

4

Análise dos dados

Nesta seção, à luz daqueles conceitos fundamentais da psicanálise, do interculturalismo e da socioconstrução do conhecimento abordados no capítulo anterior, vamos analisar o corpus coletado em vista das questões norteadoras desta pesquisa, apresentadas na Seção 1.3, que reproduzimos abaixo:

- (I) Qual o papel da L1 no processo de ensino-aprendizagem de L2?
- (II) O emprego da L1 em aulas de L2 é um recurso produtivo ou não?
- (III) Em que momentos falantes de IL1 recorrem à sua língua nas aulas de PL2E? Essas recorrências traduzem que tipo de questões: gramaticais, culturais, afetivas, subjetivas?
- (I) Finalmente, como devemos lidar com o uso do IL1 nas aulas de PL2E?

Encontramos doze momentos em que o IL1 é empregado. Isto ocorreu em conversas periféricas entre os próprios alunos e também entre eles e professora. Analisando cada passagem, percebemos que esse uso ocorreu com quatro funções diferentes: (I) *avaliar* (a língua, a atividade, a professora ou o próprio aluno), (II) *expressar sentimentos*, (III) *compreender estruturas* e (IV) *expandir o vocabulário*, sendo estas duas últimas entendidas como *ampliação do universo discursivo* do sujeito.

A seguir apresentamos os doze trechos com as recorrências. Estão destacadas em vermelho as passagens em inglês e em amarelo, os momentos em que aquelas funções se mostram mais claramente. No Anexo 1 inserimos a transcrição mais ampla e detalhada do corpus.

4.1

Expressão de sentimentos

Nos doze trechos transcritos, identificamos três passagens em que os alunos ou a professora recorrem ao inglês para expressar algum tipo de sentimento.

Na primeira delas, a professora pergunta ao norte-americano Will se ele conseguiu ler o conto de Nelson Rodrigues, “O pediatra”, apresentado tanto na apostila do curso quanto em sua versão para televisão em uma aula a que ele não compareceu. A inglesa Lee entra na conversa e os dois lançam mão do inglês para falar sobre a dificuldade de compreensão do conto e da impressão de estranheza que tiveram por conta das metáforas e ironias presentes no texto, como veremos no Item 4.2, acerca da categoria *avaliação*, e do uso de preposições ainda desconhecidas por eles.

Em relação a essas preposições, ela diz que se sente uma criança e ele concorda:

I	Falante	Fala
7	Lee	prepositions are::: ((bufando)) I felt very much a child ((fala rindo))
8	Will	hum hum ((rindo))

Essa fala de Lee nos remete diretamente à afirmação de Revuz (1998, p.221) sobre o início da aprendizagem de uma nova língua: “começar o estudo de uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto, é retornar ao estágio do *infans*”. Ambos se inserem na fase inicial desse estudo, portanto ainda conhecem muito pouco do sistema gramatical da nova língua. Diante disso, sua relação com a L2 é, até então, muito distante, o que restringe os processos metafóricos e metonímicos necessários à produção e à compreensão da língua. Assim, para expressar seu descontentamento com a complexidade das preposições, natural dessa fase, Lee recorre ao seu familiar IL1.

Já no Trecho II do nosso corpus, a professora percebe a americana Sara muito quieta, parecendo aborrecida, e se aproxima para saber se está tudo bem. A aluna começa respondendo em português, mas para falar do que sente ela recorre imediatamente ao inglês, como vemos a seguir:

II	Falante	Fala
1	Professora	Sara, tudo bem? gostando do curso?
2	Sara	tudo bem. I'm very happy (as well), but the grammar is hard--

Sara diz estar feliz com o curso, mas não com a gramática do português. Vimos no capítulo anterior como o confronto com uma nova língua impõe ao sujeito uma posição desconfortável, da qual aprendizes estrangeiros em imersão,

como os nossos, não podem fugir. Sara busca sua L1 para demonstrar esse sentimento talvez numa tentativa de descanso em relação ao esforço exigido pelo uso do português. Neste caso em particular, a passagem da L2 para a L1 pode constituir um obstáculo. Frente à disposição natural em se voltar para a L1 ao expressar sentimentos, podemos dizer que esta função não se mostra positiva para a aprendizagem. Tendemos quase que instintivamente a recorrer à nossa LM para demonstrar qualquer tipo de emoção, é unânime a afirmação de que é difícil fazê-lo em outra língua. Dessa forma podemos concluir que o uso da L1 com essa função nem sempre contribui positivamente para a aprendizagem da L2, pois pode reforçar aquela tendência.

Essa mesma passagem demonstra também uma avaliação, por parte da aluna, em relação à nossa gramática, o que será analisado no próximo item, sobre *avaliação*.

X	Falante	Fala
1	Professora	O “talvez” não tem o “que”, é um advérbio, mas também vai ser seguido de subjuntivo. “Talvez” expressa dúvida, incerteza, probabilidade, “talvez chova”, “talvez faça sol”, “talvez eu vá à praia” etc. Tudo bem?
2	Will	maybe!
3	Professora	no more English, Will! Ele agora virou nosso tradutor. ((rindo))
4	Todos	((risos))

Nesta terceira e última ocorrência da categoria *expressão de sentimentos*, a professora emprega o inglês para chamar a atenção de Will, que vinha se utilizando dessa língua muitas vezes durante as aulas, como podemos ver na transcrição em anexo. Em inglês, ela impõe de forma irônica seu desejo de que ele pare de fazer traduções diretas. A turma responde positivamente com risos.

Parece-nos assim que, por meio do uso da L1 dos alunos, a professora inesperadamente alimenta uma relação de afeto com a turma, reduzindo a distância social existente entre eles. Brown (2001), ao dissertar sobre essa natureza afetiva da aprendizagem de L2, ressalta a necessidade de permearmos as fronteiras linguístico-culturais que se colocam durante esse processo, o que se evidenciou na situação acima transcrita.

4.2 Avaliação

Outra função identificada nas recorrências ao IL1 foi a de avaliar. Encontramos quatro passagens em que os alunos empregam sua L1 com esse intuito. A primeira delas acontece no Trecho I, abaixo, quando Will e Lee reclamam sobre a dificuldade que tiveram ao ler o conto “O pediatra”, de Nelson Rodrigues. Podemos certamente associar tal dificuldade à abundância de metáforas, de ironia e de sarcasmo na obra daquele autor. Estando esses alunos num nível principiante da aprendizagem do português, a capacidade de alcançar os sentidos resultantes dos processos metafóricos e metonímicos que esse texto impõe é ainda restrita, emperrando a “máquina da linguagem” a que nos referimos no capítulo anterior.

Assim, para falar da sensação de estranheza que tiveram, Lee e Will imediatamente empregam sua própria língua. Lee complementa sua avaliação observando que a leitura do conto se torna um pouco mais fácil depois de assistir à sua versão para televisão (linha 24). É interessante ressaltar também a passagem (linha 30) em que ela afirma que mesmo seu namorado, que não fala português, mas é muito bom em espanhol, também considerou o texto estranho. Por fim, Lee põe em xeque a escolha desse conto para o nível de português em que se encontram (linha 47).

I	Falante	Fala
15	Will	yeah, I find that difficult=
16	Lee	=it is, but (we should talk about) the (final) things you (certainly dominate)= ((ironizando))
17	Will	=yeah=
18	Lee	=it is hard, both written text and the video [, but it is ↑very difficult, did you read the text?
19	Will	I can't-- I can't-- I ↑tried=
20	Lee	=yeah, maybe you prefer to--, if you have to--, if you didn't see the video in class. Maybe it's available on line?=-
21	Will	=yeah, she explained that (would be good) for help=
22	Lee	I watched for five minutes [() so maybe ()=
23	Will	[ah: =(oh, she,
24	Lee	I think this makes--, >a little bit<, it's a little easier after watching the film
25	Will	she) () [yeah
26	Lee	() [(I) (about this video) and the text, I (read) the text,

27	Will	[yeah
28	Lee	(now, I--)=
29	Will	=(and so have I)=
30	Lee	>(you know what I mean?)<, my boyfriend read the text and yet (he didn't) speak Portuguese, >but he< is ↑good at Spanish and he was like--, "uh:, it's really strange, I don't (really go)"=
31	Will	=yeah (I think that) ()=
32	Lee	=↑it helps a little bit when you read--, when you saw the video[,
33	Will	[yeah
34	Lee	(to be honest)=
35	Will	=and you really did?
36	Lee	yeah, it (took) a few:--, it took twenty minutes--, i have it in my:-- (last) week,[but--, yeah (you) really need, (she hadn't) ()
38	Sara	[hello::
39	Lee	() but she didn't ask me paper () on future because it--, the video (would) make it a little more sense than that it was actually happening=
40	Will	=yeah, I didn't find the () she's gonna give me that video=
41	Lee	↑ >ah, ok<, yeah, the text has all kinds of metaphors. When I looked up the words and saw what it was-- uh:: this wasn't a level two text
42	Will	[((Will ri))
43	Professora	[bom dia,
44	Sara	is there anyone here?=-
45	Lee	=no, there isn't, she's--:, yeah
46	Sara	=↓thank you
47	Lee	so I think it wasn't a level two text, ok? ((ri)), so:, hu:, hu:, it's ↑very strange, and finally the other findings than (these) in the text book, text part, are always about something really strange--, it's--:, usually >they--:, you-- they--< in one of the texts you have the man:=-
48	Will	=perspiring?=-
49	Lee	yeah, I didn't even know how it was called-- very, very strange ((fala rindo))

Nos trechos seguintes, os alunos usam o IL1 para avaliar o português em comparação com o inglês. Esta é uma passagem que expressa claramente a dificuldade que tem o aprendiz adulto de afastar-se de sua L1, como podemos ver nas falas abaixo. Na linha 2 Sara diz estar feliz com o curso, mas não com a gramática, que ela avalia como *hard*. Lee imediatamente concorda e também faz sua avaliação, utilizando-se do termo *complicated*. No Trecho VII Sara chega ao ponto de pedir à professora que repita a explicação em inglês porque, de outro modo, aquilo não fazia sentido para ela. Quem faz isso é Lee, ajudando também

seu colega John, que, por sua vez, reforça afirmação de Sara, dizendo que o modo subjuntivo da língua portuguesa estaria fora de alcance na língua inglesa.

Essas duas passagens são exemplos do que a psicanálise afirma sobre a opacidade da linguagem humana, como vimos na Seção 2.1. A língua não possui um operador binário ordenando tudo e tornando possível uma perfeita correlação entre dois sistemas linguísticos diferentes: a língua humana é, na verdade, repleta de lacunas, erros e tropeços (cf. Longo, 2006, p.15), o que resulta, por exemplo, na dificuldade dos falantes de inglês com o modo subjuntivo, como vemos no diálogo analisado.

II	Falante	Fala
1	Professora	Sara, tudo bem? gostando do curso?
2	Sara	tudo bem. I'm very happy (as well), but the grammar is hard--
3	Lee	yeah, it's very complicated, it's a grammar with various combinations
4	John	[hum hum]
5	Lee	there isn't (such a) conjugation in English, so I have problems with it. In English we have "I am, he, she is, we, you, they are"
6	Francine	eh↑em Alemão, não, eh:: escandinávia língua ↑ <u>não</u> conjugacion
7	Professora	não tem conjugação=
8	Francine	=eh:: não tem conjugação, it's like "eu sou, ela sou, você sou"

VII	Falante	Fala
1	Professora	-“que hoje chova”, tá? o subjuntivo vai ser quase sempre precedido de “que”<,[“duvido QUE chova”=
2	Sara	[humhum, =cecília?=-
3	Professora	=sim?
4	Sara	a gente não vai--, >speak in english<, (it makes) no sense otherwise
5	Lee	((baixo)) (it means) probability, possibility, suggestion, advice
6	John	((muito baixo)) hum, yeah, it's--, it's (out of reach in English)
7	Professora	quando for precedido pelo “que” e essa conjunção expressar probabilidade, sugestão etc., você usa o subjuntivo

No Trecho VI, indicado a seguir, a professora se dirige à aluna Lee em português. A inglesa começa respondendo nessa mesma língua, mas, para aprofundar a conversa, muda para sua L1. Com o intuito de não intimidar a aproximação de Lee, a professora responde também usando a mesma língua. O

momento acaba sendo de avaliação por parte de Lee em relação ao inglês da professora e ao seu português, como podemos ver abaixo:

VI	Falante	Fala
1	Professora	bom dia:: [tudo bem, Lee?
2	Lee	[bom dia. Yeah.
3	Lee	(30s) Cecília, what's, what's your phd about?
4	Professora	é::ah--, learning of Portuguese as a second language
5	Lee	=ok
6	Professora	yeah (3s) my English is:: hard ((risos))=
7	Lee	=no, it's ↑good
8	Professora	(7s) já foi pior
9	Lee	so, for me it was hard (learning) my forth language and my second language
10	Professora	do you speak four languages?!
11	Lee	if you include my limited Portuguese, then four. My friends at home are studying English as a foreign language
12	Professora	[ah::
13	Lee	they need people (supportive)=
14	Professora	=e você ajuda::
15	Lee	yeah—sim

Na falta momentânea de uma palavra melhor, a professora emprega *hard* para avaliar seu inglês. Lee, no entanto, opõe-se a isso, empregando o termo *good* na mesma avaliação. Para avaliar seu português, porém, utiliza-se da palavra *limited*. Aqui professora e aluna demonstram a mesma modéstia em relação à L2 que estão aprendendo: *hard* e *limited* para o inglês-L2 da professora e o português-L2 de Lee, respectivamente. Esse momento de auto-avaliação por parte de sua própria professora, empregando seu inglês-L2, parece ter levado a aluna inglesa a perceber quão natural é a dificuldade de um adulto para aprender uma nova língua. O que nos leva a essa observação é o comentário imediato de Lee sobre sua dificuldade de aprender outras línguas.

4.3 Compreensão de estrutura

De todo o corpus analisado, foram encontrados três momentos em que os alunos se expressam em inglês. No primeiro deles podemos perceber uma questão cultural interferindo na compreensão da sentença “virou modelo sem deixar a

polícia”. Os alunos deveriam escolher a preposição adequada para relacionar as orações “virou modelo” e “deixar a polícia”. De acordo com o texto, a policial se tornara modelo, mas não abandonara sua profissão de policial, portanto a preposição ideal seria “sem”. As alunas, porém, insistiam nas preposições “por” e “para”, como podemos ver abaixo, isto é, numa relação de causa (“virou modelo por deixar a polícia”) ou de finalidade (“virou modelo para deixar a polícia”). É plausível a possibilidade de isto ter ocorrido por conta de ser incomum, na cultura norte-americana e inglesa, uma mulher seguir simultaneamente duas carreiras tão diferentes: a de policial e a de modelo.

Como vimos no capítulo anterior, segundo Singer (*apud* Meyer, 2008, p.2), para uma mensagem ser bem recebida, seu emissor precisa conhecer os valores culturais daqueles que a receberão de maneira que possa codificá-la em termos compreensíveis: houve falta de contextualização, de tradução daquela mensagem para uma linguagem cultural, dificultando a compreensão por parte dos alunos. O recurso ao IL1, nesse momento, aconteceu quando Lee finalmente entendeu o sentido daquela sentença: ela usa o inglês como que para confirmar isso. Isto acabou por ser produtivo para Francine que só então a compreende.

IV	Falante	Fala
1	Professora	então, “virou um modelo-” o que que cês colocaram?
2	Francine	para
3	Aluna?	por=
4	Professora	não::
5	Will	não?
6	Professora	não. Olha só. Ela continuou sendo policial mas <u>também</u> se tornou, “virou modelo”, certo? [Então, “virou modelo <u>sem</u> deixar a polícia”]
7	Aluna?	[não
8	Professora	>vamos ver melhor<, “↑ <u>sem</u> deixar a polícia” quer dizer que ela não abandonou a profissão de policial para se tornar modelo.
9	Francine	então, “por deixar a polícia”]
10	Professora	não, “para” não. Ela <u>não</u> precisou deixar a polícia.
11	Lee	oh:: <u>she became a model without leaving the force.</u>
12	Professora	[exatamente!
13	Will	[ah:: ok.
14	Francine	what?
15	Lee	<u>she became a model but remained in the force.</u>
16	Francine	oh. thanks.
17	Professora	(3s) tá, Francine? Beleza?
18	Francine	beleza.

O Trecho VII abaixo mostra um pedido explícito da norte-americana Sara para que a professora empregue o inglês, pois, segundo ela, em português a explicação sobre a estrutura do modo verbal subjuntivo não fazia sentido. Imediatamente sua colega inglesa Lee assume o papel da professora e esclarece, por meio de sua língua materna, a forma de uso do famigerado subjuntivo. Por sua vez, John expressa sua satisfação com a interferência de Lee.

Esse comportamento de apoio mútuo adotado pelos três aprendizes ao recorrer ao IL1 só fez facilitar o entendimento de uma estrutura sem paralelo no inglês (como observa John na linha 6), portanto de alto grau de dificuldade por parte de anglofalantes. Tal passagem ratifica o resultado dos estudos de Swain (2000), Van Lier (2000) e Figueiredo (2001) sobre o fenômeno do suporte mediado na aprendizagem de L2. Como vimos no capítulo anterior, segundo eles o trabalho colaborativo em sala de aula favorece o desempenho da turma, o que, no trecho analisado, concretiza-se na confirmação de John sobre a compreensão do subjuntivo.

VII	Falante	Fala
1	Professora	-“que hoje chova”, tá? o subjuntivo vai ser quase sempre precedido de “que”<,[“duvido QUE chova”=
2	Sara	[humhum, =cecília?=
3	Professora	=sim?
4	Sara	a gente não vai--, >speak in english<, (it makes) no sense otherwise
5	Lee	((baixo)) (it means) probability, possibility, suggestion, advice
6	John	((muito baixo)) hum, yeah, it’s--, it’s (out of reach in English)
7	Professora	quando for precedido pelo “que” e essa conjunção expressar probabilidade, sugestão etc., você usa o subjuntivo

Em IX a própria professora se depara com a necessidade de recorrer ao inglês para esclarecer estruturas impessoais como *é possível que* e *é importante que*, que, como aconteceu no trecho anterior, não tem correspondência naquela língua, a qual se utiliza do chamado sujeito gramatical *it* para expressar impessoalidade. A resposta positiva dos alunos nas linhas 2 e 3 aponta para a compreensão clara dessa questão, confirmando novamente o caráter favorável da recorrência à LM do aprendiz. Percebemos neste caso a transferência do

conhecimento linguístico e conceitual de uma língua à outra promovendo o desenvolvimento de proficiência ao invés de prejudicá-lo.

IX	Falante	Fala
1	Professora	após determinar essas estruturas, vocês são obrigados a (somente)- a empregar o subjuntivo. ↑Que estruturas são essas? A maioria delas é seguida de “que”, tá? Expressões impessoais, que começam sempre com “é”, “é provável que-- wilson fique rico”, é:: são expressões impessoais-- No inglês a gente tem um sujeito gramatical “it”, “it’s possible that” pra essas estruturas , no português não precisa, certo? “É lamentável que haja tanta corrupção no Brasil”. ↑As conjunções a gente vai ver na próxima aula com calma, ok?
2	Aluno?	ok
3	Aluno?	sim

4.4 Expansão vocabular

Outra função identificada em nosso corpus de recorrências ao IL1 foi a de expansão do vocabulário. Em todos os recortes abaixo podemos ver como foi profícua a alternância entre português e inglês para a aquisição de novas palavras. Essas passagens parecem concretizar aquele sistema de relações que, segundo Longo (2006), baseada em Saussure, cria “um enredado comparável a um tecido, à trama de um bordado em que se vão tecendo pontos” (cf. Seção 3.1). Observamos isso que a autora (*ib.*) chama de deslizamento serial e contínuo de significantes, o “deslizamento metonímico” que culmina na compreensão de uma nova palavra, como mostramos a seguir.

No Trecho II, Francine sinaliza, na linha 11, o vocábulo que quer expressar, mas nem a professora nem os colegas a compreendem, o que só ocorre quando Will alterna do português para o inglês, na linha 13. Imediatamente a professora retorna para o português, oferecendo à turma a palavra procurada: *norueguês*. Como observamos na Seção 3.1.1, sobre os conceitos de transferência, metáfora e metonímia, numa língua desconhecida, a passagem de um significante a outro é quase entravada, tornando difícil o movimento dessa engrenagem chamada língua, como acontece nesse recorte. Quando Will recorre ao IL1, ele nada mais faz do que lubrificar tal engrenagem, permitindo seu bom funcionamento, o que culmina no ganho de uma nova palavra pelos aprendizes.

II	Falante	Fala
9	Professora	vocês falam essa língua? vocês conhecem, falam essa língua, escandinavo? sim? [você fala?--, olha que ↑interessante=
10	Francine	[humhum, eu falar um pouco
11	Lee	↓humhum, yeah , eu--
12	Francine	é::, noque, >noque?, norve<? nogui:: qual nome que eles falar em português?
13	Will	Norwegian?
14	Professora	Noruega?
15	Francine	↑Noruega, é:: noruegueto
16	Professora	noruguês
17	Francine	hamham, obrigado, norueguês, eu falo norueguês

A seguir podemos ver o uso do IL1 para a construção de um vocabulário específico de um determinado campo semântico: os nomes *temperatura* e *câimbra*, e o verbo *afogar*. Observemos que toda a turma participa da aquisição dessas palavras, como fica claro na linha 15, em que todos repetem a pronúncia anasalada da palavra *câimbra*. Além disso, a alternância de línguas leva ao aprendizado, por parte da professora, da palavra *cramp*. Quando isso acontece, ela exclama a expressão, comum em nosso cotidiano, *vivendo e aprendendo*, o que desperta a curiosidade de Will, que a faz repetir para que ele possa aprendê-la.

III	Falante	Fala
1	John	eu estive no verão na água lá em ipanema e:: é muito gelada=
2	Professora	=↑ mu to gelada. As praias do Rio são geladas=
3	John	=hum hum. O nome Ipanema tem alguma relação com essa--, com a:: ãh:: temperature=
4	Professora	=com a temperatura , muito baixa da água? [>eu não se é< não sei exatamente a origem, mas é possível que tenha alguma relação=
5	John	[é— mas isso não é comum, é só pouquinhas vezes=
6	Professora	não não, é o ano inteiro assim.
7	John	certo. Eu estava lá dentro, né? do mar, só que quando chega lá [é ↑ mu::ito gelada, aí tive--, você sabe:: cramp?
8	Professora	[quando cheguei lá não
9	John	the muscle contracts and you can't move, swim
10	Professora	↑ah sim. câimbra!
11	John	pode escrever?
12	Professora	posso, câimbra

13	John	ah: câimbra
14	Professora	é um som nasal, câ::imbra
15	John e outros	câimbra, câimbra (risos)
16	Professora	e como é em inglês?
17	John e outros	cramp, ↓cramp
18	Professora	cramp? (3s) se escreve assim?
19	John	sim. Cramp
20	Professora	ok. >Vivendo e aprendendo. Cramp.<
21	Will	como? vivendo::?
22	Professora	vivendo e aprendendo.
23	Will	ah: legal. Vivendo e [aprendendo.
24	Professora	[isso.
25	John	[então, aí eu tive câ::imbra (risos) no mar e quase:: você sabe= was drowned
26	Professora	=afogar
27	John	afogar? [quase afoguei
28	Professora	[ahm ahm. “Me afoguei”, é um verbo pronominal.
29	John	quase me afoguei.
30	Professora	mas isso é muito comum nas praias do Rio.

O Trecho V é semelhante ao anterior: na tentativa de construção do próprio discurso em português, Francine e John sinalizam em inglês para a professora as palavras que desconhecem: os substantivos *som*, *ar condicionado* e *toque*, e o adjetivo *moderno*. Novamente podemos ver que a alternância entre as línguas foi positiva, pois permitiu uma aquisição suave e natural de quatro novos termos. A partir do que estudamos no Capítulo 2, podemos afirmar que foi dentro da chamada *zona de desenvolvimento proximal* e por meio do *suporte mediado*, isto é, na relação com o outro e através do apoio do par mais competente (a professora), que os alunos implementaram seu conhecimento sobre a L2 em questão, como é mostrado a seguir:

V	Falante	Fala
1	Professora	((som de passos e de móvel sendo empurrado)) agora vou colocar aqui, bem pertinho de vocês, ↑agora sabe uma coisa que eu não entendo? ↑por onde o som entra?= =nice[, >beautiful<, bonita
2	Francine	
3	John	ah::, noise, ah::, onde [entra the sound [ah::
4	Professora	[sim, o som, ↑não faço ideia,
5	John	som-- mas, já tentou? escutar--, escutou o som?= =nice[, >beautiful<, bonita

6	Professora	=↑ <u>sim</u> , sim, já, já escutei, mas não adianta=
7	John	=ah:: ((breve riso))
8	Professora	ele é muito bom, mas não é estranho?
9	Francine	↑muito <u>bom</u> =
10	Professora	=o problema é o barulho do ar condicionado
11	Francine	<u>air condicioneido?</u> [I am not sure what you mean::
12	Professora	<u>[ar condicionado=</u>
13	John	=she (might worry) with the mike=
14	Francine	=ah:: where the mike is, no?
15	Professora	incrível, não?=-
16	Francine	=nice
17	John	=é=
18	Professora	=é:. ele é muito bom, tem uma memória <u>enorme</u> , vou deixar aqui
19	Francine	<u>very modern=</u>
	Professora	<u>moderno</u>
	Francine	<u>moderno</u>
20	John	=ah:, sim, >humhum<, e ele é <u>touch</u> = yeah? pode dizer <u>touch</u> ?=
21	Professora	=sim, dizemos exatamente <u>touch</u> para esse tipo de aparelho. Mas <u>touch</u> em português é “toque”, t-o-q-u-e
22	John	<u>[ah:: toque</u>
23	Francine	<u>[toque</u>
24	Professora	<u>isso, toque</u>

O recorte abaixo reitera essa questão: antes de a professora explicar, em português, o sentido do verbo *caber*, o norte-americano Will adianta-se e o traduz diretamente, exclamando o verbo *fit*. É interessante observar que isso não privou a turma da explicação em português, feita pela professora logo em seguida. Na verdade, a tradução de Will e a explanação da professora somaram-se, resultando na certeza do entendimento, como vemos na confirmação de Lee na linha 10.

VIII	Falante	Fala
1	Professora	“caiba” é presente do subjuntivo do verbo--
2	Will	--caber=
3	Professora	=que significa:::
4	Will	<u>fit</u>
5	Professora	em português (8s) é::, por exemplo, isso aqui ↑cabe dentro da minha bolsa?
6	Francine	não
7	Professora	esse objeto não ↑cabe aqui dentro, a bolsa é pequena=
8	Will	=it doesn't fit
9	Professora	<u>fit, tá? tá, Lee?</u>
10	Lee	Tá

Por fim, o Trecho X também aponta para essa mesma questão, oferecendo, na alternância do português para o inglês, a confirmação do significado da palavra *talvez*. Em suma, todas essas recorrências, destacadas em (II), (III), (V), (VIII) e (X), contribuíram positivamente para a construção de vocabulário da turma, sugerindo assim a confirmação da hipótese de que a transferência de conhecimento linguístico e conceitual de uma língua a outra, como vimos no capítulo anterior, de fato promove o bom desenvolvimento da L2 ao invés de prejudicá-lo, como é comum se pensar.

X	Falante	Fala
1	Professora	O “talvez” não tem o “que”, é um advérbio, mas também vai ser seguido de subjuntivo. “Talvez” expressa dúvida, incerteza, probabilidade, “talvez chova”, “talvez faça sol”, “talvez eu vá à praia” etc. Tudo bem?
2	Will	maybe!
3	Professor	no more English, Will! Ele agora virou nosso tradutor. ((rindo))
4	Todos	((risos))

A explicação feita pela professora acerca do vocábulo em questão culminou em sua tradução direta, realizada por Will. Essa recorrência ao IL1 acabou por se constituir uma confirmação em relação à compreensão daquela palavra, tendo sido útil tanto para os colegas de Will quanto para a professora.

4.5 Conclusão

Cumprindo o objetivo deste trabalho, a seguir respondemos, com base na análise acima, às questões levantadas no Capítulo 1, que podemos assim resumir: (I) Qual foi o papel da L1? (II) Foi produtivo empregá-la? (III) Em momentos da aula isso aconteceu? E, finalmente, (IV) como devemos lidar com o IL1 nas aulas de PL2E?

É possível que em outros contextos de aprendizagem de L2 o uso da L1 atue de maneira diversa, mas nas situações que acabamos de analisar a L1 teve, entremeada à L2, um papel predominantemente positivo. Ao desempenhar a função de *avaliar*, de *compreender estruturas* e de *expandir o vocabulário*,

podemos perceber que utilizar a L1 de fato levou o sujeito-aprendiz a construir conhecimento novo ou a confirmá-lo. Destas três funções, aquela que ocorreu com maior frequência foi a de expansão vocabular, com cinco recorrências, depois a de avaliação, com quatro, e por último a de compreensão de estrutura, com três. Por outro lado, ao usar sua língua materna com o fim de *expressar sentimentos*, notamos em duas das três recorrências um resultado que talvez possa ser considerado improdutivo.

Nos trechos (I), (II – linhas 1-8), (VI) e (VII – linhas 4-6), empregar sua língua materna possibilitou aos alunos avaliar determinados pontos do curso que dificilmente eles conseguiriam explicar em português, dado o nível inicial de proficiência em que se encontravam. Dessa forma a professora pôde tomar ciência de suas opiniões e trabalhar com elas de maneira a aprimorar as aulas. Se não tivesse permitido que eles empregassem o IL1 naqueles momentos, provavelmente isso não teria acontecido. Por sua vez, as passagens transcritas em (IV), (VII – l.5) e (IX) demonstram como o IL1 foi importante para a compreensão de estruturas do português inexistentes em inglês ou complexas demais aos olhos daqueles aprendizes, dissipando a tensão da dificuldade e resultando no entendimento daqueles pontos. Quanto à função mais frequente do corpus, a de expandir o vocabulário, vemos em (II – linhas 9-17), (III), (V), (VIII) e (X) que a alternância entre as duas línguas em questão foi bastante profícua, pois levou pouco a pouco à aprendizagem de novo vocabulário, tanto por parte dos alunos em relação ao PL2, quanto por parte da professora em relação ao inglês, especificamente em (II) e (III). Em conclusão, podemos afirmar que nesses casos o uso do IL1 nas aulas de PL2E contribuiu para que alunos e professora alcançassem seus objetivos comunicativos, promovendo a interação e, a partir dela, a construção do conhecimento.

Já a função de *expressar sentimentos*, que ocorre nos trechos (I – l.7) e (II – l.2), pode ser analisada de maneira diversa. Como foi visto na Seção 3.1, o discurso em L2, especialmente nos estágios iniciais de aprendizagem, é fortemente marcado pela indeterminação do sentido, abrindo espaço para uma gama de conflitos identitários. A expressão de emoções ou sentimentos por meio de uma L2 torna explícita a distância que se impõe entre o sujeito e seu discurso durante a aprendizagem dessa língua. Surge daí a propensão a recorrer à L1 frente à necessidade de comunicar qualquer tipo de emoção em L2. Por conta disso,

entendemos que o uso da língua materna na sala de aula de L2 pode ser improdutivo por funcionar como rota de fuga diante do desafio de expressar emoções na língua que se está aprendendo. Por sua vez, em (X – 1.3), é a professora que utiliza a L1 dos alunos para mostrar, de maneira irônica, sua indignação diante do excesso de traduções diretas feitas por um dos alunos. Diferente dos trechos anteriores, esse uso pode ser visto de forma positiva. A professora mostrou, naquele momento, que conhecia a língua de seus alunos e isto pode ter contribuído para a redução das barreiras afetivas entre os dois lados, professora e turma.

Em suma, o emprego do IL1 nas aulas de PL2E transcritas no Anexo 1 se mostrou um recurso quase sempre produtivo, dependendo da função a que se prestou. Como dissemos, para avaliar, expandir vocabulário e compreender estrutura, foi produtivo recorrer ao IL1. Entretanto, esse recurso pareceu ser improdutivo quando se dispôs à função de expressar emoções ou sentimentos, exceto pelo trecho (X – 1.3), quando foi a professora quem recorreu à LM dos alunos, caso no parágrafo anterior.

Respondendo à questão (III) levantada acima, afirmamos que os momentos da aula em que o IL1 foi empregado têm relação direta com as funções identificadas no corpus. Os doze trechos em que os alunos ou a professora utilizam o inglês acontecem, portanto, em momentos de manifestação de crítica (quando ocorreu a função *avaliação*), de dúvida (nas funções *compreensão de estrutura* e *expansão do vocabulário*) e de algum tipo emoção (função *expressão de sentimentos*).

Por fim, em relação à quarta e última pergunta, sobre como devemos lidar com o IL1 em aulas de PL2E, reiteramos a concepção de que o uso da L1 não deve ser repellido. Em vista de tudo o que expomos ao longo deste trabalho, acrescido aos dados fornecidos pela análise anterior, afirmamos que se o IL1 emerge na sala de aula em momentos de crítica ou de dúvida, é provável que ele contribua positivamente para a aula. Por outro lado, se emerge com o objetivo de manifestar emoção ou sentimento, é importante ter cautela para que não se torne um obstáculo à aprendizagem do PL2.