

LÍNGUA MATERNA E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: INTERFERÊNCIA NEGATIVA OU RECURSO MEDIACIONAL?

Karin QUAST

Universidade de Taubaté – UNITAU

Resumo: O objetivo deste artigo é retomar uma antiga discussão envolvendo o papel da língua materna (LM) no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs). Embora tal discussão possa parecer datada, ela se justifica devido ao grande número de professores que ainda se deparam com o dilema de usar ou não a LM em sala de aula, muitas vezes pautados pela visão dicotômica LM x LE. Trazemos para o diálogo alguns autores e pesquisadores que têm evidenciado o importante papel da LM nessa relação desde a década de 1980, suas indicações de momentos em que sua utilização é positiva, bem como algumas hipóteses acerca do que tem causado a perpetuação dessa concepção dicotômica no campo de SLA (Second Language Acquisition). Apresentamos, em seguida, como Vigotski (2001) concebia essa relação e discorremos sobre como podemos compreender a ‘maturidade’ na LM como propulsora da aprendizagem da LE, bem como a interinfluência entre as línguas, também defendida por Cummins (1979). Para ilustrar os papéis (ou funções) desempenhados pela LM, examinamos algumas pesquisas realizadas no Brasil que evidenciam sua utilização em diversas instâncias, principalmente nas dimensões cognitiva e metacognitiva. Algumas pesquisas apontam a dimensão afetiva, ao passo que a dimensão desenvolvimental não é discutida. Por fim, apontamos brevemente a importância das relações dialógicas (no sentido bakhtiniano) e dos padrões discursivos para a apropriação da LE.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; Relação L1/L2; Perspectiva histórico-cultural; Maturidade na L1.

MOTHER TONGUE AND FOREIGN LANGUAGE LEARNING: NEGATIVE INTERFERENCE OR MEDIATIONAL RESOURCE?

Abstract: The aim in this paper is to revisit an old discussion involving the role of the mother tongue (L1) in the foreign language (FL) or second language (L2) teaching-learning process. Although such discussion may seem dated, it is justified due to the large number of teachers who are still faced with the dilemma of whether to use the L1 in class, often guided by the dichotomous perspective L1 x L2. We bring the view of some authors and researchers who, since the 1980s, have been evidencing the important role of the L1 in the L2 teaching-learning process, their indications of positive uses for the L1, along with some hypothesis related to the possible causes for the perpetuation of this dichotomy in the field of SLA (Second Language Acquisition). Next, we present Vygotsky’s view of the L1/L2 relation and discuss aspects that may be involved in what he called the “maturity in the L1” as a contributing factor for the appropriation of the L2, besides the inter-influence of the languages, also discussed by Cummins (1979). To illustrate the

roles (or functions) of the L1, we examine some research conducted in Brazil that show its use in different instances, mainly in the cognitive and metacognitive dimensions. Some researchers also highlighted the affective dimension, whereas the developmental dimension was not discussed. Finally, we briefly allude to the importance of the dialogical relations (in the bakhtinian sense) and discursive patterns for the appropriation of the L2.

Keywords: Foreign language learning-teaching; L1/L2 relation; Cultural-historical perspective; Maturity in the L1.

LENGUA MATERNA Y APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA: ¿INTERFERENCIA NEGATIVA O RECURSO MEDIACIONAL?

Resumen: El propósito de este artículo es reanudar una antigua discusión sobre el papel de la lengua materna (LM) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (LE). Aunque tal discusión puede parecer anticuada, se justifica debido a la gran cantidad de docentes que todavía enfrentan el dilema de usar o no usar la LM en el aula, a menudo guiados por una vista dicotómica entre LM-LE. Traemos al diálogo algunos autores e investigadores que han evidenciado el importante papel de la LM en esta relación desde la década de 1980, sus indicaciones de momentos en que su uso es positivo, así como algunas hipótesis sobre lo que ha causado la perpetuación de esta concepción dicotómica en el campo de SLA (adquisición de segundo idioma). Luego, presentamos cómo Vigotski (2001) concibió esta relación y discutimos cómo podemos entender la 'madurez' en la LM como un motor de aprendizaje de la LE, así como la relación de influencia entre los idiomas, también defendida por Cummins (1979). Para ilustrar los roles (o funciones) realizados por la LM, examinamos algunas investigaciones realizadas en Brasil que muestran su uso en diferentes casos, principalmente en las dimensiones cognitiva y metacognitiva. Algunas investigaciones apuntan a la dimensión afectiva, mientras que la dimensión del desarrollo no se discute. Finalmente, señalamos brevemente la importancia de las relaciones dialógicas (en el sentido bakhtiniano) y los estándares discursivos para la apropiación de la LE.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; Relación L1/L2; Perspectiva histórico-cultural; Madurez en la L1.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, discutir o papel ou a função exercida pela língua materna (LM) na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) pode parecer extemporâneo, tendo em vista os efeitos da globalização e os desenvolvimentos mais recentes no campo da Linguística Aplicada e áreas relacionadas, que envolvem o conceito de língua adicional¹, além da perspectiva do

¹ A língua adicional é qualquer língua que não seja a LM (ou as LMs, dado que muitas crianças adquirem mais de uma língua ao mesmo tempo em sua infância), podendo ser a segunda ou mesmo a terceira, quarta etc., a língua oficial, de herança, de integração, de acolhimento, de imigração etc. Esse conceito, em termos bem gerais, leva em consideração o contexto social do aluno e implica uma visão crítica da

bilinguismo e a noção de translinguismo (CANAGARAJAH, 2013), por exemplo. No caso da língua inglesa, que passa a ser tida como *Lingua Franca* (JENKINS, 2000; SEIDLHOFER, 2002), a mescla de línguas deveria ser melhor aceita. Contudo, é inegável que as práticas de ensino ainda são fortemente pautadas por uma perspectiva monolíngue, que separa as línguas artificialmente, que considera os sistemas linguísticos como distintos, isolados, como “duas solidões” (CUMMINS, 2005, p. 588).

Nessa perspectiva encaixa-se também uma noção restrita de alternância de ‘código’, ou alternância entre línguas (*codeswitching*), enquanto uma forma deficiente, inadequada, de uso das línguas, devendo, segundo alguns professores, ser evitada. A L1 ainda é vista como interferência negativa e, mesmo quando pensada em termos de transferência, esta também é vista de forma negativa, com o foco nos erros, na fossilização. Existem, no entanto, alguns poucos momentos em que seu uso é tolerado; porém são tratados como exceções, como se um crime estivesse sendo cometido e recomenda-se logo retornar à LE. Esquece-se, contudo, que a LM constitui o sujeito, constitui o seu plano mental e que o sujeito não existe fora da língua. Não há como ‘desligar’ a LM ou deixá-la do lado de fora da sala de aula.

A LM é, por outro lado, muitas vezes tida como um recurso estratégico ou uma ferramenta cognitiva. Porém, a LM não é mera estratégia, ela é um recurso mediacional (SWAIN, 2000), mediando não apenas a nossa relação com o(s) outro(s), com o real, mas os próprios processos mentais e a aprendizagem/apropriação da L2 (as funções cognitivas vão se constituindo com base nela). Pode ser a linguagem do pensamento durante a realização de determinadas tarefas na L2 (dentre elas a compreensão escrita e a produção escrita), como discute Cohen (1998). E, como bem aponta Revuz (1998, p. 215), “[...] a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela da primeira infância. Pode-se apreender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua”.

língua no processo de aprendizagem. Embora atualmente o termo língua adicional seja preferido, justamente para romper com uma perspectiva dicotômica de LM x LE (a língua do outro, do nativo, cujo modelo de língua e cultura deve ser seguido), utilizaremos os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2), muitas vezes indiscriminadamente, e seguindo os termos utilizados pelos autores e pesquisadores citados. Também levamos em consideração que o termo língua estrangeira tem passado por ressignificações. Da mesma forma, usaremos os termos LM e L1.

Entretanto, em palestras, eventos de ensino de língua inglesa como LE e espaços de discussão de professores, vemos dúvidas em relação ao uso da LM em sala de aula, talvez ainda devido à influência do Método Direto, do Método Audiolingual, da perspectiva behaviorista e de uma visão monolíngue. Contudo, com frequência observamos que nossos alunos recorrem à LM em sala de aula, nos mais variados contextos de ensino. Verifica-se que mesmo quando possuem os ‘recursos linguísticos’ necessários na L2, eles utilizam a LM em algumas instâncias. O que isso pode indicar sobre o processo de aprendizagem e apropriação da L2? Esse pode ser um dado revelador e ter repercussões na prática pedagógica, pois os professores costumam não ser muito tolerantes em relação à utilização da LM na sala de aula e tentam coibi-la (especialmente em institutos de línguas), geralmente acreditando que seu uso impede o desenvolvimento da linguagem na L2, a conscientização do aprendiz acerca do funcionamento da L2. Em vista disso, questiona-se: o uso da LM é realmente um impedimento para a apropriação da L2? A LM não teria mesmo nenhum papel positivo ou nenhuma função nesse processo? A transferência da LM é realmente negativa?

Se por um lado a LM é tida como uma influência negativa por muitos professores (e até por muitos alunos), por outro, há professores que sentem que a LM poderia atuar como um recurso mediacional e não impeditivo nesse processo, desde que utilizado em momentos realmente sentidos como necessários e não de forma indiscriminada. Muitos professores sentem a necessidade de sua utilização para facilitar a aprendizagem, porém sentem-se culpados ao fazê-lo e, face ao dilema ‘*to use or not to use*’, experimentam sentimentos conflitantes. Mas por que se sentem culpados? O que leva a esse sentimento? Devido a esses questionamentos optamos por retomar e ampliar nossa discussão (QUAST, 2003; 2009) acerca do tema, sinalizando que esta envolve muitas pesquisas realizadas antes dos anos 2010, ainda estando, em alguns momentos, pautada pela noção dicotômica LM x LE.

Primeiramente retomamos algumas discussões envolvendo como a L1 era/é concebida no processo de aprendizagem (ou aquisição) da L2. Em seguida, trazemos a visão dessa questão na perspectiva histórico-cultural. Por fim, apresentamos algumas pesquisas que elencam e discutem as instâncias de uso da L1 em sala de aula e sua importância na compreensão e ensino-aprendizagem da L2, nas interações em sala de aula, na própria realização das atividades propostas pelo professor, e no âmbito afetivo.

1. A RELAÇÃO L1/L2: DIFERENTES VISÕES

Da mesma forma que outros aspectos no ensino de uma LE/L2, como a gramática ou a pronúncia, por exemplo, a visão sobre o papel da LM também oscila dependendo das correntes teóricas preponderantes, que então lhe conferem papéis contraditórios. Não iremos aqui discutir essa questão em detalhes, amplamente discutida na literatura. Vale pontuar, contudo, alguns extremos, como o Método de Gramática e Tradução (GT), no qual a LE era aprendida via a LM e, no extremo oposto temos o Método Direto (segundo a interpretação de Berlitz)² e o Método Audiolingual com sua perspectiva behaviorista, por exemplo. Antes ocupando papel central, a LM (o hábito a ser eliminado) é então banida da sala de aula, sendo considerada um impedimento para a aprendizagem da LE e cujo uso deveria ser evitado a todo custo.

No behaviorismo a linguagem era tida como um conjunto de hábitos verbais aprendidos por intermédio da imitação, prática e reforço e, da forma como foi aplicado ao ensino de LEs, fundamentou-se na Hipótese de Análise Contrastiva de Robert Lado (1957) (*Contrastive Analysis Hypothesis – CAH*), que buscava comparar a L1 e a L2 e então prever quais erros os aprendizes iriam cometer devido às diferenças entre as línguas. As semelhanças, por sua vez, eram tidas como facilitadoras e resultariam na utilização correta da estrutura da língua. Entretanto, a ênfase na *transferência negativa*, ou interferência, que deveria ser evitada, sempre prevaleceu sobre a *transferência positiva*, que ocorreria espontaneamente. Partia-se do princípio de que quanto maior a diferença entre as duas línguas, maior seria o nível de dificuldade e maior a quantidade de erros; contudo, isso provou não ser verdadeiro (ELLIS, 1985, p. 34).

Ao discutirem o behaviorismo, Lightbown e Spada (1993, p. 23) argumentam que a influência da LM não se deve a hábitos, mas sim ao fato de que ao aprender uma nova língua o aprendiz irá se apoiar em conhecimentos que já possui. Tal apoio em experiências prévias com a linguagem também é enfatizado por Brown (1987, p. 85). Nas últimas décadas, portanto, vários estudos têm se preocupado em observar se esta relação é realmente negativa.

² O princípio monolíngue aplicado nas escolas Berlitz tornou-se modelo para outras instituições devido a uma série de fatores, incluindo o fato de o professor não conhecer a(s) língua(s) dos alunos e editoras poderem vender seus produtos monolíngues globalmente, sem necessidade de adaptações ou consultoria de falantes de outras línguas. Ao mesmo tempo, ao se romper com o método Gramática e Tradução, o pressuposto do ensino da língua inglesa (mesmo que não abertamente declarado) passa a ser preparar os alunos para se comunicar em ambientes monolíngues, afirmam Hall e Cook (2012).

Nas décadas de 1960 e 1970 as proposições oriundas da CAH passam a ser questionadas e Corder (1967), Selinker (1972) e Schachter (1974) lançam novas bases para a compreensão da aprendizagem da LE. Em 1967, Corder apresenta o modelo de “análise de erros” em seu trabalho “*The Significance of Learner’s Errors*”, sugerindo a existência de um sistema de interlíngua. A noção de *interlíngua* é então desenvolvida como um sistema por Selinker, que defende que esse sistema seria criado com base nas hipóteses que o aprendiz vai levantando acerca do funcionamento da LE, levando-o a usar um sistema linguístico que não seria nem sua LM nem a LE, mas, na verdade, uma terceira língua. Esse sistema não é estático, mas vai sendo reformulado à medida que o aprendiz vai testando e reformulando suas hipóteses. A concepção de erro também se desloca e esse passa a ser percebido como indício de um desenvolvimento sistemático por parte do aprendiz.

A transferência é então estudada por correntes teóricas diferentes. Sob a ótica da Ciência cognitivista e da psicolinguística, dá lugar à concepção de ‘*crosslinguistic influence*’, que entende a aprendizagem da língua como “um processo criativo no qual os aprendizes estão interagindo com o seu ambiente para produzir uma representação internalizada das regularidades que descobrem nos dados linguísticos aos quais são expostos” (CORDER, 1983, p. 87). A conscientização acerca do processo de aprendizagem e o uso de estratégias passam então a ser alvo de investigação. As estratégias (que apresentam diferenças conceituais entre os pesquisadores) são utilizadas na compreensão do funcionamento da linguagem e no “processamento” ou compreensão e produção da linguagem oral e escrita, bem como na comunicação (cf. FAERCH; KASPER, 1983; O’MALLEY et. al., 1985; OXFORD, 1990; TARONE, 1981). Entre as estratégias de comunicação temos, por exemplo: paráfrase; descrição (ou circunlocução); generalização; reestruturação da sentença; mudança de código; cunhagem (a “invenção” de uma palavra); mímica/gestos, expressão facial, tradução literal etc. A L1 passa, então, a ser considerada com um recurso estratégico e não como o ‘pecado’ a ser evitado.

Porém, apesar disso, na Abordagem Comunicativa não fica muito claro para os professores qual posição adotar em relação ao uso da L1, especialmente porque, como salientam Hall e Cook (2012), a proeminência dada à L2 tornou-se muito aceita e tida como certa na literatura na área, com poucas vozes dissonantes. V. Cook (2001) também aponta que, embora não tenha havido a proibição do uso da L1, sua existência é ignorada; quando há alguma menção, é no sentido de como minimizar seu uso. Ignorou-se, portanto, as próprias palavras de

Widdowson (1978, p. 159), em seu livro seminal sobre a Abordagem Comunicativa, ao afirmar que o objetivo era levar o aluno a usar a LE como uma atividade comunicativa e que seria sensato ao aprendiz recorrer a seu conhecimento de como a sua L1 é usada para a comunicação, mencionando então o uso da tradução³. Embora o objetivo aqui não seja discutir o bilinguismo, vale trazer a crítica que V. Cook (2001) faz a essa tentativa artificial de separação entre as línguas (ou compartimentalização), que ignora o papel central da L1 na aprendizagem da L2, concebendo o ensino da LE a partir da perspectiva de bilinguismo Coordenado, em que as duas línguas são aprendidas em fases diferentes da vida e utilizadas em contextos separados (em casa e no ambiente escolar, por exemplo); as línguas então pertenceriam a sistemas separados e independentes. Já na perspectiva do bilinguismo Composto, as línguas formariam um único sistema.

Assim, no campo de SLA (*Second Language Acquisition*) transformações começam a ocorrer a partir da década de 1980, com uma visão mais social, incluindo a perspectiva histórico-cultural e, com mais destaque, a Teoria Sociocultural (LANTOLF, 2000) e também abordagens Ecológicas, como é o caso de van Lier (2000), por exemplo. Contudo, a perspectiva behaviorista parece continuar permeando as crenças e o fazer pedagógico de alguns professores. V. Cook (2001) aponta que a atitude anti-L1 foi claramente um elemento dominante no século XX. Além disso, consideramos que a questão de como conceber o *code-switching* vai além das teorias de ensino-aprendizagem e envolve relações de poder, crenças arraigadas, a valoração ou *status* da L1 e da L2, questões identitárias e, em alguns casos, uma compreensão rasa e superficial de alguns autores, ou a falta de conhecimento de textos base, dentre outros aspectos.

Analisando documentos oficiais sobre o ensino de L2 no contexto da Inglaterra e País de Gales, e refletindo sobre a questão da quantidade e qualidade de insumo na L2 em sala de aula, Macaro (1997) levanta algumas questões pensando na Abordagem Comunicativa e em abordagens centradas nos alunos e no ensino colaborativo. Nessa perspectiva, o pesquisador se questiona, por exemplo, se a aprendizagem colaborativa poderia ser encorajada em um ambiente em que a LM é excluída, e se o objetivo seria meramente ensinar uma L2 ou trabalhar com tarefas que encorajem a aprendizagem independente e propiciem autonomia, preparando

³ Cabe lembrar que há versões diferentes da Abordagem Comunicativa. Howatt (1984) já distinguia duas versões: uma “fraca” e uma “forte” (na qual se encaixa o ensino baseado em tarefas), com visões um pouco diferentes sobre algumas questões e com embasamento teórico diferenciado. Essa distinção é retomada por Ellis (2003, p. 28) e Scrivener (2005, p. 31-32), por exemplo.

os alunos para a futura aprendizagem de língua(s). Em relação ao debate em torno da exclusão da LM, Macaro (1997, p. 91) apontava três posições a respeito do tema:

1. A Posição Virtual (ou exclusão total): a aprendizagem da L2 é equivalente à aprendizagem da L1; o professor precisa adequar a linguagem ao aluno (como o cuidador faz com a criança); não há qualquer valor pedagógico no uso da L1 tanto por parte do professor quanto pelos alunos; há ênfase no *input* e o *input* por parte do professor tem status alto; a sala de aula é considerada como sendo bem semelhante ao ambiente natural de aprendizagem da L2; e, portanto, almeja-se a exclusão total da L1.
2. A Posição Maximal: o uso da L1 por parte dos alunos provavelmente não possui valor pedagógico, e nenhum valor ao ser usado pelo professor, contudo, seu uso é aceito considerando riscos de quebra na comunicação (que acarretam problemas em sala de aula, como distração, falta de motivação etc.), ou a própria competência linguística do professor. As razões seriam mais ligadas a aspectos socioculturais do que linguísticas.
3. A Posição Ideal (*Optimal*): existe certo valor pedagógico para a L1; o uso da L2 seria estratégico; busca-se uma distribuição funcional e estável entre as línguas; o foco é a interação entre professor-aluno e entre os alunos; a L1 atua como estratégia de atalho; as variáveis levam em conta a idade e nível de competência dos alunos.

Embora o projeto de Macaro tenha sido realizado há quase 30 anos, podemos perceber que em alguns contextos a Posição Virtual ainda se faz presente, apesar das muitas pesquisas, de diferentes correntes teóricas, apontarem o papel central da LM na aprendizagem da L2. Em nossa opinião, há dois fatores preponderantes que levam ao apagamento ou exclusão da LM no processo de ensino-aprendizagem da L2: (1) uma concepção (inspirada no behaviorismo⁴) de que a linguagem é adquirida da mesma forma que qualquer outro hábito e a mera repetição, em um processo estímulo-resposta, levará ao seu domínio. Assim, para adquirir hábitos na L2 não podemos permitir a interferência da L1, que deve então ser excluída. Seria possível “esquecer” o que se sabe na LM e iniciar a aprendizagem do nada? E (2), a perspectiva de que a aprendizagem da L2 segue a mesma trajetória que a aquisição da LM. Portanto, ignora-se, novamente, todo o conhecimento linguístico (e outros, conforme apontamos adiante) que o aprendiz traz consigo, desconsiderando também o desenvolvimento cognitivo já alcançado? Paradoxalmente, muitos dos conhecimentos (de mundo, textuais, discursivos, a metalinguagem

⁴ Ao mencionarmos o behaviorismo em relação ao papel da LM, estamos nos referindo aos primórdios do behaviorismo, aos aspectos que influenciaram o Método Audiolingual.

etc.) são convocados. Há também a busca pela maximização do tempo em sala de aula usando a L2; assim, usar a LM reduziria a exposição à L2 e sua prática, além do fato, já mencionado por Atkinson (1987), de que o professor espera que o aprendiz pense na L2 e, para isso, não pode ficar se apoiando na sua LM.

Atkinson (1987) é um dos autores que coloca em discussão o uso da LM como um recurso na sala de aula, defendendo seu papel e sugerindo, inclusive, o uso de atividades de tradução como promotoras do desenvolvimento da LE, visto que é uma estratégia amplamente utilizada pelos aprendizes iniciantes (que, portanto, parece funcionar para eles). O importante em relação à tradução, argumenta o autor, é que permite que os aprendizes passem do estágio de “Como se diz isso em inglês?”, para “Como posso expressar isso em inglês?”, contribuindo para o desenvolvimento da circunlocução, paráfrase, explicação, simplificação. Ou seja, a tradução pode ser utilizada como um recurso que, quando conduzido apropriadamente e visando ao desenvolvimento linguístico, pode impulsionar o desempenho dos aprendizes.

Existem ainda outros momentos em que a LM pode ser utilizada, afirma Atkinson, como para verificar a compreensão de conceitos ou de um texto oral ou escrito, dar instruções, discutir a metodologia usada pelo professor, checar sentidos de um texto etc. Além disso, a famosa frase “você tem que pensar em inglês” em resposta a algo que os alunos pedem na LM, não oferece nenhuma ajuda na opinião do autor (p. 245) pois, naquele momento, no início da aprendizagem, eles precisam ser encorajados a desenvolver estratégias de comunicação e a perceber o que conseguem fazer com o corpus linguístico que já possuem.

Ainda de acordo com o autor, a literatura acerca de questões metodológicas sobre o ensino da LE geralmente não aborda a questão do papel da LM, levando-nos a inferir que não possui nenhum papel. Isso, por sua vez, gera para os professores o conflito de não saber se devem (ou não) permitir o uso da LM em sala de aula. Para Atkinson (p. 242), existem quatro principais razões norteadoras desse conflito: (1) a associação da tradução com o método de gramática e tradução, fortemente combatido pelo Método Direto nos anos 1960; (2) o *status* concedido a falantes nativos (geralmente monolíngues) ensinando a língua em salas multilíngues na Inglaterra ou nos Estados Unidos; (3) a influência de Krashen e a ênfase na noção de aquisição x aprendizagem (com um modelo baseado nas características da aquisição da L1), considerando

a aprendizagem como tendo pouco valor, além da pouca importância atribuída à transferência⁵; (4) e o truismo de que só se aprende a falar outra língua falando-a e, portanto, aquela deveria ser a única língua a ser usada em sala de aula (embora Atkinson alerte para o uso excessivo da LM, quando então deixa de ser um recurso para a aprendizagem da L2). O autor também adverte para o problema do preconceito em relação ao uso da LM e também às crenças dos alunos. De fato, concordemos ou não com elas, são essas que norteiam como os indivíduos se engajam nas atividades e afetará seu desempenho.

No campo do bilinguismo ou multilinguismo, Cummins (1979) defende a hipótese da “interdependência linguística”⁶, segundo a qual a proficiência na L2 teria relação com o nível de proficiência na L1, ou seja, quanto mais desenvolvida fosse a competência na LM, mais fácil seria o aprendizado da LE, pois ao aprendermos uma língua adquirimos, além dos aspectos específicos dessa língua, uma competência geral que então contribui para a aprendizagem de outras línguas. Ao aprendermos, por exemplo, a ler e escrever na L1, desenvolvemos uma proficiência conceitual e linguística que servirá de base para a aprendizagem da L2, sem mencionar todos os aspectos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem. Há também os conhecimentos construídos nas outras disciplinas escolares. O autor defende, portanto, o fator de proficiência linguística global (CALP – *Cognitive/Academic Language Proficiency*). Para o autor, as proficiências cognitivas/acadêmicas na L1 e na L2 seriam manifestações de uma mesma dimensão subjacente e, devido a essa dimensão, alunos mais velhos adquiririam a CALP na L2 com mais rapidez do que os mais jovens. Porém, de forma semelhante a Vigotski, Cummins argumenta que a aprendizagem da L2 também exerce influência sobre a L1. Interessante notar que o autor menciona que se variáveis afetivas negativas estiverem envolvidas, como baixa motivação, a CALP não será empregada na aprendizagem da L2. Por outro lado, se houver motivação, essas competências serão desenvolvidas em ambas as línguas, independentemente de qual língua é utilizada no ensino. Isso pode não ser verdadeiro, entretanto, se as línguas forem muito diferentes.

⁵ A influência de Krashen também é mencionada por Ellis (1984), Macaro (2001), MacDonald (1993), Hall e Cook (2012), Kim e Elder (2005), V. Cook (2001), dentre outros. Hall e Cook incluem a hipótese da ordem natural de Krashen como um dos motivos para um *syllabus* universal, sem que então fosse necessário considerar os aspectos da L1 e, ao mesmo tempo, afirmam, a aquisição via exposição à língua tira de cena um processo de conscientização acerca das diferenças entre a L1 e a L2.

⁶ Ver também Cummins, 2005.

O autor destaca, contudo, que existem as habilidades de comunicação interpessoais básicas (BICS) que não estão relacionadas com aptidão acadêmica ou QI (nota-se aqui a cultura de medição da inteligência por meio de testes padronizados, que não cabe aqui discutir) e que são desenvolvidas por todos os indivíduos que não tenham algum impedimento grave.

Stern (1992) argumenta que o ensino totalmente *intralingual* (ou seja, usando exclusivamente a L2) é irreal, pois buscar uma tradução, por exemplo, ao não compreendermos algo, é um “comportamento linguístico natural”. O autor também aponta que a conexão entre as línguas no cérebro “é um fato irrefutável da vida” (p. 282) e que a L1 servirá como um sistema de referência para a L2 (algo que Vigotski já discute no início do século XX, como veremos adiante). Stern então defende um *continuum* entre o uso da L1 (de diferentes formas, com propósitos diferentes, e a depender dos objetivos do curso) e o uso exclusivo da L2. Alguns exemplos citados são: tradução, dicionários bilíngues, interpretação simultânea e consecutiva, interpretação de textos.

V. Cook (2001) questiona vários pressupostos utilizados por quem defende a separação entre as línguas, tais como aqueles derivados das hipóteses de Krashen (como já vimos anteriormente) e a Análise Contrastiva (LADO, 1957), cuja interpretação então leva à eliminação da L1. Citando então vários autores, destaca que as duas línguas estão entretecidas no cérebro em termos de vocabulário, sintaxe, fonologia e pragmática. Acrescenta que os significados na L2 não estão separados dos significados na L1. Além disso, destaca que a L2 não deveria ficar isolada do restante da mente se o objetivo de aprender outra língua é o desenvolvimento cognitivo, emocional ou social. Com base em pesquisas, o autor então cita alguns usos positivos para a L1 no caso do professor: explicar o significado de algo; explicar a gramática; organizar tarefas/atividades; manter a disciplina; fornecer *feedback* ou fazer comentários pessoais; avaliar. No caso dos alunos, cita: como apoio em atividades em duplas ou grupos; para esclarecer dúvidas, explicar algo, verificar a compreensão, negociar papéis que irão desempenhar; tradução enquanto uma técnica, por exemplo. Na opinião do autor, o uso da L1 potencializaria os esforços colaborativos na aprendizagem baseada em tarefas. O autor ainda menciona o uso de dicionários bilíngues, textos nas duas línguas, filmes com legenda na L1. Defende, portanto, o uso deliberado e sistemático da L1 em momentos necessários e, inclusive, o desenvolvimento de *code-switching* para possível uso futuramente na vida real.

Com base em Pennington (1995)⁷, Cameron (2001, p. 201) lista o uso da L1 em aulas de oito professores. A L1 foi utilizada para: “explicar aspectos da língua estrangeira; traduzir palavras e sentenças; dar instruções; verificar a compreensão de conceitos, de uma fala, texto, instruções; suscitar o uso da língua; focar a atenção; testar; conversar sobre a aprendizagem; dar *feedback*; disciplina e controle; conversas informais e amigáveis com os alunos”.

Scrivener (2005, p. 309) também concorda que a L1 pode ser um recurso valioso, sugerindo algumas instâncias em que poderia ser usada de forma criteriosa, como: resumir uma estória ou um artigo oralmente para verificar a compreensão; pedir para que os alunos pensem na correlação entre a L1 e a L2 ao trabalhar um item gramatical; contrastar aspectos fonológicos; usar legendas na L1 ao assistir filmes; comparar diferentes traduções para uma mesma sentença e avaliar qual é a melhor (de forma a conscientizar que não há uma conversão direta entre as línguas); se achar que é mais eficaz ao explicar algo ou para dar instruções.

Vimos, portanto, que a L1 é geralmente empregada durante explicações, ao dar instruções, na compreensão de algo, ao dar *feedback*, em relação a aspectos disciplinares e para estabelecer *rapport* com os alunos. Trouxemos alguns autores que problematizam a separação entre as línguas e defendem o uso criterioso da L1 para favorecer a aprendizagem. No próximo tópico iremos discutir como essa relação foi pensada por Vigotski no início do século XX.

1.2. A RELAÇÃO LM/LE SOB A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Não temos aqui espaço para discutir a perspectiva histórico-cultural em detalhes. Cabe apenas lembrar que, nessa perspectiva, o homem é um ser social, historicamente situado e ideologicamente marcado, e sua constituição se dá na interação com o(s) outro(s) na/pela linguagem (concebida enquanto ação/interação, atividade), ou seja, nas relações intersubjetivas de natureza simbólica. É através da linguagem que o ser humano organiza sua vida mental, sendo o elemento fundamental na constituição da consciência e do sujeito; a linguagem constrói o pensamento; ela altera o fluxo e a estrutura das funções mentais. Nossa relação com o mundo é mediada por instrumentos, signos e pelo(s) outro(s); a aprendizagem e o desenvolvimento estão

⁷ PENNINGTON, M. Pattern and variation in use of two languages in the Hong Kong secondary English class. *RELC Journal*, v. 26, n. 2, p. 80-105, 1995.

inter-relacionados⁸: a aprendizagem (e domínio de novas ferramentas culturais) impulsiona o desenvolvimento (cognitivo, social, afetivo)⁹; a mediação do outro (na/pela linguagem) é essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, abstração, generalização, resolução de problemas, autorregulação etc.) de novas formas de funcionamento mental, pois as relações sociais são convertidas em funções mentais: o homem é “um agregado de relações sociais incorporadas no indivíduo” (VIGOTSKI, 1929/2000). Os processos psicológicos emergem primeiramente nas relações intersubjetivas e são então internalizados; a linguagem medeia nossa atividade interpsicológica e intrapsicológica; não há separação entre cognição e afeto .

Nessa perspectiva, a LM é concebida como recurso mediacional ou “ferramenta mediacional” (SWAIN, 2000, p. 114)¹⁰, um artefato cultural mediador na aprendizagem de LEs. Vigotski atribui papel essencial à LM na aprendizagem da LE e traça uma relação com a interação entre os conceitos científicos e espontâneos (ou cotidianos), afirmando que, da mesma forma que os conceitos cotidianos, a aquisição da LM é feita de forma não sistemática, ao contrário da aprendizagem da LE realizada em contextos institucionais. Dessa maneira, a aquisição da LM e o desenvolvimento dos conceitos cotidianos ocorrem em atividades de socialização, por intermédio da participação em práticas sociais concretas, por meio das experiências concretas vivenciadas pelos indivíduos (ou seja, estão impregnados de experiência)¹¹. Ao desenvolver sua língua mãe, a criança não tem consciência de suas regras de funcionamento. A aprendizagem da LE, por sua vez, demanda a participação em atividades de “socialização específica”, requerendo intervenções deliberadas para sua apropriação. Traçando uma relação com os conceitos científicos, seria feita com base “em sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos” (VIGOTSKI, 1987, p. 135).

⁸ Cabe salientar que desenvolvimento não significa adquirir conhecimento (STETSENKO; ARIEVITCH, 2002). Essa percepção, porém, transparece em vários estudos em referência à ZDP (cf. QUAST, 2009).

⁹ Cf. Stetsenko e Arieivitch, 2002.

¹⁰ Pode-se perceber, em vários dos estudos aqui trazidos para discussão (especialmente aqueles inseridos no campo de SLA) que, embora afirmem estar embasados na perspectiva histórico-cultural ou sociocultural, ainda há forte influência da perspectiva cognitivista (inatista), além de uma perspectiva de linguagem ainda ligada à metáfora do conduíte (emissão-recepção de mensagens); a linguagem tida como insumo e a interação apenas servindo para promover a aquisição da LE (e não desenvolvimento).

¹¹ E a experiência entrelaça cognição e emoção.

Assim, enquanto os conceitos cotidianos e a LM se desenvolvem por intermédio da participação em situações concretas, os conceitos científicos e a LE apresentam uma “natureza mediada” em relação ao objeto. As palavras na LE, por exemplo, seriam “aprendidas como traduções” das palavras na LM e não por exposição. Assim, as “palavras de nossa língua materna teriam uma ligação direta com o mundo dos objetos, enquanto palavras estrangeiras estariam ligadas ao mundo dos objetos apenas através das palavras de nossa língua materna” (van der VEER; VALSINER, 1991, p. 302). Para Vigotski (1987), o aprendiz transfere para a LE o sistema de significados que possui na LM. Haveria, pois, uma relação mediada (via a LM) com a LE – duplamente mediada, diríamos, dado que a nossa relação com o mundo é já mediada pela linguagem e pelo(s) outro(s). Cabe lembrar que o contexto é o ensino da LE na escola regular, em que o contato com a LE se restringe à sala de aula. Havendo outras atividades sociais na LE das quais os alunos participam, essa relação poderá às vezes ser invertida¹².

Nessa interrelação LM/LE, Smolka e Pino¹³ defendem que a LM constitui-se como a “matriz de significações”, noção então que extrapola a questão da mera tradução colocada por Vigotski naquele texto. É essa “matriz de significações” (significação compreendida como a produção histórica de significados e sentidos)¹⁴ que medeia a nossa relação com a LE. Vigotski também afirma que “[...] a assimilação de uma nova língua não passa por um novo tratamento do mundo material nem pela repetição de um processo de desenvolvimento já percorrido uma vez [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 269). Lantolf e Thorne (2006, p. 5) também reforçam essa visão ao afirmar que aprender uma LE é muito mais do que simplesmente “adquirir novos significantes

¹² Conforme já apontou Cohen, 1998, por exemplo, em relação à mestria em determinados domínios semióticos, que discutiremos adiante.

¹³ Observação realizada por Ana Luiza Bustamante Smolka e Angel Pino Sirgado durante apresentação de trabalho no Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem-GPPL/FE/UNICAMP, em 2006.

¹⁴ Sentido, compreendido a partir de Vigotsky, Wallon, Bakhtin e “que envolve e condensa múltiplas dimensões em tensão dialética, interconstitutiva: sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações; sentido relacionado às emoções e sentimentos; sentido relacionado à direção e orientação das (inter)ações; sentido relacionado à razão, à significação. É na tessitura dessas dimensões que signos se produzem, sempre em ‘relação a’ – outros e algo. Os sentidos emergem como resultantes dessas relações. Dizendo de um outro modo: a *sensibilidade* orgânica e as sensações vão se tornando *significativas*, na medida em que os corpos/sujeitos se afetam e produzem efeitos/afetos uns nos outros; as *emoções* vão se (trans)formando e os *sentimentos* vão sendo forjados, relacionados à possibilidade de significação (produção de signos na relação) e constituição do funcionamento mental e do conhecimento pela *linguagem* (lógica, razão – *logos*); as *direções* e *orientações* das (inter)ações *significam* relacionadas ao movimento, situação e posição dos sujeitos no espaço e no tempo (história). (SMOLKA, 2010, p. 116, ênfase no original)

para significados já dados”. Aprender uma LE implica adquirir e/ou modificar conhecimentos de forma então a ‘re-mediador’ nossa relação com o mundo e nosso funcionamento intrapsicológico.

Vigotski salienta o fato de a aprendizagem da LE nunca seguir os mesmos passos da aquisição da LM; primeiramente porque o aprendiz já domina uma língua e, em segundo lugar, porque a aprendizagem de outra língua se realiza de forma deliberada e consciente. Desta forma, como em toda relação Sujeito-Objeto, a relação com a LE também não é direta, sendo mediada pelo(s) outro(s), por artefatos culturais e pela LM enquanto “matriz de significações”, evidenciando sua complexidade.

Voltando à articulação entre conceitos cotidianos e científicos, temos outra faceta do vínculo entre as línguas. Vigotski ressalta que, embora os conceitos cotidianos e científicos sigam trajetórias diferentes, eles estão imbricados, afetando-se mutuamente. Para que haja a aquisição de um conceito científico, é preciso que o conceito cotidiano correlato tenha alcançado determinado nível. Reside aqui, pois, a importância atribuída à LM, que serviria de base para a LE. As crianças usam sua LM de maneira correta, mas ainda não refletem sobre os sons, as regras gramaticais e sintáticas e os conceitos envolvidos. Já na aprendizagem da LE, esses aspectos são dominados de maneira mais fácil, sendo a pronúncia, a “fonética” espontânea, que ela acha difícil dominar. “A fala fluente e espontânea, com um domínio rápido e seguro das estruturas gramaticais, surge para ela como o resultado positivo de um estudo demorado e árduo”. (VIGOTSKI, 1987, p. 136-137). Para Vigotski, a aprendizagem da LE no contexto escolar se centra nos “aspectos externos, sonoros e físicos do pensamento verbal” (id. *ibid.*); na aprendizagem da LM, em contrapartida, o foco é o aspecto semântico, o sentido.

Vigotski ressalta ainda que o desempenho na LE depende da maturidade do aprendiz em relação à sua L1, porém também aponta a influência da aprendizagem da LE sobre o processo de conscientização acerca do funcionamento da LM:

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro - uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. A criança aprende a ver a sua língua como um sistema específico entre muitos, a conceber os seus fenômenos à luz de categorias mais gerais, e isso leva à consciência das suas operações lingüísticas (VIGOTSKI, 1987, p. 136-137).

Desta forma, a aprendizagem da LE não apenas “se funda” no conhecimento da LM (VIGOTSKI, 2001, p. 267), se apoiando no seu aspecto semântico, mas também “eleva” a LM “ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e arbitrário da palavra [...]”, o que então “liberta o pensamento linguístico do cativo das formas linguísticas e dos fenômenos concretos”. Ou seja, a aprendizagem da LE contribui para a conscientização metalinguística e para o desenvolvimento cognitivo como um todo.

Entretanto, a maturidade à qual Vigotski se refere envolveria quais aspectos além do apoio no sistema de significados desenvolvidos na L1? Buscamos aqui levantar alguns aspectos. Ao mesmo tempo, esse percurso ajuda a compreender o que estaria envolvido na base comum de proficiência discutida por Cummins. Desta forma, primeiramente, se já aprendemos uma língua, temos desta, em maior ou menor grau (ou em graus variados), o conhecimento sistêmico (conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos), intertextual e discursivo. Adquirimos, também por meio desta, todo nosso conhecimento de mundo, acadêmico, de diversas áreas de conhecimento e profissionais, desenvolvemos diversos tipos de letramento, participamos de diversas esferas da atividade humana, conhecemos e utilizamos vários gêneros discursivos, além dos gêneros de atividade profissional (discutidos por CLOT, 2006). Nossas novas experiências serão, pois, interpretadas à luz de nossas experiências anteriores. E, como lembra Cameron (2001, p. 14-15), as línguas possuem formas diferentes de carregar significado, de apresentar “pistas” para a construção de significado, sejam elas lexicais, morfológicas, fonológicas, gramaticais etc., e o aprendiz da L2 irá transferir esse conhecimento para tentar compreender a L2.

A maturidade na LM está também ligada ao processo de escolarização como um todo, pois este possibilita ao aprendiz desenvolver conceitos, pensar de forma abstrata, classificar em categorias verbais, generalizar, comparar, efetuar análises mais complexas, estabelecer relações lógicas e organizar conceitos em um sistema, conforme Vigotski evidenciou. A educação formal possui, portanto, um papel qualitativo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, pois esses “têm em comum a consciência, a abstração e o controle” (VIGOTSKI, 1987, p. 121), diferentemente dos processos elementares. Ao desenvolver as funções psicológicas superiores, alcançamos níveis maiores de autorregulação, autonomia e independência do contexto; desenvolvemos a “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para

comparar e diferenciar" (id. *ibid.*), ou seja, assumimos o controle consciente e voluntário dos nossos processos intelectuais, o que possibilita a reflexão e conscientização não apenas sobre esses processos, mas sobre o próprio funcionamento da linguagem.

Para ilustrar um aspecto que a maturidade pode envolver e como o professor deve refletir sobre o que irá trabalhar com seus alunos, Cameron (2001, p. 12), com base em Perera (1984)¹⁵, ressalta que o desenvolvimento da linguagem é lento e, embora dependa das oportunidades a que a criança e o adolescente tem acesso, verificou-se que, na língua inglesa, crianças com 11 anos de idade não utilizam orações subordinadas contendo *"whose"* ou com preposições, como *"in which"*, sugerindo que por serem mais típicas de textos escritos, tais estruturas ainda não foram apropriadas pelas crianças. Assim como Vigotski já apontou, nessa idade as relações lógicas também ainda não foram completamente dominadas. Outro aspecto também verificado, é que conjunções como *"although"* e *"unless"* podem causar problemas até a idade de 15 anos ou mais. Isso significa que tentar trabalhar esses "itens linguísticos" poderá ser mais complexo, uma vez que as dificuldades são conceituais e desenvolvimentais e não meramente linguísticas. O mesmo se aplica às modalidades discursivas.

Ao discutir o impacto da educação no desenvolvimento a partir da perspectiva vigotskiana, Baquero (1998, p. 82-83) afirma que "trabalhar segundo as regras propostas pela escola parece implicar", dentre outros aspectos, "dominar gradualmente instrumentos de mediação crescentemente descontextualizados" e sua utilização, como a linguagem escrita, os diversos sistemas de representação, sistemas específicos de categorização e os conceitos científicos (dentro de um sistema conceitual); nos sujeitarmos "às regras intrínsecas no uso de ditos instrumentos, que derivam de sua função e características particulares". O autor inclui o próprio sistema discursivo escolar com suas regras próprias e sua influência na forma como raciocinamos, pois na escola, diferentemente do mundo cotidiano, somos sujeitos a "tarefas cognitivas "estranhas"". Desta forma, como também apontam Stetsenko e Arievitich (2002), as atividades nas quais os alunos se engajam e, portanto, as "ferramentas mentais" que vão aprendendo a usar, influenciam o desenvolvimento.

O autor ressalta, entretanto, que as ferramentas de mediação são interiorizadas juntamente com "sua estrutura intrínseca e com sua modalidade e sistema de uso escolar".

¹⁵ PERERA, K. *Children's Writing and Reading*. Oxford: Basil Blackwell, 1984.

Assim, participar do processo de escolarização envolve um sujeito ativo que vai alcançando maiores níveis de controle voluntário sobre sua atividade, mas que precisa sujeitar-se às suas regras de funcionamento, às formas de trabalho pedagógico, a um determinado sistema discursivo, “uma organização material das atividades também específica, ambos regulando os tempos, espaços, a distribuição de responsabilidades no desenvolvimento das tarefas” (p. 83).

Podemos notar, portanto, que o trabalho escolar, definido justamente como “trabalho”, envolve diversos aspectos que impulsionam o desenvolvimento; por outro lado, implica em participar de uma prática social (e de socialização) específica que foi se configurando com determinadas regras de funcionamento, formas específicas de interação, práticas discursivas e “rituais” específicos, eleição ou rejeição cultural e histórica do que deve ser aprendido e a “melhor” forma de alcançar os objetivos e que regula não apenas os tempos e espaços, mas também o próprio corpo do aprendiz.

Por conseguinte, o aprendiz de LE deverá participar do próprio “ritual” ou rotinas da sala de aula, o que envolve aspectos interacionais, discursivos, ou mesmo tarefas aparentemente simples como copiar algo do quadro ou ligar colunas (cf. TERRA, 2009), ou como já observamos em nossa atividade docente, praticar um diálogo em duplas invertendo papéis. Para o professor, geralmente acostumado a lidar com alunos escolarizados, torna-se difícil compreender as dificuldades enfrentadas por alunos com baixo nível de escolaridade, por exemplo. Isso não significa dizer que esse aluno não aprenderá uma outra língua – pois temos evidências do contrário –, a dificuldade pode estar não no aprendizado da língua em si, mas na aprendizagem escolarizada da língua, envolvendo, por exemplo, uma determinada organização do meio social, os “rituais” e práticas que se instauram na sala de aula e com os quais este não está familiarizado e, que, portanto, deverão ser também aprendidos. Isso significa que o professor deve encarar esse fato não como uma impossibilidade, mas como indicação de que determinadas práticas precisam ser trabalhadas em conjunto com os alunos de forma a possibilitar sua apropriação e não as tomar como algo já dado. E, ao mesmo tempo, considerar os eventos de letramento nos quais seus alunos estão envolvidos.

Outro aspecto que por vezes dificulta a aprendizagem da LE é o próprio uso da metalinguagem para tratar de fenômenos linguísticos. Dependendo do nível de escolarização do aprendiz e da abordagem utilizada pelo professor, tratar de advérbios, adjetivos, tempos verbais

etc., torna-se uma tarefa duplamente abstrata (uma vez que aprender uma LE já é um nível de abstração), dificultando a aprendizagem da LE devido ao pouco domínio sobre a gramática e a metalinguagem a ela associada na própria LM. Delibo (1999), em sua pesquisa com alunos do curso de Letras, constatou que o pouco domínio linguístico da LM e o conhecimento insuficiente dos conceitos impossibilitavam seu uso ou transposição no desenvolvimento de novos conhecimentos, pois os alunos não conseguiam estabelecer relações entre a LM e a LE. Para o pesquisador, o aprendiz

[...] já deve dispor, na sua estrutura cognitiva, dos significados dos conceitos, da compreensão de categorias e funções sintáticas e dos padrões estruturais da língua portuguesa; desse modo, resta-lhe apenas relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), as informações novas (aspectos específicos da língua inglesa) a outras (aquelas de língua portuguesa) com as quais ele já está familiarizado.

A aprendizagem, afirma o pesquisador, esbarra em dificuldades não apenas estruturais mas também lexicais e no nível de organização do discurso. Desta forma, mesmo quando a LM é proibida em sala de aula, percebemos que o ensino da LE muitas vezes requer um conhecimento não apenas da estrutura frasal ou da oração, mas também da metalinguagem usada para se referir aos fenômenos. Espera-se também que o aprendiz esteja familiarizado com diversos gêneros textuais. Ou seja, nega-se o uso da LM, mas, ao mesmo tempo, pressupõe-se que os aprendizes tenham um determinado repertório de conhecimentos que alicerce a aprendizagem da LE.

Existe, também, a questão dos recursos estratégicos e artefatos culturais que o indivíduo pode utilizar para mediar a aprendizagem da LE (CASTRO, 2003; JOHN-STEINER, 1985; WELLS, 1999). Tais recursos, que foram sendo apropriados e reconfigurados durante o processo de escolarização, participação em variadas práticas sociais e inserção em diferentes comunidades discursivas, são testados e então utilizados ou abandonados pelo aprendiz que se engaja ativamente no seu processo de aprendizagem. John-Steiner (1985, p. 350) examina os recursos estratégicos utilizados por diferentes aprendizes e afirma que os mais experientes possivelmente utilizem, de forma mais consciente, as estratégias cognitivas e linguísticas que foram desenvolvendo no processo de aprendizagem da LM tendo, por conseguinte, maior controle e autonomia sobre sua aprendizagem, na medida em que usam diversos recursos para otimizá-la. A autora documenta fontes de material escrito (jornais, anúncios, livros, histórias infantis,

vocabulário técnico) como sendo amplamente utilizadas por aprendizes iniciantes adultos, evidenciando o papel do letramento e do nível de desenvolvimento cognitivo já atingido no processo de apropriação da LE.

É importante observar como as “condições concretas materiais de existência” (SMOLKA; GÓES, 1993) (incluindo o acesso, ou não, a uma ampla gama de artefatos culturais), a possibilidade de interagir com e participar de diferentes grupos culturais, e as formas de participação permitem (ou não) ao indivíduo desenvolver um leque maior de recursos estratégicos, dos quais pode lançar mão para mediar a aprendizagem. Isso, em contrapartida, facilita o acesso de uns e favorece a exclusão de outros. Não podemos nos esquecer, sob pena de concebermos o indivíduo como um ser isolado, não afetado pela história, cultura e ideologia, nem constituído na/pela linguagem e na sua relação com o outro, que os modos de funcionamento mental são decorrentes das práticas sociais das quais participamos e assumirá as formas tais como foram desenvolvidos nessas práticas (SMOLKA, 2000).

Portanto, para compreendermos o indivíduo e como ele se apropria de uma LE, precisamos conhecer suas “condições concretas materiais de existência”, pois são as variáveis do mundo externo, suas condições reais de vida, as possibilidades ou acesso que o meio social lhe permite, que irão construir a consciência. E mais, não apenas as relações sociais e as práticas sociais em que está envolvido, mas suas posições nessas relações, seus modos de participação, os sentidos produzidos nas relações e os modos de *tornar próprio* (SMOLKA, 2000) e aqui incluímos suas experiências de aprendizagem e eventos e práticas de letramento.

Voltando à inter-relação entre a LM e a LE, John-Steiner (1985, p. 368) aponta o duplo processo que ocorre no desenvolvimento da linguagem em LE. Por um lado, os sistemas sonoros e estruturais das duas línguas vão se separando, mas em termos de significado verbal e pensamento vão se unificando cada vez mais. A inter-relação entre as línguas já foi ressaltada por Vigotski e é retomada pela autora que aponta que, se no início da aprendizagem há uma forte dependência na L1, especialmente no sistema semântico, isso depois se reverte em uma compreensão mais aprofundada da própria L1 pois, ao se dominar duas línguas, passamos a ter maior conscientização linguística. John-Steiner também destaca a utilização da LM como “a estrutura interna – um sistema de ganchos e redes conceituais”, utilizada para a produção de sentido na LE. Aponta também que os processos usados para resolver uma dada tarefa refletem

as experiências prévias, as aprendizagens vivenciadas pelo aprendiz (e que, portanto, o constituem) e fatores socioculturais e educacionais.

Na mesma linha, van Lier (1995) já destacava a importância que o conhecimento da L1 assume na construção do conhecimento da L2, apontando que aprender o “novo” implica traçar relações com o “já adquirido” e que a aprendizagem da LE segue o mesmo processo. O autor destaca três aspectos principais relacionados ao conhecimento da L1: cognitivos (conscientização linguística, estratégias de aprendizagem, planejamento etc.); linguísticos (como a percepção de similaridades entre as línguas, exposição à L2, transferência de aspectos da L1 para a L2 etc.); e interacionais (oportunidades de conversação significativas, dinâmica de grupos, influência de colegas, dentre outros). O autor ressalta, também, a “relação simbiótica” entre as duas línguas, uma espécie de “fertilização cruzada”, uma vez que o desenvolvimento na L2 será repercutido no desenvolvimento da L1. O autor também destaca que uma separação rígida entre as duas línguas inibe a aquisição da L2.

Mesmo quando o argumento é que o uso da L1 em sala de aula reduz o contato e oportunidades de prática da L2, van Lier contra-argumenta, afirmando que a qualidade da exposição à língua, em termos de acesso e engajamento, é mais importante do que a quantidade: ou seja, as oportunidades criadas em sala de aula para a participação ativa usando a L2 é que devem ser consideradas. Tendo em vista a ênfase dada à interação entre os alunos e atividades em pares ou grupos, van Lier aponta o papel interacional da L1, que foi também destaque na pesquisa de Terra (2003) que discutiremos adiante. Para o autor, a interação social não se resume a troca de informações, mas também envolve a criação de relações interpessoais por meio de conversas, piadas, contação de histórias etc. Nesse sentido, continua, a L1 pode formar essa base para o uso da L2.

Desta forma, a nosso ver, a maturidade na LM envolve diversos aspectos influenciados pela educação formal, processos de letramento, práticas sociais e, o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a capacidade de atenção, abstração, generalização, autorregulação etc., e a bagagem de estratégias já desenvolvidas. Essa bagagem que o adulto letrado carrega consigo não está disponível à criança, afirma Wells (1999). O autor também enfatiza o papel da LM como uma língua por intermédio da qual os aprendizes de L2 podem

objetificar a língua alvo e traçar relações entre as formas e os sentidos pretendidos, além de poder usá-la para compreender as tarefas nas quais estão engajados.

Dentre as pesquisas envolvendo a questão da linguagem/fala interna na aprendizagem da LE e que enfoca mais profundamente como a “maturidade” na L1 contribui para a aprendizagem, estão as do grupo de Ushakova. Após vários experimentos realizados por seu grupo, Ushakova (1994, p. 154) conclui que a L2 “é incorporada no sistema de classificação já disponível na primeira língua, se apoia no sistema semântico desenvolvido anteriormente e emprega, de forma ativa, a fonologia da primeira língua”. De forma figurada, afirma que “a segunda língua está olhando através das janelas recortadas pela primeira língua”.

Centeno-Cortés e Jiménez Jiménez (2004), por sua vez, examinam o papel da L1 no processo de raciocínio durante a resolução de problemas na L2 e verificam que é utilizada como uma ‘ferramenta’ cognitiva e metacognitiva pelos participantes da pesquisa, assim como o fizeram Antón e DiCamilla (1998), dentre outros. Em nossa opinião, esse é um dado importante, pois verificamos que mesmo possuindo o conhecimento linguístico para realizar determinados enunciados na LE, os aprendizes utilizam a L1 durante o processo de raciocínio, na tentativa de compreender algo e, às vezes, quando os comentários envolvem a afetividade (como expressar exultação ou frustração). Isso traz implicações para a prática pedagógica, pois o que ocorreria nesses momentos se a L1 fosse estritamente proibida na sala de aula?

Alguns pesquisadores brasileiros também investigaram o papel da LM na aprendizagem da LE, cujos resultados apresentaremos brevemente a seguir¹⁶. Porém, como pudemos perceber até aqui e poderemos verificar adiante, os trabalhos geralmente não enfocam a questão das práticas de letramento, das práticas sociais e discursivas das quais os indivíduos participam, como sendo um dos fatores dessa inter-relação LM/LE.

2. RELAÇÃO LM/LE – ALGUNS ESTUDOS REALIZADOS NO BRASIL

O primeiro estudo que encontramos sobre o tema é o de Cristóvão (1996). A pesquisadora examina as características dos enunciados proferidos na LM em sala de aula em um instituto de línguas e conclui que a LM pode, dentre outros aspectos, ser usada para

¹⁶ Hall e Cook (212) fazem uma revisão com várias pesquisas internacionais sobre o tema.

transformar as relações sociais em sala de aula e facilitar a aprendizagem do aluno, se este for um “interlocutor ativo, pensante, participativo, que questiona, confronta, negocia e transforma”. Em sua pesquisa, Cristóvão verificou que os professores e alunos utilizavam a LM com os seguintes objetivos: explicação de um item lexical sem tradução literal; explicação de um ponto gramatical; retórica (pergunta, confirmação, repetição); incitação de relato verbal; instrução; tradução; comentário marginal; retomada para recontextualização; chamada de atenção; resposta; situações para contextualização do aluno ou professor; correção e esclarecimento/pergunta sobre entendimento. A pesquisadora conclui que “a L1 pode co-construir L2, não somente como uma estratégia que o aluno usa ao associar itens lexicais e certas estruturas, mas também como um instrumento de uso consciente do professor para o ensino da L2”. Além disso, pode transformar as relações sociais na sala de aula, aspecto também apontado por Terra (2003) e Carvalho (2003).

Delibo (1999), que já mencionamos anteriormente, realiza um estudo com alunos de um curso de Letras, visando a compreender o que tem impedido esses alunos de alcançar o objetivo final do curso, que é a qualificação adequada em LE para exercer a função docente. O pesquisador constata que uma das causas poderia ser o conhecimento precário do aluno da própria língua portuguesa. Seus dados revelaram que o bom desempenho na LM coincidiu com bom desempenho em tarefas na LE, levando o pesquisador a concluir que a LM, utilizada como elemento facilitador na aprendizagem consciente da LE pode desempenhar papel fundamental e contribuir para a aprendizagem significativa.

Já no estudo de Ferreira (2000), embora o foco tenha sido a “fala privada” (também conhecida como fala egocêntrica), a análise dos dados aponta a alta ocorrência da LM em momentos de busca de autorregulação. Ferreira comenta que a LM foi usada para “orientar a si próprio ou o interlocutor na realização da tarefa, perguntar dúvidas, como metáfora, discutir tópicos gramaticais, comentar assuntos não pertinentes à tarefa, corrigir o interlocutor” (p. 127). Verificou-se que a LM desempenhou importante papel na realização das atividades e para que os alunos se comunicassem na L2.

O estudo de Castro (2003) também envolveu alunos do curso de Letras. Os métodos utilizados para a coleta de dados foram relatos pessoais e entrevistas semiestruturadas em que os alunos comentavam sobre os procedimentos empregados na aprendizagem em sala de aula

e fora dela. Dentre os procedimentos relatados constam a tradução e a mudança de código, indicando, nas palavras da pesquisadora, que, “no processo de compreensão e produção da LE, os aprendizes do estudo apoiaram-se bastante amplamente no sistema gramatical da LM, interpretando e construindo os significados da segunda língua a partir do sistema de estruturas e significados da primeira [...]” (CASTRO, 2003, p. 77). A tradução foi utilizada não apenas para compreensão de textos em discussão e posterior produção escrita, mas também como uma forma de obter mais “insumo”, sendo usada em relação a contos, fábulas ou músicas. Outros procedimentos utilizados foram abordagens analíticas e procedimentos de memória, “apoio em materiais e recursos escritos para obter, processar e reter informações da LE” e processos metacognitivos, envolvendo o “planejamento do aprendizado e a reflexão sobre ele, a monitoração da produção ou da compreensão e a avaliação da aprendizagem depois que uma atividade foi completada”.

A autora salienta que “a LM serviu como elo entre a segunda língua e o mundo real desses aprendizes [...]”. Ao mesmo tempo, em se tratando de alunos adultos escolarizados, que então possuem um “sistema conceitual mais completamente desenvolvido e melhor armazenamento de memória”, verificou-se o uso “consciente de estratégias linguísticas e cognitivas” revelado em procedimentos de análise e de memorização. Ainda outro aspecto que diferencia a aprendizagem de adultos em relação a crianças, é que as últimas “utilizam o contexto imediato para interpretar as pistas linguísticas da segunda língua, as escolhas dos aprendizes adultos deste estudo contemplaram amplamente procedimentos que envolvem análise e raciocínio” (p. 79).

O apoio em materiais e recursos escritos, já observado em John-Steiner (1985) também foi evidenciado na pesquisa de Castro. Os alunos efetuaram consulta a livros de gramática, dicionários e livros didáticos e “para lembrar aspectos da nova língua, escreveram palavras difíceis, refizeram exercícios, reviram vocabulário, fizeram anotações ou elaboraram pequenos resumos dos textos lidos”. (id. *ibid.*, p. 81) Interessante verificar o apoio na linguagem escrita no processo de “memorização” ou até mesmo para facilitar a compreensão de um texto oral.

O estudo de Terra (2003) centra-se nos atos discursivos realizados pelos alunos e professora na LM em um grupo de aprendizes de língua inglesa na área de hotelaria, com baixo nível de escolaridade. A análise dos dados evidenciou os usos da LM, no sentido de:

- 1) Oferecer Suporte: Explicar, expandir, ilustrar, clarificar, repetir, confirmar, refutar, corrigir, responder, modelar, apoiar, facilitar;
- 2) Dar/pedir informação: explicar, esclarecer, confirmar, rotular objetos ou ação, instruir, perguntar, descrever, expressar;
- 3) Controlar: chamar a atenção, pedir permissão, desencadear a ação, dar um comando, gerenciar, autocorrigir, direcionar a atenção, checar a compreensão;
- 4) E, no Âmbito sociointeracional: Encorajar, elogiar, reclamar, expressar a intenção, expressar dificuldade, expressar sentimento, fazer rodeios, atenuar, brincar, colaborar.

Os dados de Terra revelam (e corroboram dados de outras pesquisas) que a LM é utilizada para compreender como realizar a atividade em questão, para refletir sobre o funcionamento da linguagem, negociar a intercompreensão e resolver dúvidas, evidenciando, pois, que determinadas operações cognitivas e a análise/compreensão do funcionamento da LE dependem, no início da aprendizagem, da mediação da LM. A assimetria em sala de aula também foi reduzida por meio da utilização da LM, permitindo maior participação dos aprendizes. Pode-se observar o papel afetivo da LM no sentido de facilitar e incentivar a interação, promover a autoconfiança e para tornar o ambiente mais agradável, descontraído e encorajador. A LM, enfim, demonstrou ser essencial para o engajamento sociointeracional nesse grupo o que, em retorno, proporcionou um ambiente mais favorável à aprendizagem. Ainda de acordo com a pesquisadora, por meio da LM, “pontos de vista são expostos, refutados, confirmados, reestruturados, modelados, remodelados, facilitados, dificultados, argumentados, arriscados etc.”. Nesse complexo processo, as dificuldades foram sendo vencidas, “dando lugar à emergência de sentidos”.

Em relação ao desenvolvimento dos aprendizes, Terra verifica o “desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo”, a emergência de procedimentos metacognitivos e “progressos na capacidade de argumentação em LE”. Finalizando, ela defende a utilização da LM tendo em vista “seus usos com base em objetivos definidos e conscientes e dos efeitos produzidos pelos mesmos na co-construção de conhecimentos pelos participantes”, buscando verificar as efetivas contribuições da LM para os padrões interacionais e contribuindo para que os alunos possam se tornar “sujeitos de seus próprios discursos”.

Outra pesquisa analisando o papel da LM foi a de Carvalho (2003), realizada com 120 alunos de um curso de Letras e que examinou o padrão interacional em sala de aula. Carvalho verifica que a LM é utilizada pelos professores para: “prolongar e monitorar o processo analítico, cujo foco central é a explicação gramatical”; incitar uma resposta na LE; traduzir e demonstrar a correlação entre expressões nas duas línguas; criar um ambiente mais amigável e menos intimidador à participação dos alunos; avaliar; concordar; explicar dúvidas; fornecer itens na LE; etc. Da mesma forma que Terra (2003), Carvalho conclui que a LM promove a descentralização do poder do professor, dando mais voz aos alunos.

Em QUAST (2003), o foco da pesquisa era justamente verificar em que momentos a aluna adolescente (12 anos) e a professora faziam uso da LM e como essa atuou no desenvolvimento da linguagem. Em relação à aluna, foram constatados diversos usos funcionais para a LM, tais como:

- 1) Elaborar o enunciado na LE, apoiando-se na estrutura frasal da LM (tradução literal);
- 2) Evitar o ‘corte da comunicação’, utilizando palavras ou sentenças na LM, quando não dispunha dos itens na LE (mudança de código);
- 3) Pedir ajuda lexical: Pedido para que a professora fornecesse na LE o item que desconhecia, para manter a comunicação;
- 4) Esclarecer: utilização de itens na LM para esclarecer pontos obscuros;
- 5) Confirmar uma hipótese: utilização da LM para confirmar se a hipótese feita em relação à LE estava correta;
- 6) Explicar como chegou à formulação de uma hipótese;
- 7) Chamar/direcionar a atenção da professora;
- 8) Demonstrar a carga afetiva: a aluna usou itens na LM quando esses podiam melhor expressar a carga afetiva envolvida no enunciado;
- 9) Pedir “ajuda emocional”: a LM evidencia confusão devido a dificuldade ou reconhecimento de falta de conhecimento para se expressar;
- 10) Verificar a compreensão da professora ou manter a comunicação;
- 11) Abandonar sua linha de raciocínio, ao reconhecer sua inadequação;
- 12) Evitar o corte da comunicação, “inventando” um termo na LE (cunhagem), correlacionado-o à LM ou mesmo inferindo a partir de seu conhecimento da LE;
- 13) Tentar recuperar um item na LE por intermédio da mediação da LM;
- 14) Afirmar algo de forma mais contundente;
- 15) Em análises metalinguísticas.

A utilização da LM não foi feita de maneira indiscriminada pela aluna e, na maioria dos momentos, demonstrou ser crucial para que continuasse a participar das atividades, evitando o ‘corte da comunicação’, mediando a intercompreensão ou a negociação de sentidos, mediando a “recuperação” de um item lexical na LE, como suporte para a reflexão, servindo como ferramenta mediacional para poder objetificar um item linguístico e então analisá-lo, para

confirmar ou refutar hipóteses resolvendo dúvidas, para eliminar possíveis frustrações, diminuir a ansiedade, oferecer suporte emocional, auxiliar na recuperação do controle e da autorregulação etc. Há evidências, portanto, de que a LM foi utilizada para mediar processos cognitivos complexos envolvidos na aprendizagem. A LM foi, portanto, usada em momentos de conflito e, na interação dialógica com a professora, ao buscarem resoluções de forma conjunta, a aluna não somente se apropria da LE, mas reflete sobre a LE e a LM e, mais ainda, vai se apropriando (internalizando) também de novas formas de raciocinar, analisar, comparar, abstrair, generalizar, ler o mundo etc. Como bem aponta Smolka (1993), as formas de ação incorporadas por intermédio da participação em relações sociais são internalizadas e utilizadas para organizar a atividade mental. Entrelaçam-se, pois, ‘a dimensão discursiva – mediação pela “palavra” – e a dimensão pedagógica – mediação pelo “outro”’. Mas a mediação deixa marcas nos indivíduos, pois “seus modos de agir e de pensar estão profundamente enraizados no contexto e impregnados na/da dinâmica sociocultural” (SMOLKA, 2000, p. 64). A chave da questão então não é meramente a interação e intermediação, mas a qualidade dessas interações. O que então teria ocorrido se a aluna não tivesse podido recorrer ao apoio da LM? Quais aprendizagens e apropriações não teriam ocorrido?

A LM demonstrou, portanto, contribuir para a aprendizagem da LE, o que pode ser verificado por meio da recontextualização de itens lexicais inicialmente ‘negociados’ na LM, da testagem e reformulação de hipóteses acerca do funcionamento da LE, bem como das análises metalinguísticas, evidenciando que o apoio na LM pode contribuir, também, para uma aprendizagem mais reflexiva. Nos momentos de alternância entre línguas (*codeswitching*) pudemos verificar que não houve desvio da norma ou transgressão de regras gramaticais nas duas línguas, evidenciando o conhecimento metalinguístico da aluna (e não incompetência linguística)¹⁷. Os dados também revelaram que a aprendiz estava começando a produzir sentidos na LE – e não meramente repetindo *palavras próprias-alheias* – (BAKHTIN, 1992), ao discordar de alguns significados que a professora apresentava para determinadas palavras e que, ao transferir novos conhecimentos para outras situações, estava atingindo maiores níveis de autonomia e controle voluntário (BAQUERO, 1998).

¹⁷ E poder, por meio da LM, assumir uma postura mais ativa, reflexiva, analítica em relação à LE e à LM, se refletiu, mais tarde, quando essa aluna decidiu aprender japonês sozinha, apenas por meio de um site, sem professor, e já percebendo como a língua japonesa funciona.

No contexto de uma escola bilíngue de ensino básico, Mello (2004) observou que a alternância de línguas ocorria nas seguintes instâncias: “para solicitar esclarecimentos, traduzir palavras ou expressões, solicitar o turno de fala, negociar um pedido, especificar um interlocutor, brincar com as palavras etc.” Já a professora observada usava a L1 para “regular o comportamento das crianças, controlar os turnos de fala, dar instruções sobre conteúdos, sinalizar uma sequência da aula” (p. 227-228), traduzir uma palavra ou expressão, por exemplo.

Já o estudo de Rodrigues (2012), que investigou as crenças de alunos e professores em um curso de extensão de língua inglesa em uma universidade em relação ao uso da LM, revelou que, em relação aos alunos iniciantes, a L1 foi utilizada para “obter uma palavra em inglês, checar a compreensão, cooperar em grupos, verificar o sentido do que eles falam ou escrevem, esclarecer dúvidas, manter o fluxo da conversação na LE, discutir assuntos extraclasse, se inteirar das atividades que devem fazer em casa, gerar momentos de humor” (p. 95-96). Já os alunos de nível avançado usaram a L1 para “cooperar em grupos, checar a resposta, comentar sobre a matéria estudada, manter o fluxo da conversação na LE, comentar sobre assuntos extraclases” (p. 95). O uso da L1 pelos professores variou dependendo do nível dos alunos; ela foi utilizada para explicar gramática no nível iniciante, porém não no nível avançado. E, também, no nível iniciante, a professora “utilizou a LM para manter a disciplina, elogiar os alunos e explicar erros”. Para elucidar questões relacionadas a vocabulário, a L1 foi utilizada em ambos os níveis.

Mencionamos anteriormente que mesmo quando o aprendiz possui os recursos para se expressar na LE, principalmente nos momentos em que verificamos o papel regulador da linguagem, a língua escolhida é a LM. Leontiev (1981, p. 108) pode ajudar a compreender tal escolha. Para ele, a linguagem medeia nosso pensamento na medida em que atende ao conteúdo e à tarefa cognitiva em questão, sendo, portanto, esses aspectos que determinam a escolha da língua a ser utilizada. Podemos inferir, portanto, que no início da aprendizagem da LE, existem determinadas operações mentais que ainda precisam ser conduzidas na LM.

Sob uma perspectiva diferente, Cohen (1998) também aponta que a língua escolhida pelo aprendiz dependerá de sua maestria no domínio discursivo da tarefa sendo realizada ou dependendo da língua em que suas experiências naquela esfera foram vivenciadas. Assim, podemos supor que, se estamos acostumados a realizar determinadas tarefas em nossa LM devido a nossa participação em práticas sociais (incluindo os processos de escolarização) ou, se

nossas experiências mais ricas e relevantes se constituíram na LM, essas serão inicialmente efetuadas na LM e, com a apropriação da LE (e, idealmente, com a possibilidade de termos experiências relevantes na LE) passarão a ser realizadas por intermédio da mediação desta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vigotski menciona, no início do século XX, que a ‘maturidade’ na L1 contribui para a aprendizagem da L2, apontando também a inter-relação entre as duas línguas ao traçar um paralelo com os conceitos cotidianos e científicos. O autor não explicita, contudo, os diversos aspectos envolvidos nessa ‘maturidade’. Cummins (1979), ajuda a tornar mais clara essa noção de ‘maturidade’, ao discutir o princípio da hipótese da “interinfluência linguística”, a CALP e uma proficiência subjacente comum. Contudo, apesar de vários estudos ao longo das últimas décadas terem apontado a importância de não coibir o uso da L1 na sala de aula de L2, muitos professores apresentam dúvidas em relação a seu uso, devido a algumas influências ainda presentes na área, conforme mencionamos ao longo do texto. Dentre essas, a visão monolíngue de ensino da LE, a perspectiva de bilinguismo Coordenado, a Análise Contrastiva de Lado (1957), a associação da tradução com o método de Gramática e Tradução, a perspectiva inatista (mais fortemente presente via as hipóteses de Krashen), por exemplo.

Nesta breve revisão acreditamos ter conseguido salientar, contudo, o relevante papel ou a função da LM em diversos estágios/momentos da aprendizagem da LE. Observamos que foi empregada de maneira semelhante mesmo em contextos variados, atuando como uma forma de suporte para o processo de ensino-aprendizagem da LE, servindo de base para uma aprendizagem mais consciente e reflexiva (em oposição a um processo inconsciente de aquisição, de assimilação de conceitos, em que o aluno é visto como receptor, receptáculo de *input*). Conhecimentos e processos já desenvolvidos na L1 foram apontados como atuando positivamente na aprendizagem da L2, com várias pesquisas relevando diversos aspectos cognitivos e metacognitivos usados pelos alunos. Mesmo que não tenha sido objeto de análise, os momentos de conscientização linguística e metalinguística, bem como todas as operações realizadas para compreender e usar a LE, podem ter atuado sobre o desempenho dos alunos em relação à L1 como indicou Vigotski.

Podemos identificar, ainda, a dimensão afetiva, o entrelaçamento entre cognição e afeto, que parece ser desconsiderado em muitas pesquisas. A L1 revelou ter um importante papel nos

processos interacionais em sala aula e no ensino-aprendizagem (e que indicam a articulação entre aspectos cognitivos e afetivos): sua utilização ajudou a criar um ambiente menos assimétrico, mais amigável e menos intimidador, em que os alunos sentiam-se mais seguros e tinham maior liberdade (e meios) para se expressar, o que tornou sua participação mais ativa, significativa e engajada, como podemos perceber em Carvalho (2003), Quast (2003) e Terra (2003), por exemplo. A utilização da LM foi apontada em momentos em que evitou a frustração, ajudou a diminuir a ansiedade, atuou como suporte emocional ou como forma de expressar emoções.

Contudo, há ainda outra dimensão pouco explorada. Naquela época o foco das pesquisas mencionadas acima foi o apoio na LM e a aprendizagem da LE; porém, sob essa superfície, os dados também evidenciam aspectos das interações que podem ter sido apropriados pelos alunos e contribuído para seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, evidenciando a importância da qualidade das interações dialógicas, como destaca Smolka (2000). Nesse sentido, fechamos o ciclo, apontando: (1) a importância da L1 no desenvolvimento da linguagem na L2; (2) a influência da aprendizagem consciente desta sobre a própria compreensão e utilização da L1; (3) lembrando um aspecto também não enfatizado nas pesquisas: como os processos envolvidos na aprendizagem, as interações e os recursos discursivos são apropriados e vão oportunizando e conduzindo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tendo em vista que essas são relações sociais internalizadas (VIGOTSKI, 1929). Isso, ao mesmo tempo, destaca a importância dos papéis que nos são permitidos desempenhar nas interações.

REFERÊNCIAS

- ANTON, M.; DICAMILLA, F. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review*, v. 54, n. 3, p. 414-342, 1998.
- ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, v. 41, n. 4, p. 241-247, 1987.
- AUERBACH, E. Re-examining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v.27, n. 1, p. 9-32, 1993.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982[1929].
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



- BROWN, H. D. Principles of language learning and teaching. Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.
- CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- CANAGARAJAH, S. 2013. **Translingual practice**. New York: Routledge, 2013.
- CARVALHO, M. A. S. R. de. **O papel da língua materna na interação professor-aluno de língua inglesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplica). Taubaté: Unitau, 2003.
- CASTRO, S. T. R. de. Transpondo as barreiras da língua materna na expressão oral (e escrita) em língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de Letras. *In*: CASTRO, S. T. R. de. (Org.). **Pesquisas em Lingüística Aplicada: novas contribuições**. Taubaté: Cabral, 2003. p. 67-90.
- _____. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo. *In*: SILVA, E. R. da (Org.). **Texto e Ensino**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 149-159.
- CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ-JIMÉNEZ, A. F. Problem solving tasks in a foreign language. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 14, n. 1, p. 7-35, jan. 2004.
- CHAUDRON, C. **Second language classrooms: Research on teaching and learning**. Cambridge University Press, 1998, p. 118-179.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- COHEN, A. D. **Strategies in learning and using a second language**. New York: Longman, 1998.
- COOK, V. Using the first language in the classroom. **Canadian Modern Language Review**, v. 57, n. 3, p. 402-423, 2001.
- CORDER, The Significance of learner's errors. **IRAL** (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching), v. 5, n. 4, p. 161-170, 1967. Disponível em: <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/e3/75.pdf> . Acesso em: 05 jan. 2020.
- CRISTOVÃO, V. L. **L1 co-construindo L2?: o real x o possível**. 1996. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - LAEL/PUC, São Paulo.
- CUMMINS, J. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. **Working Papers on Bilingualism**, n. 19, p. 121-129, 1979.



CUMMINS, J. A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, n. 89, p. 585-592, 2005.

de GUERRERO, M. C. M. Form and functions of inner speech in adult second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey: Ablex, 1994. p. 83-115.

DELIBO, J. A. Formação e prática do professor de inglês: repensando o espaço da língua materna. 1999. 198f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

ELLIS, R. *Classroom second language development*. Oxford, England: Pergamon, 1984.

ELLIS, R. The Interactional Hypothesis: a critical evaluation. Paper presented at the REGIONAL LANGUAGE CENTRE SEMINAR, Singapore, 1991. Disponível em <http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/3b/17.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

ELLIS, R. *Task based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FÆRCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman, 1983.

FERREIRA, M. M. A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês). 2000. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – IEL, UNICAMP, Campinas.

HALL, G.; COOK, G. Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, v. 45, n. 3, p. 271-308, 2012.

HOWATT, A. *A History of English language teaching*. Oxford: OUP, 1984.

JENKINS, J. *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JOHN-STEINER, V. The road to competence in an alien land: a Vygotskian perspective on bilingualism. In: WERTSCH, J. V. (Ed.) *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 348-371.

KIM, S.; ELDER, C. Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: A cross-linguistic functional analysis of teacher talk. *Language Teaching Research*, n. 9, p. 355-380, 2005.

LADO, R. **Linguistics across cultures**: Applied linguistics for language teachers. University of Michigan Press: Ann Arbor, 1957.

LANTOLF, J. (ed.) Socio-cultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LANTOLF, J.P.; THORNE, S. Sociocultural theory and the genesis of second language development. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LEONTIEV, A. N. Psychology and the Language Learning Process. Oxford: Pergamon, 1981.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MACARO, E. Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. Analyzing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: theories and decision making. *The Modern Language Journal*, v. 85, n. 4, p. 531-548, 2001.

MELLO, H. A B. de. L1: Madrinha ou Madrasta? O Papel da L1 na Aquisição de L2. *Signótica*, v. 16, n. 2, p. 213-242, 2004.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U.; STEWNER-MANZANARES, G; RUSSO, R. P.; KUPPER, L. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly*, v. 19, p. 557-584, 1985.

OLIVEIRA, L. A. O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras. *Sitientibus*, n. 37, p. 61-74, 2007.

OXFORD, R. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House, 1990.

QUAST, K. *Discurso interior e o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira*. 2009. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

_____. **A Língua Materna como Recurso Mediacional na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UNITAU, Taubaté, SP, 2003.

RASQUE, J. H. **A Língua Materna (L1) como Fator de Influência na Aprendizagem de Segunda Língua (L2)** – Inglês. 2010. Tese (Mestrado) – Universidade da Amazônia, 2010.

RINGBOM, H. On L1 Transfer on L2 Comprehension and L2 Production. *Language Learning*. v. 42, n. 1, p. 85-112, 1992.



RODRIGUES, R.M. A Língua Materna no Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa, suas Crenças e Uso. **Entrepalavras**, v. 2, p. 84-110, 2012.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.) **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras/ São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SCHACHTER, J. An Error in Error Analysis. **Language Learning**, v. 24, p. 205-214, 1974.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching**. 2. ed. Macmillan Books for Teachers, 2005.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133–158, 2002.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, p. 209-231, 1972.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.) **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 107-128. (Série Desenvolvimento humano e práticas culturais).

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (orgs.) **A linguagem e o Outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

STERN, H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

STETSENKO, A.; ARIEVITCH, I. **Teaching, learning, and development: A post-Vygotskian perspective**. *In*: Wells, G.; Claxton, G. (Eds). **Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education**, p. 84-96. Oxford: Blackwell, 2002.

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

TARONE, E. Some thoughts on the notion of “communication strategy”. **TESOL Quarterly**, v. 15, p. 285-295, 1981.

TERRA, M. R. **Inglês para hotelaria: repensando as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté – UNITAU, Taubaté.

TERRA, M. R. **Letramentos em língua materna & relações de plurilinguismo na aula de inglês**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL, UNICAMP, Campinas.

USHAKOVA, T. N. Inner Speech and Second Language Acquisition: An Experimental-Theoretical Approach. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Ablex, 1994. p. 135-156.

Van LIER, L. The use of L1 in L2 classes. **Babylonia** (Switzerland), v. 2, p. 37-43, 1995. (*draft* enviado pelo autor).

_____. From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: J. Lantolf (ed.) **Socio-cultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 245-260.

VEER, R. van der.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução Cecília C. Bartalotti. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999[1991].

VYGOTSKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987[1934].

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001[1934].

_____. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

WELLS, G. Using L1 to Master L2: A Response to Anton and DiCamilla's Socio-Cognitive Functions of L1 Collaborative Interaction in the L2 Classroom. **Modern Language Journal**, v. 83, n. 2, p. 248-254, 1999.

Karin QUAST

Possui graduação em Letras pela Universidade do Vale do Paraíba (1980), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (2003) e Doutorado em Educação pela Unicamp (2009). Atualmente é professora no programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté (UNITAU).

Recebido em 05/05/2020 - Aceito em 15/07/2020