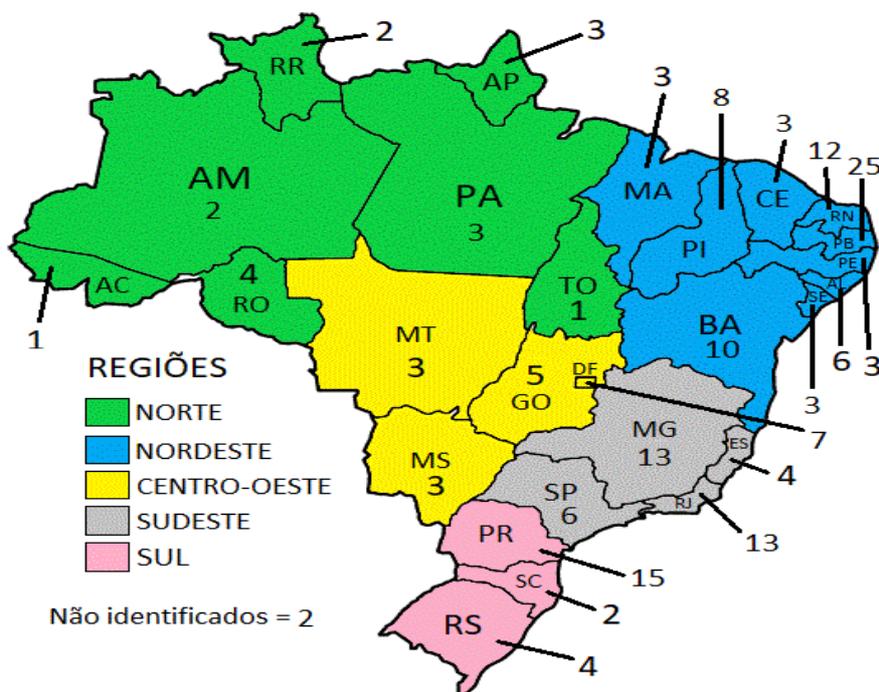
Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário elaborado na plataforma do Google Docs (Formulários Google) e enviado para o *e-mail* dos participantes⁴ em potencial. Portanto, a pesquisa geral consiste em um levantamento por amostragem, sendo constituída por 167 questionários, na sua totalidade. Os participantes são professores de línguas estrangeiras e de língua materna oriundos de todos os estados do Brasil e do Distrito Federal⁵.

A figura 1 ilustra o número de participantes por estado da Federação.

⁴ Esses *e-mails* foram obtidos por meio dos sites das instituições (universidades, escolas de idiomas etc.), plataformas do SIGAA (Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas) e outras fontes disponíveis na internet, como artigos científicos e plataforma *Lattes*.

⁵ Ressaltamos que a realização desta pesquisa foi outorgada pelo Conselho de ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, sob o parecer substanciado número 3.174.201. Portanto, a pesquisa foi realizada com garantia de não haver discriminação na seleção dos indivíduos nem exposição destes a riscos desnecessários. Ademais, a obtenção dos dados foi realizada com o consentimento informado e a garantia da preservação da privacidade. No entanto, tanto os pesquisadores, quanto os participantes tinham consciência de que a participação poderia gerar algum tipo de desconforto, por se tratar de um questionário que visa expor suas representações e posicionamentos didático-metodológicos. Entretanto, os dados desta pesquisa só foram colhidos e divulgados mediante concordância dos participantes e foi assegurada a preservação dos dados, a confidencialidade e anonimato dos indivíduos.

Figura 1: número de participantes por estado



Fonte: elaborado pelos autores.

Os professores participantes são representantes de 8 línguas distintas: 73 de língua inglesa; 56 de língua francesa; 27 de língua espanhola; 9 de língua portuguesa; 8 de língua alemã; 7 de língua italiana; 2 de língua brasileira de sinais (LIBRAS) e 1 de russo⁶.

O gráfico 1 ilustra bem a proporção de participantes em cada língua.

Gráfico 1: número de participantes por língua



Fonte: elaborado pelos autores.

comparações entre a língua materna (o português) e a língua alvo ou entre a língua alvo e outras línguas estrangeiras?

A relação das repostas está ilustrada no gráfico 2:

Gráfico 2: percentual de professores que fazem comparações entre LE e LM em sala de aula

9. Em suas aulas, você faz comparações entre a língua materna (o português) e a língua alvo ou entre a lí...utras línguas estrangeiras? Justifique.

167 repostas



Fonte: elaborado pelos autores.

Percebe-se pelo gráfico 2 que a grande maioria dos professores (98,2%) afirmou fazer comparações entre a língua materna e a língua-alvo ou entre a língua-alvo e outra LE em sala de aula. O que representa um comportamento, por assim dizer, contemporâneo, pois deixa para trás a ideia de uma total interdição da língua materna na aula de LE, de acordo com as nossas discussões logo no início deste artigo. Apenas 3 dos 167 professores relataram não fazer esse tipo de comparação. Destes, dois são professores de francês e um é professor de inglês. A fim de preservar a identidade dos participantes, os nomeamos apenas de P, indo de P1 a P167.

Quanto às justificativas para não fazê-las, esses professores apresentaram as seguintes repostas:

Quadro1: Excertos 1 - justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P 17	Trabalho com o ensino de literatura em língua inglesa, em que as aulas acontecem totalmente em inglês, sem a necessidade de uma comparação com a LP.
P 56	Comparar uma língua a outra já seria uma forte ideologia linguística da qual prefiro me desvincular. Cada língua tem seu valor, seu mérito, não precisa ser comparada.
P 72	Não faço “comparações”, desenvolvo percepções de pontos em comum e/ou divergentes (culturais, lembrando que cada língua tem a sua cultura gramatical, linguístico cultural), através de paralelismos ou análises contrastivas.

Fonte: dados de pesquisa 2019.

Percebe-se que as três justificativas acima são distintas, embora apontem para o mesmo sentido. P17, por exemplo, cita como justificativa o fato de dar aula de literatura em língua inglesa. Assim, o seu foco não seria ensinar a língua, mas a literatura. Além disso, sua resposta deixa entrever outra razão para isso: o fato de trabalhar com alunos que, em tese, já dominam bem a língua. Nesse caso, em particular, subjaz a representação de que a literatura é para quem já tem domínio da língua, aspecto que ratifica o pensamento de Moscovici (2007, p. 32), ao afirmar que “As representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos e cognitivos estão ajustado”. Afinal, não é raro se ouvir no âmbito da sala de aula de LE que a literatura não pode ser trabalhada nos primeiros anos de aprendizagem, uma representação que vem sendo discutida em pesquisas que mostram exatamente o contrário. Hoje, sabe-se que é necessário desde cedo o trabalho com o texto literário no contexto de aprendizagem de um novo idioma a fim de que os elementos polissêmicos da obra literária passem a fazer parte do repertório lexical do aprendiz. Nessa linha, Moscovici (2007) nos faria compreender tal comportamento, uma vez que estamos imersos na sociedade da qual somos membros, logo, envolvidos nesse sistema de representações, já não seria mais possível ver tal situação de outra forma, a não ser aquela que a sociedade já estabeleceu como verdadeira.

Sob esse ponto de vista, compreendemos a resposta de P17 como coerente, sobretudo, quando afirma não fazer comparações entre a língua materna e a língua-alvo em sala de aula, o que nos leva a presumir que esse participante não faz julgamento de valor sobre essa prática, apenas justifica o porquê de não fazer essas comparações, pois, ao que nos parece, P17 é um(a) professor(a) influenciado(a) por uma realidade vivida ou aprendida. Trata-se de um(a) professor(a) de uma língua que, no contexto brasileiro, é estudada desde cedo na escola, o que pode justificar a sua ótica de que é desnecessária a comparação e, conseqüentemente, a utilização da LP na aprendizagem do inglês. Um argumento que é reforçado pelo fato de lecionar a literatura.

No caso de P56, notamos uma posição diferente quanto a essa prática, colocando-se fortemente contrário(a) às comparações entre LM e LE em sala de aula. Sua justificativa é que as comparações estão vinculadas a uma ideologia linguística e, portanto, argumenta que não quer estar ligado(a) a essa noção. Ainda associa as práticas de comparação entre LM e LE à linguística, aludindo à linguística comparativa ou os estudos

da filologia. Também cita como justificativa de não fazer comparações o fato de cada língua ter “seu valor, seu mérito”, reforçando a noção de ideologia linguística e, por isso, não precisarem de comparação. A partir dessas afirmações, P56 evidencia certa vinculação à metodologia comunicativa de ensino de LE, na qual “todas as traduções e todos os recursos à primeira língua foram banidos do ensino”⁸ (CARAP, 2009, p. 5). Essa postura parte de um pressuposto de que o recurso à LM é fonte de erros e, por essa razão, deve ser evitada, conforme já citado sob a ótica de De Carlo (2011).

Isso posto, sob o argumento de evitar os falsos cognatos, P56 deixa de explorar, em sala de aula, o riquíssimo potencial das línguas, sobretudo, pelo fato de ser professor(a) de língua francesa, com raiz linguística assim como a do português. Os “verdadeiros cognatos”, que poderiam ser uma ótima fonte de exploração em sala de aula, são deixados de lado por uma resistência pessoal/ideológica. Nesse caso também se vê reforçada a representação de P56, pois como Moscovici (2007) lembra, na maioria das vezes, as representações nascem dos pontos de tensão existentes no sistema representacional de uma dada cultura. Ao ratificar a noção de ideologia linguística, parece-nos que P56 fortalece a sua existência; então, neste caso, pode estar uma ideia que se esconde por detrás da cortina da ausência da hierarquia linguística.

No caso de P72, sua opinião quanto a essa prática é mais mitigada. Pelo seu posicionamento, parece haver uma resistência muito maior pela terminologia utilizada no enunciado da questão do que, de fato, pela prática em si, afirmando não fazer “comparações” entre as línguas, referindo-se à terminologia utilizada no enunciado; porém, afirma recorrer à prática de análises contrastivas ou paralelismos. Essas práticas, segundo o/a participante, consiste em desenvolver “percepções de pontos em comum e/ou divergentes” entre as línguas. Logo, pode-se depreender que P72 não é, de fato, contra a prática de comparações entre LM e LE em sala de aula, existe apenas um aparente equívoco quanto ao conceito que associa ao termo “comparação”. Nota-se, todavia, certo receio em fazer essas comparações, pois ressalta que “cada língua tem a sua cultura gramatical, linguístico cultural”. Desse modo, sua opinião parece ser dividida, levando-se em conta que, ao mesmo tempo em que afirma recorrer à prática da análise contrastiva e ao paralelismo, também chama atenção para o fato de que cada língua tem sua própria

⁸ toute traduction, tout recours à la langue première étaient bannis de l’enseignement. (CARAP, 2009, p. 5).

cultura gramatical e linguístico-cultural. Assim, fica perceptível, pela sua ótica, certo receio de que a influência da L1 seja uma fonte de erro, dados os “falsos cognatos”. Novamente, a relação entre uma abordagem plural, permitindo a presença de mais de uma língua na sala de aula de LE, e a noção das representações se revelam distantes, como se a inserção de mais uma língua na aula da língua-alvo minimizasse a aprendizagem. Tem-se a impressão, com estas respostas, de que está implícito na construção identitária desses professores que em aula de uma LE deve ser utilizada apenas e unicamente a língua-alvo, configurando-se em uma representação “convencionalizada” e “prescrita”, no dizer de Moscovic (2007), pela sociedade (de professores e especialistas em ensino da LE).

No que concerne às respostas afirmativas, que foram bem mais numerosas que as negativas, percebemos uma diversidade de argumentos utilizados pelos professores para justificar o recurso à prática das comparações entre LM e LE ou entre a língua-alvo e outras LE em sala de aula. Os argumentos também se diferenciam bastante e, em uma escala de frequência, encontramos desde professores que afirmam recorrer sempre às comparações até os que afirmam recorrer raramente a esse tipo de prática.

Quanto à frequência com que recorrem às comparações entre as línguas em sala de aula, 6% dos participantes disseram recorrer às vezes a essas práticas; 5,3% recorrem sempre ou frequentemente; 1,8% apenas quando necessário; e outros 1,8% afirmaram recorrer a esse tipo de prática raramente. Identificamos também que, do total, 25,7% dos professores disseram que as comparações entre as línguas ajudam ou facilitam a aprendizagem/compreensão. Enquanto 6% afirmaram que os conhecimentos anteriores dos alunos (de sua língua materna ou de outras LE) podem servir de subsídio para as práticas pedagógicas em sala de aula, ou seja, o apoio na língua materna dos alunos ou em outras línguas estrangeiras pode ser um bom recurso pedagógico. Outros 1,8% acreditam que esses conhecimentos sempre ajudam o trabalho do professor.

Essas opiniões podem ser lidas nos excertos a seguir:

Quadro 2: Excertos 2 - justificativa de se comparar as línguas em sala de aula

P5	Porém raramente devido à carga horária e à abordagem comunicativa que sigo. Porém, pessoalmente, essas comparações me interessam muito.
P7	O conhecimento prévio dos alunos sempre ajuda.

P9	Sim, mas muito pouco.
P45	Do ponto de vista estrutural, isso acontece raramente, apenas, em casos pontuais e muito específicos. O que relacionamos são traços culturais, presentes na língua, comportamentos, usos, significados. O nosso foco está sempre centrado no conjunto de valores da língua alvo.
P49	O aluno sempre parte de algum conhecimento sobre a língua seja a língua materna, seja a última língua aprendida, por isso, o mais importante é estabelecer encontros entre esses aprendizados com o objetivo de dar sentido aos novos caminhos que serão percorridos pela nova língua.
P52	Para fazer um <i>link</i> com outros conhecimentos já adquiridos dos estudantes.
P58	Sempre aciono mecanismos de resgate etimológico, a partir de cognatos. Também incentivo o interesse pelas categorias metalinguísticas do sistema em estudo, para compará-lo com os da língua portuguesa.
P68	Sempre faço e acho interessante esse diálogo, principalmente porque acho que as estruturas do francês e do português são muito parecidas. Óbvio, em algumas ocasiões, não funciona.
P116	Utilizo o conhecimento prévio dos alunos para explicar estruturas muito similares ou opostas no par português x espanhol.

Fonte: dados de pesquisa 2019.

Como se pode perceber nos excertos acima, as opiniões dos participantes, aparentemente, se divergem no que concerne ao apoio na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula; todavia, caminham no mesmo sentido de que é possível, necessário e que pode ajudar no ensino da língua-alvo. Alguns acreditam que essa prática é muito profícua para a aprendizagem e, por isso, recorrem a ela. Outros procuram evitá-la ao máximo e, dessa forma, só recorrem às comparações “em casos pontuais e muito específicos”. Depreendemos desses dados que essa resistência às comparações entre as línguas é um legado das abordagens estruturais e, na sequência, da “abordagem comunicativa”, que busca sempre focar a atenção na língua-alvo (CARAP, p.5), como está expresso por P5 e P45. Essa prática parte de um pressuposto de que é necessário fazer o aluno “pensar na língua-alvo” para evitar as interferências negativas da língua materna provenientes da análise contrastiva. Contudo, essa visão é, por assim dizer, ultrapassada, pois muitos dos “erros” cometidos pelos estudantes em L2 ocorrem justamente porque a análise contrastiva da L1 (ou outra LE) e a língua-alvo não é suficiente para que o aprendiz possa progredir na aprendizagem, tendo em conta as zonas de dificuldade na passagem de uma para outra, tal nos afirma Corder (1980).

Isto posto, é necessário lembrar que em vez de abster-se dessa prática em sala de aula, o professor poderia incentivá-la a fim de levar o aprendiz a construir a sua

aprendizagem da língua-alvo. Além disso, “a influência da língua materna não se limita a permitir aos sujeitos de se apoiarem em um certo número de ancoragens lexicais, ela os dota de um certo número de ferramentas heurísticas de caráter metalinguístico utilizáveis ao longo do percurso de decifração⁹” (DABÈNE, 1996 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

Como se percebe nessas respostas, esses professores ressaltam a necessidade de se apoiar nos conhecimentos prévios do estudante, tanto de sua língua materna como de outras línguas já conhecidas por ele. Essa ideia parte de uma concepção de aprendizagem que concebe os conhecimentos linguísticos do estudante como complementares ao invés de justapostos, ou seja, eles fazem parte de uma competência plural e complexa (QECR, 2001, p. 231). Essa concepção se alinha à perspectiva do plurilinguismo e resalta o quanto as representações estão arraigadas na formação do professor de LE, sobretudo, quando pensamos no “sistema de valores, ideias e práticas”. Pois, se entendermos a representação como um fenômeno relacionado a “um modo particular de compreender e de se comunicar”, pode-se identificar a função “convencionalizar” e a de “prescrever”, a exemplo do que afirma P58.

Além desses argumentos, os professores citaram diversos outros motivos para se apoiarem na língua materna ou em outras línguas estrangeiras em sala de aula. Entre esses, 11,3% dos participantes disseram que essas comparações são úteis para mostrar as semelhanças e as diferenças entre os idiomas. Outros 1,2% dos participantes, numa linha de raciocínio parecida, disseram que essas comparações são importantes para prevenir confusões entre as línguas. Portanto, percebemos que, para eles, as comparações, em vez de serem uma fonte de erros, são justamente o oposto: uma fonte de prevenção de falsos cognatos.

Ressalte-se, portanto, que tais pontos de vista podem ser interpretados como representações que se constituem em modelos partilhados pelo grupo, tornando-se o padrão para o grupo de profissionais mais “atualizados”, passando a ser um comportamento prescrito e vindo a ser a norma desse grupo. Nesse caso, essa

⁹ L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (DABÈNE, 1996 *apud* CASTELLOTTI; MOORE, 2002, p. 18).

representação parte da anterior, relatadas por P17, P56 e P72, até então, estabelecida na comunidade de professores, a de que a língua materna deve ser proibida na aula de língua estrangeira.

Assim, perguntamo-nos, com o advento das abordagens plurais, como a Intercompreensão de Línguas Românicas, não seria o momento de se estabelecer novos paradigmas para o ensino de LE? Evidentemente, três de um universo de quase duzentos professores não é representativo; mas, nos mostra que ainda existe uma considerável resistência à presença da LM na aula de LE, o que se configura em uma representação com fortes alicerces em uma tradição metodológica do ensino de LE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de concluir estas reflexões nas quais ressaltamos representações de professores que ainda resistem em trabalhar no ensino da língua estrangeira com apoio da língua materna, corroboramos o lugar histórico a LM no ensino da LE, segundo a história das metodologias para o ensino de LE. Uma leitura relativamente simples de ser feita é que, nesse ensino, com a transição do método tradicional (ou gramática-tradução) para o método direto e posteriormente para as abordagens cognitivas, passou-se de um pólo a outro, instigando os professores a rechaçarem a língua materna. Esse procedimento se deve, muito provavelmente, ao fato de que nas abordagens comunicativas ou métodos estruturais, das décadas de 1960 e 1970, dava-se muito mais valor ao eixo da oralidade, enaltecendo-se quem falava a língua-alvo, pois seria a constatação da aprendizagem. Nesse âmbito, a LM se apresentaria como um obstáculo para melhor aprender a língua-alvo.

Na nossa pesquisa, observamos que os professores reconhecem a importância de se apoiar nos conhecimentos prévios dos alunos, tanto de sua língua materna como de outras línguas já conhecidas por eles. Alguns participantes afirmam que esses conhecimentos são incontornáveis no processo de aprendizagem, além disso, esse procedimento pode ser um elemento que estimula a ampliação vocabular, por exemplo.

Dessa forma, podemos assegurar que esses professores reconhecem que o apoio nos conhecimentos prévios dos alunos – de sua língua materna e de outras LE que eles conhecem – constitui um procedimento cognitivo natural na construção do conhecimento

culturas.

Dessa maneira, não se pode deixar de validar que as representações de que a LM influenciará negativamente na LE ainda estão presentes na aprendizagem de Línguas. Todavia, levando-se em conta um momento em que é necessária a abordagem plural no ensino de línguas, espera-se que essa ideia radicada no imaginário de alguns professores dê espaço a uma sala de aula mais ampla e que dê lugar a outras representações. Particularmente, a de que a hora é de ensinar por um prisma plural.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE COSTA, H.; MAYRINK, M. F.; SANTORO, E. A Intercompreensão em Línguas Românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP. *Revista Letras Raras*. v. 6 n. 3, EDUFPG, Campina Grande, 2017, p. 82-95.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Etude de référence, CE, Strasbourg, 2002.

CARAP, CANDELIER, M. *et al.* (Coord.). *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* – CARAP. Conseil de l'Europe : Áustria, 2009.

CONSELHO DA EUROPA – QECR. *Quadro europeu comum de referências para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa: Asa, 2001.

CORDER, S. P. Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*. 14.º ano. n.º 57, 1980, p.17-28.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. [1997] 2009.

DE CARLO, M. *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Wizarts editore: Porto Sant' Elpidio, 2011.

DUVEEN, G. Prefácio. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. (5ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANÇA. *L'intercompréhension*. *Délégation générale à la langue française et aux langues de France*. Paris: 2015. Disponível em: www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-

langues-de-France>. Acesso em: 29 jan. 2019.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. (5ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, R. C. da. Intercompreensão entre Línguas Românicas: Contextos, Perspectivas e Desafios. *Revista de Italianística XXVI*, n.º 26, 2013, p. 91-103.

SILVA, K. A. da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Rev. Linguagem & Ensino*. Universidade Federal de Pelotas, v. 10, n.º 1, 2007, p. 235-271.

APÊNDICE A: INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Perfil linguístico e representações das línguas e do ensino

1. Você é professor de qual língua?

1.1. Em qual (quais) instituição(ções)?

2. Há quanto tempo trabalha como professor dessa língua?

3. Qual a sua formação (graduação/pós-graduação/ atualização)?

4. Há quanto tempo está graduado?

5. Você estuda ou já estudou outra língua além da que você ensina?

Sim () Não ()

5.1. Em caso de resposta afirmativa (à questão anterior), qual/quais língua(s) e por quanto tempo?

5.2. Em caso de resposta afirmativa (à questão 5), qual foi a motivação para aprender outra(s) língua(s)?

5.3. Em caso de resposta negativa (à questão 5), por que motivo você nunca estudou outra língua?

6. Na sua opinião, qual seria o seu nível de conhecimento nas línguas abaixo.

	Nenhum	básico	intermediário	avanzado
espanhol	()	()	()	()
inglês	()	()	()	()
italiano	()	()	()	()
francês	()	()	()	()
alemão	()	()	()	()
russo	()	()	()	()
mandarim	()	()	()	()
japonês	()	()	()	()

7. Na sua concepção, o que significa ensinar uma língua estrangeira?

8. Na sua concepção, o que significa aprender uma língua estrangeira?

9. Em suas aulas, você faz comparações entre a língua materna (o português) e a língua-alvo ou entre a língua-alvo e outras línguas estrangeiras? Justifique.

Sim () Não ()

Justificativa:

10. Você conhece ou já ouviu falar da abordagem da Intercompreensão de Línguas Românicas (IC)?

Sim () Não ()

10.1. Em caso afirmativo(à questão anterior), onde conheceu ou ouviu sobre a IC?

11. Em relação à abordagem do texto literário em aula de língua, marque a alternativa que melhor define a sua prática:

- () Nunca utilizo, pois acho que os alunos terão dificuldade de compreender.
- () Nunca utilizo, pois não sei como trabalhar com esse tipo de texto.
- () Às vezes utilizo para ensinar vocabulário ou gramática.
- () Às vezes utilizo para promover discussão sobre um tema específico.
- () Não utilizo, pois não dou aula de literatura.
- () Nenhuma das alternativas anteriores.

Justifique a sua resposta:

Recebido em: 27 mai. 2020.

Aceito em: 22 set. 2020.