

O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS E NA PROMOÇÃO DO APRENDIZADO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Daniella Corcioli Azevedo ROCHA (FL/UFG)¹

RESUMO: Esta pesquisa teve como objetivo analisar o papel da Língua Materna na negociação de significados e promoção do aprendizado de Inglês em situações interacionais. A análise dos dados foi realizada tomando-se como base a teoria sócio-interacionista, desenvolvida por Lev Vygotsky e seus postulados referentes à zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Trazida para o ensino de línguas - embora não diretamente discutida por Vygotsky - sua teoria defende o uso da LM como *Scaffolding*² nos estágios iniciais do aprendizado, favorecendo a negociação de significados e facilitando a comunicação entre os alunos em atividades interativas.

ABSTRACT: The main objective of this study was to analyse the role of the mother tongue as a helping tool in the development of English as a foreign language under peer interaction situations. The data were analysed according to the socio-interactionist theory, developed by Lev Vygotsky and the studies of the Zone of Proximal Development (ZPD). Under the scope of the learning of foreign languages – although it never was Vygotsky focus- this theory understands the MT as an important tool or scaffolding, mainly in the early moments of the learning process, helping the negotiation of meaning and the communication in interaction situations.

1. Introdução

Não obstante a relutância de alguns professores, a utilização da Língua Materna em contextos de aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira no Brasil é um fato que merece consideração especial. Defendida por alguns e condenada por outros, a Língua Portuguesa entra naturalmente na sala de aula de Língua Inglesa e ali se instala, principalmente nos estágios iniciais do aprendizado e nos momentos de maior dúvida entre os alunos. Mas até que ponto devemos condenar o uso desta que é a língua oficial em um país como o Brasil, imerso em um aparente monolingüismo? A Língua Portuguesa vem de encontro ao aprendizado das línguas estrangeiras ou, antes, ela pode ser utilizada como uma ferramenta nas negociações de significado e nas tentativas de aprendizado dos alunos?

Esta pesquisa, desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2006, teve como principal objetivo analisar o papel da Língua Materna, doravante LM, em uma sala de aula de Língua Estrangeira (LE). Buscou-se determinar o quanto a LM é utilizada em sala de aula, em quais momentos seu uso se intensifica e também a importância que este uso da LM teve na promoção do entendimento, diminuição da ansiedade e facilitação da comunicação entre os alunos em situações de interação em pares e em alguns casos com o professor.

Pesquisas desta natureza são, a meu ver, de extrema necessidade na área de ensino de línguas estrangeiras visto que o uso da LM na sala de aula de LE é um tema comumente gerador de debates entre profissionais da área, que se posicionam geralmente entre os dois pólos divergentes. Alguns defendem o uso da LM dentro da sala de aula de LE como forma de auxiliar no entendimento esclarecendo as dúvidas dos alunos, facilitar a discussão de tópicos gramaticais, orientar aprendizes na consecução de tarefas, etc. (Ferreira, 2006 apud Mello, 2004) e também como uma ferramenta semiótica, mediando a aquisição em diálogos colaborativos (Antón e Dicamilla, 1999). Outros condenam seu uso por considerarem que a sala de aula de LE é um dos raros momentos onde o aluno pode fazer uso da língua que está estudando e, também, por considerarem a LM como uma influência negativa no aprendizado da LE. Como integrantes deste último grupo, podemos citar os defensores dos métodos baseados na abordagem behaviorista e outros métodos baseados no ensino da língua-alvo utilizando-se apenas a língua-alvo, conforme pontua Larsen-Freeman (2000).

¹ danicorcioli@yahoo.com.br .

² *Scaffolding* é um termo cunhado por Wood et al (1976), referindo-se a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho.

Tendo em vista esta divergência de opiniões e defendendo o uso da LM, não de forma indiscriminada, mas como um recurso didático que facilite o entendimento e diminua a ansiedade do aluno diante de um objeto estranho, é que me propus a realizar esta pesquisa, com o intuito, como disse anteriormente, de elucidar, por meio de uma observação sistemática, o papel da LM nas interações em pares em uma sala de aula de LE.

O presente estudo foi feito com base nas análises de gravações de uma aula de uma hora e meia, ministrada em um curso de línguas de uma faculdade de Goiânia. Participaram desta pesquisa seis alunos com idades entre 20 e 53 anos, porém os dados analisados e que servem de base para esta pesquisa, são provenientes apenas de dois alunos.

Os dados foram analisados à luz da teoria sócio-interacionista, defendida por Lev Vygotsky e seus seguidores, que vêem na interação entre pessoas as melhores oportunidades para o aprendizado e o conseqüente desenvolvimento pessoal. As interações em pares foram utilizadas nesta pesquisa como forma de promover o aprendizado usando-se os pressupostos da aprendizagem colaborativa, no qual “duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas” (Figueiredo, 2006, p. 12), por meio de interações dentro ou fora da sala de aula.

Este trabalho está dividido em seis partes, sendo a primeira esta parte introdutória; a segunda referente à fundamentação teórica, onde apresento a teoria que embasa o presente trabalho; a terceira é relativa à metodologia, onde apresento os métodos de coleta e análise dos dados desta pesquisa; a quarta parte é referente à análise dos dados, onde confronto a teoria utilizada e os dados obtidos durante a coleta; a quinta parte diz respeito às considerações finais, onde procuro apresentar respostas às perguntas iniciais e, na última parte, trago as referências teóricas utilizadas nesta pesquisa, que poderão servir de base a futuros estudos nesta área.

2. Fundamentação Teórica

2.1. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Iniciarei a fundamentação teórica deste estudo definindo os termos *Zona de Desenvolvimento Proximal*, doravante ZDP, e *Zona de Desenvolvimento Real*, doravante ZDR, cunhados inicialmente por Lev Semenovitch Vygotsky (2002), visto que são termos mencionados freqüentemente no corpo deste trabalho e tiveram grande importância durante a análise dos dados coletados neste estudo.

A ZDP define, segundo Vygotsky (2002 p. 113) “...aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário.”. Ou seja, a ZDP é o estágio apresentado pelo indivíduo onde ele está apto a aprender algo ou fazer algo com a ajuda de outra pessoa, pois ainda não consegue desempenhar a tarefa sozinho. Diferentemente da ZDR, que é o nível de desenvolvimento determinado pelas tarefas que o indivíduo já consegue fazer sozinho, a ZDP permite-nos delinear o futuro imediato do sujeito, ou seja, “os brotos ou flores do desenvolvimento” (Vygotsky, 2002, p.113).

Para Vygotsky (2002), ainda, o aprendizado acontece dentro da ZDP do aluno, pois é ao redor desta zona, não muito além ou aquém das capacidades dos aprendizes, que a internalização de conceitos e o desenvolvimento é possível. Se o conteúdo do aprendizado ou a tarefa a ser desempenhada estiver muito além das capacidades do aprendiz, o entendimento e o conseqüente desenvolvimento se tornarão impossíveis e, por outro lado, “o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista global (...)” (Vygotsky, 2002, p. 116 e 117).

Tendo definido alguns conceitos iniciais, passemos agora a uma apreciação quanto à importância da interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

2.2. A importância da interação na sala de aula de LE:

Para a teoria sócio-interacionista, a interação tem papel fundamental na internalização das *funções mentais superiores*³, pois, segundo Vygotsky, 1981 (apud Antón e DiCamilla, 1999) a internalização destas

³ Os seres humanos são os únicos capazes de usar instrumentos e signos para mediar a sua relação e intervenção na natureza à sua volta. Segundo Vygotsky (2002, p. 73) “podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior, com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” Esta capacidade de usar e combinar instrumentos e signos na atividade psicológica, chamada por ele de Função Mental Superior (ou Função Psicológica Superior), é desenvolvida por meio das relações entre pessoas, principalmente por ser o homem um ser sócio-historicamente construído.

funções mentais passa, necessariamente, por um estágio externo, porque são, inicialmente, funções sociais, antes de serem internalizadas e aprendidas pelo sujeito, tornando-se funções mentais verdadeiramente internas. E isto nos ajuda a entender o papel crucial da interação em qualquer forma de aprendizado, pois o desenvolvimento das funções mentais superiores aparece primeiro no plano social, ou seja, na colaboração com um adulto ajudante ou outro par mais competente, (Antón e DiCamilla, 1999), e dentro da ZDP do aprendiz, antes de ser internalizado pelo indivíduo. Portanto, segundo a teoria sócio-interacionista, o aprendizado é resultado da interação, dentro da ZDP do indivíduo, entre o próprio indivíduo e um adulto ou um par mais competente, sendo que é neste tipo de interação que o aprendizado e o conseqüente desenvolvimento acontecem.

Apesar de Vygotsky (2002) defender que o aprendizado é resultante da interação entre o aprendiz e um outro parceiro mais competente, autores como Wells, 1999 (apud Figueiredo, 2006) afirmam que, em situações de aprendizagem, não há necessidade de existir um aluno, em todos os aspectos, mais competente que outro, pois a aprendizagem é um processo dinâmico em que ora um aprendiz irá fornecer ajuda, ora irá necessitar da ajuda do colega. Segundo Wells (1999, apud Figueiredo, 2006 p.14) “a maioria das atividades envolve uma variedade de tarefas, de modo que os alunos que são hábeis em uma tarefa (...) podem, eles próprios precisar de ajuda em uma outra tarefa.”

A interação e a colaboração entre pares como forma de promoção do aprendizado é ainda defendida por autores como Figueiredo (2005 e 2006) e Swain, (2000), que vêem na interação entre os aprendizes uma oportunidade não só para o desenvolvimento dos alunos menos experientes, mas uma oportunidade para que os mais experientes pratiquem o que já internalizaram e descubram novas formas de aprender, compartilhando não apenas idéias e informações, mas também estratégias de aprendizagem.

2.3 O papel da Língua Materna (LM) no aprendizado da Língua Estrangeira (LE):

O uso da Língua Materna, (LM), dentro da sala de aula de Língua Estrangeira (LE), desde há muito é objeto de discussão entre teóricos especializados no ensino de LE e professores desta área. Para alguns seu uso é tido com uma interferência negativa ao aprendizado, por fazer com que os alunos se desmotivem quanto à utilização da língua alvo e também por fazer com que os alunos comecem a fazer comparações que causem a interferência de um sistema lingüístico no outro ou ainda a fossilização de erros. Segundo Mello (2004)

Acredita-se que se duas línguas são usadas para transmitir um mesmo conteúdo, reduz-se a motivação dos alunos para compreender o que está sendo ensinado na L2, assim como se neutraliza o esforço do professor e dos alunos para usar a L2, já que eles podem recorrer à L1 para atingir suas intenções comunicativas; argumenta-se, também que um enfoque monolíngüe ou separatista assegura uma melhor distribuição do tempo de uso das línguas (...) Mello (2004 p. 214, 215)

No entanto, há estudiosos que defendem o uso da LM dentro da sala de aula de LE, mostrando a importância da LM para o desenvolvimento do indivíduo “não apenas nos níveis cognitivo e lingüístico da aquisição de conhecimentos e da competência em L2 (...), mas também no nível sociolingüístico e afetivo do desenvolvimento das práticas comunicativas (...)” Mello (2004 p. 215). Os estudos abarcando o ensino e aprendizagem de LE se dividem, basicamente, entre estes dois pólos, dependendo da abordagem utilizada pelo professor e os métodos que norteiam o ensino da língua estrangeira.

Métodos baseados na abordagem behaviorista, como o método Áudio-Lingual que utiliza a repetição como forma de inculcação das formas da língua e vocabulário, e outros métodos baseados no ensino da língua-alvo utilizando-se apenas a língua-alvo, como o Método Direto, o Método da Resposta Física Total, o Método Silencioso, são exemplos de métodos que condenam o uso da LM em sala de aula, por considerarem-na uma interferência negativa, além de uma perda do precioso tempo da aula onde os alunos podem praticar a língua-alvo. Segundo Larsen-Freeman (2000) os defensores destes métodos afirmam que a língua nativa e a língua-alvo têm sistemas lingüísticos separados e, portanto, seus sistemas devem ser mantidos separados, pois assim a LM dos estudantes interferirá o mínimo possível no aprendizado da língua-alvo.

Por outro lado, métodos baseados em abordagens humanistas como o Community Language Learning, o Dessugestopédia, e os baseados nas Múltiplas Inteligências não vêem a LM como uma interferência negativa, antes ela é tida como auxiliar na aprendizagem, favorecendo a negociação de significados e diminuindo a ansiedade dos aprendizes, diante das dificuldades iniciais do aprendizado (Larsen-Freeman, 2000).

Em meio a esta disputa, está o Método Comunicativo que, ao mesmo tempo não condena nem incentiva o uso da LM dentro da sala de aula, embora grandes esforços sejam feitos, durante a aula, para que os alunos se comuniquem fazendo uso genuíno da língua-alvo, deixando a LM apenas para ser usada em situações de extrema necessidade.

É em meio à tradição sociocultural que encontramos teóricos que defendem o uso da LM como uma importante ferramenta no aprendizado da LE, principalmente nos estágios iniciais do aprendizado, quando o aprendiz ainda não dispõe de conhecimentos suficientes na língua-alvo para interagir com o colega e assim promover o aprendizado. Segundo Antón e DiCamilla (1999), estudos baseados na tradição sociocultural vêem a LM do aprendiz como uma importante ferramenta, especialmente quando os aprendizes de LE compartilham a mesma LM e têm um baixo nível de proficiência na língua-alvo.

Segundo ainda Antón e DiCamilla (1999), o uso da LM em atividades de interação em pares, se constitui um meio “para a criação de um espaço social e cognitivo no qual os aprendizes são capazes de prover ajuda uns aos outros e a eles mesmos durante a atividade.” Antón e DiCamilla (1999, p. 215). Esta ajuda só é possível porque a LM se transforma em uma ferramenta semiótica que tem a função de fornecer apoio (*scaffolding*) psicológico e cognitivo a um e outro aprendiz, facilitando a comunicação entre os mesmos e promovendo o aprendizado.

Scaffolding é um termo cunhado inicialmente por Wood et al (1976), referindo-se a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na consecução de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho. Nas palavras de Wood, *Scaffolding* pode ser entendido como um “processo que habilita uma criança ou aprendiz a resolver um problema ou uma tarefa que pode estar além de suas capacidades caso tenha que realizá-la sozinho.” Wood et al (1976, p. 90).

De acordo com Wood et al, são seis as funções do *Scaffolding*: fazer com que o aprendiz se interesse pela tarefa; simplificar a tarefa, mostrando possíveis soluções e afinando as alternativas para a resolução; manter o aprendiz motivado e interessado na conclusão da tarefa; mostrar discrepâncias entre o que foi realizado pelo aprendiz e a solução ideal da tarefa, avaliando assim o desempenho do aprendiz; controlar possíveis frustrações e o nível de estresse do aprendiz e, por último, demonstrar e modelar a consecução da tarefa, explicando parcialmente as possíveis soluções (Wood et al, 1976).

Em acordo com os teóricos acima citados e buscando respostas às perguntas iniciais deste estudo, levantamos duas hipóteses sobre a utilização da Língua Materna na sala de Língua Estrangeira - inglês:

- 1). Os alunos menos proficientes necessitarão de maior apoio (*scaffolding*) por meio da LM que os alunos mais proficientes, devido ao fato de que a LM os ajudará na compreensão da tarefa, da estrutura e vocabulário da língua-alvo para a conclusão da atividade;
- 2). Quanto maior o grau de dificuldade da tarefa e conseqüentemente maior o grau de estresse dos alunos, mais eles recorrerão à LM, como auxiliar na negociação de significados.

3. Metodologia

3.1 Os Métodos

A presente pesquisa constitui-se uma observação sistemática por referir-se à observação de comportamentos específicos num ambiente particular. De acordo com Cozby (2003),

“Observação sistemática refere-se à observação cuidadosa de um ou mais comportamentos específicos num ambiente particular. Essa abordagem de pesquisa é muito menos global do que a pesquisa de observação naturalística. O pesquisador só está interessado em alguns poucos comportamentos específicos, as observações são quantificáveis e o pesquisador freqüentemente tem hipóteses prévias sobre os comportamentos.” (Cozby, 2003, p.130)

Os dados deste estudo foram obtidos por meio de gravações em fitas de áudio e observação das aulas ministradas pela professora no período entre os meses de abril e junho. Os mesmos são em parte quantificáveis, como no caso da freqüência com que a LM foi utilizada. No entanto, o maior interesse deste estudo insere-se na abordagem qualitativa de interpretação de dados, pois, como o dito anteriormente, o propósito primeiro desta observação foi identificar as razões que fizeram com que os alunos recorressem à LM em momentos de interação e, também, verificar se o uso da LM constituiu-se uma ferramenta que auxiliou o aprendiz em momentos de incerteza, insegurança, falta de proficiência, etc, ou se antes seu uso interferiu negativamente no processo de aprendizagem.

Sendo assim, optamos por utilizar os métodos da pesquisa qualitativa, na maior parte deste estudo, por entendermos que esta é uma pesquisa onde os pormenores, obtidos com a gravação da comunicação genuína em sala entre os alunos, constituem as fontes de dados mais ricas.

3.2 O Contexto

A sala de aula pesquisada insere-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas. Esta abordagem caracteriza-se primeiramente pela ênfase na comunicação genuína dentro da sala de aula e também por trabalhar, na sala de aula, não apenas as habilidades lingüísticas dos alunos, mas também as habilidades comunicativas, que envolvem, além das habilidades na língua-alvo, funções como prometer algo, convidar alguém, parafrasear, etc (Larsen-Freeman, 2000). Assim, as atividades eram, na maioria dos casos em grupos, para maximizar o tempo de fala dos alunos, e também atividades que envolviam diálogos ou debates entre grupos pequenos.

A professora não condenava o uso da LM, embora fizesse uso quase que exclusivo da língua-alvo, como forma de expor seus alunos à língua de interesse, e insistisse para que a comunicação acontecesse na maioria das vezes na língua-alvo. Foram observadas no total cinco aulas e depois realizadas, no dia oito de junho de 2006, as gravações em fitas cassetes das interações dos alunos durante uma atividade onde os alunos deveriam interagir em pares para completar a tarefa.

3.3 Os Participantes

Participaram desta pesquisa seis alunos: Mateus, Luana, Fernando, Wanderson, Diana e Mariana (nomes fictícios), porém os dados analisados provêm de apenas dois destes estudantes: Luana e Mateus, devido ao fato de que ruídos do ambiente atrapalharam a transcrição de uma das fitas de áudio. A turma pesquisada cursava o terceiro semestre de Língua Inglesa em um curso oferecido gratuitamente a seus alunos, como dito anteriormente, por uma faculdade particular de Goiânia. Os alunos, na sua maioria, não tinham fluência na língua-alvo, no entanto, grande parte das comunicações em sala aconteciam na LE e havia alguns alunos com certa fluência e maior facilidade na comunicação.

3.4 A Tarefa:

Na aula gravada, foi desenvolvida a seguinte atividade: os alunos foram postos em pares e receberam figuras de pessoas praticando diferentes atividades como: esquiar, jogar golfe, falar ao telefone, comer, mergulhar, costurar, etc. e algumas tiras de papel que continham perguntas como: What kind of activity is it? Describe it. What sort of people do you think would like to do this activity? Do you do this activity (do you like doing in your free time) or (would you like to do if you had time? Why do you like doing/playing _____? Is it difficult to do/play _____? How often people play/do/etc _____? Do you have friends that like doing the same? Do you think people spend or earn money when doing this activity? etc.

A professora pediu que eles fizessem estas perguntas para o colega e descobrissem quais atividades os colegas fazem ou gostariam de fazer.

Como podemos ver, era uma atividade comunicativa relacionada ao tópico que a professora estava trabalhando na ocasião e que gerava muita comunicação genuína em pares, o que favoreceu a coleta dos dados e forneceu oportunidades para que os alunos, em pares, desenvolvessem suas habilidades comunicativas na língua alvo, como poderemos perceber na análise dos dados.

4. Análise dos Dados

Buscou-se, neste estudo, determinar o quanto a LM é utilizada em sala de aula, em quais momentos seu uso se intensifica e também a importância que o uso da LM teve na promoção do entendimento, diminuição da ansiedade e facilitação da comunicação entre os alunos em situações de interação em pares e em alguns casos com o professor. Portanto, os dados do mesmo serão analisados na tentativa de se identificar a porcentagem de uso da LM em uma interação de uma hora e trinta minutos, buscar indícios das razões pelas quais os aprendizes recorreram à sua LM e também da importância do uso da LM como *scaffolding* (apoio) para os alunos, em momentos em que os mesmos não dominavam vocabulário e estruturas da língua-alvo.

No entanto, antes dar prosseguimento à análise dos dados devemos destacar, neste estudo, a importância - para o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo - da interação em pares em atividades

comunicativas. Cremos que o aprendizado foi mais favorecido quando havia interação em pares do que quando os alunos estavam em situações de interação em grupos maiores, visto que eram nas atividades em pares que os alunos prestavam mais atenção às falas uns dos outros, descobriam seus pontos fracos, ou melhor, os tópicos ainda não internalizados e, com a ajuda do colega - que era capaz de compreender o momento em que o colega necessitava de ajuda - sanar suas dúvidas, promovendo o real desenvolvimento na língua-alvo.

4.1 Analisando a quantidade de vezes que os alunos recorriam à LM:

Verificarei agora a porcentagem de uso da LM em comparação com a porcentagem de uso da LE, a fim de analisar se o uso da LM interferiu no tempo de exposição dos alunos à língua-alvo. Para fazer esta quantificação de dados, fizemos um recorte nos dados obtidos a fim de facilitarmos a quantificação por entendermos que este é um procedimento comum quando faz-se uso de dados quantificáveis em pesquisas científicas (COZBY, 2003). O recorte feito foi o seguinte: em uma interação de uma hora e trinta minutos, retirou-se uma amostra de vinte minutos de interação sem interrupções.

A porcentagem de frases completas, ditas na LM do aluno durante estes vinte minutos foi de 29,2 % , ou seja, pudemos verificar o uso da LM em apenas pouco mais de vinte nove por cento do total das frases pronunciadas em vinte minutos de interação (ver interação na íntegra em anexo I) e, como pudemos observar, e observaremos nas análises seguintes, o uso da LM se deu apenas em casos onde o entendimento na LE ficou comprometido. Por meio deste dado numérico, é possível explicitarmos, o quão irrisório foi o uso da LM na sala de aula de LE, principalmente em situações de interação em pares, onde os alunos se sentiam menos envergonhados e mais motivados a se expressarem na língua-alvo.

Analisemos agora os dados obtidos a partir de uma perspectiva qualitativa de análise de dados, visto que estes constituem os dados que forneceram bases para os mais importantes resultados neste estudo.

4.2 A LM e o apoio (*scaffolding*) fornecido por alunos mais proficientes:

A partir do exame dos dados obtidos, verificamos que a LM fornece grande apoio quando esta é utilizada por um parceiro mais competente para explicar pontos ainda difíceis para os aprendizes menos fluentes. Exemplos como os do excerto A, que corresponde à interação entre Luana e Mateus, podem ilustrar este fato:

Excerto A

01 Luana: you watch... you watch.... to play golf?

02 Mateus: deixa eu te falar: cadê o auxiliar do ..do da pergunta?

Pausa.

03 Luana: you are...

04 Mateus: you are é afirmação.

05 Luana: are you.

06 Mateus: ahh.

07 Luana: are you watch to play golf?

Pausa.

08 Mateus: você quer perguntar porque que eu jogo golf?

09 Luana: não não, se você assisti?

10 Mateus: não, é ... então é do you watch, não é are you. Are you é você está ... você está assistindo agora né, entendeu?

11 Luana: ah.

12 Mateus: vamo lá, de novo.

13 Luana: do you ...do you watch play golf?

Podemos perceber que o aluno Mateus está desempenhando o papel de parceiro mais competente, no caso desta interação entre ele e a aluna Luana, que é menos proficiente. De acordo com este excerto vemos que Mateus fornece apoio (*scaffold*), por meio do uso da LM, monitorando a fala da colega, corrigindo-a quando necessário (A04) e explicando formas básicas da língua-alvo, como a inversão do pronome e do verbo nos casos de frases interrogativas (A04, A05, A06 e A07) e o uso dos verbos auxiliares (A02 e A10), além de incentivar a colega na continuação da tarefa (A12). Exemplos como este ilustram a importância da LM em situações de interação principalmente nos estágios iniciais do aprendizado.

Outros exemplos de *scaffolding*, fornecido pelo uso da LM, podem ser encontrados no excerto B, mas neste caso a interação acontece entre o aluno Mateus e a professora da turma:

Excerto B

- 01 Mateus: do you do play on the piano
- 02 Professora: no, no. Do you play on the piano. Play, not do.
- 03 Mateus: ah, ok.
- 04 Professora: you use one or another: play is the verb and do is the verb.
- 05 Mateus: ok
- 06 Professora: right? Not do. Just play
- 07 Mateus: do you ... in this case?
- 08 Professora: do you play on the piano?
- 09 Mateus: aí no caso vai tirar o ing aqui né?
- 10 Professora: yes. Think: the activity is playing on the piano.
- 11 Mateus: ah, ok, ok. The verb (assovio) less ing? Ok
- 12 Mateus: do you play on the piano?
- 13 Luana: no, no I don't like.
- 14 Mateus: why?
- 15 Luana: because, because I hate.

Neste exemplo a professora, que têm proficiência na língua-alvo, é capaz de conduzir toda a explicação na língua-alvo, porém, o aluno Mateus começa a discussão na língua-alvo, compreendendo e fazendo-se compreender na LE (B01,B02,B03,B04,B05,B06,B08), continua o diálogo, a partir do ponto em que somente a LE não lhe é mais suficiente, utilizando a LM (B09), e conclui a interação com a professora fazendo uso da LE (B11). Por meio deste excerto podemos perceber que o uso da LM somente acontece quando o aluno se torna incapaz de compreender algo na língua-alvo, demonstrando assim que o uso da LM em momentos de interação, não faz com que o já escasso tempo de exposição à língua-alvo que os alunos dispõem em sala seja prejudicado, mas antes, ela fornece apoio aos aprendizes nos caso de extrema necessidade. Exemplos como estes podem ser observados ainda nos excertos C, D e E a seguir:

Excerto C

- 01 Luana: Sewing? Sewing? (mostrando a figura)
- 02 Mateus: tem cara de tia esta daqui.
- 03 Luana: rrsrrs. Is it difficult to do sew?
- 04 Mateus: é tá perguntando se é difícil fazer isso... pergunta de novo.
- 05 Luana: Is it difficult (ênfase no fi)
- 06 Mateus: difficult (ênfase no di)
- 07 Luana: difficult to sew?
- 08 Mateus: I don't think so, I know to sew
- 09 Luana: I know to sew, are you a girl?
- 10 Mateus: a girl?
- 11 Luana: a girl to sew?... não pera aí, a woman to sew?
- 12 Mateus: não eu to falando da atividade, num é da foto não.
- 13 Luana: pois é,
- 14 Mateus: pergunta de novo.
- 15 Luana: is it difficult to sew.
- 16 Mateus: I think it easy, for example I know to sew

Lendo o excerto C podemos perceber que os alunos quase não fazem uso da LM, e seu uso, como no caso do excerto B, acontece em momentos onde o esclarecimento de algo, que não estava sendo compreendido na LE, era necessário como em (C11,C12,C13 e C14) em que Mateus pede explicações à colega por não entender que ela estava se referindo a ele como se fosse uma mulher pelo fato de que ele saiba costurar (atividade tipicamente feminina).

Excerto D

- 01 Mateus: você quer falar este aqui e este aqui?
- 02 Luana: no, no.
- 03 Mateus: pode ser este que é gastar ou ganhar.

04 Mateus: do you think people spend or earn money when they do motor race? É carro de corrida.

Os alunos recorrem também ao uso da LM para criar um espaço social para o início do diálogo entre os aprendizes como nos exemplos em (D01, D03) –em que Mateus e Luana acertam quais sentenças serão as próximas a serem utilizadas por eles na interação e também no excerto anterior - (C02) - em que Mateus faz um comentário sobre a aparência da pessoa que aparece na figura.

Excerto E

01 Luana: why do you like to play.....to play.....

02 Mateus: golf?

03 Luana: play golf?

04 Luana: why do you like to playing golf?

05 Mateus: would

06 Luana: would?

07 Mateus: cê tá lendo é aqui? (Apontando na tira de papel)

08 Luana: é aqui ó.

09 Mateus: ah.

10 Luana: why do you like to playing golf?

11 Luana: why?

12 Mateus: because when I playing golf I ...I am feeling relax.

Assim como no caso do excerto B analisado anteriormente, no excerto E vemos exemplos em que os alunos utilizam a LE para prosseguirem o diálogo e recorrem à LM nos momentos de dúvidas, para esclarecer algo não compreendido por eles na LE, como em - (E07,E08 e E09) - onde Mateus pede esclarecimento sobre a pergunta que Luana está lhe dirigindo.

Concluindo esta parte relativa às análises dos dados, podemos reafirmar que a LM, antes de ser um fator negativo ao aprendizado de LE, se mostrou, no caso da interação analisada, muito útil ao aprendizado dos alunos, funcionando como um instrumento auxiliar (*scaffolding*) que os alunos recorriam nos momentos em que a língua-alvo não lhes era suficiente.

5. Considerações Finais

No desenvolvimento desta pesquisa, parti do pressuposto de que a Língua Materna pode constituir-se uma importante ferramenta que auxilia a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, especialmente em contextos como o nosso, em que os alunos compartilham a mesma LM.

Propus-me inicialmente a investigar o quanto a LM era utilizada em sala de aula e em quais momentos seu uso se intensificaria, além de averiguar a importância do uso da mesma na promoção do aprendizado da língua-alvo e, de acordo com estudos realizados sob a perspectiva sócio-interacionista, levantei duas hipóteses que poderiam me ajudar a compreender melhor o papel da LM em atividades interativas em pares. A primeira hipótese era a de que os alunos menos proficientes na língua-alvo necessitariam de maior apoio (*scaffolding*) da LM que os alunos mais proficientes, devido ao fato de que a LM os ajudaria na compreensão de atividades, estruturas e vocabulário da língua-alvo. A segunda hipótese era a de que quanto maior o grau de dificuldade da tarefa e maior o grau de estresse do aluno, mais ele recorreria à LM, como auxiliar na negociação de significados.

A questão primeira levantada neste estudo pôde ser respondida a partir de um dado quantificável: a porcentagem de vezes, em um recorte de vinte minutos, que os alunos recorriam à LM para dar prosseguimento à interação (Anexo I). Os dados mostram que em apenas 29,2 por cento do total de frases pronunciadas a interação se deu em LM.

No entanto, a parte mais importante deste estudo, diz respeito aos dados analisados sob a perspectiva qualitativa, pois consideramos que é a partir destes que pudemos identificar a importância do uso da LM como apoio aos aprendizes na negociação de significados, (excerto A), esclarecimentos referentes à atividade praticada (excerto C) e direcionamento para a continuação da mesma (excerto D), onde o aluno Mateus acerta com Luana as próximas frases a serem utilizadas por eles.

Por meio da análise das interações dos alunos, pudemos identificar também que os alunos não fazem uso desnecessário da LM, ao contrário, somente recorrem a esta quando o entendimento por meio da LE fica comprometido – ver excerto B – onde o aluno Mateus somente recorre à LM quando a comunicação fica difícil de ser continuada em LE, voltando à interagir por meio desta quando possível. Dados como este

podem demonstrar que a Língua Materna não interfere negativamente na sala de aula de LE, mas antes ela pode promover a aquisição da língua-alvo de maneira mais ativa e eficiente, como já afirmava Canagarajah (1999, apud Mello, 2004).

Portanto, de acordo com os dados obtidos, consideramos que as hipóteses levantadas se confirmaram, pois a LM foi utilizada na elucidação e esclarecimento de alguma dúvida (excertos A08, A09, C12 e E07), como auxiliar na explicação das regras e formas da língua (excertos A02, A04 e A10), e também para modelar a consecução da atividade sempre que o grau de dificuldade da tarefa aumentava ou quando os aprendizes eram incapazes de compreender algo por meio da LE (excertos B09 e D03).

Assim, diante dos dados analisados neste estudo, podemos perceber que o uso da LM constitui-se uma ferramenta facilitadora da comunicação e da negociação de significados especialmente durante a interação em pares, onde os alunos têm mais tempo para refletir e podem contar com o apoio do colega na construção do diálogo.

Podemos perceber ainda que são em momentos como estes, onde os alunos estão realmente usando a LE com o intuito de se comunicarem genuinamente, que a LM oferece maior apoio aos aprendizes, por possibilitar aos mesmos a rápida e eficiente troca de informações, sanando dúvidas à medida em que as mesmas aparecem, e favorecendo, assim, a aprendizagem direcionada às reais necessidades dos alunos.

6. Referências bibliográficas

ANTÓN, M.; DICAMILLA, F.J. Sócio-cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. *The Modern Language Journal*, v.83, n2, p.233-247, 1999.

COZBY, P.C. *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas, 2003.

FIGUEIREDO, F.J.Q. de. A Aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In FIGUEIREDO, F.J.Q. de. (Org). *A Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006. p.11-45.

_____. *Semeando a Interação: A revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira*. Goiânia: Ed. da UFG, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2ª Ed. Oxford: O.U.P., 2000.

MELLO, H.A.B. de. L1: Madrinha ou Madrasta? – O Papel da L1 na Aquisição da L2. *Signótica – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG*. v.16, n.2. Goiânia, 2004. p.213-242.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J.P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: O.U.P. 2000. p. 97-114.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOOD, D.; BRUNER, J.S.; ROSS, G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.17, 89-100, 1976.