



---

## O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira

José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)  
Vanessa Bezerra Maneschy (UFPA)

**RESUMO:** Este trabalho assenta-se nos aportes teóricos de Atkinson, Castellotti, Duff, Ellis, Hardbord e nos resultados de duas pesquisas que – através de questionários, entrevistas e observação de aulas – estudaram a presença da língua materna (LM) nas aulas de língua estrangeira (LE) e avaliaram as repercussões desse uso no ensino-aprendizagem de línguas. Buscou-se não só compreender as razões que fundamentam tanto a exclusão, quanto a inclusão da LM nas aulas de LE, como também analisar o uso da LM nessas aulas, para verificar se e em que medida esse uso favorece o ensino-aprendizagem da LE. Os resultados evidenciam que a presença da LM tanto pode ser um obstáculo, quanto um trunfo, dependendo do espaço que ela toma nas aulas de LE.

Palavras-chave: língua materna; língua estrangeira; ensino-aprendizagem de línguas.

### Introdução

*“Entre adeptos do ‘tudo em LE’ e defensores do apoio na LM, a questão do papel e do espaço da LM na aula de LE continua a alimentar um profundo debate (MOORE, 2001:71).”<sup>1</sup>*

Ao longo da história do ensino-aprendizagem de línguas, o uso da língua materna (LM) nas aulas de língua estrangeira (LE) se apresenta como tema recorrente. A análise de diferentes metodologias, historicamente constituídas, mostra que algumas delas, como a *Gramática-Tradução*<sup>2</sup>, adotaram o uso da LM, enquanto que outras, como a *Metodologia Direta*<sup>3</sup>, a *Metodologia áudio-oral*<sup>4</sup> a rejeitaram radicalmente<sup>5</sup>. Outros modelos de ensino-

---

<sup>1</sup> No original : Entre adeptes du ‘tout en LE’ et défenseurs de l’appui sur la LM, la question du rôle et de la place de la LM dans la classe de LE continue à alimenter un profond débat.

<sup>2</sup> O método Gramática-Tradução preconizava o estudo da LE a partir de textos literários, de regras gramaticais, de exercícios de tradução. A maioria das atividades de sala de aula (exercícios, procedimentos explicativos, apropriação do vocabulário etc.) apoiava-se na tradução ou na versão. A LM era constantemente utilizada na sala de aula, seja durante as diferentes atividades onde se traduzia, seja como meio de comunicação.

<sup>3</sup> Para Germain (1993, p. 130) o termo *direto* se refere “[...] ao acesso *direto* ao sentido estrangeiro, sem a intermediação da tradução, de modo a levar o aprendente a pensar diretamente na L2”. No original: “[...] à l’accès ‘direct’ au sens étranger, sans l’intermédiaire de la traduction, de manière à amener l’apprenant à penser directement dans L2”.

aprendizagem de línguas procuraram certo equilíbrio no uso da LM e da LE nas práticas de sala de aula, como a *Metodologia Ativa* ou as *Abordagens comunicativas*.

A existência de pelo menos três posicionamentos diferentes, no que diz respeito ao uso da LM durante o ensino da LE, evidencia o caráter polêmico do tema.

Pareceu-nos, portanto, oportuno no período de incerteza e de ecletismo metodológico em que vivemos: compreender as razões que fundamentam tanto a exclusão quanto a inclusão da LM nas aulas de LE; analisar o uso que os professores e os alunos fazem da LM nessas aulas; definir de maneira mais objetiva qual o espaço da LM em um curso de LE.

## 1. A LM no contexto de sala de aula

Considerando os mais representativos métodos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, evocados supra, percebe-se um movimento pendular ora de aceitação, ora de rejeição da LM em sala de aula.

Existem, evidentemente, motivos que ensejaram a exclusão da LM do contexto de ensino-aprendizagem de LE. Um dos mais recorrentes é a associação do uso da LM à tradução e ao Método Gramática-Tradução.

A exclusão da LM também ganha força quando observados os efeitos negativos que incidem sobre o processo de aquisição da LE, proveniente de seu uso. Trata-se da noção de transferência que, segundo Ellis (1997, p. 51), “se refere à influência que a LM do aprendente exerce sobre a aquisição de uma L2 (LE)”<sup>6</sup>. Este autor afirma que a influência que a LM exerce na apropriação da LE se manifesta de algumas formas como, por exemplo, pela evitação de estruturas da LE que não possuem equivalentes na LM e pelo uso reiterado de formas em LE provenientes de normas existentes em LM. Ocorre que nem sempre essa influência é benéfica à aprendizagem. Nesse caso, estamos diante do que Ellis denomina de *transferência negativa*, que consiste na principal fonte de erro durante o processo de aprendizagem de LE, já que, segundo o autor (idem), “os hábitos da L1 (LM) a princípio [impedem] os aprendentes de aprender os hábitos da L2 (LE)”<sup>7</sup>.

Outro fator que afasta a LM da aula de LE consiste na adoção de Métodos Naturais de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo esses métodos, o processo de aprendizagem de uma segunda língua, para ter sucesso, deveria se assemelhar ao processo de aquisição da LM. Essa concepção levou a um ensino pautado nas características da aquisição da linguagem pela criança. Defendia-se a ideia de que o aprendente de LE não deveria se apoiar na sua LM, já que um nativo é proficiente na sua língua sem o auxílio de outra.

Ainda nessa linha de raciocínio, outra causa de exclusão da LM das aulas de LE é a concepção de que esta só é assimilada por meio de seu uso exclusivo. Essa tese é defendida por Krashen (1987) em sua teoria de aquisição de segunda língua. Segundo este autor, o aprendente precisa ser maximamente exposto à LE a fim de que o processo de aquisição (e

---

<sup>4</sup> “Dado que a L1 e a L2 são consideradas como dois sistemas linguísticos diferentes e suscetíveis de criar interferências, a língua de uso recomendada em sala de aula é a língua-alvo”. No original: “L1 et L2 étant considérées comme deux systèmes linguistiques différents susceptibles de créer des interférences, la langue d’usage recommandée en salle de classe est la langue-cible” (GERMAIN, 1993, p. 145).

<sup>5</sup> Segundo Castellotti (2001a, p. 17), “esta recusa em recorrer à L1 marca fortemente todo o pensamento metodológico no século XX”. No original: “ce refus de recourir à la langue première imprègne fortement toute la pensée méthodologique au XX<sup>e</sup> siècle”.

<sup>6</sup> No original: “Transfer refers to the influence that the learner’s L1 exerts over the acquisition of an L2”.

<sup>7</sup> No original: “[...] the habits of L1 were supposed to prevent the learner from learning the habits of the L2”.

não aprendizagem<sup>8</sup>) seja bem-sucedido. Assim, para Krashen, somente a exposição à LE permitiria sua aprendizagem.

É, no entanto, difícil imaginar o processo de apropriação de uma nova língua sem relação com a LM do aluno; isto porque essa é sua *língua de referência* – expressão cunhada por Dabène (*apud* CASTELLOTTI, 2001b, p. 11) –, “serviu de suporte à construção das aprendizagens fundamentais”<sup>9</sup>. Nesse sentido, se consideramos a LM como a língua de referência, em um contexto monolíngue, ela funciona como a identidade do aprendente e constitui o seu modo de representação. As representações mentais, sociais e culturais dos aprendentes – ou seja, a forma como veem o mundo – se aliam às experiências anteriores, aos seus conhecimentos prévios e à presença inevitável de sua língua de referência de modo a constituírem elementos essenciais para a aprendizagem de uma nova língua.

O incentivo ao uso da LM durante as aulas de LE também tem sido preconizado por razões mais pragmáticas. Uma delas é a economia de tempo. Contrariamente ao que preconizam os adeptos do Método Direto, o tempo de sala de aula pode, para muitos, ser utilizado de maneira mais eficiente se o professor e o aprendente fizerem uso moderado da LM. Os profissionais que adotam este procedimento veem na LM um “atalho” para alcançar os objetivos previstos para a aula. O tempo antes despendido com o uso da LE e/ou de recursos gestuais passa a ceder espaço a explicações breves na LM, permitindo, conseqüentemente, a realização de atividades mais produtivas em LE.

O uso da LM em aulas de LE, de acordo com Atkinson (1987) e Hardbord (1992), é a estratégia mais utilizada pelos aprendentes de LE. Isso se evidencia na medida em que, “dada a oportunidade, os aprendentes irão optar pela tradução mesmo sem o incentivo do professor” (HARDBORD, 1992, p. 350)<sup>10</sup>. Aliás, esse uso pode se revelar um recurso didático útil no processo de ensino-aprendizagem. De fato, segundo Duff (1989, p. 6),

Todos nós temos uma LM ou primeira língua. Isso modela nosso modo de pensar, e até certo ponto, nosso uso de LE (pronúncia, escolha de palavras, tom, ordem de palavras etc.). A tradução nos ajuda a compreender melhor a influência de uma língua na outra e a corrigir erros de hábito que se arrastam de forma despercebida (tal como o mau uso de certas palavras ou estruturas). E, visto que tradução envolve contraste, nos permite explorar o potencial de ambas as línguas – suas limitações e potencialidades<sup>11</sup>.

Este autor, dentre as várias justificativas para o incentivo à tradução, afirma que esta atividade é um “[...] convite à especulação e discussão”<sup>12</sup> (DUFF, 1989, p. 7). O produto do processo tradutório nunca é incontestável – não há resposta certa –, mas sempre passível de ajuste. Logo, para ele, os exercícios não precisariam ser individuais e escritos, poderiam ser executados em grupos favorecendo assim a discussão, a interação oral.

---

<sup>8</sup> Krashen (1987) faz a distinção entre aprendizagem e aquisição. Para ele, *aquisição* é um processo inconsciente. O indivíduo não tem consciência de estar internalizando a língua, mas de estar apenas utilizando-a para fins de comunicação. Já a *aprendizagem* está relacionada a um processo consciente no qual o aprendente conhece as regras de funcionamento da LE, sendo capaz de explicá-las.

<sup>9</sup> No original: “[...] servi de support à la construction des *apprentisages fondamentaux*”.

<sup>10</sup> No original: “Given the opportunity, learners will choose to translate without encouragement from the teacher”.

<sup>11</sup> No original: “We all have a mother tongue, or first language. This shapes our way of thinking, and to some extent our use of the foreign language (pronunciation, choice of words, tone, word order, etc.). Translation helps us to understand better the influence on the one language on the other, and to correct errors of habit the creep in unnoticed (such as the misuse of particular words or structures). And, because translation involves contrast, it enables us to explore the potential of both languages – their strengths and weaknesses.”

<sup>12</sup> No original: “[...] invites speculation and discussion.”

Para estimular o uso da tradução, Duff (1989, p. 6) recorre ainda ao argumento da “naturalidade da atividade”, também indiretamente utilizado por Shäffer (2001, p. 384) para quem

[...] quer o professor permita ou não, os aprendizes, em geral, traduzem, enquanto leem numa língua que não seja a nativa, porque este é um recurso natural e, de certa forma, espontâneo e reflexivo, que os aprendizes nem sempre podem controlar. Ou seja, a tradução para a língua materna [...] já é uma estratégia usada por aprendizes em seus esforços de adentrarem o terreno da outra língua [...].

Assim, a tradução, como uma das manifestações do uso da LM, seria uma reação espontânea, inconsciente e inevitável do aprendente quando se depara com a LE.

Outro argumento bastante defendido por estudiosos na busca de evitar a censura ao uso da LM nas aulas de LE é a função afetiva do ensino. Atkinson (1987) afirma que, nos momentos em que o aprendente não consegue se expressar na LE, o uso da LM permite que este comunique o que de fato deseja comunicar. Conhecendo a intenção real do aprendente, o professor pode auxiliá-lo e incentivá-lo a encontrar uma melhor forma de se expressar. O autor identifica nestas situações “um elemento humanístico valioso de sala de aula” (ATKINSON 1987, p. 242).

Hardbord (1992), ao apoiar o argumento de Atkinson (1987), denomina-o de abordagem humanística. As abordagens afetivo-humanísticas<sup>13</sup>, quando utilizadas no ensino-aprendizagem de línguas, “dão ênfase à redução de ansiedade nas fases iniciais da aprendizagem de línguas ao permitir o uso da LM em sala de aula”<sup>14</sup> (STIBBARD, 1998, p.71). O autor sugere que um simples comentário do aprendente em LM pode se tornar uma atividade de ‘baixo stress’. Em vez de criticá-lo por usar a LM, o professor pode tratar o comentário como um sinal de que ele carece de recursos linguísticos necessários para expressar um conceito importante. O professor pode questionar a relevância e a frequência da expressão e iniciar uma discussão linguística expandindo-a ao campo cultural.

Percebe-se, pelo exposto, que tanto a literatura especializada, quanto as mais recentes abordagens de ensino-aprendizagem de línguas admitem e até incentivam o uso moderado da LM nas salas de aulas de LE. Mas, nessas salas de aulas, o que está acontecendo concretamente? Os professores e os alunos estão usando a LM? Com que frequência? Em que situações? Por que razão? Como? Nelas, a LM é um trunfo ou um obstáculo? Deve ser tolerada, estimulada ou evitada? É um procedimento cômodo e prático de explicação, por exemplo, ou um meio perigoso de ocultar algumas lacunas metodológicas (como o desconhecimento de técnicas de explicação)?

## 2. As pesquisas

As respostas ou elementos de respostas a essas questões que aqui propomos assentam-se, sobretudo, em duas pesquisas:

- a) Uma, realizada por Cunha, em turmas de francês da UFPA;

---

<sup>13</sup> *Affective-humanistic approaches* é a expressão usada por Stibbard (1998, p. 71).

<sup>14</sup> No original: “[...] which emphasize the need to reduce anxiety in early stages of language learning by allowing some use of the mother tongue”.

- b) E outra, realizada por Maneschy<sup>15</sup>, em turmas de inglês de institutos de línguas de Belém do Pará.

As pesquisas foram realizadas pelos autores do presente artigo em momentos distintos. Contudo, considerando a coincidência na escolha dos instrumentos de pesquisa – observação de aulas e a utilização de questionários aplicados a professores e alunos – e verificando a compatibilidade de objetivos almejados em cada investigação, os autores decidiram cruzar os dados obtidos.

Cunha observou cinco turmas de língua francesa, de diferentes níveis, dos Cursos Livres e dos Cursos de Licenciatura de FLE da UFPA. Em seguida, entrevistou, através de questionários<sup>16</sup>, 8 professores e 29 estudantes de francês dessa instituição.

Maneschy observou aulas de nível básico e avançado em três instituições de ensino de língua inglesa em Belém do Pará e aplicou os questionários às turmas observadas, resultando num total de 6 professores e 66 alunos<sup>17</sup> entrevistados.

### 3. O uso da LM nas aulas de LE

Logo no início dessa pesquisa confirmou-se o que já se sabia intuitivamente: a LM está presente nas aulas de LE. Tanto os professores de inglês, quanto os professores de francês foram unânimes em responder que utilizam a LM durante suas aulas. Todos os professores participantes das pesquisas, sem exceção, admitiram fazer uso da LM nas aulas de LE.

Analisadas as respostas dos alunos de francês e de inglês, observamos que houve coincidência dos resultados: 86% dos alunos, tanto de francês, quanto os de inglês<sup>18</sup> afirmaram fazer uso da LM durante as aulas. Esse resultado é curioso, pois revela que uma parcela significativa de alunos (14%) só utilizaria a LE nas aulas. Ora, em nossa já longa experiência como docentes, nunca observamos um aluno de LE, seja ele iniciante ou de nível avançado, que não se expressasse em LM durante as aulas, ainda que a metodologia adotada proibisse expressamente esse uso. Por isso a surpresa no que concerne à não unanimidade aferida pelo resultado discente.

Trata-se, portanto, de um dado que admite pelo menos três hipóteses para explicá-lo. Primeiramente, a de que nem todos os sujeitos interrogados refletem sobre o(s) assunto(s) em pauta. Alguns respondem de modo descompromissado às perguntas gerando, em alguns casos, respostas incoerentes, falsas, contraditórias, infundadas etc. Uma segunda hipótese baseia-se no esforço que o aprendente faz para se comunicar em LE. Muitas vezes ele se empenha tanto na produção em LE que acaba por ignorar os momentos em que utiliza a LM. A última hipótese seria o receio do aluno de estar sendo avaliado por meio do questionário. Essa possibilidade acaba levando-o a retratar o que acredita ser o esperado em termos de resposta. Neste caso, como o uso da LM ainda carrega uma conotação negativa, é provável que alguns alunos relutem em admitir que fazem uso dela.

---

<sup>15</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida por Maneschy durante a elaboração de sua dissertação de Mestrado intitulada “O uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira: estado da arte e propostas”, defendida em 2007 na Universidade Federal do Pará.

<sup>16</sup> Em que pese o questionário utilizado nas turmas de francês não ter sido o mesmo usado nas turmas de inglês, as perguntas presentes em cada um se assemelham quanto aos objetivos.

<sup>17</sup> 39 eram de nível básico e 27 de nível avançado.

<sup>18</sup> Maneschy (2007) originalmente tratou os dados obtidos dos alunos separando-os segundo os seus níveis: iniciantes e avançados. Contudo, para efeitos deste trabalho, todos os resultados discentes foram agrupados.

#### 4. A frequência “ideal” de uso da LM em aulas de LE

Uma vez constatada a presença da LM nas aulas de LE, pareceu relevante para ambos os autores identificar a frequência de uso da LM que os participantes consideraram como sendo “ideais” durante as aulas de LE. A frequência “ideal” está relacionada à percepção do participante, ou seja, diz respeito à sua representação acerca do que considera como quantidade adequada de LM nas aulas de LE.

Tanto o questionário de Cunha quanto o de Maneschy preocuparam-se com essa questão. Ressalte-se que as respostas obtidas refletem uma realidade subjetiva do participante, isto é, retratam a sua opinião sobre qual a frequência apropriada de uso da LM nas aulas de LE.

Nas aulas de francês, 46,6% dos alunos, quando indagados, responderam que deveriam usar a LM com menos frequência, enquanto somente 10% acharam que devem manter a mesma frequência de uso da LM, considerando, portanto, adequado o atual espaço que a LM ocupa durante as aulas. No entanto, 36,6% dos alunos de francês acreditam que nunca devem usar o português, o que evidencia a representação negativa que ainda têm acerca do uso da LM nas aulas de LE.

Quanto aos professores de francês, 28,5 % dos interrogados acham que poderiam usar a LM com menos frequência nas aulas, enquanto a grande maioria (71,5%) deles entende que deve manter a mesma frequência de uso da LM durante suas aulas. Essa informação nos leva a inferir que a maioria dos professores acredita fazer um uso moderado de LM durante suas aulas.

A mesma questão foi abordada no questionário de Maneschy, porém com critérios diferentes<sup>19</sup> para mensurar a frequência de LM nas aulas de LE.

Ao indagar os alunos de língua inglesa acerca da frequência de LM que eles consideram “ideal” durante as aulas de LE, obtivemos o seguinte resultado: 65% dos alunos acreditam que devem usar a LM *raramente* durante as aulas de LE, enquanto 23,5% entendem que a LM *nunca* deve ser utilizada.

Em que pesem os diferentes critérios de respostas usados por Cunha e Maneschy para esta questão, é possível observar que, em ambas as pesquisas, um número considerável de alunos (36,6% dos alunos de francês e 23,5% dos de inglês) ainda traz arraigada a noção de que o uso da LM deve ser evitado por ser um aspecto nocivo à aprendizagem de uma LE.

No que diz respeito ao posicionamento dos professores de inglês, a pesquisa apontou que 83 % deles responderam que só *raramente* devem fazer uso da LM ao ministrar suas aulas. A maioria dos alunos e professores de língua inglesa acredita, portanto, que a LM deve ser usada de maneira esporádica na sala de aula.

Em suma, ambas as pesquisas apontam para professores e alunos mais tolerantes no que concerne ao uso da LM nas aulas de LE. Elas mostram a existência de sujeitos que usam de modo reduzido ou moderado a LM, embora ainda estejam presentes, na mente de vários alunos, preferências pela total exclusão da LM do contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

#### 5. Momentos de utilização da LM nas aulas de LE

---

<sup>19</sup> Enquanto Cunha utilizou como parâmetro de avaliação os critérios “com mais frequência”; “com menos frequência”; “com igual frequência”; “o tempo todo” e “nunca”, Maneschy utilizou em seu questionário os critérios “nunca”; “raramente” e “muito” para avaliar as frequências de uso da LM.

No questionário aplicado por Cunha, alunos e professores foram indagados acerca dos momentos de utilização da LM nas aulas de LE. Constatou-se que os alunos utilizam a LM na aula de LE quando querem perguntar alguma coisa, quando não conseguem se comunicar na LE, quando perguntam ou respondem a outro aluno da sala, quando a explicação do professor não parece suficiente e nas conversas paralelas.

Observamos, no entanto, algumas confusões nas respostas dos alunos. Muitos, em vez de explicitarem *o(s) momento(s)* em que usam a LM, disseram *o porquê* desse uso, objeto da questão seguinte, ou mencionaram a frequência de uso.

Já os professores usam a LM principalmente quando precisam explicar o que o aluno não compreendeu (assuntos gramaticais ou culturais), quando sentem necessidade de comparar a LM com a LE ou ainda quando acham que esta precisa ser traduzida.

Aqui também notamos algumas confusões nas respostas. Vários professores, em vez de explicitarem *o(s) momento(s)* em que usam a LM, disseram *o porquê* desse uso.

No questionário formulado por Maneschy a questão sobre os momentos de uso da LM nas aulas de LE foi feita somente aos alunos. Foi-lhes perguntado em que momentos eles utilizam a LM e em que momentos os seus professores fazem uso da LM durante as aulas.

Os alunos de inglês participantes da pesquisa listaram 11 exemplos de momentos em que eles fazem uso da LM nas aulas de LE. Recorrer à LM quando não se consegue expressar-se em LE foi a justificativa mais citada (29%). Em seguida, 25,5% dos alunos alegam que usam LM para tirar dúvida e fazer perguntas. Dentre outros momentos de uso da LM citados pelos alunos temos: quando se desconhece o significado de expressões e /ou palavras (22%); conversas com os colegas (14%); o tempo todo (8%); quando se esquece algo (7%); durante as atividades e dinâmicas (6%); para traduzir (4%); para criticar (4%); ao chegar à aula (3%); para conversar com o professor (3%).

No que tange aos alunos – tanto os de francês, quanto os de inglês –, observamos que há coincidência nas respostas. Em ambas as pesquisas, eles afirmam que os momentos em que mais recorrem à LM são aqueles em que precisam fazer perguntas e aqueles em que não conseguem se expressar na LE.

Maneschy indagou ainda aos alunos de inglês quais os momentos em que seus professores fazem uso da LM. Aqueles elencaram 08 momentos em que estes utilizam a LM em sala de aula.

Cerca de 50% dos alunos relatou que o professor usa a LM quando percebe que os alunos não compreendem o que é dito na LE. As outras respostas mais recorrentes foram as seguintes: usa a LM para tirar dúvidas (18,5%); durante as explicações (11%); para esclarecer as atividades (4,5%); quando desconhece um termo em LE (3,5%), quando precisa repetir algo que já foi dito em LE (4,5%), ou traduzir (3,5%), ou dar avisos (3,5%).

Relativamente aos momentos de uso da LM pelos professores, ambas as pesquisas apontam para o mesmo resultado: a maioria dos participantes afirma que os professores fazem mais uso da LM quando percebem que o aluno não o compreende.

## **6. As razões para utilizar a LM nas aulas de LE**

O questionário de Cunha indaga ainda a respeito das razões que motivaram os sujeitos da pesquisa a recorrerem à LM.

Os alunos, que parecem possuir uma representação negativa do uso da LM nas aulas de LE, procuram apresentar o fato de utilizá-la nas aulas de LE como a solução encontrada para não deixar de comunicar, de interagir. Dão a entender que só usam a LM porque não conseguem dizer na LE o que precisariam ou gostariam de dizer: apontam dificuldades

linguísticas para se comunicar – falta de vocabulário, falta de alternativa para a compreensão, falta de domínio na língua estudada – ou então vão buscar fora da sala de aula razões para esse uso, notadamente quando apontam falta de tempo para estudar, falta de leitura ou *falta de assistir a (sic) filmes em francês*.

Já os professores apontam, sobretudo, razões de ordem pedagógica para o uso da LM. Eles usam sistematicamente a LM como recurso pedagógico para explicar: o que o aluno não compreendeu; as opções metodológicas; [algo] a respeito da cultura; para comparar duas línguas; para ressaltar as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas; para os assuntos gramaticais. Às vezes a utilizam por razões mais psicológicas (*Para tranquilizar os alunos*) ou práticas (*Para ganhar tempo, para traduzir*).

Esses resultados corroboram em grande parte os obtidos por TERRA (2004). Eles mostram que, na sala de aula, a LM exerce “um leque de variadas funções<sup>20</sup> agindo como agente facilitador da aprendizagem da LE” (p.6) quando não utilizada de forma abusiva<sup>21</sup>.

## 7. Como os professores e os alunos de LE utilizam a LM?

Como já foi mencionado acima, constatamos, tanto por meio dos questionários, quanto pelas observações de aulas, que todos os professores participantes das pesquisas – tanto os de francês, quanto os de inglês – fazem uso da LM, uns mais, outros menos, uns de modo exagerado, outros moderadamente.

Algumas dessas ocorrências da LM poderiam ter sido evitadas sem prejuízo à compreensão dos alunos<sup>22</sup>. Mesmo assim, como quase nenhum professor recorreu sistematicamente à LM de forma abusiva (com exceção de uma professora de língua inglesa), pode-se afirmar que, de um modo geral, esses usos favoreceram a aprendizagem de LE.

A maior parte dos alunos usou a LM para a elucidação de dúvidas, inclusive, algumas vezes, quando tinham condições de realizar as perguntas diretamente em LE. No entanto, assim como para a maioria dos professores, ficou evidente nas aulas observadas que o uso da LM pelos alunos, de modo geral, não chegou a prejudicar a aprendizagem de LE.

Contudo, identificamos nessas observações manifestações abusivas da LM. Os professores P1 e P4<sup>23</sup> (de língua inglesa) usaram a LM com demasiada frequência, enquanto somente os alunos da professora P2 usaram a LM de modo exagerado. Pareciam não se esforçar para usar a LE. Compreendiam praticamente tudo o que era dito em LE pela professora, mas insistiam em usar a LM. A falta de prática deles no uso da língua oral é uma demonstração explícita de como a LM pode se tornar impeditiva ao acesso da LE.

---

<sup>20</sup> “A LM foi usada [...] em diversas situações concretas de aprendizagem de LE, com objetivos bastante definidos e exercendo funções importantes, tais como: expressar sentimentos, dificuldades, clarificar mal-entendidos, arriscar hipóteses, dar ou pedir informações, brincar, elogiar, refutar, confirmar, ilustrar etc.” (TERRA, 2004, p.6).

<sup>21</sup> No âmbito deste trabalho, uso abusivo da LM na aula de LE é quando, além de ocupar a maior parte da aula – diminuindo significativamente o tempo de exposição à (e de prática da) LE –, não contribui para a aprendizagem desta.

<sup>22</sup> Eis alguns exemplos tirados de nossas observações: a) O professor dá um comando em LM (« olhem pra cá » « repete até memorizar ») a um aluno que pode perfeitamente compreendê-lo em LE; b) O professor usa um metatermo em LE (« le plus-que-parfait ») e o repete em LM mesmo sabendo que ele é perfeitamente transparente para o aprendente; c) um aluno, repetindo um enunciado em LE: « ... *não sei o quê* avant midi » quando manifestamente ele conhece a expressão equivalente em LE.

<sup>23</sup> Símbolos usados na dissertação de Maneschy (2007) para se referir aos 06 professores participantes da pesquisa, de P1 a P6.

O discurso – quase sempre em LM – da professora P1, cuja turma era de iniciantes, não favorecia a aprendizagem, porque o uso exagerado da LM impedia a exposição de seus alunos à LE. Já o professor P4 não chegava a fazer uso da LM com a mesma frequência da professora P1, mas, considerando o nível avançado dos alunos, o número de intervenções em LM poderia ter sido reduzido.

## 8. A visão do professor quanto ao uso da LM

No questionário formulado por Maneschy, uma questão buscou analisar a opinião dos professores quanto à utilidade da LM no processo de ensino-aprendizagem de LE. Por possuírem maior conhecimento sobre o processo de aquisição de LE, entendeu-se por mais adequado questionar somente professores. A pergunta em si pressupõe a presença da LM nesse contexto e isso é confirmado pela unanimidade de respostas dos professores que admitiram a presença da LM nas aulas de LE.

Devido à subjetividade da pergunta – *De que forma você acha que o uso de língua materna pode ser útil no processo de aprendizagem de língua estrangeira?* –, os professores participantes forneceram cinco respostas<sup>24</sup> diferentes, mas que apontam, todas, justamente para a heterogeneidade de usos e as diversas funções que o uso da LM pode desempenhar, inclusive como instrumento favorecedor do acesso à LE.

Um professor alegou que a LM se faz útil para *explicações rápidas e para não perder tempo*. Muitos métodos pregam o uso exclusivo da LE obrigando o professor a fazer uso da LE para toda e qualquer situação. Isso mantém os alunos em verdadeiros ‘jogos de adivinhações’ e os deixa frustrados na tentativa de compreender o que é veiculado. Com o uso da LM para dar explicações breves, o professor cria atalhos e otimiza seu tempo de aula dedicando-o a assuntos mais relevantes.

A utilidade da LM também foi justificada pelas respostas: *nos primeiros níveis é importante para que os alunos não se desesperem por não entenderem nada e para permitir que alguns deles entendam alguma coisa*.

Essas duas respostas são semelhantes porque, de modo geral, apontam para um posicionamento mais tolerante quanto ao uso da LM, permitindo seu emprego quando os alunos não estão compreendendo o que é dito na LE. Essa flexibilização do uso da LM evidencia o fato de que, atualmente, os professores creem que recorrer moderadamente à LM para dar eventuais explicações gramaticais, fazer contextualizações culturais, traduzir, etc. pode favorecer a aprendizagem em LE. A primeira resposta, no entanto, ressalta essa importância para os alunos de nível básico, uma vez que, naturalmente inseguros, não podem ser ‘bombardeados’ com LE, sob pena de ficarem frustrados e desmotivados.

Outro professor respondeu que a LM pode ser útil no ensino-aprendizagem de LE, porque *muitas vezes é preciso fazer comparações entre as línguas para que o aluno entenda melhor*. A aprendizagem de uma nova língua se torna mais fácil quando o aprendente já tem o domínio de outra. Portanto, para ele como para muitos, o estudo de uma língua por meio de contraste ou de comparação com outra constitui um mecanismo facilitador da aprendizagem.

Por fim, o último professor respondeu que a LM pode ser útil *para ensinar estratégias de aprendizagem*. Observamos que ele tinha uma preocupação de natureza extralinguística. Em sua opinião, a LM pode ser usada para o ensino de estratégias que visam aperfeiçoar o processo de aprendizagem do aprendente. Como elas são complexas, o professor as ensina usando a LM. O ensino de estratégias de aprendizagem pelo professor aponta para um

---

<sup>24</sup> Um professor não respondeu a pergunta.

profissional não só atualizado, como também preocupado com a formação do seu aluno.

## Conclusão

É utópico imaginar um contexto de ensino-aprendizagem de LE no qual seus sujeitos – professores e alunos –, compartilhando a mesma LM, ignorem-na para utilizar exclusivamente a língua alvo. Esse contexto fictício, fruto do imaginário de teóricos idealizadores de modelos de ensino-aprendizagem de línguas, não encontra mais guarida na esfera acadêmica. Muitos especialistas<sup>25</sup>, a partir de perspectivas teóricas diferentes, têm demonstrado que os alunos não podem ser considerados 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”<sup>26</sup> (TRÉVISE, 1993, p. 41).

As pesquisas nas quais o presente trabalho se assenta revelam, de modo congruente, tanto a presença frequente e inevitável da LM nas aulas de LE, quanto um uso geralmente moderado daquela nos discursos dos docentes e discentes observados.

Professores e alunos – inclusive os de nível avançado – fazem uso da LM durante as aulas de LE. Essa constatação vai ao encontro de uma ideia muito difundida hoje no meio docente: a de que não há como impedir o uso da LM por professores e alunos, sobretudo quando compartilham a mesma língua.

Nossos dados evidenciam que, no discurso docente, o uso da LM é um recurso pedagógico para explicar conteúdo, apresentar as opções metodológicas, comparar os dois sistemas linguísticos etc. No discurso discente, eles indicam que a LM é usada predominantemente na elucidação de dúvidas e questionamentos em relação à LE, mas também nas conversas com os colegas, durante as atividades e dinâmicas etc. Em todos os casos, eles mostram que a presença da LM tanto pode ser um obstáculo, quanto um trunfo, dependendo notadamente do espaço que ela toma nas aulas de LE.

Diante dessa constatação, não cabe evitar, estimular ou tolerar o uso da LM, mas favorecer o ensino-aprendizagem da LE determinando com maior precisão o que seria seu uso apropriado em sala de aula. Daí a necessidade de se voltar a discutir o assunto no meio acadêmico. Como Cook (2001, p. 419), estamos convencidos de que “trazer a L1 (LM) do exílio pode levar não só ao aperfeiçoamento de metodologias de ensino existentes, como também promover inovações metodológicas”<sup>27</sup>. Para nós, trata-se de procurar estabelecer padrões de uso da LM adequados ao ensino-aprendizagem de LE, ou seja, definir limites de uso aceitável de LM para professores e alunos.

É improvável que haja consenso no meio acadêmico no que diz respeito desse uso. No entanto, como a LM se faz presente nas aulas de LE independentemente da vontade institucional, docente ou discente, parece-nos relevante não apenas incentivar novas pesquisas e mais debates sobre o tema, como também trabalhar para que ele passe a fazer parte da formação de professores de LE e de programas de treinamento docente.

---

<sup>25</sup> Como Atkinson (1987), Trévisse (1993), Castellotti (2001a), Moore (2001), Py (2007) etc.

<sup>26</sup> No original: "Les apprenants ne sont pas une table rase. Ils possèdent déjà le langage, ont l'expérience de ce qu'est une activité langagière, avec tout ce que cela implique de connaissance d'un système linguistique de représentation du monde et de communication".

<sup>27</sup> "Bringing the L1 back from exile may lead not only to the improvement of existing teaching methods but also innovations in methodology"

**ABSTRACT:** This work is based on the theories of Atkinson, Castellotti, Duff, Ellis, Hardbord and on the results of two researches that – through questionnaires, interviews and classroom observation – studied the presence of the mother tongue (MT) in the foreign language (FL) classroom evaluating the repercussions of its use regarding the teaching and learning of languages. The work intended not only to analyze the causes of exclusion and inclusion of the MT in the FL classroom, but also intended to verify if and to what extent the use of the MT favors the learning and teaching of languages. The results obtained show that the inevitable presence of MT can be considered an obstacle or a triumph, depending on the space occupied by MT in the FL classroom.

Keywords: mother tongue, foreign language, the teaching and learning of foreign languages.

## **Referências.**

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, Oxford, v. 41, n. 4, p. 241-247, Oct. 1987.

CASTELLOTTI, V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International, 2001 a.

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 b. p. 9-37.

DUFF, A. *Translation*. Oxford : Oxford University Press. 1989.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition: Oxford introduction to Language Study*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

GERMAIN, C. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993.

HARDBORD, J. The use of mother tongue in the classroom. *ELT Journal*. Oxford, v. 46, n. 4, p.350-355, Oct. 1992.

KRASHEN, S. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Upper Saddle River, NJ : Prentice- Hall International, 1987.

MANESCHY, V.B. *O Uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira: estado da arte e propostas*. 2 v. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.

MOORE, D. Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre? *Études de linguistique appliquée*, n.121. Paris, p. 71-78, 2001.

PY, B. Apprendre une langue et devenir bilingue: un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues. *Journal of Language Contact-THEMA 1*, p. 93-100, 2007. Disponível em <<http://www.jlc-journal.org>> Acesso em 02/08/2010.

STIBBARD, R. The principle use of oral translation in foreign language teaching. In: MALMKJAER, K. (org.) *Translation & Language Teaching: Language Teaching & Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, p. 69-76, 1998.

SCHÄFER, A. M. M. A Relevância da tradução (mental) no desenvolvimento da leitura e no ensino de língua inglesa. *Sínteses: Revista Programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP*, Campinas, v. 6, p. 383-396, 2001.

TERRA, M. Repensando as implicações da LM na aprendizagem de LE: uma pesquisa etnográfica educacional. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 13, p.1-8, 2004. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3986/2634>> Acesso em 13/02/2011.

TREVISE, A. Acquisition/Apprentissage/Enseignement d'une langue 2: modes d'observation, modes d'intervention. *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 92, 1993.

RECEBIDO EM 30/09/2010 M- APROVADO EM 13/05/2011