

## A LINGUA MATERNA ALAVANCANDO MECANISMOS DE SOCIALIDADE EM CURSO DE INGLÊS PARA HOTELARIA

Márcia Regina TERRA (PPG-LA/IEL-UNICAMP)

*ABSTRACT: From a vygotskian theory perspective, the learning of English for Specific Purposes is examined by the teacher and nine hotel employees. The focus is on the use of the mother tongue in this process. It is found that the MT plays a central role in the building of students' discursive performance.*

*KEYWORDS: hotel personnel; MT/FL; vygotskian theory; language-learning; sociointeraction.*

### 0. Introdução

Refletindo sobre as diferenças e similaridades entre a aquisição de Língua Materna (doravante LM) vs. Língua Estrangeira (doravante LE), alguns estudiosos defendem o ponto de vista de que as aquisições de ambas as línguas são impulsionadas por necessidades diferenciadas (SCLAR-CABRAL:1988). Isto é, a aquisição de LM derivaria, primordialmente, da necessidade de sobrevivência da filogenia humana em sociedade, enquanto a de uma LE decorreria de razões sócio-culturais, como é o caso da relevância do conhecimento do inglês, no atual momento histórico do mundo globalizado.

Há setores da economia, a exemplo da indústria hoteleira no Brasil, em que o inglês é considerado como um quesito básico ao exercício da profissão, haja vista que a referida língua é utilizada, pela grande maioria dos hóspedes, para a comunicação internacional. Frente ao problema instaurado entre a restrita habilidade lingüística dos funcionários e a premente necessidade de uso do idioma estrangeiro, como alternativa para garantir a excelência dos serviços prestados, algumas empresas têm optado pela organização de cursos, geralmente, realizados no próprio hotel, visando à educação lingüística para o trabalho.

É no bojo dessa situação que se insere o curso de inglês, objeto da pesquisa que originou este trabalho (TERRA:2003), em que examinamos como se dá a aprendizagem de inglês para uso em fins

específicos, entre a professora-pesquisadora e nove alunos-funcionários de um hotel localizado no interior de São Paulo, com foco no papel ocupado pela LM, no caso, português, nesse processo, conforme delineamos a seguir.

#### 1. A aprendizagem de LE: uma perspectiva vygotskiana do desenvolvimento da linguagem<sup>1</sup>

Estudiosos que se espelham nas idéias vygotskianas - que postulam a aprendizagem como uma construção fundamentalmente social - concentram as suas preocupações na identificação dos modos “como os aprendizes usam a linguagem como uma ferramenta para auxiliar o pensamento coletivo e individual, e como ‘outras pessoas’ usam a linguagem para ajudá-los a fazer isso” (MERCER, 2002). Para tanto, as formas de discurso encontradas em sala de aula são examinadas sob o argumento de que nesse ambiente encontram-se as bases para uma forma de análise que preserva a natureza integral do indivíduo agindo em contexto socioculturalmente específico.

Concebendo a linguagem como o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos, a questão do seu desenvolvimento e das suas relações com o pensamento sempre ocuparam posição de destaque na obra de Vygotsky (2001, 2000 a, 2000 b). Para esse autor, a interdependência entre pensamento e linguagem constatada na filogenia humana - um aspecto não presente nos antropóides superiores - permite o desenvolvimento de processos psicológicos elevados, representando, portanto, o salto qualitativo que distingue o homem de outras espécies.

Vygotsky postula o desenvolvimento da linguagem como um processo gradual, transformativo e dinâmico que compreende uma trajetória com três fases, a saber: discurso exterior, discurso egocêntrico e discurso interior<sup>2</sup>. Inicialmente, no discurso exterior, a linguagem serve como meio "de comunicação, de contato social, de influenciar os indivíduos circunstantes" e, após internalizada, no discurso interior, a linguagem se transforma “em função mental que fornece os meios fundamentais ao pensamento” (VYGOTSKY, 1934:45, apud WERTSCH e TULVISTE, 2002:67).

Constituindo uma fase de transição entre os dois planos citados anteriormente - fala exterior (plano intermental) e fala interior (plano intramental) - encontra-se o "discurso egocêntrico" que é caracterizado, por Vygotsky, como uma forma de fala "para si mesmo", funcionando

para mediar o comportamento social e, ao mesmo tempo, o comportamento do indivíduo (MINICK, 2002:45). Esse tipo de fala (em que falamos para nós mesmos e que tem uma origem social mas que assume uma função privada ou cognitiva) transforma-se em um discurso interior que, no seu nível mais profundo, perde suas propriedades formais condensando-se em sentido "puro"<sup>3</sup>. Assim, de acordo com Vygotsky, é no processo de privatização da fala que as formas superiores da consciência emergem no plano interior e, desse modo, nossas capacidades biológicas são organizadas em uma mente mediada culturalmente (LANTOLF, 2000).

Rejeitando as visões tradicionais que consideram o pensamento e a linguagem como um único processo ou, então, como fenômenos autônomos, as idéias vygotskianas asseveram que, embora elementos separados, o pensamento e a linguagem estão intimamente interconectados, formando uma unidade dialética (idem). Conforme lembram Newman & Holzman (2002:166), para Vygotsky, "o pensamento não é expresso em palavras, mas completado na palavra". Por extensão, o pensamento só pode ser explicado levando-se em consideração 'o como' ele é manifestado através da linguagem, assim como a atividade lingüística também só se explica como uma manifestação do pensamento (LANTOLF, 2000:7).

Do mesmo modo como "a análise independente do oxigênio e hidrogênio não consegue explicar a capacidade da água em apagar o fogo", quebrar a unidade dialética "pensamento-linguagem" significaria renunciar à possibilidade de compreensão das capacidades mentais humanas (VYGOSTSKY, 2000b:150).

À luz do pressuposto de que através da linguagem é possível descrever a natureza dos processos de interiorização com a conseqüente reconstrução interna dos Processos Psicológicos Superiores, Vygotsky estabelece como "unidade de análise" o significado da palavra, no qual o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal: "é no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e linguagem" (ibid., p.05).

O processo de criação de significados, ou seja, o processo de formação de conceitos pode ser considerado a partir da idéia de que o desenvolvimento da linguagem é impulsionado pela necessidade de comunicação social que, por sua vez, utiliza como recursos mediacionais os sistemas de signos disponíveis na coletividade. Trata-se de um processo longo e gradual, em que a principal função do significado da palavra seria a "abstração" e a "generalização", sendo que a identificação

do significado das palavras forneceria as bases para a descoberta de que o próprio significado da palavra também se desenvolve.

Inicialmente, por exemplo, o significado da palavra adquire uma função indicativa ou nominativa, ou seja, a criança não consegue separar a palavra do objeto ou faz a fusão de significado e semelhança do objeto. Assim, para Vygotsky (2000b), "um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento" (ibid., p. 98).

Vygotsky (op.cit.) distingue dois tipos de conceitos: os conceitos cotidianos (ou ordinários) e os conceitos científicos. Os primeiros são construídos pela observação, manipulação e vivência direta da criança dentro da sociedade. Os segundos são adquiridos de forma sistematizada, nas situações de interação escolares, por exemplo. Embora tenham trajetórias opostas - o desenvolvimento dos conceitos espontâneos é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto - esses dois conceitos possuem estreitas relações entre si, de modo que para a aquisição de um conceito científico é necessário que o desenvolvimento de um conceito espontâneo correlato tenha alcançado um certo nível de maturidade. Com base nessas noções, é que são estabelecidas, por Vygotsky, as relações entre LM x LE que passamos a descrever.

## 2. LM x LE: diferentes mecanismos de desenvolvimento com estreitas relações entre si

Relacionando os conceitos científicos x conceitos cotidianos e LM x LE, Vygotsky sustenta que as diferenças entre a aquisição das duas línguas devem-se, precipuamente, às suas naturezas opostas que, em decorrência, exigem diferentes mecanismos de desenvolvimento. Enquanto os conceitos cotidianos e a LM se originam do confronto com uma situação concreta, em atividades de "socialização genética", ou seja, estando inseridos na vida social da sua comunidade de origem, salvo qualquer aspecto que fuja à normalidade, as pessoas aprendem a falar a sua LM, bem como adquirem conceitos simples, através das experiências vivenciadas cotidianamente, havendo, ainda, em comum, entre eles, "uma falta fundamental de conscientização das regras envolvidas" (VEER e VALSINER, 1999:302).

Já os conceitos científicos e a LE apresentam uma natureza 'mediada' em relação ao objeto e são desenvolvidos, desde o início, com

base “em sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas – ao se operar com o próprio conceito, cuja existência na mente da criança tem início a um nível que só posteriormente será atingido pelos conceitos espontâneos” (VYGOTSKY, 2000 b:135). Tratam-se de processos que exigem, necessariamente, a reflexão sobre as regras envolvidas e dos seus usos de forma deliberada.

Por conta disso, ao contrário da aprendizagem da LM que parte do uso livre e natural da fala e só posteriormente culmina em processos mais conscientes do sistema lingüístico, a LE, em um processo inverso, começa com mecanismos deliberados e reflexivos para depois atingir o desenvolvimento da fala espontânea.

Como já foi mencionado mais acima, embora tenham trajetórias opostas - o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (LM) é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos (LE) é descendente para um nível mais elementar e concreto – ambos os conceitos mantêm estreitas relações entre si e, em decorrência, as implicações mútuas entre as duas línguas seriam profundas, sendo que, para Vygotsky (2000 b: 137),

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna.

À luz dessas idéias, a LM funciona como uma ‘porta de entrada’ para a LE, *id est*, os conhecimentos já adquiridos em LM<sup>4</sup> seriam, então, os pontos de ancoragem para os novos conhecimentos a serem construídos na língua-alvo. A esse respeito, vários trabalhos recentes no campo de estudos da Lingüística Aplicada têm socializado os resultados de pesquisas que apontam as contribuições da LM, em situações concretas de aprendizagem de LE (QUAST, 2003; CARVALHO, 2003; CHECCHIA, 2002; TERRA, 2004 a, 2004 b, 2003).

Em nossa própria experiência docente, lidando com alunos-adultos, em estágios iniciais de aprendizagem da LE, temos constatado que a LM é utilizada amplamente em sala de aula, em situações diversas. Visando a melhor compreensão das implicações desses usos na aprendizagem da LE, realizamos o estudo que passamos a descrever abaixo.

### 3. A LM alavancando mecanismos de socialidade na aprendizagem de LE

A nossa pesquisa foi realizada entre abril e setembro de 2002, durante curso de inglês dirigido aos funcionários de um hotel, localizado no interior de São Paulo. Dentro de uma perspectiva sociocultural de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, o objetivo do trabalho consistiu em examinar a aprendizagem de LE para uso em fins específicos, com foco na identificação de como a professora-pesquisadora e 9 alunos, funcionários da respectiva empresa, utilizam, na dinâmica sociointeracional de sala de aula, a LM na construção da língua-alvo.

Os dados foram coletados através da gravação e transcrição de 10 aulas (1,5 hora cada), notas de campo e questionários. Utilizando como procedimentos de identificação e análise dos dados os princípios metodológicos da Etnografia Educacional (ERICKSON, 2001), em articulação à Análise Microgenética (derivada das proposições metodológicas de Vygotsky), segundo Góes (2000), caracterizamos, primeiramente, as frequências, bem como os objetivos de usos da LM, pelos participantes. Em seguida, cruzamos tais informações com dados referidos aos usos da LE, avaliando as possíveis contribuições e/ou interferências da LM no aprendizado da língua-alvo, no contexto investigado.

Tais procedimentos metodológicos permitiram chegar a importantes resultados que indicam a LM como um valioso recurso mediacional na aprendizagem da LE, como passamos a destacar:

1) Os dados revelam que, em situações concretas de aprendizagem, a LM serviu para cumprir quatro objetivos bastante definidos: a) dar suporte (repetir, confirmar, clarificar, expandir, etc.); b) dar/pedir informações (esclarecer, perguntar, descrever, confirmar, etc. – em atos iniciativos e reativos); c) controlar (chamar a atenção, eliciar ação, pedir permissão, etc.); d) objetivos sociointeracionais (encorajar, elogiar, reclamar, brincar, colaborar, etc.). Vejamos os excertos abaixo selecionados que mostram, no discurso de sala de aula, alguns desses usos da LM:

(1), (2) .. (linhas); P (professora); A1, A2 (alunos); AS (coro de alunos)

#### Excerto I

- (1) P: Are you married or single?
- (2) A1: Como é que é mesmo?

- (3) P: (mostrando o dedo) single or married?  
(4) AS: He is engaged

#### Excerto II

- (1) P: A1!!! (elicita ação do aluno)  
(2) A1: ai, ai, professora, hiiiiiii  
(3) AS: (risos)  
(4) A1: hiiii .... é...ieiu?

No excerto I, observamos que a LM é usada, pelo aluno, com o objetivo de pedir uma informação (linha 2). No excerto II, verificamos que a LM é usada, dentro do objetivo sociointeracional, para realizar, em atos reativos, uma brincadeira/expressar sentimentos (linhas 2 e 4). Desse modo, os dois exemplos mostram que, em situações reais de aprendizagem da LE, a LM exerceu funções que visam a promover a interação social, auxiliar o desempenho e facilitar a aprendizagem da LE.

2) Uma outra contribuição contundente da LM foi refletida em mudanças dos padrões interacionais da sala de aula, promovendo o desempenho discursivo dos alunos e criando situações propícias à aprendizagem da LE. Ao proporcionar alternância de linguagem, a LM detonou oportunidades favoráveis ao engajamento sociointeracional dos participantes, dando “voz ao aluno”, ou seja, disseminando o poder entre todos os participantes, contrariando, portanto, a tendência tradicional de controle aglutinado na figura do professor. O desenvolvimento da capacidade de ação do aluno na sociedade, no contexto específico em que ele vive, pôde ser sentido no decorrer dos nossos estudos, conforme mostra o relato do aluno, a seguir

Relato de aluno (48 anos, com nível de escolaridade de 3<sup>a</sup> série do ensino fundamental, 1<sup>a</sup> vez que estuda inglês)

aí eu fui comprar as luvas prô hotel lá em São Paulo...a moça da loja pôs os pacote no balcão... eu vi "left hand"...daí eu pensei...e daí falei..."mas cadê as outras?"...a moça olhou espantada e falou "que outras?", aí eu falei..."uai aqui tá as da esquerda...tá faltando as outras"...aí ela perguntou "...mas como é que o senhor sabe?"...aí eu falei "tô estudando inglês".

O excerto evidencia que a construção de conhecimentos da Língua Estrangeira parece ter contribuído para o desenvolvimento de capacidades mais amplas de participação do aluno na sociedade em que ele vive, cumprindo, dessa forma, a tendência atual que rejeitando a encapsulação da educação (ENGESTRÖN, 2002: 176) encoraja a aprendizagem que transcenda as fronteiras institucionais da escola.

#### 4. Considerações Finais

Entendendo que ao chegar à escola o aprendiz não é uma tábula rasa, mas sim que ele traz consigo uma bagagem de conhecimentos adquiridos em sua comunidade de origem que devem, sobretudo, ser valorizados, incluindo o conhecimento lingüístico prévio, neste caso, a língua nativa desse aprendiz, o foco desta discussão foi o papel ocupado pela LM (Português) no processo de aprendizagem da LE (Inglês).

Partimos de um percurso de pesquisa que tomou como referência teórica a perspectiva vygotskiana de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Assim, permeando todo o estudo encontra-se a noção de que o aprendizado de LE é uma prática que se constitui socioculturalmente, cujo mote é desenvolver capacidades que permitam garantir ao aluno um desempenho participativo, autônomo e crítico no mundo em que ele está imbricado.

Corroborando o postulado de Vygotsky que indica a LM como um elemento essencial e não coadjuvante no aprendizado da LE, os dados analisados comprovam que a LM, usada com objetivos bastante definidos, permitiu alterar o padrão interacional da sala de aula investigada, proporcionando jogos de linguagem e disseminando o poder entre todos os participantes, dando voz ao aluno. Enfim, a LM alavancou mecanismos de socialidade que transcenderam os muros da escola, sendo aplicados, pelos alunos, em situações reais de vida em sociedade. Desse modo, a pesquisa traz, cremos, contribuições importantes ao leitor interessado no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mostrando a prática proposta com embasamento teórico.

#### 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



- CARVALHO, M.A.S.R. de. *O papel da Língua Materna na interação professor-aluno de Língua Inglesa*. (2003). Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNITAU, Taubaté -SP
- CHECCHIA, R.L.T. *O retorno do que nunca foi: o papel da tradução no ensino do inglês como língua estrangeira*. 2002. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UnB, Brasília, DF.
- ENGESTRÖN, Yrjö. *Non scolae sed vitae discimus: como superar a encapsulação da aprendizagem escolar*. IN: H. Daniels (org). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 175-197.
- ERICKSON, F. Prefácio. IN: M.I.P Cox; A. A. Assis-Peterson (Orgs.). *Cenas de Sala de Aula*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001. p. 9-18.
- GÓES, M.C.R. de. *A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade*. Disponível em <[http://...scielo.php?script=sci\\_arttext&pid+S0101-3262200000100001&lng=en&nrm=is](http://...scielo.php?script=sci_arttext&pid+S0101-3262200000100001&lng=en&nrm=is)> acesso em:26/02/02
- LANTOLF, P.J.. *Introducing sociocultural theory*. IN: P.J. Lantolf (edit.) *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press, 2000. p.1-26.
- MERCER, N. *Developind dialogues*. IN: WELLS&CLAXTON (Eds.) *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 2002.
- MINICK, N. *O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a thiking and speech (pensamento e linguagem)*. IN: H. Daniels (org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p.31-59.
- NEWMAN, F.; HOLZMAN,L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. Tradução: Marcos Bagno. 4.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002
- QUAST, K. 2003. *A língua materna como recurso mediacional na aprendizagem de língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNITAU, Taubaté-SP
- SCLIAR-CABRAL, L. *Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas*. In, Bohn & Vandresen (org) *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988. P 40-49
- TERRA, Márcia Regina. *As aplicações da LM na aprendizagem de LE*. Gel - Revista Estudos Lingüísticos, v. XXXIII, (CD Rom) - ISSN 14130939. São Paulo, 2004.

- \_\_\_\_\_. *Repensando as implicações da LM na aprendizagem de LE: uma pesquisa etnográfica educacional*. Revista Intercâmbio. Sessão 2: Linguagem e Educação, v. **XIII**, LAEL –PUC/SP, 2004
- \_\_\_\_\_. *Inglês para hotelaria: repensando as implicações e aplicações da língua materna na aprendizagem de línguas estrangeiras*. 2003. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada), UNITAU, Taubaté, SP
- VEER, v.d.R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. Tradução: Cecília C. Bartallotti. 3.ed. Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 1999.
- VYGOTSKY, L.S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. IN: L.S. Vigotskii.; A. R. Luria; A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. 7 ed. São Paulo: Icone, 2001. p.103-119.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 6.ed. SP: Martins Fontes, 2000a.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b
- WELLS, G. *Using L1 to master L2: a response to X and Y's "sociocognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom"*, Ontario Institute for Studies in Education - University of Toronto, 2002 (no prelo).
- WERTSCH, J.V.; TULVISTE, P: L.S. *Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea*. IN: H. Daniels (org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Ed. Loyola, 2002. p. 83-109.

---

<sup>1</sup> Convém esclarecer que a aprendizagem de LE aqui discutida à luz de pressupostos vygotkianos se refere àquela que ocorre formalmente em escolas

<sup>2</sup> O termo "discurso" utilizado por Vygotsky indica que o autor entendia o funcionamento mental individual como o resultado da intramentalização de processos sociais, ou seja, "um signo é sempre originalmente um meio usado para fins sociais, um meio de influenciar outros, e só mais tarde se torna um meio de alguém influenciar a si mesmo" (VYGOTSKY, 1981b:157, apud WERTSCH e TULVISTE, 2002:67).

<sup>3</sup> Essa visão da interiorização do diálogo em fala interior e pensamento, de Vygotsky, opõe-se ao ponto de vista adotado por Piaget que considerava o desenvolvimento da fala como a supressão do egocentrismo (Cf.Vygotsky 2000b).

<sup>4</sup> A nosso ver, tratam-se de conhecimentos 'reais', ou seja, já madurecidos pelo indivíduo, englobando: o conhecimento lingüístico (gramatical, lexical), enciclopédico ou de mundo e o sócio-interacional.

