

## Metalinguagem dos professores e dos alunos em turmas heterogêneas de português língua estrangeira

*Metalanguage of teachers and students in heterogeneous portuguese and foreign language classes*

Michelle Cassundé Ferreira (UFPA)<sup>1</sup>  
José Carlos Chaves da Cunha (UFPA)<sup>2</sup>

### RESUMO

Apresentamos neste artigo o resultado de uma pesquisa de cunho etnográfico que – através de observações em sala de aula e conversas informais – busca descrever e analisar o uso da metalinguagem por professores e alunos de turmas heterogêneas (do ponto de vista linguístico e cultural) de Português Língua Estrangeira (PLE). Nosso interesse é compreender em que medida este uso impacta o processo de ensino/aprendizagem do PLE. Os resultados obtidos mostram, por um lado, que a metalinguagem é onipresente tanto na transmissão dos saberes linguageiros, quanto nos discursos dos professores e dos alunos e, por outro lado, que sua utilização adequada pode otimizar o processo de ensino/aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Metalinguagem, Heterogeneidade linguístico-cultural, Português língua estrangeira

### ABSTRACT

*In this article we present the result of an ethnographic research which – through classroom observations and informal conversations – aims to describe and analyze the use of metalanguage by teachers and students from heterogeneous (from a linguistic and cultural point of view) Portuguese Foreign Language (PFL) classes. Our interest is to understand to what extent this use impacts the PFL teaching / learning process. The results show, on the one hand, that metalanguage is ubiquitous both in the transmission of language knowledge and in the speeches of teachers and students and, on the other hand, that its proper use can optimize the teaching / learning process.*

**Keywords:** *Metalanguage, Language- cultural heterogeneity, Portuguese foreign language.*

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Graduada em Letras/ Francês pela Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2359-107X>; [chelli\\_cassunde@hotmail.com](mailto:chelli_cassunde@hotmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) do Instituto de Letras e Comunicação (ILC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-4922>; [jccunha@gmail.com](mailto:jccunha@gmail.com)

## 1. Introdução

No Brasil há poucas pesquisas que descrevem e analisam o trabalho dos professores e alunos de língua estrangeira (LE) em sala de aula relacionando as concepções de língua/linguagem e de ensino/aprendizagem. Essa lacuna é mais evidente ainda no que concerne ao uso da metalinguagem<sup>3</sup> sob a perspectiva da heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo. Como a metalinguagem está onipresente nas interações verbais nas aulas de LE (COSTE, 1985), consideramos pertinente compreender melhor como e porque se dá esse uso metalinguageiro quando professores e alunos trazem para a sala de aula culturas metalinguageiras diferentes:

Toda atividade languageira de apropriação ou de comunicação comporta, de modo potencial ou manifesto, um componente metalinguageiro. O espaço e o papel do metalinguageiro podem ser levados em consideração sob diferentes pontos de vista: as representações metalinguísticas anteriores à apropriação e sua evolução ao longo da aquisição; a atividade metalinguística, verbalizada ou não, do aprendente; as seqüências metalinguísticas identificáveis e analisáveis, na produção e na interação [...] a terminologia metalinguageira mobilizada na apropriação ou na interação etc.” (PORQUIER; VIVÈS, 1993, p. 69)

Desenvolvemos nosso trabalho tendo como objeto de estudo o uso da metalinguagem no contexto de ensino/aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE). Participaram como sujeitos da pesquisa os estudantes e os professores das turmas do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>4</sup> de 2015 e de 2016. O propósito da investigação foi descrever e analisar o uso que tanto uns quanto os outros fazem da metalinguagem nessas turmas e seus efeitos sobre a aprendizagem; descrever e analisar seus impactos no ensino/aprendizagem de uma LE.

Na literatura científica internacional, a metalinguagem é objeto de estudo não somente de linguistas. – Ex.- Rey-Debove (1978) –, mas também de psicólogos – Ex.- Gombert (1990). Os primeiros focalizam, sobretudo, as questões de uso e de léxico especializado. Os segundos buscam identificar, nos comportamentos verbais ou não verbais, indícios do controle ou da reflexão referente aos objetos languageiros.

Teóricos do ensino/aprendizagem de línguas – Besse (1980), Bouchard (1995), Cicurel (1985), Coste (1985), Ishikawa (2001), Porquier; Vivès (1993), entre outros – também se interessam por esse campo de estudo, e por diversas razões: 1) toda disciplina constrói um linguagem específica e desenvolve uma atividade metalinguística em relação aos seus objetos; 2) o ensino, independentemente da disciplina,

<sup>3</sup> Linguagem que toma a si própria como objeto de estudo.

<sup>4</sup> O Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) “é uma atividade de cooperação, cujo objetivo é a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras participantes do PEC-G” (MEC, [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com\\_content%26view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com_content%26view=article) consultado em 09/06/2016).

se baseia em atividades metalinguísticas importantes; 3) no processo de ensino/aprendizagem, as atividades metalinguísticas são bastante solicitadas; 4) na aprendizagem, a avaliação leva em conta as atividades metalinguísticas dos alunos. Eles desenvolveram trabalhos importantes nesse campo e balizam nossa fundamentação teórica.

O trabalho se enquadra nesse contexto de estudo da metalinguagem e das dimensões metalinguísticas e metalinguageiras, porém com uma especificidade: trabalhamos com alunos adultos de Português Língua Estrangeira (PLE) oriundos de vários países e usuários de línguas e culturas que são, muitas vezes, bastante diferentes da nossa.

## 2. Fundamentação teórica

Nesta seção conceituamos nosso objeto de estudo, apresentamos seu funcionamento no processo de ensino/aprendizagem, pontuamos as particularidades das interações em classe e definimos as categorias de análise que serão utilizadas.

Chamamos de metalinguagem “a linguagem sobre a linguagem, a utilização da linguagem de ‘todos os dias’, da linguagem ordinária da qual dispõem os alunos em um dado momento para falar da língua e dos discursos” (DUCANCEL; FINET, 1994, p. 95). Ela se instaura quando uma palavra, um enunciado ou mesmo uma interação linguageira torna-se objeto de *menção* e não de *uso*, isto é, quando são empregados enquanto expressões linguísticas (COSTE, 1985). Nesse sentido, a sala de aula de língua é o local por excelência de uso e emprego da dimensão metalinguística, independentemente do método utilizado. Considerando o fato de que a língua é tanto o objeto de estudo, quanto o meio utilizado para ensinar e aprender, concluímos que mesmo os objetos exteriores introduzidos em classe – cadeira, mesa, caneta, etc. – são convertidos em objetos metalinguísticos.

Os aspectos meta- no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira são diversos e incluem: 1) o recurso a instrumentos (dicionários, quadros, regras, gramáticas etc.) que visam os processos de classificação e descrição do funcionamento da língua; 2) os trabalhos de tradução extralingual (definições, paráfrases, contextualizações) que servem como via de acesso aos sentidos dos vocábulos e/ou textos; 3) as práticas de reformulação que desenvolvem a habilidade de interpretação de textos; 4) a gramática implícita, entre outros (COSTE, 1985). Tais elementos podem ser distribuídos e combinados de formas diferentes em classe. Entretanto, a característica comum a todas essas variações está no fato da língua ser frequentemente utilizada em *menção* e não em *uso*.

É importante considerar a distinção entre metalíngua e metalinguagem, uma vez que não há concordância quanto à definição destes conceitos entre os pesquisadores da área. Neste trabalho, o termo metalíngua designa, sobretudo, a terminologia específica, isto é, os metatermos<sup>5</sup>, empregados para falar da linguagem ou da língua como: “frase”, “verbo”, “substantivo” entre outros. Já a metalinguagem possui um sentido mais amplo. Em sua acepção psicolinguística, ela abrange tanto “as atividades de reflexão

---

<sup>5</sup> Na linguística, é um termo específico que serve para descrever outros termos da língua.

sobre a linguagem e sua utilização” (GOMBERT, 1991, p. 155), quanto “as atividades de controle consciente e de planificação intencional pelo sujeito de seus próprios processos de tratamento linguístico (em compreensão como em produção)” (GOMBERT, 1991, p. 155). Portanto, as atividades metalinguísticas são aquelas que estão voltadas para o sistema da língua e as atividades metalinguageiras para o uso desta.

Faz-se necessário, igualmente, identificar as especificidades comunicativas em sala de aula e nas interações entre professor e aluno. A sala de aula se apresenta como uma unidade de espaço e tempo. A configuração do ambiente (cadeiras, mesa, quadro...) implica na ausência de contextualização quando da realização de determinadas atividades. As metodologias e abordagens mais recentes (Estrutural-Global Audiovisual-SGAV, Comunicativa, Intercultural, Acional) investiram na introdução de objetos exteriores ao universo escolar por intermédio de manuais, reprodução de documentos autênticos, uso de imagens e simulação de diálogos cujas temáticas estão relacionadas ao contexto extraclasse. Porém, este mundo exterior é condicionado e restrito pelo horário. Qualquer que seja o assunto abordado, as interações e atividades têm hora prevista para começar e para terminar. O conteúdo programático é fracionado em lições que são divididas conforme os horários indicados pelas instituições de ensino. A rigidez é um traço que marca os papéis dos participantes e influencia as produções verbais daí oriundas.

No espaço da sala de aula, o docente acumula três funções simultaneamente: ele é responsável por transmitir seu conhecimento sobre a língua alvo; deve cuidar da gestão e coordenação do grupo e ainda é examinador, pois precisa avaliar o desempenho languageiro dos discentes. Por isso, a estrutura comum das trocas verbais em classe, segundo Sinclair; Coulthard (1975), é iniciação, resposta e feedback. Ou seja, o professor inicia a interação com uma pergunta a qual é respondida e seguida de avaliação. Contrariamente a outras interações comunicativas, a reversibilidade de papéis é rara, visto que o repertório do professor na língua alvo é bem mais amplo do que o dos alunos.

Essa situação de contato é, pois, “marcada por uma assimetria entre os interactantes, definida em função do domínio do saber languageiro e saber sociocultural” (ISHIKAWA, 2001, p. 175)<sup>6</sup>. Considera-se, muitas vezes, o professor como o detentor do saber languageiro e os alunos como aqueles que estão se apropriando desse saber. Entretanto, o papel desempenhado pelos alunos não é passivo como pode parecer, uma vez que é necessário realizar esforços cognitivos para compreender o código linguístico e participar das interações.

O contrato estabelecido entre professor e aluno vai orientar não somente a comunicação em classe, como também as atividades e estratégias metalinguísticas das quais o professor e os alunos lançam mão para (ensinar a) compreender o uso da língua alvo.

No primeiro momento, concentramo-nos na análise de operações metalinguísticas que possibilitam o acesso ao sentido.

---

<sup>6</sup>No original: [...] marquée par l’asymétrie entre les interactants définie en fonction à la fois de la possession du savoir langagier et du savoir socioculturel.

**Quadro 1 – Operações metalinguísticas**

<b>OPERAÇÕES METALINGUÍSTICAS</b>
Denominação
Definição
Contextualização
Tradução

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

A primeira parte de nossa análise corresponde à explicação de vocábulos e/ou textos, que segundo Cicurel (1985), representa uma parte significativa do discurso do professor de língua. Para fazê-lo, este desempenha algumas operações metalinguísticas essenciais. A primeira delas – a denominação – é realizada quando ele atribui às coisas o signo estrangeiro equivalente. As outras (definição e contextualização) são empregadas na explicação dos signos desconhecidos.

Além dessas operações propostas por Cicurel (1985), acrescentaremos a tradução, pois nossas observações em sala de aula demonstraram que este é um recurso constantemente utilizado pelos professores e alunos para a transmissão de conhecimento.

A denominação ocorre quando o aluno, por desconhecimento ou uso inadequado de uma palavra ou expressão, apresenta uma ‘lacuna’ lexical. Cabe então ao professor ajudá-lo, como no exemplo abaixo:

*Não é jogar flauta, é tocar flauta.*

Y inadequado é X adequado
---------------------------

É ainda possível que o aluno descubra a denominação adequada por meio de representação icônica, percepção de um objeto, situação ou gesto.

“A definição é uma operação que consiste na explicação de um termo desconhecido substituindo-o por um ou mais termos etimologicamente ligados a este”<sup>7</sup> (ISHIKAWA, 2001, p.183). Nesse caso, a palavra incompreendida é isolada do contexto inicial e acompanhada por introdutores metalinguísticos tais como: *é o ato de, é a pessoa que, é um tipo de etc.*

A explicação na qual se faz referência a uma situação específica para que o interlocutor compreenda o sentido dos signos desconhecidos é a contextualização. Professores e alunos, por vezes, recorrem ao contexto da própria sala de aula, a uma situação virtual ou a situações que são comuns e familiares aos participantes da interação para facilitar a compreensão.

<sup>7</sup> No original: La définition est une opération consistant à expliquer un mot inconnu en le remplaçant par un ou des mot(s) etymologiquement lié(s) à celui-ci [...]

A tradução desempenha um papel importante na compreensão do funcionamento das línguas e permite a comparação de códigos diferentes. Segundo Hurtado Albir (1998), em ambiente escolar ela possui dois aspectos diferentes. O primeiro é a tradução interiorizada, que é um tipo de tradução comumente realizado pelos alunos de uma língua estrangeira, sobretudo os iniciantes, ao se apoiarem na língua materna como referencial para elaborarem seus enunciados na língua estrangeira. Sendo impossível suprimir completamente esta tradução, é importante que o professor os ajude a traduzir os significados e não as palavras. Esse tipo de tradução ocorre em frequências diferentes à medida que o aluno vai avançando no seu percurso de aprendizagem. Zurrita Navarrete (1997) explica que, nos níveis iniciais, esse processo se dá em todos os momentos, visto que o aluno acaba por traduzir quase tudo. A partir dos níveis intermediários, sua frequência tende a diminuir.

A tradução pedagógica é um instrumento didático. Ela se distingue da tradução profissional por suas condições, finalidades e execução. O tradutor profissional produz um texto destinado a um público específico conforme o contrato estabelecido. Já o professor visa promover, aferir ou reforçar a aprendizagem dos alunos. O seu principal objetivo é ensinar uma LE. O aluno, por sua vez, utiliza a tradução como um meio para desenvolver sua competência linguística.

A segunda parte de nossa análise é dedicada ao uso da metalinguagem no discurso da sala de aula. Em sala de aula, gestos e palavras-chaves substituem regras gramaticais. Como não é prático para o professor retomar regras a cada aula, ele se contenta em fazer breves comentários ou emitir algum gesto que as simbolize. Ora, tais códigos são construídos a partir do nível metalinguístico do grupo em questão e restritos ao ambiente, podendo ser codificados apenas pelos seus membros. Essa fragmentação confere ao discurso um caráter para-gramatical.

Ao construir seu discurso, o docente recorre a determinadas estratégias que visam auxiliar a compreensão dos alunos. Normalmente, ele faz uma seleção dos seus conhecimentos para expor ao público-alvo o que lhe parece mais conveniente do ponto de vista pedagógico. Ele leva (ou deveria levar) em conta o que Cicurel (1985) chama de patrimônio linguístico do público com o qual trabalha. Em suas explicações, o professor geralmente utiliza (ou deveria utilizar) categorias metalinguísticas que são conhecidas pelos alunos para que estes não fiquem confusos e o processo de aprendizagem flua com mais facilidade.

Ao discursar sobre fenômenos da língua, o docente o faz em função da representação que ele tem do conhecimento metalinguístico de seus alunos. Conforme nos explicam Bourguignon; Dabène (1983), isso pressupõe considerar as competências anteriormente adquiridas pelos alunos na apropriação de outras línguas e, claro, na da língua materna (LM).

Na área de ensino/aprendizagem, nas últimas décadas, as orientações metodológicas valeram-se de estratégias pedagógicas baseadas em atividades operatórias e imitativas com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Todo “discurso descritivo que visava apresentar o sistema da língua estrangeira possuía uma conotação negativa. Preferia-se o [discurso] implícito ao explícito”

(BOURGUIGNON; DABÈNE, 1983, p. 46)<sup>8</sup>. No que concerne aos professores, o mal-estar é sentido quando da explicitação das regras gramaticais. Por outro lado, o aluno, na ausência de instrumentos descritivos adequados, procura criar o seu próprio sistema de regras. Acrescentem-se, ainda, as tentativas de eliminar toda referência à LM (e/ou a outras línguas do repertório linguístico do aluno), pois esta(s) supostamente causaria(m) interferências prejudiciais à aprendizagem de uma LE.

Já é consenso, há algum tempo, entre os estudiosos da área (BOUCHARD & MEYER, 1995; CICUREL, 1985; COSTE, 1985...) de que não se deve tentar excluir do processo de ensino-aprendizagem as atividades reflexivas, estejam elas assentadas na língua-alvo e/ou no repertório linguístico dos aprendentes. De um modo geral, elas ocupam hoje um espaço importante nas classes de LE, notadamente naquelas formadas por alunos de diferentes línguas-culturas, que trazem um dado a mais para a reflexão e uso metalinguageiros: a dificuldade em se definir com exatidão o impacto provocado no ensino e na aprendizagem por essa heterogeneidade linguístico-cultural.

### 3. Metodologia

Trata-se aqui de uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista, não intervencionista que busca analisar a metalinguagem de professores e alunos a partir de observações em sala de aula utilizando como instrumento: diários de bordo, registros em áudio das aulas e conversas informais. Estes instrumentos nos permitiram constituir os dados necessários para a descrição e análise do nosso objeto de estudo.

O método utilizado é o etnográfico, pois permite “perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades que são simultaneamente solidárias e conflitantes” (BAZARIM, 2011, p. 3), além de favorecer a compreensão dos eventos cotidianos dos alunos e professores e a identificação dos significados atribuídos por esses participantes ao contexto educacional em que estão inseridos.

As observações das práticas de sala de aula ocorreram em duas classes de curso intensivo de PLE da UFPA direcionado para alunos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)<sup>9</sup>: a turma PEC-G de 2015 e a turma PEC-G de 2016. As turmas em questão eram constituídas por alunos de diversas nacionalidades que vieram ao Brasil com intuito de aprender a língua portuguesa e, em seguida, realizar estudos superiores em universidades do País. Essa cooperação é resultado de acordos firmados entre o governo brasileiro e o governo de vários países (sobretudo dos continentes africano e americano).

---

<sup>8</sup>No original: “[Tout] discours descriptif visant à présenter le système de la langue étrangère était connoté négativement. On préférait l’‘implicite’ à l’‘explicite’”.

<sup>9</sup> O PEC-G “oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas – federais e estaduais – e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país”. (<http://portal.mec.gov.br/pec-g>).

A primeira etapa da constituição dos dados dessa investigação deu-se no período de 15 de setembro a 16 de outubro de 2015. Nosso tempo foi bastante limitado porque os estudantes terminaram suas atividades em meados de outubro, visto que estavam se preparando para a realização do exame Celpe-Bras – teste que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – que ocorreu nesse mesmo mês.

A segunda etapa, já com a turma de PLE do PEC-G de 2016, teve início em 3 de março de 2016 e encerrou no dia 3 de junho do mesmo ano.

Os Quadros 2 e 3 – pertencentes ao acervo do Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)<sup>10</sup> – apresentam os perfis dos estudantes com os quais trabalhamos:

**Quadro 2** – Perfil dos estudantes da turma PEC-G de 2015

<b>NOME</b>	<b>NACIONALIDADE</b>	<b>IDADE</b>	<b>LÍNGUA MATERNA</b>	<b>LÍNGUA SEGUNDA</b>	<b>LÍNGUA ESTRANG.</b>
GAN1	GANENSE	23	Twi	Inglês	Português, Chinês, Francês
GAN2	GANENSE	22	Twi	Inglês	Português, Francês
GAN3	GANENSE	22	Twi	Inglês	Português, Francês
BEN1	BENINENSE	22	Fon, Aja	Francês	Português, Alemão, Inglês
BEN2	BENINENSE	20	Fon, Mahi	Francês	Português Inglês
BEN3	BENINENSE	19	Fon	Francês	Português, Inglês
RDC1	CONGOLESA	24	Lingala, Kikongo	Francês	Português, Inglês
RDC2	CONGOLESA	19	Lingala, Kikongo	Francês	Português
HAI1	HAITIANA	21	Crioulo Haitiano	Francês	Português
NAM1	NAMIBIANA	26	Afrikaans	Inglês	Português
TT1	TRINITINA-TOBAGUIANA	20	Inglês	-	Português, Francês, Espanhol
REPC1	CONGOLESA	23	Lari, Lingala, Kikongo, Bochi, Tlumunukutuba	Francês	Português, Italiano, Inglês

Fonte: Acervo do Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)

<sup>10</sup> Coordenado pelo Prof. José Carlos Chaves da Cunha, do Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA.

**Quadro 3** – Perfil dos estudantes da turma PEC-G 2016

NOME	NACIONALIDADE	IDADE	LM	LS	LE
GAN1	GANENSE	24	Ga	Twi, Ewe, Fante, Inglês	Português
GAN2	GANENSE	20	Twi	Inglês	Português
GAN3	GANENSE	20	Twi	Inglês	Francês, Português
JAM1	JAMAICANA	23	Patois (crioulo)	Inglês	Espanhol, Português
JAM2	JAMAICANA	18	Patois (crioulo)	Inglês	Português
CDM1	COSTA-MARFINENSE	22	Baoulé	Francês	Inglês, Alemão, Português
NAM1	NAMIBIANA	20	Oshiwambo	Inglês, Afrikaans, Oshierero, Siloz	Português
NAM2	NAMIBIANA	32	Oshiwambo	Inglês	Português
NAM3	NAMIBIANA	22	Siloz	Afrikaans, Inglês	Português
NAM4	NAMIBIANA	22	Oshiwambo	Afrikaans, Inglês	Português
NAM5	NAMIBIANA	20	Oshiwambo	Inglês	Português
NAM6	NAMIBIANA	23	Oshiwambo	Inglês	Português
HOND1	HONDURENHA	19	Espanhol	-	Inglês, Português
TL1	TIMORENSE	24	Saani	Tétum, Português	Inglês, Bahasa Indonésia, Português
TL2	TIMORENSE	19	Tétum	Português (não fala muito bem)	Inglês, Bahasa Indonésia,
PAQ1	PAQUISTANESA	22	Shina	Khowar, Balti, Urdu	Inglês, Árabe, Português.

Fonte: Acervo do Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)

O quadro docente da turma de 2015 é composto por quatro professores e dois estagiários, todos de nacionalidade brasileira. No que tange ao nosso estudo, as análises foram desenvolvidas com dois professores em função do curto período de tempo de que pudemos dispor. No quadro abaixo podemos visualizar o perfil destes:

**Quadro 4** - Perfil dos docentes da turma PEC-G de 2015

PROFESSORES	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA	LE QUE FALAM
P1	Licenciatura Português/Inglês	10 anos	Inglês
P2	Licenciatura Francês	5 anos	Francês

Fonte: Dados do pesquisador

No ano de 2016 esse quadro é composto exclusivamente por estagiários brasileiros graduandos da Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPA.

**Quadro 5** – Perfil dos estagiários da turma PEC-G de 2016

ESTAGIÁRIOS	LICENCIATURA	LE QUE FALAM
E1	Língua inglesa	Inglês
E2	Língua Inglesa	Inglês
E3	Língua Inglesa	Inglês
E4	Língua Francesa	Francês
E5	Língua Francesa	Espanhol, Francês, Inglês
E6	Língua Francesa	Francês, Inglês

Fonte: Dados do pesquisador

#### 4. Análise

No processo de constituição de nossos dados, percebemos que a metalinguagem dos professores é mais abundante e evidente que a dos alunos, em função da assimetria que caracteriza a relação comunicativa entre os participantes. Nesse contexto, a relação de interação entre os participantes é, portanto, marcada pela inexistência de simetria. Lembremo-nos das especificidades comunicativas nas aulas de língua: o contrato estabelecido entre professor e aluno e o desnível de repertório linguístico e cultural, no que concerne a língua portuguesa e a cultura brasileira.

Em sala de aula, a participação dos alunos é limitada no início do processo de aprendizagem. De forma geral, eles interagem quando são solicitados ou quando são levados a fazer alguma exposição oral. Com o passar das semanas e com a adaptação ao ambiente, esse quadro sofre algumas alterações: eles se mostram mais interessados e tomam o turno de fala espontaneamente quando são abordados temas socioculturais, sobretudo os referentes aos seus países. Todavia, não são todos que o fazem: alguns, por questões culturais ou por timidez, tiram suas dúvidas no intervalo ou em momentos nos quais possam ficar a sós com o professor.

Identificamos o uso da metalinguagem pelos alunos em quatro situações diferentes: 1) nas situações de coaprendizagem (CICUREL, 1994), isto é, quando o aluno que tem mais conhecimentos sobre a língua ajuda outro que tem menos; 2) nos momentos em que o professor, diante da incompreensão de um aluno, e ao não obter êxito em suas explicações, pede para que um deles faça a explicação na L2; 3) quando são solicitados pelo professor; 4) quando têm dúvidas e recorrem ao professor para solucioná-las.

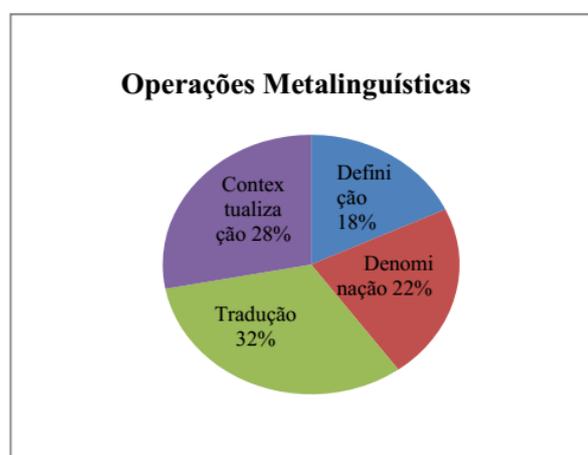
Nas turmas com as quais trabalhamos verificamos que docentes e discentes partilharam os mesmos instrumentos para a explicação do *saber dizer*, porém em frequências diferentes. As figuras 1 e 2 ilustram as operações metalinguísticas empregadas por ambos e a regularidade de suas aparições.

**Figura 1** – Operações metalinguísticas dos docentes



Fonte: Dados do pesquisador

**Figura 2** – Operações metalinguísticas dos discentes



Fonte: Dados do pesquisador

Quando os docentes recorrem à contextualização como recurso explicativo, eles buscam fazer associações com situações que são comuns aos alunos ou fazem parte do seu cotidiano. E4 faz referência a uma situação para que a classe compreenda o sentido do signo “distraído”: “*quando você tá aqui na sala e a professora tá falando, você tá pensando no namorado, na namorada. Aí, tá só de corpo aqui na sala, mas a cabeça não tá aqui*”. Em seguida, os alunos evocam o nome de NAM5, que estava concentrado em seu smartphone, para provocá-lo, demonstrando ter entendido bem a explicação. Notamos que o mesmo é feito pelos alunos quando NAM4 explica o significado da expressão “não levantar um dedo”, ele diz: “*por exemplo, quando limpar nosso apartamento NAM3 não me ajuda. Ele não levanta um dedo*”.

É natural que a tradução seja o recurso mais empregado pelos alunos, sobretudo quando estudam sozinhos. Para isso, a maioria deles se apoia na L2 ou mesmo na L3, que são línguas europeias (inglês, francês e espanhol) e possuem estruturas sintáticas mais próximas do português do que suas LM. Ao traduzir, eles acabam por estabelecer – consciente ou inconscientemente – comparações linguísticas. Tais comparações podem ser benéficas à aprendizagem – como bem percebeu o aluno CDM1: “*o francês é como o português, isso me ajuda*” –, ou gerar certa frustração – como aconteceu com NAM1: “*eu não entendo por que em português eu digo ‘gostar de’. Em inglês não é assim, I like*”. Mesmo após a explicação do professor, ele continuou inconformado.

No início do curso, a tradução literal do português para o inglês foi usada sistematicamente, em detrimento das demais operações, por alguns docentes, o que induziu vários estudantes a estabelecerem equivalências unívocas entre a língua alvo e sua(s) língua(s) de referência. Por conta disso, alguns alunos que não dominavam a língua inglesa eram deixados de lado. No entanto, durante o processo de ensino-aprendizagem, a postura dos docentes foi mudando e o gerenciamento das operações metalinguísticas foi se tornando mais equilibrado. Eles passaram a controlar mais o uso da tradução pelos alunos e a repreendê-los quando conversavam muito em sala de aula em outra língua que não fosse o português. Aliás, uma das queixas dos professores é que alguns alunos produzem seus textos primeiramente em inglês para, em seguida, com a ajuda de tradutores online, passarem-no para o português.

A definição é usada pelo professor, tanto para auxiliar os alunos a compreenderem o sentido dos vocábulos, quanto para avaliá-los. Eis um exemplo que ilustra bem esse fato. Para certificar-se de que todos compreendem o termo “esquisito”, E1 pede que os alunos lhe deem uma definição dessa palavra: “*O que é esquisito?*” Aqui, é esperada uma definição do tipo: “*esquisito é algo que...*”. Entretanto, os alunos não costumam empregar os elementos classificatórios como: *é um tipo de, é alguém que, ato de, é algo que* etc. que caracterizam esta operação. Foi o que aconteceu com CDM1 que respondeu à solicitação do professor utilizando sinônimos: “*estranho, bizarro*”. Percebemos que a definição é mais frequente nos discursos de alunos com nível de língua mais elevado como é o caso de HOND1 que utiliza perfeitamente o introdutor metalinguístico ao esclarecer o significado da expressão *dar uma de João sem braço*: “*é uma pessoa que finge não entender algo para tirar vantagem*”.

A denominação é constantemente utilizada pelos docentes através da representação icônica e por meio da percepção de um objeto, ou seja, eles aproveitam os objetos presentes em sala de aula e as imagens expostas no Datashow para facilitar a via de acesso ao sentido, como fez E3: “*O que é isso? Não é janela. O que cobre a janela? Cortina (é apontado o objeto em imagem exposta no Datashow). Essa aqui se chama persiana, esse tipo (objeto presente na sala de aula)*”. Os alunos também empregam esse mecanismo quando interagem entre eles, mas focalizam especialmente nos gestos. Assim, ao explicar aos colegas a palavra “guerra”, NAM4 faz o gesto de uma metralhadora com as mãos.

Notamos que docentes e discentes, ao fazerem uso das operações metalinguísticas, privilegiam mais a explicação de palavras do que de enunciados. O embaraço sentido por aqueles em identificar o

patrimônio linguístico do público alvo, que é heterogêneo, os leva a empregar mais de uma operação na tentativa de tornar inteligível um saber languageiro. Isso acaba, por vezes, confundindo os alunos, pois ao fazê-lo os docentes empregam termos desconhecidos, estruturas mais complexas ou valem-se de conhecimentos culturais que os alunos ignoram:

E3: *Sabe o que é rei (faz o gesto de uma coroa com as mãos)? Tem a rainha Elizabeth, Inglaterra. E o rei, rei é homem*. “Por exemplo, sabe o Fred Mercury, banda Queen é a mulher, o rei é o homem.

No caso acima, para tentar elucidar o significado o vocábulo “rei”, E3 utilizou três operações: a denominação, a contextualização e, por fim, a tradução. Todavia, nem assim obteve êxito, pois vários alunos não puderam compreendê-lo. Aqui, podemos observar que o docente recorre a um ícone musical bastante conhecido nos países ocidentais, porém ele não atenta para o fato de que a sua bagagem cultural não é a mesma da dos discentes. Em outra situação, um professor-estagiário preparou uma atividade trabalhando com uma canção da banda *The Beatles*, visto que este é um grupo ainda hoje conhecido no Brasil e no exterior, e ficou surpreso ao perceber que alguns alunos ignoravam a sua existência.

Em relação à segunda parte de nossa análise – que consiste no uso da metalinguagem no discurso em sala de aula – percebemos que os professores:

1) Por um lado, utilizam terminologias próprias do discurso gramatical como no exemplo abaixo:

P1: *Você tem que usar as palavras. Opa, o verbo “ter” pode ser usado na fala. Grande é masculino. Continente, masculino.*

Nesse caso, os metatermos – palavras, verbo, masculino – apesar de serem específicos ao estudo da linguagem, não necessitavam de grandes explicações e definições, pois eram partilhados por todos os falantes da turma.

2) Por outro lado, discursam sobre o funcionamento linguístico sem usar metatermos gramaticais, como no exemplo a seguir:

P2: *Esse texto só de olhar pra ele, eu percebo que não é direcionado a uma pessoa. Certo? É um texto aberto.*

Aqui, a palavra *aberto*, no contexto em que foi empregada, faz referência a um texto argumentativo. Notamos que P2 se vale de uma metáfora para facilitar a compreensão dos alunos. O professor e os alunos desenvolvem “uma linguagem” e função do contexto de uso e da relação estabelecida entre eles.

Este tipo de operação é recorrente em todas as disciplinas escolares. Entretanto, as turmas de PLE observadas possuem a particularidade de reunir um público heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, o que demanda uma maior diversidade de estratégias pedagógicas por parte do professor, uma vez que ele precisa cumprir seu papel de facilitador da aprendizagem de estudantes que possuem repertório tanto linguístico, quanto cultural bastante diversificado.

Diante desta situação, verificamos que alguns docentes desenvolvem reflexões metalinguageiras em classe dividindo os alunos em dois grupos: anglófonos e francófonos. Dessa forma, suas explicações

são fundamentadas nos supostos conhecimentos linguísticos partilhados por falantes do inglês e do francês uma vez que não há como levar em conta a língua-cultura 1 da quase totalidade dos alunos:

P2: *Os primeiros textos do GANI foram um pouquinho complicados. Mas é normal para anglófonos. Os anglófonos têm sempre mais dificuldades do que os que falam francês.*

A representação – generalizada entre os docentes de PLE – de que francófonos têm mais facilidades na aprendizagem do PLE do que os anglófonos advém certamente da proximidade entre o português e francês, que são línguas românicas e, conseqüentemente, possuem muitas semelhanças fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais.

Essa questão nos parece evidente quando o professor, diante da dificuldade dos estudantes no emprego do pretérito perfeito, elabora um quadro comparativo entre este tempo verbal no português, o *present perfect* (inglês) e o *passé composé* (francês). O estabelecimento de tais analogias precisa ser bem refletido e estruturado, principalmente no caso do inglês que tem um sistema temporal do passado bastante diferente do português e do francês, o que pode induzir os alunos ao erro. Aliás, o professor que elaborou esse quadro comparativo frequentemente transformava a aula de PLE em uma exposição teórica sobre questões gramaticais, o que acabava por confundir os alunos.

Finalmente, cabe ressaltar que, no início do processo de ensino/aprendizagem do português, não foi possível perceber, nas falas dos professores, nenhuma preocupação com as culturas metalinguísticas/metalinguageiras dos alunos, talvez por serem ainda inexperientes. Entretanto, o uso da metalinguagem por estes afetou as práticas educativas daqueles. As questões levantadas pelos alunos estavam, geralmente, voltadas para o uso da língua e a dificuldade destes em entender as explicações quando do emprego de terminologias gramaticais limitou o emprego destas por parte de alguns professores.

### **Considerações Finais**

Percebemos que a gramática normativa (e o domínio de uma terminologia específica, a metalinguagem da gramática tradicional) ainda marca as práticas pedagógicas de vários docentes de PLE observados, e está bastante presente nos manuais de PLE, inclusive no *Avenida Brasil* (LIMA, 2008), adotado pela IES, que apresenta uma quantidade considerável de metatermos e de exercícios mecânicos mais focados na forma do que no conteúdo.

Essa concepção de ensino leva a considerar a gramática normativa tradicional (e os metatermos a ela vinculados para categorizar e prescrever o uso correto da língua estudada) como fim da aprendizagem, o que absolutamente não favorece o uso efetivo, por parte dos alunos, da língua em situação de comunicação. Nossos dados sugerem, ao contrário, que uma concepção pragmática do ensino-aprendizagem de LE – onde o repertório linguístico dos alunos, a metalinguagem e as atividades meta-(linguísticas/linguageiras) são utilizadas como um meio para favorecer a aprendizagem e não como finalidade desta – é a mais suscetível de favorecer o enriquecimento da competência comunicativa dos

alunos, notadamente daqueles cuja turma é heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural. Eles podem, assim, aprender a usar a língua-alvo em situação real ou simulada de comunicação e refletir, com a ajuda do professor, sobre esse uso com vista a aperfeiçoá-lo.

No que diz respeito ao impacto do uso da metalinguagem pelos agentes envolvidos, observamos que a maioria a emprega em função da cultura educativa e do repertório (meta)linguístico que possui. Assim, o docente que domina o inglês tende a estabelecer comparações e se apoiar nesses conhecimentos para tentar facilitar a aprendizagem dos alunos. Dependendo de como é desenvolvida, essa estratégia poderia ser interessante em uma turma homogênea do ponto de vista linguístico e cultural, uma vez que o público alvo possui a mesma língua materna e uma cultura educativa relativamente próxima da do professor – obviamente sem desconsiderar a diversidade de repertórios linguísticos existentes.

No entanto, quando se trata de turmas plurilíngues e pluriculturais, a metalinguagem empregada em sala de aula deve poder contemplar a todos. Isso implica, sobretudo por parte do professor, em ser o mais objetivo possível e em limitar o uso de metatermos (nas explicações, por exemplo), ou seja, preocupar-se menos com a etiquetagem dos fenômenos linguísticos e mais com o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Nem sempre, todos os professores observados conseguiram fazer isso. É, portanto, indispensável ampliar os esforços para otimizar o seu uso em sala de aula e contribuir assim para tornar mais eficaz o ensino e a aprendizagem de línguas.

### Referências Bibliográficas

- BAZARIM, M. Metodologia de pesquisa aplicada ao contexto de ensino-aprendizagem de língua. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos\\_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%201%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf](http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Metodologias%20de%20pesquisa%20aplicadas%20ao%20contexto%20de%20ensino-aprendizagem%20de%201%C3%ADnguas%20-%20MILENE.pdf). Acesso em : 06 jan. 2016.
- BESSE, H. 1980. Métalangages et apprentissages d'une langue étrangère. *Revue Langue française*, n° 47, p. 115-128.
- BRASIL. 2006. Programa de estudantes-convênio da graduação. [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com\\_content%26view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530%26id=12276%26option=com_content%26view=article). Acesso em 09/06/2016.
- BOUCHARD, Robert; MEYER, Jean-Claude. 1995. *Les métalangages de la classe de français*. Lyon: DFLM.
- BOURGUIGNON, Christiane; DABÈNE, Louise. 1983. Le métalangage: un point de rencontre obligé entre enseignants de la langue maternelle et la langue étrangère. *Revue Le Français dans le Monde*, Paris, n°177, p 45-49.
- CICUREL, F. 1994. D'un apprenant à l'autre. *Revue Le français dans le monde* n° 264, p.43-48.
- CICUREL, Francine. 1985. *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Paris: Cle International.
- COSTE, Daniel. 1985. Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV (Documentation et recherche en linguistique allemande contemporaine) - Revue de linguistique* n° 32, p. 63-92.

- DUCANCEL, Gilbert; FINET, Colette. 1994. Construction de savoirs métalinguistiques à l'école primaire. *Revue Repères*, n° 9, p. 93-117.
- GOMBERT, Jean-Émile. 1991. Le rôle des capacités métalinguistiques dans l'acquisition de la langue écrite. *Revue Repères*, n° 3, p.151.
- GOMBERT, Jean-Émile. 1990. *Le développement métalinguistique*. Paris: PUF.
- HURTADO ALBIR, A. 1988. Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. II Jornadas Internacionales de Didáctica de Español Lengua Extranjera. Ministerio de Cultura, Madrid, p. 53-79.
- ISHIKAWA, Fumiya. 2001. L'interaction exolingue: analyse de phénomènes métalinguistiques continuité et discontinuité entre situation d'enseignement/apprentissage et situation 'naturelle'. Thèse de Didactologie des langues et des cultures. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.
- LIMA, E.E. et al. 2008. *Novo Avenida Brasil 1, 2 e 3: Curso Básico de Português para Estrangeiros*. - São Paulo: EPU.
- PORQUIER, Rémy ; VIVES, Robert. 1993. Le statut des outils métalinguistiques dans l'apprentissage et l'enseignement au niveau avancé. *Revue Études de linguistique appliquée*, Paris, n° 92, p. 65-77.
- REY-DEBOVE, Josette. 1978. *Le Métalangage*. Paris: Le Robert.
- SINCLAIR, J. McH.; COULTHARD, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: the english used by teachers and pupils*. London: OUP.
- ZURITA SÁEZ DE NAVARRETE, P. 1997. "La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera", en Félix Fernández, L. & E. Ortega Arjonilla (eds.): *Estudios de traducción e interpretación*, Málaga, CEDMA, 133-139.

*Michelle Cassundé is portuguese language assistant teacher at the Académie de Strasbourg (france). Bachelor (2018) in french language from the Universidade Federal do Pará (ufpa). Currently a masters candidate in applied linguistics at the University of Strasbourg. Email: [chelli\\_cassunde@hotmail.com](mailto:chelli_cassunde@hotmail.com)*

*José Carlos Chaves da Cunha is PhD in Language Sciences by the Université de Toulouse-Le Mirail (France). Tenured professor at Universidade Federal do Pará (UFPA), permanent member of the Language Studies Graduate Program at UFPA. Email: [jccunha@gmail.com](mailto:jccunha@gmail.com)*