

PUREZA LINGÜÍSTICA X ALTERNÂNCIA RACIOCINADA DE LÍNGUAS: IDEOLOGIAS LINGÜÍSTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

PUREZA LINGÜÍSTICA X ALTERNANCIA RAZONADA DE LENGUAS: IDEOLOGÍAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUA ESTRANJERA

Débora Medeiros da Rosa Aires¹²⁹
Isabella Ferreira Mozzillo¹³⁰

RESUMO: Os aspectos ideológicos são constituintes dos processos de significação social e dos usos da linguagem. Ao ensinar e/ou aprender uma língua exercem fundamental influência as ideologias linguísticas de todos os sujeitos envolvidos. Del Valle (2007) define as *ideologias linguísticas* como sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, fala e comunicação com formações culturais, políticas e sociais específicas. O processo de tornar as representações sociolinguísticas naturalizadas e normalizadas se articula e se apoia em *ideologemas*, que são os postulados ou máximas que funcionam como pressupostos do discurso e que embasam e guiam as ideologias (ARNOUX; DEL VALLE, 2010). Objetiva-se propor reflexões acerca de ideologias linguísticas implicadas na relação entre a língua portuguesa como língua materna e a língua espanhola como língua estrangeira. Os *ideologemas* apresentados demonstram haver múltiplas visões sobre o contato de línguas, a presença, a função e o uso do português nas aulas de espanhol. Em alguns momentos, a proximidade e a alternância entre as línguas são vistas como facilitadoras, como um auxílio para a compreensão e o desenvolvimento de muitas competências na língua estrangeira. Já em outros momentos, há um destaque para a necessidade de separação entre as línguas para que a aprendizagem não sofra interferências e há a aspiração por um ideal de pureza linguística, como se pudesse haver uma construção de conhecimentos limpa, ou seja, sem a mácula das influências de elementos externos ao sistema linguístico.

Palavras-chave: Ideologias linguísticas; ideologemas; línguas em contato; ensino de língua estrangeira.

RESUMEN: Los aspectos ideológicos son constituyentes de los procesos de significación social y de los usos del lenguaje. Al enseñar y/o aprender una lengua ejercen fundamental influencia las ideologías lingüísticas de todos los sujetos involucrados. Del Valle (2007) define las *ideologías lingüísticas* como sistemas de ideas que articulan nociones de lenguaje, lenguas, habla y comunicación con formaciones culturales, políticas y sociales específicas. El proceso de volver las representaciones sociolingüísticas naturalizadas y normalizadas se articula y se apoya en *ideologemas*, que son postulados o máximas que funcionan como presupuestos del discurso y que basan y guían las ideologías (ARNOUX; DEL VALLE, 2010). Se objetiva proponer reflexiones acerca de las ideologías lingüísticas implicadas en la relación entre la lengua portuguesa como lengua materna y la lengua española como lengua extranjera. Los *ideologemas* presentados demuestran haber múltiples visiones sobre el contacto de lenguas, la presencia, la función y el uso del portugués en las clases de español. En algunos momentos, la cercanía y la alternancia entre las lenguas son vistas como facilitadoras, como auxilio para la comprensión y el desarrollo de muchas competencias en la lengua extranjera. Ya en otros momentos, se resalta la necesidad de separación entre las lenguas para que el aprendizaje no sufra interferencias y hay una aspiración por un ideal de pureza lingüística, como si pudiera haber una construcción de conocimientos limpia, o sea, sin la mancha de las influencias de elementos externos al sistema lingüístico.

Palabras clave: Ideologías lingüísticas; ideologemas; lenguas en contacto; enseñanza de lengua extranjera.

1 Introdução

No trabalho com a linguagem, entendida como parte de um processo de significação social, cultural e político, estão em funcionamento elementos ideológicos. Ao ensinar e/ou aprender uma língua, exercem fundamental influência as ideologias linguísticas de todos os sujeitos envolvidos.

¹²⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas-UFPel. Professora da rede pública de ensino do município de Capão do Leão/RS.

¹³⁰ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral em Letras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Titular do Centro de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas-UFPel.

Parte-se da concepção de que aprender uma língua não se resume a transmitir aos aprendizes as ferramentas para decifrar um código. No processo de ensino/aprendizagem, cada participante é ativo e deve desenvolver estratégias para que possa interpretar, expressar-se e constituir-se enquanto sujeito nas/pelas realidades socioculturais a que tem acesso por meio da(s) língua(s).

Em uma aula de língua estrangeira (LE), estão em funcionamento e em contato diferentes sistemas linguísticos: a(s) língua(s) materna(s) dos alunos e do professor (que podem ou não coincidir), a língua-alvo da aprendizagem e todas as outras línguas sobre as quais se tiver conhecimento (MOZZILLO, 2005). Assim, o professor de línguas deve ter em mente que os alunos nunca chegam para uma aula de língua estrangeira como *tabula rasa*. É inegável que todos os falantes possuem muitos conhecimentos prévios, sobre os quais se construirão os elementos que os aproximarão da língua meta. Esse capital linguístico à disposição para ser explorado, sempre de maneira refletida e raciocinada (MOORE, 2003) para favorecer a competência de seus usuários, faz parte do ambiente de aprendizagem de línguas, que se caracteriza pelo contato.

Ao analisar métodos e abordagens de ensino de línguas, percebe-se que a questão do contato não é vista de forma unânime. O método Gramática-Tradução, por exemplo, caracteriza-se pela utilização da língua materna (LM) do estudante como o meio para o ensino, pois era através dela que se explicavam os elementos novos, o que produzia comparações e análises contrastivas entre a língua meta e a língua materna (RICHARDS; RODGERS, 2001; GARGALLO, 1999).

Já o Método Direto, priorizando a língua oral, recomendava que o ensino fosse feito exclusivamente na língua estrangeira, para que a construção do novo sistema linguístico ocorresse de modo totalmente independente da LM dos alunos, a qual não teria lugar nas aulas de LE (ABADÍA, 2000).

Na abordagem do Método Audiolingual, o foco da aprendizagem está na atenção sistemática na pronúncia, por meio de exercícios de compreensão auditiva e posterior repetição. Assim, o uso da LM era desaconselhado, pois é a ele que são atribuídos os problemas de aprendizagem, que ocorreriam devido a conflitos entre os sistemas estruturais, gramaticais e fonológicos da LM e da LE (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Com o desenvolvimento da Abordagem Comunicativa de ensino de línguas, evidencia-se o caráter funcional da língua como instrumento de comunicação. O uso do conhecimento sobre a LM deixa de ser percebido como um subterfúgio e passa a ser visto como parte do processo ativo de formulação de hipóteses sobre o novo sistema baseado no conhecimento que já está internalizado (GARGALLO, 1999).

Assim como cada método ou abordagem compreende e orienta para o uso ou não da LM nas aulas de LE de acordo com as ideologias nas quais se embasam, da mesma forma as atitudes dos aprendizes e dos professores de línguas serão guiadas por suas ideologias linguísticas quanto ao que é, de fato, saber uma língua e a trajetória que se deve seguir para alcançá-la.

Busca-se neste artigo propor reflexões acerca de ideologias linguísticas implicadas na relação entre a língua portuguesa como língua materna (LM) e a língua espanhola como língua estrangeira (LE). Será apresentado o conceito de ideologia linguística e também se fará uma discussão sobre o papel da LM na aprendizagem da LE. Baseando-se nisso, serão analisados alguns *ideologemas* nos quais se fundamentam os pressupostos ideológicos sobre os contatos de línguas nas aulas de LE. Os dados analisados foram obtidos em pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), com alunos e professores do curso de Letras.

As discussões sobre as ideologias linguísticas e sobre os contatos de línguas no ambiente de aprendizagem se fazem bastante pertinentes para que se entendam e se aprimorem os processos de desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos. Em um mapeamento realizado por Carmo (2016), verificando os estudos realizados no Brasil sobre Ideologias Linguísticas, percebe-se que esse é um assunto que ainda necessita ser aprofundado: foram encontrados, por meio de pesquisa

bibliográfica nos portais da Capes e Scielo, apenas dois trabalhos que discutem explicitamente o tema.

Ao se pensar sobre a formação do profissional de Letras, é fundamental que haja reflexões sobre as concepções ideológicas que perpassam todos os usos da linguagem. As visões e crenças sobre as línguas, suas características e formas de desenvolvimento são construídas e baseadas em ideologias linguísticas. Por mais naturalizados e normalizados que sejam muitos desses posicionamentos, há que se ter claro que não há neutralidade nas escolhas feitas frente às línguas.

O papel a ser desempenhado pela LM no ensino de LE é justamente um dos fatores que deve ser observado quando se trata do ensino/aprendizagem de uma LE (KURTZ-DOS-SANTOS; MOZZILLO, 2013) e que se baseia nas concepções do que é e de como se aprende uma língua.

Da mesma forma como a análise de ideologias linguísticas merece ainda ser mais explorada nas pesquisas brasileiras, assim como constatou Carmo (2016), a questão do contato de línguas nas aulas de LE deve também ser investigada. Moreira e Gil (2004) observam que, felizmente, há uma vasta literatura sobre o ensino de LE, mas “um ponto não tem encontrado respaldo na bibliografia, ou apresenta controvérsias sempre que citado: *o uso da língua materna*” (p. 109).

Por isso, entende-se a importância do aprofundamento dos estudos para que se possa promover mais discussões e o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os processos inerentes à construção e ao desenvolvimento dos sistemas linguísticos em situação de contato.

2 Pressupostos Teóricos

2.1 Ideologia Linguística

Ao se tratar do conceito de Ideologia Linguística, emerge o fato de que os usos da linguagem nunca são neutros e através deles os sujeitos estão sempre construindo socialmente os significados e posicionando-se ideologicamente. Nesse sentido, Bourdieu (2008) afirma que não existem palavras neutras, já que a produção e a recepção da linguagem se dão por locutores situados em diferentes posições no espaço social, o que os reveste de intenções e interesses diversos.

Para o entendimento do conceito de Ideologias Linguísticas, Ledesma (1999) coloca inicialmente três características do significado de *ideologia*: por se referir a uma maneira particular de apropriação dos fatos, a primeira característica diz respeito a uma visão parcial da realidade; a segunda se vincula às relações de poder e hegemonia dentro das quais ocorrem essas apropriações; a terceira expõe que essa representação parcial da realidade é útil como fator determinante para o estabelecimento das ações concretas, sustentada pelas experiências imediatas. Dessa forma, a ideologia remete a sistemas de crenças, ideias e representações subjetivas, assim como também remete ao âmbito das práticas, como constituinte da construção social dos significados por meio das atividades humanas (ARNOUX; DEL VALLE, 2010).

Del Valle (2007) define as *ideologias linguísticas* como sistemas de ideias que articulam noções de linguagem, línguas, fala e comunicação com formações culturais, políticas e sociais específicas. Esses sistemas pertencem ao âmbito das ideias e podem ser concebidos como uma ligação coerente da linguagem com uma ordem extralinguística, para naturalizá-la e normalizá-la; igualmente, se produzem e reproduzem no âmbito material das práticas linguísticas e metalinguísticas. Os regimes de normatividade que tornam legítima e naturalizada uma determinada forma de apreender a realidade se instituem por meio de discursos que qualificam e estabelecem os papéis de cada sujeito, direcionando-o para atuar de uma forma ou outra.

O processo de tornar as representações sociolinguísticas naturalizadas e normalizadas se articula e se apoia em *ideologemas*. Arnoux e del Valle (2010) se baseiam em Marc Angenot (1982)¹³¹ e se referem a *ideologemas* como “lugares comuns, postulados ou máximas que, podendo

¹³¹ ANGENOT, Marc. *La parole pamphlétaire*. Paris: Payot, 1982.

realizar-se ou não na superfície, funcionam como pressupostos do discurso” (ARNOUX; DEL VALLE, 2010, p. 12)^{132 133}.

Os *ideologemas* apontam para localizações geográficas e temporais, a campos discursivos e/ou instituições, além de revelar os vínculos sociais e históricos dos discursos. Impõe-se um *ideologema* quando o que ele manifesta se generaliza e se obstruem as possibilidades de uma leitura crítica ou de uma problematização de seu conteúdo.

De acordo com Woolard (2007), o termo *ideologias linguísticas* ou *ideologias da linguagem* refere-se às representações da interseção entre a linguagem e a dimensão social da atividade humana e à carga de interesses morais e políticos inscritos nessas representações. Nessa definição, as ideologias sobre a linguagem a unem às noções de identidade e comunidade, nação e estado, moralidade e epistemologia, o que faz com que estejam profundamente imbricadas nas estruturas sociais e nos exercícios de poder, constituindo-se como um instrumento a serviço não só da interação verbal como também da ação política e da imposição, fortalecimento e disputa das hierarquias sociais (WOOLARD, 2007).

A autora destaca que o aspecto ideológico não é uma característica que distingue uma forma de pensamento social de outra ou que haja um ponto neutro e privilegiado de acesso à verdade objetiva livre de raízes sociais, mas é uma dimensão de qualquer prática de significação que interprete as relações sociais humanas, pois os conceitos culturais são parciais, interessados, discutíveis e disputados. Por esse motivo, nos processos de significação que constituem os seres humanos como sujeitos sociais e produzem sua relação com a sociedade, a ideologia está implicada com o poder social e político, refletindo e ao mesmo tempo refratando as relações sociais que a geram e que, ao mesmo tempo, são organizadas por ela.

A definição de *ideologia linguística* apresentada por del Valle e Meirinho-Guede (2016) também evidencia a linguagem como prática social, como instrumento de ação e interferência nos contextos sociais e de negociação nas relações de poder. Entende-se, então, que há uma conexão entre a dimensão formal das línguas (materialidade linguística ou gramática) e o contexto (situacional, social e, inclusive, geopolítico) no qual tem lugar a interação.

O estudo da condição ideológica das representações da linguagem deve, então, passar pela análise do modo como estão ligadas ao contexto em que operam e do modo em que esse contexto lhes confere pleno significado. Da mesma forma, deve-se buscar verificar como essas representações ideológicas da linguagem contribuem para naturalizar uma determinada ordem social, isto é, para criar uma aparência de ser imprescindível associada com um grupo particular de categorias e processos culturais, políticos e sociais. O exame das ideologias linguísticas deve identificar os interesses e espaços institucionais que possibilitam e, inclusive, favorecem sua (re)produção.

As ideologias linguísticas, para Moita Lopes (2013), são as múltiplas crenças ou sentimentos sobre as línguas e seus usos nos mundos sociais; derivam de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas, e podem ser tanto explícitas como implícitas. São, portanto,

compreensões de como a linguagem ou línguas específicas têm sido ou são entendidas com base em como são situadas em certas práticas sócio-históricas, inclusive aquelas visões elaboradas por pesquisadores e teóricos da linguagem, derivadas do espírito intelectual ou da perspectiva epistemológica de seu tempo. (p. 22)

O autor afirma que os usos das línguas são orientados por ideologias, e que estas não se constituem como construtos puramente delimitados por componentes como estrutura sonora,

¹³² Texto original: “Lugares comunes, postulados o máximas que, pudiendo realizarse o no en superficie, funcionan como presupuestos del discurso”

¹³³ As traduções utilizadas são de responsabilidade da autora deste artigo.

gramática e vocabulário. A posição ideológica e social particular dos falantes é expressa a cada ato de pronunciar palavras no mundo, com a geração de efeitos de sentido específicos.

Moita Lopes (2013) busca desnaturalizar o que se entende, por exemplo, por língua, norma, falante, identidade linguística, comunidade de fala, competência, monolinguismo e bilinguismo, com o objetivo de provocar problematizações e distanciar-se das orientações, inclusive pedagógicas, que se guiam por essencialismos e homogeneizações linguísticas. Diante disso, o trabalho com a linguagem deve estar voltado para as práticas, os contatos e os usos das línguas, já que é cada vez mais evidente que o que caracteriza a atualidade é a globalização, a hibridização, a mestiçagem, a superdiversidade e a mistura linguístico-identitária.

2.2 Reabilitação do papel da língua materna: alternância raciocinada de línguas

Os diversos métodos e os procedimentos para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, assim como comentado anteriormente, foram se modificando muito ao longo dos tempos, adequando-se às visões e às ideologias quanto à forma como se entende que seja desenvolvida a própria aprendizagem de uma língua, quanto ao que se considera ser competente em uma língua e também quanto a quais habilidades são necessárias e devem ser estimuladas.

Mello (2004), ao analisar o papel da LM na sala de aula bilíngue, afirma que

é uma constante tendência em se tratar a relação L1-L2 do ponto de vista do monolinguísmo. O resultado imediato dessa tendência tem sido a exclusão, ou pelo menos a tentativa de exclusão, da L1 da sala de aula de ou em L2 sem nenhuma outra alternativa. (p. 213) ¹³⁴

Essa abordagem monolíngue do ensino, que menospreza o valor da LM como recurso pedagógico facilitador, tem sua fundamentação em ideias como a de que a LE é mais bem ensinada com uma separação do repertório linguístico do falante, de que o uso de outras línguas diminui a qualidade da aprendizagem, de que a LM é responsável pelos erros, interferências e fossilizações, de que utilizar a LM é um recurso evasivo e mostra de incompetência, e de que a intensa exposição à LE é condição precípua para o desenvolvimento das competências na língua-alvo.

Há, assim, um entendimento de que poderia haver um processo de aprendizagem limpo, ou seja, sem a mácula das interferências de elementos externos ao sistema linguístico da LE. Esse desejo de uma pureza ideal faz com que se busque realizar uma separação criteriosa e absoluta dos elementos da vida social, para que haja uma ordem e um padrão que regule e estabilize as ações e o mundo. Tudo o que “suja” essa conformação – neste caso, a presença do sistema de uma outra língua – ameaça a organização do ambiente. Como explica Bauman (1998),

a pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares diferentes dos que elas ocupariam, se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da ordem – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” – que ocorre serem aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar”. Não são as características intrínsecas das coisas que as transformam em “sujas”, mas tão-somente sua localização e, mais precisamente, sua localização na ordem de coisas idealizada pelos que procuram a

¹³⁴ Utilizou-se a denominação L1 e L2 em conformidade com os autores que assim o fazem. Ao longo do artigo, optou-se por utilizar as expressões LM e LE, sendo que para esta última também aparecem como sinônimos língua meta e língua-alvo.

pureza. As coisas que são "suja" num contexto podem tornar-se puras exatamente por serem colocadas num outro lugar – e vice-versa. (BAUMAN, 1998, p. 14)

No entanto, ainda que sejam bastante naturalizadas, essas crenças e aspirações por essencialismos e por uma pureza linguística demonstram uma visão estreita dos processos de ensino/aprendizagem. Além disso, esse ponto de vista influencia a própria percepção do professor sobre a sua atuação. Rodrigues (2012) relata que os resultados de pesquisas “apontam que muitos professores veem o uso da LM como uma ameaça ao aprendizado da LE. Eles utilizam a LM e se sentem culpados por isso” (p. 89).

Já sob uma perspectiva que valoriza o ambiente bilíngue, a LM se mostra importante para o desenvolvimento do aprendiz nos níveis cognitivo, linguístico, sociolinguístico, afetivo e sociocultural (MELLO, 2004). Incluindo a função social da língua no âmbito da competência linguística, busca-se que os falantes alcancem o domínio da competência comunicativa (DELL HYMES, 1972)¹³⁵ na língua meta. Com isso, “supõe uma sensível ampliação dos objetivos da aprendizagem: o uso adequado da língua exige conhecimentos socioculturais, discursivos e estratégicos, além dos propriamente linguísticos e funcionais” (GARGALLO, 1999, p. 69)¹³⁶.

De acordo com essa abordagem, a aprendizagem é um processo em que o estudante tem papel ativo no processo, que se caracteriza por reestruturações contínuas para a construção da interlíngua (IL) e por um conjunto de estratégias nas quais figura a possibilidade de transferência de conhecimentos da língua materna e de outras línguas que se conheça. Por esse motivo, se aceita o uso moderado da língua materna e de outras línguas como um benefício para aluno, que poderá aproveitar esse recurso que lhe está disponível.

A interlíngua, definida por Selinker (1972)¹³⁷, é entendida como a língua construída por não-nativos, com características particulares que não correspondem nem à LM do aprendiz nem à LE que estiver aprendendo, ainda que possa conter elementos dessas duas línguas, e também de todas as línguas sobre as quais tiver conhecimento. A IL é intermediária entre a LM e a LE, desenvolve-se em um *continuum* entre elas, é variável e também representa o máximo de aproximação que se pode chegar da LE.

A própria compreensão da transferência sofreu mudanças com novos entendimentos sobre a aprendizagem de língua estrangeira, como um processo de construção ativa de uma interlíngua:

na última década ressurgiu o interesse pelos fenômenos de transferência, não como uma transferência mecânica das estruturas da L1, mas entendida como um mecanismo cognitivo subjacente à aquisição de L2. Não se trata simplesmente de que aquele que aprende preserve de forma automática as estruturas da L1, mas que o sistema da interlíngua reflita uma seleção ativa e atenta por parte do que aprende. (BARALO, 2011, p. 46-47)¹³⁸

Ao se tomar como ponto de partida o fato de que a sala de aula se constitui em um ambiente bilíngue, em que inevitavelmente estarão em contato todas as línguas conhecidas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, há uma reabilitação do papel da língua materna

¹³⁵ HYMES, Dell. “On communicative competence”. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

¹³⁶ Texto original: “Supone una sensible ampliación de los objetivos del aprendizaje: el uso adecuado de la lengua exige conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos, además de los propriamente lingüísticos y funcionales.”

¹³⁷ SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3, 1972. p. 209-231.

¹³⁸ Texto original: “En la última década ha resurgido el interés por los fenómenos de transferencia, pero no como una transferencia mecánica de las estructuras de la L1, sino entendida como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de L2. No se trata simplemente de que el que aprende preserve de forma automática las estructuras de la L1, sino que el sistema de la interlengua refleje una selección activa y atenta por parte del que aprende.”

como um recurso pedagógico facilitador, ao qual se recorre como apoio para a construção das novas competências na língua meta.

Ao tratar da Hipótese da Compreensão, Krashen (2004) postula que se adquire uma língua quando compreendemos mensagens, o que nos é dito e o que lemos. Por isso, o autor menciona que fazer uso da língua materna é um investimento para o desenvolvimento da LE, já que as informações fornecidas na LM situam os contextos e tornam as informações mais compreensíveis.

A Hipótese de Compreensão prevê que a primeira língua ajuda quando é usada para tornar o *input* mais compreensível: isso acontece quando usamos a primeira língua para fornecer informações básicas. Isto poderia ser na forma de leituras curtas ou explicações dadas pelo professor antes que um tópico complexo seja apresentado. (KRASHEN, 2004, p. 8)¹³⁹

Há o reconhecimento de que o aluno nunca parte de um nível zero de conhecimento quando está frente ao estudo de uma língua estrangeira, e por isso

é necessário apoiar-se no sistema lingüístico de que o aluno já dispõe, partir do conhecimento e aproveitar-se de sua perícia lingüística, nova e ainda em fase de construção, para levá-lo a refletir sobre a linguagem e seu funcionamento, de maneira a afinar, polir e tornar mais complexas as estratégias de aprendizagem postas à sua disposição. (MOORE, 2003, p. 89)

A língua materna, que é o sistema mais bem dominado pelo aprendiz, é a base e a referência a partir da qual se poderá realizar a aproximação e a evolução da interiorização do novo sistema.

Pode-se considerar que essa afirmação alerta para um fato que ainda está em processo de amadurecimento e entendimento por parte daqueles que ensinam e aprendem línguas. Isso é devido a que é relativamente recente, considerando-se o final do século XX, o reconhecimento de que “o indivíduo bilíngüe não são dois monolíngües em uma só pessoa, mas um falante-ouvinte único que utiliza uma ou outra língua, ou ambas, dependendo do interlocutor, da situação, do tópico da conversação, etc” (GROSJEAN, 2008, p. 171).

Ainda que muitos métodos de ensino de LE considerem que amparar-se na LM é um impedimento para que se chegue a ser competente em uma LE, não é possível esquivar-se da existência anterior e/ou concomitante de uma língua ou mais línguas na mente do falante. Mello (2005, p. 176), cita Stern (1992)¹⁴⁰, o qual elucida que “gostando ou não, a nova língua é aprendida com base em uma língua anterior”.

Na proposta de alternância raciocinada de línguas (MOORE, 2003), a língua materna é vista em sua função de estimuladora da aprendizagem e, no caso de línguas próximas como o português e o espanhol, de facilitadora no desenvolvimento a partir da intercompreensão. A relação entre as línguas forma parte e deve ser aproveitada positivamente para a reflexão e a aprendizagem, e não como um obstáculo a ser superado. A atuação do professor de língua estrangeira deve pautar-se pelo fato de que

o conhecimento que o aluno tem de sua língua e as representações que ele elabora da distância entre seu próprio sistema lingüístico e o sistema-alvo influenciam a maneira pela qual ele aprende os dados linguísticos e aprende a nova língua. (MOORE, 2003, p. 90-91)

¹³⁹ Texto original: “The Comprehension Hypothesis predicts that the first language helps when it is used to make input more comprehensible: This happens when we use the first language to provide background information. This could be in the form of short readings or explanations by the teacher before a complex topic is presented.”

¹⁴⁰ STERN, Hans H. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Utilizar-se do conhecimento metalinguístico já dominado pelo aprendiz estimula a formulação de hipóteses sobre a LE, além de servir para relembrar e reforçar as aprendizagens. As alternâncias refletidas ou raciocinadas das línguas servem “para favorecer, entre os alunos, movimentos de distanciamento e de abstração que devem ajudá-los a estabelecer melhor a construção de conceitos” (MOORE, 2003, p. 93). Dessa forma, valoriza-se a perícia linguística e as intuições sobre a linguagem que são testadas nas hipóteses formuladas pelos alunos.

Como afirma Mozzillo (2008), a capacidade de dispor de elementos de cada uma das línguas sobre as quais se tenha conhecimento pode ser erroneamente encarada como sinal de deficiência do sistema linguístico e como uma incapacidade de utilizar uma língua corretamente e sem mistura. O que deve ser esclarecido é que essa capacidade representa uma estratégia comunicativa que denota competência, sendo característica da situação de bilinguismo. Portanto,

a questão da alternância racional das línguas está baseada na execução de atividades suscetíveis de favorecer a passagem para a conceitualização de saberes que o aluno já tem, de tirá-los da obscuridade, tornando-os objeto de reflexão, e, eventualmente, aprender a apoiar-se neles para a apreensão de outros contextos lingüísticos. (MOORE, 2003, p. 94-95)

Quando se trata de uma abordagem que evidencia os benefícios da utilização dos conhecimentos da LM, não se quer desconsiderar a importância da exposição, do uso e do contato com a LE. O que se busca, na verdade, é que o processo de ensino/aprendizagem integre os saberes de modo ativo e aditivo, “já que não se espera que a L2 substitua a L1, mas que, de alguma forma, se coloque lado a lado” (MELLO, 2004, p. 236).

Dentre os princípios que orientam a visão de que a transferência de conhecimentos linguísticos e conceituais amparados na proficiência na LM colabora no desenvolvimento da LE, Mello (2004) cita o princípio da interdependência linguística, proposto por Cummins (1986)¹⁴¹. Baseia-se na teoria de que as experiências anteriores são a referência para as novas informações e de que a aprendizagem se dá pela integração entre estas e as estruturas cognitivas já existentes. Assim, “o que esse princípio supõe é que a aprendizagem ocorre de maneira integrada. Ou seja, embora os aspectos lingüísticos superficiais da L1 e da L2 sejam distintos, há uma proficiência cognitiva subjacente que é comum às duas línguas” (MELLO, 2004, p. 218-219).

A ilustração abaixo representa uma comparação entre as duas concepções sobre o desenvolvimento da proficiência bilíngue:



Figura 1. Separação das competências

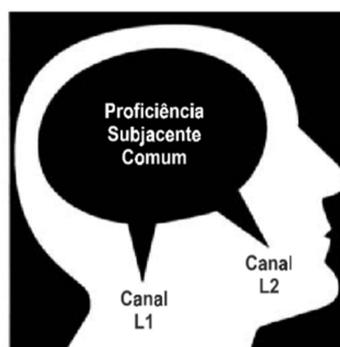


Figura 2. Transferência das competências entre as línguas

Fonte: Mello (2004, p. 217), adaptado de Cummins (1996, p. 110)¹⁴²

¹⁴¹ CUMMINS, J. Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education. In: CUMMINS, J.; SWAIN, M. *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. London: Longman, 1986. p. 80-98.

¹⁴² CUMMINS, J. *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

Por um lado, a figura 1 diz respeito ao que se considera uma proficiência subjacente separada, pressupondo que as línguas se desenvolvam de forma independente na mente dos falantes. Como implicação dessa concepção, entende-se que a aprendizagem deva ocorrer com o distanciamento entre os sistemas, com o máximo de exposição e apenas na língua-alvo. Não haveria comunicação entre os balões, o que geraria a necessidade de *input* intensivo para inflar o compartimento da língua estrangeira e para que este alcance o tamanho do espaço ocupado pela LM.

Por outro lado, a representação da figura 2 demonstra a proficiência subjacente comum, prevendo a interdependência entre os conhecimentos linguísticos. Dessa forma, há a transferência de conceitos e competências que seriam basilares para a aprendizagem de todas as línguas com as quais o falante tenha contato. As experiências tanto em uma língua como na outra contribuem reciprocamente para o incremento das habilidades linguísticas.

No caso da relação entre o português e o espanhol, a proximidade genética e tipológica (KFOURI-KANEOYA, 2013) supõe uma vantagem ao aprendiz e é um recurso disponível para ser aproveitado em benefício do desenvolvimento da LE desde os níveis iniciais. Apoiando-se na LM, os aprendizes podem avançar em direção à língua meta de modo rápido e fácil, principalmente pelo alto nível de intercompreensão permitido pela transparência léxica (CAPILLA, 2009).

No entanto, argumenta-se que, à medida que os alunos se encaminham para níveis mais avançados no estudo da LE, o apoio na LM pode gerar problemas para a aprendizagem (CAPILLA, 2009; FIALHO, 2005; KFOURI-KANEOYA, 2013). As dificuldades e erros produzidos devem-se à ocorrência de muitas interferências (que são a transferência de estruturas de uma língua a outra, quando não são coincidentes, o que causa um erro pela norma da LE) e também de muitas fossilizações (que representa a permanência de erros na produção linguística do aprendiz). Isso aconteceria caso o apoio na LM fique focado apenas nas semelhanças entre os sistemas das línguas e as diferenças não sejam adequadamente trabalhadas. Em pesquisas citadas por Fialho (2005), por exemplo, afirma-se que “a semelhança entre as duas línguas ajuda no estágio inicial da aquisição, mas prejudica em níveis mais avançados, gerando a aquisição de uma Interlíngua e não da língua espanhola” (p. 1).

Se faz necessário, porém, ponderar esses argumentos para que não se reforce a ideia equivocada de que a LM ou mesmo a IL deve ou pode ser abandonada para que se obtenha o domínio da LE. Mozzillo (2005) lembra que o fenômeno da IL caracteriza-se “como processo de aproximação da LE meta e, ao mesmo tempo, como produto do contato entre os idiomas presentes na sala de aula” (p. 65)¹⁴³. Assim, ainda que o aprendiz se direcione para o mais alto nível que possa atingir de competência na LE, nunca haverá um rompimento do *continuum* e um desligamento dos conhecimentos da LM. Não se abandona uma língua para atingir a proficiência em outra.

Por isso, é necessário que haja uma (re)sensibilização para o português, para que se veja de modo menos preconceituoso a presença da LM na interlíngua, em que pode ser vista “uma atitude de convergência cultural, social ou psicológica com relação à nova língua, a qual deve ser aceita e mesmo incentivada” (KFOURI-KANEOYA, 2013, p. 21).

3 *Ideologemas* sobre os contatos de línguas: pureza ou alternância?

Os dados a seguir surgiram na análise de questionários aplicados aos alunos e aos professores do curso de Letras – Português e Espanhol da UFPel, no primeiro semestre de 2018, em pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Letras da mesma universidade. De

¹⁴³ Texto original: “Como proceso de acercamiento a la LE meta y, al mismo tiempo, como producto del contacto entre los idiomas presentes en el aula.”

forma geral, foi perguntado aos participantes de que maneira percebem e recomendam que seja a relação e o contato entre as línguas em sua aprendizagem e em suas aulas.

Foi possível perceber que tanto estudantes como professores filiam-se a diversas ideologias quanto ao entendimento acerca do contato de línguas, da presença e do uso do português como língua materna nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Em alguns momentos, a proximidade e a alternância entre as línguas é vista como facilitadora, como um auxílio para a compreensão e o desenvolvimento de muitos aspectos da língua estrangeira. Já em outros momentos, há um destaque para a necessidade de separação entre as línguas para que a aprendizagem não sofra interferências e há a aspiração por um ideal de pureza linguística, como se pudesse haver um processo de aprendizagem limpo, ou seja, sem a mácula das influências de elementos externos ao sistema linguístico. Os *ideologemas* apresentados a seguir foram verificados de modo recorrente nas respostas dos dois grupos de participantes da pesquisa.

Cabe ressaltar que as ideologias linguísticas não são estáticas, imutáveis ou desligadas de todos os aspectos das práticas sociais dos sujeitos. Por terem um caráter de fluidez e contextualidade, por vezes um mesmo participante pode ter expressado ideologias diferentes ao longo do questionário de pesquisa quanto ao contato de línguas. Mesmo assim, como as ideologias caracterizam-se pela naturalização e normalização de uma determinada representação sociolinguística, torna-se possível elaborar alguns direcionamentos que, de modo geral, as respostas dos participantes seguiram, sem que sejam estabelecidos de forma categórica.

Um primeiro grupo de *ideologemas* demonstra ideologias que valorizam o ambiente bilíngue e o papel a ser desempenhado pela LM na construção do sistema da LE. O desenvolvimento da LE é visto como ocorrendo com base na inter-relação entre o que é novo e os conhecimentos linguísticos que o aluno já possui, sendo recomendável que o professor exerça a função de gerenciador do capital linguístico à disposição, por meio da alternância raciocinada de línguas (MOORE, 2003).

- A proximidade cultural e linguística entre o português e o espanhol facilita a compreensão e o aprendizado da LE.
- Apoiar-se nos conhecimentos da LM gera interesse e motivação para a aproximação da língua-meta.
- A possibilidade de uso da LM compensa problemas de comunicação e dificuldades de aprendizagem.
- Os alunos se sentem mais à vontade para a elaboração de estratégias que supram deficiências em vários aspectos da LE ao terem a possibilidade de recorrer à LM.
- O uso da LM pode ser recomendável para o entendimento de textos, vocábulos e expressões idiomáticas.
- O conhecimento da LM é um instrumento à disposição e é também um gatilho para a aprendizagem da LE.

Esses *ideologemas* sustentam as ideologias linguísticas que valorizam os contatos e seus resultados na aprendizagem. Corroborar-se o fato de que os conhecimentos linguísticos se inter-relacionam, partindo do que já se domina na LM e exercendo uma função estimuladora para a construção dos novos saberes.

O fato de o português e o espanhol terem muitas similitudes foi bastante citado pelos participantes como um fator que os beneficia sobretudo pela intercompreensão gerada. Por isso, entende-se que muitas vezes a estratégia de se recorrer à LM permite que se assimilem de forma mais facilitada e rápida os vários elementos necessários à competência comunicativa.

O recurso à LM é mencionado como ferramenta para que não se abandone a comunicação e haja uma atitude solidária com os parceiros de comunicação. Dessa forma, o filtro afetivo

permaneceria baixo e os aprendizes teriam melhores possibilidades de desenvolvimento da interlíngua. Conforme explica Krashen (1985), o filtro afetivo é um dos fenômenos que influencia a aprendizagem de LE e corresponde a uma barreira ou bloqueio (determinado por fatores de motivação, atitudes e estados emocionais) que impediria que os dados do input da LE fossem recebidos, compreendidos e posteriormente utilizados corretamente.

Considerando-se a aprendizagem como o produto da integração entre as informações novas e as estruturas cognitivas já existentes, há uma interdependência entre os conhecimentos dos aprendizes. Ademais, o uso adequado de uma língua exige que, juntamente com os aspectos linguísticos, estejam em ação a perícia sociocultural, discursiva e estratégica dos sujeitos, o que também é favorecido quando permite-se que a LM se faça presente. Ou seja, quando se destacam os benefícios dos contatos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem, há uma percepção da permeabilidade e da associação de saberes para a formação dos aprendizes.

Um segundo grupo de *ideologemas* compõe-se apoiado no entendimento de que os sistemas linguísticos devam desenvolver-se separadamente, para que não haja interferência de um sobre o outro. O uso da LM seria desaconselhado, para que o aluno seja maximamente exposto à língua-alvo, por meio de um ambiente monolíngue, idealizando uma possível pureza linguística. Essa visão de relação direta entre um ensino eficaz e o não uso da LM costuma ser bastante comum no Brasil (KURTZ-DOS-SANTOS; MOZZILLO, 2013).

- É necessário distanciar-se da LM para alcançar o conhecimento da LE.
- O uso da LM pode levar a equívocos, interferências linguísticas e fossilizações.
- Deve-se recorrer o mínimo possível à LM, apenas quando se esgotarem os meios de se explicar os conceitos por meio da LE.
- Para que os alunos sejam maximamente expostos à língua, o uso da LM deve ser preterido.
- Ao não se permitir o uso da LM, evita-se a acomodação de não se utilizar a língua meta.
- Não há momentos, situações ou atividades em que o uso do português seja recomendável na aula de espanhol.

Diferentemente e em contraposição às ideologias linguísticas que derivaram o primeiro grupo de *ideologemas* apresentados, o que se destaca neste segundo grupo de *ideologemas* é o estímulo à separação entre saberes. Desaconselha-se a aproximação e o apoio na LM, além de afirmar que a competência verdadeira na língua espanhola só seria alcançada quando se desvincular do português.

Por consequência, os conhecimentos linguísticos são tomados de forma bastante fragmentária, como se os aprendizes não trouxessem consigo competências úteis para a aula de LE. As interconexões são contestadas em prol de uma possível pureza na aprendizagem.

É necessário que se reconheça que, ao se aprender uma LE, o que está em desenvolvimento é uma interlíngua, a qual, ao mesmo tempo, é o processo em que o aprendiz vai elaborando e se apropriando do sistema da nova língua, assim como é o produto, pois o falante de uma LE será sempre falante de uma IL, podendo esta aprimorar-se e chegar a níveis muito próximos de um falante que já detém a língua desde cedo, como língua materna e na modalidade nativa, sem o impedimento de que este seja também plurilíngue.

A partir do conceito de interlíngua, entende-se que o aprendiz, nos primeiros estágios dos estudos da LE, estará mais próximo de sua língua materna e, com o avanço de seus conhecimentos, se aproximará cada vez mais da língua meta. No entanto, mesmo nos níveis avançados, não se desligará e poderá seguir recorrendo à LM, cujo uso não denota necessariamente incompetência, mas sim uma estratégia de um usuário da língua que é ativo na construção de seus recursos linguísticos, que são interdependentes.

Os participantes da pesquisa também demonstraram vincular-se a uma ideologia de pureza linguística, quando expressam que o contato dificulta a aprendizagem. Essa concepção traz em si preconceitos, e

contribui nocivamente para a idéia da existência de línguas puras, sistemas lingüísticos sem mácula, que não devem nem podem misturar-se com elementos de outros sistemas, para não correrem o perigo de se tornarem “língua nenhuma”, como pejorativamente se trata as línguas que mantêm contato. (MOZZILLO, 2008, p. 2)

A alternância entre as línguas não é vista como estratégia ativa ou como um suporte natural e favorecedor, mas como mostra de incompetência, descaso ou preguiça. A necessidade de uma máxima exposição é colocada como um fator primordial, o que nem sempre se comprova como verdadeiro. Sem dúvida, a quantidade de *input* é de grande importância para a aquisição de uma língua; no entanto, esse não é o único e determinante fator para o sucesso do aluno, já que a quantidade não está sempre em relação direta com a qualidade de exposição aos usos de uma língua.

O estabelecimento de fronteiras rígidas entre as línguas e o menosprezo pelo uso da LM pode ter uma efeito contraproducente. Uma atitude censuradora por parte do professor é capaz de causar inibição e bloquear a participação espontânea dos alunos, elevar o filtro afetivo e dificultar a aprendizagem.

Além da ideologia de pureza linguística, também se relacionam a esses *ideologemas* a ideologia do duplo falante monolíngue. Por esta perspectiva, para que seja válido o conhecimento de uma língua estrangeira, este deve ser equivalente ao nível de conhecimento da língua materna, da mesma forma que ambos não devem “misturar-se”, desconsiderando os contatos, as aproximações, as alternâncias e as estratégias de aprendizagem.

As manifestações dos professores e alunos do curso de Letras que consideraram inconveniente o uso da LM demonstram a ideologia de que o ambiente de aprendizagem deve se pautar pelo monolíngüismo, com a obrigação de separar as línguas, segmentando a construção da linguagem. Essa perspectiva carrega a ideologia que leva a “pensar as relações entre L1 e L2 como essencialmente parasitárias e a considerar o aluno como um monolíngüe de L1 a quem se pediria (também) que se tornasse monolíngüe em L2” (MOORE, 2003, p. 97).

Esse tipo de posicionamento ideológico pode vir a tornar-se intolerante com a própria coexistência de línguas no ambiente comunicativo, quando “todo contato, mistura, hibridação, influência de uma [língua] sobre a outra é considerado nocivo à pureza de cada um dos sistemas em questão” (MOZZILLO, 2008, p. 2). Ao preconizar que haja uma demarcação rígida e criteriosa da posição a ser ocupada por cada língua, rejeita-se o caráter de fluidez e de hibridismo que caracteriza as relações humanas, as práticas sociais e os usos da linguagem pelos sujeitos, na construção, atualização e (re)produção dos sentidos e significados.

4 Considerações finais

Os *ideologemas* apresentados demonstram como há visões divergentes e até mesmo contraditórias quanto à função e à possibilidade de uso da LM nas aulas de língua estrangeira. Aponta-se, por vezes, para aspectos positivos e benéficos à construção de estratégias de ensino/aprendizagem, enquanto em outros momentos as consequências negativas são destacadas.

Ao se constituírem como postulados, os *ideologemas* naturalizam e normalizam uma determinada forma de interpretação da realidade, o que obstrui as possibilidades de problematização. Entende-se que as ideologias estão em funcionamento nos momentos em que se ocupa a posição de aprendizes de uma língua e também naqueles em que se desempenha a função

de professor. Por isso, da mesma forma como foram gerados a partir de sistemas de ideias e representações subjetivas de alunos e de professores do curso de Letras, se refletem em suas práticas como profissionais que trabalham com o gerenciamento de capital linguístico.

Muitos fatores estão interligados para que ocorra a aprendizagem de uma LE. A língua não está e não pode ser isolada dos contextos em que é utilizada pelos sujeitos para a construção de suas práticas sociais. Tanto os professores formadores quanto aqueles que estão em formação devem ter claros os processos inerentes à elaboração e ao desenvolvimento dos sistemas das línguas que estão em contato.

Por esse motivo, se ratifica a necessidade de reflexão para que o trabalho com a(s) língua(s) seja feito de modo que se tenham claras as ideologias às quais nos vinculamos e (re)produzimos, já que por meio delas podemos produzir empoderamento e inclusão ou então gerar exclusão e perpetuar preconceitos. O ensino de línguas é uma questão política e nos usos da línguas nos posicionamos enquanto sujeitos e construímos os significados.

Referências

- ABADÍA, P. M. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa, 2000.
- ARNOUX, E. N. de; DEL VALLE, J. Las representaciones ideológicas del lenguaje - Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context* 7:1, pp. 1-24, 2010.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 2011.
- BAUMAN, Z. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Linguísticas: O que Falar Quer Dizer*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- CAPILLA, M. C. C. O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *Revista Intercâmbio dos Congressos de Humanidades - XII Congresso de Humanidades*. Universidade de Brasília, 13 (17), 2009.
- CARMO, M. S. do. Mapeamento dos Estudos sobre Ideologia Linguística no Brasil. *Anais do I Congresso Internacional da Linguística Aplicada*. Brasília/Londrina: UNB/UEL, v. 1, pp. 826-847, 2016.
- DEL VALLE, J. Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. In: DEL VALLE, José (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.
- DEL VALLE, J.; MEIRINHO-GUEDE, Vitor. Ideologías Lingüísticas. In: GUTIÉRREZ-REXACH, Javier (ed.). *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. v. 2, pp. 622-631, London & New York: Routledge, 2016.
- FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, n. 31, 2005.
- GARGALLO, I. S. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- GROSJEAN, F. *Bilingüismo individual*. Revista UFG, ano X, n. 5, pp. 163-176, dez. 2008.
- KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O ensino de Línguas Próximas (Português e Espanhol) em Diferentes Contextos (Sala de Aula e Teletandem): Contribuições Para a Formação Inicial do Professor de Línguas. *Gláuks Online*. v. 13, n. 1, pp. 15-29, 2013.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman, 1985.
- KRASHEN, S. Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. *International Journal of Language Teaching*, 2004.

- KURTZ-DOS-SANTOS, S. C. ; MOZZILLO, I . O fenômeno das línguas em contato na comunicação intercultural. In: BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. (Org.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, pp. 163-177, 2013.
- LEDESMA, P. M. Actitudes lingüísticas e ideologías educativas. *Alteridades*, Distrito Federal, México, v. 9, n. 17, pp.51-70, 1999.
- MELLO, H. A. B. L1: Madrinha ou Madrasta? – O Papel da L1 na Aquisição da L2. *Signótica*. v. 16, n. 2, pp. 213-242, jul./dez. 2004.
- MELLO, H. A. B. Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. v. 5, n. 1, pp. 161-184, 2005.
- MOITA LOPES, L. P. da (org.). *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolingüístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- MOORE, D. Uma didática da alternância para aprender melhor? In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. (orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola. O exemplo da Bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MOREIRA, M. A. R., GIL, G. The use of the mother tongue in foreign language classes: A study of state school teachers' perceptions. In: GIL, Gloria. et al (orgs.) *Pesquisas qualitativas no ensino e aprendizagem de inglês: A sala de aula e o professor de LE*. Florianópolis: UFSC, 2004.
- MOZZILLO, I. La interlengua: producto del contacto lingüístico en clase de lengua extranjera. *Caderno de Letras (UFPEL)*. Pelotas: Editora da UFPel, v. 11, n. 11, pp. 65-75, 2005.
- MOZZILLO, I. O mito da pureza lingüística confrontado pelo conceito de code-switching. In: VIII CELSUL 2008, *Anais...* 2008.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.
- RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. *Entrepalavras*. Fortaleza: ano 2, v. 2, n. 2, pp. 84-100, ago/dez 2012.
- WOOLARD, K. A. La autoridad lingüística del español y las ideologías de la autenticidad y el anonimato. In: DEL VALLE, J. (ed.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2007.

Recebido em: 10/09/19

Aceito em: 03/11/19