

Alternância de Línguas na Sala de LE: revelação de atitudes

Language Alternation in Foreign Language Classrooms: evidence of attitudes

Mariangela Garcia Lunardelli*

* Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).
e-mail: <mariangela.lunardelli@unopar.br>

Resumo

Antes considerada *persona non grata* na aprendizagem de L2 pelos estudos contrastivos, por exemplo, a língua materna ou L1 vem adquirindo importância nos estudos atuais por sua presença indicar não somente uma estratégia do aprendiz mas também momentos da relação pedagógica e da implicação do sujeito no processo de aprendizagem. A alternância códica, ou seja, o uso da L1 e da L2 (e outras línguas) pelo aprendiz, é tema de vários estudos na área de interlíngua. Em nosso estudo, com pessoas de origem francesa aprendendo o português, veremos a presença do francês como L1, do português como língua-alvo e do espanhol como L2.

Palavras-chave: língua estrangeira, língua materna, alternância códica.

Abstract

Formerly considered *persona non grata* in L2 learning by contrastive studies, for example, the mother tongue or L1 has been assumed importance in current studies. This fact is due to its presence indicates not only a learner strategy but also moments of pedagogical relations and implication of the person in the learning process. The code alternation, that is, the use of L1 or L2 (and other languages) by the learner has been studied from the concept of interlanguage. In our work, focused on native speakers of French learning Portuguese, we will see the presence of French as L1, Portuguese as target-language and Spanish as L2.

Key words: foreign language, mother tongue, code alternation.

1 Introdução

Oriunda das teorias cognitivas, a análise de erros, uma das teorias de aquisição de línguas, propõe verificar, não nas línguas em si, mas na língua do aprendiz, as possíveis dificuldades, a fim de descrevê-las e entender as suas fontes. Com o estudo dessas dificuldades, percebe-se uma tendência em aceitar a utilização da língua materna como suporte natural na aquisição / aprendizagem de línguas. Tendência seguidora de uma abordagem psicolinguística que considera “um conhecimento novo se adquire em função do conhecimento anterior” (GOMES, 1992, p. 91). Esse conhecimento anterior aplica-se também a outras línguas adquiridas e ao próprio processo de aprendizagem, concentrados na língua do aprendiz.

Essa “língua do aprendiz”, que não é mais a língua materna, mas não é ainda a língua-alvo, é um mosaico composto dessas duas línguas. A esse mosaico, não estático mas sim dinâmico, deu-se o nome de interlíngua que, segundo Galisson (1980 apud BARBISAN, 1984, p. 104),

recobre todas as etapas que permite a um aluno passar do estado inicial de língua estrangeira, próximo de sua língua materna, a um estado final de língua estrangeira, vizinho da língua de um falante nativo.

O objetivo de Selinker (1974), na apresentação da

noção de interlíngua, é construir uma teoria psicolinguística de aprendizagem de L2 (GAONAC'H, 1991). Para a psicolinguísta Slama-Cazacu (1979), não só a interlíngua, mas a teoria de aquisição de segunda língua está incluída na disciplina Psicolinguística, nesse caso, Aplicada. E, como Ellis (1997, p. 51) define, a “Psicolinguística é o estudo das estruturas mentais e dos processos envolvidos na aquisição e no uso da linguagem”. Dentre os aspectos psicolinguísticos relevantes, destacamos o papel da L1 e a alternância códica.

2 O Papel da L1

Primeiramente, a Psicolinguística considera que a aprendizagem da segunda língua por adultos não é igual à primeira porque o sujeito possui um código já assimilado e particularidades como a idade, e pode usar uma metalinguagem para falar de uma língua, o que não acontece com a L1 (SLAMA-CAZACU, 1979). Os adultos, retomando as palavras de Bourgain (1979), são aprendizes autônomos, ativos, conscientes e organizados. Na aprendizagem de línguas, na idade adulta, intervêm não só elementos psicológicos, mas também etnológicos, ideológicos, econômicos, políticos etc. É preciso considerar

status e papéis que cada indivíduo possui na sociedade

em que vive, sua formação inicial ou continuada, suas esperanças de promoção ou o que ele espera como vantagens adquirindo uma nova competência. (BOURGAIN, 1979, p. 26).

Antes considerada *persona non grata* no processo de aprendizagem de L2 pelos estudos contrastivos, por exemplo, a língua materna ou L1 do aprendiz vem adquirindo importância nos estudos atuais por sua presença indicar não somente uma estratégia do aprendiz mas também momentos da relação pedagógica e da implicação do sujeito no processo de aprendizagem. Na aquisição / aprendizagem de uma nova língua, muitos estudiosos pregam o uso estrito da L2, evitando a interferência da língua materna, como o método direto e a abordagem natural (COSTE, 1997). A abordagem comunicativa, os estudos em plurilingüismo, a análise da interação numa perspectiva social (SIMON, 1997) e a política lingüística, entre outros, contribuem para a aceitação da L1 e seu papel facilitador, utilizada pelos aprendizes como instrumento de apropriação e/ou verificação lexical e até mesmo como expressão de afetividade e afirmação da identidade social, conforme demonstram os trabalhos de Cain, Briane e Morgan (1997) e Simon (1997). Portanto, acreditamos que a L1 não age negativamente na aquisição da L2; ela faz parte naturalmente do processo interlingüístico.

3 A Alternância Códica

A alternância códica, ou seja, o uso da L1 e da língua-alvo pelo aprendiz, é tema de vários estudos na área de interlíngua, como os de Coste (1997) e Py (1997). Recorrer a uma outra língua na construção do discurso não é sinal de que o aprendiz está desenvolvendo mal a sua língua estrangeira, mas, como Py afirma, é sinal de que o aprendiz aproveita o seu conhecimento anterior para projetar os caminhos no processo de aprendizagem de uma nova língua, ou seja, ele está se tornando bilíngüe ou até trilingüe.

O aprendiz não recorre a outra língua somente para suprir uma falta na língua estrangeira; a língua materna, por exemplo, é verificada em contextos subjetivos, onde a LE desempenha um papel neutro (SIMON, 1997). Segundo Revuz (1998, p. 223),

a língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva.

A carga afetiva, de que Revuz trata, são atitudes do aprendiz enquanto sujeito de seu próprio discurso. Ele se coloca na sala de aula não como aprendiz, mas como pessoa, fazendo críticas, elogiando, falando de sua língua, de sua vida. E, nesse momento, ele pode se manifestar utilizando sua língua materna.

Por isso, a alternância códica, segundo a mesma Simon (1997), deve ser vista como o momento da interação do sujeito que aprende uma língua estrangeira

num contexto de sala de aula com o sujeito que é ele mesmo – pessoa dentro de uma sociedade, possuidora de uma história de vida, com sua L1 e talvez L2.

A alternância códica recebe neste trabalho um conceito mais amplo. Geralmente definida como o uso da língua materna e da língua-alvo em sala de aula, estende-se, aqui, seu conceito para o uso de várias línguas na aquisição/aprendizagem de uma nova língua ou, mais especificadamente, para a presença do francês como L1, do português como língua-alvo e do espanhol como L2.

4 Os Aprendizes e suas Alternâncias

Este estudo, que é uma pequena parte de nossa dissertação de mestrado, trabalhou com falantes da língua francesa, num total de nove aprendizes, que moram no Brasil há pouco tempo e que vieram para cá a trabalho (os homens) ou acompanhando seus cônjuges (as mulheres), em função da empresa Renault do Brasil S/A, em Curitiba / PR.

Dos 9 aprendizes, somente 3 não apresentaram alternância códica: 2 por serem considerados avançados (nível dado aos alunos com mais de 1 ano de estudos de português, de acordo com a professora) e demonstrarem nas aulas um esforço para não recorrer à L1 e à L2; quanto ao outro aprendiz, este mostrou-se muito tímido, limitando-se a responder só o que a professora perguntava, desenvolvendo muito pouco a sua expressão oral.

Do total, 6 aprendizes aproveitaram a alternância códica e em vários contextos. Pudemos observar momentos de uso de: a) alternância português/francês, b) alternância português/espanhol, c) alternância português/espanhol/francês.

Verificamos que 5 aprendizes alternam as línguas francesa e portuguesa nas suas construções. Todos eles apresentam a alternância para suprir uma palavra – substantivo, verbo, conetivo – ainda desconhecida de seu repertório lingüístico. O aprendiz 2BB é o que mais recorre à língua materna. No trecho a seguir, a professora o questiona sobre o que ele geralmente come em sua casa:¹

7. BB – uma pequena (+) salada (+) *beaucoup de variantes* (+) ((fala muito baixo)) *radis* (+) *tomate* (+)
8. P – outras coisas
9. BB – outras coisas (+) ahh (+) *donc* (+) pexa
10. P – peixe
11. BB – peixe (+) hum hum (+) *à la poêle*
12. P – ah (+) peixe frito
13. BB – frito (+) ou (+) peixe (+) *matelotte*
14. P – como é feito? (+) no fogão ou no forno?
15. BB – ahh (+) *alors* (+) *il y a aussi* (+) forno (+) pexa forno (+) pexa *matelotte* (+) *c'est comment* (+) *casserole*
16. P – ahh (+) é:: (+) na panela ((mexe os papéis para mostrar a gravura de uma panela))

¹ Em nosso trabalho, recorremos aos aprendizes por meio de siglas. Houve um total de 18 gravações, divididas em 5 grupos de aprendizes. As gravações foram feitas na própria empresa ou na casa de um dos aprendizes.

17. BB – panela (+) *donc le poisson*
 18. P – o peixe
 19. BB – o peixe (+) *tomate* (+) óleo (+) a cebola
 20. P – a cebola
 21. BB – a cebola (+) a pimenta
 22. P – a pimenta
 23. BB – a pimenta
 24. P – peixe ao molho
 25. BB – e água (+) *pour bouillir*
 26. P – peixe ao molho
- (2ª aula gravada, 09/03/99)

Nesse trecho, percebemos a dificuldade do aprendiz em formular seus enunciados na língua-alvo, optando por se expressar na sua L1, utilizando verbos, advérbios, substantivos e conetivos. Decorrem dessa alternância dois possíveis fatores: primeiramente, o aprendiz é levado a descrever uma receita francesa, daí a proximidade já instaurada com a língua; além disso, ele é tímido, tem vergonha de se expressar (haja vista o comentário sobre o tom de sua voz) e, devido à insistência da professora em continuar o diálogo, pareceu-nos que ele se retraiu mais ainda, recorrendo à língua materna como um refúgio seguro e constante.

O aprendiz 2BB apresenta nesse trecho um outro contexto de alternância português/francês que é o recurso a perguntas dirigidas à professora (turno 15).

Essa alternância ainda pode ser sentida em enunciados de opinião dos aprendizes sobre algo referente a alguém – 5IL, a um fato – 5IT, ou mesmo à língua portuguesa – 2BB:

((sobre os verbos do texto))

107. P – você sabe (+) que verbo é sabe? (+) eu sei você sabe nós sabemos
 108. BB – sabemos
 109. P – eu sei cantar (+) você sabe cantar
 110. BB – cantar (+) *oui ça va*
 111. P – sabe (+) sei (+) *c'est savoir*
 112. BB – *c'est savoir?* (+) *oh il est bizarre*
- (2ª aula gravada, 09/03/99)

O aprendiz usa a língua francesa primeiramente para afirmar o conhecimento do verbo cantar em "*oui ça va*", mas em seguida a professora traduz o verbo saber e ele dá sua opinião sobre a forma do verbo.

Dois contextos são particulares: o aprendiz 5IL recorre à língua materna para dar explicações ao seu companheiro de sala de aula, 5IT. No primeiro trecho, transcrito abaixo, ele explica ao parceiro o que seria a colocação pronominal mesóclise:

99. IL – *non mais c'est un truc int'* (+) *tu mets le* (+) *tu mets le tiret* (+) *tu mets le truc*
- (1ª aula gravada, 09/02/99)

No segundo trecho, ele reforça a informação que já havia sido transmitida em português, a fim de que o companheiro realmente entenda a mensagem:

69. IT – onde é Belo Horizonte aqui?

70. IL – duzentos quilometros
 71. P – mais pra cima
 72. IT – mais ao norte
 73. IL – mais ao norte ((silêncio))
 74. IT – hum?
 75. IL – *deux cents kilomètres au nord*
- (2ª aula gravada, 09/03/99)

O outro contexto particular refere-se ao enunciado de 5AB. Ao ser corrigida pela professora por ter usado o verbo ir como auxiliar do mesmo ir na construção do futuro próximo, ela recorre ao francês querendo indicar que o seu enunciado é correto na sua língua materna:

((sobre a mudança de apartamento de AB))

50. AB – vou ir lá no andar
 51. P - não vou ir (+) eu só vou ((risos))
 52. AB – *Je vais aller*
 53. P – eu vou
- (2ª aula gravada, 23/03/99)

A outra alternância percebida é português/espanhol, encontrada em cinco aprendizes. Apresenta-se principalmente no contexto de substituição de uma palavra – substantivos, verbos e conetivos. O aprendiz 4BG, que tem o espanhol como sua segunda língua, é o que mais faz uso dessa alternância. Ele recorre ao espanhol na construção de verbos, substantivos, pronomes possessivos e numerais. No trecho abaixo, encontramos um momento de descontração do grupo de 4BG ao fazer exercícios sobre os pronomes interrogativos com a presença da alternância:

114. BG – quem
 115. P – quem é você?
 116. BG – quem (+) eu sou *un hombre* (+) BG
 117. P – BG (+) eu sou um homem não um *hombre*
 118. BD – ((aproveitando os pronomes)) e por quê?
 119. P – e por quê?
 120. BG – porque (+) porque me::: *mi* pai me disse que
 121. P – meu
 122. BG – meu pai me disse que era um homem ((risos))
- (3ª aula gravada, 15/06/99)

Observamos que, ao ser corrigido pela professora, o aprendiz consegue estruturar seu enunciado todo na língua – alvo.

Os aprendizes 2BB e 4BG são os únicos que estabelecem o uso do francês e do espanhol juntos em seus enunciados. Primeiramente, a construção de 2BB:

((sobre o papel do texto))

127. BB – *en color c'est mieux*
- (2ª aula gravada, 09/03/99)

Na seqüência de 4BG, há um desabafo. Ele tem consciência da influência do espanhol na sua fala e sabe que a professora insiste no português, mas... o que fazer?

59. BG – então tchau (+) vou a lavar-me ((risos))
60. P – a lavar-me (+) pra quê a?
61. BG – porque:: em espanhol é assim
62. P – sim mas
63. BG – tenho:: *costumbre* de espanhol e::
64. P – *costume* (+) não *costumbre*
65. BG – *costume* (+) eu tenho *costume* de mais de três anos e não sei *quitar*
66. P – *c'est dégoûtant*
67. BG – *c'est dégoûtant je je lutte je lutte alors::: chaque seconde pour que l'espagnol ne sorte pas et puis quand ça sort (+) c'est la merde c'est comme ça*

Acreditamos que esse trecho é revelador de muitas atitudes: a primeira é a atitude da professora em não considerar a língua presente no aprendiz, desprezando-a pelo adjetivo “*dégoûtant*”. O adjetivo desencadeia o desabafo. Como se trata de um envolvimento pessoal do aprendiz, os enunciados surgem em sua língua materna. Ela é uma espécie de refúgio, mesmo porque o aprendiz sabe que a professora não compreenderia tudo o que disse, pois conhece muito pouco o francês.

5 Considerações Finais

Não vista como obstáculo, mas como suporte natural para a aquisição da nova língua, a L1 e, no nosso caso, a influência da língua espanhola como L2, desempenham um papel facilitador na aprendizagem do português. Cain, Briane e Morgan (1997, p. 493) assinalam que “controlada e não banida, a alternância é, como o erro, um verdadeiro material de aprendizagem”. E Simon (1997) ainda questiona se as alternâncias não seriam sinais de uma vontade do aprendiz em ter um contrato pedagógico que levasse em conta sua pessoa com sua história e suas línguas. Como Py afirma (1997, p. 502), “a possibilidade de utilizar várias línguas representa uma riqueza, e não uma deficiência”.

Referências

BOURGAIN, D. De quelques aspects psychologiques de l'apprentissage des langues chez les adultes. *Le Français dans le Monde*, Paris, n. 149, p. 25-28, nov./déc. 1979.

CAIN, A.; BRIANE, C.; MORGAN, C. Rôle et limites de l'alternance dans l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles en classe de langues. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 108, p. 485-494, oct./déc. 1997.

COSTE, D.; GALISSON, R. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976. Apud BÉRARD, E. *L'approche communicative: théories et pratiques*. Paris: CLE International, 1991.

ELLIS, R. *Second language acquisition*. Oxford: OUP, 1997.

GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues*. Paris: CLE International, 1980. Apud BARBISAN, L. B. A implicação do aluno em suas produções na aprendizagem de língua estrangeira. *Letras de hoje*, Porto Alegre, n. 56, p. 99-130, 1984.

GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Hatier/Didier, 1991.

GOMES, H. M. da S. Gramática pedagógica para o ensino de português para estrangeiros: uma abordagem psicolinguística para a aquisição- aprendizagem. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; LOMBELLO, L. C. (Org.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. p. 87-98.

PY, B. Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 108, p. 495-503, oct./déc. 1997.

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: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fabesp, 1998. p. 213-230.

SELINKER, L. Interlanguage. In: RICHARDS, J. C. (Org.). *Errors Analysis: perspectives on second language acquisition*. Essex: Longman, 1974. p. 31-54.

SIMON, D.-L. Alternance codique en classe de langue: rupture de contrat ou survie?. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, v. 108, p. 445-455, oct./déc. 1997.

SLAMA-CAZACU, T. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. Tradução de Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.