

Língua materna vs. língua estrangeira: uma relação fundamental (porém menosprezada) no ensino/aprendizagem de línguas

Aleksandar JOVANOVIĆ*

RESUMO: *O presente texto consiste numa reflexão crítica a respeito das abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras, no tocante à relação que estabelecem entre língua materna/língua estrangeira durante o processo de ensino/aprendizagem. Em assim sendo, o trabalho articula-se da seguinte maneira: 1) analisa, diacronicamente, a simbiose e o divórcio a que L1 e L2 foram submetidos; 2) indica o fato de que o problema sempre figurou de modo inadequado nas abordagens e métodos de ensino de línguas, e 3) aponta a necessidade de novas pesquisas, lastreadas nos modelos de caráter psicolinguístico.*

PALAVRAS-CHAVE: *Ensino de línguas. Língua materna. Língua estrangeira. Abordagens.*

O objetivo básico do presente trabalho consiste numa reflexão crítica que parte do enfoque conferido pelas abordagens e métodos de ensino de línguas estrangeiras e chega à relação entre língua materna e língua estrangeira, durante o processo de ensino/aprendizagem.

Ora vinculados de modo estreito, em função da abordagem de gramática-e-tradução, ora separados, de forma abissal, em consequência dos postulados do Estruturalismo clássico em Linguística, língua materna e língua estrangeira não têm merecido, a nosso ver, um tratamento adequado nas formulações teóricas e práticas que intentam, nos últimos decênios, introduzir alterações substanciais nas abordagens referentes ao ensino de línguas.

1. Da falsa simbiose ao falso divórcio

Se se realizar uma análise acurada dos fundamentos teóricos que, durante séculos, presidiram o ensino de línguas estrangeiras, no Ocidente, verificar-se-á que a abordagem de Gramática-e-Tradução (AGT) estavam radicalmente empenhada em ensinar apenas o código escrito. Embora pareça simples truismo, a constatação, contudo, remete a aspectos básicos da questão

* Professor Doutor do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP

colocada em debate no presente artigo, porquanto o fato, **per si**, sinaliza uma perspectiva que ignorava, por razões até evidentes, a oposição entre **langue** e **parole** e, por conseqüência, entre os códigos oral e escrito. Desprovida, portanto, de preocupações teóricas relativas à natureza intrínseca do código lingüístico e, ao mesmo tempo, desprovida de elementos que pudessem fornecer, ao menos, um conjunto de noções teóricas referentes ao processo de ensino/aprendizagem, a AGT (como a própria denominação o explicita) apoiava-se sobre uma completa simbiose entre língua materna e língua estrangeira, durante o processo de ensino/aprendizagem.

É preciso, ainda, salientar o fato de que um dos pressupostos básicos da AGT consistia em considerar que o simples enfoque descritivo das regras morfossintáticas da língua estrangeira, a explicitação dessas regras em língua materna e a subsequente tradução termo-a-termo fossem instrumental suficiente para o domínio de uma língua. É o que pode ser chamado de **sistema lingüístico composto** (Lanchec, 1976, 65), instrumento que não leva em consideração a diversa estruturação dos universos semêmicos e reduz as línguas a uma diferença, estática e incorreta, de listas lexicais.

Encarados os fatos à luz dos estudos lingüísticos e psicolingüísticos mais recentes, uma das questões básicas a serem argüidas diz respeito ao seguinte: uma simples apresentação e/ou descrição das regras morfossintáticas de uma língua qualquer capacita o estudante a tornar-se um falante dessa mesma língua? Sem nos determos sobre as diferenças internas que o modelo greco-latino de descrição gramatical experimentou, ao longo dos séculos, cabe observar que, **grosso modo**, a ordenação imposta aos fenômenos lingüísticos buscava estabelecer uma simetria completa entre Lógica e regras morfossintáticas, de tal sorte que a Gramática acabou sendo "*anexada*" pela Lógica, tornando-se uma ciência especulativa (Serbat, 1981, 25). Por conseguinte, parece óbvio que a enunciação de regras morfossintáticas, subordinadas a uma perspectiva "*filosófica*", em momento algum podia capacitar, quem quer que fosse, a tornar-se falante da língua estrangeira assim ensinada. Há, é claro, uma longa série de outras objeções que podem ser levantadas, como já se fez alhures (Roulet, 1972, **passim**). Não cabe, contudo, recontextualizá-las aqui, porque são por demais conhecidas.

Cabe, entretanto, retomar outro ponto e ampliá-lo: desconhecendo, conforme já foi indicado acima, a oposição entre **langue** e **parole**, é natural que a AGT também desconhecesse as noções de **competência** e **desempenho**, de tal sorte que, em momento algum, os métodos gerados por esse enfoque demonstraram qualquer interesse e/ou preocupação com o problema de interiorização das regras funcionais que o falante realiza durante o processo de aquisição e/ou aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira). Portanto, a perspectiva

universal, sob cuja óptica todas as línguas acabavam sendo analisadas, não passava de um refinado sofisma, já que não se assentava sequer sobre o estudo de eventuais universais lingüísticos. Com efeito, merece destaque, ainda, o fato de que nenhuma importância foi concedida à fonologia da língua materna, em oposição à fonologia da língua estrangeira; o propósito do processo de ensino é normativo; a norma que serve de modelo é, sempre, a dos clássicos da L2, com total marginalização da língua falada, contemporânea e coloquial. Trata-se, portanto, de uma simbiose falaciosa entre língua materna e língua estrangeira, cujo resultado final não poderia ser, nem o é, o domínio da L2 pelo estudante.

A Abordagem Audiolingual (AAL), herdeira tardia da abordagem direta (AD), barrou todos e quaisquer contatos entre língua materna e língua estrangeira, colocando ênfase apenas nesta, ignorando a existência daquela. Com efeito, pressupostos teóricos distintos - ainda que não contraditórios - motivaram a adoção de idênticos procedimentos por parte dos defensores da AD e da AAL. Apesar disso, em ambos os casos, procurou buscar-se um processo intuitivo de aprendizagem da língua estrangeira, embora, sempre, dentro das limitações impostas pelo sistema formal de ensino - o que implica, de outro lado, constante simulação das situações lingüísticas apresentadas ao estudante.

Parece inquestionável o fato de que, contrapostas à AGT, a AD e a AAL representaram um significativo progresso em termos de ensino de línguas, sobretudo porque privilegiaram a língua falada, aplicando o chamado **sistema lingüístico coordenado** (Lanchec, 1976, 66), ou seja, passaram a ensinar a língua estrangeira *na* língua estrangeira, sem intermediação da língua materna. Outras vantagens houve, é evidente, como, por exemplo, a adoção exclusiva da língua falada (coloquial) como fonte de referência e o abandono total da explicitação das regras morfosintáticas. Ainda assim, a AAL, alicerçada sobre os postulados do behaviorismo, reduziu a língua a um sistema de hábitos condicionados, cuja simples aprendizagem estaria resumida a uma série de estímulos e respostas concatenados. Também o ensino de línguas estrangeiras deixou, assim, de ser normativo e, ao longo dos anos, acabou concedendo certa importância à análise contrastiva quase sempre com o objetivo de prever erros, sem atentar - na prática, no cotidiano do processo ensino/aprendizagem - para outras e eventuais similaridades e/ou disparidades entre L1 e L2.

Embora houvesse abordagens e modelos posteriores à AAL, como, por exemplo, a abordagem natural (baseada na teoria de Stephen Krashen), cujo propósito era desenvolver a aquisição da língua estrangeira; a Sugestologia, de Lozánov; o método silencioso, de Gattegno, etc., caberá à Abordagem Comunicativa (AC) promover uma reviravolta no ensino de línguas. Estribada na Lingüística pós-estruturalista, a AC analisa a língua não como um conjunto de

frases, mas como conjunto de eventos comunicativos. Ao mesmo tempo, defende o ensino centrado no aluno, colocando ênfase sobre a necessidade de desenvolver uma competência estratégica (saber como usar a língua para comunicar-se) no estudante, através de materiais autênticos, sem grandes restrições ao uso da língua materna em sala de aula.

2. Um problema encoberto

Sumarizar alguns pontos essenciais, referentes às abordagens diversas no ensino de línguas estrangeiras, foi a maneira mais prática de pavimentar a trilha que conduz a um dos pontos centrais do debate em curso, visto que, **mutatis mutandis**, a relação entre língua materna e língua estrangeira, **no ensino de línguas estrangeiras**, jamais deixou de estar presente, como um grande problema, mascarado pelas várias perspectivas adotadas ao longo dos anos.

Subestimada ou superestimada, não importa, a língua materna do aluno sempre acabou sendo uma espécie de baliza, de ponto de referência - positiva ou negativa -, para as diversas abordagens, fossem quais fossem os pressupostos teóricos, implícitos ou explícitos. Para a AGT, a língua materna emergia como espécie de **ponte** - necessária, inelutável e incontornável - para a aprendizagem de outra língua. Para a AAL, a língua materna surgia sob a forma de barreira a ser evitada, a todo custo, decretada que foi a singularidade de cada sistema lingüístico (Whorf, 1956). Para a AC, a língua materna não é nem correia de transmissão, nem mesmo empecilho, mas fato consumado que pode, ou não, ser utilizado como recurso secundário num processo centrado na aprendizagem.

Várias questões surgem imbricadas diante de qualquer tentativa de análise da relação entre L1 e L2 no processo e ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Sob o ponto de vista do planejamento curricular, conteúdos e objetivos perseguidos pelo ensino de língua materna e línguas estrangeiras revelam, via de regra, um profundo divórcio, um distanciamento camuflado, muitas vezes, por recursos retóricos que apontam numa determinada direção, mas seguem outra, exatamente oposta. Não é preciso reiterar, **ad nauseam**, o exemplo brasileiro; pode-se recorrer, por exemplo, aos casos francês ou suíço (Roulet, 1980, **passim**). Na prática escolar, portanto, o aluno acaba sendo alvo de uma abordagem centrada na AGT, quando se trata de ensino de língua materna; uma abordagem prescritiva, que pretende impor, e até consegue fazê-lo, uma norma, sem levar em consideração, por exemplo, a existência de códigos vinculados a fatores sócio-econômicos (Bernstein, 1975, **passim**); uma abordagem normativa que omite qualquer aprofundamento no sistema fonológico da língua materna e, pior, sequer concede espaço para a aplicação racional, em termos de ensino/aprendizagem, de noções como as funções da linguagem (Jakobson, 1969, 129). Contraditoriamente ou não, o mesmo es-

tudante pode acabar sendo alvo de abordagens como a AAL ou a AC, quando se trata de ensino de língua estrangeira, ou, na maioria das vezes, da própria AGT, sem que se evidencie o fato - mais do que óbvio - de que todos os códigos lingüísticos são instrumentos de comunicação e, como tais, devem ser encarados de modo idêntico tanto por aqueles que ensinam, quanto por aqueles que aprendem (ou deveriam aprender). Portanto, ainda sob a ótica do planejamento curricular, objetivos distintos e, até mesmo conflitantes para o ensino de língua materna e de língua estrangeira, com conteúdos também conflitantes.

Por outro lado, a interferência e as transferências da língua materna para a língua estrangeira acabaram ocupando lugar de destaque na literatura especializada, nos decênios passados, como se se tratasse simplesmente de uma questão passível de resolução através da automatização das estruturas (fonológica, morfológica, sintática) da língua estrangeira. Assim, embora a Lingüística Aplicada tenha contribuído, de maneira efetiva, para ampliar os conhecimentos a respeito dos processos de interferência e/ou transferência, tímidos resultados práticos podem ser atribuídos à aplicação dos estudos teóricos, o que não deixa de ser, inclusive, natural, porquanto se trata de uma relação entre ciência e tecnologia, e.g., a ciência lingüística não poderia solucionar, de forma simples e simplista, todos os desafios que se colocam diante do professor de línguas, porquanto a aplicação dos conceitos teóricos acabaria, seguramente, fornecendo novos problemas à própria teoria, como, por exemplo, novos campos a serem investigados. Além do mais, cabe observar que a Lingüística Aplicada possui interseções com a Lingüística Teórica, com disciplinas não-lingüísticas (porque se trata de área multidisciplinar de estudos, que, juntas, devem apontar as áreas de aplicação (Slama-Cazacu, 1984,98).

No que respeita à relação entre Didática de Línguas e Lingüística, convém lembrar a existência, crônica e cronológica, de uma circularidade repetitiva (Cicurel, 1988, passim), que apenas tangencia a questão citada no parágrafo anterior, ou seja, o problema das relações entre Lingüística Teórica, Aplicada a disciplinas não-lingüísticas. Afinal, muitos dos aspectos relacionados à interferência e/ou transferência de estruturas de L1 para L2 acabaram sendo analisados em sede teórica, sem se levar em consideração o fato de que todo o discurso pedagógico (inclusos, portanto, os conteúdos lingüísticos dos cursos de L2) acaba sendo auto-referencial.

Diante dessa multiplicidade de problemas - no mais das vezes, mal-resolvidos -, poucas e raras têm sido as propostas de uma integração curricular no ensino da língua materna com o ensino de uma língua estrangeira, à luz de uma perspectiva interdisciplinar, que pudesse contemplar o comportamento lingüístico dos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem em situação real. Isso equivale à seguinte asserção: à AGT falece uma perspectiva científica capaz de fornecer elementos teóricos a respeito dos processos lingüísticos e a respeito dos processos de aprendizagem: à AAL, por seu turno, faltam as perspectivas multidisciplinares, plasmadas somente nas últimas duas décadas, sobretudo com o surgimento de uma Psicolingüística "de terceira geração"; finalmente, a AC ressoa ainda, de uma perspectiva teórica firme, que possa dissociar cada feixe

do complexo rol de questões interdisciplinares, fixando-lhes, ao mesmo tempo, a estatura funcional. É forçoso reconhecer que, a despeito de todos os avanços verificados no terreno específico do ensino de línguas estrangeiras, predomina, por enquanto, uma espécie de perplexidade (teórica e prática) quanto ao papel a ser desempenhado pela língua materna no ensino de línguas estrangeiras, e vice-versa.

Com efeito, trata-se de um previsível resultado da passagem, por vezes abrupta, de um enfoque que privilegiou a **Linguística centrada na Langue** à **Linguística centrada na parole**. Nisso reside, sem sombra de dúvida, um equívoco nuclear que anuvia o fato de que a faculdade da linguagem consiste numa relação dialética entre **langue** e **parole**, de tal sorte que tomar apenas e tão somente um dos pólos dessa relação resulta em descaminho metodológico. Portanto, parece chegado o momento de uma reflexão de conteúdo crítico, que não hesite em indicar, abandonados os dogmatismos quase sempre dominantes nas abordagens relativas ao ensino de línguas, as incorreções existentes e decorrentes de uma sucessão de perspectivas que sempre procurou evitar o reconhecimento aberto de que a Didática de Línguas pouco se tem preocupado com a análise conjugada das relações entre língua materna e língua estrangeira. Reflexão de cunho crítico que, no entanto, com a serenidade necessária à pesquisa de cunho científico, seja capaz de recuperar os aspectos positivos de todas as pesquisas até agora realizadas e, ao mesmo tempo, de recontextualizá-las, sob a ótica dos problemas ainda não solucionados (que são inúmeros, talvez incontáveis).

3. Por um modelo psicolingüístico

Parece inquestionável que hoje se possa atribuir à Gramática Gerativo-Transformacional o papel fecundo de ter inaugurado, com as noções de estrutura superficial e estrutura profunda, um patamar elevado nas discussões teóricas a respeito das relações entre estruturas cognitivas e os processos de lexemização, abrindo, em **Linguística** e **Semiótica**, as perspectivas de uma neutralização das oposições entre sincronia e diacronia (graças, é claro, também, às formulações de Hjelmslev) e, por outro lado, gestando as condições para que se possam discutir as complexas relações entre sistema e ato linguísticos, sobretudo à luz dos mais recentes trabalhos no terreno da **Psicolingüística**.

De outro lado, é muito importante salientar o fato de que um dos pontos de interseção vitais entre as disciplinas linguísticas e a **Psicologia Cognitiva** é a **Psicolingüística** dos últimos decênios, cujo objetivo é investigar o funcionamento do ser humano no interior dos diversos atos comunicativos, incluídas as questões como a percepção, a compreensão, a produção e o armazenamento de mensagens verbais (Noizet, 1980, 125). Isso remete, de modo direto, à formulação de um modelo de desempenho linguístico, cujo propósito é o de buscar a investigação dos mecanismos psicológicos responsáveis pela própria

comunicação através da linguagem, verificando, em especial, as estratégias de decodificação e codificação dos enunciados. Portanto, a investigação multidisciplinar da competência e desempenho lingüísticos representa, hoje, o ponto central que pode conduzir, com base científica, a uma avaliação mais precisa das relações entre língua materna e língua estrangeira.

Nesse ponto, é necessário retomar certos tópicos dos itens anteriores do presente texto. Em primeiro lugar, como o tem demonstrado o próprio curso das investigações no domínio das disciplinas lingüísticas (aí incluídas as pesquisas interdisciplinares), aos modelos lingüísticos não correspondem, necessariamente, modelos de caráter psicolingüístico, o que equivale a afirmar que o ensino de línguas não se pode satisfazer apenas com as informações fornecidas pela Lingüística Teórica e Geral, mas deve apoiar-se em outras disciplinas, como a Psicolingüística e a Sociolingüística, como já apontava, de maneira acertada, Roulet (1972, *passim*). Em segundo lugar, como evidente corolário da asserção antecedente, decorre o fato de que a Didática de Línguas não se pode satisfazer mais com a simples condição de caixa de ressonância das investigações realizadas no terreno da Lingüística Teórica, sob pena de tornar-se estéril. Em terceiro lugar, as abordagens até agora vigentes no ensino de línguas (materna e estrangeiras) mostram-se insuficientes para enfocar, de maneira global, a questão da percepção, compreensão, produção e armazenamento das mensagens verbais. Não basta, portanto, circunscrever, de modo simplista, ao planejamento curricular o problema das relações contraídas entre língua materna e língua estrangeira durante o processo de aprendizagem de uma segunda língua, sob pena de continuar a girar em círculos.

Compete, salvo melhor juízo, àqueles que se dedicam à Lingüística Aplicada (ao ensino de línguas) desenvolver investigações mais amplas que busquem a construção de um modelo psicolingüístico das relações entre língua materna e língua estrangeira no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e, a partir daí, formular hipóteses relativas à solução das dificuldades enfrentadas no cotidiano do ensino de línguas tanto pelos estudantes, quanto pelos professores. objeção de que se trata de propósitos demasiadamente amplos, compete responder com a seguinte afirmação: somente questões de caráter amplo podem impulsionar a investigação científica. Afinal, não há equívoco em asseverar que as chamadas ciências cognitivas são capazes de oferecer um quadro analítico geral referente ao funcionamento cognitivo, a partir do qual é possível construir modelos de tratamento da informação, abandonando-se as abordagens puramente taxionômicas da questão, como observam Denhière e Baudet (1987).

Com efeito, os estudos a respeito do bilingüismo têm fornecido informações valiosas para enfocar as relações entre língua materna e língua estrangeira durante o processo de aprendizagem de uma língua. Sabe-se que a competência do locutor remete a três tipos de bilingüismo: o bilingüismo coordenado (Weinreich, 1953), em que o locutor se comporta como falante nativo em ambas as línguas; o bilingüismo amalgamado (Weinreich, 1968), em que o locutor não se comporta como falante nativo em nenhuma

das duas línguas e, finalmente, o bilingüismo subordinado, em que o locutor falará como nativo sua língua materna, mas será incapaz de expressar-se como falante nativo na segunda língua. Embora essa caracterização não seja (nem possa ser) estática, parece evidente que os casos de bilingüismo coordenado e amalgamado estão relacionados à aquisição de duas línguas e o bilingüismo subordinado à aquisição da língua materna e à aprendizagem de uma outra língua.

Um dos aspectos que merece ser, segundo tudo indica, investigado, diz respeito à hipótese de que o ensino de línguas estrangeiras deveria centrar-se na tentativa de formar bilingües do tipo coordenado, capazes de comportar-se como falantes nativos em ambas as línguas. Em favor dessa hipótese depõem inúmeros fatores, diversos em sua essência. De um lado, questões puramente práticas, como o fato de que, via de regra, um estudante é submetido a cursos regulares de línguas estrangeiras durante, pelo menos, sete anos de sua vida escolar, sem que, ao final do processo, seja capaz de comunicar-se de modo razoável na língua estrangeira. A esse respeito, cabe lembrar a alteração curricular realizada em países como a Escócia e a Finlândia, onde a aprendizagem de línguas estrangeiras foi introduzida logo nas primeiras séries do ensino de primeiro grau (*A Educação no Mundo*, 1982, vol. 3, 153). Resultado apenas das abordagens adotadas no ensino de línguas, ou combinação das abordagens adotadas e da idade em que o estudante começa a estudar a língua estrangeira? - caberia indagar.

Dentre as razões de natureza teórica, vale lembrar as relações entre linguagem e pensamento, já que a primeira se torna um instrumento na operação dos processos cognitivos (Vygotski, 1962, *passim*). Merece atenção, ainda, o fato de que a aquisição de uma outra língua, em meio natural, integra-a, a exemplo da materna, ao sistema filogenético da comunicação, o que implica a participação ativa do sistema límbico (mecanismos cerebrais responsáveis pelas emoções, desejos, motivações, etc.); em contrapartida, a aprendizagem confina a segunda língua às áreas corticais, sem integrá-la ao sistema de comunicação do indivíduo (Lamendella, 1977). Cabe interrogar, portanto, se um dos pontos essenciais da relação entre língua materna e língua estrangeira não residiria na distinção indicada por Lamendella, isto é, que o ensino de línguas estrangeiras deveria empenhar-se em conduzir o processo de modo similar à aquisição de uma L2 em meio natural, com o propósito de formar bilingües coordenados, antecipando-se, portanto, o início do processo de ensino de uma língua estrangeira e, ao mesmo tempo, alterando-se as abordagens até agora vigentes.

Ademais, não se deve, tampouco, rejeitar a hipótese de que a língua pode exercer certa influência sobre as categorias cognitivas (Paradis, 1987), de tal sorte que o bilingüe coordenado pode organizar suas percepções e conceitos em conformidade com dois modelos distintos, o que lhe permite ordenar as

categorias cognitivas de acordo com a L1 ou a L2. Portanto, tudo leva a crer que as relações entre língua materna e língua estrangeira precisariam ser enfocadas sob nova perspectiva, que levasse em consideração esses aspectos psicolinguísticos.

Por fim, cabe lembrar que os diversos modelos referentes à aquisição de uma segunda língua acabaram analisando e supervalorizando os aspectos sócio-culturais das relações entre língua materna e língua estrangeira. Provam-no o chamado Modelo de Aculturação (Brown, 1980; Schumann, 1978), o Modelo de Nativização (Andersen, 1983), a Teoria da Acomodação (Gardner, 1979). Já uma versão distinta da avaliação dessas relações emerge nos textos da chamada Teoria do Discurso (Halliday, 1975; Hatch, 1978), embora nem mesmo este modelo teórico analise os processos cognitivos que controlam a maneira pela qual o estudante constrói o seu discurso ou como os dados da segunda língua são internalizados a partir do discurso e volta-se a falar, novamente, sobre a importância da interação social para tentar explicar desempenhos melhores ou menos significativos. O modelo de Competência Variável (Ellis, 1984), por seu turno, propõe a existência de dois processos simultâneos durante a aquisição de uma segunda língua - o processo discursivo, que simplifica a estrutura semântica de uma mensagem, e o processo cognitivo, que resulta na construção de uma estrutura conceitual subjacente à mensagem, sempre numa tensão dialética entre aquisição/uso. Mas nada observa a respeito da língua materna. Somente os modelos do Monitor (Krashen, 1981, 1982; Krashen & Terrel, 1983) e da Teoria Neurofuncional (Lamendella, 1977, 1979) procuram distinguir, respectivamente, aquisição e aprendizagem e aquisição primária (uma ou mais línguas, entre 2 e 5 anos de idade) e aquisição secundária (estudo formal da L2 ou aquisição natural da L2). Parece-nos que seja à luz destas duas últimas posturas teóricas que as relações entre língua materna/língua estrangeira mereçam análise mais acurada, inobstante as limitações de que possam ressentir-se.

À guisa de conclusão

Propusemo-nos, no presente artigo, a 1) analisar, diacronicamente, a simbiose e o divórcio entre L1 e L2 nas abordagens referentes ao ensino de línguas estrangeiras; 2) indicar o fato de que o problema dessa relação sempre figurou de modo inadequado nas abordagens e métodos de ensino de línguas; 3) apontar a necessidade de novas pesquisas, lastreadas nos modelos psicolinguísticos. Fizemo-lo, cremos, ainda que de maneira sucinta (face às limitações impostas pelas próprias dimensões do trabalho). Acreditamos que, antes de propugnar a pura e simples alteração de rota nas abordagens e métodos de ensino de línguas, com a conseqüente mudança de atitudes no tocante à relação entre língua materna e língua estrangeira, em sala de aula, seja necessário aprofundar, no campo da investigação científica, os estudos referentes à relação contraída entre L1 e L2 durante o processo de ensino/aprendizagem, com o fito de lançar luz sobre as estratégias de codificação e decodificação dos enunciados utilizados em sala de aula ao

longo do próprio processo de ensino/aprendizagem. Compete, pois, segundo entendemos, a tarefa de repensar, sob o prisma crítico, a tensa relação entre L1 e L2, em especial no momento em que o conhecimento e o manejo de línguas tornaram-se elemento vital num mundo cada vez mais evoluído tecnologicamente, e cada vez mais interdependente, sob o ponto de vista cultural e econômico.

Sob a perspectiva brasileira, em particular, o problema assume proporções muito sérias, como não é difícil verificar, posto que, de um lado, o ensino de língua materna vem sendo desafiado por obstáculos ímpares e, de outro, o ensino de línguas estrangeiras, de modo geral (com raras e poucas exceções), continua aferrado à perspectiva legada pela AGT, o que impossibilita qualquer ponto de ligação coerente (teórica ou prática) entre o ensino de L1 e o de L2. Talvez tenha chegado o momento de avaliar, dentro de uma perspectiva psicolinguística, as inúmeras dificuldades existentes nesse campo em ao mesmo tempo, incentivar as pesquisas interdisciplinares capazes de fecundar o terreno, ainda árido, das abordagens e métodos de ensino, que não contemplam, adequadamente, a questão posta em debate.

Bibliografia

1. **A Educação no Mundo** (1982). Vol. 3: Política, legislação e administração educacional. Tradução e prefácio de Leonor Maria Tanuri. São Paulo, Saraiva: Editora da USP;
2. **Andersen, R.** (ed.) (1983 - **Pidginization and Creolization as Language Acquisition**. Rowley (Mass.), Newbury House;
3. **Bernstein, B.** (1975) - **Language et Classes Sociales**, Paris, Minuit;
4. **Brown, H.** (1980) - **Principles of Language Learning and Teaching**, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall;
5. **Cicurel, F.** (1977) - **Didactique des Langues et Linguistique: Propos sur une Circularité. Etudes de Linguistique Appliquée**. Didactique des Langues: Quelles Interfaces? Paris, Didier, octobre-décembre, 15-23;
6. **Denhière, G.** et **S. Baudet** (1987) - **Traitement du texte**. In: **Rondal, J. A.** et **J.P. Thibaut** (org.) - **Problèmes de Psycholinguistique**. Bruxelles, Pierre Mardaga, Editeur, 43-84;
7. **Ellis, R.** (1985) - **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford, Oxford University Press;
8. **Gardner, R.** (1979). **Social psychological aspects of second language learning**. In: **Giles, H.** et **R. St. Clair** (eds.) - **Language and Social Psychology**, Oxford, Basil Blackwell;
9. **Halliday, M.** (1975) - **Learning How to Mean**, London, Edward Arnold;
10. **Hatch, E.** (1978) - **Discourse analysis and second language acquisition**. In: **Hatch, E.** (ed.) - **Second Language Acquisition**. Rowley (Mass.), Newbury House;

11. Jakobson, R. (1969) - *Linguística e Poética*. In: *Linguística e Comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo, Cultrix Editora da USP, 118-162;
12. Lamendella, J. (1977) - *General principles of neurofunctional organization and their manifestation in primary and nonprimary language acquisition*. *Language Learning*, 27: 155-196;
13. Lamendella, J. (1979) *The neurofunctional basis of pattern practice*. *Tesol Quarterly*, 13: 5-19;
14. Krashen, S. (1981) - *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon;
15. Krashen, S. (1982) - *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon;
16. Krashen, S. et T. Terrell (1983) - *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon;
17. Lanchec, J.Y. (1976) - *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, Paris, Presses Universitaires de France;
18. Noizet, G. (1980) - *De la perception à la compréhension du langage. Un modèle psycholinguistique du locuteur*. Paris, Presses Universitaires de France;
19. Roulet, R. (1980) - *Langue Maternelle et Langues Secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Poitiers, Hatier Crédiff;
20. Paradis, M. (1987). *Bilinguisme*. In: Rondal, J. A. et J. P. Thibaut (org.), *op. cit.*, 421-489;
21. Slama-Cazacu, T. (1984) - *Linguistique Appliquée: une Introduction*. Brescia, Editrice La Scuola;
22. Serbat, G. (1981) - *Cas et Fonction*, Paris, Presses Universitaires de France;
23. Vigotski, L. S. (1983) - *Misljenje i govor*. Preveo Jovan Janicijevic. Beograd, Nolit;
24. Weinreich, U. (1953) - *Languages in Contact*. New York, Linguistic Circle;
25. Weinreich, U. (1968) - *Unilinguisme et multilinguisme*. In: Martinet, A. (ed.) - *Le langage*. Paris, Gallimard;
26. Whorf, B. L. (1956) - *Language, Thought and Reality*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.

Summary: *The Author seeks to show, under a critical viewpoint, how language teaching approaches and methods have been looking upon relations between mother tongue and foreign language in the teaching and learning processes. So the text is divided into three sections. In the first one, he analyzes, under a diachronical outlook, symbiosis and withdrawing between mother tongue and foreign language. In the second section, the Author shows that language teaching approaches had always misunderstood any relation between mother tongue and foreign language. Finally, he points out researches must cast anchor in Psycholinguistics and its models, in order to build up any new approach.*

KEY-WORDS: *Language teaching. Mother tongue. Foreign Language Approaches.*