

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E RECURSOS PRÁTICOS EM CONTEXTO DE SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aline CANTAROTTI¹

ABSTRACT: Nemser (1971) considers Interlanguage (IL) the results of “near systems” of the learner’s target language. The mother tongue is a consistent part of the learner’s IL. This way, this study considers the use of the mother tongue as a contributing factor in the foreign language teaching/learning process, once its continuous development in the IL orients the system of the language to be as close as possible to the target language one. Moreover, Coste (1997) claims that code-switching is the fast switch between two languages, in writing and oral production, while it constructs a particularly authentic learning environment once it accepts the influence of the mother tongue in the foreign language (Turnbull & Arnett, 2002). This study aims at connecting the teaching practice with the use of resources to enrich/ enhance its teaching/learning context. It also looks forward to checking the role of the mother tongue in the foreign language classroom in elementary level.

KEYWORDS: teaching formation; foreign language; code switching; interlanguage.

1. Introdução

O trabalho em sala de aula de língua estrangeira (LE) requer, entre outras coisas, dedicação, esforço e maleabilidade por parte dos professores e alunos. Há, também, fatores externos a este ambiente e que desempenham papel relevante no produto final, rumo à efetiva aprendizagem: a comunidade, o governo e as políticas educacionais, além da própria instituição de ensino onde são ministradas as aulas, e daqueles presentes no ambiente externo da sala de aula, diretamente ligados à construção do ensino, isto é, outros professores, diretores, coordenadores pedagógicos, pais, agentes de apoio, etc.

Ao questionar professores sobre o que os motivava a não usar a língua materna (LM) em sala de aula, afirmavam que a LM retardaria o processo de aprendizagem e, como os alunos estavam em estágio inicial de aprendizagem, já deveriam se acostumar à língua objeto (LO) desde cedo. É justamente nesta concepção que se encontra a confusão: acostumar-se com a LO desde cedo não significa que o aluno tenha que esquecer tudo que aprendeu e não se remeter a sua LM. Significa que o aluno deve ouvir e se expor ao máximo de *input* possível na LO, porém, por que não usar a LM como recurso de ensino/aprendizagem quando sentir necessidade de fazê-lo? Outro aspecto que confunde os professores é que usar a LM é sinônimo de tradução, vendo tal fato como negativo (como vêem o caso do erro como negativo, bem como a influência da LM e sua transferência da mesma forma). Por não verem a possibilidade de usar a LM, como recurso para auxiliar o ensino da LE, acabam acreditando que a LM mais atrapalha e retarda a aprendizagem do aluno do que a beneficia.

Todos os alunos querem alcançar a proficiência na LE escolhida, porém nem todos alcançam essa proficiência da mesma forma. O papel de professores e pesquisadores é buscar diferentes caminhos que levem todos os aprendizes a esse mesmo objetivo. Espera-se que esta pesquisa possa ser um ponto de referência e uma contribuição para novos estudos que envolvam o uso da LM em sala de aula de LE, especialmente para fins específicos.

Uma das hipóteses da pesquisa é que o uso da LM em sala de aula de LE pode beneficiar e auxiliar a progressão da interlíngua (IL) dos aprendizes, de forma a conduzi-los a

¹ Professora mestre; Universidade Estadual de Maringá, PR.

sistemas mais próximos daqueles da língua alvo. O uso da língua alvo logo de início e sem nenhum auxílio da LM dos aprendizes pode contribuir para um retardo no desenvolvimento de sua Interlíngua. Ao se analisar como o uso da LM em sala de aula de LE se dá, pode-se contribuir também, com novas práticas pedagógicas, melhorando o ensino e a aprendizagem de LE, em contextos específicos ou outros contextos.

Embasados nos pressupostos teóricos da IL e da alternância de código, e, ao se escolher o contexto específico de Secretariado Executivo, discutir-se-á, de forma mais aprofundada na fundamentação teórica, a IL e sua progressão no indivíduo que está passando pelo processo de aprendizagem, até mesmo em sua LM, mas muito mais em sua LE, e que a alternância de código pode ser agregada como um elemento adicional neste contexto, ou como um recurso auxiliador, tanto para professores como para alunos, ao passo que, se usado, poderá possivelmente enriquecer e contribuir com uma progressão mais rápida da IL e, conseqüentemente, da construção da LE.

2. Fundamentação Teórica

2.1 O uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira.

A escolha do tema desta pesquisa que, em âmbito geral, configura-se no uso da LM em sala de LE, corrobora estudos de Atkinson (1987), Harbord (1992), Schweers (1999), Tang (2002) e Greggio (2004), os quais acreditam que tal uso é benéfico.

Atkinson (1987) explica que, inicialmente houve críticas duras em relação ao método da tradução, considerado como algo ultrapassado. Posteriormente, houve certa concordância em que os nativos da língua alvo são aqueles que deveriam ensinar sua língua como LE para os alunos estrangeiros, porque, desse modo, haveria somente o uso da LE em sala. Desta forma, o nativo, hipoteticamente, não saberia a LM de seus alunos. Indo um pouco além, há a promoção das idéias de Krashen que pondera que a “aprendizagem”, quando comparada à “aquisição”, não é mais tão importante e que a transferência, da mesma forma, não é realmente útil no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras. Por fim, relata que a idéia de que só se pode aprender uma LE ao falá-la, tem dois lados e não significa que apenas a língua alvo deva ser usada na sala de aula. Na opinião de Atkinson, o uso da LM deveria fazer parte de, ao menos, 5% do total do tempo de aula.

Apesar de Atkinson ser totalmente a favor do uso da LM em sala de aula de LE, ele reforça que a dependência excessiva ao recurso da LM pode levar a uma sensação de que tudo o que é ensinado em sala de aula deve passar pela LM para que haja um real entendimento. Além disso, as explicações podem ficar muito simplificadas, chegando a ponto de haver uma simples tradução dos conteúdos. Há, ainda, o fato de que os alunos falam com o professor na LM apenas por uma questão de comodidade ou ainda não percebem o quão importante é o uso de LE em certos exercícios na sala de aula. Mesmo assim, como Atkinson mesmo afirma (1987)

“... o preconceito não é uma razão satisfatória para proibir os alunos de se engajarem em atividades de aprendizagem nas quais eles podem muito bem ter mais crença do que qualquer outra com abordagem mais ‘comunicativa’, ‘afetiva’ ou ‘humanística’” (Tradução nossa).

Harbord (1992) constatou que o uso de LM em sala de aula de LE é uma das estratégias de aprendizagem preferidas pelos alunos. Inspirando-se no estudo de Atkinson (1987), ele afirma que “um outro importante papel da LM é permitir que os alunos digam

aquilo que realmente querem dizer” (tradução nossa), para que posteriormente, o professor possa ajudá-lo a achar o meio adequado de dizer o mesmo na língua alvo.

A pesquisa de Schweers (2003) se propôs a levantar dados quanto ao uso de LM em sala de aula de LE. Pesquisou a frequência e os propósitos do uso da LM neste contexto. Aplicou também pequenos questionários para professores que faziam parte de sua pesquisa, e para outros professores e alunos. Em relação aos questionários, 88% dos alunos aproximadamente, disseram que o espanhol (no caso, sua LM) deveria ser usado em sala de aula e 100% dos professores também concordaram com seu uso. Dos 88% dos alunos, 49% acreditavam que deveria ser pouco usado, 28%, às vezes, e 22%, que deveria ser muito usado. Alunos e professores, na pesquisa de Schweers, em sua maioria, concordaram que o uso da LM deve ser feito para explicar conceitos difíceis e checar a compreensão de assuntos recém-apresentados, seguido da ajuda que esse uso dá para que os alunos se sintam mais confortáveis e confiantes.

Inspirado no estudo de Schweers que foi publicado em 1999, Tang (2002) decidiu fazer um estudo semelhante no contexto do ensino de inglês como LE na China. Ele acreditava que o uso moderado e crítico da LM na sala de aula de LE poderia ajudar e facilitar a aprendizagem e o ensino da língua alvo. Os resultados encontrados demonstraram que a maioria dos professores faz uso da LM na sala de aula de LE e que ambos, professores e alunos, acreditam que esse uso seja positivo. Tang constatou também que, o uso do chinês (nesse caso, a LM em questão) tem um papel facilitador e de base para a LE. A LM seria o meio para a melhoria na proficiência da LE. O pesquisador concorda com os alunos de sua pesquisa (aproximadamente 63% de todos os entrevistados) de que 10% do tempo da aula deva ser gasto usando a LM e que esta porcentagem será reduzida à medida que os alunos avançam a estágios mais elevados na proficiência da LE.

Greggio (2004), coletou dados de sala de aula de LE de estágio inicial e intermediário. Seu principal objetivo foi, a princípio, de forma qualitativa, identificar as funções do uso da LM nestes contextos, para uma posterior análise sob a perspectiva sócio-cultural. Procurava investigar quando a LM era usada e se ela podia contribuir com a interação/assistência entre professor e alunos. Em seu estudo, duas professoras-informantes relataram que o uso da LM na sala dos alunos iniciantes por meio do recurso de se alternar os códigos era mais constante e mais necessário que o uso da LM na sala dos alunos intermediários. Outra afirmou, ainda, que, mesmo com alunos de nível intermediário ou avançado de proficiência, é importante o recurso da alternância de código pois, muitas vezes, o andamento das atividades pode ficar comprometido na insistência do uso apenas da LO. Concluiu sua pesquisa explicando que a alternância de código facilita tanto a interação entre professor e alunos quanto a aprendizagem.

De forma a corroborar os estudos apresentados acima, será necessário o aprofundamento dos conceitos de Interlíngua e alternância de código.

2.2 Interlíngua

Um melhor entendimento do que é a interlíngua e como ela se configura entre alunos de LE é fundamental para se constatar as possíveis contribuições do uso da LM do aluno na construção de sistemas cada vez mais próximos da LE em questão.

Nemser (1971) define o termo interlíngua como sistemas aproximados da língua alvo. Durão (2007) afirma que a interlíngua “abarca o continuum que se constitui quando começa o contato do aprendiz com a língua alvo, até que avança a uma etapa [...] na qual LM e LE coexistem” (tradução nossa).

Bialystock e Smith (1985), explicam que a interlíngua “envolve tanto a informação organizada, sistemática de representação mental sobre a língua alvo, quanto os procedimentos para reter de forma eficiente e efetiva, certo conhecimento em situações apropriadas.”

Durão (2007) explica que, apesar desses sistemas aproximados de língua mudarem constantemente, eles não se apresentam de modo caótico. Explica ainda, com base no trabalho de Selinker (1972), que da mesma forma que há um mecanismo específico mental em crianças para a construção da LM, há também, um mecanismo para a construção da interlíngua. Porém, para a sua construção, o aluno deverá se embasar na língua alvo, no conhecimento de outras línguas e no de sua própria LM (a interlíngua tem estruturas gramaticais e sons próprios que não pertencem nem à língua alvo, nem à língua materna).

Durão (2007) diz que, à medida que novos elementos vão sendo agregados aos já existentes, há uma espécie de desequilíbrio na interlíngua, fenômeno ao qual a autora denomina “processo de acomodação”, ou seja, “uma reformulação dos dados existentes em seus espaços mentais diante de uma nova incorporação”.

Castellotti (2001) afirma ainda, com relação a isso, que quanto à constituição da interlíngua do aprendiz, há, em um mesmo lugar, a LM do falante, eventualmente outras línguas estrangeiras e a LO. O impacto que todas tem no falante, em seu desenvolvimento, depende também de fatores sociais, variáveis individuais bem como da situação de aprendizagem.

Em relação ao aprendiz e sua interlíngua, Bialystock e Smith (1985) afirmam que:

mesmo nos momentos nos quais o conhecimento da língua e a análise desse conhecimento do aprendiz estão em mudança, não há necessariamente um aumento de consciência da estrutura daquele conhecimento. [...] O efeito primário de análise não é aumentar a consciência sobre o sistema, mas aumentar o potencial de uso desse sistema.

Portanto, não seria correto dizer que todos os falantes de uma mesma comunidade lingüística possuem os mesmos sistemas lingüísticos, pois cada indivíduo é único e tem características e vivências particulares. Porém, seria possível se considerar, com base em Corder (1967, 1971) que, em sua maioria, as interlínguas de integrantes de um mesmo grupo seriam semelhantes.

Nemser (1971) afirma que, no desenvolvimento das diferentes interlínguas, há estágios evolutivos diferentes, não apenas do ponto de vista quantitativo, mas especialmente porque, nos primeiros estágios, as categorias que estão sendo mais frequentemente reorganizadas são as gramaticais, as lexicais e as fonológicas. Passando para estágios mais avançados de aprendizagem, há uma re-interpretação e uma reorganização da interlíngua já existente.

Pode-se perceber que a interlíngua é um fenômeno mais complexo do que parece ser quando era definida apenas como sistema aproximado da língua alvo. Durão (2007) explica que nem sempre quando um aluno produz corretamente certo enunciado, este deva ser considerado prova de que ele realmente interiorizou suas partes, porque isto pode ser apenas o resultado de mera memorização. Esclarece também que, nem todos os erros são realmente “erros”, uma vez que podem se configurar apenas como processos de acomodação, indicando que a sua interlíngua está em progressão.

Apesar do estudo de Bialystock e Smith (1985) propor a idéia da qualidade sobre a quantidade, eles também reportam que os aprendizes serão diferentes do nativo ou de outros aprendizes não apenas pela forma como organizam o seu sistema lingüístico (qualidade), mas pelo quanto sabem sobre esse sistema (quantidade). Por exemplo, quanto maior for o nível de

educação escolar de um aluno aprendiz de LE, maior será sua representação analítica sobre o sistema, ainda que em uma proporção limitada.

2.3 Alternância de código (o fenômeno *code-switching*)

Os fenômenos de línguas em contato são objetos de estudo da Sociolinguística. De acordo com Moreno Fernández (1998), “falamos de situações de línguas em contato quando há duas ou mais línguas, quaisquer que sejam, em uma situação de contato qualquer” (tradução nossa). A alternância de código é um conceito muito amplo que abarca desde o bilingüismo (falantes com duas línguas de uso) até o ambiente de ensino e aprendizagem de LE, passando ainda, pelo contato entre fronteiras territoriais.

De forma didática, Moreno Fernández (1998) classifica, dentro dos estudos de línguas em contato, três grupos de categorias para os fenômenos que derivam desses contatos, como segue:

<i>Fenômenos derivados do contato de sistemas</i>	<i>Fenômenos derivados do uso de várias línguas</i>	<i>Fenômenos derivados do contato de línguas</i>
Interferência Convergência Empréstimo Calco	Escola de língua Substituição de língua Alternância de código (ou de línguas) Mistura de código	Línguas pidgin Línguas crioulas Variedades de fronteiras ou de transição

Quadro 1 – Fenômenos derivados de contato.

Fonte: Moreno Fernandez, 1998.

Para este estudo, o que interessa é a alternância de código, a qual se insere nos fenômenos dados pelo uso de várias línguas e que, no caso dos dados coletados para análise nesta pesquisa, estão no contexto de ensino e aprendizagem de LE, e não no contexto bilíngüe.

Calvet (2002), diz que um indivíduo pode misturar duas línguas em seu discurso, produzindo enunciados “bilíngües”. Isto não se configura como interferência, mas como passagem de uma língua a outra, uma mistura de línguas (do inglês *code mixing*) ou uma alternância de código (do inglês *code-switching*) e se dá também, com base na situação do contato de línguas, podendo responder às estratégias conversacionais, com o intuito de fazer sentido ou de negociar sentidos, com funções interacionais, em diferentes âmbitos.

Medina López (1995) diz que por ser a alternância de código um tipo de comportamento lingüístico complexo, cabe analisar os mecanismos que cada falante emprega, de certa forma, desordenadamente à primeira vista, das línguas em questão. Medina López (1995) coletou dados de comunidades falantes de inglês e espanhol, nos Estados Unidos, de forma a demonstrar que a alternância de código está pautada em uma série de elementos e que há mais equilíbrio quando a mesma ocorre entre falantes bilíngües, já que usam esse recurso e conhecem melhor ambas as línguas.

De acordo com Appel e Muysken (1996), a alternância de código pode ser resultado de uma função referencial em alguns casos, por falta de conhecimento de certos termos em uma língua ou de um determinado tema, o que não se configura como falta de conhecimento da estrutura lingüística da língua alvo em questão. No âmbito do ensino e aprendizagem, Turnbull & Arnett (2002) corroboram Cook, afirmando que métodos de ensino que permitam ao professor usar LM e LE concomitantemente, criam um ambiente autêntico para a

aprendizagem na medida em que consideram a influência da LM na LE. Além disso, Eldridge (1996) constatou em um de seus estudos, que a maior parte da ocorrência de alternância de código no ambiente de sala de aula dos dados por ele coletados, se faz presente por objetivos de aprendizagem. Em outras palavras, alternar códigos dentro da sala de aula de LE nem sempre é sinônimo de uma quebra do propósito pedagógico, daí a Arnfast e Jorgensen (2003) afirmarem que não há razão para evitá-la.

Poullisse e Bongaerts (1994) observam que muitos estudos apontaram várias razões para o uso da alternância de código, uma das quais seria suprir a falta de um termo em particular em uma das línguas ou pela disponibilidade maior deste termo naquela determinada língua. Outra seria a motivação psicológica e social, por exemplo, para demarcar a identidade do falante ou de um grupo, ou a mudança de assunto, ou especificar um destinatário em especial ou ainda, chamar a atenção para uma parte específica da mensagem.

Um estudo de Amarante (2000), analisa a alternância de código dentro do contexto de avaliação de aprendizagem de inglês como LE e que o silêncio na produção dos alunos durante o processo avaliativo oral se traduz, na verdade, nos momentos em que se faria presente o uso de alternância de código. Em outras palavras, as pausas nas quais não há produção simbolizam que, nesse momento, a alternância de código, por exemplo, seria adotada, mas o interlocutor não o faz, por temor de ser punido ao usar sua LM, já que o objeto de avaliação é a LE que se objetiva alcançar.

Em relação a falantes fluentes ou nativos, Arnfast e Jorgensen (2003) citam Poplack (1988), que diferencia entre alternância de código demarcada e alternância de código não demarcada, como se observa no quadro a seguir:

<i>AC demarcada</i>	<i>AC não demarcada</i>
Inícios falsos de frases	Com pausas metalingüísticas
Não hesitação	Com hesitação
Sem pausas longas	Repetição
	Comentários metalingüísticos

Quadro 2 – Diferenças entre alternância de códigos.

Fonte: Arnfast e Jorgensen, 2003.

Ao analisarem seus alunos em estágio inicial de aprendizagem, essas autoras puderam observar tanto alternância de código demarcada como a alternância de código não demarcada, descritas por elas como fluente ou eloqüente. Elas concluem que a ocorrência da alternância de código pode indicar uma estratégia comunicativa para o aprendiz ou uma habilidade, competência (ou recurso) usada de forma a facilitar a aquisição da linguagem e a aceitação social.

Causa (1997), analisou dados de um grupo de alunos de italiano como LE de nível iniciante de italiano (tendo a língua francesa como LM), com um grupo de alunos avançados. Constatou que há um decréscimo no uso da alternância de código no grupo avançado. Porém, os momentos nos quais a alternância de código persistiu foram aqueles nos quais há explicação metalingüística e lexical. Já no grupo iniciante, além das já citadas, havia alternância de código quando da explicação de estruturas. A pesquisadora concluiu ainda que, mesmo no grupo mais avançado, o recurso da alternância de código é inevitável, devido ao ambiente de sala de aula e o tipo de situação ensino/aprendizagem ali instaurado, mesmo que sua ocorrência seja baixa.

3. Análise do Corpus

Para a gravação e posterior transcrição e análise destas aulas, a pesquisa também exigia uma professora que ministrasse aulas baseadas na crença de que o uso de LM pode trazer benefícios para o desenvolvimento da LE para seus aprendizes, de modo que os mesmos estivessem expostos a tal uso, inicialmente pelo próprio professor, podendo ter, ainda, um ambiente propício para interação entre eles também, com o uso da LM. O corpus foi coletado em aulas ministradas entre maio e dezembro de 2005, para alunos do curso de graduação em Secretariado Executivo Trilíngüe, com contexto de ensino de LE para fins específicos, da Universidade Estadual de Maringá, localizada no norte do Paraná, em uma das turmas de primeiro ano do curso. A turma em questão era composta de 14 alunos, com faixa etária entre 17 e 23 anos.

No mesmo grupo, havia alunos que já tinham freqüentado cursos em escolas de idiomas, por um período de tempo diferenciado, como havia, também, alunos com vivência no exterior, e outros ainda, que estudaram inglês apenas no colégio regular ou em cursinhos pré-vestibular. As aulas deste grupo eram ministradas duas vezes por semana no período noturno, e tinham uma duração de aproximadamente 100 minutos em cada um dos encontros.

Em relação ao desenvolvimento, os professores do curso seguem o conteúdo apresentado nos livros didáticos adotados, uns centrando-se mais nos exercícios propostos nos livros, outros considerando o livro como uma seleção de conteúdos a serem administrados ao longo do ano. No caso da professora analisada, além de ela não passar por todos os exercícios propostos no material, trazia muitos conteúdos com fins específicos (no caso, do âmbito empresarial), além de subsídios para a prática das novas estruturas gramaticais da língua apresentadas aos alunos (e que não eram aprofundadas no livro didático), e procurava constantemente obter dos alunos produção oral, bem como sua prática.

3.1 Procedimentos de análise

No capítulo sobre a interlíngua, foi colocado que o pesquisador Nemser (1971) afirmou que a interlíngua dos aprendizes está constantemente sendo reformulada, especialmente nos primeiros estágios de aprendizagem, quanto aos aspectos gramaticais, lexicais e fonológicos. Sendo assim, optou-se pela análise dos aspectos gramaticais somente, para que não se prolongasse demasiadamente a análise, apesar de considerar a riqueza de pesquisa nos outros aspectos.

O corpus coletado possui dois momentos de análise: um, tendo em vista a alternância de código e outro, focado na análise da interlíngua. O objetivo é verificar a relação dos dois momentos de análise, tendo em vista as novas estruturas apresentadas e usadas em diferentes momentos das aulas transcritas, e levando-se em consideração possíveis contribuições e benefícios da LM quando usada em contexto de ensino e aprendizagem de LE. Além disso, levantou-se a hipótese de que o recurso da alternância de código usado pela professora informante pode contribuir ou auxiliar a progressão do aluno em sua aprendizagem no desenvolvimento da LE (no caso, de suas interlínguas).

3.3 A LM na sala de aula de LE – análise do uso da alternância de código pela professora como possível contribuinte da construção da IL dos alunos com foco em estruturas gramaticais

Especialmente no estágio inicial de aprendizagem de LE, o uso da LM em sala de aula de LE é igualmente direcionado pelo professor. Estará presente em maior ou menor grau,

dependendo da forma como o professor a usa e mesmo quando o professor resolve bani-la do contexto de ensino por completo, como foi observado nas pesquisas citadas anteriormente.

Para uma melhor visualização do corpus coletado para esta pesquisa em relação ao uso da LM, observam-se certos propósitos característicos, tanto por parte do aluno, quanto por parte da professora e, independentemente de se usar apenas a LM ou usá-la por meio do recurso da alternância de código. Estes propósitos estão descritos no quadro abaixo:

Professora	Alunos
1 - Esclarecimento (de atividades, exercícios propostos em sala, instrução de procedimentos)	1- Esclarecimento (de conteúdo, de instrução de exercícios propostos em sala, de procedimentos)
2 -Negociação (de objetivos, atividades, datas)	2-Negociação com a professora (de datas, atividades)
3-Explicações (de situações, contextos)	3-Resposta (a professora ou aos colegas de conteúdo, correção de exercícios, explicação)
4- Verificação do conhecimento/ entendimento dos alunos	4-Confirmação (de algo dito anteriormente)
5- Confirmação (de algo dito anteriormente)	5-Comentários diversos (sobre conteúdos fora do âmbito da aula, sobre a dificuldade de exercícios, etc.)
6- Correção de exercícios (elicitando respostas dos alunos)	
7- Explicação (vocabulário, gramática, fonética)	
8 – Comentários diversos (sobre conteúdos fora do âmbito da aula, etc)	
9 – Chamar atenção para algo e/ou quanto a indisciplina	

Quadro 3: Comparação entre a ação da professora e alunos com relação aos propósitos de uso da alternância de código.

Observa-se que os propósitos de uso da LM em sala de aula de LE têm características peculiares para cada um dos envolvidos na interação devido aos papéis que nela exercem. Sendo assim, neste momento, analisar-se-ão, separadamente, as interações da professora e dos alunos, uma vez que a primeira terá como foco de análise, o uso da alternância de código para explicações de estrutura da língua e o segundo, terão a construção de sua interlíngua analisada de acordo com a performance da professora, também com foco na estruturação da LE.

3.3.1 O recurso da alternância de código nos turnos de fala da professora

De acordo com a afirmação de Calvet (2002), um indivíduo pode misturar duas línguas em seu discurso, produzindo enunciados “bilíngües”, e tal produção não se configura como interferência, mas como passagem de uma língua a outra, uma mistura de línguas (do inglês *code mixing*) ou uma alternância de código (do inglês *code switching*); além disso, com base na situação do contato de línguas, tal fato pode responder a estratégias conversacionais com o intuito de fazer sentido ou de negociar sentidos, com funções interacionais, em diferentes contextos, torna-se necessário analisar os dados sob esta perspectiva. O recurso da alternância de código em ambiente de sala de aula torna-se, então, uma prática conversacional, bem como uma estratégia, como cita Calvet (2002). Além disso, o contexto de sala de aula de LE é diferente de outros contextos (os de rotina, de trabalho, etc.) e assim, Coste (1997) faz considerações sobre a alternância de código em um de seus estudos,

separando, primeiramente, a alternância na sala de aula e fora dela, destacando, ainda, uma segunda divisão para tais contextos, a saber:

- 1 – Dentro da sala de aula: a) alternância de código de uso em sala de aula e b) alternância de código de aprendizagem
- 2 – Fora da sala de aula: a) alternância de código de uso fora da sala de aula e b) alternância de código de aprendizagem.

Sendo assim, nesta análise dos dados, considerar-se-á a alternância de código de aprendizagem em sala de aula, uma vez que as situações de aprendizagem da relação da professora com os alunos e o desenvolvimento da IL dos mesmos serão submetidos à análise.

Além disso, Eldridge (1996), em um de seus estudos, também percebeu que a maior parte do uso do recurso da alternância de código feito no ambiente de sala de aula, focava-se em objetivos de aprendizagem. Em outras palavras, alternar códigos dentro da sala de aula de LE, nem sempre é sinônimo de uma quebra do propósito pedagógico, sendo que Arnfast e Jorgensen (2003) afirmam que não há razão para evitar ou não ensinar a alternância de código neste contexto, que justifica a discussão em pauta no trabalho em questão.

Considerando os turnos de fala em seu número total por parte da professora, ao longo de toda a transcrição, classificam-se em três tipos:

- 1 - turnos com o uso apenas do inglês;
- 2- turnos com o uso apenas do português
- 3 - turnos com o uso de alternância de código.

Assim, levantam-se os seguintes números:

Primeiro Semestre	Segundo Semestre
1- turnos inglês: 423	1- turnos inglês: 353
2- turnos português: 80	2- turnos português: 57
3- turnos alternância de código: 413	3- turnos alternância de código: 426

Do primeiro para o segundo semestre, observa-se um aumento no número dos turnos com a alternância de código. Também se observa uma diferença na qualidade em relação a esses turnos, ou seja, em um mesmo turno, o uso não tão abusivo da LM, leva à produção cada vez maior de enunciados com o uso mais significativo da LE em questão. Veja-se o exemplo abaixo, retirado dos dados do segundo semestre:

- 2109 P: So, last day is a continuation of this. You are going to see there is and there are, right. (xxx) and, hu, now we are going to introduce some countable nouns, uncountable nouns. (xxxx) Do you know, hu, what is countable and uncountable? **Vocês sabem o que é** or no? **Vamos se acomodar aí.** (+++) So, do you know? **O que é** countable and uncountable? (++)
- 2110 Ax: **Contáveis e incontáveis.**
- 2111 P: **Contáveis e incontáveis. Um exemplo de countable noun**
- 2112 Ax: People.
- 2113 P: People. A person, two persons, people. Right. Yes, right.
- 2114 Ax: students.
- 2115 P: Students. *What about uncountable?*

- 2116 Ax: Milk
2117 As: @@@
2118 P: Milk. Money? *Is money countable or uncountable?*
2119 Ax: It depends.

Observa-se neste exemplo, que a professora explica um conteúdo de estrutura da língua quase que totalmente na LO, usando, em raros casos, o recurso da alternância de código e que, além disso, dá continuidade à conversação também na língua alvo (como se observa no exemplo acima). Quando faz uso novamente do recurso da alternância de código, usa para reforçar algo dito anteriormente, confirmar o que o aluno disse (também em sua LM) ou para chamar a atenção quanto a disciplina. Tal configuração do uso apenas da LE ou da retomada do recurso da alternância de código se estende em vários momentos dos dados coletados.

3.3.2 Aspectos de alternância de código

No contexto geral, observa-se que os momentos nos quais a professora usa o recurso da alternância de código nas explicações ou na apresentação de novas estruturas, em ambos os semestres, ela o faz quase que frequentemente para os mesmos propósitos: explicar as novas estruturas, reforçá-las com exemplos contrastivos entre LM e LE, dar instruções sobre como usá-las, por exemplo. Além disso, percebe-se também, de modo geral, que a alternância de código é mais usada especialmente mediante inserção de frases na LM no decorrer da comunicação em LE, havendo com menor frequência a inserção de palavras.

Além disso, ao se analisar o uso da alternância de código por parte da professora, percebem-se dois outros aspectos levantados por Moura (1997). A pesquisadora afirma, primeiramente, que o uso da alternância de código se dá pela percepção do indivíduo envolvido na comunicação de que, no decorrer da conversação, poderá obter mais *feedback* comunicativo ao usar mais de um idioma e assim, calculando as conseqüências desse uso, o faz de forma consciente. Em outras palavras, para receber respostas dos alunos, recorre à sua LM durante as explicações de novas estruturas da LE. Em segundo lugar, que o uso da alternância de código tem a função de manutenção do tópico da conversação em questão, não permitindo que os falantes se distanciem do tema discutido. A professora informante também usa a alternância de código em alguns momentos do corpus analisado com essa função, tanto no primeiro quanto no segundo semestre.

Tendo em vista as características da alternância de código usadas pela professora, serão analisadas as falas dos alunos nos dois momentos de coleta do corpus, com foco na construção da interlíngua dos alunos nos momentos de uso de novas estruturas gramaticais já citados acima, estruturas essas apresentadas ao longo do semestre pela professora.

3.3.3 A construção da IL dos alunos de LE tendo em vista o recurso da alternância de código usado pela professora nas explicações de novas estruturas da língua

Retomando o que Durão (2007) diz sobre a interlíngua, à medida que novos elementos vão sendo agregados aos já existentes, há uma espécie de desequilíbrio da mesma, o que a autora chama de “processo de acomodação”, ou seja, “uma reformulação dos dados existentes em seus espaços mentais diante de uma nova incorporação”. O que se observa é que tal processo é constante, e se torna mais evidente no estágio inicial de aprendizagem.

Desta forma, se procurará a relação do recurso da alternância de código usado pela professora informante para as explicações de estrutura da LE, que é o foco desta pesquisa, por

meio da construção da interlíngua dos alunos, tendo em vista o uso que fazem dessas novas estruturas como resultado de produção, provavelmente, da contribuição que tal recurso fornece ao remeter-se à LM dos alunos. Levanta-se tal hipótese uma vez que, como explica Durão (2007), tais sistemas aproximados de língua (as interlínguas que os alunos constroem) mudam constantemente e caminham sempre de uma extremidade a outra, sendo que, em cada extremidade, estão a LM e a LE dos alunos.

3.3.3.2 A construção da IL dos alunos

Para efeito de análise, há a divisão na produção dos alunos que são chamadas de: a) produção na interlíngua espontânea e b) produção na interlíngua induzida, uma vez que há momentos nos quais os alunos são induzidos a fazer o uso das estruturas novas devido à explicação e pedido de exemplos por parte da professora, bem como correção de exercícios (o que se configura no item a), além dos momentos nos quais os alunos, espontaneamente, fazem uso das estruturas já apresentadas durante a conversação de outros assuntos, sem nenhum foco em específico.

Em relação à interlíngua dos alunos em momentos espontâneos, especialmente no segundo semestre, os alunos constantemente usam as construções somente na LE, não recorrendo à LM, para confirmar informações dadas pela professora de uma atividade em sala, mesmo quando a professora recorre ao uso da alternância de código. Percebe-se que, no primeiro semestre, não houve turnos semelhantes pelos alunos. Tanto para perguntas ou comentários dos alunos, os turnos eram produzidos apenas na LM ou com o uso da alternância de código.

Ainda em relação aos três tipos de turnos encontrados na análise (apenas na LM, apenas na LE ou com o uso da alternância de código), os turnos reproduzidos somente em inglês, tanto pelos alunos como pela professora, em sua grande maioria, eram de resposta a exercícios que estavam sendo corrigidos em sala ou de repetições para a verificação de pronúncia. Curiosamente a professora utilizava também a língua alvo para cumprimentar os alunos pelo seu trabalho ou por uma resposta correta (*very well, fine, very nice*) bem como, para fazer a correção de uma estrutura da LE ou reafirmar o que o aluno dizia na língua alvo.

Assim, considerando-se que a interlíngua apresenta três tipos essenciais de processos, a saber: a) a internalização de novas formas linguísticas; b) a organização progressiva das relações forma-função; c) a eliminação de formas redundantes, tome-se o processo: a) como sendo o responsável pela variabilidade não-sistemática, enquanto que b) e c) são responsáveis pela resolução dos problemas que a primeira cria. Nos dados apresentados acima, nota-se três itens ao se relacionar o primeiro e o segundo semestre, tanto nos momentos de interlíngua induzida quanto nos momentos de interlíngua espontânea.

No eixo da variabilidade da interlíngua (eixo horizontal), conforme explica Ellis (1985), este se dá à medida que há a construção de novas regras, de forma variável, influenciado também pelo eixo vertical da sistematicidade, fazendo com que os níveis de competência dos aprendizes sejam modificados à medida que novos conteúdos vão sendo a eles apresentados. Cada nível construído de aprendizagem fornece ao desenvolvimento da interlíngua, características peculiares, determinando momentos diferentes no processo de aprendizagem (Durão, 1999).

Para exemplificar o descrito acima, cita-se o verbo ser/estar do inglês, verb “to be”, que é apresentado aos aprendizes em estágio inicial de aprendizagem. A estrutura é relativamente simples:

I am Eliane – Eu sou Eliane
Eliane is at home – Eliane está em casa.

Mas, e quando aos aprendizes lhes é apresentando a seguinte frase:

Eliane is working – Eliane está trabalhando.

Haverá, conseqüentemente, uma reorganização/reestruturação da interlíngua desses aprendizes. É nesse momento que haverá desenvolvimento da interlíngua no eixo da variabilidade, de forma mais lenta ou mais rápida, com seu entendimento imediato, ou com restrições, e à medida que o aprendiz estiver revendo essa estrutura do presente contínuo (*Eliane is working*), poderá sempre haver uma nova reorganização em sua interlíngua, até o momento em que não haja mais impedimentos quanto a essa estrutura, provavelmente em níveis mais avançados de proficiência.

A questão da variabilidade é importante para se entender, por exemplo, o que aconteceu à interlíngua dos alunos, no momento em que a professora lhes apresentou um dado novo em relação à estrutura. De acordo com os estudos apresentados por esta pesquisa, é bem provável que os alunos apenas reorganizem e progridam nessa nova estrutura por completo nos anos subseqüentes.

Características como interferência, transferência e o próprio erro, estão quase sempre presentes quando aprendizes de LE objetivam níveis de proficiência mais avançados de determinada LO. Ressalta-se que, nem sempre a LM tem interrupções ou impedimentos nesse sentido, como observado no estudo de Durão (1999), em relação à interlíngua dos aprendizes, por exemplo. Além disso, a construção/reorganização da interlíngua dos aprendizes tem suas limitações. Durão (2004) cita Vogel y Vogel (1986), que alega que os aprendizes, devido à sua interlíngua: 1) não são capazes de perceber seus próprios erros, pois desta forma, seria possível explicar porque um aluno, a princípio, reproduziria a frase do exemplo citado acima (*Eliane is working*), como: *Eliane is work*, uma vez que essa regra especificamente na interlíngua do aluno, ainda está sendo reorganizada/reformulada; 2) não sabem avaliar se os enunciados que produzem são realmente da língua que aprendem. Na verdade, o aprendiz, na progressão de sua LO, estaria no meio do caminho, entre sua LM e sua LO, de acordo com a perspectiva da evolução, ou seja, produz a IL e não a LO e, por fim, 3) não se sentem seguros quanto ao uso de certas palavras e estruturas da língua que estão aprendendo. É claro, este item é conseqüência e resultado dos dois primeiros citados.

Assim, com o recurso do uso da LM, quer seja a LM propriamente dita ou pelo uso da alternância de código, o aprendiz pode suprir algumas necessidades. O fato, por exemplo, de não saberem avaliar se o enunciado que vão produzir é realmente da língua que aprendem ou a insegurança de usar certos termos que estão ainda aprendendo, pode explicar a ação do aprendiz que, no meio do caminho, reproduz determinado enunciado, metade na LE e metade na LM, substituindo o que não sabe da LE pela LM.

Desta forma, é possível também explicar o recurso da alternância de código ou uso propriamente dito da LM, nos enunciados dos aprendizes analisados nas transcrições, uma vez que nem sempre possuem domínio avançado da LE. É justamente por isso que estão reconstruindo constantemente suas interlínguas e não a LE.

4 Considerações finais

De acordo com Selinker (1972), a partir de Lenneberg (1967), quando os aprendizes tentam aprender uma língua estrangeira, normalmente ativam a “estrutura psicológica”, na qual as identificações interlíngüísticas devem existir, porém, de forma mais limitada.

Percebe-se que a professora possui uma maneira de usar a LM via recurso da alternância de código com características particulares, o que nos leva a crer que é, em parte, um uso de forma inconsciente em certos momentos dos seus turnos de fala. Porém, constata-se, que o recurso da alternância estava presente devido ao ambiente social, que é a sala de aula de LE e seu discurso pedagógico (de negociação, instrução, etc.). Em suma, é fato que usar ou não a LM em sala de aula de LE, bem como usá-la através do recurso da alternância de código se traduz em uma escolha, justificada quando usada com base em pesquisas que corroborem tais práticas e as justifiquem com propriedade.

É perceptível que, uma vez que a professora informante apresenta elementos da LM inseridos no contexto da LE, ela auxilia a construção do conhecimento do aluno ou a reorganização dos conceitos por ele recém-aprendidos, de modo a embasá-lo cada vez mais em sua LE. O recurso da alternância de código, em vários momentos, facilita a construção do conhecimento do aprendiz, especialmente naqueles em que se explica algo ou quando ele questiona usando elementos de sua LM ou ainda, reforça o que fora apresentado com elementos semelhantes, comparando LM e LE, ao passo que o aluno, se sente confortável, faz isso com o recurso da alternância de código, de certa forma, incentivado pelo mesmo recurso por parte da professora.

À medida que o aluno produz tanto com o recurso da alternância de código quanto apenas na LE, tentou-se identificar elementos que evidenciassem a construção e desenvolvimento de sua interlíngua. Assim, considerou-se tanto aqueles momentos de produção instigados pelo ambiente pedagógico (um ambiente não natural de interação comunicativa), quanto momentos nos quais havia certo distanciamento desse ambiente ou mesmo do foco específico de uma dada estrutura.

Em relação a esses momentos, observa-se que houve uma pequena reorganização e construção da estrutura base da LE em questão, pelos alunos, especialmente em momentos não tão focados no ambiente pedagógico. A contribuição dada pela LM com o recurso da alternância do código, a construção e desenvolvimento da interlíngua dos alunos foi a constante retomada das estruturas apresentadas com o destaque de elementos semelhantes, ou mesmo diferentes, das duas línguas.

A certeza que permanece é a de que uma contribuição está sendo deixada, para ambos os construtos teóricos escolhidos como norteadores desta pesquisa, e que tanto os estudos de interlíngua quanto os de alternância de código, merecem contribuições mais aprofundadas do que a que é deixada aqui, de forma a evidenciar cada vez mais que é feito pelo bem comum, mas, especialmente, para contribuir com o principal foco: desenvolver cada vez mais a aprendizagem, e contribuir com ela, em prol de nossos alunos.

Referências

- AMARANTE, M.F.S. O conceito de falante bilíngüe e a alternância de código lingüístico no discurso da avaliação de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Letras*, PUC-Campinas, Campinas, v.19. n. 1 / 2, p. 75-94, dez., 2000.
- APPEL, R. e MUYSKEN, P. Alternancia Lingüística y Mezcla de Códigos. *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Madrid: Ariel Lingüística, 1996, pp.175-192

- ARNFAST, J. S. & JORGENSEN, N. Code-switching as a communication, learning, and social negotiation strategy in first-year learners of Danish. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 13, n. 1, 2003.
- ATKINSON, David. 'The mother tongue in the classroom: a neglected resource?' *ELT Journal*, v. 41/4, p. 241-247, 1987.
- BIALYSTOCK E. e SMITH, M. S. Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for second-language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, 1985.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística*. Uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.
- CASTELLOTTI, V. *Didactique des langues étrangères - La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, Cle International, 2001.
- CAUSA, M. Maintien, transformation et disparition de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant: du niveau débutant au niveau avancé. In: *ÉLA – Revue de Didactologie des langues-cultures – Alternances des langues et apprentissage*. n. 1008, Octobre-décembre, 1997.
- CORDER, S. P. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, 1981.
- COSTE, D. Alternances didactiques. In: *ÉLA – Revue de Didactologie des langues-cultures – Alternances des langues et apprentissage*. n. 1008, Octobre-décembre, 1997
- DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español e de españoles aprendices de portugués*. Londrina: EDUEL, 1999.
- DURÃO, A. B. A. B. *La Interlengua*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- ELDRIDGE, J. Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, v.50, n. 4., p. 303-311, Out/1996.
- ELLIS, R. Sources of Variability in Interlanguage. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 2, 1985.
- GREGGIO, S. *Analyzing Code Switching in the EFL Classroom From Qualitative and Sociocultural Perspectives*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- HARBORD, John. 'The use of mother tongue in the classroom'. *ELT Journal*, v. 46, n.4, p. 350-355, 1992.
- POULISSE, N. e BONGAERTS, T. First language use in second language production. *Applied Linguistics*, v. 15, n. 1. Oxford University Press, 1994.
- MEDINA LÓPEZ, J. *Lenguas em contacto*. Madrid: Arco libros, 1998.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. *Principios de Sociolingüística y Sociología del lenguaje*. Madrid: Ariel Lingüística, 1998.
- MOURA, I. M. Motivações para a alternância de código no discurso bilíngüe. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 29, p. 51-67, Jan-Jun, 1997.
- NEMSER, W. Approximative systems of foreign language learners. *IRAL Journal*, v.9, n. 2, p. 115-123, 1971.
- SCHWEERS Jr., C. W. Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, v. 41, n. 4, p. 34-37, Out/2003, cont. 21.
- SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL Journal*, v.10, n. 3, p. 209-231, 1972.
- TANG, J. Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum*, v. 40, n. 1, p. 36-43, Jan/2002.
- TURNBULL, M. e ARNETT, K. Teachers' Uses of The Target and First Languages in Second and Foreign Language Classrooms. In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, 2002, pp. 204-218.