

**Considerações a respeito do uso exclusivo de língua-alvo em curso livre:  
perspectiva dos professores**

**Considerations towards the exclusive use of the target language in an English course:  
teachers' perspectives**

Natalie Leal KOBIELSKI (UFRGS)

Ubiratã Kickhöfel ALVES (UFRGS)

**Resumo:** *O presente artigo enfoca a perspectiva dos professores de um curso livre que tem como um dos princípios o uso exclusivo da língua-alvo. A partir de uma fundamentação teórica que discute o papel da L1 em diferentes tipos de métodos e abordagens de ensino, que têm por base diferentes teorias de aquisição de linguagem, foi possível discutir sobre as motivações, vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores, bem como a coerência entre tais fatores e o que acontece em sala de aula, em suas práticas de ensino. Questionários escritos e gravações de áudio das aulas dos professores constituíram os instrumentos para a coleta dos dados. Por meio deste estudo, foi possível constatar que não somente o bom senso dos professores com relação ao uso exclusivo da língua-alvo é fundamental, mas também que não é possível classificar a prática dos profissionais sob uma única concepção de aquisição de linguagem, ao ser considerada a relação entre teoria e prática dos professores.*

**Palavras-chave:** *uso de L1; língua-alvo; curso livre; aquisição de linguagem.*

**Abstract:** *This article focuses on teachers' perspectives regarding a language course that has the exclusive use of English as one of its principles. Based on a theoretical perspective that deals with the role of the L1 in different kinds of learning methods and approaches, we discuss the motivation, the advantages and disadvantages of L1 use pointed by teachers, as well as the coherence between these aspects and what happens inside the classroom, in their teaching practices. Written questionnaires and audio recordings from the teachers' classes were the instruments of data collection. We concluded that not only the teachers' sense of moderation regarding the use of the target language is fundamental, but also that it is not possible to classify their practice under a unique learning acquisition theory, considering the relationship between these teachers' theory and practice.*

**Key words:** *L1 use; target language; language course; language acquisition.*

## **1. Introdução**

A inspiração para realizarmos o presente estudo provém de indagações, por parte dos autores, acerca do método adotado em um curso livre de língua estrangeira da cidade de Porto Alegre-RS, curso esse investigado no presente trabalho. O uso exclusivo da língua-alvo é um dos princípios adotados na escola em questão, o que motiva a discussão a ser realizada neste artigo. Através de um comparativo entre as teorias de ensino de línguas e o que realmente acontece na sala de aula da escola pesquisada, visamos a discutir, por meio da análise de questionários escritos e de gravações de aulas, se os professores da instituição em foco mantém coerência entre discurso e prática. Dessa maneira, ancoramos o presente estudo às teorias de aquisição e ensino de língua estrangeira, de modo a contrastá-las com o método da escola e a

prática dos professores de tal instituição. A partir de tal objetivo geral, o trabalho pretende responder às seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais as motivações para os professores fazerem ou não uso exclusivo da língua-alvo, em suas aulas de nível básico?
- 2) Quais as vantagens e desvantagens apontadas pelos professores a respeito do uso da L1 em suas aulas de Língua Inglesa?
- 3) As respostas dos professores nos questionários escritos estão de acordo com sua prática em sala de aula, identificada através dos áudios?
- 4) A partir dos questionários e das gravações em áudio, é possível situar o uso da língua-alvo na prática dos professores sob os preceitos de uma ou mais concepções de aquisição de linguagem?

Esperamos, com o presente trabalho, contribuir para que haja uma maior reflexão sobre uma prática comum no curso livre de idiomas analisado, bem como fornecer insumos dos quais resultem maiores esclarecimentos com relação às motivações dos professores ao adotarem tal prática.

## 2. Fundamentação Teórica

### 2.1 O uso da L1 por falantes bilíngues e a mudança de código

Na obra *Life with Two Languages*, Grosjean (1982) discute amplamente a situação do bilinguismo. São considerados bilíngues, pelo autor, aqueles indivíduos que usam duas ou mais línguas em sua vida cotidiana. A partir desta caracterização, também serão considerados como bilíngues os alunos de inglês da escola pesquisada (cf. Alves, 2002). O aspecto do bilinguismo abordado, na presente seção, diz respeito à mudança de código ou *code-switching*, realizada pelos falantes bilíngues e, no caso do presente trabalho, pelos aprendizes pesquisados.

A mudança de código é definida, segundo Grosjean (1982, p. 145) como “o uso alternado de duas ou mais línguas na mesma frase ou conversação”. Segundo o autor (*id. ibid.*, p. 152), as principais situações em que são verificadas ocorrências de *code-switching* dizem respeito a eventos em que os falantes: não conseguem encontrar palavras ou expressões na língua que está sendo utilizada; demonstram intimidade, raiva, incômodo; querem citar as palavras de alguém; falam sobre assuntos pessoais e/ou têm necessidade de personalizar a mensagem; recorrem a um outro código para conseguirem se expressar melhor; querem excluir alguém da conversa, ou, até mesmo, marcar ou enfatizar a identidade de um grupo.

O entendimento, por parte do professor, acerca dos fatores que levam os alunos a realizar mudanças de código, na sala de LE, contribui para que tais profissionais tomem diferentes atitudes em sala de aula, ao se depararem com produções em língua materna. Dessa forma, julgamos importante que, sempre que a língua materna for utilizada pelos alunos em

aula, o professor faça uma reflexão a respeito de quais possíveis motivos podem ter incentivado tal produção. Nesse sentido, a listagem dos fatores acima relacionada pode ser indicativa de uma série de motivos desencadeadores do uso da L1 em sala de aula, bem como despertar diferentes reações por parte dos professores, conforme será discutido no capítulo de discussão do presente trabalho.

## **2.2 Panorama sobre métodos e abordagens de ensino**

### **2.2.1 O uso de L1 em sala de aula**

O uso da L1 em sala de aula possui uma importância diferenciada, dependendo da metodologia ou abordagem de ensino. Algumas abordagens, como o Método Direto e a Abordagem Natural, preconizam o uso exclusivo da língua-alvo; outras, por sua vez, fazem uso da L1 como auxiliar no ensino da língua adicional, tal como o método de Gramática-Tradução. Entretanto, mesmo as teorias que prevêem o uso da L1 têm como pressuposto utilizar a língua do aluno cada vez menos. Tomando por base, sobretudo, as obras de Larsen-Freeman (2000) e de Richards e Rogers (2001), apontaremos o papel da L1 nas metodologias e abordagens de ensino, para melhor esclarecer a metodologia da instituição de ensino pesquisada.

No método Gramática-Tradução, bastante em voga entre 1840 e 1940, o significado da língua-alvo é possível através da tradução para a L1 do aluno. Dessa forma, a língua usada como apoio em sala de aula é, em sua maioria, a L1 do aprendiz. Ler e escrever constituem o foco do método, de modo que pouca ou nenhuma atenção é dada às habilidades de compreensão e produção oral.

No século 19 surgiu o Método Direto, principalmente pela necessidade da utilização de línguas estrangeiras para comunicação oral. Neste método, professores devem encorajar o uso direto e espontâneo da língua-alvo, para que os alunos induzam as regras gramaticais (Richards e Rodgers, 2001). Nas etapas iniciais do aprendizado, o uso do livro didático é substituído pelo papel do professor, que apenas irá usá-lo como apoio em etapas posteriores. Bastante atenção é dada à pronúncia e palavras conhecidas são usadas para ensinar palavras novas.

No início da II Guerra Mundial, o aprendizado de línguas nos EUA foi intensificado pela necessidade dos alunos de adquirirem proficiência conversacional em diferentes línguas estrangeiras (Richards e Rogers, 2001, p. 50). Diferentemente do Método Direto, o Método Áudio-Lingual tem uma forte base linguística e psicológica. Apesar de ambos os métodos terem uma abordagem oral, o método Áudio-Lingual treina o aluno no uso de frases gramaticais padronizadas, ao passo que o Método Direto enfatiza a aquisição de linguagem através da exposição ao seu uso. Alguns aspectos do Método Áudio-Lingual são diretamente relacionados aos princípios da psicologia comportamental ou Behaviorismo. Sendo assim, os alunos devem

superar os hábitos da L1, pois se considera que ela pode interferir na tentativa do aprendiz de dominar a língua-alvo, por serem sistemas linguísticos diferentes. O foco da aula é o uso da língua-alvo, entretanto um contraste com a L1 pode revelar os aspectos em que os professores podem esperar uma maior interferência.

Ao se referirem à Abordagem Natural, proposta Tracy Terrell (1977), Richards e Rodgers (2001, p. 178) afirmam que o objetivo de tal abordagem era desenvolver uma proposta de ensino de línguas incorporada, assim como no Método Direto, aos princípios “naturalistas” que remetem ao ensino da língua-alvo, do mesmo modo como crianças adquirem sua primeira língua. Terrell recebeu o suporte do linguista Stephen Krashen (1981; 1982) para apoiar a sua teoria, que se identifica com as abordagens que preconizam o uso comunicativo da língua-alvo sem o apoio da L1, como, por exemplo, o Método Direto. Apesar de a Abordagem Natural estar relacionada com alguns princípios do Método Direto ou Método Natural, tais abordagens possuem diferenças relevantes entre si. Dentre as diferenças que merecem destaque, vale ressaltar a ênfase à exposição da língua ou *input*, ao invés da prática; a preparação emocional para que o aluno fale; o provimento de tempo prolongado de atenção à língua-alvo antes de começar a produzi-la; além do uso de material escrito como fonte de *input* (Richards e Rodgers, 2001, p. 179).

O *Communicative Language Teaching* (CLT) ou Abordagem Comunicativa remonta os anos 70. A CLT foi uma espécie de resposta à noção de Competência Idealizada Chomskyana, pois propõe que o objetivo no ensino de línguas é a competência comunicativa, que, segundo Savignon (1983, p. 35), consiste em competência gramatical, competência discursiva, competência sociocultural e competência estratégica, bem como o desenvolvimento de procedimentos para o ensino das quatro habilidades, sendo elas escrever, ler, ouvir e falar (Richards and Rogers, 2001, p. 155). Com relação ao uso da L1, Larsen-Freeman (2000, p. 132) diz que é permitido “o uso ponderado ou sensato da língua materna (LM) do aluno”<sup>1</sup>. Ainda que a noção do que a autora queira dizer através do termo “ponderado” não seja clara, fica claro, entretanto, que Larsen-Freeman reconhece que o uso da LM é pertinente em determinadas situações. Entretanto, sempre que possível, os alunos devem ser incentivados a usar a língua-alvo, para que ela seja percebida como um meio de comunicação e não somente como um objeto a ser estudado.

As abordagens *Content-Based* e *Task-based* (Willis, 1996), finalmente, têm seus planos de ensino respectivamente baseados em conteúdos e tarefas. A primeira propõe o ensino da língua-alvo através de conteúdos relevantes para os alunos, e a segunda propõe o ensino através de tarefas em que haja interação real e significativa entre os aprendizes. Ambas foram desenvolvidas entre as décadas de 80 e 90. Segundo Brinton et al. (1989, p.2) em Richards e

---

<sup>1</sup> Tradução de “Judicious use of the students' native language is permitted in CLT”.

Rogers (2001,p.220), na abordagem Content-Based as atividades em aula são específicas sobre o conteúdo a ser ensinado, e são direcionadas para estimular os alunos a pensar e aprender na língua-alvo. Na abordagem Task-Based, Willis (1996) sugere que a probabilidade de ocorrência de LM nestes níveis deve ser considerada, pois deve ser feito um paralelo entre o que o aluno já conhece e a língua-alvo para que palavras novas sejam introduzidas.

Tendo sido realizado o presente panorama, de caráter não-exaustivo, sobre os métodos e abordagens de ensino, é válido lembrar que, como afirma Larsen-Freeman (2000), qualquer método vai ser modelado pelo entendimento acerca do próprio, pelas crenças, estilo e nível de conhecimento dos professores. Além disso, o conhecimento acerca dos métodos e abordagens de ensino contribui para a formação contínua dos professores, pois permite um amplo conhecimento acerca das descobertas na área de ensino e aprendizagem de uma língua adicional. Tal aprofundamento permite maior discernimento e clareza do porquê chegamos ao patamar atual de ensino.

### **2.2.2 O método utilizado pela escola pesquisada**

O método da escola pressupõe o uso exclusivo da língua-alvo desde os níveis iniciais, solicitando que os alunos “pensem na língua-alvo” o quanto antes, pensamento esse que se reflete na fala dos professores. Segundo Titone (1968), os professores precisam de um senso de moderação para analisar casos de mudança de código. Apesar de nunca ter sido diretamente chamado de Método Direto pelo fundador da escola de línguas pesquisada, o método utilizado na escola é caracterizado, em muitos livros, como um exemplo de aplicação do Método Direto, como podemos ver em Titone (1968) e Richards e Rogers (2001).

No curso em questão, a maioria das aulas contempla as etapas de apresentação, prática e performance. Os professores utilizam técnicas de correção, principalmente nas duas primeiras etapas, além de priorizarem a fluência na terceira etapa. Em geral, os conteúdos são apresentados oralmente e, somente após certo domínio oral e auditivo, os alunos praticam a leitura e posteriormente a escrita. Os capítulos dos livros são temáticos e contemplam tanto vocabulário quanto questões gramaticais e estruturais, que devem ser inseridas em um contexto. As regras são inferidas pelos alunos através dos exemplos dados e da prática estrutural.

Titone (1968, p. 101) resume o método da escola afirmando que “não é tolerado o uso da L1, de tradução ou de regras de gramática; leitura e escrita devem ser introduzidas somente após o domínio da fala ter sido alcançado”. Entretanto, através da análise do material da escola, percebemos que já existe um programa de gramática para dar mais foco estrutural ao curso. Titone (*id. ibid.*) ainda menciona que “[...] de um ponto de vista positivo, o método, ao dar ênfase à compreensão auditiva e à fala, faz com que o ensino subsequente de leitura e escrita

seja mais fácil e completo”. Segundo o autor, os aspectos negativos citados decorrem mais por parte de um professor descuidado do que do método per se.

É sem dúvida possível, segundo Titone (*op. cit*), evitar algumas falhas do método com a seleção cuidadosa de materiais e a transmissão aos professores de um senso de moderação. A fala de Titone é extremamente relevante para a pesquisa em questão, pois aponta que os professores podem ter um “senso de moderação” com relação ao uso da L1, o que o permite usar de bom senso para verificar a efetiva necessidade ou não do uso da língua materna. Nesse sentido, a reflexão sobre os fatores que levam o aprendiz à mudança do código pode exercer papel fundamental.

A caracterização do método é importante para que possamos entender a tomada de atitudes dos professores em sala de aula. Além disso, a definição do método adotado pela escola deverá exercer um papel bastante relevante nas respostas ao questionário aplicado na presente pesquisa. Os próximos conceitos de aquisição de linguagem permitirão uma compreensão mais cognitiva sobre as tomadas de atitudes dos professores, que serão inferidas através dos dados coletados no presente estudo.

### **2.3 Concepções de aquisição de linguagem e o ensino de línguas: o uso de L1 em sala de aula**

As abordagens teóricas de aquisição de linguagem guiam a prática do professor, e, por conseguinte, o próprio ensino da língua-alvo (Finger, 2006). Mesmo sem necessariamente terem tido formação explícita sobre concepções de aquisição de linguagem, os docentes, através de sua prática, podem vir a revelar tendências que caracterizam uma ou outra concepção. Dessa forma, alguns métodos e abordagens de ensino também podem ter sido influenciados ou apresentar princípios que revelam tais concepções de aquisição de linguagem. O objetivo desta seção, portanto, é apontar a existência de concepções de aquisição de linguagem em que os professores se baseiam, consciente ou inconscientemente, na sua tomada de ações em sala de aula.

O *Behaviorismo* ou Comportamentalismo é, segundo Finger (2008), uma teoria psicológica de estudo do comportamento animal, humano e não-humano, que teve muita influência entre os anos 20 e 60, especialmente nos Estados Unidos da América (EUA). Os behavioristas se atêm somente a comportamentos observáveis externamente, ou que possam ser inferidos a partir de observação, e partem da crença de que todos os tipos de aprendizado são hábitos que resultam de estímulo-resposta e reforço. No que diz respeito à aquisição de linguagem, não é concebida nenhuma possível pré-disposição inata.

VanPatten e Williams (2007) salientam que, para o Behaviorismo, o que diferencia a aquisição de uma nova língua do aprendizado das crianças é o fato de que, no primeiro caso, os alunos já possuem uma formação de hábitos (L1) e devem superá-la para poder adquirir uma outra língua. Para isso, os alunos devem estar expostos a uma grande quantidade de *input* na língua-alvo; além disso, os aprendizes devem imitar esses modelos de língua e receber *feedback* apropriado, positivo para acertos e negativo para os erros. VanPatten (2007, p. 21) menciona que as implicações para o ensino de línguas são claras, pois o modelo behaviorista propõe “[...] provimento de modelos corretos, repetição abundante sem reflexão do aprendiz, evitação de erros, além do provimento de *feedback* adequado.” Conforme mencionado em 2.2.1, o método Audio-Lingual pode ser diretamente relacionado ao Behaviorismo.

O Inatismo é uma concepção de aquisição de linguagem que surge como contraponto ao Behaviorismo quando, no fim dos anos 50, o linguista Noam Chomsky afirma que as crianças são biologicamente programadas para aprender, e que a linguagem se desenvolve da mesma forma que outras funções biológicas se desenvolvem (Lightbown e Spada, 1999).

Na teoria gerativa de Chomsky, o ambiente promove a oportunidade de interação com a criança, mas quem faz o resto são as suas capacidades inatas. O *input* é, portanto, o gatilho que colocará em funcionamento todo um dispositivo abstrato inato, chamado, na tradição chomskyana, de Dispositivo de Aquisição de Linguagem (DAL). Esse dispositivo é visto como uma “caixa preta” que contém todos os princípios que são universais a todas as línguas humanas. Esse conjunto de princípios constitui o que é atualmente chamado de Gramática Universal (GU). Segundo a noção de Princípios e Parâmetros chomskyana, o conjunto de princípios linguísticos é universal, ou seja, comum a todas as línguas. O que diferencia os sistemas linguísticos, portanto, são as diferentes setagens dos parâmetros, em cada um desses sistemas. Conforme explica Finger (2003), uma questão importante, no que diz respeito à aquisição de L2 sob a visão gerativa, refere-se à indagação acerca da possibilidade ou não de acesso à Gramática Universal, ao se aprender uma língua estrangeira. Entretanto, independentemente da crença em um acesso parcial ou total, uma questão pode ser vista como comum entre os dois posicionamentos: o acesso à GU, seja ele em sua plenitude ou não, somente se faz possível a partir da exposição do aprendiz ao *input* linguístico da língua-alvo. Além disso, conforme já revisado na seção anterior, a noção Chomskiana se mostrou importante para elaboração do conceito de competência comunicativa (Savignon, 1983), que representa uma das bases para a abordagem comunicativa de ensino de línguas.

Ainda no que diz respeito à concepção gerativa de aquisição de linguagem, considerações devem ser feitas acerca do papel da L1 na sala de aula. Uma vez que é o *input* na língua-alvo o gatilho para a formação da gramática do novo sistema a ser adquirido, pouco é dito, pelos gerativistas, sobre o papel da língua materna. De fato, é o *input* do sistema-alvo que possibilitará o acesso à Gramática Universal. Devemos ressaltar, entretanto, que há

pesquisadores, dentro do paradigma gerativo (R. Ellis, 1994; 2005), que acreditam na formação de um conhecimento explícito que, com o tempo, poderá contribuir para que o aprendiz note (cf. Schmidt, 1990)<sup>2</sup> os aspectos da língua-alvo a serem adquiridos. Após notar tais aspectos, o aprendiz poderá, em longo prazo, com a exposição constante ao input da língua-alvo, vir a automatizar o aspecto em questão, de modo a torná-lo parte de seu sistema gramatical (Hipótese da Interface Fraca). Assim, se considerarmos que a L1 pode ser utilizada para a formação de conhecimento acerca da língua, é possível que, seguindo-se a Hipótese da Interface Fraca, tal uso comedido da língua materna possa ser reconhecido como benéfico, em longo prazo, não precisando, portanto, ser totalmente erradicado. Mesmo assim, é importante dizer que, para que a L1 seja utilizada como forma de conhecimento acerca da língua-alvo, é preciso uma grande exposição do aprendiz ao novo sistema linguístico, para a internalização dos aspectos formais da nova língua na gramática do aprendiz.

O *emergentismo* é um modelo cognitivo de aquisição de conhecimento do tipo *domain-general*, ou seja, que tem por base a premissa de que o conhecimento linguístico é adquirido de acordo com os mesmos princípios e mecanismos responsáveis por qualquer outra forma de conhecimento. Dessa forma, tal concepção de aquisição refuta a necessidade de existência de um dispositivo especial para o módulo da linguagem, indo de encontro, portanto, a uma concepção inatista de aquisição do conhecimento linguístico.

A noção emergentista de aquisição de linguagem é guiada pelo input; dessa forma, conforme explicam N. Ellis (2007) e Ortega (2007), o insumo linguístico tem um papel vital para a aquisição, muito superior àquele advogado pela concepção gerativista. A partir da noção de aquisição do tipo *domain-general*, todo o tipo de estímulo, linguístico e não linguístico, pode se mostrar relevante para a aquisição de uma determinada forma de conhecimento. Dessa forma, o aprendiz poderá vir a associar toda a sua vivência e sua experiência com o ambiente de aprendizagem durante o seu processo de aquisição de um determinado item linguístico. Tal afirmação pode exercer consequências diretas na sala de aula, uma vez que possibilita que o professor lide com diferentes formas de insumo, bem como resgate distintas experiências prévias dos aprendizes, para atingir o objetivo de aquisição de um determinado aspecto linguístico.

No que diz respeito ao papel da língua materna, a concepção emergentista vê, na L1, uma fonte prévia de conhecimento que é, efetivamente, empregada na língua-alvo. Assim, a noção emergentista opera, também, com a noção de transferência. Mais do que isso, conforme explica Ortega (2007), a L1 exerce, inclusive, o efeito de direcionar a atenção do aprendiz, de modo a guiar o seu processamento dos aspectos linguísticos da língua-alvo. Assim, é possível

---

<sup>2</sup> Para Schmidt, notar o item-alvo é condição necessária para que o input se transforme em intake, ou seja, venha a ser efetivamente processado pelo aprendiz.



que, em função da similaridade de alguns aspectos da L1 e da língua-alvo, o aprendiz não note o detalhe da língua-alvo a ser adquirido.

Ainda que a L1 possa levar a transferências de padrões indesejados, é possível, apesar disso, pensar no uso da língua materna também como uma fonte de conhecimento explícito, acerca da L1 e da própria língua-alvo, conforme já discutido na concepção gerativista. Isso se faz possível em função de que, para os emergentistas, a noção de interação entre as formas de conhecimento implícito e explícito se mostrar como um dos pressupostos basilares de tal concepção (cf. N. Ellis, 2007). Assim, ainda que o uso da língua-alvo seja o fator principal para a aquisição na sala de aula, uma vez que o sucesso do aprendiz dependerá da quantidade de input ao qual ele será exposto, comparações de caráter explícito com a LM são, também, permitidas, uma vez que, sob tal paradigma, é indiscutível a contribuição (ainda que em longo prazo) que o conhecimento acerca da língua pode exercer sobre o processo de aquisição de linguagem.

Tendo sido realizado um perpassar por diferentes concepções de aquisição de linguagem, alguns aspectos comuns entre as diferentes escolas devem ser ressaltados. É possível afirmar que o papel da LE é fundamental, independentemente da teoria de aquisição de linguagem tomada por base. De fato, conforme explicam Gass & Torres (2005, p. 2), “não existe teoria de aquisição ou abordagem de ensino de segunda língua que não reconheça a importância do input, embora as teorias difiram no que diga respeito à sua significância”.

Independentemente do modelo, dois aspectos podem ser extraídos: (1) a aula deve prover o máximo de exposição possível ao input da língua-alvo; (2) se, por um lado, a L1 pode causar transferências indesejadas na produção da língua-alvo, por outro, a alusão à L1 pode contribuir (em um caráter mais ou menos direto, em função da concepção de aquisição adotada) para a aquisição da própria língua-alvo. Fica claro, portanto, que as concepções de aquisição acima retratadas não parecem justificar uma erradicação total da L1, ou, pelo menos, uma total falta de menção acerca das características da L1, na sala de aula de inglês como língua adicional.

### **3. Metodologia**

#### **3.1 Caracterização dos sujeitos envolvidos**

A presente pesquisa foi realizada em um curso de línguas cujo método é bastante relacionado ao Método Direto, ainda que tal curso possua uma abordagem própria. A escola conta com o total de 15 professores. Entretanto, somente 11 puderam participar da pesquisa. Destes, 2 tiveram suas aulas gravadas em áudio. Todos os professores envolvidos na pesquisa têm pelo menos 2 anos de experiência com o método da escola. As idades variam de 22 a 50 anos, sendo quatro homens e sete mulheres. Os alunos que tiveram suas aulas gravadas são estudantes de nível

básico e estão há menos de 6 meses estudando na escola. Uma das turmas está composta de 3 alunos e a outra de 5 alunos, sendo que, de acordo com a determinação da escola, os grupos podem ter de 3 a 7 alunos. As turmas escolhidas para a pesquisa foram de nível básico, pois, segundo Littlewood e Yu (2009), este é o nível mais difícil de trabalhar com o uso exclusivo da língua-alvo.

### **3.2 Instrumentos de coleta**

Todos os professores responderam a um questionário<sup>3</sup> com 5 perguntas e uma ficha de participação com dados pessoais e profissionais. Para a coleta de dados, foram entrevistados 11 professores, sendo que 2 deles tiveram uma de suas aulas de nível básico gravadas em áudio. Alguns professores responderam ao questionário e à ficha de participação por escrito, outros por e-mail. O questionário escrito consiste em 5 perguntas que visam a auxiliar nas resolução das Questões Norteadoras. A seguir será feita a discussão dos dados coletados.

## **4. Análise dos dados**

Nesta seção, serão analisados os dados obtidos através dos questionários escritos e das gravações em áudio dos professores. Os participantes estão identificados, quando houver citação direta, por nomes fictícios. As respostas dos professores foram transcritas exatamente como eles as redigiram.

### **4.1 Questionários escritos**

A primeira pergunta do questionário escrito indaga sobre o uso exclusivo da língua-alvo pelos professores e suas razões para tal abordagem. A seguinte resposta, fornecida pela professora Bianca, resume os resultados obtidos:

Bianca > *“Sim, porque faz parte do método com que trabalhamos e porque acredito ser a melhor maneira de aprender.”*

A imposição do método foi a resposta mais citada pelos professores, seguida pela percepção dos professores de que o método utilizado na escola constitui uma boa maneira de aprender.

No que diz respeito à pergunta número dois, sobre o quão importante, na opinião dos professores, é o uso exclusivo da língua-alvo, verificamos que nenhum dos professores negou

---

<sup>3</sup> Veja-se anexo 1

tal importância. As respostas dadas remetem a um dos pressupostos do método, de acordo com o qual os alunos devem “pensar” em inglês. Entretanto, sabemos que tal situação é bastante difícil, principalmente quando se trata de alunos de nível básico. A questão do “pensar” em inglês foi bastante mencionada pelos professores, mas não houve maiores explicações a respeito do real significado da expressão. Conforme discutido no Referencial Teórico, os princípios do método de certa forma reforçam esse discurso.

Na pergunta 3, quando indagados a respeito do uso da L1 pelos alunos e a sua reação, os professores, em sua maioria, admitem que os alunos fazem uso eventual da L1 em sala de aula. Quando questionados a respeito da sua reação, a professora Isadora respondeu da seguinte maneira:

*Isadora> “Quando o aluno faz uso da língua materna constantemente, chamo a atenção dele, mas se o aluno diz uma palavra apenas para que eu confirme, simplesmente confirmo e continuo com a aula.”*

Nas duas últimas perguntas do questionário, quando questionados sobre as vantagens e desvantagens do uso da L1 em sala de aula e se já fizeram uso da L1 em sua experiência profissional, alguns professores responderam positivamente, enquanto que outros afirmaram nunca terem recorrido à língua materna. Com relação às vantagens e desvantagens apontadas pelos professores, a professora Fátima pondera sobre o uso da L1 em sala de aula, não só de acordo com o que o método propõe, mas, também, de acordo com suas convicções sobre como se aprende um língua adicional.

*Fátima> “Às vezes se perde muito tempo na explicação do significado de palavras e expressões, que às vezes acabam não ficando claras para o aluno (sem o uso de L1). Poder utilizar a estrutura gramatical da língua materna para fazer comparações quando está sendo ensinada alguma nova estrutura muitas vezes facilita o entendimento desta. Na maior parte das vezes essas conexões, links, comparações são feitas pelo próprio aluno quando está tentando entender a estrutura ensinada. A utilização da língua materna pode ser (muito) útil para facilitar a aprendizagem, principalmente quando se trata de alunos com dificuldades. Acredito que o português, no caso, pode ser utilizado em aula”*

O Quadro 1 sumariza as respostas obtidas na pergunta sobre vantagens e desvantagens do uso da L1 em sala de aula de língua adicional.

Vantagens do uso da L1	Desvantagens do uso da L1
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economia de tempo (mais rápido). (5)</li> <li>- Descontração. (1)</li> <li>- Estabelecimento de uma melhor conexão cultural com o aluno. (1)</li> <li>- Aluno sentindo-se mais confortável. (1)</li> <li>- Explicação acerca de pontos gramaticais. (3)</li> <li>- Explicação de vocabulário difícil. (3)</li> <li>- Maior facilidade de explicar quando não há recursos, como figuras. (4)</li> <li>- Comparações entre os sistemas. (2)</li> <li>- Traduções para internalizarem a língua. (2)</li> <li>- Caráter facilitador da aprendizagem de alunos com dificuldade. (2)</li> <li>- Esclarecimento dúvidas</li> <li>- Não há vantagens. (2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hábito, por parte do aluno, de tirar dúvidas em português. (1)</li> <li>- Existência de um esforço menor para se aprender e, conseqüentemente, um menor aprendizado. (1)</li> <li>- Menor fluência e capacidade de estruturação na língua-alvo (1)</li> <li>- Impossibilidade de o aluno aprender a pensar na língua-alvo. (2)</li> <li>- Menor fixação do conteúdo na língua-alvo por reduzir as oportunidades de utilizá-la. (1)</li> <li>- Impossibilidade de tradução entre termos da L1 e da língua-alvo. (1)</li> <li>- Aprendizado ilusório e momentâneo. (1)</li> <li>- Interferência no pensar, no raciocínio, e na cultura da língua alvo. (1)</li> <li>- Diminuição da velocidade de aprendizado da LE. (1)</li> <li>- Não-aproveitamento do tempo integral da aula. (1)</li> </ul>

Quadro 1 - Vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores

Os aspectos recorrentes nas respostas dos professores foram o da “tradução” e do “pensar em inglês”, aspectos esses discutidos por praticamente todos os professores.

Nesse sentido, consideramos que a noção de “pensar na língua-alvo” implique executar todo o processamento do input a partir da língua em uso. Dessa forma, ao ser evitada a tradução, seria possível adquirir as habilidades do sistema linguístico como sistema em uso, e não adquirir conhecimentos apenas a respeito da língua. Entretanto, sabemos que a possibilidade de os falantes virem a “pensar” na língua-alvo é dificilmente realizada, e por vezes impossível.

## 4.2 Gravações de áudio das aulas

As gravações de áudio das duas aulas de nível básico dos dois professores indicam que as respostas fornecidas nos questionários estão de acordo com suas práticas. As transcrições do material de áudio foram realizadas com base no código proposto por Hatch (1992) e adaptado por Gil (2005).

### 4.2.1 Grupo A – Professora Cláudia

A seguir, apresentamos um trecho da aula da professora Cláudia, em que alguns plurais irregulares estão sendo apresentados. Os números no início e fim do trecho representam o momento da aula em que ocorreu o diálogo:

1:16:00

T: St1 has only one son+ or she has one child

Sts: child+ child

T: but my sister has TWO children

Sts: children  
T: one child+ two children  
Sts: child + one child  
St1: Children+ child é **criança**?  
T: your son is 22 years old but you have one child+ or a kid+ in general  
St1: ok  
1:17:08

Em uma das vinhetas analisadas da aula da professora Cláudia, podemos perceber que um dos alunos necessita de maiores esclarecimentos. Para isso, o aprendiz faz uso da L1. Frente a tal situação, a professora reage de acordo com a resposta que havia fornecido no questionário. Apesar de mencionar que não vê muitas vantagens no uso da L1, a profissional considera que eventualmente ela pode ser útil:

Cláudia> *“Acho que não há muitas vantagens em usar a língua materna na aula, a não ser em casos específicos nos quais os alunos precisam fazer comparações e traduções para internalizarem a língua.”*

Através da vinheta analisada, foi possível perceber que a professora responde ao questionamento da aluna fazendo uso da língua-alvo. É interessante notar que os alunos repetem as palavras que estão sendo ensinadas mesmo sem a solicitação da professora, provavelmente por estarem habituados ao método, que sugere que sejam feitas repetições para a melhor fixação do conteúdo.

#### **4.2.2 Grupo B – Professor Diogo**

O professor Diogo é aluno do curso de Letras, e tem experiência de dois anos no método da escola. O tratamento que Diogo dispensa quando a L1 é usada em sala de aula também é coerente com as respostas fornecidas nos questionários. De fato, quando indagado acerca de qual a sua reação quando os alunos usam a L1, o professor diz que *“Dependendo do aluno, posso olhar feio e dizer ‘no Portuguese! I don’t like that language’ e o aluno encara como brincadeira.”*

O trecho a seguir demonstra que os alunos realmente parecem levar na brincadeira o que o professor diz. É necessário ressaltar que a vinheta que segue não foi uma tentativa isolada de uso de L1 por parte do aluno St1, pois, pelo relato dos professores da escola, em situações informais na sala dos professores, tal aprendiz recorre à L1 com certa frequência. Por esse motivo, acreditamos que a reação do professor tenha sido mais enfática.

Os alunos, no trecho que segue, estavam falando sobre o que haviam comido. Em boa parte da aula, os aprendizes estavam fazendo revisão do passado simples.

(...)  
 St2: what did you eat there?  
 St1: I ate lobster and **camarão**+ **como é que é camarão**?  
 T: how can I say **camarão** ((St1 ri))  
 St1: how can I say **camarão** in English?  
 T: **camarão** is shrimp.  
 (...)  
 St: lobster?  
 St1: a big, big shrimp++ **adocicada**  
 T: that's Portuguese+ don't use Portuguese here  
 St2: sweet  
 St1: sweet+sweet  
 St2: lobster+ ahh+ I know+ I know+ I know  
 T: it's expensive+ right?  
 St1: no+ is the same price of the shrimp there  
 T: the same price+ oh+ I want to eat lobster there ((alunos riem))  
 48:45

Na segunda parte do trecho apresentado, a dúvida do aluno a respeito da palavra “adocicada” acabou sendo solucionada por uma colega com a resposta *sweet*. Conforme vimos na seção 2.1, um dos motivos para a mudança de código é a necessidade de utilização de um outro código para que o falante tenha a impressão de que está conseguindo se expressar melhor. Os alunos acabaram criando recursos para continuarem a comunicação na língua-alvo. Julgamos que, por um lado, tal fato deva ser considerado positivo, considerando-se que os aprendizes estão há menos de seis meses estudando a língua. O aspecto negativo, relacionado a tal fato, está associado à impossibilidade de o aprendiz usar o vocábulo mais adequado, pois este só seria possível com a ajuda do professor e, para isso, o aluno realmente precisaria usar sua L1 para expressar uma palavra que desconhece na língua-alvo. Entretanto, acreditamos que o professor acabou reagindo dessa maneira em função do fato de já ter lembrado o aluno (na primeira parte da vinheta) de como fazer a pergunta em inglês para esclarecer questões de vocabulário. A primeira reação do professor é mais neutra, porém, na sequência, ele insiste para que o aluno não faça uso da L1, como havia dito que fazia.

## 5. Discussão referente às Questões Norteadoras

Nesta seção, ao retomar os principais aspectos verificados nos dados dos questionários e das aulas gravadas, forneceremos respostas para as Questões Norteadoras propostas para a presente pesquisa, organizadas nas seções que seguem.

### 5.1 O uso exclusivo da língua-alvo pelos professores e suas motivações

A primeira Questão Norteadora do trabalho teve o intuito de verificar a prática do uso exclusivo da língua-alvo pelos professores em suas aulas, principalmente, de nível básico, bem como as motivações para tal. De acordo com a análise de dados, foi possível constatar que os

professores fazem uso exclusivo de inglês nas suas aulas de nível básico e suas motivações são, principalmente, a obrigatoriedade do método, bem como o fato de considerarem que o uso exclusivo da língua-alvo constitui uma boa maneira de possibilitar o seu aprendizado.

Através das respostas dos questionários escritos, todos os professores participantes disseram fazer uso exclusivo da língua-alvo em suas aulas no curso de línguas pesquisado. Apenas um professor, que leciona crianças basicamente, disse fazer uso exclusivo em “95% do tempo”. Outra motivação para o uso exclusivo da língua-alvo pode ser verificada na crença de que, para aprender uma língua adicional, não devem ser usadas traduções, além da crença de que o aluno deve “pensar” em inglês, pois, segundo a visão dos professores, tal “pensar” viabiliza o processamento linguístico para que o aluno possa vir a aprender uma nova língua.

Por meio das gravações em áudio, também foi possível confirmar que os professores realmente fazem uso exclusivo da língua-alvo em sala de aula, a não ser ao repetir ocasionalmente uma ou outra palavra que foi questionada pelo aluno, antes de fornecer mais *input* na língua-alvo.

É relevante mencionar que, de forma alguma, os professores repreendem os alunos quando eles fazem perguntas do tipo: “*How do you say xxx in English?*”, muito pelo contrário. De fato, essa forma de questionamento em inglês é incentivada, quando surge a necessidade de os alunos se expressarem e desconhecem o termo apropriado. Em outras palavras, a noção de “bom senso” do Titone (1968) faz-se recorrente durante as comparações entre questionários e áudio. Dessa forma, pode ser inferido que os professores, ao se depararem com produções em L1, provavelmente consideram os fatores que levam os aprendizes a fazerem a mudança de código, de modo que a falta de vocabulário seja reconhecida e compreendida por esses profissionais.

As motivações extraídas do questionário das gravações de áudio das aulas confirmam o princípio metodológico, defendido pela escola, de que os alunos devem tentar “pensar” na língua-alvo, sem o uso da língua materna, levando em consideração que tal “pensar em inglês” constituiria a concretização da internalização do novo sistema linguístico por parte dos alunos, conforme será discutido na seção que encerra o presente trabalho.

## **5.2 Concepções teóricas acerca das vantagens e desvantagens do uso da L1 apontadas pelos professores**

A segunda Questão Norteadora discute as vantagens e desvantagens do uso de L1 na sala de aula, de modo que, através das respostas dadas, seja possível supor quais fatores são necessários para que haja o uso da L1 em sala de aula. Cabe ressaltar que a pergunta do questionário escrito, que auxilia na obtenção desta resposta, refere-se à prática dos professores

na totalidade de suas experiências como docentes, não somente na sala de aula do curso pesquisado.

Todos os professores que participaram da pesquisa consideram o uso exclusivo da língua-alvo importante. Entretanto, ao serem questionados sobre vantagens e desvantagens do uso de L1 em suas salas de aula, a maioria dos professores foi capaz de refletir sobre prós e contras de tal prática. Apenas um professor disse não haver vantagens.

Dentre as vantagens apontadas, a economia de tempo e a facilidade para dar explicações foram as mais citadas. Com relação às desvantagens, a mais citada é a impossibilidade de os alunos aprenderem a “pensar” na língua.

Com base nas respostas dadas pelos professores, parece que tais profissionais usam exclusivamente a língua-alvo não somente em função do método, mas também porque, realmente, acreditam nos benefícios de seu uso. Isso não os impede, entretanto, de ponderarem a respeito das vantagens do uso de L1 nas aulas, ou, ainda, de terem bom senso em suas reações quando os alunos fazem uso da L1. A partir da análise dos motivos que levaram ao uso da L1, nada os impede de serem mais ou menos flexíveis frente aos casos de produção da língua materna, flexibilidade essa que também dependerá, indiscutivelmente, das concepções de tais profissionais a respeito de ensino e aprendizado da língua-alvo.

### **5.3 Paralelismo entre questionários, prática e concepções teóricas de aquisição de linguagem**

Ao estabelecermos uma relação entre as concepções teóricas dos professores e a sua postura em sala de aula com relação ao uso da L1, responderemos às duas últimas Questões Norteadoras. Ambas relacionam as respostas dos questionários e a prática dos professores em aula. A primeira questiona a coerência obtida através dos dados e a segunda indaga sobre a possibilidade de situar a prática dos professores sob os preceitos de uma ou mais concepções de aquisição de linguagem.

Neste ponto, é necessário inferir que, a partir do uso da L1 por parte dos alunos, a reação dos professores frente a tal fato permite um paralelo entre a teoria e a prática. Dessa forma, a questão 3 do questionário escrito complementa a resposta das Questões Norteadoras propostas.

Em sua grande maioria, as respostas dos professores nos questionários estão de acordo com suas tomadas de decisões em sala de aula, identificadas através dos áudios. Os professores demonstraram capacidade de adaptar sua prática levando em consideração situações específicas de sala de aula com relação ao uso da língua materna pelos alunos, o que demonstra uma relação entre teoria e prática.



Com relação à quarta e última Questão Norteadora, através da análise dos questionários e do áudio, chegamos à conclusão de que não é possível situar os professores em apenas uma teoria ou concepção de aquisição de linguagem. Através dos dados, foi possível verificar que os docentes apresentam tendências variadas que remetem a mais de uma concepção de aquisição, como, por exemplo, a associação do uso da L1 à noção de formação de hábitos ruins, o que remete a uma visão mecanicista e comportamentalista de aquisição. Entretanto, retomando Gass & Torres (2005), independentemente da teoria de aquisição, todas as propostas em questão reconhecem que, sem input, não acontece aquisição de linguagem. As concepções diferem no que diz respeito ao teor que o input na língua-alvo recebe frente aos modelos em questão. Nesse sentido, cabe dizer que, na perspectiva dos professores, o input é fundamental, pois é ele que possibilitará todo o processo de aquisição.

Considerações precisam ainda ser feitas acerca do que os professores querem dizer com a expressão “pensar em inglês”, pois, em nenhuma das respostas dos questionários, os professores pesquisados explicaram o que queriam dizer com tal termo. Ainda que tal expressão seja bastante comum entre professores e alunos de língua estrangeira, é necessário discutir o que tal fala representa em termos cognitivos. Considerando-se a complexidade do termo, bem como o fato de que tal tarefa possa vir a ser praticamente impossível em sua totalidade, visto que nem mesmo as teorias de aquisição de linguagem discutidas neste trabalho são capazes de explicar plenamente o processamento que levaria a este “pensar” na nova língua, acreditamos que os professores poderiam ser mais cuidadosos ao utilizar a expressão em questão.

O “pensar em inglês”, conforme inferido a partir das respostas, pode estar intimamente relacionado ao não-uso da tradução. Independentemente da teoria de aquisição de linguagem a ser seguida pelos profissionais, caso o aluno traduza, para ele mesmo, tudo aquilo que está ouvindo em língua estrangeira, o processamento do conteúdo na língua-alvo poderá não ser bem-sucedido, nem em termos de compreensão da mensagem, nem em termos de *noticing* (cf. Schmidt, 1990) dos aspectos formais a serem adquiridos. É possível que aquele aluno que tenta traduzir a cadeia de sons da língua-alvo, palavra por palavra, não consiga processar o input a que ele está sendo exposto. Nesse sentido, o “evitar a tradução”, advogado pelos professores, parece dizer respeito a possibilitar que o input da língua-alvo seja processado pelos aprendizes, tanto em termos de significado quanto em termos formais. Tal tarefa não pode ser considerada como fácil, pois os aprendizes precisam aprender a desenvolver tal habilidade, ainda que, talvez, não consigam vir a desenvolvê-la plenamente.

Assim, com a proibição do uso da língua materna em sala de aula, é possível perguntar se a L1 exerceria algum papel no processo de aquisição, sobretudo sob a abordagem da escola pesquisada. Cabe ressaltar que o professor pode, inclusive no próprio método, chamar a atenção do aprendiz para o fato de que certos aspectos formais da língua-alvo não são iguais na sua L1. Nesse sentido, ainda que a L1 seja evitada, ela pode vir a exercer um caráter indireto, ao auxiliar

na formação de um conhecimento acerca da língua-alvo. Este conhecimento, dependendo da concepção de linguagem seguida (conforme se viu na seção 2.3), pode exercer aspectos benéficos em longo prazo. Ainda assim, é preciso salientar que tais aspectos benéficos só se fazem possíveis a partir de uma exposição em grande quantidade ao input da língua adicional, que deve ser efetivamente processado pelo aprendiz, o que só se fará possível sem o hábito de “tradução simultânea”, combatido em todas as respostas dos professores.

## 6. Considerações finais

Ao chegar ao término do presente trabalho, é indispensável reconhecer que existem inúmeros fatores que colaboram para o sucesso no ensino e aprendizado de uma língua adicional. Dentre tais fatores, o uso exclusivo da língua-alvo é apenas um entre vários aspectos que foram questionados ao longo da história dos métodos e abordagens de ensino.

Através desta investigação, foi possível constatar que, mesmo que se proponha o uso exclusivo da língua-alvo por parte dos alunos e professores, é bastante comum que os alunos façam uso da sua L1 para esclarecer dúvidas. A reação do professor a esta ocorrência exige bom-senso e análise deste profissional de ensino, que, antes mesmo de proferir a tradicional frase “*Don't speak Portuguese!*”, deverá considerar os fatores que levaram o aprendiz ao uso da língua materna.

Com relação às concepções de aquisição de linguagem que perpassam a teoria e a prática dos professores, não foi possível encaixá-las em apenas uma concepção, pois a prática dos docentes é composta de diferentes opiniões que podem ser mais tendenciosas para uma teoria ou outra, mas não necessariamente descartam outras teorias. De fato, é preciso considerar a complexidade do processo de aquisição de linguagem, que não pode ser simplificado sob um ou outro rótulo teórico; tal complexidade, de certa forma, explicaria a existência de diferentes posicionamentos teóricos para dar conta do processo de aquisição. Cabe, ainda, verificar a inegável importância do input da língua-alvo, reconhecida, em maior ou menor teor, por todas as concepções de aquisição de linguagem. O reconhecimento em questão torna ainda mais difícil a tarefa de situar a prática dos professores em uma escola de cognição, uma vez que o uso exclusivo de língua materna pode ser, portanto, fundamentado por diferentes posicionamentos.

Finalmente, acreditamos que o trabalho que aqui se encerra representa um convite para diversas investigações futuras acerca do tema aqui explorado. Dessa forma, julgamos que o presente estudo poderá vir a contribuir para abrir uma intensa agenda de pesquisas acerca de um tema que, embora já bastante discutido no âmbito de ensino, ainda se revela como carente de investigações.

## Referências Bibliográficas

ALVES, U. K. “*Speak English, Please!*”: A Mudança de Código na Fala do Aprendiz de Inglês. Trabalho não-publicado. Pelotas:UCPel, 2002.

ELLIS, N. C. The Associative-Cognitive CREED. In: VanPatten, Bill e Williams, Jessica. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. p.77 - 95

ELLIS, R. A theory of instructed second language acquisition. In: ELLIS, N. (Ed.). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego, CA: Academic Press, 1994, p. 79-114.

\_\_\_\_\_. Principles of instructed language learning. *System*, v. 33, n. 2, p. 209-224, 2005.

FINGER, I. Aquisição de segunda língua: abrangência e limitações do modelo gerativista. *Revista da ABRALIN*, v. II, n. 2, p. 23-45, 2003.

\_\_\_\_\_. Aquisição e Processamento do Input em L2. In: Congresso Internacional de Língua, Literatura e Cultura, 1, 2006, Santo Ângelo. *Anais*. Santo Ângelo: URI, 2006.

\_\_\_\_\_. *Teorias de aquisição de linguagem*. Florianópolis: UFSC, 2008.

GASS, S. M.; TORRES, M. J. A.. Attention when? An investigation of the ordering effect of input and interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, v. 27, p. 1-31, 2005.

GIL, G.; RAUBER, A. S.; CARAZZAI, M. R.; BERGSLEITHNER, J. (Orgs.). *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: a sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, 2005.

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

HATCH, E. M.. *Discourse and Language Education*. Nova York: Cambridge University Press, 1992.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LARSEN-FREEMAN, D. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2 ed. China: Oxford, 2000.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N.. *How Languages are Learned*. Nova York: Oxford University Press, 1999.

LITTLEWOOD, W.; YU, B.. *First language and target language in foreign language classroom*. *Language Teaching*, v. 44, p. 64-77, dezembro, 2009.

ORTEGA, L.. Second Language Explained? SLA Across Nine Contemporary Theories. In:

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, p. 225 – 250, 2007.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T.. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nova York: Cambridge University Press, 2001.

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

SCHMIDT, R.. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990

TITONE, R.. *Teaching Foreign Languages*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1968.

TERRELL, T. D. *A natural approach to second language acquisition and learning*. *Modern Language Journal* 61, 1977.

VANPATTEN, B.; WILLIAMS, J.. *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. Longman, 1996.

## ANEXO 1

### FICHA DE PARTICIPAÇÃO PARA OS PROFESSORES

Nome:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Ensino Fundamental  Ensino Médio

Ensino Superior:

Incompleto  Completo Curso: \_\_\_\_\_ Em que local: \_\_\_\_\_

Pós-graduação:

Especialização  Mestrado  Doutorado Área: \_\_\_\_\_

1. Quanto tempo você estudou formalmente a língua inglesa? Onde você estudou?
2. Por que você decidiu lecionar inglês?
3. Há quanto tempo você leciona a língua inglesa?
4. Já morou (estudou ou trabalhou) em um país onde a língua oficial é o inglês? Por quanto tempo?
5. Você já teve experiência como professor(a) em outras escolas ou com alunos particulares? Por quanto tempo?

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Nas suas aulas de nível básico, você faz uso exclusivo da língua inglesa? Por quê?
2. O quão importante é o uso exclusivo da língua alvo nas suas aulas? Explique.
3. Nas aulas de nível básico que você ministra nesta escola, os seus alunos fazem uso da língua materna em sala de aula?
  - 3b. Se sim, em quais situações os alunos fazem uso da L1?
  - 3c. Qual a sua reação?
4. Em sua experiência fora da escola em questão, você faz/fez uso da L1 ao ensinar inglês? Em que situações e por quê?
5. Quais as vantagens e desvantagens do uso da L1 no ensino de LE?