

## 9 Conclusão

Esta pesquisa foi uma investigação exploratória da participação da L1 no desenvolvimento da escritura em L2. O contexto analisado foi uma sala de aula de oito aprendizes de escritura acadêmica em L2. Todos eram doutorandos de áreas tecnológicas, assumindo para si níveis básico e intermediário de proficiência no inglês. As ferramentas de investigação foram várias: observação participante com transcrições de alguns diálogos de sala de aula, protocolos verbais retrospectivos, entrevistas e questionários semi-estruturados.

Os resultados evidenciam a presença constante da L1 na construção de crenças, tendo em vista a incidência delas nos resultados das quatro ferramentas de investigação. De maneira geral, as crenças sobre o processo de escritura e sobre a instrução do processo de escritura resumiram-se a dois paradoxos. O primeiro diz respeito à presença/ausência da L1 no ensino/aprendizagem de L2, o que talvez reflita a influência de métodos de ensino que preguem o não uso da L1. O segundo diz respeito à segurança/insegurança que a L1 ofereceria no processo de escritura em L2. Insegurança, quando há a transferência de dificuldades da L1 para a L2. Segurança, quando os aprendizes sentem mais facilidade em sua língua materna, fato representado pela metáfora da L1 como “mãe”. A análise das crenças foi possível em grande parte pela identificação das metáforas que compunham o discurso dos participantes.

Os dois paradoxos referentes à L1 e o momento de tensão demonstrado na cena 20 levam-me a crer na relativa instabilidade das crenças, sendo dependentes do contexto social em que se inserem. Essa visão não me impede de posicioná-las no domínio metacognitivo, ainda que as pesquisas (Barcelos, 2003) separem duas abordagens diferentes: discursiva e metacognitiva. A minha proposta é de uma abordagem mista que conjugue a natureza metacognitiva das crenças com a grande influência do contexto na relativa desestabilização delas.

Os resultados da análise também corroboram pesquisas anteriores que colocam a L1 como recurso prévio ativo, reiterando o aspecto econômico da ASL.

Da mesma forma, corroboram a atuação sistemática da L1, já que ela aparece de forma estratégica em sala de aula e no momento particular de escritura em L2. Em sala de aula, o uso estratégico da L1 limitou-se à resolução de problemas lingüísticos ou de compreensão de frases e trechos em L2. Os usos de L1 como base de avaliação e como base de consulta foram mais constantes do que o uso de L1 como base de testagem. Para esse fato, aventamos duas explicações possíveis. Primeiro, a natureza da tarefa talvez não requeira um uso mais criativo da L1, para arriscar hipóteses por exemplo, e limite o uso da L1 a uma participação mais passiva de compreensão, o que não ocorreria em tarefas como a de escritura. Segundo, o nível geral de proficiência destes alunos poderia estar intervindo a favor de um uso dependente da L1 e não de um uso facilitativo.

Nos momentos de escritura, o uso estratégico da L1 estava intimamente ligado à resolução de problemas do processo de escritura, na forma de estágios ou atividades de escritura. De forma geral, os resultados replicaram Saliés (1995 a e b) e Wen Wang (2002), já que a L1 apareceu mais intensamente nos momentos de escritura mais próximos à geração e ao planejamento de idéias e menos nos momentos de geração de texto. Talvez, o uso de protocolos verbais *online* evidenciassem os usos estratégicos de L1 como base de avaliação e de testagem.

Tais resultados nos permitem retomar a pergunta geral da pesquisa: Qual o papel da L1 no desenvolvimento da escritura em L2? A resposta que poderíamos ensaiar é que o papel é ativo e metacognitivo. Metacognitivamente, a L1 constitui crenças que, por sua vez, direcionam o tipo de estratégias a serem tomadas pelos aprendizes. A L1 participa nos dois aspectos da definição clássica (Baker e Brown, 1984) de metacognição: conhecimento do conhecimento e monitoramento do conhecimento.

Quanto ao problema pedagógico que motivou este trabalho (cf. capítulo introdutório, p. 11), parece que a L1 ocupa um lugar relevante no ensino de L2. Sugerimos, baseados nos resultados deste trabalho e da literatura, dois passos para os educadores de língua estrangeira, especificamente, os de inglês. Primeiro, nós educadores deveríamos repensar nossa relação com a língua materna, abandonando crenças negativas como as de que a L1 seria um ruído para a aprendizagem de L2 (Saliés, 1995). Segundo, deveríamos adotar uma prática pedagógica que aproveitasse a L1 como recurso e que conscientizasse aprendizes deste valor. Em outras palavras, a reflexão do educador geraria a ação do

educador que, por sua vez, geraria nova reflexão (do aprendiz). Desta forma, propiciaríamos um contexto de sala de aula de língua estrangeira menos conflitante e mais propício à participação estratégica da L1 em uma aprendizagem de L2 mais autônoma.