

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

**O USO DA LÍNGUA MATERNA EM
SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: TENDÊNCIAS E
MOTIVAÇÕES**

VALÉRIA ZANETTI NEY

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora como exigência parcial para
Obtenção do grau de Mestre em Letras

Prof. Dr. Hilário Bohn
Orientador

Pelotas, RS
Fevereiro 2003

SUMÁRIO

RESUMO	iv
ABSTRACT	v
1 INTRODUÇÃO	01
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	07
2.1 Aquisição de uma segunda língua e as variáveis que a compõem	07
2.1.1 Idade.....	09
2.1.2 Aptidão, motivação e atitude.....	09
2.1.3 Personalidade.....	11
2.1.4 Influências LM/LE.....	12
2.2 Abordagem Comunicativa	14
2.2.1 A origem.....	14
2.2.2 A abordagem.....	17
2.2.3 O papel de professores e alunos na Abordagem Comunicativa.....	19
2.3 Interlíngua e Mudança de Código	21
2.3.1 Interlíngua.....	21
2.3.1.1 Tipos de desvio.....	22
2.3.2 Mudança de código.....	25
3 METODOLOGIA	30
3.1 Caracterização das escolas envolvidas no estudo	30

3.1.1 Escola A.....	30
3.1.2 Escola B.....	32
3.2 Caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo.....	34
3.2.1 Alunos.....	34
3.2.2 Professores.....	35
3.3 Procedimentos.....	36
4 ANÁLISE DE DADOS.....	38
4.1 Resultado das entrevistas com alunos e professores.....	38
4.1.1 Alunos.....	38
4.1.2 Professores.....	44
4.2 Análise das aulas.....	52
4.2.1 Motivações ligadas à necessidade de esclarecer informações.....	53
4.2.2 Motivações emocionais.....	59
4.2.3 Motivações lingüísticas.....	66
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	80
ANEXOS.....	84

RESUMO

Este estudo investiga as tendências e as motivações que levam professores e alunos a fazerem uso da língua materna (LM) em sala de aula de língua estrangeira (LE), respectivamente português e inglês. Os participantes deste estudo foram 20 alunos, cursando os últimos semestres de estudo em língua inglesa, de escolas de idiomas no Rio Grande do Sul. Também participaram do estudo 12 professores, seis de cada escola de idiomas. Os dados para a realização deste estudo foram obtidos através de questionário e entrevistas com alunos e professores, gravação em vídeo, transcrição e análise de vinhetas onde a língua materna surge em sala de aula de língua estrangeira. Através deste estudo pode-se comprovar que a LM está presente em todas as aulas gravadas e transcritas e que a motivação para isto está relacionada aos aspectos lingüísticos e emocionais do aprendiz de LE.

ABSTRACT

This study investigates the tendencies and the motivations that lead teachers and students to use their mother tongue – Portuguese, when learning a foreign language, English. The participants were 20 students attending advanced level of English as a foreign language classes. Twelve teachers, 6 from each English school, both located in Rio Grande do Sul also participated in this study. The data for this study were collected through questionnaires and interviews with students and teachers. In order to detect and list the tendencies and motivations classes were audio and video taped. The conversations were then transcribed and the analysis was based on vignettes that exemplify the different moments when the mother tongue is used in the classroom of English as a foreign language. The results of the data analysis allow the researcher to conclude that the mother tongue is present in all the recorded classes and that the motivations are related to linguistic and emotional aspects.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo visa verificar as tendências e explicar as motivações de uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira por parte de alunos e professores de escolas livres de língua inglesa.

O tema desta dissertação está muito relacionado com o meu trabalho profissional e sempre tive interesse em observar e, se possível, analisar e compreender as motivações que levam alunos e professores de inglês a fazerem uso da língua portuguesa durante as aulas, mesmo em níveis mais avançados de ensino da língua-alvo.

Quando aluna de um curso livre de idiomas acreditava que era um recurso um tanto válido, pois os alunos dentro de uma mesma turma possuíam níveis diferentes de proficiência. Assim, a língua portuguesa parecia surgir para auxiliar àqueles que ainda apresentavam dificuldades de se comunicarem na LE. Durante os anos de estudo nesta escola de idiomas, a língua portuguesa sempre pareceu um fato normal em sala de aula. Alunos e professores pareciam lidar de forma natural com a coexistência dos dois códigos.

Quando aluna universitária pude vivenciar a mesma situação. Muitos de meus colegas não entendiam o que o professor dizia, não eram capazes de realizar todas as tarefas propostas e acabavam fazendo uso da língua materna. Os alunos mais competentes em relação à língua inglesa também utilizavam a língua materna em algum momento. O interessante era quando o professor começava a utilizá-la. Algumas vezes até mesmo os professores mais graduados e fluentes em língua inglesa acabavam em algum momento utilizando a língua portuguesa.

Como docente de língua inglesa continuo me questionando sobre o uso da LM na sala de aula de LE. É comum, em conversas entre professores, surgirem queixas como: "o aluno A não fala inglês em sala de aula" ou "ele sabe muito, mas utiliza o português em algumas situações". Tais queixas e/ou comentários também acontecem por parte dos alunos: "o professor começou a explicação em inglês e terminou em português" ou "ele terminou a aula com uma piada em português". Estes episódios fizeram com que meu interesse sobre a mudança de código em sala de aula aumentasse dando origem ao presente estudo. Decidi optar pela análise de situações envolvendo um nível avançado de proficiência por acreditar que os alunos que nele chegam estão aptos a se comunicarem de forma clara na língua inglesa. O mesmo se aplica aos professores que devem ter alto domínio de todas as habilidades da língua.

Durante muitos anos, sob a influência do pensamento behaviorista o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira por parte de alunos e professores não era permitido (Spratt, 1985:198) por se acreditar que o espaço e o

tempo instrucional existente deveriam ser preenchidos exclusivamente pela LE. Em alguns métodos de ensino, como no Audiolingual, por exemplo, as atividades realizadas na sala de aula não ofereciam oportunidades aos alunos de fazerem uso da LM, pois a prática da língua-alvo era controlada pelo professor através de exercícios de repetição.

Atualmente a sala de aula, as atividades e o papel de alunos e professores em língua estrangeira são outros. Na Abordagem Comunicativa, por exemplo, os alunos são expostos a uma gama variada de aspectos de comunicação humana e são encorajados a utilizá-las no processo de aquisição de uma língua. Este novo enfoque, de compartilhar as responsabilidades de aprendizes na sala de aula, pode sim levar ao uso da mudança de código. Ao mudar a prática, alunos e professores criam um ambiente menos tenso, mais aberto a discussão e a elaboração do conhecimento em conjunto. Seria então este clima de descontração que colabora com a mudança de código? Grosjean (1982:152) relaciona algumas situações que contribuem para a mudança de código: suprir uma necessidade de vocabulário, continuar a conversa na última língua empregada, personalizar a mensagem, especificando o envolvimento do falante, marcar a identidade do grupo, demonstrando solidariedade e também transmitir intimidade, fúria, aborrecimento.

Ao fazer uso de uma abordagem comunicativa é possível que todas as situações citadas por Grosjean apareçam em sala de aula. Como o professor não detém mais o poder sobre a determinação das atividades, e menos ainda sobre os dizeres da sala de aula, é natural que a mudança de código apareça com maior

freqüência dentro de uma pluralidade de informações em que a imprevisibilidade é a norma.

Martínez (2001:12), discutindo o uso de LM na sala de aula de ensino de LE, escreve que a LM deve ser vista como uma ponte entre seu funcionamento e a língua-alvo, e não como uma barreira. Martínez cita também, em seu artigo, a opinião da professora e pesquisadora da Universidade de Massachusetts, Elsa Roberts Auerbach, que afirma: *“o uso da LM oferece aos alunos segurança permitindo que eles se expressem. Assim, o aprendiz estará então procurando novas experiências e se arriscando na língua inglesa”*. (tradução livre)

O estudo objetiva, pois, contribuir para se compreender o universo da sala de aula de línguas, e de uma maneira mais específica poderá verificar se a mudança de código é um aspecto positivo no processo de aquisição de uma LE – criando um ambiente de trabalho menos tenso e mais participativo, ou negativo – subtraindo aos alunos oportunidades de insumos, isto é, visa explicitar as motivações de professores e alunos usarem a LM na sala de aula de LE. Tentará, outrossim, desmistificar a idéia de que a língua materna prejudica a aquisição da língua estrangeira quando, na verdade, ela pode ser o suporte para a construção da competência lingüística na língua-alvo. Pretende, também, contribuir para o desenvolvimento de novas estratégias para o ensino de língua estrangeira e da adoção de novas posturas por parte dos professores e alunos. Por último, o estudo da mudança de código em ambiente institucional é bastante raro na literatura atual e este trabalho pretende contribuir no debate sobre tal assunto. Justifica-se por entender que o estudo da

mudança de código em sala de aula pode contribuir para que se possa entender melhor a pluralidade de culturas existentes no ambiente formal de estudo de LE.

Para atingir estes diversos objetivos, a dissertação aqui apresentada está organizada em capítulos. O primeiro momento é destinado à fundamentação teórica. Procura-se neste capítulo, construir um arcabouço teórico que orientará o olhar do pesquisador na análise e interpretação dos dados do estudo. Serão discutidos os aspectos de aquisição de uma segunda língua e aspectos pertinentes ao assunto como a aptidão, motivação e atitude para com a nova língua, a personalidade do aprendiz e as influências entre a LM e a LE.

Ainda nesta parte a Abordagem Comunicativa será tratada por ser a metodologia das escolas livres onde as aulas foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. Este item foi dividido em etapas distintas: a origem da abordagem, os pressupostos que a compõem e o papel que professores e alunos desempenham em sala de aula. Um terceiro momento é dedicado ao fenômeno da interlíngua e mudança de código e é caracterizado por mencionar as definições, os tipos de desvio e as motivações para a mudança de código.

A seguir, se faz referência a metodologia utilizada na coleta, transcrição e análise dos dados que envolvem a pesquisa. Também é apresentado o perfil das instituições onde a pesquisa foi realizada – informando o leitor sobre as diretrizes da escola, a metodologia utilizada e as formas de avaliação. Neste capítulo ainda são

descritos os alunos e professores envolvidos na pesquisa e os procedimentos para que o trabalho fosse realizado.

Na quarta parte deste estudo os dados obtidos através da gravação, transcrição e análise das aulas são analisados bem como as entrevistas realizadas com professores e alunos. Seguem-se, a seguir, as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentados alguns dos conceitos norteadores que formam o eixo teórico desta dissertação em termos de aquisição da linguagem, os processos que a norteiam, como os princípios utilizados na análise e discussão dos dados. Primeiramente, serão apresentadas algumas noções sobre a aquisição de uma língua estrangeira e as variáveis que a compõem. Em segundo lugar, a Abordagem Comunicativa será descrita por ser a metodologia que envolve pressupostos como a interação, características do meio social, além de ser a metodologia utilizada nas escolas onde o estudo se realizou. A seguir, tópicos pertinentes a pesquisa, como a interlíngua e a mudança de código serão desenvolvidos.

2.1 Aquisição de uma segunda língua e as variáveis que compõem este processo

Tal é a complexidade do processo de aquisição de linguagem que psicólogos e lingüistas vêm se perguntando se essa ocorre através de um processo natural – por estar determinado biologicamente no genótipo humano; ou cultural - aquilo que pode ser aprendido através da inteligência humana. Para Alberto Rebollo (1998:22) o chamado instinto da linguagem – inato, próprio e exclusivo dos seres humanos deve ser considerado. Coloca ainda que por volta dos três ou quatro anos de idade crianças

normais se comunicam perfeitamente independente de seu nível cultural ou social. A lingüística experimental, através de evidências encontradas, vem mostrando que a linguagem é essencialmente inata fazendo parte de nossa natureza biológica e logo não podendo ser aprendida. Tal idéia vai ao encontro dos postulados de Chomsky (1980) e Krashen (1982) – a mente computacional – onde o homem não aprende uma língua e sim a adquire de maneira automática. Porém, o conceito de Vygotsky (1987) – a mente social – afirma que a aprendizagem é possível e ocorre através das interações com o meio e com as outras pessoas. Eric Lenneberg (1976) afirma existir um período crítico para a aquisição de linguagem. Segundo Lenneberg esse período vai do nascimento até a puberdade, aqueles expostos a uma língua após esta fase não poderiam adquiri-la de forma completa, aspectos como fonologia, morfologia e sintaxe seriam impossíveis de dominar em sua plenitude, isto é, o aprendiz sempre estaria se movimentando na LE em uma interlíngua mais ou menos próxima da linguagem do falante nativo.

Devido a complexidade do processo de aquisição da linguagem e as inúmeras teorias que tentam explicá-la a autora da dissertação abordará alguns tópicos considerados pertinentes ao assunto da dissertação, como: idade, aptidão, motivação, atitude, personalidade e as influências entre LM e LE, sabendo, no entanto, que estas são apenas algumas das muitas variáveis que influenciam o processo, tanto na sua trajetória no processo aquisicional como na sua eficiência do desenvolvimento das competências.

2.1.1 Idade

As etapas de aquisição de linguagem são distintas. De uma maneira muito sucinta, poder-se-ia descrever o processo da seguinte forma: a fase prelingüística ocorre até os seis meses de vida da criança, é nessa etapa que começa a emitir determinados sons e também dá suas primeiras risadas. Após, por volta dos sete meses, surge o período chamado balbúcio. As consoantes plosivas são as primeiras a serem emitidas e os pais as reconhecem como pequenas sílabas da língua: *pa-pa*, *ba-ba*. É interessante notar que em todas as línguas essas são as primeiras sílabas a serem produzidas. Por volta dos doze aos dezoito meses a criança é capaz de produzir suas primeiras palavras. É chamado período holofrástico, pois uma só palavra representa toda uma frase. Aos vinte meses a criança começa adquirir vocabulário de uma forma muito rápida, é chamada a explosão lingüística. A partir deste momento já estabelecem "conversas" com os adultos. Aos três, quatro anos a criança já domina todos os mecanismos básicos do sistema lingüístico, porém a aquisição da linguagem não cessa nesse momento, este se estende ao longo da infância, intensificando-se nos primeiros anos do letramento na escola e finalmente aperfeiçoando-se ao longo da escolaridade e toda a vida do indivíduo.

2.1.2 Aptidão, motivação, atitude

Como o processo de aquisição da linguagem é complexo inúmeras pesquisas têm sido realizadas na tentativa de buscar respostas às variáveis que influenciam o processo. Fillmore (1979), por exemplo, aborda o problema da variação na seqüência

aquisicional. Em pesquisa sobre falantes nativos de espanhol aprendendo inglês, percebeu variações na seqüência de aquisição de LE. Ela atribuiu as diferenças encontradas nos cinco participantes a fatores como: o tipo de interação entre estratégias cognitivas e sociais, a natureza da aprendizagem e as características pessoais. A partir da constatação de Fillmore podemos dizer que existem diversas variáveis individuais que influenciam a aquisição de LE e se tornam importantes para a realização deste estudo porque podem determinar o maior ou menor uso da LM por parte dos alunos e professores.

Um outro autor que pesquisou o processo de aquisição de linguagem foi Schumann (1978). O referido autor propôs uma lista variada de fatores que interferem no processo de aquisição: fatores sociais, afetivos, cognitivos, biológicos e instrucionais. Para Schumann esses fatores determinam o grau de distância social e psicológica entre o aprendiz e a língua-alvo e isso explicaria o sucesso ou fracasso dos falantes em relação à LE e também a freqüência da mudança de código empregada pelo aprendiz.

Carroll (1981), por sua vez pesquisou as variáveis aptidão e motivação. Em sua discussão sobre aptidão propõe que esta pode ser definida como uma construção complexa na qual destaca quatro habilidades principais:

- a) habilidade de identificar sons distintos, fazer associações entre esses sons e os símbolos que os representam e reter essas associações;
- b) habilidade de reconhecer as funções gramaticais das palavras;

- c) habilidade de aprender associações entre sons e significados de forma rápida e eficaz;
- d) habilidade de inferir regras.

Para Carroll, depois da aptidão é a motivação que desempenha papel fundamental na aquisição de LE. A vantagem da motivação é que ao contrário da aptidão pode ser facilmente manipulada e modificada para atingir melhores resultados na LE. Strong (1984), por sua vez, introduz um aspecto novo, pois acredita que a motivação não leva necessariamente à aquisição, mas resulta disso. Quanto mais sucesso o aprendiz tiver na LE maior será sua motivação para alcançar uma performance cada vez melhor.

2.1.3 Personalidade

Vários aspectos da personalidade do aprendiz parecem influenciar o modo como ele adquire e produz uma LE. Características como auto-estima, ansiedade, empatia e sensibilidade podem determinar o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem. Isto aliado ao modo como as instruções, como a sala de aula se comporta. Por exemplo, alunos mais extrovertidos geralmente apresentam um ótimo rendimento em atividades de grupo. A personalidade do aprendiz determina ainda a maneira pela qual ele se comporta frente à LE, sua reação em sala de aula e sua ambição em relação à língua-alvo.

2.1.4 Influências LM/LE

Através das inúmeras pesquisas realizadas sobre o processo de aquisição de linguagem e de nossa vivência em sala de aula de LE, podemos confirmar as influências existentes entre a LM e a LE. Jack Richards (1986), em sua obra *Approaches and Methods in Language Teaching*, cita alguns dos inúmeros estudos realizados e é interessante mencionar o de Wagner-Gough (1975). Este estudo concluiu que o desenvolvimento de perguntas é idêntico tanto em LE quanto em LM. Essas conclusões foram confirmadas através da obra de Raven e Milon (1974). Dato (1971) encontrou evidências de que o desenvolvimento sintático segue a mesma seqüência tanto em LM quanto em LE. Outro autor, Hakuta (1986), já diz que o desenvolvimento de seqüências em LE podem variar em função da LM.

Como é percebido, existem duas correntes que definem a influência da LM sobre a LE:

- a) aquelas que reforçam o aspecto do desenvolvimento universal de aprendizagem de uma língua e;
- b) aquelas que reforçam/privilegiam a relativa importância da LM na aquisição de LE.

O primeiro grupo vê a aquisição de LE em termos de estágios de desenvolvimento enquanto que o papel da LM é minimizado; o outro enfatiza o papel e a relevância das características de LM na aquisição de LE. E até que ponto o desenvolvimento da LE é independente da LM? Alguns lingüistas postulam que

existe uma dependência mínima. Já Wode (1978), Keller-Cohen (1979) sugerem uma interdependência relativamente importante. Politzer (1974) postula que o grau de interdependência irá variar de acordo com o método de desenvolvimento adotado: "do ponto de vista cognitivo as aquisições de LM e LE podem parecer bem diferentes - se o foco for no processo e estratégia, poderá haver grande interdependência entre a aquisição de LM e LE". Para Maclaughlin (1994), um aprendiz de LE usa seu conhecimento elementar de LM quando aprende a LE (hipótese de regressão) ou ele recapitula o processo de aprendizagem de um falante nativo de LE (hipótese de recapitulação). O autor acredita ser provável que os dois tipos de estratégia sejam usados em diferentes graus e em diferentes aprendizes.

As pesquisas mais atuais tendem a dizer que existe uma interação entre estratégias de aprendizagem através do conhecimento de LM e estratégias que recapitulam a aquisição de LE de um falante nativo. Evidências da influência de LM na aquisição de LE são encontradas em estudos como os de Schumann (1982). Ele descobriu que *not +verb form* é mais difícil de erradicar de falantes nativos de espanhol que aprendem inglês do que de outras línguas por essa estrutura existir em sua LM. Poderíamos citar alguns exemplos que ocorrem com falantes nativos de português:

- a) a ordem das palavras em frases, como a relação substantivo/adjetivo em português (casa bonita) com o oposto em inglês adjetivo/substantivo (beautiful house);
- b) quanto ao aspecto fonológico: a aplicação de regras operantes na fonologia da LM, como as palavras que terminam com consoantes oclusivas (stop, big, went,

spring) que são produzidas aplicando-se regras da fonologia da língua portuguesa. Por exemplo: [stop]→[stopI] e isto, poderia fornecer evidências de que a mudança de código também poderia ser influenciada pela língua materna do aluno.

2.2 A Abordagem Comunicativa

Nos últimos anos a preocupação de lingüistas aplicados e professores de língua estrangeira têm sido centrada em questões de interação e significado. Interação e significado porque em um mundo onde a necessidade de uma comunicação verdadeira se faz presente, velhos modelos pseudocomunicativos devem ceder lugar à comunicação real. Os princípios da Abordagem Comunicativa estão ligados a esse fato e assim se faz necessário historiar essa metodologia por ser utilizada nas escolas onde o estudo foi desenvolvido.

2.2.1 A origem

A Abordagem Comunicativa surgiu a partir de uma proposta feita por Hymes em 1972, na Universidade da Pensilvânia, Filadélfia e endossada por lingüistas aplicados britânicos que acreditavam que os métodos anteriores haviam esgotado suas possibilidades e enfatizavam outra dimensão fundamental da linguagem: o potencial funcional e comunicativo de uma língua. Além disso, eles detectaram a necessidade do ensino de línguas privilegiar a proficiência, a capacidade de se comunicar em uma língua e não mais a mera retenção de estruturas lingüísticas.

Christopher Candlin, Henry Widdowson juntamente com o lingüista britânico Halliday, os sociolingüistas americanos John Gumperz e William Labov foram alguns dos pensadores e teóricos que forneceram os fundamentos teóricos desta nova abordagem.

A necessidade de uma nova abordagem e novas metodologias se deu a partir das demandas sociais de poder ensinar outras línguas à adultos já que o surgimento do Mercado Comum Europeu exigia uma comunicação maior entre países. A educação era uma das maiores áreas de atividade do Conselho da Europa - uma organização regional para cooperação cultural e educacional - e patrocinava conferências sobre ensino de línguas, publicava monografias e livros sobre ensino e foi ativa no sentido de formar e estabelecer a Associação Internacional de Lingüística Aplicada (AILA). Naquela época a necessidade de desenvolver métodos de ensino era uma das maiores prioridades da instituição.

Wilkins (1976) dizia que um aprendiz deveria saber significados comunicativos para que pudesse entender os outros e se comunicar. Wilkins não fez uso de conceitos tradicionais sobre gramática e vocabulário, ele demonstrou quais os sistemas de significados que existem por trás do uso comunicativo da língua para caracterizar a abordagem comunicativa:

- a) categorias de noção: conceitos como tempo, seqüência, quantidade, localização e freqüência;
- b) categorias de funções comunicativas: pedidos, negações, ofertas, reclamações.

Com o livro *Notional Syllabuses* (1976) Wilkins colaborou com o surgimento da Abordagem Comunicativa. O Conselho da Europa incorporou sua análise semântico/comunicativa e deu início ao novo processo. Com obras não só de Wilkins, mas também com as idéias de Widdwson, Candlin e Brumfit, a rápida aplicação das idéias da nova metodologia e aceitação dos especialistas da época estava instalada a Abordagem Comunicativa. A abordagem tem como características:

- a) fazer da competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas;
- b) desenvolver o ensino das quatro habilidades da língua.

Finocchiaro e Brumfit (1983) traçam algumas idéias básicas sobre o que seria a Abordagem Comunicativa. Para eles o significado é parte indispensável para a aprendizagem de uma língua, aliado a esse aspecto está a contextualização de tudo o que for feito em sala de aula. Também o uso da tradução e repetição não são negados desde que usados de forma ponderada, já que nas abordagens pré-comunicativas os aprendizes eram expostos a uma repetição constante de palavras, frases e diálogos sem expressarem suas próprias idéias, sem serem capazes de pensar e apenas utilizarem estruturas prontas.

Segundo Finocchiaro e Brumfit (op.cit.) algumas diferenças entre a Abordagem Comunicativa e o método Audiolingual (pré-comunicativo) podem ser assim interpretadas de acordo com o quadro que segue. O quadro compara as duas abordagens em tópicos pertinentes sobre itens básicos existentes em metodologias de ensino e aprendizagem de uma LE.

AUDIOLINGUAL

ABORDAGEM COMUNICATIVA

Prioriza estrutura e forma	O significado é essencial
Necessidade de memorização de diálogos pré-selecionados	Diálogos quando usados partem de funções comunicativas
Itens de linguagem não são contextualizadas	Contextualização é premissa básica
Aprender uma língua é aprender estruturas, sons, palavras	Aprender uma língua é aprender a se comunicar
A pronúncia como falante nativo é obrigatória	A pronúncia compreensível é obrigatória
Explicações gramaticais são evitadas	Explicações gramaticais podem ser dadas de acordo com idade, interesse
Atividades comunicativas somente após vários exercícios	Atividades comunicativas são encorajadas desde o início
O uso da LM é proibido	A LM é utilizada com bom senso
Tradução é proibida	A tradução pode ser utilizada se puder ajudar o aluno
Atividades de leitura e escrita são realizadas após o completo entendimento oral	Atividades de leitura e escrita podem ser realizadas desde o primeiro dia de aula
A competência lingüística é o objetivo	O objetivo é a competência comunicativa
Variações são reconhecidas, não enfatizadas	Varição lingüística é conceito base
O professor controla os alunos	O professor auxilia os alunos
Erros são evitados	Erros acontecem e fazem parte do processo

2.2.2 A abordagem

A Abordagem Comunicativa é vista como uma teoria de linguagem de comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em LE e adquirir uma competência de comunicação. Hymes (1972) enfatiza o aspecto funcional e o potencial comunicativo de uma língua e apresenta o termo competência comunicativa: habilidade de transmitir significados, a combinação de conhecimento lingüístico e regras sociolingüísticas em interações comunicativas. Hymes afirma que os falantes possuem dois tipos de saber:

a) um saber lingüístico: formas de gramática;

b) um saber sociolinguístico: as normas de uso.

A gramática presente na Abordagem Comunicativa é nocional: gramática das idéias, da organização do sentido. A gramática está a serviço da comunicação e não o inverso. O aluno é levado a descobrir, inferir as regras. Os tradicionais exercícios de estrutura dão lugar a exercícios mais interativos.

Hymes (1975:11-17) descreveu sete funções básicas que uma língua possui ao ser produzida por crianças que estão aprendendo a falar sua LM:

- a) função instrumental: usar a língua para conseguir coisas;
- b) função reguladora: usar a língua para controlar o comportamento dos outros;
- c) função interacional: usar a língua para proporcionar interação com os outros;
- d) função pessoal: usar a língua para expressar sentimentos pessoais;
- e) função heurística: usar a língua para aprender e descobrir;
- f) função imaginativa: usar a língua para criar um mundo imaginário;
- g) função de representação: usar a língua para comunicar.

Ao aprender uma LE o aluno estaria de certa forma se remetendo às sete funções acima.

Widdowson (1979) contribui pela explicação sobre a relação entre os sistemas linguísticos e seus valores comunicativos no discurso. Para ele a competência comunicativa se dá na habilidade de utilizar a língua para diferentes propósitos. Canale e Swain (1980) identificam quatro dimensões para a competência comunicativa:

- a) competência gramatical: domínio da capacidade gramatical e lexical;
- b) competência sociolingüística: o contexto social onde a comunicação acontece;
- c) competência discursiva: interpretação do todo do discurso;
- d) competência estratégica: estratégia utilizadas para iniciar, terminar, manter a comunicação.

A teoria lingüística que rege a Abordagem Comunicativa poderia ser resumida, segundo Richards (1986:71), em quatro pontos centrais:

- a) a língua é um sistema para a expressão de significado;
- b) a função primeira da língua é para comunicar e interagir;
- c) a estrutura da língua reflete seu uso comunicativo e funcional;
- d) as unidades primeiras da língua não são sua gramática e estrutura, mas categorias de significado de comunicação como exemplificado no discurso.

A aprendizagem através da Abordagem Comunicativa acontece seguindo três elementos: as atividades que envolvem comunicação real geram aprendizagem; atividades em que a língua é utilizada para desenvolver tarefas promove aprendizagem; a língua quando tem significado para o aluno conduz ao processo de aprendizagem.

2.2.3 O papel de professores e alunos na Abordagem Comunicativa

Uma das características da Abordagem Comunicativa é o diferente papel exercido por professores e alunos. É importante lembrar que essa abordagem parte da

interação e do significado em tudo que é feito em sala de aula. É necessário então ter em mente que nenhum aluno é igual ao outro, cada um tem seu próprio estilo de pensar, agir e aprender. Outro ponto importante é a construção de conceitos em conjunto. É na interação com os colegas e nas trocas com o professor que o aluno irá aprender. Na Abordagem Comunicativa o aluno deve ser capaz de trabalhar em grupo; ter uma atitude positiva frente novos desafios; de errar e tentar novamente; organizar seu próprio modo de aprender; se expressar mesmo quando não sabe exatamente quais palavras usar; se envolver no processo.

Uma característica marcante da Abordagem Comunicativa é não considerar os alunos como seres passivos no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Todos são agentes dentro da comunicação. Segundo Savignon (1983) a Abordagem Comunicativa envolve não apenas o processo comunicativo em si, mas o que acontece dentro da sala de aula, a interação entre alunos e professor, o contexto real do aluno, as aspirações que o aluno tem perante a língua-alvo. Também é esperado que o aluno desenvolva autonomia perante a língua. A língua passa a ser vista como uma fonte que envolve não apenas professor, aluno e sala de aula, mas tudo que existe ao redor destes três elementos. Como essa abordagem age em função da interação dentro de sala de aula é possível que a mudança de código ocorra em alguma das atividades típicas que a envolvem. Trabalhos em grupo, pares, triangulações e o contato direto entre professor e aluno. Estas atividades propiciam a troca de conhecimento e a interação entre os que estão no processo. Na Abordagem Comunicativa a aula se torna mais aberta, mais falante, mais disposta para temas gerais. Era comum ver professores, em abordagens anteriores - por exemplo, no

Método Direto - abominarem o uso da língua materna. Desde o primeiro dia de aula o professor centrava-se no inglês e caso o aluno não entendesse ficaria “desse jeito mesmo”. Com a Abordagem Comunicativa em questão isso mudou. Podemos hoje fazer uso do português. Pode-se, pois afirmar que a Abordagem Comunicativa prepara e proporciona um ambiente em que a mudança de código pode naturalmente ser utilizada pelo aprendiz de LE.

2.3 Interlíngua e Mudança de Código

Ao realizar essa dissertação os termos interlíngua e mudança de código se fazem presentes. Presentes porque, em suma, são o tema que a constitui.

2.3.1 Interlíngua

De acordo com Selinker (1974) a interlíngua é o conhecimento sistemático de uma segunda língua que é independente da língua-alvo ou da língua materna, mas a sua manifestação está estreitamente relacionada com a LM específica. Porém, vários erros cometidos por aprendizes de uma LE não podem ser atribuídos a sua LM ou a língua-alvo, alguns deles parecem ocorrer em um sistema intermediário entre línguas. Selinker (op.cit.) também afirma que um aprendiz pode parar de aprender depois de atingir um determinado nível de fluência e como consequência a interlíngua se torna fossilizada. A fossilização ocorre quando o falante acha que já sabe o suficiente para se comunicar na LE.

Muitos pesquisadores concordam que nem todos os falantes conseguem atingir uma fluência total em LE. Isso acontece primeiramente devido ao nível de fluência que vai ser exigido do falante para sua comunicação. Quando apenas comunicar for o objetivo a existência de uma interlíngua e da fossilização é alta.

2.3.1.1 Tipos de desvio

Em relação a produção oral: um dos primeiros marcadores de um falante de LE é sem dúvida o sotaque, a pronúncia, ou seja, o nível fonológico e prosódico.

1. No nível fonológico estão presentes os sons que não fazem parte da LM, mas são encontrados na LE. Comparando a língua portuguesa (LM) e a língua inglesa (LE) podemos notar que alguns fonemas são difíceis de serem pronunciados e internalizados pelos aprendizes. É o caso, por exemplo, das palavras começadas por TH representadas pelo símbolo /θ/ em *thanks, theory, thin* ou aquelas representadas pelo símbolo /ð/ em *that, the, there*. Os aprendizes serão influenciados pelos fonemas existentes em língua portuguesa /t/, produzindo então /tæŋks/ e não /θæŋks/. Esse tipo de interferência pode ser notado tanto em alunos em nível avançado quanto em alguns professores de inglês como LE.

2. No nível prosódico, falantes de português (LM) tendem a acentuar as palavras em inglês (LE) do mesmo modo como fazem na LM, principalmente nas palavras que forem parecidas nas duas línguas. Palavras como *comfortable* e *elementary* são exemplos claros de como isso acontece.

Palavra	acentuação correta	acentuação feita
comfortable	/'kʌmfɜrtbəl/	/kʌmfɜr'teɪbəl/
elementary	/,elɪ'mentəri/	/elɪmen'təri/

O fenômeno se repete com palavras e expressões idiomáticas. Os empréstimos lexicais e a expansão de significado de algumas palavras são frequentes entre alguns falantes e podem causar algum estranhamento e até a não compreensão.

Por exemplo:

- a) *The guy has 20 years old.* é um exemplo típico de falantes de português ao se expressarem em inglês, justamente pelo verbo ter ser empregado nesse contexto na LM;
- b) *The girl is mutilated* é outro exemplo de transferência de uma língua para outra já que o termo em inglês seria *badly injured*.

No nível sintático a interferência é notada principalmente no que diz respeito à ordem das palavras. Falantes de português tendem a falar ou escrever em inglês, mas utilizando a estrutura da LM.

estrutura utilizada	estrutura correta
I like very much chocolate.	I like chocolate very much.
I study twice a week English.	I study English twice a week.

Além da ordem de palavras é comum notar o uso ou não de artigos, e mais uma vez a ordem é ditada pela LM.

estrutura utilizada

estrutura correta

I go to the bed at 10.	I go to bed at 10.
The people are getting rich.	People are getting rich.

Outro aspecto relevante do uso de língua inglesa como LE por parte de falantes nativos de português é o emprego errado de formas verbais, justamente pela interferência de uma língua sobre a outra.

estrutura utilizada

estrutura correta

I am working here since 1995.	I've been working here since 1995.
-------------------------------	------------------------------------

Os desvios mostrados nos exemplos acima ilustram a presença da interlíngua no processo de aquisição de aprendizes brasileiros aprendendo a língua inglesa. Porém não se pode afirmar que os efeitos produzidos sejam apenas maléficis para o aprendiz da língua-alvo. Nas línguas com características semelhantes muitos erros também ocorrem. Como Larsen-Freeman (1991) afirma, quando a transferência da LM ocorre, geralmente a faz em harmonia com o processo de desenvolvimento, modificando o encontro do aprendiz com as seqüências da interlíngua e não alterando a estrutura da LE.

Apesar destes desvios serem um aspecto muito importante e instigante do processo de aquisição de LE, estabelece-se aqui uma diferença entre estes desvios fonológicos, morfológicos e sintáticos e a mudança de código. Esta se vincula diretamente aos significados da LE apesar de poder ser influenciada, ou até em certo modo determinada pelos processos mencionados.

2.3.2 Mudança de Código

Por mudança de código entende-se a justaposição de elementos de duas ou mais línguas. É também um recurso comunicativo importante, uma estratégia de comunicação que é utilizada com o objetivo de transmitir informações. E por que a mudança de código acontece? Seria exatamente o clima de liberdade e criatividade proposto pela Abordagem Comunicativa em sala de aula que leva ao seu uso? Será que o uso da língua materna é prejudicial para o processo de aquisição?

Segundo Mary Spratt (1985), a primeira língua surgiria quando o aluno não tivesse conhecimento suficiente em língua estrangeira, não tivesse certeza de como realizar atividades e tivesse necessidade de aliviar possíveis tensões. Para o professor, dependendo do estágio de aprendizado do aluno, o uso da língua materna seria possível quando novas situações fossem apresentadas - uma vez que os alunos não a tivessem entendido, em língua estrangeira - e se explicações mais específicas fossem necessárias. Aliado ao que postula Mary Spratt está a afirmação feita por Donald Freeman (1996), para quem o processo de aprendizagem é muito mais forte do que o ensino em si, pois pressupõe um grande grau de afinidade entre professores

e alunos e, portanto a mudança de código pode ocorrer já que é na verdade uma estratégia de comunicação.

Lev Vygotsky (1987), teórico da educação, diz: "o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pelo aprendiz, semelhante a de um papagaio". Para Vygotsky as funções psicológicas também se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. Assim, ao aprender uma língua estrangeira o aluno precisa de uma interação direta com tudo que o cerca. É neste ponto que as idéias de Carl Rogers (1994) vão ao encontro do que é afirmado por Lev Vygotsky: é preciso estar atento ao aluno e suas necessidades, desejos e aspirações em relação a uma língua estrangeira. Assim, quando a LM surge em sala de aula de LE cabe ao professor analisar e verificar o grau positivo e/ou negativo de tal fenômeno.

Grosjean (1982:152) relata em seu livro *Life with Two Languages* depoimentos sobre os motivos que levam falantes a mudarem de código. Dos dados levantados pôde constatar que os falantes mudam de código quando:

- não conseguem encontrar palavras ou expressões na língua que está sendo utilizada;
- quando sentem-se cansados, emocionados, bravos;
- quando querem propositadamente mudar o foco da conversa;
- quando falam sobre assuntos pessoais e/ou têm necessidade de personalizar a mensagem;

- para conseguirem se expressar melhor;
- quando querem enfatizar alguma coisa;
- quando querem excluir alguém da conversa;
- marcar ou identificar a identidade de grupo.

Para Gumperz (1978) a mudança de código feita pelos falantes leva à percepção de duas línguas diferentes. Para o autor esse fenômeno é uma estratégia rica que identifica informações lingüísticas e sociais. Gumperz (1970) percebe que a mudança de código serve como uma estratégia de comunicação. Para o autor, os indivíduos não trocam de um sistema para outro de maneira radical, mas sim, se apóiam na coexistência de formas lingüísticas alternadas com o objetivo de criar significados específicos.

A mudança de código tem sido pesquisada tanto em termos restritos à lingüística como a função que tem no discurso. Pesquisadores como Myers-Scotton (1993) e Milroy & Muysken (1995) têm trabalhado tentando verificar de que modo acontece a troca de código e como os falantes negociam esse fenômeno. As pesquisas têm mostrado que fatores externos/sociais e internos/ lingüísticos acabam afetando as ocorrências de mudança de código.

É interessante ressaltar que a mudança de código é vista atualmente como uma habilidade para negociar mudanças, não especificamente como uma falha, uma falta de conhecimento. Variáveis situacionais também podem afetar a frequência da mudança de código: o tópico da conversa, os indivíduos envolvidos no processo

comunicativo, o ambiente sociocultural, entre outros. Myers-Scotton (1993) coloca a idéia de que os indivíduos sentem, devido a suas competências comunicativas, que a escolha de uma variante tem significado social.

Segundo Dabène & Moore (1995), existem certos tipos de mudança de código:

- a) mudança de código segmental: modifica um segmento de um enunciado;
- b) mudança de código unitária: apenas um elemento do discurso é afetado, um item lexical, modificador, advérbio sem desempenhar nenhuma função, salvo a exclamatória.

Para Hamers & Blanc (1989) a mudança de código de uma língua para outra não parece violar as regras gramaticais de nenhum dos sistemas e citam dois tipos de restrições lingüísticas atuantes na mudança de código:

- a) a do morfema livre: a mudança não ocorre entre um morfema preso e uma forma lexical, a não ser que esta esteja fonologicamente ligada à língua à qual o morfema pertence;
- b) a da equivalência: a ordem dos constituintes da frase deve ser gramatical para as duas línguas.

Poplack (1988) desenvolveu o Modelo Variacionista de mudança de código e postula que existem três modos de alternar códigos:

- a) tag-switching: uso de expressões idiomáticas de uma língua que são introduzidas em uma outra;

- b) inter-sentential switching: os conhecimentos em ambas as línguas têm que ser maiores do que no tag-switching;
- c) intra-sentential switching: exige uma maior competência lingüística podendo ocorrer no meio ou em partes de frases.

Para Poplack, o fenômeno é uma habilidade verbal que requer um alto grau de competência em mais de uma língua e não algo que denote conhecimento insuficiente em uma ou outra língua.

É importante salientar que a memória pode exercer um papel importante no uso ou não da mudança de código, porém a pesquisadora decidiu não desenvolver esta perspectiva em seu trabalho, restringindo-se mais aos aspectos lingüísticos da mudança de código e aos aspectos motivacionais do próprio falante de LE.

Neste capítulo foi descrita, primeiramente, a aquisição de uma língua estrangeira. É interessante ressaltar que a bibliografia existente trata da aquisição de uma segunda língua, mas fazendo uso da definição de Ellis (1997) convencionou-se seu uso na fundamentação teórica dessa dissertação. Também foi apresentado nessa parte do trabalho aspectos relacionados a Abordagem Comunicativa, a interlíngua e a mudança de código sem contudo esgotar todas as possibilidades envolvidas neste tema.

3. METODOLOGIA

O presente estudo, como já explicitado na introdução, tem por finalidade verificar e explicar as motivações de uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira e a tendência deste uso na linguagem dos professores e alunos. Com este objetivo em mente a pesquisadora decidiu investigar salas de aula de língua inglesa - nível avançado, que a seguir serão descritas em termos de participantes - professores e alunos, a atuação de professores e alunos, tipos de dados coletados e o tipo de análise efetuada.

3.1 Caracterização das escolas envolvidas no estudo

O trabalho foi desenvolvido em duas escolas livres de ensino de idiomas que aqui serão chamadas de escola A e escola B. Os dados referentes às escolas foram obtidos através dos *sites* de ambas - disponíveis na Internet - e através da experiência da pesquisadora que efetivamente desenvolveu suas atividades profissionais nos referidos locais.

3.1.1 Escola A

A escola A localiza-se na cidade de Pelotas RS e pertence a uma grande rede de ensino de idiomas do país com mais de 350 escolas no Brasil e com filiações em mais oito países. O compromisso da rede é preparar o aluno de forma consciente, cada aula é vista como uma experiência de aprendizado. Nas escolas o aluno tem a oportunidade de participar e se envolver com várias atividades preparadas ao longo do ano visando à integração social. O principal objetivo da rede é que o aluno se comunique pensando, interpretando e expressando-se em outra língua em qualquer situação. Os programas pedagógicos incentivam o aluno a ampliar sua visão de mundo e a desenvolver o senso crítico. A existência de um centro de lingüística aplicada garante a atualização dos temas abordados e produz grande parte do material didático utilizado pelas escolas. Os temas das aulas são baseados em situações atuais onde o aluno participa de um processo constante de construção de conhecimento, na própria escola, com a sua comunidade, junto com as demais unidades de ensino da rede ou pelos projetos e atividades realizados na Internet.

A metodologia utilizada visa contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos e interpretar os seus próprios valores, pressupostos e crenças, bem como os de outras culturas, possibilitando o desenvolvimento de uma atitude intercultural. Estimular o pensamento crítico e a criatividade dos alunos, por meio de atividades que promovam reflexão e o leve a usar seus conhecimentos. Estimular os alunos a lidar com os problemas de aprendizagem de forma mais autônoma, isto é, capacitá-los a aprender por meio de pesquisa, reflexão e avaliação de diferentes fontes de conhecimento.

O professor deve analisar as necessidades comunicativas dos alunos e as suas expectativas, levar em consideração as características e as limitações do contexto de ensino e atuar como facilitador do processo de aprendizagem. Deve ainda refletir constantemente sobre a sua prática pedagógica, para poder auxiliar os alunos a aprender de forma mais crítica, criativa e eficaz.

A rede de escolas espera que o aluno dentro desta filosofia de trabalho tenha participação ativa no processo de aprendizagem, tornando-se co-responsável por esse processo e desenvolvendo a sua autonomia para aprender, usando recursos e fontes variadas.

A avaliação é processual, realizada ao longo do semestre, e não apenas em avaliações formais como provas escritas e orais. Tudo aquilo que for produzido em sala de aula pode ser passível de avaliação.

Para que professores atuem nessa rede de ensino pede-se preferencialmente que sejam formados ou que estejam cursando Letras. Experiência no exterior e títulos de proficiência internacionais também são desejados, mas não são fatores determinantes para a contratação. Todos os professores selecionados passam por cursos de atualização, com duração média de 40 horas, para depois serem selecionados. Os cursos intercalam partes teóricas e práticas sobre temas ligados ao universo da sala de aula.

3.1.2 Escola B

A escola B localiza-se na cidade de Porto Alegre e é uma instituição privada sem fins lucrativos fundada por um grupo de intelectuais na década de 1930. A missão dos diversos ramos da escola, todos operando na capital gaúcha, é ser o principal agente de integração entre as culturas brasileira e norte-americana e o referencial da excelência no ensino da língua inglesa na comunidade, como uma instituição auto-sustentável. Centros Multimídia com computadores ligados à Internet, CD ROMs e inúmeros aplicativos para tornar a aprendizagem ainda mais dinâmica, individualmente ou em grupos fazem parte da rotina da sala de aula. A instituição possui ainda vasta biblioteca que funciona como órgão complementar de apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão. Todos os meses a escola promove diferentes eventos culturais – palestras, shows, peças de teatro, entre outros – sempre gratuitos e abertos ao público.

O material didático utilizado é publicado por grandes editoras internacionais como: Longman, Oxford, Cambridge. Cada nível de proficiência adota determinada coleção de livros, dessa maneira os alunos entram em contato com várias coleções, de vários autores e editoras durante os anos de estudo nas escolas.

O professor é visto como um facilitador do processo de aprendizagem e espera-se que esteja amplamente envolvido com o grupo de alunos. A avaliação é processual. Novamente a ênfase é dada ao conhecimento adquirido ao longo do semestre.

Para que professores atuem nas escolas é pedido que sejam altamente proficientes na língua inglesa. A formação em Letras é desejável, mas não obrigatória. Como na escola anterior, todos os professores selecionados passam por cursos de atualização para depois serem selecionados. Os cursos intercalam partes teóricas e práticas sobre temas ligados ao universo da sala de aula.

3.2 Caracterização dos sujeitos envolvidos no estudo

3.2.1 Alunos

O trabalho foi desenvolvido com 20 alunos, 10 de cada escola, de nível avançado – últimos semestres de estudo da língua inglesa, em geral após período de quatro anos de estudo da língua-alvo - de duas escolas de idiomas, uma situada na cidade de Pelotas e outra em Porto Alegre/RS. Tais cursos são divididos em 4 semestres de 50 horas cada, totalizando 200 horas. As turmas foram escolhidas de acordo com horários e disponibilidade de professores e da pesquisadora, o único critério utilizado foi o de contemplar alunos de nível avançado em língua inglesa.

Os alunos foram entrevistados antes das aulas serem gravadas. Nestas entrevistas a pesquisadora buscou descobrir quais as motivações que os levaram a estudar inglês. Através das respostas obtidas pode-se verificar que os alunos acreditam que o referido idioma é necessário para a vida profissional e pessoal. No entanto, é importante salientar que dos 20 alunos entrevistados, nove disseram que estudam inglês por vontade dos pais e não deles próprios. As entrevistas, como serão

detalhadas no decorrer do capítulo IV, buscaram traçar um perfil fidedigno do aluno. O objetivo de incluir as entrevistas no estudo foi o de esclarecer atitudes tomadas pelos alunos durante as aulas gravadas bem como a possibilidade de questioná-los sobre aspectos ligados à sala de aula.

3.2.2 Professores

Foram entrevistados 12 professores, seis de cada escola, para que fosse possível obter informações referentes ao uso da LM em sala de aula de LE e a frequência de tal processo. Sete deles possuem graduação em Letras. Os demais são formados em áreas afins ou frequentam outros cursos superiores. Destes 12 professores, sete são mulheres e cinco homens. Sendo que quatro deles trabalharam com os alunos envolvidos na pesquisa. Estes professores foram escolhidos porque desenvolvem seu trabalho com os níveis avançados de ensino de língua inglesa. Para os professores questões específicas foram apresentadas, para que fosse possível comparar o dizer do professor fora da sala de aula e sua prática na interação com os alunos, e se constituíram em:

- a) se os professores acreditam que seu comportamento influencia os alunos em relação a aprendizagem da LE;
- b) se os professores utilizam a LM em sala de aula de LE;
- c) como o professor se sente ao utilizar a LM;
- d) como o professor se sente ao falar inglês;
- e) quais aspectos positivos e negativos do uso de LM em sala de aula de LE.

3.3 Procedimentos

Os dados para este estudo foram coletados em quatro salas de aula, escola A e escola B, em forma de gravação em vídeo durante dois semestres e posteriormente os diálogos entre professores e alunos foram transcritos. No primeiro contato com os alunos foi informado que algumas de suas aulas seriam gravadas, porém sem mencionar as datas exatas de tal procedimento. Em ambas as escolas onde a pesquisa foi desenvolvida é comum outro professor ou orientador pedagógico assistir as aulas dos professores. Em uma das escolas os alunos sabem da existência da câmera instalada em sala de aula e de seu uso durante o semestre, seja para a realização de pesquisas, aprimoramento de aulas, análise de comportamento de alunos etc. Foram gravadas cinco aulas de cada uma das turmas envolvidas no projeto ao longo de dois semestres para que se pudesse obter um conjunto de dados confiáveis para a elaboração dessa dissertação de mestrado. As aulas, após terem sido gravadas, foram analisadas pela pesquisadora. Em virtude do alto número de horas gravadas, 23h, a presente dissertação apresenta apenas partes de transcrições de algumas aulas.

Questionários e entrevistas também foram realizadas com alunos e professores das duas escolas de idiomas (escolas livres) com a intenção de obter um número maior de informações sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa e seus posicionamentos quanto ao uso da LM em sala de aula de LE. Primeiramente, a pesquisadora distribuiu o roteiro de entrevista e pediu que alunos e professores o respondessem por escrito. Tal tarefa foi realizada em casa contando apenas com uma data limite para a entrega do material. Após o recolhimento das entrevistas, a

pesquisadora agendou horário específico para discutir as respostas apresentadas por professores e alunos. Aqueles que tiveram suas aulas gravadas em vídeo puderam revê-las e discutir aspectos pertinentes ao objeto de estudo da referida dissertação.

A metodologia escolhida para o estudo a ser desenvolvido foi à pesquisa qualitativa/etnográfica, pois de acordo com Hymes (1968:101), se pretende considerar a fala dos locutores como sendo um tópico passível de análise. Esse modelo foi escolhido porque não parte de uma formulação prévia de hipótese que será ou não confirmada no momento da análise dos dados, mas sim norteia o que deve ser observado à medida que o fenômeno a ser observado vai se desenvolvendo.

Durante a transcrição de dados os nomes de alunos e professores foram substituídos por símbolos representados pela letra P, para o professor e a letra A seguida de um número para os alunos.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção se apresenta as diferentes manifestações de mudança de código, se explicita suas motivações e tendência de uso.

O capítulo apresenta o resultado dos questionários e das entrevistas com alunos e professores e a análise de dados através das aulas transcritas.

4.1 Resultado das entrevistas com alunos e professores

Foram entrevistados 20 alunos e 12 professores de duas escolas livres das cidades de Pelotas e Porto Alegre/RS. As entrevistas foram realizadas para que fosse possível obter informações referentes ao uso da LM em sala de aula de LE e a frequência de tal processo por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

4.1.1 Alunos

Durante a entrevista perguntas sobre a língua inglesa e a relação que cada um dos alunos têm com a mesma foram feitas. No item sobre o uso da LE fora do ambiente de sala de aula 13 alunos responderam que a presença do idioma fica

restrita a atividades de entretenimento – internet, filmes, músicas. Outros sete alunos responderam que apenas utilizam a língua-alvo fora da sala de aula em viagens. Nas falas a seguir podemos confirmar esses resultados:

A1 > *“Eu só uso inglês quando eu tenho que viajar a negócios. Como eu estou sempre viajando eu tenho essa chance. Mas eu acredito que não faria isso se não fosse preciso. Eu não consigo me imaginar falando inglês e um monte de pessoas me olhando e pensando: esse cara é um esnobe ou alguma coisa assim.”*

A13 > *“Eu uso inglês quase o dia todo. Quando eu chego do colégio grudo a cara na internet e só saio de lá quando a mãe começa a ficar de cara comigo. Eu entro em tudo que é site e a maioria é em inglês. Música também. E agora com o DVD é muito louco. Com letrinha e tudo...”*

Na verdade estas são duas maneiras distintas de perceber o uso da língua inglesa. Um por necessidade, quando viaja e o outro pelo prazer que dá estabelecer interlocuções com falantes e escritores que utilizam o inglês na comunicação.

Quando indagados sobre a real necessidade de se comunicar em inglês em alguma circunstância 14 alunos responderam positivamente.

A9 > *“Eu já fui viajar e precisei falar inglês. Uma vez lá na Disney se eu não soubesse pedir comida teria morrido de fome porque nem a anta da guia falava direito.”*

A12 > *“Várias vezes. Quando eu fui à Paris e fiquei mais de uma semana lá o que me salvou foi o inglês. E isso que tinham me dito pra não ir com muita sede ao pote porque eles costumavam ser grosseiros com quem chegava falando inglês. Que nada. Deu tudo certo.”*

A15 > *“Fui fazer uma entrevista para emprego. Eram várias etapas e numa delas entrevista em inglês. Ainda bem que eu não menti no currículo e disse que meu nível era intermediário, apesar de estar cursando o avançado aqui. Quase morri, mas cheguei a lembrar de certas atividades que a gente costumava a fazer aqui nas aulas: entrevistar o colega perguntando tudo e mais um pouco. No final o cara que me entrevistou até falou português comigo, disse que tinha gostado e perguntou onde estudei. Pelo menos estou empregado até hoje.”*

As palavras dos alunos parecem ser um bom argumento para desenvolver competências orais nos alunos brasileiros e não somente as habilidades de recepção.

Em relação ao uso da LM em sala de aula de LE 17 alunos disseram que fazem uso desse recurso principalmente devido a motivações lingüísticas – falta de algum termo específico na língua-alvo. Foi verificado ainda que além das motivações lingüísticas a preferência pessoal e a motivação emocional são fatores que determinam o uso da LM em sala de aula de LE. Quando a pesquisadora indagou alunos sobre suas respostas muitos afirmaram que conhecem a língua-alvo o suficiente para se comunicarem nela, porém vêm na LM um suporte para alcançar uma proficiência melhor na LE. Isto pode ser comprovado nas seguintes falas:

A2 > *“Eu não vejo problema algum em utilizar português. Afinal não é a língua que eu uso no meu país? Eu não quero só falar inglês, se quisesse isso ia morar em Miami. E acho muito tri quando o professor fala a nossa língua. Já tive uns que ficavam que nem macaco na frente da gente tentando explicar alguma coisa (...) levava horas e ninguém entendia p. nenhuma. Era um saco. E tem mais. Eu não paro de falar quando empaco em alguma frase, palavra. Continuo falando em português até lembrar em inglês.”*

A6 > *“Esses dias o papo era sobre lembranças da infância ou algo parecido. Era para falar sobre programas que a gente via quando era pequeno. Como é que a mulher queria que eu dissesse As Panteras em inglês? Ilha da Fantasia. Alguns até que eu lembrava outros não. Se soubesse o nome de todos até tinha falado só inglês. Mas não ia ficar falando teacher isso, teacher aquilo.”*

A3 > *“Olha eu uso português quando não sei em inglês. Vim pra cá pra fala português não dá, né. O dinheiro do meu pai ta curto.”*

A5 > *“Tem dias que eu venho pra cá semivivo. Cansado, de saco cheio, mas venho. Aí começam a falar sobre esportes que a gente nem conhece aqui no Brasil. Como que eu vou falar de algo que não conheço?”*

Há, pois várias motivações para os alunos usarem a LM nas aulas de LE, mas a falta de conhecimento lingüístico na língua-alvo parece ser a motivação principal, como pode ser depreendido das palavras dos próprios alunos.

Ao analisar a tendência de uso da LM por parte dos alunos pode-se constatar que o uso da mesma está relacionado principalmente com a idade do estudante. Os alunos de até 17 anos afirmaram se sentirem mais à vontade quando podem em algum momento utilizar a LM e o fazem freqüentemente. Alunos com mais de 21 anos se utilizam muito pouco da LM e quando o fazem isso se deve exclusivamente a aspectos lingüísticos – falta de termo específico, problemas de pronuncia e entonação.

A 4 > *“Eu venho aqui porque eu gosto, mas não fico encucando se to aprendendo ou não. Eu falo, escrevo, escuto tudo como o teacher manda. Se não sei direito o que dizer desembucho em português mesmo e sigo falando. Acho bom. Às vezes o professor não gosta muito.”*

A 11 > *“Eu até já falei mais português em aula. Solto umas piadinhas ainda sobre loira, português e tem que ser em português. Quando a aula ta séria e tem que falar pra valer se tiver que falar duas ou mais coisas em português falo.”*

A20 > *“Eu não tenho mais tempo para perder que nem essa gurizada. Eles podem aprender brincando, eu não. Tem uns que vem pra cá e passam a aula toda falando português. Espero que o meu filho pelo menos divida o tempo da aula entre as duas línguas. O meu inglês não é bom, mas eu me esforço e falo português quando o cérebro velho não ajuda.”*

Todos os 20 alunos entrevistados afirmaram que não vêem nenhum problema em fazer uso da LM e que quando seus professores a utilizam apenas dois disseram que não gostam desse procedimento.

A 18 > *“Eu acho que se é pra gente aprender tudo é válido. Eu não gosto muito daqueles professores palhaços que pulam, gritam, se escabelam pra não falar a*

palavra na nossa língua. Prefiro aqueles que vão direto no ponto e todo mundo entende.”

A 09 > *“Português é a nossa língua e tem mais, se lá no ligeirão da aula o professor vai ficar perdendo tempo tentando explicar a dúvida de cada um de nós não dá. É melhor esclarecer logo em português e acabar com o assunto. Dez alunos querendo tirar dúvida em inglês... lá se foi a aula.”*

A 02 > *“Eu acho que a gente não vai aprender mais ou menos se às vezes falarmos português. É mais prático.”*

A 05 > *“Eu tive um professor uma vez que levou tanto tempo para explicar uma expressão que eu já nem sabia mais do que ele tava falando. Acho que era não sei o que in a China shop. É para ver como foi importante que eu nem lembro.”*

A 19 > *“Eu acho melhor falar só inglês na sala. É o único tempo que a gente tem para praticar. Até entendo quando algum colega ou eu mesmo falo português, mas o professor eu acho que não deveria falar não. Ele ta lá pra ensinar inglês e não português.”*

A 20 > *“Eu acho que a gente acaba viciando e sempre usa a nossa língua por ser mais fácil, automático. Já que só temos aulas duas vezes por semana acho que seria mais interessante otimizar esse tempo e tentar usar inglês o tempo todo.”*

Fica pois claro que a maioria dos alunos não vêem o uso da LM na sala de aula de LE como problemático. É interessante ressaltar que todos os alunos entrevistados agem com naturalidade no universo da sala de aula e as duas línguas – português/inglês. Nas conversas entre a pesquisadora e os alunos muitos deles manifestaram a opinião de que não existe uma sala de aula sem a presença da língua materna. Os textos que seguem mostram esta naturalidade de uso de LM na sala de aula de LE.

A 01 > *“É perda de tempo achar que por mais que se estude inglês vais chegar numa sala e sair falando a língua direto. Sempre vai ter um termo que a gente não conhece e me parece que a tendência é sair falando em português.”*

A 07 > *“Acho que nunca vou presenciar uma sala de aula de inglês sem alguém falando a própria língua. Fiz intercâmbio quando mais jovem, tinha 31 anos. Frequentei um curso de inglês executivo. Só eu de brasileiro. Eram poucos, cinco alunos. Um da França, outro alemão e dois coreanos. Tinha uma atividade de se apresentar e apresentar a empresa. Não deu outra. Na minha apresentação falei*

pelo menos duas palavras em português. O alemão era bom, mas deu umas escorregadas. Os coreanos se enrolaram também. O francês falou tudo em inglês. Foi o único!”

A 12 > “Eu não sei se tu sabes mas estou me formando na universidade em Letras. Eu sei que o meu inglês não é uma maravilha mas consigo me comunicar. Achei ótimo quando fui a um seminário – Braz-Tesol – e vi debatedores, nas mesas redondas, pularem de uma língua para outra. O mesmo acontece na sala de aula. Quem se preocupa com isso deveria prestar atenção em coisas mais importantes, estudar mais – por exemplo.”

A 16 > “Acho que a gente tem que tentar em inglês mas quando não dá fala a tua língua e segue o assunto. Não sabe dizer algo, procura outra palavra.”

A 11 > “Há anos eu estudo línguas. Já fiz curso de italiano e espanhol e agora estudo inglês. Eu já tive professores de todas as maneiras possíveis: aqueles que só falavam a língua que a gente estava aprendendo e outros que usavam a nossa e a outra. No espanhol todos que me deram aula só falavam espanhol. No italiano ele até tentava mas às vezes não dava. E no inglês já tive os dois tipos também. Teve um, coitado, que no primeiro dia de aula disse que éramos para esquecer o português, que ele faria de conta que não entende. Coitado, ele até não falava português mas os alunos também não falavam inglês o tempo todo como ele queria. Eu acho que tem que otimizar o tempo da sala, mas sem stress. Quem quer virar professor tem que ir para a universidade.”

Através dos questionários e das entrevistas realizadas com os alunos a pesquisadora detectou as seguintes realidades: do universo de 20 alunos, 17 afirmaram que utilizam a LM em sala de aula de LE principalmente devido a fatores lingüísticos: falta de algum termo específico na língua-alvo, por exemplo. Outras motivações também foram detectadas como a intenção de descontrair o ambiente de sala de aula, fatores emocionais e a necessidade de confirmar/checar informações. Pode ser percebido também, pelas aulas gravadas, que a LM surge no discurso de sala de aula de LE através dos alunos. São eles os primeiros a fazerem uso de seu próprio idioma, motivados por um ou mais itens citados acima. Ainda foi possível notar que alguns alunos, devido a sua personalidade e/ou idade, costumam fazer uso da LM para serem engraçados ou na intenção de descontrair o ambiente da sala de

aula. Alunos com mais de 21 anos tendem a manter por um maior intervalo de tempo as conversas de sala de aula na língua-alvo. Assim, a tendência de uso da LM pode estar relacionada com a faixa etária dos alunos e as motivações já elencadas. Outro dado verificado através da pesquisa diz respeito a opinião de alunos sobre os momentos em que o professor faz uso da LM em sala de aula. Dos 20 alunos envolvidos no estudo apenas dois se mostraram contrários a tal prática por acreditarem que o espaço e o tempo da sala de aula devem ser otimizados, já que é o único momento de contato com a língua-alvo.

4.1.2 Professores

Foram entrevistados 12 professores. Sete deles possuem graduação em Letras. Os demais são formados em áreas afins ou frequentam outros cursos superiores. O número de professores entrevistados não corresponde ao número de professores que tiveram suas aulas gravadas, dois. A pesquisadora optou por entrevistar um número maior de professores por acreditar ser interessante conhecer a opinião de outros profissionais da área e que não tiveram suas aulas gravadas em vídeo. Assim, a opinião expressa nos questionários e nas entrevistas não estaria ligada ao desempenho em sala de aula ou ao medo de ter que se comportar de determinada maneira devido às respostas dadas.

Quando indagados sobre as motivações que os levam a fazer uso da LM em sala de aula de LE afirmaram que isso acontece devido a algum fator lingüístico (falta de algum termo específico na LE, por exemplo) ou para que possam ter certeza

que os alunos entenderam o conteúdo. Acreditam também que a tendência de uso da LM é baixa, motivada basicamente por quatro fatores: falta de termo específico na língua-alvo, verificação de aprendizagem dos alunos sobre algum tópico, explicações mais rápidas e práticas sobre alguma regra gramatical ou elucidação de termos e ainda sempre que o bom senso indique que a presença da LM é positiva. As falas que seguem exemplificam as constatações.

P10 > *“Se eu não sei um termo específico na língua inglesa não fico enrolando. Falo português e sigo o baile em inglês. Às vezes dou uma disfarçada e procuro no dicionário rapidinho enquanto eles fazem alguma atividade e retomo o assunto para usar o termo.”*

P1 > *“Eu não acho que seja crime falar a nossa língua em sala. Acho errado se isso se tornar um vício, um caminho sem volta. Aí tá ferrado. Nunca mais controla a sala. Eu uso português muitas vezes para explicar melhor uma regra gramatical depois de já ter feito em inglês.”*

P2 > *“Eu uso sem me sentir culpada. Sou muito prático e acho que muitas vezes explicar o present perfect, por exemplo, em inglês é complicado. Tento. Eles continuam com aquela cara de que não entenderam nada, explico em português.”*

P4 > *“Na verdade tento usar o mínimo possível, até porque em níveis mais avançados a necessidade é quase inexistente. Tento restringir o uso da LM a uma explicação gramatical mais aprofundada, por exemplo. Às vezes a falta de domínio da LE por parte dos alunos acaba interferindo nas explicações gramaticais em LE.”*

P6 > *“Em níveis avançados acredito que deveríamos usar somente inglês, mas se o uso da LM for necessário para esclarecer algo, então que seja usado. Para ensinar inglês, como para tudo na vida, é necessário bom senso.”*

P7 > *“Quando usada em circunstâncias apropriadas, normal. Para rapidez de entendimento ou quando não sei algum termo específico.”*

P8 > *“Não me estresso com isso. Tem coisa muito mais importante pra pensar em sala do que quantas palavras em português vou usar. Uso sempre que vejo a cara de horror que alguns alunos fazem em determinados momentos da aula. O pessoal é mais velho, maduro, trabalha o dia inteiro. Não vou complicar exigindo English all the time. Se tem que deixar as coisas bem claras falo o português mesmo.”*

P9 > *“Uso como segunda tentativa em explicações. Não me peçam mímicas, gestos, sinônimos. Não gosto. Sou prático.”*

O uso da LM para os professores acima ocorre de forma natural dentro do universo da sala de aula. As justificativas para tal comportamento variam de professor para professor, mas visam sempre o mesmo fim: a clareza, o entendimento e a satisfação dos alunos. O professor P3 ilustra esta afirmação; o que este professor pretende é agradar é saber lidar com dois tipos diferentes de sala de aula e se posicionar frente a eles.

P3 > *“Eu trabalho com o nível avançado em situações bem diferentes. Tenho um grupo de executivos que viajam com certa frequência para o exterior e que chegam por volta de 7 horas da manhã para as aulas comigo. Com este grupo não há a necessidade da LM, eles estão tão acostumados a lidar com inglês no dia-a-dia que se não sabem alguma coisa usam outra palavra ou simplesmente dizem: I don't know how to express myself. E eu ajudo. São super interessados e o conhecimento mais aprofundado da língua é essencial. Tenho uma turma, na escola, de aborrecentes. Tão lá porque não têm outra coisa para fazer. Começo a aula com eles gemendo: ai teacher isso não, ai teacher que coisa chata. Só consigo que falem inglês o tempo todo se o assunto for música ou filme, e nem sempre isso funciona. Quando consigo fazê-los falar por prazer e usando inglês acho o máximo. Se algum deles não souber alguma coisa e falar português, deixo assim. Acredito que aos poucos o interesse, necessidade vai aumentar. Quero que falem, não quero múmias.”*

Vê-se que o professor acima relaciona o uso da língua-alvo na sala de aula ao interesse dos alunos em aprender. Por outro lado, a ausência da LM deixa o professor feliz e com a sensação de ter alcançado seu objetivo. Outro depoimento interessante é o do professor P1. Este professor além de trabalhar na escola livre de idiomas também leciona em uma universidade. Em seu depoimento afirma ver o uso da LM de forma natural, mas acredita que o que acontece em sala de aula deve ser cuidadosamente estudado para que todos os envolvidos no processo obtenham bons resultados quando da aprendizagem da LE.

P1 > *“Eu trabalho em ambientes diferentes e acho que às vezes desempenho papéis diferentes em relação ao uso da LM. Na universidade já bati muita boca com outros professores por causa desse assunto. Não consigo entender de que forma não usar português ou punir seu uso vai fazer com que o meu aluno aprenda mais ou melhor a outra língua. Tenho uma colega de trabalho que sempre conta que no seu primeiro semestre de universidade a professora só falava inglês. A turma começou com 20, 25*

e terminou com pouco mais da metade. O que adiantou ela falar só inglês? Provavelmente os que ficaram já sabiam um pouco mais. Os outros devem ter ficado apavorados. Por isso acho que o bom senso deve imperar. Acho que a gente tem que se dar conta do real significado que o estudo de inglês tem na vida de cada aluno. Acho que a gente tem que sentar e conversar. Saber o que que o aluno quer. Na universidade sou um pouco mais exigente. Afinal eles estão lá para serem formadores. Não posso permitir que saiam despreparados – se bem que isso acontece. No cursinho sou mais light. Minha posição vai depender do ambiente e das necessidades dos alunos. Quero que todos saiam satisfeitos e que aprendam inglês. Com português ou sem.”

A professora P1 percebe o uso da LM de acordo com as necessidades e características dos alunos. Segunda ela, às vezes o uso da LM pode ser essencial para manter a motivação dos alunos. Portanto, o uso da LM estaria ligado às particularidades de um determinado grupo de estudantes e estaria diretamente ligado ao fornecimento de insumos que estariam dentro da qualidade de $i+1$, de acordo com Krashen ou dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) dos alunos presentes à sala de aula, segundo a proposta feita por Vygotsky.

Os professores entrevistados quando indagados sobre como se sentem quando utilizam a LM responderam da seguinte forma:

À vontade	05
Pouco confortáveis	04
Totalmente desconfortáveis	02
Não fazem uso	01

À vontade:

P1 > *“Eu lido bem com o uso da LM em sala de LE. Teve uma época em que eu achava que era crime, hoje eu acho crime deixar o aluno cheio de dúvidas. Eu já bati muita boca por causa dessa minha forma de pensar, hoje eu deixo de lado. Se cada um fizer o seu trabalho bem feito já tá muito bom.”*

P3 > *“Numa boa. Se tiver que usar uso. Depende do tipo de situação. Isso daqui não é universidade. Eu não estou formando um futuro professor e sim alguém capaz de se expressar em outra língua, portanto não encano não.”*

P12 > *“Acredito que todos os profissionais deveriam saber lidar com isso. Acho um tanto utópico dizer que nunca se fala português em aula. Isso não existe. É irreal. Lido bem com a mudança de código e acho que deixo isso claro para os alunos. Faz parte do processo de aprendizagem.”*

Pouco confortável:

P2 > *“Me sinto um pouco culpado. E talvez aborrecido. É muito desagradável viver dando aulas e ver que as vezes falo português por não saber determinado termo na LE.”*

P9 > *“Não me sinto muito bem. Parece que eu não estou ajudando o meu aluno a aproveitar o tempo de inglês que ele tem em sala.”*

Totalmente desconfortável:

P10 > *“Na maioria das vezes sinto-me insatisfeito e, conforme a circunstância que levou à ocorrência de tal fato, confesso ficar um pouco desapontado/frustrado com isso. E isso que estudo muito.”*

P8 > *“Muito desapontado comigo mesmo. Tanto tempo de estudo aqui no Brasil, ter morado fora para ainda falar alguma coisa em português... dá vontade de rasgar o diploma e os certificados.”*

Não fazem uso da LM:

P5 > *“Eu nunca uso português em sala de aula. Tem que forçar esse povo. Nas minhas turmas eu sempre aviso que o português fica do lado de fora da porta e de que aqui dentro é só inglês. Afinal para que os pais deles estão pagando?”*

A falta de competência lingüística e não propriamente a mudança de código realizada em sala de aula é o que leva alguns professores a se sentirem pouco confortáveis quando utilizam a LM. É o que ocorre nas falas acima de P2, P8 e P10. Já o professor P9 sente-se pouco confortável quanto ao uso da LM por acreditar que está suprimindo uma oportunidade de mais insumos. O único professor que afirmou não fazer uso da LM é P5, para ele existe a necessidade de forçar o aluno a falar a língua-alvo e otimizar o tempo de exposição a LE.

Quando indagados sobre quais aspectos da ocorrência da LM que podem ser considerados positivos em sala de aula de LE citaram: explicações diretas, traduções simples, entendimento específico, estudos contrastivos, diminuir ansiedade e stress.

P1> *“Temos momentos positivos quando a LM auxilia na resolução de dúvidas ou de eventuais explicações mais aprofundadas a respeito do uso da LE.”*

P2> *“Acredito que em alguns casos o uso da LM pode ser útil sim. Por exemplo, a palavra que não ‘vem’, uma explicação que no inglês seria longo demais (Teacher Talking Time).”*

P3> *“Temos momentos positivos quando a LM auxilia na resolução de dúvidas ou de eventuais explicações mais aprofundadas a respeito do uso da LE.”*

P9 > *“Às vezes a gente sente o aluno com medo, com vergonha. Por que não usar a LM? Não é melhor soltar um comentário, uma piadinha só para quebrar o gelo? Ou não. Lugar da aula é lugar de inglês o tempo todo, mesmo que seja só o professor falando. Pega uma turma de aborrecentes e vê se eles falam. Pergunta What’s your opinion? E vê o que acontece!”*

Aspectos negativos: quebra de fluência, deixa de aproveitar o pouco tempo de exposição a LE e caso seja a única estratégia utilizada.

P6> *“Negativo: o uso constante e indevido (desnecessário) dificulta o aprendizado e a compreensão.”*

P7 > *“Negativo no momento que isso passa a ser muito freqüente ou é usado como principal estratégia dentro do meu trabalho.”*

P8 > *“Na minha opinião, quando um aluno chega a um nível avançado de LE ele está ainda mais motivado a adquirir mais fluência. O uso da LM no meu entender só prejudica a atmosfera da aula.”*

Após responderem os questionários escritos os alunos e professores conversaram com a pesquisadora. Nestas conversas os professores revelaram que acreditam que quando a LM é utilizada com o firme propósito – leia-se com embasamento teórico, experiência em sala de aula, conhecimento do grupo trabalhado - não há problema algum. Porém, concordam que o uso da LM não deve

ser estimulado, pois o tempo de exposição à língua-alvo é restrito aos momentos de sala de aula. Afirmam que o professor deve procurar utilizar todas as técnicas possíveis e otimizar o tempo de sala de aula. Vê-se nesta posição dos professores um firme compromisso profissional.

Um dado relevante, no que diz respeito ao uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira, refere-se ao posicionamento oposto entre professores graduados em Letras e não graduados. Professores não graduados não encontram aspectos positivos no uso da LM, muitos afirmam que tal hábito gera alunos extremamente preguiçosos e apenas professores desqualificados aprovariam tal estratégia como é relatado a seguir.

P5> *“O uso da LM em sala de aula só apresenta aspectos negativos. A exposição deve ser feita apenas em inglês ou corremos o risco de produzir alunos malandros.”*

P8> *“Só negativos, pois a mente humana não pensa em estéreo. Dois códigos a decifrar constantemente. Há uma guerra, choque de informações. Nenhum profissional pode aceitar isso.”*

P11> *“Eu acho que o uso da LM não é necessário. Acho que quanto mais usarmos inglês em sala de aula melhor. A sala de aula é o lugar em que só inglês deve ser utilizado.”*

Já professores graduados em Letras acreditam que uma sala de aula sem a presença da LM é algo totalmente utópico; afirmam ainda que a ansiedade e o estresse são inimigos da aprendizagem e é através da construção, negociação e interação com alunos que o saber verdadeiro será construído. Quando indagados sobre aspectos positivos que o uso da LM exerce em sala de aula é marcado justamente o aspecto de reduzir os níveis de ansiedade e estresse como as passagens que seguem ilustram.

P4> *“A sala de aula é o lugar onde grande parte da aprendizagem de LE acontece. Sendo assim, me parece óbvio que a LM surge em algum momento. Nenhum de nós detém todo o conhecimento, assim por ser prático ou mais fácil, não sei, acabamos – eu digo nós porque incluo os alunos – falando nossa língua em algum momento. Eu acho até bom. Quebra o gelo, diverte, une, integra.”*

P6> *“Todos nós temos dúvidas dentro da sala de aula. A diferença é que alguns assumem isso outros não. Nosso nível de ansiedade pode ser o mesmo ou até maior do que os dos nossos alunos. Acho que é deixando a sala mais solta, mais harmônica e porque não mais brasileira que as coisas melhoram. Quer falar a tua língua? Fala, mas lembra que aqui é o lugar pra praticar a LE.”*

P7> *“Não acredito naqueles que afirmam que não usam a LM na sala de aula. E não precisa nem ser na sala. Quantas palestras a gente assiste ao longo do ano e sempre se ouve a nossa língua. Lembra da APIRS? Quantos que palestraram falaram português em algum momento? Vários. Bom senso, boas intenções e é claro bom conhecimento lingüístico. É isso que a gente precisa dar aos nossos alunos. Se for pra voltar a dar aula feito papagaio, eu saio.”*

Um dos aspectos relevantes, mencionado anteriormente, encontrado a partir deste estudo é o diferente posicionamento quanto ao uso da LM em sala de aula de LE entre professores graduados em Letras e aqueles que não possuem formação na área. Como foi descrito previamente, professores graduados em Letras tendem a identificar aspectos positivos ao uso da LM em sala de LE sugerindo a criação de um ambiente de trabalho menos tenso e mais participativo. Já aqueles que não possuem a titulação vêem apenas aspectos negativos do uso da LM atribuindo tal prática ao fato de subtrair aos alunos oportunidades de insumos. A pesquisadora acredita ser interessante estudar o universo que compõem professores graduados e não graduados em Letras e suas práticas em sala de aula.

A pesquisadora pode detectar, através deste estudo, as atitudes de professores perante o uso da LM em sala de aula de LE. É possível elencar um rol de posturas adotadas por professores: a) ignorar: é o que ocorre em vários momentos da sala de

aula; o professor não dá atenção ao que é produzido em português, mantém a língua-alvo em sua fala e espera que os alunos retomem seus turnos na LE; b) empatia: a atitude de solidariedade com o aluno é detectada nas falas de sala de aula, principalmente quando os assuntos discutidos remetem à sentimentos e lembranças; c) reclamar: os professores tendem a tolerar o uso da LM, mas quando percebem que isto está se tornando uma prática comum chamam a atenção dos alunos.

A pesquisadora pode também verificar que a tendência de uso da LM por parte de professores é baixa. Os professores, diferentemente dos alunos, aplicam a LM em situações específicas. A LM é aplicada para, por exemplo, esclarecer dúvidas gramaticais – dificilmente entendidas na LE. Pode-se perceber claramente que o que causa estranhamento por parte dos professores não é a mudança de código que ocorre entre inglês/português com professores e alunos e/ou entre alunos, mas sim um sentimento de impotência e até falta de conhecimento por parte dos mestres em algum momento da sala de aula.

As páginas seguintes mostrarão o que realmente acontece em sala de aula, já que até este momento foi expressa a opinião de alunos e professores sobre o uso da LM em sala de aula de LE.

4.2 Análise das aulas

Como já foi mencionado anteriormente, o total de aulas gravadas chegou a 23h, assim a pesquisadora decidiu transcrever momentos de aulas diversas onde a

mudança de código ocorre. As vinhetas apresentadas a seguir são divididas apenas na intenção de facilitar a análise, agrupando as diferentes motivações que levam professores e alunos a alterarem os idiomas.

4.2.1 Motivações ligadas a necessidade de esclarecer informações

Em uma das aulas analisadas, o professor pede que os alunos leiam o texto em silêncio. Feito isso pede aos alunos que discutam com o colega sobre o que leram. Um aluno, chamado aqui A5, realiza o seguinte diálogo em (1):

(1)

P> Are you ready to talk to your partner?	ALUNOS> Yes
P> I'll give you... let's see.... 8/10 minutes, ok?	A5> Teacher, "leads" here, é com sentido de liderar?
P> Let me see... well, here.... P> No here it's like that: she HAS an ordinary life.	A5> Ah, tá.

O professor responde o questionamento do aluno sem dar importância ao uso da LM. Mesmo tendo respondido na língua-alvo o aluno não mantém o código utilizado pelo professor e volta à LM utilizando a expressão: *ah, tá*. É possível inferir que um aluno cursando um nível avançado domina estes tipos básicos de expressão e que o uso de português é automático já que é o primeiro idioma que lhe vem à cabeça. Quando entrevistado, o aluno (A5) alegou que utiliza a LM sempre que sente a necessidade de confirmar/checar as dúvidas que tem.

A5> “Eu sei que o meu nível de inglês é bom. Já tive provas de que posso me comunicar em inglês, mas sou econômico. Não perco tempo, se não sei digo em português e sigo adiante.”

O professor entrevistado disse não ter problemas quanto ao uso da LM em sala de aula, mas acredita que seu uso deva ser limitado. Não por ser uma técnica inválida, mas sim por tentar otimizar o tempo de exposição à língua-alvo.

O fato do aluno A5 utilizar a LM em determinadas situações ilustra o que foi postulado por Grosjean (1982). Segundo o pesquisador, a mudança de código pode ocorrer quando o falante deseja se expressar melhor quer ter certeza de que o que é dito é aquilo que ele realmente entende.

No momento seguinte (2) novamente o aluno A5 faz uso da LM. É interessante notar que mais uma vez sua motivação é a mesma, verificar se o que entende é o significado real. Esse aluno (A5) faz uso da LM como uma ferramenta necessária para a confirmação ou negação de suas idéias o que nos leva a crer que seja uma estratégia de aprendizagem empregada por ele.

(2)

<p>P> Here.... If I believe that the situation is related to “looking for a job” it would be the same as “if I thought I would get a job” the point is.....</p> <p>P> Yeah. That’s it.</p>	<p>A5> Teacher. I don’t understand the part “if I thought I would get it”...</p> <p>A5> Sorry. Se eu conseguiria isso?</p>
--	---

Na passagem a seguir (3) o mesmo aluno em outro momento da aula volta a fazer uso da LM:

(3)

P> And the last one. What do you think about it?	ALUNOS> Kids and TV.
P> Yes?	A5> Esse tá na cara...
P> Don't tell this! (rindo)	A9> I don't agree (rindo)
P> So everybody agrees on number 4?	ALUNOS> Yes.
P> Well, we have another activity here. Exercise number 2. We have a question here and we'll discuss it together.	A5> O S9 não discordou da 4?
P> He was just kidding.	

Professor e aluno já conversaram sobre a interferência que a LM tem sobre o aprendiz em momentos anteriores a pesquisa. O professor sugeriu uma mudança de atitude do aluno para evitar que essa estratégia acabe prejudicando-o. Porém, através da pesquisa foi possível detectar que o aluno tem 16 anos e disse que também usa a LM por se sentir mais à vontade. O aluno declarou ainda em conversa com a pesquisadora que vê a sala de aula como o local ideal para que dúvidas sejam solucionadas e que acredita que ao fazer uso da LM não está prejudicando ninguém. Concorda que deveria tentar utilizar outras formas de verificar dúvidas, mas prefere o recurso da língua portuguesa. Afirmou ainda que não vê problema algum quando o professor também fala português e que seu objetivo com a língua inglesa é ser entendido, que não tem pretensões maiores quanto a vocabulário, estrutura e

fluência. O relato de A5 deixa claro o uso de uma estratégia de aprendizagem. O uso da LM está ligado ao fato de esclarecer dúvidas.

A5 > “Eu lido bem com esse lance de falar português na sala. Já tive brigas com professores e às vezes acho que alguns colegas têm vontade de me bater... o professor (P5) já conversou comigo e disse que eu deveria mudar de atitude porque ele acha que isso já ta demais. Mas eu prefiro ter certeza das coisas usando português. Quando tem que falar em sala eu falo e quando só tinham aquelas provas lembra? No meio e no final do semestre eu sempre me saía bem na oral. E agora que mudou a avaliação a nota oral baixou um pouco, mas nada preocupante. Ainda consigo falar com pessoas em inglês na Internet, traduzo músicas que eu gosto...”

No exemplo a seguir (4) o aluno A6 produz partes de sua fala na LM:

(4)

<p>P> Do you know anything?</p> <p>P> Try again, please.</p>	<p>A6> I will tell you about one.... She decided to get pregnant to have money... she don't... the way that woman thought.... make a baby... eu to me fazendo entender?</p> <p>A6> Ah... so, the only way she believes she will have money is if she has a baby. So she decided to get pregnant so the guy will give her money every month. She doesn't want a family, a husband just some money every month.</p>
--	--

O aluno A6 utiliza a LM para verificar se o que ele disse foi entendido. O professor não interfere na produção do aluno e continua utilizando a língua-alvo. Quando entrevistado o professor afirmou que o aluno em questão possui nível satisfatório em produção oral em língua inglesa, mas tem o hábito de fazer uso da LM mesmo quando tem certeza do que disse. O aluno relatou que acredita que esse mecanismo não atrapalha seu desenvolvimento e que costuma fazer a mesma coisa em conversas na LM, ou seja, costuma verificar se as pessoas que conversam com

ele entendem suas colocações fazendo uso de expressões como: a) estás entendendo o que digo? b) estás seguindo minha linha de pensamento?

Na transcrição que segue (5) é o professor quem decide mudar o idioma utilizado.

(5)

P> Well, do you still have any problems of vocabulary or.... it's ok... no more problems of vocabulary?	
P> It's in the sense of bothering, you know? Asking, disturbing..... bothering.... Do you need a translation or not?	A7> "bothering"?
P> Incomodando, ok? Perturbando. P> Any other?	A7> Yes!
	A11> No.

Quando indagado sobre a mudança de código realizada o professor alegou ter tentado as alternativas que achava válidas. Como ele próprio não conseguia acessar outro termo na língua-alvo resolveu simplesmente fazer uso de uma tradução simples e direta. Afirmou ainda que sempre que um termo lingüístico falta ou não se apropria devidamente ao contexto utiliza a LM.

Neste outro momento (6) os alunos A12 e A 19 discutem sobre uma atividade proposta pelo professor. Nesta atividade os alunos deveriam escolher alunos que ganhariam bolsas de estudo no exterior e posicionar-se contra ou a favor de algum aluno. A12 utiliza a LM para verificar o entendimento de seu discurso:

(6)

	<p>A12> That guy was my classmate. You have to tell him to be careful. Pedro is bound to let the cat out of the bag. Entendes? A19> Yes. And my people don't trust him because of this. A12> I guess he is not the one to go there and to represent our school.</p>
--	---

Segundo Dabène & Blanc (1989) a mudança de código unitária ocorre quando apenas um elemento do discurso é afetado, sem desempenhar nenhuma função específica. É o que ocorre quando A12 faz uso da LM para confirmar se o colega entendeu a expressão utilizada.

No momento (7) o aluno A2 utiliza a LM para checar informações:

(7)

<p>P> Any problems?</p> <p>P> When you reveal a secret, without intending to do so.</p> <p>P> That's it. But there's no intention in doing this.</p>	<p>A2> I didn't understand this expression here: let the cat out of the bag.</p> <p>A2> Revelar segredos?</p> <p>A2> I got it.</p>
---	--

No momento (8) a discussão em sala de aula tinha como tópico as vantagens e desvantagens de se viajar para o exterior em excursões. Na conversa entre os alunos A10 e A 17 a LM surge novamente na intenção de checar informações:

(8)

	<p>A10> In my opinion it is very practical to travel abroad the first time through a travel agency. Furthermore, you don't have to worry about hotels, cars...</p> <p>A17> Furthermore? Is that além disso? Besides?</p> <p>A10> Yeap! Do you agree?</p> <p>A17> Totally. When traveling abroad the first time we have to have everything prepared beforehand.</p>
--	---

4.2.2 Motivações emocionais

O que ocorre na próxima vinheta (9) é em parte explicado por um dos

alunos:

(9)

<p>P> Well, if I compare when I was a kid and kids nowadays they watch much more TV than I used to.</p> <p>P> Here, please. Let's not talk at the same time.</p>	<p>A9> Not only TV. Computers.</p> <p>A8> Moms work everyday. The maid is not patient enough to take care of the kid. So she turns on the TV and the kids are there.</p> <p>A10> Everything is violent. Even the cartoons.</p> <p>A3> Years ago the TV programs were better and kids used to enjoy more their lives. Nowadays they are always indoors!</p> <p>A1> The cartoons were much better. Kids have to interact with other kids.</p> <p>(alunos começam a falar todos juntos sobre antigos programas de TV. Alguns falam na LE outros na LM)</p> <p>A2> There was Spider Man homem aranha, homem aranha, nunca bate mas</p>
--	--

<p>P> How about speaking English?</p> <p>P> Ok. Enough!</p> <p>P> Sorry?</p> <p>P> Ok. You got it.</p>	<p>sempre apanha. Até a musiquinha era anti-violência e o duplo sentido, né?</p> <p>A8> Mulher Maravilha, O Homem de 7 Milhões de Dólares ... aquela que escutava tudo... era professora....</p> <p>A3> A Mulher Biônica.</p> <p>A1> Fantasy Island! Tatu: o avião, o avião....</p> <p>A5> Casal 20, depois que eu fiquei sabendo que o Sidney Sheldon escreveu a série.</p> <p>(nenhum aluno presta atenção)</p> <p>A12> O Túnel do Tempo, Caverna do Dragão.</p> <p>A11> As Panteras!!!! Massa.</p> <p>A1> Ah! Teacher. Tá bom....</p> <p>A1> We are talking about our old times, memories..... and besides that how can we know all those names in English. The way they translate movies and things like that it is impossible to know how to say them in English.</p> <p>A6> I used to watch all those TV programs but I wasn't a couch potato. I used to play with my neighbors. In the yard....</p>
--	---

Nesta vinheta pode ser observado que os alunos mudam o código que até então vinha sendo utilizado. O professor tenta interferir, mas um dos alunos (A1) explica o motivo pelo qual todos resolveram falar em português. O aluno A1 comenta que eles estão falando sobre lembranças, sobre o passado e sobre ser impossível saber todos aqueles nomes em inglês. A partir desta vinheta, que carrega uma motivação emocional: as lembranças da infância, inclusive quando o aluno canta a música característica do desenho animado do Homem Aranha. A pesquisadora também pode constatar que na época em que este grupo de alunos era criança (a faixa etária da turma é de 25 anos) todos estes desenhos e seriados de

televisão eram dublados, não havendo a chance de assistí-los em sua versão original como é possível hoje através dos canais da TV à cabo.

Quando indagado o professor disse concordar com a explicação dada pelo aluno e relatou que ele próprio ao evocar fatos do passado costuma fazê-los em português. Disse que mantém a língua-alvo até um certo momento, mas quando aspectos ligados à emoção surgem percebe que muda de código automaticamente. Disse ainda que quando morando em país estrangeiro esse fato não ocorria, em suas palavras “era obrigado a me expressar em inglês ou ninguém entenderia nada”, mas ao retornar ao Brasil e se tornar professor de língua inglesa tem dificuldade em manter o código em se tratando de assunto ligado ao campo afetivo.

Em (10) podemos notar que a discussão do assunto fez com que A11 relembresse coisas do passado. Coisas que como o próprio aluno coloca não gostaria de lembrar. A atividade transcorria normalmente, o professor havia pedido que lessem o texto sobre diferenças culturais presentes no livro texto e discutissem em duplas sobre as semelhanças entre o país citado e o Brasil.

(10)

<p>P> Okay guy. Take your time. We don't want you to get in the blues. Relax. Calm down.</p>	<p>A11> It really makes me feel bad. Don't worry teacher. There's nothing to do with your class, this class. It's the topic. It reminds me a difficult time I had while living abroad. The country is similar to Brazil, the people are nice, the cities are beautiful and (...) mas me deixa pra baixo. É muita lembrança. Eu não precisava passar por aquilo. Sabe as coisas que pai diz e a gente não escuta...</p>
---	--

A motivação emocional é marcante nessa passagem. O aluno não consegue continuar sua fala na LE e evoca a LM pelo tópico do assunto. O professor intervem e não deixa o aluno continuar. A11 coloca na conversa com a pesquisadora que:

A11 > “ *Aquele texto me fez lembrar muita coisa. Sabe quando a gente sai de casa muito novo, achando que sabe tudo, que tudo é fácil. Pois é, apesar dos países não serem tão diferentes assim as pessoas nos olham como terceiro mundo. A gente deve ter a pele morena, gostar de carnaval e jogar bem futebol. Eu não sou assim (...) acabei falando português porque deu curto circuito nos neurônios. Deu uma baita vontade de esquecer, lembrar, sei lá. Acho que no fundo deu vontade de soltar o verbo na minha língua. Coisa que fiquei muito tempo sem fazer.*”

Na passagem a seguir (11) a discussão em sala de aula tinha como fio condutor uma atividade em vídeo gravada da TV à cabo. O assunto era a destruição das Torres Gêmeas (World Trade Center) em 11 de setembro de 2001. A reportagem mostrada aos alunos foi produzida pelo canal CNN e entrevistava um bombeiro que estava ajudando logo após o choque do primeiro avião. Os alunos assistiram a 5 minutos da entrevista em que o bombeiro narrava os momentos de horror que vivera na Torre. O professor pediu que os alunos apenas escutassem a fala do bombeiro, ainda marcada pela emoção, e que reportassem para a turma o que mais lhes chamasse a atenção.

(11)

<p>P> So guys. I know it was hard to understand what the man said, he was not okay. But tell me what called your attention.</p>	<p>A2> When he mentions the number of people jumping from the windows. Can you imagine the barulho que os corpos faziam?</p>
--	--

Quando a aluna A2 assistiu a parte de sua aula onde ela fez esse comentário disse que estava em estado de choque. Que não conseguia internalizar muito bem as

palavras do bombeiro e que ficou imaginando realmente os barulhos dos corpos batendo no chão. Disse que fez uso da LM porque a cena vinha muito forte a sua mente e sempre que algo a toca profundamente não expressa isso em inglês. Comentou inclusive sobre a experiência de viver no exterior com seus pais por mais de 6 anos e de nunca utilizar a língua inglesa dentro de casa em datas especiais como aniversários, Páscoa e Natal. Disse ainda que essas festas quando celebradas com pessoas falantes nativas de inglês perdiam um pouco do significado para ela e os irmãos.

Na vinheta número 12 é o professor que inconscientemente, por causa de sua insistência em exigir a pronúncia correta, faz com que o aluno faça uso da LM:

(12)

<p>P> Any other?</p> <p>P> Sorry?</p> <p>P> Sorry?</p> <p>P> In what situation, please?</p> <p>P> Ah... “she’s not ALLOWED to do anything”. Allowed, ok? In the sense that her mother... is the situation here...? Yes.... Her mother doesn’t permit her to do anything, ok?</p> <p>P> Like: strict! Stay at home and that’s it.</p> <p>P> Back to the previous one, please.</p>	<p>A11> (diz alguma coisa difícil de ser entendida)</p> <p>A11> (o aluno tenta novamente)</p> <p>A11> Eu não sei pronunciar isso daqui.</p> <p>A10> ah.....</p> <p>A11> (he nods his head, he didn’t get it)</p>
---	--

O aluno A11 tenta produzir determinada palavra, mas como não consegue se fazer entender resolve utilizar a LM. Não foi possível entrevistar o aluno A11, mas através das imagens gravadas pode ser percebido que o aluno está

envergonhado por não conseguir pronunciar de maneira correta o vocábulo. Esta vinheta mostra que o professor, por não entender a produção oral de A11, insiste tanto com o aluno que acaba estimulando o aluno a falar em português. Quando o professor tenta responder e solucionar a dúvida do aluno também não consegue porque faz uso da LE e não percebe que o aluno continua com dúvidas.

A vinheta (13) foi retirada de uma aula onde o assunto discutido partira de uma reportagem sobre clonagem humana. Os alunos deveriam ler o posicionamento de um cientista italiano e mostrarem-se contra ou a favor.

(13)

	<p>A14> I'm totally against human cloning. I didn't subscribe that scientist who cloned Dolly. How can this Italian do the same with a child. Questions like: who am I? Who's my father? Mother? Que loucura. Imagina como é que fica a cabeça de um cara que foi clonado! É muita piração. Ele que clone a mãe dele. Isso sem falar que aquela ovelha clonada dizem que vai morrer logo, logo.</p> <p>A20> You are right. Scientists have many things to research and I think this kind of research is not necessary. They have to find the cure for old problems, instead of creating a new one.</p>
--	---

O aluno A14 mostra-se totalmente contra à clonagem humana e em determinado momento de seu discurso passa a fazê-lo na LM. Como a aula foi gravada em vídeo a pesquisadora pode perceber as mudanças no tom de voz e na postura do aluno quando da atividade.

Em (14) a discussão em sala de aula é provocada por uma mudança no sistema de avaliação que causa estranhamento para alguns alunos. Após o professor

ter explicado as novas regras pergunta aos alunos se eles têm dúvidas sobre algum ponto:

(14)

<p>P> So guys, do you understand the new system?</p> <p>P> But you can always talk to a classmate to get the information about the previous class.</p> <p>P> English guys, and I'll explain all again.</p> <p>P> Come on guys. We're trying to have a new system here. And you can be sure we want you to be satisfied. I'll explain again. Listen...</p>	<p>(alunos conversam)</p> <p>A9> I got the point but I don't agree. I think it is not fair. Sometimes I can't come to class and if there's an activity that day I won't get it.</p> <p>A15> Ok. But if you teacher prepare an activity. Oral one. I'm not here I get a zero. If you add everything at the end.... and divide by the total number of activities eu me ferro!</p> <p>A18> Apoiado. Eu acho que se for só fazer a atividade ou não é uma coisa. Agora se for dar a atividade e se não tiver na aula zero é sacanagem.</p> <p>A11> Eu não venho aqui para receber notas. Quero aprender e não tenho tempo para teminha de casa.</p>
---	--

Os alunos A15, A18 e A11 não concordam com as novas regras estabelecidas e se demonstram contra o novo sistema adotado. Ao se manifestarem o fazem na LM, o professor insiste em manter o código na LE, mas não obtém retorno. A pesquisadora pode notar, através da gravação em vídeo, que não eram apenas os três alunos que verbalizaram seu descontentamento, mas sim o grupo todo mantendo conversas paralelas na LM. Não foi possível detectar exatamente o que foi dito, pois

o equipamento estava mais próximo dos alunos em questão. Em um dado momento desta discussão o professor passa a utilizar a LM e diz:

P> “*Já que vocês estão com os ânimos alterados acho que vou explicar de novo em português. Mas antes de mais nada vamos nos acalmar. Vocês só têm que acostumar com a idéia.*”

Como o assunto que motivou a mudança de código está ligado ao descontentamento dos alunos a motivação emocional pode assim ser justificada.

4.2.3 Motivações lingüísticas

Em (15) podemos notar o desconhecimento por parte de aluno e professor de uma expressão lingüística:

(15)

<p>P> Dê-lhe manguaça?! What an expression!</p>	<p>A6> I'm crazy about beer but I drink 2 cans and that's all. A4> You have to know when to stop. I have an uncle. He is unemployed right now and he ... dê-lhe manguaça. A4> You should have seen the way he got one of these days. But now he is getting better. A6> Let's change the subject. It is going to deep.</p>
---	--

Quando o aluno A4 utiliza uma expressão que não possui equivalente na língua-alvo, ou pelo menos que seja desconhecida por ele, o professor também a repete sem influenciar muito o ritmo da aula. É, também, um momento de descontração, um momento em que a cultura local entra no diálogo e é recebida pelo grupo de forma natural. A pesquisadora pode perceber que o professor assume uma

atitude não repreensiva ao uso da LM por não poder traduzi-la para a LE ou por desconhecê-la totalmente.

Em (16) apenas um vocábulo é utilizado na LM:

(16)

P> What do you think about it?	A15> Irado! Totally cool! Amazing! The guy is a genius.
--------------------------------	--

Com o intuito de deixar claro que gostou muito do que foi lido em sala de aula, A15 utiliza um termo muito utilizado pelos jovens em português sem moldá-lo à língua na qual ocorre o diálogo de maneira a torná-lo uma forma marcada.

Em (17) o aluno (A20) não consegue lembrar um termo na LE no momento de sua fala:

(17)

P> Can you explain that?	A20> Well, let me try. I guess this is a kind of thing you do when you need a empréstimo . In my opinion it is a necessary tool when you have no way out. (...) Loan. That's the word for empréstimo .
--------------------------	--

No momento em que A20 produz seu discurso o termo **empréstimo** não está disponível em sua memória. Porém poucos segundos depois de explicitar seu ponto de vista lembra o vocábulo em questão. Este tipo de exemplo ilustra a incapacidade momentânea de produzir determinados vocábulos no discurso não significando o

desconhecimento dos mesmos. O professor, por sua vez, também não interfere de imediato na fala do aluno fazendo com que A20 expresse livremente suas idéias.

Em (18) o aluno (A1) na impossibilidade de produzir determinado termo na LE o falante, o adapta da LM fazendo com que os demais colegas se divirtam com o vocábulo criado:

(18)

P> I couldn't get it! P> You mean marriage?	A1> Neither could I. I guess that woman had a serious problem in her casamentation . (colegas riem) A1> If you say so...
--	---

Em (19) O aluno A12 não consegue produzir sua fala e utiliza a LM para poder expressar sua opinião. Os alunos e o professor discutiam sobre as escolhas que as pessoas fazem em determinados momentos e que interferem no resto de suas vidas:

(19)

	A7> People who sell their bodies do that in a conscious way. I disagree when fellows say that they had no options. We always have options! A12> I agree. But I think that this is the way of life is the way.... is okay... é correta para quem quer e acredita nisso . A7> Right? Come on! How can this be right? Can you imagine your sister there on the streets? Having sex with a lot of guys she doesn't know.
--	---

Na vinheta (20), o aluno A19 ao longo de sua fala faz empréstimos da LM mantendo a LE:

(20)

.	A18> Prices are prices. Everything is very expensive nowadays. When I go to the supermarket and I have to buy vegetables... you know? If we don't go there no dia da horta you leave all your money there. That basic stuff is expensive: potatoes, tomatoes, onions, rúcula , spinach, lettuce, abobrinha , radite , carrots.
---	--

A vinheta que segue (21) ocorre na mesma aula da vinheta anterior. O aluno A1 também produz sua fala com termos da LM:

(21)

	A1> I only eat good junk food. I'm not interested in all those healthy fruits and vegetables. I enjoy eating candies, cookies, chocolate. When I go to the supermarket I buy as many kinds of bolachinhas recheadas as I can. Amendoim japonês , wonderful! But expensive.
--	--

Como em (20) o aluno desconhece os termos na LE e produz seu discurso substituindo os termos desconhecidos pela LM. O assunto discutido em sala de aula era o aumento de preços de diversos gêneros alimentícios. O professor havia pedido que os alunos citassem exemplos de produtos consumidos semanalmente por eles e que vinham subindo de preço com certa frequência. A motivação lingüística fica evidente nestas vinhetas já que os alunos desconhecem vários termos específicos na língua-alvo. O professor não intervém em nenhuma das falas dos alunos e também

não elucida os termos desconhecidos e expressos na LM. Quando indagado pela pesquisadora, o professor disse que seu propósito naquela aula era fazer com que seus alunos falassem a LE não importando o quanto da LM surgisse. A pesquisadora também perguntou sobre a falta de insumos – conhecimentos específicos sobre gêneros alimentícios – ao professor e este respondeu que é uma falha comum em sala de aula de LE e reconheceu que deveria ter informado, em algum momento da aula, aqueles termos na língua-alvo.

Na vinheta (22) o professor faz uso da LM ao longo de sua fala:

P> Sorry. Can you say that again?	A3> I said that I can't stand those girls who are always dressed like dolls.
P> Those Patricinhas are terrible. Nothing on their minds.	A7> Their just cute. Nothing else.
P> I don't remember how to say Patricinhas in English. I'll check and tell you next class.	A9> Can we call them Barbies?
	A9> Ahh.

A motivação lingüística apresentada nesta vinheta diz respeito a um termo existente na língua portuguesa utilizado para designar meninas que estão sempre vestindo roupas da moda, estão sempre de cabelos e unhas feitas: patricinhas. Como aparece no discurso do professor ele afirma não lembrar o termo equivalente na língua-alvo. O fato de o professor fazer uso da LM não levou o aluno a fazer o mesmo. As falas em sala de aula continuaram sendo feitas na LE.

A partir da observação do conjunto de dados coletados foi possível constatar a presença da LM no universo da sala de aula de LE. Resumindo o capítulo destinado à análise de dados pode-se afirmar que, através dos grupos observados e dos questionários e entrevistas realizadas, as motivações são divididas em três grupos: motivações ligadas a necessidade de esclarecer informações, motivações emocionais e motivações lingüísticas. A frequência com que a alteração entre os idiomas ocorreu está ligada, para alunos, aos aspectos de falta de conhecimento específico de determinado termo na LE e também a faixa etária dos mesmos. Para professores a frequência do uso da LM está ligada aos aspectos de verificação de aprendizagem, falta de conhecimento específico na LE e a necessidade de satisfazer as necessidades dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após terem sido examinados os questionários, as entrevistas, as aulas gravadas e também de terem sido apresentadas 22 vinhetas com exemplos da presença da LM em sala de aula de LE, foi possível verificar e analisar as motivações de uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira e a tendência de tal processo na interação entre professor e aluno, entre os alunos e o professor e entre os alunos. Dentro desse objetivo geral, procurou-se, especificamente,

- 1) reconhecer e analisar motivações que levam à mudança de código por parte de alunos e professores em nível avançado de estudo da língua inglesa;
- 2) a tendência da mudança de código na interação em sala de aula;
- 3) examinar os aspectos positivos e negativos do uso da LM.

O tema do estudo aqui apresentado está intimamente relacionado com o trabalho profissional da pesquisadora que sempre teve interesse em observar e, se possível, analisar e compreender as motivações que levam alunos e professores de inglês a fazerem uso da língua portuguesa ao longo das aulas em níveis mais avançados da língua-alvo.

É de conhecimento da academia que durante muitos anos, sob a influência do pensamento behaviorista, o uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira por parte de alunos e professores não era permitido e em alguns métodos de aprendizagem – como o Audiolingual, por exemplo – as atividades realizadas em sala de aula não ofereciam oportunidades aos alunos de fazerem uso da LM, pois a prática da língua-alvo era controlada pelo professor. Neste estudo o universo da sala de aula é outro. A metodologia utilizada pelas escolas onde a pesquisadora desenvolveu seu estudo aborda uma gama variada de aspectos de comunicação humana e os alunos são encorajados a fazer uso de variadas estratégias de aprendizagem no decorrer do processo. Novas posturas tanto de alunos quanto professores foi exigida. Ao criar um novo universo de sala de aula criou-se um ambiente menos tenso, mais aberto à discussão e a elaboração do conhecimento em conjunto. Portanto, ao invés de proibir a LM esta se fez presente na sala de aula porque a partir do momento em que o aluno pode manifestar-se livremente sobre o seu ambiente de estudo este, muitas vezes, o faz na LM.

Após terem sido examinadas as vinhetas através das quais os dados deste estudo foram apresentados, foi possível elaborar um rol de motivações que levam ao uso da mudança de código em sala de aula de LE. As motivações observadas podem ser assim enunciadas:

- a) motivações ligadas à necessidade de esclarecer informações: ocorrem quando os falantes sentem necessidade de checar informações e o fazem na LM, como o que ocorre nas vinhetas de 1 a 8;

- b) motivações emocionais: ocorrem quando o dizer em questão envolve memórias, lembranças, sentimentos, como o que ocorre nas vinhetas de 9 a 14;
- c) motivações lingüísticas: ocorrem quando o falante desconhece ou não lembra de um termo na LE e o produz na LM, como o que ocorre nas vinhetas de 15 a 22.

O uso da LM em sala de aula de LE foi notado nos quatro grupos investigados, com tendência maior por parte de alunos mais jovens – entre 15 e 18 anos – e com tendência menor por parte de alunos mais velhos e pelos professores. Porém, foi notado que mesmo entre alunos mais jovens e, portanto onde a frequência de uso da LM é maior isso não chega a causar problemas no universo da sala de aula de LE. Os professores, em sua maioria, trabalham bem com a mudança de código dentro da sala e acham que é um processo natural. Não estimulam o uso da LM, devido a fatores como a otimização do tempo e espaço da sala de aula; tentam fazer com que seus alunos façam maior uso da LE, mas não mostraram lidar de forma problemática com o assunto. Quando os dados das entrevistas foram comparados aos das aulas gravadas pode-se comprovar que o falar dos professores e alunos foi verdadeiro. Apenas a aula de um professor, que na entrevista foi enfático em dizer que não usa a LM em momento algum em sua sala, mostrou que na verdade ele faz uso da LM em uma frequência maior do que ele próprio imagina. Na entrevista o professor afirmou:

P5 > *“Eu nunca uso português em sala de aula. Tem que forçar esse povo. Nas minhas turmas eu sempre aviso que o português fica do lado de fora da porta e de que aqui dentro é só inglês. Afinal para que que os pais deles estão pagando?”*

Porém em sala de aula o que acontece não confirma o que foi dito na entrevista:

P> I guess you are right. But sometimes people are not easy. Tem que ter saco!	A10> He should try another one. I can't understand why people keep on doing the same things. That gets on my nerves! They are so naive. Não achas?
---	---

Quando indagado sobre tal comportamento o professor (P5) disse que o que aconteceu naquele momento não é um fato rotineiro em sala de aula e que foi motivado pelo aluno (A10). A entrevistadora perguntou então como P5 interpreta esse fenômeno e como se sentiu ao fazer uso da LM, já que em seu discurso havia afirmado que o uso da LM em sala de aula de LE não possui aspectos positivos, a resposta foi a seguinte:

P5 > Eu realmente não costumo usar a LM em sala porque acho perda de tempo e de dinheiro se os alunos estão lá para aprender inglês. O que aconteceu naquele momento da aula foi que eu me deixei contaminar pelo aluno A10. Ele é super bom em sala e usou uma expressão idiota em português no final. Eu fiz o mesmo. Só não me pergunta o motivo porque eu não sei. Não sei te responder mesmo porque eu fiz aquilo e o A10 também já que ele não precisa. (...) Eu continuo achando isso ruim, mas aconteceu e aí? Eu sei que ninguém morreu e que o ritmo da aula continuou igual. Vai ver que o problema é o valor que eu dou pro uso do português em sala. Vai ver que se eu deixasse mais light nem aconteceria. Vou prestar mais atenção.

Através deste estudo pode-se comprovar que a LM está presente em todas as aulas gravadas e transcritas. Em algumas destas aulas o uso da LM ficou restrito a um número pequeno de termos desconhecidos pelos falantes; nas aulas onde o tema central lidava com fatores emocionais o uso da LM foi muito superior do que nas demais.

No capítulo referente à fundamentação teórica foi citada a obra de Grosjean (1982), *Life with Two Languages*, que apresenta motivos que levam falantes a

mudarem de código em determinadas situações. Através das aulas observadas e do questionário e entrevistas realizadas com alunos e professores pode-se constatar os mesmos motivos, sendo eles assim resumidos: quando os falantes de LE não conseguem encontrar palavras ou expressões na língua-alvo; quando sentem-se cansados, emocionados, bravos; quando precisam se expressar melhor; quando querem enfatizar alguma idéia ou esclarecer algum assunto.

Quanto ao fato da LM estar presente nas aulas de LE os questionários, a entrevista e as aulas gravadas mostram que esta é uma realidade no universo da sala de aula. A pesquisadora pode comprovar este fato através dos seguintes depoimentos:

a) alunos:

A5 > *“Eu sei que o meu nível de inglês é bom. Já tive provas de que posso me comunicar em inglês, mas sou econômico. Não perco tempo, se não sei digo em português e sigo adiante.”*

A4 > *“Eu venho aqui porque eu gosto, mas não fico encucando se to aprendendo ou não. Eu falo, escrevo, escuto tudo como o teacher manda. Se não sei direito o que dizer desembucho em português mesmo e sigo falando. Acho bom. Às vezes o professor não gosta muito.”*

A11 > *“Eu até já falei mais português em aula. Solto umas piadinhas ainda sobre loira, português e tem que ser em português. Quando a aula ta séria e tem que falar pra valer se tiver que falar duas ou mais coisas em português falo.”*

A18 > *“Eu acho que se é pra gente aprender tudo é válido. Eu não gosto muito daqueles professores palhaços que pulam, gritam, se escabelam pra não falar a palavra na nossa língua. Prefiro aqueles que vão direto no ponto e todo mundo entende.”*

A2 > *“Eu acho que a gente não vai aprender mais ou menos se às vezes falarmos português. É mais prático.”*

b) professores:

P10 > *“Se eu não sei um termo específico na língua inglesa não fico enrolando. Falo português e sigo o baile em inglês. Às vezes dou uma disfarçada e procuro no*

dicionário rapidinho enquanto eles fazem alguma atividade e retomo o assunto para usar o termo.”

P1 > *“Eu não acho que seja crime falar a nossa língua em sala. Acho errado se isso se tornar um vício, um caminho sem volta. Aí tá ferrado. Nunca mais controla a sala. Eu uso português muitas vezes para explicar melhor uma regra gramatical depois de já ter feito em inglês.”*

P2 > *“Eu uso sem me sentir culpada. Sou muito prática e acho que muitas vezes explicar o present perfect por exemplo em inglês é complicado. Tento. Eles continuam com aquela cara de que não entenderam nada, explico em português.”*

P4 > *“Na verdade tento usar o mínimo possível, até porque em níveis mais avançados a necessidade é quase inexistente. Tento restringir o uso da LM a uma explicação gramatical mais aprofundada, por exemplo. Às vezes a falta de domínio da LE por parte dos alunos acaba interferindo nas explicações gramaticais em LE.”*

P6 > *“Em níveis avançados acredito que deveríamos usar somente inglês, mas se o uso da LM for necessário para esclarecer algo, então que seja usado. Para ensinar inglês, como para tudo na vida, é necessário bom senso.”*

P7 > *“Quando usada em circunstâncias apropriadas, normal. Para rapidez de entendimento ou quando não sei algum termo específico.”*

P8 > *“Não me estresso com isso. Tem coisa muito mais importante pra pensar em sala do que quantas palavras em português vou usar. Uso sempre que vejo a cara de horror que alguns alunos fazem em determinados momentos da aula. O pessoal é mais velho, maduro, trabalha o dia inteiro. Não vou complicar exigindo English all the time. Se tem que deixar as coisas bem claras falo o português mesmo.”*

P9 > *“Uso como segunda tentativa em explicações. Não me peçam mímicas, gestos, sinônimos. Não gosto. Sou prático.”*

Através das aulas observadas e das entrevistas realizadas com professores e alunos foi possível elaborar um rol de aspectos positivos e negativos do uso da LM em sala de aula de LE:

- a) aspectos positivos: os aspectos positivos do uso da LM em sala de aula de LE são citados nos casos de explicações diretas, de traduções simples, para estudos contrastivos e para diminuir os níveis de ansiedade e stress;

b) aspectos negativos: os aspectos negativos são marcados pela não otimização do tempo de exposição a LE e caso seja a única estratégia de comunicação utilizada tanto por professores quanto por alunos.

Conclui-se, portanto, a partir dos resultados deste estudo que existem três tipos básicos de motivações: para esclarecer informações; motivações emocionais e motivações lingüísticas que levam alunos e professores a fazerem uso da LM em sala de aula de LE. Ainda, que a frequência de utilização da LM está relacionada a idade, personalidade e atitude dos sujeitos envolvidos na pesquisa, aparecendo em sala de aula – primeiramente - através de alunos mais jovens e espontâneos e com frequência menor entre professores. A pesquisadora também pode compor um rol de aspectos positivos e negativos ao uso da LM em sala de aula de LE elaborado a partir dos depoimentos de alunos e professores. Deste modo, a pesquisa mostrou que o uso da LM cria um ambiente de trabalho menos tenso e mais participativo não subtraindo aos alunos oportunidades de insumos. O uso da LM como uma ferramenta pedagógica pode ser visto em três dimensões: para promover entendimento – traduções, explicações; para encorajar a participação de alunos – respondendo, perguntando, esclarecendo e para desenvolver o bom entendimento – humor em sala de aula e uma atmosfera relaxada em sala de aula.

Este trabalho não pretende abarcar todas as motivações existentes para o uso da LM em sala de aula de LE, mas pretende despertar entre os profissionais de língua estrangeira a busca por um número maior de pesquisas sobre tal assunto e o papel da LM na aquisição da LE. Os dados aqui apresentados não demonstraram danos à

aprendizagem de alunos e professores que fazem uso da LM, porém novas pesquisas se fazem importantes. Assim, são passíveis de estudos posteriores aspectos não abordados nesta dissertação mas considerados de extrema importância para o tópico em questão.

O estudo aqui apresentado não tratou de vários tópicos interessantes e certamente pertinentes ao assunto tratado como, por exemplo, o papel que a memória de trabalho desempenha no universo existente entre a LM e a LE. A pesquisadora restringiu-se aos aspectos lingüísticos e motivacionais do próprio falante de LE.

Os tópicos que seguem podem, desta maneira, completar este trabalho sobre a presença da LM no universo da sala de aula de LE:

- a) Mudança de código: atividade consciente ou não dos falantes de LE.
- b) Armadilhas de nossa memória: o papel da LM na aula de LE.
- c) O uso automático da LM quando a LE não está imediatamente disponível na memória do falante.
- d) O universo da sala de aula: a cultura e a identidade de falantes de LE e a mudança de código.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS CITADAS

BRUMFIT, Christopher. *Communicative Methodology in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

CARROLL, J. B. *The Study of Language: A Survey of Linguistics and Related Disciplines in America*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

CANALE, M. & SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics* 1 (1): 1-47, 1980.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a Linguagem*. São Paulo: Cultrix: 1980.

COHEN, D. N. *Historical TEFL: a case study*. *RELC Journal* 51 (1): 30-50, 1984.

DABÈNE, Louise & MOORE, Danièle. "Bilingual Speech of Migrant People" in MILROY, L. & MUYSKEN, P. *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 17-44, 1995.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

-----*The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

-----*Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FILLMORE, C. *Individual Differences in Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 1979.

FINOCCHIARO, M. & Brumfit, C. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press, 1983.

GROSJEAN, François. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John. *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

- HAKUTA, Kenji. *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Harper Collins Publishers, 1986.
- HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 1991.
- HYMES, D. "On Communicative Competence". In PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.
- KRASHEN, S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1982.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Basil Blackwell, 1972.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- & LONG, Michael. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman, 1991.
- LENNEBERG, E. H. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley, 1976.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.
- MARTÍNEZ, Ron. *Leprechauns, Tooth-Fairies and English-Only in EFL. The Strange Thing People Believe In*. Disal: New Routes. 12-14. 2001.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Duelling Languages. Grammatical Structure in Codeswitching*. New York: Oxford University Press, 1993.
- MYLROY, L & MUSKEN, P. *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- POLITZER, R.L.. "Developmental Sentence Scoring as a Method." *Modern Language Journal*. 58, 245-50. 1974.
- POPLACK, S. WHEELER, S. & WESTWOOD, A. "Distinguishing Language Contact Phenomena: Evidence from Finnish-English Bilingualism" in: HYLSTENSTAM, K. & OBLER, L. *Bilingualism Across Lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge University Press, 1989.
- REBOLLO, Alberto. *El Abecé de la Psicolingüística*. Madrid: Arco Libros,S.L., 1998.
- RICHARDS, Jack. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge, 1986.

SAVIGNON, S. *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1983.

SCHUMANN, John. *The Piginization Process: a Model for Second Language Acquisition*. New York: Newbury House, 1978.

SELINKER, Larry. "Interlanguage" In SCHUMANN, J.H. & STENSON, N. *New Frontiers in Second Language Learning*. New York: Newbury House, p.114-136 1974.

SPRATT, Mary. The Use of L1 in Classroom. In: Alan Mathews & Les Dangerfield. *At the Chalkface*. 184-196. 1985.

STRONG, M. *Social Styles and Second Language Acquisition of Spanish-Speaking Kindergartners*. *Tesol Quarterly* 17: 241-58. 1984.

VYGOTSKY, Lev. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

----- *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D. A. *Notional Syllabuses: A Taxonomy and Its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press, 1976.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS INSPIRADORAS

AUER, P. "The Pragmatics of Code-Switching: a Sequential Approach. In: MILROY, L. & MUYSKEN, P. (orgs) *One Speaker, Two Languages. Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge: Cambridge University Press. 115-135. 1995.

BISOL, Leda (org.) *Introdução a Estudos de Fonologia do Português Brasileiro*. 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

BROWN, Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Prentice Hall, 1987.

BYRNE, Dann. *Teaching Oral English*. New York: Longman, 1986.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LONGMAN Dictionary of English, Language and Culture. Essex: Longman, 1992.

MACKEY, William. *The Description of Bilingualism*. Canadian Journal of Linguistics, v. 7, p. 51-85, 1962.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MOURA, Isabella Mozzillo. *Traição Lingüística e Lealdade Cultural - a alternância de código no discurso bilingue*. Dissertação de Mestrado. UCPel, 1997.

NUNAN, David. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice Hall, 1991.

O'MALLEY, J. Michael & CHAMOT, Anna. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1990.

PARADIS, Michel. The Role of the Right Cerebral Hemisphere in the Acquisition and Learning of Second languages. Paper presented at the AILA World Congress held at the University of Jyväskylä, Finland, August 1996.

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

The Encyclopedia of Language and Linguistics. Pergamon Press. 580-587. 1991.

VON BORSTEL, Clarice. *Contato Lingüístico e Variação em Duas Comunidades Bilingües do Paraná*. Tese de Doutorado. UFRJ, 1999.

WAGNER, M. J. *The Effect of "superlearning techniques" on the Vocabulary Acquisition and Alpha Brainwave Production of Language Learners*. TESOL Quarterly 17(1): 5-19, 1983.

ANEXO

ANEXO NÚMERO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Ensino Superior:

Incompleto

Completo Curso: _____

Pós-graduação:

Especialização

Mestrado

Doutorado

1. Por que você decidiu estudar inglês?

2. Há quanto tempo você estuda a língua inglesa?

3. Já morou (estudou ou trabalhou) em um país onde a língua oficial é o inglês? Por quanto tempo?

4. Você usa a língua inglesa fora de sala de aula? Em que situações?

5. Você já sentiu necessidade de se comunicar em inglês? Já teve que ler, escutar, escrever ou falar em situação real?

6. Você sente necessidade de fazer uso de sua língua materna - o português - em algum momento dentro da sala de aula de inglês? Caso ocorra, o que te leva a fazer isso?

motivações lingüísticas: falta de um termo específico na língua-alvo;

motivações emocionais: quando o assunto abordado remete a alguma lembrança, sentimento;

preferência pessoal: facilidade de expressão de determinada idéia em determinada língua;

manter o código utilizado pelo interlocutor: professor e aluno utilizam o mesmo idioma (português);

por tentar "quebrar o gelo e aliviar o *stress* de sala de aula";

para esclarecer alguma informação;

outro(s): _____

PARA O PROFESSOR:

1. Com que frequência você utiliza a LM em sala de aula? Por quê?
2. Você acredita que seu comportamento influencia a produção dos alunos? Por exemplo, se você utilizar inglês o tempo todo os alunos farão o mesmo, ao passo que se você fizer uso da LM o aluno também o fará.
3. Qual a opinião que você acredita que seus alunos têm em relação ao uso da LM em sala de aula?
4. Como você se sente quando faz uso da língua portuguesa em sala de aula?
5. Como você se sente ao falar inglês? Como um falante altamente fluente com marcação de sotaque? Ou como um falante nativo? Comente.
6. Você acredita que o uso da LM em sala de aula de LE em nível avançado possui aspectos positivos e negativos? Comente sua opinião.

PARA O ALUNO:

1. Com que frequência você utiliza a LM em sala de aula? Por quê?
2. Como você se sente quando fala português em sala de aula? E quando o professor fala?
3. Qual o seu objetivo em relação a língua falada? Ter conhecimento suficiente para ser entendido em inglês ou alcançar alto nível de proficiência? Explique.

ANEXO NÚMERO 2

TRANSCRIÇÃO ILUSTRATIVA DE UMA AULA NA ÍNTEGRA

PROFESSOR	ALUNOS
P. Hi. How are you guys?	A1. Fine teacher. A2. Not Bad. A3. Tired. My weekend was something....
P. Good or bad?!	A3. Wonderful. Too many things to do..... amazing.....
P. Nice! Would you mind telling the group about that?	A3. Later. I guess some of my classmates won't understand my point.
P. Ok. Feel free to express yourself. (alguns alunos chegam)	A3. Ok.
P. Hi!	A4. Hello!
P. Ok guys. As everybody is here we can start. I hope you had an excellent weekend just like S3. And now you are plenty of energy to start working. As we talked last class, we have been living in a hard time lately. So we discussed a little bit last week and now I guess it is time to read a bit about it. So let's do the following. Go to your books on page 45. I want you to work alone – read the passages you have there. Then get together with a partner and talk about each situation. You can ask me about vocabulary items.	ALUNOS. Okay A4. Here teacher?
P. Yes. That's it.	

<p>(atividade de leitura – 10 minutos)</p> <p>P. Are you ready to talk to your partner?</p> <p>P. I'll give you ... let's see.... 8/10 minutes, ok?</p> <p>P. Let me see... well, here.... No here it's like that: she HAS an ordinary life.</p> <p>(professor caminha entre os alunos)</p> <p>P. Are you sure you're fine?</p> <p>P. Is that the rain?</p> <p>P. Oh no!!!! Another translator..... these guys.... you just press and they say the word in Portuguese.....</p> <p>P. Kidding, ok?</p> <p>P. Yes. I know it, yeah.... but.....</p> <p>P. Time's over. Have you discussed the situation?</p> <p>P. Oh yes, a lot. I could see it.... It was possible.</p> <p>P. Ah!???</p> <p>P. Oh! And my intention, ok. I have to be sincere, my intention was to separate you. Because sometimes all the activities you do with the same person. Ok? So my intention was you know....</p>	<p>ALUNOS. Yes.</p> <p>A5. Teacher, "leads" here, é com sentido de liderar?</p> <p>A5. Ah, tá.</p> <p>A6. Hello. How are you, teacher? I'm fine... (alunos riem)</p> <p>A6. I, I, I....</p> <p>A6. Yes, yes.</p> <p>A7. What is "deal"?</p> <p>A5. Lidar</p> <p>(alunos riem)</p> <p>A7. It's easier.</p> <p>A6. We have this kind of attitude. A7. We are here to speak English</p> <p>A8. Yeah A9. A lot!</p> <p>A5. In Portuguese it is very good to do it.</p> <p>(alunos riem)</p>
---	---

<p>(professor faz gestos)</p> <p>P. Ok. That's natural. No, ok. I think that sometimes, of course, I respect the point of view that.... ah... "I feel good working with someone who's my friend... we talk a lot". But I think that sometimes is nice to work or to talk with someone you're not used to, so....</p> <p>P. Well, so there you have four situations and some how many? 6 topics? Ok? Ok?</p> <p>P. Yes. 6 topics for 4 situations.....</p> <p>P. Well, do you still have any problems of vocabulary or....it's ok.... no more problems of vocabulary?</p> <p>P. It's in the sense of bothering, you know? Asking, disturbing... bothering... Do you need a translation or not?</p> <p>P. Incomodando, ok? Perturbando. Any other?</p> <p>P. Sorry? Sorry?</p> <p>P. In what situation please?</p> <p>P. Ah... "she's not ALLOWED to do anything". ALLOWED, ok? In the sense that her mother... is the situation here.....? Yes! Her mother doesn't permit her to do anything, ok?</p> <p>P. Like: strict! Stay at home and that's it.</p>	<p>A10. In my first class at "X" I was studying at "B" school and we were used to study together at school and the teacher here separated us.</p> <p>(alunos falam ao mesmo tempo)</p> <p>A11. 6 topics? Ah?</p> <p>A11. Ah, ok.</p> <p>A5. "Bothering"?</p> <p>A7. Yes!</p> <p>A5. Yes, yes.</p> <p>A11. (fala algo difícil de compreender) (tenta novamente)</p> <p>A11. Eu não sei pronunciar isso daqui.</p> <p>A11. First situation.</p> <p>A10. Ah... (A5 ri) (A11 sacode a cabeça, não entendeu ainda)</p> <p>A11. Okay.</p>
---	---

<p>P. Ok any other problem of vocabulary?..... No? So let's see for the first situation, ok?</p>	
<p>P. Erhmmm Which topic do you think is the best one for the first situation?</p>	<p>A11. Single mothers A3. Working mothers A1. Teen pregnancy A4. All of them A2. Teen problems (alunos riem)</p>
<p>P. Please! Are you sure that you've discussed this?</p>	
<p>(impossível de entender)</p>	
<p>P. Ok. Ok The first situation. You believe that one is what?</p>	<p>ALGUNS ALUNOS: single mothers</p>
<p>P. Why do believe that's the topic?</p>	<p>A6. Because of the last sentence....</p>
<p>P. "I should have thought more about it"</p>	
<p>P. Ok. If you believe in that....</p>	<p>A6. Yes. It means she regrets that.</p>
<p>P. Of course. So we can have different topics for each situation, but you have to be sure of what you are saying.</p>	<p>A11. It could be teen pregnancy...</p>
<p></p>	<p>A8. Maybe she doesn't feel like a mother. A11. Perhaps she could be thinking about having kids. A8. Perhaps she has been practicing it!</p>
<p>P. Please.....</p>	<p>(alunos riem)</p>
<p>P. And for the second situation. Which topic do you think is the best one?</p>	<p>A4. Que susto hein????</p>
<p>P. Ok... but you have to explain that.</p>	<p>ALUNOS. Looking for a job A12. Drugs.</p>
<p>P. Guys! You have to explain that.... because</p>	<p>A12. Drugs ALUNOS. Number 2</p>

<p>“looking for a job” and drugs are completely different.....</p> <p>P. Ok. So let’s see.... “every time I come home Dad would ask me how it went and if I thought I would get it. But you know, after such a busy day this makes you feel insecure. Sometimes I just get so frustrated that I start crying”</p> <p>P. Why drugs S12.... let’s see.... If you really believe this is related to drugs just explain your point of view, please.</p> <p>P. Okay?</p> <p>P. Here.... If I believe that the situation is related to “looking for a job ‘it would be the same as “If I thought I would get a job” the point is....</p> <p>P. Yeah. That’s it. For the third situation???</p> <p>P. Ok. Here we can accept both cause the situation is not clear enough or do you believe it is clear enough to get just one topic?</p> <p>P. Maybe he is at home and she is trying to do something. Ok?</p> <p>P. Everybody agrees?</p>	<p>ALUNOS RIEM</p> <p>A12. Drugs ALUNOS. No. A1. There’s nothing to do with drugs</p> <p>A12. Well. Maybe this person is attending a group who helps drug addicts and when he gets home his father asks him about it.</p> <p>A5. Teacher. I don’t understand the part “if I thought I would get it”</p> <p>A5. Sorry. Se eu conseguiria isso???</p> <p>Drugs Crime Drinking Problems</p> <p>A5. The last thing “I remember my wife’s hands were holding my head she kept telling me everything would be fine” it is drugs. A6. It could be alcohol problems. The guy got drunk and he is in his home and his wife is trying to help him.</p> <p>A6. Yes. A5. Drugs. The man can’t.... A3. Both can be accepted teacher. Let’s do the other one.</p>
---	---

<p>P. Do we agree now?</p>	<p>ALUNOS. Yes A1. Both are good.</p>
<p>P. And the last one. What do you think about it?</p>	<p>ALUNOS. Yes!</p>
<p>P. Yes.</p>	<p>ALUNOS. Kids and TV. A5. Esse tá na cara...</p>
<p>P. Don't tell me this! So everybody agrees that number 4 is kids and TV.</p>	<p>A9. I don't agree. (rindo)</p>
<p>P. Well, we have another activity here. Exercise number 2. We have a question here and we'll discuss it together.</p>	<p>ALUNOS. Yes</p>
<p>P. Ah.... He was just kidding.</p>	<p>A5. O S9 não discordou da 4?</p>
<p>P. Well, we have a second question "how do you feel about the issues above?" Drugs, kids and TV... Let's talk a bit about each of these topics, ok? Could it be? What do you know? What concept do you have about the topic "single mothers"?</p>	<p>A5. Ok.</p>
<p>(silêncio)</p>	<p>A8. Young girls having babies. A5. Lack of responsibility. I think. A6. No father in the history. (alunos conversando) A8. Como é que se diz produção independente?</p>
<p>P. Yeah. It could be like this. The woman doesn't want to have a husband, a man with her so she decides to have a baby on her own. Anything else?</p>	<p>A4. The man disappears.</p>
<p>P. Yeah. That's quite normal.</p>	
<p>P. Ok. Ok.</p>	<p>A5. Drugs</p>

<p>P. Oh no! Please, not again.... and do you think this is a common problem?</p>	<p>(todo mundo ri)</p>
<p>P. Do you know anything?</p>	<p>A6. Nowadays is very common. We usually hear this. A8. At school.</p>
<p>P. Try again, please.</p>	<p>A6. I will tell you about one.... She decided to get pregnant to have money... she don't... the way that woman thought... make a baby... eu to me fazendo entender?</p>
<p>P. Please....</p>	<p>A6. Ah... so, the only way she believes she will have money is if she has a baby. So she decided to get pregnant so the guy will give her money every month. She doesn't want a family, a husband just some money every month. A7. She is a pro. A horn.</p>
<p>P. If she believes this is the way she wants to live her life....</p>	<p>(alunos riem) A6. I think that this way..... é correta para quem quer e acredita nisso....</p>
<p>P. Any other histories?</p>	<p>A6. Yes. A3. I don't agree, but we can't judge.</p>
<p>P. And how old is she?</p>	<p>A4. In my school there are 2 girls. One has a boyfriend and the other one lives with a guy who is 25. A4. 14.</p>
<p>P. And she is living with a 25 year-old guy?</p>	<p>A4. Yes and they are very happy with the baby. A6. Teenagers live in a bubble.</p>
<p>P. It's something really difficult to deal with...</p>	<p>A4. She's liking the situation. A3. She's crazy and she looks like 12 years old. A8. Her body is not mature enough to have a baby. A4. She is happy and their family too. A13. I believe she doesn't know what is really happening. A8. In this case the guy is more responsible</p>

<p>P. At least stupid.</p>	<p>for everything. He is 25 and she's 14. A4. But she knew what she was doing... A8. And he is stupid. A6. Both in this case... the woman believes he is going to stay with her all the life... A4. There's a movie which talks about this. A2. My grand mother got married when she was 13 and had her first baby when she was 14. A6. My great-grand-mother was 18 and her husband 40.</p> <p>(alunos reim, fazem piadas LM/LE)</p>
<p>P. Anything else to say about this topic?</p> <p>P. The second one "looking for a job".</p>	<p>ALUNOS. No!</p> <p>A6. Very difficult nowadays. A8. It is not enough to have a tittle. You need a Masters and... A9. Technologies help but at the same time they replace people. A6. If we are older it is almost impossible. A4. They want people with experience...</p>
<p>P. If you are 40 you have experience but at the same time you are too old for the market.</p>	<p>A6. That's true. A10. You have to study a lot even if you study you can't find a job. A12. Teacher, we talked about this when we were in pairs. Let's go to the listening exercise.</p>
<p>P. OK. But we still have 2 topics and this is a good opportunity you have to speak a little bit more and also to interact with the group. Wait, please. We'll do the listening. Topic 3 "drugs" and that sort of things.</p>	<p>A6. This topic is terrible. Drugs, drink, Sex.... A8. A death mixture.</p>
<p>P. Do you know anyone facing these problems?</p>	<p>ALUNOS. Yes. A8. I used to drink a lot. Beer. And after crashing 3 cars I decided to stop. The first one I was 16. Now I'm 32 and I'm clean.</p>
<p>P. Did you use to drink a lot?</p>	<p>A8. Yes. Every weekend. I used to go out</p>

<p>P. Did you stop drinking?</p>	<p>with my friends to parties and things like that and I usually got drunk. A6. Look at his eyes.... A8. Yeah. I was young. Now I drink but in a normal way. If I drink I don't drive. A10. Do you drink every day? A8. Not anymore. On Mondays I give a break to my liver.... (alunos riem) A8. I'm kidding. A7. Never ask him a ride.... A8. I'm talking too much about myself.</p>
<p>P. These classes are like a therapy. Don't worry...</p>	<p>A6. Everyone does this here....</p>
<p>P. What? Therapy?</p>	<p>A6. Ele disse que....</p>
<p>P. In English, please....</p>	<p>A6. He said that he is talking much about him.... Don't you know that everybody has a problem and maybe we come here to forget them. A10. Wonderful sentence. A6. I'm crazy about beer but I drink 2 cans and that's all. A4. You have to know when to stop. I have an uncle. He is unemployed right now and he ... dê-lhe manguaça.</p>
<p>P. Dê-lhe manguaça?! What an expression!</p>	<p>A4. You should have seen the way he got one of these days. But now he is getting better. A6. Let's change the subject. It is going to deep. ALUNOS. Let's talk about drugs!!! A5. Come on teacher. This is too heavy for just one class. A8. But at least we know each other best.</p>
<p>P. Guys!!! Let's try to organize this! Please!</p>	<p>(alunos rindo) A5. I have two friends who died because of drugs and... he hit a wall ... he was stoned. A10. What a friend! (alunos rindo)</p>

<p>P. Well, if I compare when I was a kid and kids nowadays they watch much more TV than I used to.</p>	<p>A13. Let's talk about kids and TV.</p> <p>A9. Not only TV. Computers.</p> <p>A8. Moms work everyday. The maid is not patient enough to take care of the kid. So she turns on the TV and the kids are there.</p> <p>A10. Everything is violent. Even the cartoons.</p> <p>A3. Years ago the TV programs were better and kids used to enjoy more their lives. Nowadays they are always in doors!</p> <p>A1. The cartoons were much better. Kids have to interact with other kids.</p> <p>(alunos conversando sobre antigos programas de TV, LM/LE)</p>
<p>P. Here please. Let's not talk at the same time.</p>	<p>A1. Kids live in flats. They don't have enough space to play.</p> <p>A6. What is a flat?</p>
<p>P. The same as apartment. Flat, British English. Apartment, American English.</p>	<p>A6. OK.</p>
<p>P. Do you like watching TV nowadays?</p>	<p>ALUNOS. Yes.</p>
<p>P. Would you let your kids watch TV? Would you control it?</p>	<p>A6. Yes. I would watch everything with them.</p> <p>(alunos falam ao mesmo tempo)</p>
<p>P. Anything else to say about these programs?</p>	<p>A1. I will control it. Sometimes sex is available at 3 in the afternoon!</p> <p>A7. It is impossible to watch TV on Sundays. All you see is bundas...</p> <p>A2. And stupid songs.....</p> <p>A10. Fake blondes....</p> <p>A12. TV.... you have to select what you are watching. But sometimes even with the cable TV is hard to find something...</p>
<p>P. OK. Let's do the listening activity. "It's hard to think of myself as a mother". I want you to read those questions you have down</p>	<p>ALUNOS. No.</p>

<p>there to check if you understand what you have to do.</p> <p>P. Any problems?</p> <p>P. So I'll play the CD twice. I'll pause and you can take your time to answer the questions. Then I'll play it again.</p> <p>(10 minutos)</p> <p>P. Ok. How do you feel about the listening? Easy? Difficult?</p> <p>P. So, let's talk about the questions. How does the girl feel about her bedroom?</p> <p>P. Anything else?</p> <p>P. And about her mom?</p> <p>P. She believes her mother can't understand her?</p> <p>P. Sorry?</p> <p>P. In English, please. She is talking here about her mother not about herself.</p> <p>P. She, the girl, she was talking about her mother's attitudes towards her. She believes her mother doesn't understand her pretty well, doesn't help her the way she should.</p> <p>P. About the future? Her future?</p>	<p>A6. Kind of easy.</p> <p>A6. It's like a nursery. A10. Full of teddy bears. A8. It's not her place anymore.</p> <p>ALUNOS. No!</p> <p>A2. I can't understand that.... A4. The mom can't understand her.. A1. How hard it is....</p> <p>A2. Ah! Eu não achei isso....</p> <p>A2. Eu não.... ok. I didn't understand that. This part. For me wasn't understanding her mother. A6. Eu achei que ela não se entendia como mãe.</p> <p>A4. The mother doesn't understand the way she's feeling. A2. O que que tem que botar ali então?</p> <p>A2. OK.</p> <p>A8. She's worried cause she has no time to</p>
--	---

<p>P. She is always very tired. She doesn't have time to do homework.</p>	<p>do all the work. A4. She's worried.</p>
	<p>A9. She's tired. A2. Diappers são fraldas?</p>
<p>P. Yes. Do you remember what she says about the night before? No?</p>	
<p>P. Let's listen to it again.... (alguns minutos)</p>	<p>A4. Ah? ALUNOS. No.</p>
<p>P. About the baby?</p>	<p>A6. It was an accident. A8. She had to fed the baby and slept.</p>
<p>P. Caroline is her sister, ok? Do you think that she's demanding?</p>	<p>A6. It was an accident. A10. The baby took her place at home. A12. A big step.</p>
<p>P. Demanding. Exigente.</p>	<p>A13. What?</p>
<p>P. Supportive?</p>	<p>A11. No. A1. No.</p>
<p>P. She's trying to see the good side of it.</p>	<p>ALUNOS. Yes.</p>
<p>P. Yeah.... Motherly?</p>	<p>A8. And she is also remembering her sister about the big responsibility.</p>
<p>P. A kind of mãezona as we say in Portuguese?</p>	<p>(nenhuma reação dos alunos)</p>
<p>P. Resentful?</p>	<p>ALUNOS. Yeah.</p>
<p>P. Realistic?</p>	<p>ALUNOS. No.</p>
<p>P. Yes. I think she is. She tries to show her the good side of it but mentioning all the hassles of it. Critical?</p>	<p>ALUNOS. Yes.</p>
<p>P. No.... try in English....</p>	<p>A6. She is critical about her sister encouraging.... vou te falar em português.. ela tá encorajando a outra.... tá dando força A5. She is critical, she is showing what is right and what is wrong.</p>

<p>P. Ok. Any other comment?</p> <p>P. No?</p> <p>P. Well, number three is going to be homework.</p> <p>P. And don't complain!!! It is to hand in. You can choose one of these topics.</p> <p>(aula termina)</p> <p>P. 200-250</p> <p>P. If you prefer.... no problems.</p> <p>P. Bye guys. Have a nice weekend and don't forget your homework.</p> <p>P13. Why don't you keep speaking English?</p> <p>P. Well, but you always have the chance to practice it!</p> <p>P. Bye. See ya!</p>	<p>A9. That's our guy! He said everything..</p> <p>(alunos reclamam)</p> <p>A7. How many words this time?</p> <p>A3. Nice teacher.....</p> <p>A11. By e-mail?</p> <p>A8. Don't drink.....</p> <p>A7. Be aware of drugs.....</p> <p>A12. Não é pra ver TV.</p> <p>A13. Ah teacher the class is over....</p> <p>A13.Ok. Ok. One day. I promise. Tchau!</p> <p>A12. Teacher, I won't come next class. Can I entregar depois.</p>
--	---