

2

Revisão da literatura

Apesar de a resistência ao uso da L1 na sala de aula de L2 ainda ser lugar comum, existem já algumas pesquisas que procuram compreender sua função em relação a determinados aspectos da aprendizagem de L2. Upton e Thompson (2001), por exemplo, abordam o papel da L1 no desenvolvimento de leitura em L2; Jarvis (2001), por sua vez, estuda sua influência na aquisição de léxico.

Em sua pesquisa de mestrado, Walsh (2006) investiga o papel da L1 no desenvolvimento de escritura em L2, tratando especialmente da questão das crenças. Seu trabalho baseia-se, entre outras, na teoria da *schemata* (Hummelhart, 1985), segundo a qual nós criamos modelos de conhecimento da realidade que comparamos aos modelos preexistentes. Isto se dá por conta do caráter econômico da aquisição de L2, que se explica pelo fato de a mente ser um sistema parcimonioso, ou seja, todo conhecimento prévio é reaproveitado. Esse postulado se afina com a pesquisa apresentada na seção seguinte, na qual a autora (Mello, 2004) defende a aprendizagem como um processo em que estruturas anteriores são o fundamento para a construção de estruturas novas de conhecimento. Segundo Felix (1987, p.170), “o aprendiz de L2 usa seu conhecimento de L1 como uma fonte adicional de informação, na qual baseia sua testagem de hipóteses”.

Assim, apresentamos a seguir algumas dessas pesquisas, dando especial atenção a duas, que julgamos terem mais proximidade com a presente tese: uma mais recente, de Mello (2004), que trata do português como L1 (adiante, PL1) na sala de aula de inglês como L2 (adiante, IL2), e outras duas mais antigas, ambas de Atkinson (1987 e 1993), que levanta as possíveis funções que a L1 pode ter na sala de L2 e os problemas que o monolingüismo exclusivo pode trazer.

2.1

Mello, 2002 e 2004

No artigo intitulado “L1: madrinha ou madrasta – O papel da L1 na aquisição da L2” (2004)¹, Mello demonstra, a partir de sua pesquisa sobre a alternância de línguas na sala de aula de IL2, como o ensino de L2 pode se beneficiar do uso da L1, questionando, como nós, a imposição de uso da língua-alvo. A autora inicia seu artigo apontando que

o que se tem observado, na sala de aula bilíngue, é uma constante tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolinguismo. O resultado imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula *de* ou *em* L2 sem nenhuma outra alternativa. (Mello, 2004, p.214)

A determinação do professor em usar apenas a língua-alvo e a necessidade premente do aluno de compreender e ser compreendido gera tensão e polarização entre os dois (cf. Mello, 2004, p.214), o que poderia ser amenizado com o uso da L1 nos momentos de maior dificuldade. As razões para essa prática de se usar exclusivamente a L2 em sala de aula encontram respaldo tanto no senso comum como nas pesquisas e pedagogias de ensino de línguas, afirmação que corrobora o que levantamos no capítulo anterior. Nas palavras da autora,

com frequência, a aquisição/aprendizagem de L2 tem sido explicada com base nas teorias de aquisição de L1; (...) a exposição intensa à L2 e a separação entre os repertórios linguísticos do bilíngue/aprendiz são vistas como condição *sine qua non* para o desenvolvimento da competência em L2, visto que a L1 é considerada a principal responsável pelas interferências linguísticas e pelos processos de fossilização (Mello, 2004, p.214).

¹ Adaptação do capítulo introdutório da tese de doutorado em Linguística Aplicada, defendida pela Prof.^a Heloísa de Mello na Unicamp, em 2002, intitulada *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: Eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue*.

Da mesma forma, o preceito do “bilinguismo por meio do monolinguismo” (Swain, 1983) é usado para justificar a exclusão da L1 da sala de aula de L2, pois (1) se há duas línguas para expressar o mesmo conteúdo, a motivação para se usar a L2 é reduzida, já que se pode recorrer à familiar L1; (2) usando-se apenas a L2 em sala de aula, os alunos têm maior tempo de exposição à língua-alvo do que teriam se a L1 também fosse empregada; além disso, (3) o enfoque monolinguista implica menos conhecimento linguístico por parte do professor, que, no enfoque bilinguista, precisaria conhecer também a L1 do aluno e não só a língua ensinada.

Quanto ao senso comum, há crenças que reforçam a reserva quanto ao uso da L1 em situações de ensino-aprendizagem de L2, como, por exemplo, a de que o professor ideal é o falante nativo e a de que é preciso estar em imersão no país da língua-alvo para realmente aprendê-la. Mello (2004, p.215) afirma que isso revela uma visão estreita e equivocada do processo de ensino-aprendizagem que ora estudamos. De acordo com a autora (*ib.*), perspectivas alternativas baseadas numa orientação bilíngue têm mostrado a importância da L1 nesse processo no que tange aos seguintes níveis: (1) cognitivo e linguístico: “*e.g.* transferência de estruturas e conceitos da L1 para a L2, negociação de léxico e estruturas gramaticais na língua-alvo” (Mello, 2004, p.215); e (2) afetivo e sociolinguístico: “*e.g.* negociação de sentidos, valores, papéis, turnos de fala e atitudes por meio da alternância de línguas” (*ib.*).

Pesquisas mais recentes apontam o papel fundamental da L1 na aquisição de uma L2, sugerindo que a proficiência na primeira língua contribui para o desenvolvimento da segunda, visto que o conhecimento linguístico e conceitual transfere-se de uma língua à outra. Assim, “longe de ser considerada um obstáculo para o domínio de uma segunda língua, cada vez mais se tem argumentado que a L1 pode promover a aquisição da L2 de maneira mais ativa e eficiente” (Canagarajah, 1999). Mello (2004, p.215) esclarece que as evidências dessas pesquisas se fundamentam principalmente em aspectos cognitivos e socioculturais, entre os quais se encontram (1) o *princípio da interdependência linguística* (Cummins, 1981, 1994, 1996) e (2) os conceitos de *zona de desenvolvimento proximal* e de *suporte mediado* (Vygotsky, 1978, e Lantolf, 2000), que esclarecemos em seguida.

Segunda a autora (2004, p.216), o princípio da interdependência linguística é uma evidência cognitiva do papel positivo que a L1 desempenha no desenvolvimento de L2:

A teoria subjacente a esse princípio é a de que a aprendizagem ocorre por meio da integração de novos conhecimentos às nossas estruturas cognitivas previamente existentes; nesse processo, as nossas experiências anteriores fornecem as bases para a interpretação das novas informações (*ib.*, p.217).

Assim, refuta-se o modelo de *proficiência subjacente separada*, que, como o próprio nome sugere, pressupõe a separação entre a proficiência em L1 e aquela em L2 e fundamenta o não-uso desta última em sala de aula, propondo-se um modelo oposto, o da *proficiência subjacente comum* (Cummins, 1981, 1994, 1996), que presume uma significativa transferência de conhecimento conceitual e linguístico entre L1 e L2. Isto quer dizer que a experiência na primeira pode promover o desenvolvimento da segunda. Em suma, o princípio da interdependência linguística supõe que a aprendizagem ocorre de forma integrada. Apesar de a L1 e a L2 serem superficialmente distintas, há uma proficiência cognitiva mais ampla que é comum às duas línguas, como exemplifica a autora (2004, p.219):

Quando a criança desenvolve as competências de leitura e de escrita em português, durante as aulas de português, ela está desenvolvendo, além do português, uma competência conceitual mais profunda que também está relacionada ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita em inglês.

Essa proficiência subjacente comum torna possível a troca, entre a L1 e a L2, das habilidades cognitivas, acadêmicas e de alfabetização. Por conta disso, Cummins (1996) considera a L1 não somente um auxílio, mas um recurso necessário para o desenvolvimento da competência em L2. Mello (2004, p.219) afirma que, na prática, essa interdependência tem sido observada por professores de inglês, quando afirmam que bons leitores em português são bons leitores em inglês.

O segundo aspecto que fundamenta as evidências empíricas da influência positiva da L1 sobre a aprendizagem de L2 diz respeito aos conceitos de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) e de *suporte mediado*. Como sabemos, a teoria vygotskyana considera a aprendizagem um processo socialmente construído, quer dizer, o desenvolvimento cognitivo é, antes de tudo, produto de interação social. Isto significa que a contribuição do outro e as influências do meio social são, nessa teoria, fundamentais no desenvolvimento individual:

Uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de processos desenvolvimentais internos que entram em operação apenas quando a criança está interagindo com outras pessoas no seu ambiente e em cooperação com os pares (Vygotsky, 1978, p.90).

Em outras palavras, a ZDP refere-se ao desenvolvimento das formas sociais de mediação, sendo a linguagem a mais importante delas, uma vez que a atividade mental humana está arraigada nas práticas discursivas do indivíduo e sua comunidade.

Por sua vez, o conceito de suporte mediado (*scaffolding*) foi empregado pelo psicolinguista inicialmente para referir-se ao auxílio que os adultos prestam às crianças de modo que possam apreender os meios culturais. As interações tutoriais, como aquelas que ocorrem entre a mãe e a criança aprendendo a falar, ou entre o professor e o aluno, são a base do desenvolvimento cognitivo humano, pois nessas interações dialógicas tutor e aprendiz trabalham cooperativamente para promover a aprendizagem. Assim, podemos afirmar que esta última acontece dentro da ZDP do aprendiz.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem de L2, a noção de suporte mediado diz respeito

àqueles comportamentos de apoio adotados por um parceiro mais competente durante a interação com o aprendiz de L2 e que podem facilitar o progresso do aprendiz para que ele atinja um nível superior de desenvolvimento linguístico (Guerrero e Villamil, 2000, p.53, *apud* Mello, 2004, p. 223).

Mello (2004, p.222) ressalta, no entanto, que o suporte mediado exige certa habilidade, às vezes intuitiva, por parte do tutor, uma vez que a aprendizagem pode ser frustrada tanto pela assistência excessiva quanto por sua falta.

Aplicando esses conceitos à pesquisa sobre ensino-aprendizagem de L2, linguistas (*e.g.* Swain, 2000; Van Lier, 2000; Figueiredo, 2001) têm investigado como o suporte mediado atua na ZDP de forma que possamos empregar esse conhecimento nas interações de sala de aula. Tais estudos confirmam que os aprendizes têm melhor desempenho trabalhando colaborativamente por meio de mecanismos de mediação.

Frawley e Lantolf (1985), por exemplo, empregam o modelo de Wertsch (1979), que distingue três fases marcantes no desenvolvimento da criança, para estudar as formas linguísticas utilizadas por aprendizes intermediários de L2 durante uma atividade em que deveriam construir uma narrativa baseada numa sequência de figuras.

No primeiro nível do desenvolvimento infantil, identificado por Wertsch (1979) como *regulação pelo objeto*, a criança tenta descrever e nomear aspectos do ambiente. Frawley e Lantolf (1985) percebem que inicialmente os aprendizes de L2 se esforçam também em descrever e nomear aspectos das figuras apresentadas, mas, como as crianças, ainda não conseguem estabelecer relações entre elas. No nível seguinte, de *regulação pelo Outro*, a criança é totalmente dependente do Outro para desenvolver certas atividades. De modo similar, a forma dialógica da fala dos aprendizes sugere que ela resulta da assistência do Outro. Finalmente, no terceiro nível, caracterizado pela *auto-regulação*, a criança é capaz de resolver sozinha uma tarefa, assim como os aprendizes de L2, que lançam mão de estratégias intrapsicológicas para realizar a tarefa de compor uma narrativa, por exemplo.

Nas palavras de Mello (2004, p.225, grifo nosso),

este estudo [de Frawley e Lantolf (1985)] é importante porque ele praticamente dá início a uma série de estudos sobre as estratégias intrapsicológicas utilizadas pelos aprendizes durante o processo de aquisição de uma segunda língua. **Uma dessas estratégias é usar a L1 para desempenhar tarefas na L2.**

É importante observar também que outros aprendizes do grupo igualmente se beneficiam do suporte mediado, empregando as enunciações compartilhadas pelos colegas, como mostra o estudo de Donato (1994, p.39). Isto quer dizer que, se um aluno se utiliza de sua L1 para esclarecer uma dúvida, seus colegas poderão certamente se beneficiar disso. O trabalho de Ohta (2000) evidencia que a interação colaborativa favorece não somente o par menos competente, mas também o mais competente, uma vez que ambos estão desenvolvendo sua competência e desempenho no momento da interação. Ressaltemos que parte desse processo dialógico se dá por intermédio da L1, como explica Swain (2000, p.114): “o uso da primeira língua para mediar a aquisição da segunda cria uma situação na qual o uso da língua como instrumento de mediação é particularmente claro”. Em outras palavras, ao empregar a L1 para fazer uma pergunta ou comentário, especialmente se o diálogo foca uma questão linguística, os participantes chamam a atenção para o que foi dito, suscitando, assim, a reflexão e maximizando a construção do conhecimento sobre a L2.

Baseada nesses estudos, Mello (2004, p.226) conclui que o diálogo colaborativo (Swain, 2000) e os mecanismos de suporte mediado desenvolvidos na ZDP são fundamentais para o desenvolvimento de uma L2, tendo em vista que operam mediando a solução de problemas e a construção de conhecimento. A teoria sociocultural de Vygotsky afirma que os processos psicológicos acontecem primeiramente na coletividade, ou seja, na colaboração com outras pessoas, para só então serem internalizados e apropriados pelo indivíduo. Tais processos se dão por meio da linguagem, isto é, pelos diálogos construídos na busca por soluções para determinado problema e na verbalização de soluções alternativas. Nas aulas de L2, muitas vezes tal verbalização ocorre por meio da L1, conforme mostram os estudos já mencionados. Ferreira (2000), por exemplo, pesquisando o papel da fala privada em interações de alunos durante atividades orais em inglês como língua estrangeira, identifica seis funções para a utilização da L1: orientação, esclarecimento, explicação, “metafala”, discussão e comentários paralelos, concluindo que a L1 exerceu um papel útil e mesmo necessário para desenvolvimento da tarefa (Ferreira, 2000, p.161).

Discorrendo sobre o caráter funcional da alternância de línguas na sala de aula de L2, Mello (2004) faz referência ao fato de que os professores, segundo as diferentes necessidades de seus diferentes alunos, desenvolvem diferentes

modalidades de fala ou comportamentos que os auxiliam na condução das tarefas em sala. Por exemplo, um tom de voz alto e firme serve para questões regulatórias e instrucionais com toda a turma, enquanto um mais baixo e suave, para a interação particular com um aluno apenas. Gestos e expressões também têm suas funções, como solicitar o turno da fala, repreender, indicar a vez de participação na atividade etc. Explica a autora (2004, p.228),

a alternância de línguas pode funcionar de maneira análoga na sala de aula bilíngue – enquanto uma língua é usada para a interação com determinadas pessoas, sobre determinados tópicos e para fins determinados, a outra é reservada para diferentes tipos de participantes, tópicos e funções.

Portanto, em seu processo de socialização, o aprendiz bilíngue deve aprender a usar os variados recursos comunicativos, verbais ou não-verbais, disponíveis na sala de aula, incluindo o emprego da L1.

Investigando essa alternância entre L2 e L1 numa sala de aula de escola bilíngue para alunos de origem multiétnica, com predominância brasileira, Mello (2004, p.228) que tanto alunos quanto professores passavam de uma língua à outra para alcançar seus objetivos comunicativos ou instrucionais, como, por exemplo, solicitação de esclarecimento, tradução de palavras ou expressões, solicitação do turno de fala, negociação de um pedido, brincadeiras com palavras, controle do comportamento dos alunos, instruções importantes e outros.

Após analisar esses usos da L1, a pesquisadora (2004, pp.235-236) conclui que

a alternância de línguas é bastante profícua para o desenvolvimento das atividades, mediando as interações e funcionando como suporte (*scaffolding*) para a construção do discurso, que vai sendo, pouco a pouco, construído pela professora e pelas crianças de maneira fluida e coerente.

Em suma, todos esses estudos sugerem ser mais vantajoso olhar o processo de ensino-aprendizagem de L2 sob o prisma bilíngue do que sob o prisma monolíngue, pois, como explica a autora (2004, p.236),

percebe-se a aquisição de línguas como um processo complementar, interdependente, aditivo, ao contrário de substitutivo, subtrativo, já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado. Assim, tira-se o foco do falante nativo para colocá-lo integralmente no aprendiz/usuário de L2, que, longe de ser uma aproximação do modelo ideal de falante nativo monolíngue, é alguém que adquire competência em mais de uma língua (Cook, 1999) para usá-las de acordo com as suas necessidades comunicativas (Grosjean, 1982) e como membro de sua própria comunidade (Sridhar, 1994).

Baseando-se na concepção chomskyana de aquisição de L1, em geral as pesquisas sobre aquisição ou aprendizagem de L2 parecem ter entendido que desenvolver uma L2 é saber empregá-la da mesma forma que o falante nativo e que, portanto, é necessário ensiná-la de maneira intensamente monolíngue. Entretanto, como vimos, pesquisas na área do multilinguismo vêm demonstrando que os repertórios linguísticos do falante se complementam para criar um tipo de competência bilíngue que abarca ambas as competências, em L1 e em L2. Esse tipo de competência se manifesta por meio de uma ou de outra língua, ou mesmo das duas simultaneamente, como mostram as pesquisas sobre alternância de línguas ou mudança de código (cf. Mello, 2004).

Enfim, essa perspectiva corrobora a tese que ora desenvolvemos, trazendo à tona o valor da L1 no ensino e na aprendizagem de L2, em geral negado pelo viés monolíngue. Vemos, com base nos trabalhos citados, que não há razões para rechaçar a L1 da sala de aula, uma vez que ela é um recurso discursivo que permite a interação, especialmente, quando há ruídos na comunicação. Nas palavras da própria autora (*ib.*, p.237): “não há razões para se temer a presença da L1 na sala de aula de L2 (...), [pois] ela é benéfica tanto para crianças em processo de escolarização por meio da L2 quanto para os adultos que estão aprendendo uma L2, principalmente nas séries iniciais”.

A seguir revisamos uma pequena parte da literatura de Atkinson (1987 e 1993), referente aos motivos pelos quais a L1 não deve ser temida, mas sim levada em consideração nas aulas de L2.

2.2

Atkinson, 1987 e 1993

No clássico trabalho de Atkinson, “A língua materna na sala de aula: um recurso negligenciado?”² (1987), encontramos uma afirmação que se afina com as questões que levantamos no Capítulo 1 do presente trabalho: “na formação de professores é oferecida muito pouca atenção ao uso da língua nativa”³ (Atkinson, 1987, p.241). O autor (*ib.*, p.242) esclarece que o estigma em torno da L1 nos cursos de L2 ocorre basicamente por quatro razões: (I) a primeira delas é a associação que fazemos com o método de gramática e tradução; (II) a segunda diz respeito ao mito do falante nativo como o melhor professor, ou seja, aquele que sequer conhece a língua do aluno e portanto empregará exclusivamente a língua-alvo; (III) a terceira razão apontada são as teorias de Krashen (1981), e Burt e Dulay (1975), que promoviam a ideia de que a aprendizagem teria um valor menor que a aquisição de uma língua; (IV) a quarta e última razão é a crença de que só se aprende uma L2 falando essa L2, ou seja, deve haver cem por cento de uso dessa língua em sala de aula. Atkinson (1987, p.242) atesta que nos níveis principiantes um uso de cinco por cento de língua nativa contra noventa e cinco por cento de língua-alvo pode ser muito produtivo.

O autor reforça a necessidade de exploração do tópico, segundo ele completamente ignorado na época, e sugere algumas funções para o uso da L1 em sala de aula:

- (I) Elicitar a linguagem: “como se diz isso?”
- (II) Verificar a compreensão.
- (III) Oferecer instruções complexas nos níveis básicos.
- (IV) Cooperar: os alunos comparam e corrigem suas repostas durante as tarefas.
Para ele, muitas vezes o aluno, ao ajudar o colega recorrendo à L1, esclarece um item melhor que o próprio professor.
- (V) Explicar o método do curso nos níveis básicos.
- (VI) Reforçar um ponto linguístico recém-ensinado.

² “The mother tongue in the classroom: a neglected resource?” (Atkinson, 1987).

³ “(...) in teacher training very little attention is given to the use of the native language” (Atkinson, 1987, p.241).

- (VII) Verificar o sentido: caso os falantes usem a língua inadequadamente, ao levar a sentença para a L1 eles podem se dar conta do erro.
- (VIII) Testar: o domínio de formas e sentidos pode ser testado por meio da passagem de uma língua à outra.
- (IX) Elaborar estratégias perifrásticas: se os aprendizes não sabem como dizer algo na L2, podem pensar em maneiras diferentes para dizer o mesmo na L1, maneiras estas que sejam mais simples de serem empregadas na L2.

Em 1993, alguns anos após a publicação desse artigo, Atkinson lança um livro que se torna igualmente um clássico da área, abordando exatamente a questão da interface L1-L2: *Teaching monolingual classes*. Nele, o autor confronta a teoria segundo a qual é desnecessário usar mais de um por cento da L1 na aula de L2. Aprender uma outra língua, especialmente nos primeiros níveis, pode ser difícil e frustrante, portanto nesse caso usar apenas um por cento da L1 só contribui para aumentar essa frustração, enquanto um uso menos limitado da L1 pode ter resultados positivos.

De acordo com o autor, a quantidade de L1 empregada em sala de aula depende de diversos fatores, a saber: (I) a experiência prévia dos aprendizes em relação ao uso da L1 durante a aprendizagem de L2; (II) o nível dos alunos: quanto mais alta a proficiência da turma, menor a quantidade de recorrências à L1; (III) a relação professor-aluno: quanto mais próxima, menor a necessidade de uso da L1; e (IV) o momento da aula: nos estágios iniciais o uso da L1 costuma ser mais necessário do que nos estágios finais da aula.

Atkinson (1987, p.241) sugere, com sua pesquisa, que a passagem de uma língua à outra traz uma série de benefícios para o sujeito-aprendiz, como:

- (I) A reflexão sobre o significado das palavras dentro de um contexto, evitando a manipulação mecânica de formas estruturais.
- (II) A conscientização das diferenças entre os dois sistemas linguísticos, o que ajuda a evitar grandes erros.
- (III) O encorajamento para assumir riscos: baseando-se nos modelos de suas próprias línguas, os alunos podem arriscar-se na nova língua com mais segurança.

- (IV) O ritmo da aula: recorrendo à L1, o professor pode tornar a aula mais dinâmica e familiar aos estudantes.
- (V) Por fim, ele observa que a tradução é uma atividade comum no cotidiano de todos. Por que então não podemos recorrer a ela em sala de aula?

Além disso, o autor defende que, “para muitos aprendizes (particularmente para adultos e adolescentes), o uso ocasional da L1 lhes dá a oportunidade de mostrar que eles são sujeitos inteligentes e sofisticados” (Atkinson, 1993, pp.13-14)⁴, tocando assim a dimensão afetiva do processo de aprendizagem, já que dessa forma estimulamos a auto-estima do aluno. Este é, enfim, mais um aspecto que possa talvez ser levado em conta ao pensarmos sobre o papel da L1 no ensino e na aprendizagem de L2.

⁴ “(...) for many learners (in particular adults and teenagers), occasional use of the L1 gives them the opportunity to show that they are intelligent, sophisticated people” (*ib.*).