

A SOCIOLINGUÍSTICA, LÍNGUA MATERNA E A ESCOLHA DE UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Sociolinguistics, mother tongue and the choice of a methodology in English language teaching

Victor CARREÃO (Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil)

RESUMO: À luz da Sociolinguística – ciência que estuda a mudança e variação linguística correlacionada a fatores sociais, cuja metodologia de pesquisa foi estabelecida no clássico estudo de Labov (2008 [1972]) – diferentes metodologias de ensino de língua inglesa foram analisadas de forma a se observar se estes fatores podem, ou não, interferir no aprendizado dos alunos. Pode-se concluir que, após a realização de uma "análise de necessidades" dos alunos, é possível criar planos de aula que sejam pertinentes à sua realidade de mundo. Dessa maneira, o uso da língua materna dos alunos, em sala de aula, pode auxiliar o entendimento da língua-alvo (a língua inglesa) e da língua materna (a língua portuguesa). Esse processo é realizado por meio da comparação das semelhanças e diferenças entre as duas línguas, enriquecendo o aprendizado dos alunos - como visto em Krulatz et al. (2016). Esse processo também auxilia no combate ao preconceito linguístico existente nas duas línguas (a estrangeira e a materna).

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Metodologias de ensino; Língua inglesa

ABSTRACT: Based on a sociolinguistic approach - the science that studies change and linguistic variation correlated to social factors, whose research methodology was established in Labov's (2008 [1972]) classic study - different methodologies of English language teaching were analyzed in order to see if these factors may or may not interfere in the students' learning. It can be concluded that, following a "needs analysis" of students, it is possible to create lesson plans that are relevant to their world reality. In this way, the use of the students' mother tongue in the classroom can help to understand the target language (the English language) and the mother tongue (the Portuguese language). This process is accomplished by comparing the similarities and differences between the two languages, enriching the students' learning - as seen in Krulatz et al. (2016). This process also helps to combat the linguistic prejudice existing in the two languages (both foreign and mother tongue).

KEYWORDS: Sociolinguistics; Teaching methods; English language

INTRODUÇÃO

Muitos estudos trabalham com o termo “fracasso escolar”, constantemente realçado em reportagens jornalísticas - apontando a educação brasileira como uma das últimas colocadas em diferentes rankings mundiais relacionados ao aprendizado¹. Em uma visão cronológica, diferentes cenários sociais podem ser apontados para essa

¹ Como observado em uma reportagem da Revista Veja: disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/impavido-colosso/em-ranking-da-educacao-com-36-paises-brasil-fica-em-penultimo/>> e em uma reportagem da revista Exame: disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>>.

questão. Na virada do milênio, o cenário educacional podia ser descrito da seguinte maneira:

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. Os índices brasileiros de evasão e de repetência inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres são a prova cabal do fracasso escolar (BRASIL, p. 17, 1998)

Uma década depois, grandes diferenças socioeconômicas são observadas nos alunos do sistema de ensino brasileiro. O nível socioeconômico dos alunos de ensino médio foi mapeado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - em 2012:

[...] no ensino médio da rede pública a distribuição é parecida nas quatro faixas de renda mais baixas: 22,4% na primeira; 26,7% na segunda; 23,1% na terceira; 19,2% na quarta, e 8,6% na quinta, das famílias mais ricas. A rede pública reúne 87% dos estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio.

Na rede particular do ensino médio, 3,8% são da primeira faixa, dos mais pobres; 7,5% pertencem a famílias da segunda faixa; 13,4% estão na faixa intermediária; 22% na quarta, e 53,2% dos estudantes estão na quinta, a faixa das famílias mais ricas. A rede particular atende 13% do total de estudantes matriculados no ensino fundamental e no ensino médio. (G1, 2012)

Ainda pensando em um histórico sobre as condições socioeconômicas da educação, no começo dos anos 2000, outro fator que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e aos fatores externos que nele refletem está apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para as aulas de língua estrangeira:

No Brasil, embora a legislação da primeira metade deste século já indicasse o caráter prático que deveria possuir o ensino das línguas estrangeiras vivas, nem sempre isso ocorreu. Fatores como o número reduzido de horas reservado ao estudo das línguas estrangeiras e a carência de professores com formação linguística e pedagógica, por exemplo, foram os responsáveis pela não aplicação efetiva dos textos legais. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras Modernas nas escolas de nível médio, acabam por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes à formação educacional dos estudantes. (BRASIL, p. 25, 2000)

As atividades em sala de aula são, por muitas vezes, baseadas na leitura de textos. Tais fatos servem de ilustração aos muitos motivos que levaram ao surgimento de diferentes escolas de idiomas – denominadas pelo Ministério da Educação como “cursos livres” – durante a década de 70, cujo objetivo era suprir rapidamente a carência de profissionais que dominassem um segundo idioma. Ainda hoje, uma das principais queixas de empregadores é o fato de seus colaboradores não dominarem a língua inglesa

com muita proficiência² – sendo importante ressaltar que o conceito de “proficiência” ou “fluência” não é sempre entendido da mesma maneira por profissionais da educação.

Partindo desse histórico, é possível pensar nas contribuições atuais da Linguística para práticas de ensino que facilitem o processo de ensino-aprendizagem. Uma das muitas teorias utilizadas para a formação de novos professores e na reflexão de práticas pedagógicas que advém da ciência Linguística é a Sociolinguística - definida por Bright (1966, p. 11) como a área de pesquisa que demonstra “a covariação sistemática das variações linguística e social. Ou seja, relacionar as variações linguísticas observáveis em uma comunidade às diferenciações existentes na estrutura social desta mesma sociedade”. Em outras palavras, o objeto de estudo da sociolinguística é a diversidade linguística, sua variação, conforme a mudança da classe socioeconômica do falante (ALKIM, 2006).

Labov (2008 [1972]), considerado o pai da sociolinguística, apresentou a metodologia de estudo desta vertente da linguística em seu estudo realizado na ilha de Martha's Vineyard, próxima à cidade de Nova Iorque. O objeto de estudo foi verificar as realizações dos ditongos /ay/ e /aw/ - observando se os moradores da ilha os realizavam de forma mais ou menos centralizada. A ilha mostrou-se como um local interessante para este tipo de pesquisa, pois a comunidade passava por transformações advindas de fatores socioeconômicos e por possuir uma estrutura social altamente complexa. A flutuação na pronúncia que, em um primeiro momento, parecia livre mostrou-se correlacionada a um padrão descoberto através das entrevistas realizadas por Labov - sendo possível apontar questões como o sentimento em relação à ilha e construções identitárias, de considerar alguém parte, ou não, da ilha, como catalisadores de mudança linguística.

Outro estudo, desta vez na cidade de Nova Iorque, contou com uma coleta sistêmica de eventos de fala casuais e anônimos no contexto social dos falantes. Para tanto, funcionários de três lojas de departamentos – para públicos de diferentes classes sociais – foram observados informalmente em atos de fala controlados: a resposta à pergunta “que andar é esse”, sendo esta “*fourth floor*”. Assim, a realização da consoante [r] em posição pós-vocálica pode ser observada. Duas questões importantes são demonstradas neste estudo: a questão do Tempo Aparente, mostrando a relação nos dados de fala de falantes mais velhos e mais novos; e como fatores de insegurança linguística estão presentes na fala dos indivíduos. A pergunta que direciona essa pesquisa, em um primeiro momento, é: a quais metodologias de ensino de língua inglesa é possível aplicar conceitos da sociolinguística?

Partindo do conceito de um mundo globalizado - que demanda por profissionais conhecedores de diferentes idiomas para que haja mão de obra eficiente - e cujas

² Conforme observado em reportagens da Revista Exame: disponível em: < <https://exame.abril.com.br/carreira/por-que-ainda-nao-somos-fluentes-em-ingles/> >; e do Globo: disponível em: < <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/brasileiros-nao-sabem-falar-ingles- apenas-5-dominam-idioma-6239142> >.

escolas de nível básico admitem não poder cumprir, na maioria das vezes, a função da orientação para a comunicação em língua estrangeira, cursos livres acabam por ser uma opção para o desenvolvimento de competências em uma língua estrangeira. Cada escola utiliza-se de diferentes metodologias e recursos para o ensino de língua inglesa.

Algumas metodologias de ensino de língua inglesa condenam o uso da língua materna em sala de aula. Entretanto, diferentes estudos apontam benefícios no uso da língua materna em sala de aula. Hall e Cook (2012) fazem uma análise de diferentes pesquisas que abordam visões psicolinguísticas e visões sobre a aquisição de linguagem. Os autores chamam atenção para o fato de que professores bilíngues que saibam realizar code-switching (a troca de uma língua por outra) de forma rápida e eficaz, para situações pontuais em sala de aula, podem auxiliar no entendimento de determinados conteúdos abordados. Esse foi o tema do estudo de Krulatz *et al.* (2016, p. 147. Tradução nossa) que, ao verificar a porcentagem de uso de língua materna em aulas de inglês na Noruega e em quais contextos de aula a língua materna era utilizada, aponta que “é importante garantir que todo o repertório linguístico dos alunos é utilizado como um recurso de aprendizagem valioso na aquisição de línguas adicionais, como o inglês”.

Butzkamm (2003) aponta dez assertivas que justificam o uso de língua materna em aulas de língua estrangeira. Dentre elas, destaca-se a importância da língua materna para que o aluno possa, a partir dela, construir seus conhecimentos na língua-alvo. Outro ponto levantado é que nem sempre os recursos visuais e auditivos são claros o suficiente para auxiliar os alunos no entendimento de uma aula ministrada totalmente no idioma que se está aprendendo, podendo causar confusão nos alunos. Além de acelerar o uso de diferentes tipos de textos em sala de aula, Butzkamm (2003) ressalta a importância do uso de língua materna no sentido de construir a confiança dos alunos em si mesmos e, ao mesmo tempo, isso auxiliaria a utilização da língua-alvo em sala de aula. A questão de construir confiança e de utilizar a língua materna para auxiliar na apresentação de novos conteúdos é retratada por Lin e Wu (2015) ao mostrar que alguns professores chineses apontam que determinados conteúdos ficam mais claros para os alunos com o suporte da língua materna durante as atividades. Um ponto que nos chama a atenção é a menção à "doutrina do monolinguismo" (BUTZKAMM, 2003), que também é comentada por Copland e Neokleous (2011) ao mencionar que muitos professores se sentem culpados por utilizar a língua materna em determinados momentos da aula de língua inglesa.

Considerando o uso de língua materna em sala de aula, como a variação linguística (à luz da Sociolinguística) em português pode interferir no processo de ensino-aprendizagem conforme a abordagem em voga em sala de aula? A fim de melhor entender essa relação, este trabalho observa, nas metodologias de ensino de língua inglesa, os métodos e abordagens utilizados e busca entender como a variação pode estar relacionada à produção dos alunos, em inglês, na sala de aula.

1. METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Camacho (1982) mostra que o processo de mudança linguística está intimamente ligado à maneira pela qual a aquisição da linguagem se dá e que, conseqüentemente, o aprendizado de um idioma é influenciado pelo conhecimento de mundo do aluno. Para Tarallo (2001, p. 8), “as variantes linguísticas são as diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade”. Ou seja, diferentes visões de mundo implicam em diferentes maneiras de se expressar. Bechara (2006) ressalta que algumas das mudanças realizadas nos currículos escolares estão pautadas em questões de natureza linguística, como o privilegiamento do código oral em relação ao escrito. Em alguns casos, questões concernentes ao preconceito linguístico (como abordado por Bagno (1999) em um trabalho mais relevante sobre o tema no Brasil) podem surgir por conta do uso de diferentes variantes linguísticas.

É interessante relacionar a entendível dificuldade no ensino de língua estrangeira nas escolas – e, conseqüentemente, a criação de diversos cursos livres de idiomas – com a ciência sociolinguística. Afinal, em um cenário socioeconômico tão desbalanceado, haveria alguma(s) metodologia(s) que melhor auxiliem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos? Para tanto, é necessário avaliar o principal foco de atividade de cada metodologia e verificar se o que é priorizado pode encaixar-se como variante mutável - assim como citado pelos sóciolinguistas – perante diferentes cenários socioeconômicos. Em caso afirmativo, diferentes grupos podem encontrar dificuldade no processo de aprendizagem por não estarem acostumados com determinada maneira de se expressar algo.

Serão elencadas, a seguir, algumas metodologias de ensino de língua inglesa e serão ressaltados seus principais objetivos de ensino-aprendizagem. Ao término, as considerações cabíveis a cada uma em relação à sociolinguística serão tecidas.

1.1. O método gramático-tradução

Para Pedreiro (2013, p. 4), o primordial nessas aulas é “a explicação gramatical baseada na tradução de textos – os alunos copiam regras, explicações, exemplos, e depois respondem aos exercícios. As tarefas para casa resultam do que acontece nas aulas: exercícios de gramática e memorização de lista de vocabulário”. Leffa (1988, p. 215) resume a utilização deste método em três passos: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)”. Boas et al (2015) ressalta que a atenção dada à gramática é demasiada. Dessa maneira, o conhecimento sobre a língua materna do aluno está diretamente conectado ao aprendizado da segunda língua.

É importante frisar que não se busca, neste trabalho, discorrer acerca das metodologias de ensino de língua inglesa no que tange a maior autonomia dentro das competências desenvolvidas pelos alunos. Busca-se observar até que ponto a variação linguística provinda de diferentes estratos sociais pode atrapalhar ou otimizar a metodologia adotada para o ensino da língua inglesa se considerada em relação a uma metodologia em específico.

1.2. O método direto

Como apontado por Pedreiro (2013, p. 5), "não há o uso da língua materna e a técnica de tradução são retirados (*sic*) da prática desse método. Ensinam-se vocabulário e sentenças do cotidiano, sendo que o vocabulário concreto é ensinado através de demonstrações, objetos, figuras e o abstrato é explicado através de associação de ideias". As aulas, para Boas *et al* (2015), eram ministradas exclusivamente em língua estrangeira e o ensino da gramática era feito de forma indutiva. Leffa (1988) sumariza o propósito do método direto em fazer com que o aluno "pense na língua" que está aprendendo, sem recorrer a traduções. Assim, a contextualização dos temas a serem aprendidos é de suma importância para a aula.

A preocupação em trabalhar com o contexto comunicativo iniciou-se, gradativamente, no método direto, em que diálogos para diferentes situações eram apresentados aos alunos de forma a indicar quais seriam as melhores respostas que satisfariam o ato comunicativo. Anteriormente, o método gramático-tradução preocupava-se em trabalhar a estrutura interna da língua, partindo da língua materna do aluno. Assim, não havia a preocupação com a situação em que o aluno estaria inserido.

1.3. O método audiolingual

Pedreiro (2013) coloca o método audiolingual e sua visão de língua como sendo um fenômeno oral que deverá ser aprendido antes da leitura, havendo, portanto, uma ordem para prática em sala de aula: ouvir, falar, ler e escrever. Há o condicionamento do aluno em relação ao idioma mediante a memorização de diálogos, como também apontado por Boas *et al* (2015), e exercícios padronizados. Assim sendo, para Leffa (1988), o método audiolingual partia da premissa de que, antes de tudo, a língua era fala - a oralidade - sendo esta a habilidade mais importante a ser trabalhada; e também era um conjunto de hábitos - um processo mecânico de estímulo e resposta - sendo importante ensinar a língua e não fatos sobre a língua. Observa-se, assim, o foco em contextos que levem o aluno a pensar em respostas já moldadas, interagindo com diferentes situações pela maneira pela qual foi condicionado durante suas aulas.

O método audiolingual também se vale do contexto comunicativo para nortear as atividades desenvolvidas com os alunos. Por vezes o método pode ser associado a repetições constantes de fragmentos da língua estrangeira por parte dos alunos, ainda que todos estejam contextualizados por um diálogo. A partir daí, a utilização do contexto foi aprimorada de forma a desenvolver uma abordagem comunicativa. Nesta, há a exploração dos diferentes gêneros textuais, reflexos das diferentes interações sociais em que o falante pode se encontrar.

1.4. Resposta física total

A compreensão oral deve preceder a produção oral (BOAS *et al.*, 2015). Consiste, em boa parte, no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. As habilidades de compreensão oral são vistas como mais importantes e fundamentais para que a oralidade seja desenvolvida posteriormente, conforme a predisposição de cada aluno a falar ou não (LEFFA, 1988).

1.5. Sugestopedagogia

Leffa (1988) apresenta a Sugestopedagogia como um método preocupado em enfatizar "os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico (...) As quatro habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação". Encenações, como ressaltado por Boas *et al.* (2015), também são boas práticas para o ensino da língua estrangeira.

1.6. O método silencioso

Recursos visuais e a contextualização de diferentes cenários, com foco na oralidade e uso da segunda língua, apenas, são as principais características deste método. Têm-se como exemplos de práticas:

Consiste fundamentalmente no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos, que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia. A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo. (LEFFA, 1988, p. 228)

Métodos como a Resposta Física Total, Sugestopedagogia e o Silencioso trabalham a comunicação de forma a considerar o ambiente da classe de aula como de principal influência sobre os alunos. O professor atua como um mediador, intervindo

quando necessário, e norteando seus alunos para uma comunicação plena na língua estrangeira, seja pelo estímulo de figuras ou linguagem não verbal. A contextualização aparece, ainda que timidamente, nas atividades propostas aos alunos.

1.7. A abordagem comunicativa

Pedreiro (2013) apresenta esta abordagem de maneira a reforçar sua preocupação da língua como evento social. Preocupa-se mais com "o discurso e o uso efetivo da língua e, não mais com a imanência do código linguístico". A interação social é o cerne por que toda a prática em sala de aula gira em torno, sem o uso da língua materna. Leffa (1988) ressalta a ideia apontando que o foco desta abordagem não pressupunha apenas "a análise do texto - oral ou escrito - mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado". Os eventos comunicativos, principalmente, como colocado por Boas *et al* (2015), devem refletir o mundo real e são os catalisadores para a prática da língua.

1.8. Considerações sobre as metodologias e a sociolinguística

Considerando as principais características de cada uma das metodologias aqui brevemente abordadas, observa-se a evolução dos meios de ensino de forma a irem ao encontro das necessidades geradas pelo contexto dos alunos. Algumas visavam maior prática na competência auditiva enquanto outras se preocupavam com a fala ou escrita. Essas finalidades devem ser consideradas, pois são as metas e objetivos que guiam o processo de ensino-aprendizagem.

Trabalhar diferentes contextos – gêneros textuais – é uma eficiente maneira de fazer com que os alunos possam circular entre as diferentes situações sociais que poderão vivenciar. Isso os prepara para tal, assim como lhes apresenta as “regras de etiqueta” para cada caso. Determinadas situações podem ser mais, ou menos, vivenciadas conforme as condições sociais de cada grupo. Cada comunidade possui seus hábitos e sua maneira de lidar com eles, o que gera uma pluralidade de gêneros textuais em diferentes profundidades.

Adequar a linguagem às “regras de etiqueta” socialmente impostas para cada contexto nem sempre é tarefa fácil para o professor de línguas. Quando o ensino é realizado com a finalidade de mostrar a língua materna em ação, existem as marcas linguísticas pertencentes à comunidade linguística de que provém o falante, às vezes pautadas por vícios de linguagem que deveriam ser “corrigidos” – evocando no termo entre aspas a longa disputa entre gramáticos e linguistas sobre a existência, ou não, de erros no que se refere à expressão – para adequarem-se a certas situações. Se as aulas forem relacionadas à língua estrangeira, neste caso à língua inglesa, existe a

possibilidade de que, mesmo com marcas linguísticas “indesejadas” na língua materna, a prática de diálogos inerentes a certos contextos reforce “o que deveria ser dito”.

Assim sendo, o que aconteceria quando o ensino de língua estrangeira pauta-se pelo ensino de língua materna, como nos é apresentado no método gramático-tradução? Pode-se ilustrar a questão da seguinte maneira: a colocação pronominal, em português, é retratada nas escolas de uma maneira não observada na linguagem coloquial. Tome-se o pronome complemento objeto direto “o” - como em “eu o ajudei”. Seu uso mostra-se esporádico na língua falada, sendo o exemplo anterior enunciado, comumente, como “eu ajudei ele”. A distinção entre pronomes sujeitos e pronomes complementos nem sempre é apresentada na fala dos indivíduos. Tal fato não é encontrado, todavia, com frequência em escritos de língua portuguesa. Tome-se, por exemplo, as obras literárias, referências para exemplos de boa escrita. A colocação pronominal é realizada amplamente de acordo com o que prega a norma culta da língua portuguesa. Outro ponto que ilustra essa questão é o uso do tempo verbal “presente perfeito”, muitas vezes apresentado por professores como um tempo verbal inexistente no português. O que ocorre é que este tempo pode ser equivalente ao que é encontrado em nosso presente perfeito composto em determinadas situações. Um exemplo é a frase “eu tenho trabalhado muito”, que pode ser comumente escutada como “eu estou trabalhando muito”.

Retornando à questão sociolinguística, é possível notar a interação entre língua, sociedade e cultura. Pagotto (1998) mostra que o ensino de língua portuguesa nas escolas se pauta por regras gramaticais enraizadas na sociedade portuguesa e que são próprios da oralidade dos portugueses. Tomem-se por outro exemplo os casos de próclise e ênclise, em que há a colocação pronominal em posição inicial e final, respectivamente, do verbo. Tal regra é mais do que reforçada nas escolas brasileiras e, indubitavelmente, escutar-se-á um brasileiro dizer “te amo” ao início de uma frase ao passo que um “amo-te” de um falante português estará “mais correto”. Assim, a língua portuguesa vista nas escolas básicas nem sempre corresponde à língua portuguesa observada nas interações de falantes brasileiros. Isso acaba incorrendo em uma questão avaliativa da própria competência linguística.

A avaliação diagnóstica do aluno possui o intuito de verificar a bagagem por ele trazida. Conhecimento de mundo e conhecimento linguístico são exemplos das experiências de vida que um aluno pode trazer até a sala de aula. Logo, os estudantes jamais serão pessoas com conhecimento zero em qualquer disciplina que seja. Um filtro inicial bem utilizado pode auxiliar nesta radiografia e posicionar o aluno em seu grau de familiaridade com o assunto sobre o qual se fala e, assim, facilitar o ritmo de aula de forma a evitar gargalos de aprendizado que podem desmotivar alguns alunos.

A variação linguística, não necessariamente apenas relacionada à Sociolinguística, apresenta-se como um campo interessante para o diálogo com as práticas de ensino da língua inglesa. Em especial, como fatores sociais podem estar associados ao processo de ensino-aprendizagem, como visto no exemplo abaixo:

Segundo Gass e Selinker (2008), uma das primeiras pesquisas a considerar o papel de fatores sociais na aquisição de LE foi a de Schmidt (1977), que analisou a pronúncia das fricativas interdental /θ/ e /ð/ do inglês por falantes de árabe egípcio. Schmidt (1977) demonstrou que a Análise Contrastiva não explicaria este caso porque a produção de /s/ e /z/ no lugar de /θ/ e /ð/ pelos falantes árabes não poderia ser explicada pela dificuldade em articular esses sons, pois ambos existem em árabe clássico. [...] Seu estudo comparou a fala de universitários com a fala de trabalhadores e concluiu que, sendo /θ/ a variante de prestígio em árabe, foram os falantes universitários os que mais a utilizaram corretamente no inglês. Além disso, o autor estabeleceu uma escala de formalidade, concluindo que o uso adequado de /θ/ foi maior durante a leitura de lista de palavras e na leitura de pares contrastivos do que na leitura de texto. Desse modo, Schmidt (1977) concluiu que os fatores sociais que influenciavam o uso adequado de /θ/ na língua estrangeira foram o prestígio desse som na LM e o grau de formalidade. (FRAGOZO, 2011, p. 155 - 156)

Qual seria a avaliação de um aluno cujo conhecimento de mundo lhe priva das leituras de grandes clássicos literários e, conseqüentemente, limita-lhe o entendimento em relação à colocação pronominal quando lhe pedirem a tradução de uma frase em que haja verbos bitransitivos e seus respectivos pronomes? Há, necessariamente, a adaptação de materiais didáticos para o “português brasileiro” a fim de que situações como essa sejam evitadas e que os alunos possam ser avaliados sem serem prejudicados por sua língua materna?

Essas perguntas devem ser levadas em consideração no momento de planejamento da aula e na hora da escolha da metodologia de ensino a ser utilizada. A avaliação das necessidades de aprendizagem do aluno – qual será o objetivo das aulas, por qual razão ele está aprendendo o idioma, em quais momentos a língua inglesa será usada no seu dia a dia – deve nortear a prática docente e também responder a essas questões. Um aprendizado mais leve e fluído é permitido ao aluno dessa maneira.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos métodos aqui sucintamente apresentados, o método gramático-tradução é o que requer atenção em relação a esse fator: o conhecimento de mundo demonstrado pela língua materna do aluno. Levanta-se, também, um pensamento sobre as metodologias que trabalham partindo de diferentes contextos: teriam, todos os alunos, já ouvido falar ou tomado partido das situações apresentadas? Tal fato requereria por parte dos docentes uma abordagem talvez um pouco mais profunda para o total sucesso da atividade.

É interessante, também, ressaltar que metodologias monolíngues de ensino são incentivadas ao redor do mundo, mas é importante lembrar que esse tipo de método surgiu em países cujos alunos advêm de diferentes contextos sociais e culturais. Acima de tudo, as salas de aulas são multilíngues, ou seja, é inviável, para o professor, dominar

três ou mais diferentes línguas para se comunicar com todos. Dessa maneira, a língua inglesa funciona como a língua comum a todos e também é a língua-alvo a ser aprendida. Em países cujas salas de aula são monolíngues, como o Brasil (salvo em situações de escolas em posições de fronteira com países que falam Espanhol, por exemplo), é interessante verificar até que ponto se deveria condenar o uso de língua materna em sala de aula. É importante, como apontado por Hall e Cook (2012), que se verifique o quanto de língua materna é utilizada, pois esse uso em excesso é prejudicial em criar um ambiente de imersão para os alunos.

Além de buscar a melhor metodologia de ensino e avaliação, busca-se, também, combater toda e qualquer forma de preconceito linguístico ao dizer que diferentes formas de expressão e construção de sentido – seja no nível sintático ou fonêmico – sejam portadoras de erros. Sentenças agramaticais constituem erro por não dar sentido ao que se deseja expressar; não um diferente sotaque, pronúncia ou ordem frasal. Considerar as diferenças de mundo é pensar nas diferenças da linguagem e a sociolinguística pode auxiliar nesse processo.

REFERÊNCIAS

ALKIM, T. M. Sociolinguística: Parte 1. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v.1. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1, p. 21-47.

AMY, L; WU, Y. ‘May I speak Cantonese?’ – Co-constructing a scientific proof in an EFL junior secondary science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 18 n. 3, p. 289-305, 2015.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BECHARA, E. *Ensino da gramática: Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 2006.

BOAS, C. H. S. V.; VIEIRA, D. S.; COSTA, I. M. F. *Métodos e Abordagens: um breve histórico do ensino de Língua Estrangeira*. Disponível em: < http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf >. Acesso em 04 de Fevereiro de 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares do ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIGHT, W. Introduction: dimensions of sociolinguistics. In: BRIGHT, W. (ed.) *Sociolinguistics*. Proceedings of the 1964 UCLA Conference. The Hague: Mouton, p. 11-15, 1966.

BUTZKAMM, W. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, n. 28, p. 29-39, 2003.

CAMACHO, R. G. A interferência de fatores sociais na aquisição da norma culta. *Alfa*, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 13-24, abr. 1982.

COPLAND, F.; NEOKLEOUS, G. L1 to teach L2: complexities and contradictions. *ELT Journal*, v. 65, n. 3, 2011.

FRAGOZO, C. S. Cultura e sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. *Fólio*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 151-167, jun. 2011.

G1. *Ensino médio público tem 8,6% de estudantes de famílias ricas, diz IBGE*. G1 Educação, 2012. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/11/ensino-medio-publico-tem-86-de-estudantes-de-familias-ricas-diz-ibge.html> >. Acesso em 09 de Novembro de 2014.

HALL, G.; COOK, G. Own-language use in language teaching and learning: state of the art. *Language Teaching*, v. 45, n. 3, p. 271-308, 2012.

KRULATZ, A; NEOKLEOUS, G; VIK HENNINGSEN, F. Towards an understanding of target language use in the EFL classroom: a report from Norway. *International Journal for 21st Century Education*, v. 3, Special Issue 'Language Learning and Teaching', p. 137-152, 2016.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. [Padrões Sociolinguísticos. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

PAGOTTO, E. G. *Norma e condescendência: ciência e pureza*. Línguas e instrumentos linguísticos n. 2, p. 49-68, 1998.

PEDREIRO, S. *Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios*. 2013. Disponível em: < www.ipog.edu.br >. Acesso em 31 de Janeiro de 2013.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2001.