

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL  
Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado

SÉRGIO ARMSTRONG RUSSO DA SILVA

**O PAPEL DA LINGUA MATERNA NA SALA DE AULA  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Manaus/AM  
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL  
Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado

SÉRGIO ARMSTRONG RUSSO DA SILVA

**O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Letras/Mestrado da Universidade  
Federal do Amazonas como  
requisito parcial para a obtenção  
do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira

Manaus/AM  
2012

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo (a) autor(a).

S586p Silva, Sérgio Armstrong Russo da  
O papel da língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras / Sérgio Armstrong Russo da Silva. 2012  
138 f.: il. color; 21, 29,7 cm.

Orientador: Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira  
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Língua materna. 2. Língua Estrangeira. 3. Ensino de línguas.  
4. Abordagens. 5. Métodos. I. Ferreira, Prof. Dr. Herbert Luiz Braga II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SÉRGIO ARMSTRONG RUSSO DA SILVA

**O PAPEL DA LÍNGUA MATERNA NA SALA DE AULA  
DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras/Mestrado da Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira - Orientador  
(UFAM)**

---

**Prof. Dr<sup>a</sup>. Juciane dos Santos Cavalheiro - (UEA)**

---

**Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – (UFAM)**

---

**Prof. Dr. Valteir Martins – Suplente (UEA)**

---

**Prof. Dr. Paulo Renan Gomes da Silva – Suplente  
(UFAM)**

À minha família

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira  
Aos professores do Programa de Mestrado em Letras –  
UFAM

Ao Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras  
pelo apoio e incentivo

Aos colegas de curso pelas palavras carinhosas e  
encorajadoras

A todos os meus amigos que cada um a sua maneira  
acompanharam essa caminhada

Aos meus alunos que sempre acreditaram no êxito dessa  
minha jornada

E finalmente a todos aqueles que de uma maneira ou de  
outra contribuíram para a conclusão desse trabalho.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo identificar as situações em que a L1 aparece nas salas de aula de línguas estrangeiras modernas, inventariar essas ocorrências nas salas de aula, identificar em que contextos de condução de suas aulas os professores aplicariam a L1, examinar em que momentos o material permite e incentiva o uso da L1, e organizar os dados levantados para auxiliar os professores de línguas estrangeiras modernas nas tomadas de decisões relacionadas à presença da língua materna na sala de aula de língua estrangeira. Para isso, descreve-se as circunstâncias em que as línguas em presença interagem, levantando uma tipologia classificatória do aparecimento e das circunstâncias que cercam a presença da língua materna. Num primeiro momento, passa-se em revista teorias, métodos e abordagens de ensino de línguas desde o período clássico até os dias atuais, tendo como fio condutor a discussão sobre o papel e a presença da língua materna no ensino de línguas estrangeiras. Num segundo momento, expõe-se a escolha dos instrumentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados e apresentam-se os dados significativos da pesquisa. Em um terceiro momento, discutem-se esses dados apresentando uma tipologia classificatória. Por fim, em um quarto e último momento, faz-se um balanço deste trabalho e apresenta-se as considerações finais.

**Palavras-Chave:** Língua Materna (L1) - Língua Estrangeira (L2) - Ensino de línguas - Abordagens - Métodos.

## **ABSTRACT**

This research paper aims to identify the circumstances which L1 appears in a language classroom, list all the occurrences in the classroom, identify when teachers would use L1 in their classrooms, analyze in which circumstances the book allows and even promotes L1 use, and organize the data raised in order to help foreign language teachers make right decisions in their classrooms. Therefore, it describes the circumstances in which both languages interact leading to a typological classification of its presence. First of all, it presents theories, approaches and methods from the classic era until present trends discussing the role and the presence of the mother tongue in the Foreign Language Teaching. Second, it shows the methodology used to gather the data and brings a presentation of the significant data collected. Fourth, we discuss the data presenting a typological classification of it. Finally, we review and evaluate everything we did in this research and present our conclusions.

**Key words:** Mother tongue – Foreign language – Language teaching – Approaches – Methods.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	11
<b>CAPÍTULO I - Referencial Teórico</b>	13
1.1 O papel da L1 e L2 na visão da tradição clássica	14
1.2 O papel da L1 e L2 na visão estruturalista	16
1.3 O papel da L1 e L2 na década de 50 e 60	22
1.4 O Papel da L1 e L2 na visão da gramática universal	25
1.5 O Papel da L1 e L2 na visão funcionalista da aquisição	29
1.6 O Papel da L1 e L2 na visão cognitiva	31
1.7 O Papel da L1 e L2 na visão sócio-interacionista da aquisição da Linguagem	35
1.8 O Papel da L1 e L2 na visão neocognitivista da aquisição	39
1.9 O papel da L1 e L2 na visão dos métodos e abordagens de ensino de LE	40
1.10 O uso criterioso da L1 como uma ferramenta a disposição do professor	42
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>Apresentação dos Dados Coletados</b>	51
2.1 Procedimentos metodológicos	51
2.2 Apresentação dos dados coletados	53
2.2.1 Dados coletados na escola privada de idiomas de pequeno porte	54
2.2.1.1 Dados coletados em sala	54
2.2.1.2 A visão do professor	70
2.2.1.3 A L1 e o material didático	72

2.2.2 Dados coletados na escola pública estadual de ensino	74
2.2.2.1 Dados coletados em sala	74
2.2.2.1.1 Transcrição das aulas de línguas estrangeiras modernas (LEM)	75
2.2.2.2 A visão do professor	82
2.2.2.3 A L1 e o material didático	83
2.2.3 Dados coletados na escola pública municipal de ensino	86
2.2.3.1 Dados coletados em sala	86
2.2.3.1.1 Fragmentos do material coletado na primeira turma de 7ª série	87
2.2.3.1.2 Fragmentos do material coletado na segunda turma de 7ª série	91
2.2.3.1.3 Fragmentos do material coletado na turma de 6ª série	94
2.2.3.2 A visão do professor	95
2.2.3.3 A L1 e o material didático	97
2.2.4 Dados coletados no núcleo de ensino de idiomas	102
2.2.4.1 Dados coletados em sala	102
2.2.4.1.1 Fragmento das aulas língua inglesa de último nível	103
2.2.4.2 A visão do professor	105
2.2.4.3 A L1 e o material didático	106
2.2.5 Dados coletados na escola da rede privada de ensino de idiomas de grande porte	108
2.2.5.1 Dados coletados em sala	108
2.2.5.2 A visão do professor	119
2.2.5.3 A L1 e o material didático	120
<b>CAPITULO III</b>	
<b>Análise e Interpretação dos Dados</b>	122
3.1 Análise do material coletado durante as aulas	122

3.2 Análise dos dados coletados nas avaliações dos professores	131
3.3 Análise do material didático	133
3.3.1 O material concebido para o público internacional	133
3.3.2 O material concebido para as escolas públicas seguindo diretrizes da Abordagem instrumental	134
3.3.3 O material concebido para as escolas públicas seguindo diretrizes dos PCN's.	134
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>Considerações Finais</b>	136
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	139

## INTRODUÇÃO

A presença da língua materna sempre foi motivo de controvérsia entre os estudiosos da aquisição de uma língua estrangeira, em situação de aquisição institucional, isto é, na sala de aula de um estabelecimento de ensino, público ou privado.

É possível dizer que, desde o surgimento do método direto no início do século XX, a história do ensino de línguas tem efetuado um movimento pendular. Em certos momentos, a presença da língua materna é tolerada e em outros, como por exemplo nos métodos áudio-oral e audiovisual, ela é banida, pelo menos em termos teóricos, da sala de aula de língua estrangeira. Do ponto de vista teórico, pode-se dizer que a presença da língua materna tornou-se praticamente um tabu. Era preciso, a todo custo, bani-la da sala de aula de língua estrangeira. De uma forma ou de outra, esse tabu continua vigente ainda hoje, como se a língua materna funcionasse como um empecilho, um obstáculo a ser afastado, ignorado ou, no melhor dos mundos, suprimido. Todos os professores de línguas estrangeiras, na prática, sabem que eludir a presença língua materna é uma tarefa de Sísifo. No entanto, mesmo tendo essa vivência empírica, nós, professores de línguas estrangeiras, raramente refletimos sobre as circunstâncias que cercam a presença da língua materna na sala de aula de língua estrangeira, ou sobre o porquê da sua presença no desenrolar da aula. Talvez porque, nas situações em que aprendizes e professores partilham a mesma língua materna, a presença dessa língua seja um dado tão natural e evidente, que não se precisaria sequer refletir sobre essa presença.

Este trabalho pretende, justamente, identificar as situações em que a L1 aparece nas salas de aula de línguas estrangeiras modernas, inventariar essas ocorrências nas salas de aula, identificar em que contextos de condução de suas aulas os professores utilizariam a L1, examinar em que momentos o material permite e incentiva o uso da L1, e organizar os dados levantados para auxiliar os professores de línguas estrangeiras modernas nas tomadas de decisões relacionadas à presença da língua materna na sala de aula de língua estrangeira. Dessa forma, as perguntas de pesquisa podem ser assim formuladas:

Como e por que a língua materna aparece na sala de aula de línguas estrangeiras?

Como e por que os professores de línguas estrangeiras usam a língua materna em suas aulas?

Como e por que os livros didáticos permitem e incentivam o uso da língua materna?

Quando os aprendizes usam a língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras?

Quando os professores decidem usar a língua materna na sala de aula de línguas estrangeiras?

Quando os livros didáticos permitem e incentivam o uso da língua materna?

No primeiro capítulo, abordaremos os métodos e abordagens de ensino de línguas desde o período clássico até os dias atuais, fazendo um percurso histórico sucinto, descrevendo os contextos metodológicos em que a utilização da língua materna esteve no centro da discussão teórica e pedagógica.

No segundo capítulo, faremos uma breve exposição sobre nossa escolha dos instrumentos metodológicos que utilizamos para a coleta dos dados empíricos e apresentaremos detalhadamente todos os dados significativos para a nossa pesquisa, com a exposição dos dados coletados da seguinte maneira: apresentaremos as cinco escolas escolhidas uma de cada vez, e para cada uma haverá a discussão do material coletado nas aulas, seguida da análise do ponto de vista do professor dessa escola, e por fim, a análise do material didático empregado por essa escola.

No terceiro capítulo, cerne deste trabalho, analisaremos os dados, selecionando algumas das situações de sala de aula vistas no capítulo anterior para ilustrar nossa análise.

Por fim, no quarto e último capítulo, faremos um balanço deste trabalho e apresentamos nossas considerações finais.

# CAPÍTULO I

## REFERENCIAL TEÓRICO

*“You cannot teach a man anything, you can only help him discover it within himself”<sup>1</sup> (Galileo)*

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que orienta esta pesquisa. Nessa pesquisa, abordamos a presença da língua materna (L1)<sup>2</sup> na aprendizagem de uma língua estrangeira (L2)<sup>3</sup>, o que é o eixo central desta dissertação. O aprendizado de L2 acontece tendo como pano de fundo a presença e a existência da L1 dos aprendizes.

A história das metodologias do ensino de L2 ao longo do século passado pode ser lida, entre outras maneiras, como um relato de como as metodologias do ensino de L2 do século XX rejeitaram, negaram ou aceitaram essa presença.

Esta abordagem, que se inicia com um olhar histórico sobre o papel das línguas em presença, pareceu-nos necessária para fundamentar e sublinhar a preocupação com os processos subjacentes da apropriação<sup>4</sup> de uma L2. O termo apropriação é sugerido pela Didática de Línguas francesa, pois esse termo tem a vantagem de superar a dicotomia aquisição versus aprendizagem proposta por Krashen (1982). Krashen define aquisição como sendo a forma natural de desenvolver habilidades linguísticas de modo inconsciente e involuntário, resultando no que ele chama de competência linguística adquirida. Ao contrário, o conceito de

---

<sup>1</sup> Tradução: Não se pode ensinar nada a um homem, você somente poderá ajudá-lo a descobrir o conhecimento dentro de si. (Galileu)

<sup>2</sup> Denominaremos, doravante, o termo língua materna pela sigla L1 (Língua 1).

<sup>3</sup> Seguindo a tradição anglo-saxã, utilizaremos a sigla L2 para designar tanto uma situação de aquisição de língua estrangeira quanto a situação de apropriação de uma língua 2.

<sup>4</sup> Segundo Véronique (2009), “o termo apropriação” designa o “conjunto do processo social e cognitivo, intrapsíquico e extrapsíquico, do qual o aprendiz não é plenamente consciente, que implica o domínio de uma língua estrangeira ou segunda. Este termo tem a vantagem de englobar e ir além das distinções entre o processo de aprendizagem e o processo de aquisição.” (Véronique, 2009, p. 9)

aprendizagem designa um esforço consciente, deliberado e voluntário da parte do aprendiz.

A aquisição pode ser descrita como um “saber na língua” enquanto que o aprendizado é visto como um “saber sobre a língua” e diz respeito aos aspectos formais de uma L2. De fato, tanto em termos teóricos quanto em termos empíricos é muito difícil distinguir claramente processos pertencentes unicamente à aquisição daqueles pertencentes à aprendizagem. O uso do termo apropriação implica em dizer que os dois processos estão presentes ao mesmo tempo no trajeto que conduz o aprendiz da situação de iniciante ao usuário proficiente de uma língua estrangeira.

Começaremos apresentando a situação do ensino do Latim ao longo da Idade Média e, em seguida, daremos um salto de quase mil anos para abordar a visão estruturalista sobre o papel da L1 na apropriação de uma L2. A seguir, abordaremos a visão da Gramática Universal (doravante, sob a sigla GU) e, em seguida, tocaremos muito rapidamente na visão funcionalista, abordando a seguir as visões cognitivistas, para enfim, ao término deste levantamento histórico-teórico, examinar as posições interacionista e sociocultural.

### **1.1 O papel da L1 e L2 na visão da tradição clássica.**

De acordo com Weedwood (2002), o pensamento linguístico do período medieval foi dominado pela tradição latina e voltado à formação de oradores. O Latim era a língua da filosofia, da teologia; enfim, do saber de forma geral. Era a língua internacional responsável pela união de todos os cristãos letrados. Aos poucos, as línguas vernáculas europeias começaram a ganhar um sistema de escrita, (o qual, é claro, pelo menos no Ocidente, baseou-se no alfabeto latino), literaturas nacionais, influência e poder. O número de pessoas capazes de ler em suas línguas vernáculas aumentou progressivamente. Apesar da preponderância do Latim, Weedwood (2002) menciona a existência de “gramáticas medievais vernáculas”. De todo modo, o Latim permaneceu sendo a língua da descrição linguística e os primeiros manuais didáticos preparados para ensinar o Latim como L2 aos aprendizes mantiveram o próprio Latim como instrumento de descrição

linguística, pois as línguas vernáculas apenas começavam, entre os séculos VII e IX, o longo trajeto que as transformaria nas línguas modernas que hoje conhecemos, como o Inglês, Francês, Português, Espanhol e etc.

De acordo com Weedwood (2002), Elfrico<sup>5</sup>, na Inglaterra, rompe com a tradição latina e inicia a utilização do Inglês antigo como meio para ensinar o Latim. O uso do Inglês como instrumento de descrição linguística foi interrompido apenas pela invasão dos Normandos e só restabelecido no final do século XIV, quando o Inglês volta a ser utilizado como instrumento de descrição linguística.

Na Irlanda, as gramáticas eram traduzidas para o Irlandês antigo. Na Islândia, o Norueguês arcaico dominante nas sagas originalmente orais estende seu domínio para as obras eruditas traduzidas do Latim. Há uma clara adaptação do vocabulário técnico e da doutrina vigente às condições irlandesas. Exemplos deixam de ser colhidos de autores latinos consagrados e são colhidos em escaldos e em versículos cristãos. Uma das primeiras descrições de uma língua vernácula na Idade Média foi a do Provençal, língua da Provença, no sul da França.

O que temos aqui de fato são exemplos de dois fenômenos: o primeiro é o uso de uma L1 para a descrição e ensino de uma L2, no caso do uso de uma língua vernácula para o ensino do Latim. O segundo é o uso do próprio vernáculo para a descrição de uma língua vernácula. De todo modo, o Latim, ao longo de toda a Idade Média, continuou sendo uma língua viva lida, escrita e falada, mesmo que seu uso se restringisse a uma parcela muito pequena da população, os membros da igreja.

A partir da Renascença, as línguas vernáculas começam a ganhar prestígio e poder e o Latim passará, progressivamente, a assumir o estatuto de uma língua morta. No século XIX, justamente no momento em que este longo processo que transformou o Latim de língua viva em língua morta estará terminado, é que as línguas modernas ocidentais passarão a integrar os currículos escolares. Não tendo outro modelo sobre o qual se basear, o ensino dessas línguas tomará emprestado o

---

<sup>5</sup> Monge Beneditino conhecido como Monge de Malmesbury na Inglaterra, famoso pela composição de uma gramática Latino-Saxônica e um glossário de tradução do Latim para o Anglo-Saxão.



que se fazia no ensino do Latim, surgindo então o que hoje conhecemos sob a denominação do Método Gramática-Tradução no ensino das línguas modernas vivas.

Como dissemos no início, daremos um salto de vários séculos para abordar agora uma concepção teórica extremamente influente em meados do século XX, a visão estruturalista da linguagem. Desta concepção teórica examinaremos apenas o que nos interessa mais de perto, o aparecimento da L1 nas salas de aula de L2.

## 1.2 O papel da L1 e L2 na visão estruturalista

De acordo com Gass e Sellinger (2008), o papel da L1 na aquisição de uma L2 teve uma história controversa ao longo da pesquisa em aquisição de L2. A aceitação ou rejeição do papel das línguas em presença sempre esteve ligada à aceitação ou rejeição de uma determinada teoria de aquisição. Acreditava-se que a L1 seria o ponto de partida a partir do qual os aprendizes construiriam a aquisição da L2.

Gass e Sellinger (2008) salientam que desde os trabalhos de *Lado* e seus contemporâneos, na década de 50, que a noção de *transferência* está diretamente ligada à visão teórica de aquisição ou aprendizagem utilizada para pensar, descrever, explicar esse processo. Para entender a aceitação da transferência neste período torna-se necessário um entendimento de todos os pressupostos teóricos linguísticos e psicológicos vigentes no período em que Lado publicou seus trabalhos. Gass e Sellinger sustentam que o processo de transferência é equivocadamente subdividido em um processo positivo e outro negativo de transferência, quando na verdade toma-se como parâmetro de avaliação o produto resultante da transferência, ou seja, há um processo único de transferência que resultará em produtos positivos ou negativos e entende-se que o processo não deve ser confundido com o produto, que poderá ser positivo ou negativo.

Gass e Sellinger (2008) mostram que o pensamento bloomfieldiano baseava-se na concepção de que a fala precede a escrita, ancorada na evidência da existência de povos que possuem a linguagem, mas não conhecem e nenhum

sistema de escrita. Dentro do mesmo panorama behaviorista enquadram-se as noções de imitação e raciocínio por analogia, cujos objetivos finais são o estabelecimento de hábitos linguísticos através da imitação e analogia com a fala de outros sujeitos. Segundo Gass e Sellinger, Bloomfield considerava que todo ato de fala era precedido por um evento prático e culminava em uma resposta do interlocutor. Em outras palavras, a fala não seria mais do que a resposta prática a um estímulo que inicia todo o processo de comunicação. Para Bloomfield, quanto melhor o desempenho, melhor será a resposta. Dessa forma, a aprendizagem envolve o estabelecimento de hábitos construídos pelo processo estímulo-resposta.

A escola Behaviorista dominava o cenário da época e a transferência era um dos seus postulados centrais. Acreditava-se que a aprendizagem de determinado conteúdo influenciaria no aprendizado do conteúdo subsequente. Questionava-se o quão rápido e bem se aprenderia algo após ter aprendido algo anterior relacionado ao novo conteúdo. Toda essa expectativa era baseada na noção de aprendizagem cumulativa em que aprendizados mais antigos são transferidos para novos aprendizados.

Para os Behavioristas, quanto mais o indivíduo aprende, mais o aprendizado subsequente será moldado pelo conhecimento e experiências prévias dos sujeitos. Na visão Behaviorista, um adulto raramente aprende algo inteiramente novo; ele faz de seu conhecimento prévio o ponto de partida para novos conhecimentos. A partir desse processo, e considerando-se os resultados obtidos, surgem duas modalidades de transferência: uma transferência positiva, que facilita a aprendizagem de novos conhecimentos, resultando em algo considerado correto, e uma transferência, dita negativa, que prejudica ou dificulta a aprendizagem, gerando algo considerado incorreto. Esta última forma de transferência, também chamada de interferência, pode ser encontrada sob duas formas: em uma delas o novo conhecimento passa a ser usado no lugar do conhecimento anterior, causando uma espécie de perda desse conhecimento anterior, chamada inibição retroativa; na outra, o conhecimento já aprendido aparece no lugar onde o novo conhecimento deveria ser usado e é chamada de inibição proativa. Todo esse trabalho é questionável, uma vez que há pouca evidência empírica e todos os experimentos

foram realizados em laboratório, não havendo, portanto, como provar que essas inibições são causadas pelas mesmas variáveis encontradas em laboratório.

Considerando que a ideia que prevalecia era de que aprender uma língua era uma questão de formação de um conjunto de hábitos linguísticos, os teóricos da época acreditavam que aprender uma segunda língua seria adquirir um novo conjunto de hábitos linguísticos. Dessa forma a L1 é vista como inibidora do desenvolvimento desses novos hábitos e fonte de erros na produção oral e na produção escrita. É nesse momento que surge a análise contrastiva, também chamada de análise contrastiva aplicada, e que, no caso da tradição americana, preocupava-se com o ensino e a aprendizagem de línguas e o aperfeiçoamento do material didático, enquanto que a tradição europeia visava o entendimento do funcionamento e da natureza das línguas naturais.

Gass e Sellinger (2008) definem a análise contrastiva como uma forma de comparar as línguas para determinar os erros potenciais, com o objetivo final de isolar o que precisa ser aprendido e o que não precisa ser aprendido em uma situação de aprendizado de L2. A comparação ocorre em todos os níveis e visa determinar o que será facilitado e o que será dificultado pela presença da L1 na aprendizagem de uma L2. Duas hipóteses emergem da análise contrastiva: a primeira pretendia, mediante a comparação das línguas em presença, prever os pontos de dificuldade dos aprendizes; a segunda baseava-se na análise dos erros recorrentes dos aprendizes. Os autores salientam que a segunda hipótese ganhou força devido ao fracasso das previsões construídas pela análise contrastiva, e teve papel crucial na análise de erros ao colocar o aprendiz, os erros produzidos e as estratégias utilizadas por ele no centro da discussão. Segundo os autores, o enfraquecimento da primeira hipótese foi causado pela não ocorrência dos erros esperados e previstos quando se comparava as línguas em presença, levando-se em conta que o aprendizado da L2 era considerado como tendo o seu ponto de partida na L1. Além do fato que os erros previstos não ocorriam na produção dos aprendizes, havia erros cuja origem não podia ser imputada à interferência da L1, o que era um fenômeno muito intrigante. De fato esses erros eram de natureza intralinguística e não interlinguística, por exemplo, na produção pelo aprendiz de

enunciados como \* *He comed yesterday*<sup>6</sup>, forma que, evidentemente, jamais aparece no insumo a que o aprendiz é exposto (GASS; SELLINKER, 2008, p. 97). Esses dois autores não negam a existência de um papel para a L1, mas consideram que ele é bem mais complexo do que a simples oposição entre L1 e L2 sugerida pela análise contrastiva. Além da presença da L1, há princípios inatos da linguagem, atitudes, motivações, aptidão, idade, o domínio de outras línguas, etc. que juntos concorrem para a apropriação de uma L2.

Diversos fatores concorreram para a desilusão com a análise contrastiva. Dentre eles, podemos citar a existência de uma única forma para a L1 e de duas formas para a mesma situação na L2, como, por exemplo, o fato de que o verbo inglês *to know* pode ser traduzido nas línguas românicas por saber e/ou conhecer, dependendo do contexto. Outro problema verificado é a presença de categorias na L2 inexistentes na L1, o que obriga a aprendizagem de uma nova categoria. O contrário também é visto como um terceiro problema, pois obriga o aprendiz a suprimir categorias existentes na L1, visto que essa categoria não existe na L2. Um quarto problema é a combinação de situações criando um único grupo, e por fim temos a correspondência de estruturas que são usadas aproximadamente da mesma maneira.

Uma última questão de natureza epistemológica diz respeito a um dos aspectos mais importantes de toda pesquisa científica que é a validação empírica do conhecimento. Lado, de acordo com Gass e Sellinker (*opus cit*), admite a limitação de seu trabalho face à dificuldade de comprovação empírica da influência da L1 na apropriação de uma L2. Isso significa dizer que os erros efetivamente cometidos pelos aprendizes não eram previstos pela análise contrastiva, já que não se originavam da interferência da L1, enquanto que os erros previstos pela análise contrastiva não apareciam na produção dos aprendizes.

As esperanças depositadas na análise contrastiva não tendo vingado, abria-se espaço para um estudo que mantinha semelhanças com a segunda hipótese de Lado, que levava em conta a produção do aprendiz. Porém, não se tratava mais de estabelecer comparações entre L1 e L2, como na hipótese de Lado. A *Análise de*

---

<sup>6</sup> Tradução: Ele veio ontem

*Erros* (CORDER, 1967, apud GASS e SELLINKER, 2008) pretendia analisar a própria produção do aprendiz na L2. Para a análise de erros, o erro não é mais entendido como produto da interferência da L1, mas sim como a manifestação de um sistema interno, governado por regras que tem origem na atividade cognitiva do aprendiz.

Gass e Sellinker (2008) destacam a distinção de (CORDER, 1967, apud GASS e SELLINKER, 2008), em seu artigo *The significance of learner's errors*, entre equívoco e erro. O equívoco consiste num eventual deslize na língua, enquanto o erro é um fenômeno sistemático, permanente e recorrente. Segundo Gass e Sellinker (*opus cit*) o erro existe como tal a partir do olhar do professor ou do pesquisador, pois do ponto de vista do aprendiz o que se tem é a construção de um sistema linguístico próprio, autônomo, mutável, e que os autores denominam *interlíngua*.

Encontramos aqui, pela primeira vez o conceito de interlíngua que, de acordo com Xavier e Mateus (1992), é a gramática<sup>7</sup> construída por um sujeito no processo de aquisição de uma L2. Houaiss (2009) define interlíngua como sendo “o sistema linguístico que caracteriza a produção do falante não nativo em qualquer estágio anterior à completa aquisição dessa língua alvo.” Gass e Sellinker (2008) definem interlíngua como o sistema gramatical construído pelos aprendizes ao longo da empreitada de aprender uma L2.

A análise de erros considera dois tipos de erros: os erros Interlinguísticos, também chamados de erros de interferência ou de transferência, e os erros intralinguísticos, ou seja, aqueles que não têm origem na L1. A análise de erros também sofreu críticas daqueles que discordavam das ênfases colocadas sobre os erros em detrimento de outros fatores.

Os críticos argumentavam que tanto os erros quanto os acertos eram essenciais para traçar um perfil completo do comportamento linguístico de um aprendiz. Um segundo problema para a análise de erros é o de determinar até que

---

<sup>7</sup> Na verdade, devemos falar em gramáticas, pois a interlíngua muda ao longo do processo de apropriação da L2, cada etapa ou cada fase dessa apropriação sendo caracterizada por uma gramática provisória, que mudará na medida em que o aprendiz passa de um estágio para outro nesse processo de apropriação.

ponto um erro é efetivamente um erro e não uma tentativa, da parte dos aprendizes, de colocar em funcionamento uma regra internalizada da interlíngua. Um terceiro ponto de discussão é a tentativa de estabelecer explicações para a causa dos erros baseada na ideia de que, se a forma está correta, o aprendiz deve dominar a regra que está subjacente a esta forma. Isso leva à falsa impressão de que em uma próxima oportunidade ele irá utilizar a regra corretamente, o que nem sempre acontece, uma vez que ele poderá cometer erros em situações semelhantes que exijam uma interpretação diferente da aplicação da mesma regra. Um último ponto de controvérsia diz respeito à determinação da origem do erro, que pode ser oriundo da L1, da L2 ou de ambas. Pesquisas recentes mostraram que certos erros podem ser resultantes tanto de interferência quanto do desenvolvimento da L1, por serem encontrados em crianças adquirindo a sua L1.

A conclusão a que chegam Gass e Sellinger (2008) é que tentar estabelecer um retrato do que o aprendiz produz baseando-se apenas nos dados parciais e limitados coletados pela análise de erros não fornece a dimensão real do complexo processo de aprendizagem de uma L2 desenvolvida pelo aprendiz.

Apesar das limitações da análise de erros, é inegável que a L1 é fonte de interferência e transferência na aquisição de L2. Dizer isso seria quase um truísmo, pois é o que o senso comum e a realidade empírica nos mostram cotidianamente. O mérito da análise de erros terá sido provavelmente muito mais de natureza negativa, dado os seus limites, pois justamente viu-se que nem todos os erros têm como fonte a L1 e que a origem desses erros estaria na própria construção cognitiva dos aprendizes ao fazer face à análise e tratamento dos dados da L2.

### **1.3 O papel da L1 e L2 na década de 50 e 60**

Gass e Sellinger (2008) destacam ser ponto pacífico que nas décadas de 50 e 60 considerava-se que as crianças estariam ativamente envolvidas no tratamento das regras gramaticais de sua língua ao invés de serem meros imitadores do meio que as cercava. Acreditava-se que as crianças construíssem suas próprias gramáticas, formulavam suas hipóteses, testavam-nas, alteravam-nas,

reformulavam-nas ou até descartavam-nas ao adotar novas hipóteses que melhor representavam os dados linguísticos em questão.

Nesse mesmo período, segundo os autores, descobriu-se que os enunciados produzidos pelas crianças apresentavam uma sistematicidade comum a todas, ou seja, a língua das crianças poderia ser estudada como um sistema e não apenas como um desvio da língua à qual elas foram expostas. Entendia-se que era uma tentativa de sistematização, ao invés de simples imitação. Desde então, os estudos de aquisição de uma L1 pelas crianças passaram a desempenhar papel importante no estudo da aquisição de uma L2.

Ainda que a definição dos limites de cada termo seja arbitrária, Gass e Sellinger definem a aquisição de uma L2 pelas crianças como sendo o processo de aquisição que se dá dentro dos limites do período crítico de aquisição da linguagem, com a L1 já plenamente adquirida. Faz parte dessa definição a aquisição sucessiva de duas línguas ou mais língua na infância, descartando-se dessa definição a aquisição simultânea de línguas pela criança, pois esta aquisição está mais próxima do campo do bilinguismo, embora definir sem ambiguidades o que é aquisição simultânea e o que é aquisição sucessiva de línguas seja algo nem sempre evidente. Para Gass e Sellinger (opus cit.), este período é compreendido entre os cinco e os nove anos de idade, quando a L1 é plenamente adquirida, antes que os efeitos do período crítico comecem a se fazer sentir. Entende-se como período crítico aquele período em que a aprendizagem efetiva de uma língua não é mais possível na sua plenitude. O período sensível é aquele período em que grande parte da aprendizagem efetiva de uma língua pode acontecer plenamente.

Estudos citados por Gass e Sellinger (2008) demonstraram que a hipótese da interlíngua poderia ser estendida para a aquisição de uma L2 pela criança. Verificou-se que estratégias de transferência, simplificação e generalização das regras da L2 afetaram a produção da L2 em crianças entre sete e oito anos de idade em um programa de imersão em Francês no qual os estudos foram conduzidos. Acreditava-se que o que fazia a diferença significativa nos processos cognitivos das crianças envolvidas era o ambiente em que a L2 era apropriada pelas crianças. Os sistemas do aprendiz não se desenvolveriam em ambientes sem a presença de falantes

nativos da L2 e desta forma a qualidade do insumo ao qual o aprendiz estaria sendo exposto era vista como uma variável fundamental para a apropriação da L2.

(MCLAUGHLIN, 1978, *apud* GASS e SELLINKER, 2008) discorda que haja transferência, a não ser que a criança esteja isolada de seus pares, que falem a língua como L1. Para ele, se há falantes nativos, haverá contexto social significativo para que a criança aprenda as regras de L2 como se fossem regras de sua L1, excluindo a possibilidade de transferência. (MCLAUGHLIN, 1978, *apud* GASS; SELLINKER, 2008) levanta duas hipóteses: a *Hipótese da Regressão*, em que a criança usa as habilidades usadas na aquisição de sua L1 com o insumo da L2, mas em níveis bem elementares e rudimentares; e a *Hipótese da Recapitulação*, que preconiza que a criança, ao aprender a L2, usa os mesmos processos disponíveis às crianças adquirindo uma L1. (MCLAUGHLIN, 1978, *apud* GASS; SELLINKER, 2008) registrou que as crianças recorrem à L1 para solucionar problemas frente ao aprendizado da L2 ao se depararem com estruturas complexas. Ele sustenta que tanto no aprendizado de L1 quanto no aprendizado de L2, as crianças lançam mão das mesmas estratégias para apropriar-se de uma língua.

Quanto à noção de que um aprendizado precoce seja a melhor via para a aquisição de uma L2 pelas crianças, (ROCCA, 2007, *apud* GASS; SELLINKER, 2008) em estudos realizados destaca que esta noção não deve ser tomada como absoluta, pois crianças aprendendo uma L2 e crianças adquirindo uma L1 dispõem de uma sensibilidade morfológica que os adultos aprendendo uma L2 não têm. Por outro lado, crianças e adultos apropriando-se de uma L2 são influenciados pela transferência de arquétipos léxico-gramaticais que não influenciam crianças aprendizes de L1.

Gass e Sellinker (2008) destacam que diante da necessidade de desvincular da teoria Behaviorista o conceito de transferência, diversos estudos foram conduzidos com o objetivo de mostrar que a transferência não era a condição principal, essencial ou importante para que ocorresse o aprendizado de uma L2. Além disso, a teoria mentalista, em oposição às posições behavioristas, defendia a centralidade dos processos mentais e da predisposição inata para a aquisição de uma língua. Gass e Sellinker (2008) elencam então os estudos da ordem dos



morfemas, cujo objetivo era a comprovação de que modelos semelhantes de desenvolvimento seriam encontrados tanto na aquisição de L1 quanto na aquisição de L2 pelas crianças. Isso significaria que os processos de aquisição de L1 seriam iguais aos de aquisição de L2 e, se esses processos ocorressem com crianças de diferentes línguas nativas, isto levaria à conclusão que, mais além da L1, haveria outros mecanismos atuando, indicando que mecanismos universais também deveriam ser considerados fundamentais na aquisição de L2.

Gass e Sellinger (2008) ressaltam a importância dos estudos de aquisição de L2 por crianças, em que foram usados a Medida de Sintaxe Bilíngue (*Bilingual Syntax Measure, BSM*) na mudança de paradigmas baseados na visão behaviorista da linguagem para os paradigmas fundados na posição mentalista e no distanciamento da influência da L1 no processo de aquisição. Os objetivos dos estudos da ordem dos morfemas era diminuir a importância da influência da L1 no processo de aquisição, visto que a era entendida como sinônimo de behaviorismo, o que, na visão de Gass e Sellinger (2008) era uma visão equivocada, pois não há nada que impeça uma visão cognitiva da aquisição de levar em conta um papel fundamental da L1 no processo de aquisição.

Uma vez determinada a compatibilidade entre a visão cognitiva e o reconhecimento da transferência como um processo criativo, os autores acreditam que surge à necessidade dos teóricos da época de repensar e redefinir o papel da L1. Restava, segundo os autores, então, desvincular a noção de transferência da teoria behaviorista, através do uso de novos termos distantes do behaviorismo.

Gass e Sellinger (2008) ressaltam que, nos anos 70, a grande questão passou a ser em que circunstâncias e sob quais condições a transferência ocorreria. Houve um deslocamento do centro da atenção que passou a se dirigir não apenas sobre a língua, mas também ao aprendiz e aos processos que ele utiliza para apropriar-se da L2. Estes dois autores consideram a existência de fatores interatuantes na determinação do que seja a transferência linguística: a organização que o aprendiz faz de sua própria língua, a percepção da distância entre a L1 e L2 e o conhecimento que ele tem da L2. Eles ressaltam que trabalhos recentes incluíram

a transferência semântica, isto é, a transferência dos significados existentes na L1 como outro fator a ser considerado no estudo da transferência linguística.

#### **1.4 O papel da L1 e L2 na visão da Gramática Universal**

De acordo com Gass e Sellinger (2008), o principal objetivo de uma teoria linguística é caracterizar o que as línguas humanas são (adequação descritiva) e explicar porque elas são como são. Em relação a uma L2, a teoria procura descrever os enunciados produzidos por aprendizes de L2 e explicar porque a língua que eles produzem é como é. A teoria da Gramática Universal não está preocupada com a aquisição de uma segunda língua, já que esta teoria linguística tem como objetivo estudar a natureza da linguagem, sua organização e seu funcionamento, investigando a natureza do conhecimento de uma língua natural e como esse conhecimento é adquirido e colocado em uso. Seus objetivos são descrever os processos mentais subjacentes ao uso da língua, definir o que as línguas naturais têm em comum, descobrir as distinções que fazem a linguagem humana diferente de outros sistemas de comunicação animal. A Gramática Universal, assim, não foi concebida como uma teoria de aquisição e uso de L2, mas ela tem implicações importantes para o processo de aquisição de L2.

A abordagem da Gramática Universal postula que todos os humanos herdam um conjunto universal de princípios e parâmetros que controlam a forma que as línguas humanas podem ter, e que estão presentes em todas as línguas naturais. Os princípios são invariáveis e aplicam-se a todas as línguas naturais, enquanto os parâmetros possuem um número limitado de valores abertos que caracterizam as diferenças entre as línguas e que são ajustados de acordo com cada língua.

Mitchell e Myles (2007) sustentam que Chomsky, com o programa minimalista, afirma que o núcleo de uma língua é o léxico, que é subdividido em categorias lexicais compostas por palavras semanticamente cheias como verbos, substantivos, adjetivos e advérbios, e categorias funcionais que incluem determinantes ou auxiliares, bem como tempo e concordância.

Na visão chomskiana, a variação paramétrica é localizada dentro do léxico, especificamente dentro das categorias funcionais, que são determinadas por inúmeras características que variam de língua para língua, ocasionando várias diferenças de superfície na sintaxe, morfologia e etc.

A abordagem da Gramática Universal tem como objetivo fornecer uma estrutura descritiva detalhada que permita a formulação de hipóteses bem definidas a respeito da tarefa enfrentada pelo aprendiz e a análise da língua do aprendiz de maneira mais definida. (MITCHELL; MYLES, 2007, p. 52).

Para Chomsky, segundo Mitchell e Myles (2004), as crianças não podem adquirir uma L1 tão rápida e facilmente se elas não puderem contar com a faculdade inata da linguagem para guiá-las, dado as dificuldades de compreender conceitos abstratos que elas possuem nessa idade. Sendo a língua uma entidade abstrata, somente com a ajuda de uma Gramática Universal inata é que a tarefa das crianças é facilitada através de uma planta genética que determina antecipadamente a forma que esta língua assumirá. Quanto aos aprendizes de L2, eles irão enfrentar os mesmos problemas de um sujeito adquirindo uma L1, pois eles terão de construir uma gramática da L2, com base nos mesmos insumos fragmentados que o sujeito que adquire uma L1, pois terão o mesmo trabalho de construir representações abstratas com base nas amostras fragmentadas e limitadas que eles encontrarão. É o argumento chomskiano conhecido como “a pobreza do insumo”. Entretanto, os aprendizes de L2 não lidarão, na aquisição da L2, da mesma forma que as crianças que adquirem uma L1. É evidente que adultos e adolescentes não podem repetir os estágios psicolinguísticos vividos ao longo do processo de aquisição da L1. Suas necessidades comunicativas já são inteiramente satisfeitas pelo uso da L1, eles já possuem uma representação mental da linguagem e, enfim, são cognitivamente maduros, o que lhes fornece muito mais recursos para resolver problemas e lidar com situações abstratas.

Os estudiosos da aquisição de L2 não deixaram de perceber as implicações da visão teórica que a Gramática Universal apresentava para essa aquisição. Como tudo se articula em torno dos Princípios e Parâmetros da Gramática Universal, o passo seguinte é indagar se, e como, a GU ainda estaria disponível para aprendizes

de L2, da mesma forma que para os sujeitos adquirindo uma L1. Logicamente, trabalha-se com as seguintes hipóteses: Na primeira hipótese, os aprendizes de L2 recorrem aos parâmetros da L1 e reajustam-nos de acordo com o insumo a que forem expostos; numa outra hipótese, os aprendizes têm acesso direto à Gramática Universal, sem que este acesso passe pela L1, exatamente como para as crianças no processo de aquisição da L1, e por fim os aprendizes recorrem à Gramática Universal, mas as categorias funcionais não lhes estão disponíveis no início do processo. Na hipótese de que a Gramática Universal não limite as gramáticas de L2 ou a Gramática Universal esteja inativa, para alguns pesquisadores a gramática da L2 é diferente da gramática da L1 porque a gramática da L2 não é mais determinada pela Gramática Universal fazendo com que os aprendizes recorram a mecanismos gerais de aprendizagem, criando, gramáticas que “não se conformam necessariamente às regras gerais subjacentes as línguas naturais” (MITCHELL; MYLES, 2008, p.56).

Como vimos acima, a discussão teórica gira em torno das possibilidades lógicas de acesso (ou não), pelo aprendiz, à GU.

Para Mitchell e Myles (2004), as alternativas lógicas de acesso à GU que acabamos de examinar continuam em debate e têm seus defensores. Entretanto, o debate em torno do acesso à GU parece ter se encaminhado para além da questão desse acesso e assumido uma visão mais modular da linguagem e da faculdade de linguagem, e também uma visão igualmente modular da GU.

De todo modo, é possível, quando se trata da oposição L1 *versus* L2, falar de algumas generalizações. No processo de apropriação de uma L2, os aprendizes parecem saber que a L2 está organizada segundo o princípio da dependência estrutural e não em termos de uma sequência linear, e que a variação paramétrica incide sobre as categorias funcionais. Evidências empíricas indicam que os aprendizes não parecem produzir gramáticas inapropriadas; os aprendizes elaboram gramáticas internas que não são necessariamente iguais às gramáticas da L1 e da L2; e alguns princípios e parâmetros não parecem ser problemáticos no tratamento da L2, enquanto que outros parecem difíceis ou mesmo impossíveis de ser aplicados ao processo de apropriação da L2 pelo aprendiz. Para resumir Mitchell e

Myles (2004) definem que a discussão sobre o acesso à GU por aprendizes de L2 trava-se em torno das seguintes hipóteses:

Hipótese 1: nenhum acesso à GU. Para os defensores desta hipótese existe um período crítico para a aquisição da linguagem durante a primeira infância e aprendizes adultos de L2 têm de recorrer a outros recursos para apropriar-se da L2.

Hipótese 2: Para os defensores dessa hipótese as crianças e adultos, aprendizes de L2, continuam tendo acesso à GU exatamente como as crianças adquirindo uma L1.

Hipótese 3: Para os que sustentam essa hipótese o acesso à GU é parcial, pois para eles os aprendizes só podem ter acesso a GU por intermédio da L1.

Enfim, as autoras concluem que em qualquer das três hipóteses o papel da L1 é o de oferecer acesso à L2, enquanto a L2 fornece o insumo necessário para a recolocação dos parâmetros, o que é justamente o que diferencia as línguas naturais.

A teoria da GU tem sido muito influente ao longo das últimas duas décadas do século XX e tem oferecido um quadro teórico rigoroso a partir do qual seus pressupostos podem ser colocados à prova da pesquisa empírica. Entretanto, ela tem sido criticada em certos pontos importantes. Por exemplo, a GU tem abordado quase que exclusivamente a sintaxe, deixando de lado os aspectos semânticos, pragmáticos e discursivos da linguagem e sua discussão. Além disso, a rígida separação feita entre competência e desempenho tem sido criticada por aqueles que não acreditam nessa dicotomia. Enfim, a GU tem sido criticada por oferecer um modelo abstrato da linguagem e de sua representação mental pelos sujeitos, distante dos locutores reais e das condições que situam os seus enunciados em termos psicológicos, sociais, afetivos, ideológicos, discursivos, enfim. Outras posições teóricas abordam precisamente esses aspectos ignorados pela GU. É o que veremos a seguir, tendo como fio condutor a discussão em torno da L1 versus L2 que estamos conduzindo neste capítulo.

### 1.5 O papel da L1 e L2 na visão funcionalista da aquisição.

Pezatti (2007) afirma que a teoria funcionalista considera a língua um instrumento de interação social com propósitos comunicativos. Nessa visão teórica, a forma deriva da comunicação real e depende da regularidade da situação de fala. É uma teoria que analisa o discurso e seleciona seu *corpus* das situações de fala, usando o método indutivo, partindo das manifestações dos falantes e elaborando generalizações a partir da análise desse *corpus*. O termo *funcionalismo* refere-se ao modo como as estruturas gramaticais funcionam a serviço das intenções comunicativas dos locutores.

Nessa teoria, os usuários constroem as sentenças de acordo com seus objetivos comunicativos e sua percepção das necessidades dos interlocutores, a gramática emergindo e derivando do uso e da interação comunicativa entre eles..

Pezatti (2007) sustenta que, na teoria funcionalista, o uso das expressões é determinado pelas condições reais de produção e por isso os locutores aderem a regras pragmáticas baseadas nas interações sociais dos usuários da língua. Essa autora ressalta que a teoria funcionalista não reconhece fronteiras entre a sintaxe e a organização semântica e pragmática da língua, em termos teóricos e metodológicos.

A autora destaca que a produção das expressões linguísticas, na interação social por meio da linguagem, depende da intenção do falante, da sua informação pragmática e da interpretação que ele faz do seu interlocutor com base na informação pragmática que ele acredita já ser de domínio do interlocutor. Já a interpretação do locutor depende basicamente da própria expressão linguística, da sua informação pragmática, e da hipótese do ouvinte sobre a intenção comunicativa do falante.

Pezatti (2007) conclui que a teoria funcionalista concentra seu objeto de estudo na “organização gramatical das línguas naturais levando em conta suas condições de uso” [...] e que a sintaxe, embora importante, não é autônoma e portadora de “todas as explicações possíveis para todas as formas de organização

da linguagem” (Pezatti, 2007 p. 214) e, por isso, depende da semântica e da pragmática.

Após essa brevíssima passagem sobre o pensamento funcionalista, cabe observar que a L1 e a L2 têm o papel único de fornecer o insumo necessário para que os usuários possam extrair as formas da língua. A Gramática-Léxico Funcional (GLF) constrói seus enunciados teóricos a partir desse corpus, tendo como princípio organizador o pressuposto que a gramática está a serviço da comunicação e da expressão das intenções comunicativas dos locutores. O fornecimento desse insumo é que nos interessa para reconhecer o papel da L1 na aquisição de uma L2. Por isso não nos aprofundaremos na teoria funcionalista uma vez que já temos o objeto de nossa pesquisa reconhecido nesta teoria.

### **1.6 O papel da L1 e L2 na visão cognitiva**

De acordo com Mitchell e Myles (2007), estudiosos cognitivistas acreditam que o entendimento da aquisição da linguagem está diretamente relacionado ao entendimento de como o cérebro processa e aprende novas informações. Nesta visão, o aprendiz é o centro das atenções, diferentemente da visão dos teóricos da GU que extraem suas hipóteses dos estudos dos sistemas linguísticos, enquanto as hipóteses cognitivistas derivam da psicologia cognitiva e da neurologia, centrando-se sobre uma base comum que diz respeito à aquisição do conhecimento em termos gerais e não especificamente à aquisição de L2.

Os cognitivistas investigam como os aprendizes acessam o conhecimento linguístico em tempo real, que estratégias eles empregam quando seus sistemas linguísticos incompletos não os assistem e porque alguns aprendizes saem-se melhor do que outros na aquisição de L2.

Alguns autores cognitivistas acreditam na existência de um módulo específico para a aquisição de L1, mas não para a aquisição de L2. Outros acreditam que, tanto para a L1 quanto para a L2, alguns aspectos são inatos e outros não. Já outros preferem deixar a questão em aberto. Para Mitchell e Myles (2007), as visões teóricas da GU e do cognitivismo não precisam ser vistas como pólos opostos e

estanques de uma dicotomia; ao contrário, para muitos cognitivistas, essas visões teóricas constituem os pólos de um continuum em que várias combinações são possíveis, já que para estes cognitivistas a hipótese avançada por um modelo teórico baseado na natureza inata da linguagem não exclui mecanismos de aquisição e uso da linguagem utilizando mecanismos de natureza cognitiva, fazendo apelo à cognição humana, de uma maneira geral. Segundo essas autoras, o Inatismo e o Cognitívismo são vistos como complementares e não como divergentes.

Para Mitchell e Myles (2007), os Cognitivistas subdividem-se em dois grandes blocos: aqueles que acreditam que o conhecimento linguístico seja especial e preocupam-se com o desenvolvimento de teorias de processamento e transição para complementar a GU e a Gramática Léxico Funcional - GLF e o grupo daqueles que acreditam que é possível explicar tanto a natureza do conhecimento linguístico quanto a maneira como esse conhecimento é processado através de princípios cognitivos gerais. Estes mesmos teóricos também não acreditam na existência de uma oposição entre competência (*competence*) e desempenho (*performance*) e vêem o aprendiz como operador de um complexo sistema de processamento que lida com as informações linguísticas da mesma maneira que com outras formas de informação.

Os teóricos do primeiro grupo ocupam-se das abordagens de processamento e investigam como aprendizes de L2 processam o insumo linguístico e como essas habilidades se desenvolvem ao longo do tempo, tendo como foco a dimensão computacional do aprendizado da linguagem não excluindo a possibilidade da existência de um módulo exclusivo e inato para a aquisição da linguagem; nesse caso certos aspectos da linguagem seriam independentes do desenvolvimento cognitivo, enquanto outros dependeriam largamente de habilidades e processamento cognitivos de natureza geral.

Segundo Mitchell e Myles (2007), os teóricos das abordagens de processamento estão interessados na forma como os mecanismos de processamento do cérebro lidam com a L2. A Abordagem de Processamento da Informação investiga como diferentes armazenagens de memória, a memória de curto prazo (*short term memory, STM*, em Inglês) e a memória de longo prazo (*long*



*term memory, LTM*, em Inglês) lidam com as novas informações da L2 e como estas informações são automatizadas, e reestruturadas através da ativação recorrente. Uma outra abordagem, denominada Teoria do Processamento, lida com as exigências de processamento requeridas por vários aspectos formais da L2 e as implicações dessas exigências em termos de condições ótimas para o ensino e aprendizagem da L2.

(MCLAUGHLIN; HEREDIA, 1996, *apud* MITCHELL; MYLES, 2007) consideram como características da abordagem de processamento da informação, vários fatores, dentre os quais destacamos os seguintes: os humanos são autônomos e ativos nesse processamento, a mente é um sistema processador de símbolos de uso geral cuja capacidade é limitada e comportamentos complexos são compostos por processos modulares mais simples. Estes processos podem ser isolados e estudados e, por demandarem certo tempo, permitem previsões a respeito do tempo das reações.

(MCLAUGHLIN; HEREDIA, 1996, *apud* MITCHELL; MYLES, 2007) defendem a noção de que a aprendizagem de uma L2 é a aquisição de uma habilidade cognitiva complexa e que aprender uma segunda língua é aprender uma habilidade, porque vários aspectos da tarefa de aprender devem ser praticados e integrados ao desempenho fluente, exigindo a automatização de outras habilidades que estão em segundo plano. Para esses autores, a aprendizagem é um processo cognitivo porque envolve representações internas que regulam e guiam o desempenho e, à medida que o desempenho se aperfeiçoa, há uma constante reestruturação, ao mesmo tempo em que os aprendizes simplificam, unem, e ganham controle crescente sobre suas representações internas.

Os teóricos do segundo grupo compartilham a visão segundo a qual o desenvolvimento linguístico resulta do uso e é conduzido pelas necessidades comunicativas dos falantes, rejeitando a ideia de um dispositivo inato de aquisição específico para a linguagem. Para esses teóricos, o signo linguístico é um conjunto de mapeamentos entre formas fonológicas e significados conceituais ou intenções comunicativas.

Para Mitchell e Myles (2007), a aprendizagem é o resultado da análise de padrões extraídos do insumo linguístico e o desenvolvimento linguístico é o resultado de bilhões de associações feitas durante o uso da linguagem que conduzem à formação de padrões regulares semelhantes a regras, mas que são apenas meras associações. Parte dos cognitivistas construtivistas ou emergentistas acredita que a linguagem se desenvolve à medida que os aprendizes avançam no aprendizado de palavras e estruturas padronizadas, das quais emergem regularidades que formam estruturas incipientes e que devem ser completadas à medida em que o processo de aprendizagem avança. Esses cognitivistas acreditam que à medida que estes padrões se desenvolvem, eles são comparados, analisados e transferidos para outros aspectos da língua, o que de fato é o que conduz o processo de aquisição.

De acordo com Mitchell e Myles (2007), uma das teorias mais influentes do segundo grupo é o conexionismo ou processamento distribuído paralelo que compara o cérebro a um computador composto por uma rede neural: um aglomerado de ligações entre nós de informações. Essas ligações tornam-se mais fortes ou mais fracas dependendo da ativação ou não delas. A aprendizagem ocorre baseada em processos associativos ao invés da construção de regras abstratas. Os conexionistas sustentam que os aprendizes são sensíveis às regularidades do insumo linguístico e extraem padrões probabilísticos baseados nessas regularidades. A aprendizagem ocorre à medida que esses padrões são fortalecidos pela ativação repetida. Eles não acreditam que regras de aprendizagem sejam subjacentes ao conhecimento linguístico e afirmam que o que ocorre são simplesmente conexões neurais estabelecendo ligações entre o que eles denominam nódulos de informação (*information nodes*).

Em relação à aquisição de L1, os conexionistas defendem que a aquisição ocorre através da construção de bilhões de associações e a extração de modelos semelhantes a regras oriundos do insumo fornecido pela L1. Em relação à aquisição de L2, de acordo com Mitchell e Myles (2007) há poucos estudos usando o modelo conexionista para a aquisição da segunda língua, mas os poucos estudos existentes sustentam que, nesse modelo, a aprendizagem é o resultado do fortalecimento de determinadas interconexões entre os nódulos, fortalecimento este que tende a

aumentar com a repetição dessas interconexões ao longo do tempo. A diferença entre os que adquirem uma L1 e os aprendizes de L2 está no fato de que os aprendizes de L2 já têm modelos preexistentes de conectividade que interferem na tarefa a ser executada, enquanto os que adquirem uma L1 só podem, evidentemente, partir do nível zero do conhecimento de uma língua natural.

### **1.7 O papel da L1 e L2 na visão sócio-interacionista da aquisição da linguagem**

Scarpa (2001) ressalta que Piaget, criador do cognitivismo construtivista, afirmava que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança e ocorre no momento da superação do estágio sensório motor. Nesse estágio ocorre o desenvolvimento da função simbólica, em que um significante pode representar um objeto significado ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento da representação, pela qual a experiência pode ser armazenada e recuperada. Piaget também identificou outros processos que compõem o “egocentrismo radical” no período sensório motor. Nesses processos, não há diferenciação entre sujeito e objeto, inclusive com o não reconhecimento do sujeito como fonte de suas próprias ações. O primeiro processo é a identificação do sujeito como agente de suas ações; o segundo é a coordenação gradual das ações em busca de uma conexão entre meios e fins; e, por fim, o processo da permanência do objeto, mesmo quando ele está ausente do espaço perceptual da criança.

Essa sequência coordenada entre os processos faz uso efetivo do símbolo e da representação de um sinal por outro através do princípio da arbitrariedade do símbolo. A partir daí o jogo simbólico, a imagem mental, as ações coordenadas entre os processos e entre os processos e o sujeito, a possibilidade de internalização e conceituação das ações fazem parte da realidade do sujeito.

Após o desencadeamento desses processos, ocorre a passagem da inteligência sensório-motora à inteligência pré-operatória, com possibilidade de adoção de símbolos públicos da comunidade em lugar dos significantes pessoais. Isso quer dizer que a linguagem e os demais processos da função simbólica têm

espaço para desenvolver-se. É evidente que Piaget concebe a linguagem como não modular.

Em um momento posterior, apresentando-se como alternativa ao construtivismo de Piaget, Mitchell e Myles (2007) destacam o aparecimento de pesquisadores interacionistas que rejeitam a visão segundo a qual a interação na L2 é apenas a fonte do insumo que dispara mecanismos de aprendizagem inatos, internos e autônomos. Para esses cognitivistas, o próprio processo de aprendizagem é fundamentalmente social, e não apenas individual. Esses pesquisadores agrupam-se sob o guarda-chuva teórico de Vigotsky e de seu seguidor James Lantolf que explicam o desenvolvimento da linguagem e do pensamento como tendo uma origem de natureza essencialmente social.

Em Mitchell e Myles (2007), temos exemplos de como crianças muito jovens engajam-se em uma fala privada na qual elas aparentemente falam apenas para si mesmas. Do ponto de vista da teoria piagetiana, esta fala tem sido interpretada como evidência do egocentrismo infantil ou falta de habilidade em ver o mundo do ponto de vista de uma outra pessoa. Mas, para a teoria sócio-cultural, esta fala privada é vista como evidência da crescente habilidade da criança em regular seu próprio comportamento quando, por exemplo, ela fala ao desenhar ou solucionar um quebra-cabeça. Para Vigotsky, a fala privada transforma-se enfim em fala interna, o uso da língua regula o pensamento interno, sem nenhuma articulação externa. Segundo Mitchell e Myles (2007), a fala privada reflete um avanço nos primeiros usos da língua, que são sociais e interpessoais. Um indivíduo completamente autônomo desenvolveu sua fala interna como uma ferramenta do pensamento, e normalmente não tem a necessidade de articular a fala externa privada. Entretanto, mesmo os indivíduos mais habilitados, ao manejar uma nova tarefa, tendem a acompanhar e regular seus esforços com um monólogo privado.

O que se segue baseia-se em Morato (2007) que descreve o surgimento do interacionismo como uma reação contra o psicologismo. Os teóricos interacionistas não se interessam apenas pelo sistema linguístico, mas pelo modo como este sistema se relaciona com o mundo externo, e as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento. Segundo esta autora, o Interacionismo é

considerado a perspectiva mais produtiva por investir em categorias como “ação”, “outro”, “prática”, “sociedade”, e “cognição” e promover análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico, obrigando os linguistas a refletirem sobre seu próprio objeto.

Essa visão teórica assume uma posição híbrida para resolver o impasse entre internalismo *versus* externalismo, e tem como desafio entender as relações entre interação e aquisição; interação e comunicação e interação e cognição. Ela parte do postulado de que toda ação humana procede da interação, e que a linguagem só é possível porque os falantes relacionam-se socialmente.

Esta autora chama a atenção para os grandes desafios da linguística: a superação das dicotomias clássicas (língua *versus* fala, sujeito *versus* objeto e competência *versus* desempenho) e a identificação das consequências teóricas e empíricas do interacionismo para reflexão em torno da linguagem, levando em conta as práticas sociais, normas pragmáticas, múltiplas atividades psicossociais, aspectos subjetivos e variáveis da língua e seu funcionamento, condições materiais, psíquicas e ideológicas de produção e interpretação do significado, a existência de semioses co-ocorrentes nas práticas discursivas, e o estatuto do outro no processo de aquisição da linguagem.

Segundo esta autora, a noção de interacionismo na filosofia cartesiana é pensada separadamente, porém de forma interatuante. A linguagem era, antes de ser comunicação, a elaboração do espírito, antes de ser mensagem, ela é a construção do pensamento, antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, ela é o processo criador mediante o qual organizamos e informamos nossas experiências. Outros autores, cada um ao seu modo, tentam fugir do beco sem saída do dualismo.

Para a autora, a linguagem não é apenas estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo. Ela é estruturante do nosso conhecimento e é a extensão de nossa ação humana sobre o mundo, esta ação, por sua vez, atuando também sobre a linguagem mantendo uma relação dialética de interioridade com a exterioridade. Ela não é só signo, é ação, é trabalho coletivo dos falantes, e não apenas um

intermediário entre nosso pensamento e o mundo como diziam os cartesianos. Para a autora, além dos fatores linguísticos, fazem parte dessa relação entre o interior e o exterior as propriedades biológicas e psíquicas, a qualidade das interações humanas, o valor intersubjetivo da linguagem, as contingências materiais da vida em sociedade, os diferentes universos discursivos, as normas pragmáticas e a polissemia entre língua e o (inter) discurso.

Morato (2007) chama a atenção para o fato de que ainda que os termos comunicação e significação mantenham uma relação estreita, um não pode ser empregado no lugar do outro, pois implicam diferentes trabalhos linguísticos discursivos e mobilizam diferentes níveis de reflexão. Segundo a autora, a comunicação nos indica que o sujeito tem algo a dizer, e a significação nos indica que o sujeito mostra explicita e implicitamente a maneira pela qual ele corre o risco de interpretar e ser interpretado, de representar ou de dar representabilidade às coisas do mundo.

De acordo com a autora, o interacionismo simbólico é inaugurado por George Mead e investiga a gênese da subjetividade (*self*, identidade construída socialmente) no processo de interação social e todo ato de linguagem é no fundo essencialmente interativo, mesmo o que não envolva ação conjunta, já que a dimensão dialógica é a base estruturante de todo o processo verbal.

Para esta autora, as abordagens construtivistas definem a cognição humana em função de estruturas ou esquemas que o organismo desenvolve em torno de um conjunto de ações coordenadas e em função da interação que mantêm com o meio ambiente, determinante de formas possíveis de linguagem e de outros sistemas cognitivos. Nessa teoria, a linguagem é uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação entre sujeito e realidade: o percurso intercognitivo, realizado entre o sujeito e o mundo, e o intracognitivo, realizado entre a linguagem e outros processos cognitivos, com a interação sendo a base do conhecimento e da dupla natureza da linguagem.

A inteligência, diz Morato (2007), é o motor da aquisição da linguagem no construtivismo de Piaget, que postula a existência de um processo central de equilíbrio, responsável pelos processos de adaptação e de organização, em que

uma situação que se apresenta como nova desequilibra o organismo, obrigando-o a adaptar seus esquemas a fim de restaurar o equilíbrio.

Morato (2007) afirma que o sociointeracionismo ou interacionismo cultural, o interacionismo de Vygotsky, postula que a linguagem é o motor do processo de aquisição cognitiva geral, via a noção de mediação. Segundo esta autora, Vigotsky considera a linguagem uma forma privilegiada de cognição em que a significação é que dá forma à relação constitutiva entre linguagem e cognição.

### **1.8 O papel da L1 e L2 na visão neocognitivista da aquisição**

Pinker (2004), outro expoente da visão cognitivista, considera o cérebro humano a causa imediata de toda percepção, aprendizagem, e comportamento. Para ele, a aprendizagem é inata, pois sem um mecanismo inato ela simplesmente não ocorreria. A hereditariedade e o ambiente desempenham papéis importantes, visto que, dependendo de onde essa criança nascerá ela falará a língua da sociedade em que nasce.

Além da hereditariedade, Pinker aponta que uma gramática mental e mecanismos psicológicos estão por trás da fala e do entendimento de um conjunto infinito de frases novas. Segundo ele, apesar do surgimento da linguagem parecer simples, mecanismos linguísticos têm de ter uma organização complexa inata com a interação fornecendo aquilo que não foi adquirido hereditariamente. Em relação à variação, ele destaca que ela não é arbitrária e sem limites, por obedecer à GU. Segundo Pinker, seria impossível adquirir uma língua natural se não houvesse um mecanismo inato subjacente a essa aquisição, havendo por outro lado mecanismos exclusivos para a cultura e o comportamento simbólico em geral, sustentando a aquisição e o domínio de gramáticas complexas.

Pinker (2004) define um “mentalês” universal, que deve conter símbolos para conceitos e arranjo de símbolos, e que deve ser rico em alguns sentidos e mais simples em outros, deve possuir uma parafernália extra para diferenciar logicamente

tipos distintos de conceitos. Por outro lado deve ser mais simples que a língua falada.

Para este autor, a universalidade da linguagem é a primeira razão para acreditar que ela não é uma invenção cultural, mas produto de um instinto humano específico. As sociedades e as culturas variam enormemente, mas a linguagem está presente em todas elas. Darwin, segundo Pinker, já concebia a ideia da linguagem como instinto. Ele completa afirmando que existem sociedades da idade da pedra, mas não existe uma língua da idade da pedra.

Diante dessa breve descrição de expoentes do pensamento cognitivista, conclui-se que tanto a L1 quanto a L2 têm o papel determinante no fornecimento do insumo necessário para que o processamento das informações linguísticas da L2 aconteça. Esse processo pode resultar na confirmação de regras inatas ou na extração de regras oriundas do insumo linguístico, através da construção de bilhões de associações nas redes neurais. Vale ressaltar que o foco da atenção cognitivista são os processos envolvidos na aquisição da Linguagem a partir dos insumos recebidos.

### **1.9 O papel da L1 e L2 na visão dos métodos e abordagens de ensino de LE.**

Dentre as varias abordagens e métodos existentes até os dias de hoje elencamos o aparecimento da L1 de acordo com as leituras feitas em Richards e Rodgers (2002) e Larsen-Freeman (2007).

De acordo com os autores, no Método Direto, a L1 não deve ser usada em sala de aula. O aluno deve aprender a pensar na língua alvo o mais rápido possível porque se acreditava que o vocabulário é adquirido mais naturalmente se os alunos o usarem em sentenças contextualizadas ao invés de memorizar intermináveis listas de vocabulário.

Para os autores no Método Audiolingual ou no Método Audiovisual, acreditava-se que devido à existência de sistemas linguísticos diferentes, as línguas devem ser mantidas separadas, de modo que a L1 interfira o mínimo possível na aprendizagem da L2. Surge aqui o conceito de interferência dos hábitos da L1 na



aprendizagem da L2. A língua que deve predominar na sala de aula é a L2. A análise contrastiva será utilizada apenas para detectar possíveis pontos de interferência.

No método *Silent Way*, busca-se a percepção do que está sendo ensinado ao invés do recurso da tradução. A compreensão é obtida através da utilização de conhecimentos já adquiridos na L1 dos alunos que servirão de ponto de partida e de apoio para a apresentação de novos conhecimentos. Recursos visuais e combinações de cores substituem a tradução.

De acordo com os autores, no método <sup>8</sup>*Desuggestopedia*, a L1 tem papel fundamental na explicação do significado para os alunos. Ela será usada sempre que o professor sentir a necessidade de utilizá-la na sala de aula.

No método denominado *Community Language Learning*, a L1 dos alunos é fundamental para a explicação do significado e para estabelecer a relação entre o que os alunos sabem e o que eles não sabem. Sempre que possível, equivalentes na L2 são fornecidos para que os alunos possam combiná-los de diferentes modos, criando assim novas sentenças. Toda a comunicação em sala é conduzida na L1. À medida que os aprendizes avançam, a L1 vai sendo abandonada e a L2 já pode ser explicada por meio de sinônimos, pantomima, e imagens de todos os tipos.

Segundo os autores, no método *Total Physical Response*, os comandos são todos dados na L2 e o significado pode ser explicado através de ações. Para este método, a ativação do hemisfério direito do cérebro é responsável pelo comportamento não verbal. A L2 é apresentada em blocos e não palavra a palavra. A L1 serve apenas como meio explicativo no início do processo de aprendizagem, após o que a L2 torna-se o único o meio de condução das aulas.

Segundo os autores, na Abordagem Comunicativa, a L2 é o veículo para a comunicação em sala de aula e não apenas um objeto a ser manipulado. Ela deve funcionar na sala de aula com o objetivo de estabelecer a comunicação entre os

---

<sup>8</sup> Larsen-Freeman (2007) adota a denominação *Desuggestopedia* ao invés de *Suggestopedia* por acreditar que é de fundamental importância a eliminação ou o dessugestionamento de todos os fatores que limitem a aprendizagem de acordo com os postulados de Lozanov e Miller.

alunos da maneira a mais natural e autêntica possível. Permite-se, entretanto, o uso da L1, desde que moderado. Deve-se sempre tentar usar a L2 o máximo possível.

### **1.10 O uso criterioso da L1 como uma ferramenta a disposição do professor**

Após décadas de banimento e tentativas de exclusão da L1 do processo de ensino e aprendizagem, pesquisadores retomam e reiniciam o processo de inclusão da L1 em salas de aula de L2 no papel de ferramenta auxiliar de ensino.

Deller e Rinvoluncri (2002) descrevem a experiência com um grupo de professores de língua Francesa em que um dos professores, apesar de reconhecer a eficácia das atividades desenvolvidas através do uso da L1 como uma ferramenta de ensino e prática de vocabulário, afirma que não as utilizaria por não concordar com seu uso e nem ter a permissão metodológica para usá-las.

Deller e Rinvoluncri (2002) lamentam esta postura: “*An activity which is enjoyable and works, and yet this teacher wouldn’t use it because for her, using the mother tongue is a no-no.*”<sup>9</sup> (p. 3)

Deller e Rinvoluncri (2002) reconhecem que não admitir o uso da L1 faz parte de uma tradição teórica que remonta ao Método Direto, mas salientam que professores tem usado a L1, apesar do seu banimento teórico, por acreditarem que ela é necessária e eficaz. Estes autores defendem o uso da L1 mesmo que o professor não fale a L1 dos alunos. Segundo eles, a L1 não deve ser encarada apenas como um recurso conveniente, mas como um recurso vital para os aprendizes de uma L2, porque não há como ignorar que a L1 está presente na sala de aula de L2, independentemente de nossa vontade. Sendo um recurso que já está presente mentalmente com os alunos, Deller e Rinvoluncri (2002) questionam o porquê de não usá-lo para promover entendimento e aprendizagem.

O encontro de Rinvoluncri com os trabalhos de Charles Curran e seu *Community Language Learning*, método no qual o uso da L1 é importante no

---

<sup>9</sup> Tradução: Uma atividade que é prazerosa e funciona e, contudo esta professora não a usaria porque, para ela, usar a língua materna é algo que não deve ser feito de forma alguma.

processo de aprendizagem, suscitou a reflexão sobre o papel da L1 no processo de ensino-aprendizagem de L2. Para Deller e Rinvoluncri (2002), a L1 comporta-se como uma pedra fundamental semântica de onde partem todos os conhecimentos linguísticos necessários para a aprendizagem da L2.

Prodromou (2007), no prefácio do livro *Using the Mother Tongue*, fala sobre a liberdade do uso da L1 nas salas de aulas de L2. Segundo ele, metaforicamente falando, é “a carta da manga” de todo professor não nativo de uma L2, muito embora, em função da tradição de exclusão da L1, o uso da L1 tenha sido entendido, no mais das vezes, como prova de falha pedagógica no ensino nas aulas de L2.

Prodromou (2007) faz uso de metáforas positivas para justificar e dar consistência ao emprego da L1 nas salas de aula de L2. Segundo este autor, o uso da L1 é a droga (medicamento) que, na dose certa cura e em doses excessivas prejudica a saúde e vicia; É a reserva a que podemos recorrer em caso de necessidade, a parede onde poderemos escrever ou o obstáculo a ser transposto; a muleta que serve de ponto de apoio ou o reconhecimento de fraqueza, o lubrificante que mantém as engrenagens trabalhando suavemente e, por conseguinte nos faz ganhar tempo ou é a janela que nos põe em contato com experiências prévias, interesses, conhecimentos de mundo e culturas dos aprendizes de L2.

Prodromou (2007) acredita que estas metáforas sugerem o potencial para o uso da L1 e também alertam para os perigos do seu abuso. Ele também acredita que o objetivo estratégico é a máxima interação na L2 com a L1 enriquecendo em termos de quantidade e qualidade a interação na sala de aula de L2.

Prodromou (2007) também considera a prevalência dos “métodos diretos” e a ascensão do conceito de “falante nativo” como o modelo a ser seguido e imitado pelos aprendizes de L2 como sendo os fatores responsáveis pelo desaparecimento da L1 das salas de aula de L2. Segundo o autor, a mitificação do falante nativo transformou a L1 em vilã. Como resultado, os professores não nativos ou bilíngues ficaram alheios à riqueza e cultura da L1 de seus aprendizes.

Prodromou (2007) enfatiza:

In educational terms, it's a gross contradiction to teach a language, any language (that most human of cognitive and effective faculties) without reference to and creative deployment of the students' mother tongue and, by extension, their mother culture. In first language education, it would be unthinkable to propose the exclusion of the students' linguistic culture from the classroom. (Prodromou, 2007, p. 5)<sup>10</sup>

O autor considera a exclusão de toda a bagagem cultural dos alunos da sala de aula de L2 contraditória, bem como uma tarefa ineficaz, uma vez que não há, em termos práticos, como dissociar o aprendiz de sua L1 e toda sua bagagem cultural. Esta situação para ele é impensável.

Prodromou (2007) salienta:

The irony in ELT since 'direct methods' became the official orthodoxy is that most non-native speaker teachers of English have quietly been using the mother tongue to a lesser or great extent. The skeleton has been there all the time, we just haven't wanted to talk about it. The mother tongue has been used surreptitiously and haphazardly and, as a result, it may not have been used to good effect. Its potential as a resource has been cramped and distorted by the guilt and prohibitions that have accompanied its use. (Prodromou, 2007 p.5)<sup>11</sup>

Como se vê, apesar das injunções teóricas em contrário, é quase certo que a L1 nunca deixou de estar presente nas salas de aula de L2. A interdição que pesava sobre a L1 teve repercussões negativas e mesmo desastrosas em algumas situações de sala de aula, contribuindo para o reforço dessa interdição.

Deller e Rinvoluncri (2002) defendem o uso de L1 em circunstâncias claras e definidas, em atividades cuidadosamente planejadas. A primeira destas atividades é o trabalho em grupo. Para os autores, é normal e mesmo esperado que os

---

<sup>10</sup> Em termos educacionais, é uma forte contradição lecionar línguas, qualquer língua (para a maioria dos humanos com faculdades afetivas e cognitivas normais) sem fazer referência ou empregar a língua materna dos alunos, e por extensão, sua cultura materna. No ensino da língua materna, seria impensável propor a exclusão da cultura linguística da sala de aula. (Prodromou, 2007: p. 5)

<sup>11</sup> A ironia no ensino de língua inglesa, desde que os 'métodos diretos' tornaram-se a ortodoxia oficial, é o fato da maioria dos falantes não nativos de Inglês usarem a língua materna de maneira disfarçada. A estrutura sempre esteve presente, apenas não desejávamos fazer uso dela. A língua Materna tem sido usada disfarçadamente e atropeladamente, e como consequência, não tem produzido os resultados esperados. O potencial como recurso vem sendo distorcido pela culpa e pelas proibições que acompanham o seu uso. (Prodromou, 2007 p.5)

aprendizes de L2, numa sala de aula monolíngue, usem a L1 no preparo de uma atividade quando distribuídos em pequenos grupos na sala. A estratégia aqui é deixar o controle nas mãos dos alunos e extrair o máximo das atividades propostas para o grupo no uso da L2.

Esses autores propõem o trabalho cooperativo e eficiente entre os componentes dos grupos. Mesmo que seja evidente que certas atividades não possam ser realizadas pela falta de domínio da L2. Os autores sustentam que as atividades em grupo devem ser conduzidas na L1 com o objetivo primordial de estabelecer um ambiente eficaz e produtivo para o aprendizado, ao invés de engajar os aprendizes na prática da L2. Uma mistura entre L1 e L2 é indicada para iniciantes, mas caso isso não seja possível o uso da L1 é perfeitamente viável.

Deller e Rinvoluncri (2002) reconhecem a necessidade da constante avaliação de quanto o aprendizado está efetivamente ocorrendo e também se as ações dos professores estão sendo efetivamente capazes de transmitir as informações desejadas na sua totalidade ou em níveis aceitáveis. A verbalização na L2, principalmente nos níveis iniciais, é tarefa quase impossível; portanto, usar a L1 para dar este retorno ao professor seria mais benéfico do que a simples prática de estruturas da L2.

No que concerne à gramática, os autores sugerem uma análise contrastiva entre L1 e L2 para que os aprendizes percebam que muito do que eles estão aprendendo já faz parte do dia-a-dia deles na L1.

Em relação ao vocabulário, Deller e Rinvoluncri (2002) propõem a L1 para evitar a perda de tempo com adivinhações imprecisas e para dar conta das combinações de palavras comuns na L1 que podem ser comparadas com as combinações da L2. Esses autores acreditam que a adoção de atividades de leitura, compreensão oral, conversação e produção escrita com o auxílio da L1 incentivam os aprendizes a se preparem na L1 antes de transferir o conhecimento desenvolvido nessas atividades para a L2, permitindo assim que os aprendizes concentrem inicialmente o foco no conteúdo e depois mudem o foco para a forma. Isso possibilitará o manuseio de textos acima do nível linguístico deles e o conteúdo pode

se tornar mais agradável, visto que os alunos terão o apoio de estruturas conhecidas para falar e escrever com confiança na L2.

Deller e Rinvolunci (2002) afirmam que atividades envolvendo a tradução são mais atraentes para os alunos que não sentem muita satisfação em aprender uma L2. Ao trabalhar com duas línguas em contato, o professor fascinará aqueles alunos com maior aptidão linguística.

Na mesma linha de sustentação de uso criterioso da L1 nas aulas de L2, passamos agora a ver a visão de José Maria Frias no seu livro *Língua materna - Língua estrangeira: uma relação multidimensional*.

Frias (1992) sustenta que todo modelo de ensino deve se adequar às perspectivas recentes de modo realista e praticável, levando em conta a formação dos professores e o material disponível. Em função dessa situação, a responsabilidade por essa adequação do processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor, que deve ter, a partir de suas crenças e competências, a tarefa de promover situações comunicativas que permitam aos aprendizes o desenvolvimento da competência de comunicação. Diante desse quadro, a autora propõe que professores de L1 e L2 trabalhem em comum, compartilhando conteúdos programáticos e discutindo aspectos teóricos relativos à aquisição de L1 e L2, trocando informações, experiências e práticas que permitam o desenvolvimento da pedagogia da comunicação através de empréstimos mutuamente enriquecedores em sala de aula nos três grandes momentos de uma aula de línguas: a apresentação dos dados da linguagem, a abordagem dos textos e as atividades de produção.

Na apresentação dos dados da linguagem, Frias (1992) leva em conta que os aprendizes de L2 já possuem conhecimento da linguagem por já terem adquirido a sua L1 e sugere o enriquecimento do material linguístico através da utilização da diversidade de textos disponíveis. Embora o privilégio seja dado aos textos narrativos e ao diálogo em função de suas aplicações funcionais e de estarem diretamente ligados à experiência prévia dos alunos, possibilitando a transferência entre L1 e L2, há espaço para os textos literários e qualquer outro tipo de texto.

Esta autora cita os diversos gêneros textuais e suas contribuições para a função comunicativa: os diálogos envolvem a confiança e a cooperação dos participantes; os textos dramáticos, em virtude da diversidade de personagens, emoções e sentimentos confrontados com as situações sociais as mais variadas possíveis, proporcionam uma base linguística valiosa para a construção da competência comunicativa; a descrição em L1, ligada ao texto narrativo, e em L2, ligada a situações do cotidiano, quando usadas em conjunto, desenvolvem a competência comunicativa; a poesia, os provérbios, os jogos de palavras e os slogans comerciais fornecem insumo para ensinar usos da linguagem que se afastam do estereótipo e da insignificância e representam a tendência natural do locutor em brincar com o som e o significado; e por fim a autora deixa para trabalhar os textos considerados autênticos que, inadequadamente, gozam de um status privilegiado, como formas de saber se comunicar em sociedade e, embora ela reconheça a sua utilidade prática, quando utilizados por jovens aprendizes, estes textos fogem das experiências de linguagem e de mundo desses aprendizes. Para a autora, não é somente esse o problema, pois esses textos reais ou não, necessitam de contextualização que identifique as circunstâncias de seu emprego.

Em relação à abordagem dos textos, Frias (1992) considera que a L2 tem como objetivo primordial a decodificação do código da própria L2 através de algumas práticas semelhantes às utilizadas na L1. Em função da existência dessas práticas semelhantes, a abordagem contrastiva e conseqüente troca de práticas entre a leitura em L1 e em L2 é considerada enriquecedora para ambas, dado que o ensino da L2 volta-se para o entendimento do código estrangeiro concentrando basicamente suas ações na explicação vocabular, e o ensino da L1 volta-se primordialmente para a identificação de noções textuais e gramaticais.

A autora então sugere que durante as aulas de L2 a comunicação tenha momentos de análise crítica sobre os fenômenos linguísticos que ocorrem em passagens do texto com a utilização de questões, pedidos de esclarecimento, comentários, e explicações acerca dos fenômenos registrados no texto. Ela também sugere que a adoção de exercícios de análise gramatical ou repetição de frases a partir de modelos contendo sistematizações estruturais e funcionais abra espaço para a tomada de consciência orientada sobre o contexto e as funções em que os

elementos linguísticos estão inseridos. Essa tomada de consciência pode vir acompanhada de análise contrastiva com a L1 partindo das crenças e atitudes dos aprendizes, transformando o conhecimento empírico da L1 em conhecimento reflexivo, culminando com a descoberta de condições semelhantes entre as línguas em contato. Frias (1992) acredita que a tomada de consciência das funções metalinguísticas e comunicativas das atividades linguísticas textuais permite ao professor fornecer aos aprendizes meios de assegurar seu desenvolvimento na L2.

Na produção dos aprendizes, seja ela oral ou escrita, a autora observa que práticas de repetição e imitação predominam no contexto escolar mesmo em salas que se denominam comunicativas, através do uso de exercícios estruturais de substituição dos enunciados. Na produção oral, registra-se a ocorrência de dois tipos de exercícios: os diálogos padrão pergunta-resposta mediados por funções metalinguísticas, e aqueles que dão oportunidades aos aprendizes de falarem o que lhes convém. Estes exercícios exigem que o professor esteja atento para não tomar a palavra dos aprendizes e falar além da conta e também não permitir que aprendizes com maior fluência tomem conta da fala. Além desses fatores a serem observados, muito se exige da autenticidade de textos comunicativos nas aulas de L2, mas a autora questiona essa autenticidade da fala em sala de aula, principalmente em contextos em que tanto o professor quanto os aprendizes têm uma L1 em comum e não têm necessidade alguma de se comunicarem em L2, tornando a comunicação em L2 simulada, ao invés de autêntica. Mas a consequência maior dessa simulação é o aparecimento da interferência da L1 na L2 e possível fossilização definitiva de expressões em L2 causada pela persistência da fala “espontânea e livre” do aprendiz, na tentativa de afastá-lo dos modelos pré-concebidos de fala seguindo padrões estruturais.

Esta autora sugere uma pedagogia integrada entre a L1 e a L2 baseada no aprofundamento do conceito de comunicação, na pedagogia centrada no aprendiz e nas condições para que essa pedagogia integrada seja eficaz. Para que de fato a distância entre o que se deseja em termos comunicativos e o que realmente ocorre em sala de aula diminuam, a autora estabelece alguns procedimentos que levem de fato à comunicação real. O primeiro ponto a ser destacado é a exploração de atividades centradas na necessidade fundamental do ser humano de se comunicar,



tais como ler contos, escrever cartas, conversar ou apenas brincar com a linguagem. O segundo ponto diz respeito à consideração da existência de outras regras que determinam a comunicação, além das regras do código linguístico, às regras determinadas pela interação, as regras sintáticas e semânticas, e aquelas presentes nos papéis e nas relações entre os falantes. Outro ponto tocado pela autora é uma abordagem eclética que leve em conta o potencial inerente a cada abordagem de ensino, visando o fortalecimento da comunicação de modo que se possa permitir escolhas metodológicas que, mesmo delimitando um conteúdo, sirvam como via de acesso à comunicação. O próximo passo, de acordo com a autora, é aceitar modelos de ensino que não assumam relações diretas entre forma e função em busca de uma teoria que tenha abrangência completa e que permita aos aprendizes fazer suas escolhas conhecendo a variedade dos usos que podem fazer da linguagem e cientes de que há uma parte coletiva, prescritiva, que orienta para a ação e para funções comunicativas. Por fim, a autora defende uma pedagogia integrada que faça uso de estratégias naturais de aquisição da competência comunicativa em conjunto com estratégias de aprendizagem que se aproximem ao máximo das condições naturais e de estratégias diferentes das condições naturais, mais produtivas em termos de resultados e que permitam a seleção dos usos, autorizando as transferências comunicativas entre o ensino da L1 e da L2.

Nessa pedagogia integrada, os aprendizes têm participação ativa em situações de ensino que facilitem a sua verbalização e que ativem o seu desenvolvimento cognitivo, respeitando os estágios de desenvolvimento e suas características gerais enquanto crianças. A leitura de textos aparece como a revalorização da competência de recepção do aprendiz que, ao ler, interage com o autor, colocando em ação, na condição de aprendiz-leitor, todas as suas intenções e estratégias comunicativas. Se sua leitura (recepção) for bem feita, a produção oral e escrita virá em decorrência da eficácia dessa leitura. Frias (1992) propõe exercícios de tradução com versões abreviadas em L1 e ainda versões em L2 de interações do cotidiano com fins comunicativos. Nesse processo todo, a aprendizagem consciente da comunicação é fundamental na preparação dos aprendizes para a interação, pois essa aprendizagem garante o envolvimento dos aprendizes, que é uma das condições primordiais para que ocorra a interação. Nesse contexto, surgem a Teoria dos Atos de Fala e a Análise do Discurso como ferramentas para examinar as

regularidades previsíveis e as incidências das condições de produção nas formas linguísticas que os textos assumem, levando em conta que os aprendizes são conhecedores de numerosos aspectos da língua oral como falantes de L1. Ainda contribuindo para uma pedagogia integrada, a autora incentiva o uso da análise contrastiva em todos os níveis, principalmente no nível das interações sociais as quais, mesmo em línguas próximas, são diferentes. Isso é importante para observar e descobrir as semelhanças e alteridades entre as línguas em contato, para identificar os padrões encontrados nas comunidades linguísticas, a fim de compreender a relatividade linguística e cultural dos falantes das línguas em presença.

Após essa reflexão sobre a longa e, muito frequentemente, conflituosa relação entre a L1 e a L2 do ponto de vista das visões teóricas que se debruçaram sobre essa relação, é chegado o momento de investigar como essa relação se manifesta efetivamente na sala de aula de L2 e como os professores sujeitos dessa pesquisa justificam na sua prática pedagógica, essa relação. Mas antes precisamos apresentar e justificar as escolhas metodológicas que fizemos para a coleta e análise dos dados empíricos.

## CAPÍTULO II – APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

### 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Escolheu-se a pesquisa qualitativa como forma de investigar os dados que serão coletados por meio de levantamento descritivo etnográfico nas salas de aula escolhidas. Tal escolha deve-se principalmente à definição das perguntas de pesquisa que se debruçam sobre as circunstâncias que cercam o aparecimento da L1 na sala de aula de L2. Como sabemos, existem dois grandes paradigmas que orientam a pesquisa nas ciências sociais em geral e na linguística aplicada em particular, o paradigma da pesquisa quantitativa e o da pesquisa qualitativa. Ora, a escolha de um desses paradigmas é ditada, a nosso ver, pela pergunta ou perguntas de pesquisa que o pesquisador se propõe previamente no início mesmo e ao longo de sua investigação. As perguntas que colocamos apontam para questões que não são de natureza a demandar métodos de investigação quantitativos. Não nos propusemos a mensurar, medir ou quantificar estatisticamente determinados fenômenos, mas sim a flagrar eventos de sala de aula, as circunstâncias que os cercam, as relações interpessoais que os envolvem e as explicações que alguns dos participantes dão a esses eventos. Segundo Nunan (2007) as características da pesquisa qualitativa são as seguintes:

Qualitative research:  
 Advocates the use of qualitative methods  
 Concerned with understanding human behavior from the actors own frame of reference  
 Naturalistic and uncontrolled observation  
 Subjective  
 Close to the data: the 'insider' perspective  
 Grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive, and inductive  
 Process-oriented  
 Valid: 'real', 'rich', and 'deep' data  
 Ungeneralizable: single case studies  
 Assumes a dynamic reality (NUNAN, 2007, P. 4)<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> A pesquisa qualitativa:

- . Requer o uso de métodos qualitativos.
- . Preocupa-se com o entendimento do comportamento humano do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.
- . Faz observações não-controladas e em ambiente natural.
- . Tem caráter subjetivo.
- . É próxima aos dados do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa.
- . É fundamentada, orientada pelos dados descobertos, exploratória, expansionista, descritiva e indutiva.

Como se vê, as perguntas que nos propusemos não podem ser respondidas a não ser adotando-se a perspectiva da pesquisa qualitativa. Os dados empíricos serão coletados por meio de observação dos eventos da sala de aula e serão descritos levando-se em conta o contexto das salas de aula de L2 investigadas.

Abaixo segue um quadro apresentando as escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa.

<b>Escola Easy Idiomas</b>	Avenida Carvalho Leal, 934, bairro Cachoeirinha.
<b>Escola de Ensino Fundamental São Benedito</b>	Rua Nossa Senhora da Conceição s/n, bairro Cidade de Deus.
<b>Escola de Ensino Fundamental e Médio José Bentes Monteiro</b>	Rua 7, 101, Bairro Aleixo.
<b>Instituto de idiomas Yazigi.</b>	Rua Ferreira Pena, 274, Centro
<b>Projeto Centro de Estudos de Línguas – Projeto CEL</b>	Av. General Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 3000, bairro Japiim

A escola de Ensino Fundamental São Benedito foi escolhida para representar o segmento das escolas públicas municipais de Manaus. A Escola de Ensino Fundamental e Médio José Bentes Monteiro foi escolhida para representar o segmento das escolas públicas estaduais do Amazonas. A escola Easy Idiomas foi escolhida para representar o segmento das escolas privadas de idiomas de pequeno porte locais. O Instituto de idiomas Yazigi foi escolhido para representar as escolas privadas de idiomas de grande porte e franquias, e por fim o Centro de Estudos de Línguas – Projeto CEL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal do Amazonas representando o segmento dos projetos de extensão das Universidades públicas do Estado do Amazonas.

Portanto, esse projeto é uma pesquisa qualitativa cujos dados serão coletados por meio de pesquisa etnográfica que será empreendida nas salas de aula das escolas escolhidas sendo aulas serão registradas em áudio e vídeo e esses registros serão completados pelas notas de campo do pesquisador. Serão feitas entrevistas com os professores, com o objetivo de confrontar, por meio desses

- 
- . Orientada pelo processo.
  - . Válida: 'real', rica, dados profundos.
  - . Não generalizável: estudos de caso únicos.
  - . Vê o real como algo dinâmico e mutável. (NUNAN, 2007, p. 4)

dados, o dizer desses professores com o que efetivamente acontece na sala de aula.

Além dos meios descritos acima, analisaremos o material didático empregado pelos professores de cada escola, seguindo orientações do *checklist* de Robinet adaptado por Brown (2007), que sugere as principais características que um bom livro didático deve ter para ser considerado adequado e eficaz em sala de aula.

## **2.2 APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS**

No presente capítulo faremos a análise do material coletado nas diversas salas de aulas de L2 que estivemos presente no decorrer desta pesquisa. Iniciaremos apresentando, por cada escola, o material coletado durante as observações em sala de aula, comentando as circunstâncias encontradas que vão ao encontro do objetivo de nossa pesquisa, faremos a exposição do ponto de vista de cada professor acerca do seu trabalho e de sua crença em relação ao emprego ou não da L1 em sala de aula e, por fim, analisaremos o material didático empregado nas aulas de cada escola apresentada, de modo que teremos a apresentação das cinco escolas escolhidas e para cada uma haverá a discussão do material, a análise do ponto de vista do professor e a análise do material didático empregado.

### **2.2.1 DADOS COLETADOS NA ESCOLA PRIVADA DE IDIOMAS DE PEQUENO PORTE**

#### **2.2.1.1 Dados coletados em sala**

Começaremos pela escola de idiomas da rede privada de ensino. Trata-se de uma turma de nível intermediário composta por adolescentes cuja média de idade gira em torno de 17 anos e todos são universitários. O professor é licenciado em Letras Língua Inglesa, é jovem, possui bastante experiência no ensino em cursos livres de Língua Inglesa e excelente domínio do idioma que ensina. No primeiro fragmento que selecionamos de todo o corpus coletado o professor explica a atividade que será conduzida naquele momento. Trata-se de uma atividade

comunicativa em que a turma é dividida em três grupos; em cada grupo há um balão passando de mão em mão com os alunos agrupados em círculos, e a passagem do balão é feita ao som de uma canção ouvida num aparelho de som. Em um dado momento, o professor interrompe a música e o aluno que estiver segurando o balão neste momento deve escolher uma tira de papel que está de dentro de uma pequena sacola de plástico. Nesta tira está escrito o título de um tema que servirá de mote para um comentário do aluno. Este aluno terá um minuto para pensar no que falar para a turma a respeito do tema sorteado.

**P:** Right? Who can explain to me what you're supposed to do? Quem pode explicar para mim o que é para fazer?

**A:** Eu.

**Professor:** Renan, please. Explica aí para a gente, Renan, what are you supposed to do?

**A:** Well, you fill up the balloon and when the song starts you will pass the balloon to turn on and when the music stops, we have to take the paper and we have to... read the... the word and say something about it.

Ao chamar um dos alunos para explicar o entendimento das diretrizes o professor tem por objetivo certificar-se que as instruções explicadas na L2 foram satisfatoriamente entendidas por todos os participantes da atividade. O procedimento vem ao encontro do que é preconizado pela abordagem comunicativa. Mitchel e Mylles (2007) sustentam que, para fins comunicativos, o uso moderado da L1 é bem mais benéfico do que manter-se na L2. Deller e Rinvoluncri (2002) reconhecem que para fins de avaliação do alcance dos objetivos propostos e um retorno mais confiável da percepção do aprendiz, a L1 fornece dados mais confiáveis e seguros.

A seguir, veremos como a L1 aparece nos enunciados produzidos pelos aprendizes de uma escola da rede privada de ensino.

**A:** No, now it is ok. My mobile phone is working and you **can see here!**

No enunciado acima, o aluno está narrando um episódio acontecido na semana anterior em que ele foi jogado na piscina com seu celular na mão enquanto falava com outra pessoa e, ao narrá-lo, usa a sintaxe da L1 para expressar o enunciado na L2: “Não. Agora está ok. Meu telefone celular está funcionando e você pode ver aqui.” O aluno não utilizou o pronome oblíquo *it*, que é obrigatório na L2.

O mesmo acontece quando o título *Mr.* é seguido do primeiro nome dos alunos ao invés do sobrenome, o que é o habitual na L2:

**P:** Ok? **Mr. Anderson** and Jan Jan, right? **Mr. Rildo**. Pick up a paper Mr. Anderson. Do you understand? **Deixa eu ver?**

Ao dirigir-se aos alunos pedindo para ver o material em L1, o professor está querendo certificar-se que os alunos entenderam a sua mensagem e realmente estão desenvolvendo as atividades sugeridas por ele adequadamente.

No enunciado:

**A:** Ok. Let me start to talk about just one friend because I have some friends I call really friends. I think I can talk about Pará. Pará is my best friend, he's so nice, he's very funny and when I really need... Oh, Pará I need your help. **He always is there** and I'm not alone because Pará is always with me. Pará belongs with me.

Neste enunciado, o aluno pegou a tira que trazia o tema amizade e começou a falar sobre alguém que ele considera como sendo seu verdadeiro amigo. E ao falar da disposição de seu amigo em ajudá-lo sempre, o aprendiz produz um enunciado agramatical em Inglês, no qual ele emprega o advérbio de tempo antes do verbo *to be* com a intenção de falar “Ele sempre está lá”, mas na língua inglesa o advérbio de tempo aparece depois o verbo *to be* nas sentenças.

No enunciado:

**A:** Jane Austen is a very big hmm, hmm a very big writer in English, English and **I love the history** because it's romancing. **It's electric for me** and I read Pride and Prejudice, Emma and A Raisin in the Sun. Other writings?

Após ter retirado a tira de papel contendo o tema do livro de que ele tinha, mais gostado, o aprendiz pretendia falar que ele gostou da *estória* contida no romance *Pride and Prejudice*, de Jane Austin e não da *história* como sendo a sequência de eventos do passado relatados em ordem cronológica. Além disso, ela considera o romance eletrizante e não elétrico. A palavra mais próxima do que ela queria falar era a palavra *exciting* mas pela proximidade com *electric* foi a escolha da aluna.

No fragmento:

**A<sub>1</sub>**: I take the same. **É a mesma coisa.** rrsr

**A<sub>2</sub>**: The same.

**A<sub>1</sub>**: No, it's not the same because **it don't not have** the heart!

**P**: Ad here? Your taste again?

**A<sub>1</sub>**: Yeah? But **it have a heart!**

Continuando com o mesmo exercício das tiras de papel, o aluno fala na L2 o primeiro enunciado, mas logo em seguida ele repete o mesmo enunciado na L1. A ocorrência da L1 explícita nesta situação funciona como uma confirmação de que o enunciado anterior foi realmente entendido pelos ouvintes. No enunciado seguinte, o uso de *take* ao invés de *get* é correspondente ao verbo pegar como na expressão “take it”. Neste enunciado o aluno quis falar que a tira anterior que foi retirada pelo seu colega ao lado é a mesma que ele pegou. O colega ao lado tenta falar que não é a mesma porque não tem um coração na tira, mas ele usa o *don't* como correspondente direto de “não” e o verbo *have* como verbo de expressão da existência de um desenho de coração na tira e o *the* como o artigo “o”. No último enunciado ele volta a repetir que a última tira tem um coração e novamente usa o *don't* e o *have* para expressar que a tira tem um coração.

Aqui, novamente, nota-se que as orações são construídas dentro da sintaxe da L1 utilizando o vocabulário da L2.



O professor fala a respeito da próxima atividade e um dos alunos começa a dizer o que fará no final de semana. No exemplo abaixo o aluno está contando ao professor o que fará:

**A:** I'm gonna go to paintball.

**P:** To paintball?

**A:** Yeah, I'm gonna get together with somebody there.

Como ele vai se encontrar com uma garota cujo nome ele não deseja revelar o nome para os demais colegas, ele queria dizer, em Português, que iria se encontrar com alguém lá no campo de *paintball*. Mas a construção e o vocabulário utilizados não correspondem à forma natural de emitir o mesmo enunciado. Seria bem mais natural falar "I'm gonna meet somebody there." ou "I have a date with somebody."

No próximo exercício conduzido pelo professor, os alunos devem desenhar em uma folha de papel ofício o que farão no final de semana e depois deixar as folhas no chão para que os colegas apanhem um dos desenhos e descrevam o que o colega fará no final de semana. Durante a explicação uma das alunas questiona não ter nada em mente para fazer no final de semana. Então o professor responde:

**P:** Se você não tem ideia, inventa.

No enunciado acima o professor fala para a aluna em L1 para que ela possa definitivamente entender o que deve ser feito neste exato momento da aula. E, no exemplo seguinte, o aluno aplica as regras de formação da L1 usando palavras da L2.

**A:** This drawing has some people dead.

A intenção do aluno era falar: "Este desenho tem pessoas mortas." A primeira evidência de L1 ocorre na escolha do verbo *have* com o sentido de mostrar. Em seguida ele queria falar que o desenho mostra pessoas mortas; porém, o padrão na língua Inglesa para os adjetivos é preceder o substantivo que eles modificam. A oração mais adequada seria *This drawing portrays dead people* ou *This drawing shows dead people*.

Na resposta ao questionamento sobre o que outro aluno faria no feriado temos a seguinte resposta:

**P:** What do you think he or she is going to do on the holiday!

**A:** I think this person first will go to the university and study something about informatic.

Numa correspondência direta ele quis responder a respeito da pessoa que fez o desenho. “Eu acho que esta pessoa primeiro irá para a universidade e estudará algo a respeito de informática.” Aqui a utilização do advérbio *first* deve obedecer a sintaxe da Língua Inglesa que exige que ele apareça depois do verbo auxiliar Will. No final do enunciado ele inventa uma palavra que não existe na língua inglesa “informatic”. A palavra que ele deveria utilizar é *computing*.

Na finalização da descrição o aprendiz faz o seguinte comentário:

**A:** And it’s all that he gonna do at the... at the holiday.

Cabe aqui a afirmação: “É tudo que ele vai fazer no feriado.” Percebe-se que há literalmente uma versão de L1 para L2 com a utilização do léxico da L2 na sintaxe da L1. Ocorre a ausência do auxiliar “is” que faz parte do futuro com o “going to”.

Neste próximo exemplo o aluno celebra a chegada do seu colega de sala e faz um gracejo sobre a origem do seu colega que é natural do estado do Pará. Ele prefere expressar uma piada local que brinca com as pessoas naturais do Pará na Língua Portuguesa para melhor ser compreendido.

**A<sub>1</sub>:** Hey, I’m sitting here, man! Go to the next one

**A<sub>2</sub>:** Já quer roubar o lugar do cara! hahaha

A escolha na L2 poderia implicar na perda de seu significado original.

No próximo fragmento, evidências mais visíveis da presença da L1 na fala do aprendiz nos mostram que a sintaxe da L1 está presente no enunciado.

**A:** Yeah! No, no actually, I came because I... I... my mother came here looking for a job and she... **she met a job in the first day** he... he was... she was here. She was here. And ... after six months I came, I came, **I came to here**, I came, **I came to here** and when I, when I was traveling... eh, when I... when **the day of traveling was... was there**. I don't know how can I say that. **My mother said uh, here has a school very nice...** and...

No primeiro exemplo, ele tenta dizer que sua mãe encontrou um emprego no primeiro dia que em ela chegou a Manaus, mas ao invés de usar o verbo *to find*, ele usa o verbo *to meet* no passado, significando encontrar. No enunciado seguinte ele fala *I came to here* significando “Eu vim para cá”. A preposição *to* não existe na língua inglesa entre o verbo *to come* e o advérbio *here*. Ao tentar falar “quando o dia de viajar **estava lá**, minha mãe falou que **aqui a escola é muito boa.**” A forma mais natural seria, “On the day of the trip, my mother said the schools are very nice there.” A ordem sintática de L1 é mantida com o vocabulário da L2.

No enunciado:

**A<sub>1</sub>:** I think this person will do **a homework of university** about god, and the theme God is being master at heart.

**A<sub>2</sub>:** At heart

**A<sub>1</sub>:** I think nothing to say. I think it's true

**P:** Can you... Can you read again the phrase?

**A<sub>1</sub>:** God is being master at heart.

**P:** **Speak in Portuguese what you wanted to say.**

**A<sub>2</sub>:** **Deus e ser em mestre big heart.**

**P:** **Deus e ser e...**

**A<sub>3</sub>:** Em...

**P:** ... **em mestre...**

**A<sub>2</sub>:** ... big heart.

**P:** big heart. What is this?

**A<sub>1</sub>:** É o tema do meu trabalho que eu vou inventar.

Temos na primeira sentença “*a homework of university*” como versão para “um exercício para casa da universidade.” A ocorrência da preposição usada na L1 aparece no enunciado da L2. No enunciado mais abaixo, a comunicação entre o professor e o aprendiz não é estabelecida, então o professor solicita que ele fale em Português (L1) o que ele tentava explicar em inglês. Fica evidente que, na falta de comunicação, a L1 é a salvação imediata para estabelecer a comunicação entre as partes. Entretanto, apesar do auxílio, o significado do enunciado em L1 não fica muito claro.

O exercício de descrição do desenho continua e um aluno faz o seguinte comentário:

**A<sub>1</sub>:** So this boy will travel with his girlfriend to interior of Amazonas.

A palavra *interior* em língua Inglesa está sendo usada no lugar de *countryside* por ser uma palavra vinda do Latim e ter sua grafia idêntica à palavra *interior* na Língua Portuguesa. Pelo fato de ter a mesma grafia em Português e campos semânticos muito próximos, o aprendiz serviu-se da semelhança entre ambas para utilizá-la.

O mesmo acontece no próximo enunciado.

**A:** Ok, I'm here **to talk some truth** about this draw... what happened here?

Ok. I will watch some movie with my girlfriend not have sex... .

A expressão *falar algumas verdades sobre o desenho* na forma de *talk some truth about the draw* foi empregada pela proximidade com a língua portuguesa. Esta utilização não parece ser resultado do conhecimento do aprendiz, sendo mais provavelmente, uma realização intuitiva, fruto de uma hipótese do aprendiz baseada nas semelhanças que efetivamente existem entre as duas línguas.

No próximo fragmento a ordem sintática mostra mais uma participação da L1.

**A:** You're not poor more.

Ele queria dizer, "Você não é pobre mais.

A seguir temos o vocativo *teacher* utilizado como em língua portuguesa, enquanto na língua inglesa a palavra *teacher* não é usado como título e nem como vocativo.

**P:** All right, applauses for Mr. Anderson, Very cool... very cool. Now people we are going to...

**A<sub>1</sub>:** hey, hey, **teacher!** I have a **paper**.

**A<sub>2</sub>:** he has another **paper**. He has the next drawing.

Temos também aqui o uso do artigo indefinido *a* como se usaria em Língua Portuguesa antes de um substantivo "um papel".

Neste fragmento,

**A:** Did you finish your date?

A pergunta tem como objetivo saber se o colega não está mais namorando e não se ele foi a um encontro que foi por ele encerrado não em termos de término de um relacionamento, mas em termos de um encontro que aconteceu e foi encerrado sem envolver problemas de relacionamento entre casais. O mesmo fenômeno acontece com o enunciado:

**A:** and he will stay in internet.

O verbo *to surf*, que deveria ser utilizado nesta situação, foi substituído pelo verbo *to stay*, o que é um calque evidente da frase em Português "ele ficará na internet".

Em:

**A:** When I say friends here... I can... I want to say that I will talk to my friends but via internet because I have to **do exercises of algebra** to instructions of data.

A intenção era usar a preposição de antes do substantivo álgebra, o que não ocorre na Língua Inglesa com a preposição *of* antes de *algebra*.

No exercício seguinte, o professor solicita que os alunos façam uma lista de seis palavras ou mais que expressem temas polêmicos. Depois que eles apresentam as palavras, o professor divide a turma em dois grupos e estabelece que um dos grupos será responsável pela visão positiva e o outro grupo pela visão negativa acerca do tema polêmico proposto por ambos os grupos.

Uma das palavras polêmicas sugeridas é esta:

**P:** Can you tell me the first word you wrote, please?

**A<sub>1</sub>:** Religions

**P:** And the other one?

**A<sub>1</sub>:** Mess

**A<sub>2</sub>:** Mess.

**A<sub>1</sub>:** It's a party.

**A<sub>3</sub>:** But it's a party.

**A<sub>1</sub>:** It's a party. Mess...

**P:** Mess? A party?

**Aluno 2:** Mess.

**A<sub>1</sub>:** Mess.

**P:** What's that?

**A<sub>3</sub>:** I'm gonna explain this.

**P:** Can you speak in Portuguese the translation?

**A<sub>4</sub>:** Ah! Mess.

**A<sub>1</sub>:** É missa.

**P:** Ah, missa!

O aprendiz usa a palavra *mess* como sinônimo de *missa* e como não há correspondência alguma com a palavra *missa* em Português, ela foge completamente do contexto semântico em que todos estão envolvidos. O professor, por sua vez, para tentar reestabelecer a comunicação perdida pede que o aprendiz fale na L1 o que ele estava tentando dizer com a palavra *mess*.

O mesmo fenômeno acontece no enunciado seguinte:

**P:** So, I think the only optimistic here one is Jan Jan. Right? Cause everybody is pessimistic about that! So, let's try. Let's start with

**A:** Women are more **attentious**.

**P:** Humm. Women are more **attentious**.

**A:** Yes.

**P:** Do you agree?

**A:** **Attentious... Attentious** to make up!

**A:** hahahaha

Os aprendizes nesta situação criam uma palavra por regras de derivação próprias, pois adjetivos como *delicious*, *ambitious*, *famous* remetem ao sufixo característico de formação de adjetivos **-oso** ou **-osa** em Português como nas palavras *famoso*, *delicioso*, e *ambicioso*. Como se tratava do adjetivo *atenciosa*, os aprendizes prontamente criaram o adjetivo *attentious*.

Na continuação do exercício o aluno não sabe como falar a palavra lágrima em Língua Inglesa para pedir ao professor que desenhe umas gotas de lágrima no balão que representa uma face Emo em alusão ao grupo musical Restart, e faz a pergunta com o seguinte enunciado:

**P:** Now let's start with restart, ok?

**A<sub>1</sub>:** Ok!

**P:** Restart is a very polemic topic and the pessimists you're are going to come up with pessimistic ideas about Restart. Yes! Ok, look. This is very cute! This is your group.

**A<sub>1</sub>:** Where's the **lagrima**?

**P:** You want tears!

**A<sub>2</sub>:** Yeah! Put the tears!

**A<sub>1</sub>:** Yeah! Tears!

**P:** Did you like it?

**A<sub>1</sub>:** Now this is good! Now it's correct!

Nos fragmentos a seguir, o fenômeno encontrado em todos é o mesmo:

**A<sub>1</sub>**: The positive things... uhhh. Difficult! **So many times!**

**A<sub>2</sub>**: And **they do people cry** too.

Em ambos os fragmentos, a L1 aparece na inserção de palavras que não são naturalmente usadas por falantes nativos da L2. No primeiro, o advérbio de intensidade *so much* foi substituído por *so many* e, no segundo, o verbo *to do* foi utilizado no lugar do verbo *to make*, porque em Português não há dois verbos para expressar a ideia de *fazer*, enquanto em Inglês, nestes contextos, deve-se fazer uma distinção entre o verbo *to make* e o verbo *to do*.

**A<sub>1</sub>**: Now they know. They studied and they know **where is Amazonas** and where are we live here in this fucking... oh, I'm sorry rrsrs.

Na sequência do exercício agora as palavras usadas são The World Cup in Brazil que sugerem o tema dos jogos da copa do mundo no Brasil. Os aprendizes emitem os seguintes enunciados:

**A<sub>1</sub>**: We don't have enough time.

**P**: To what?

**A<sub>1</sub>**: to... to end the

**A<sub>2</sub>**: **To estruturate** the house.

**A<sub>3</sub>**: Ok, it's gonna bring **so many money** to our region... our region.

**A<sub>4</sub>**: **I don't think it** because now we're wasting so money. We're not investing the money, invaisting. How can I say investir?

Na ausência do verbo *organize* ou até mesmo do verbo *to be structured to do something*, o aluno criou um misto de regras entre o Inglês e o Português, fabricando o verbo "estruturate". No segundo exemplo, *many* está usado no lugar de *much* apenas por significar muito. No terceiro fragmento o aluno elaborou a sentença em Língua Portuguesa e verteu para a L2: "Eu não penso isto..." ao invés de *I don't think so*.



Neste momento o exercício consiste em ler e comentar trechos de um texto distribuído pelo professor. O professor lê em voz alta e os aprendizes devem fazer considerações a respeito de partes do texto que chamaram a atenção durante a leitura silenciosa feita por eles. O primeiro enunciado que nos interessa desta fase foi este:

**A:** That **you don't look for appearance of the person**. You look for the interior... interior?

**P:** Uhum.

**A:** And **like one person because you like your way... this is!**

**P:** Gente, profundo não?

Na primeira frase, o aprendiz usa o verbo *to look for* no sentido de *to look at* e o partitivo *of the person*. Esta situação só foi possível porque houve a versão direta do Português para o Inglês na sentença, “você não olha para a aparência da pessoa.” No segundo fragmento a versão foi, “gosta de uma pessoa porque você gosta do seu jeito... é isso!” Observa-se que o pronome pessoal “*you*” foi omitido porque, provavelmente, há aqui, como pano de fundo, a omissão do pronome, omissão essa que ocorre naturalmente em Português, mas que é obrigatório em Inglês. O pronome possessivo *your* foi usado literalmente para significando *seu* em Português, quando o que se deveria dizer em Inglês seria *And you like one person because you like his/her way*.

No fragmento a seguir a L1 aparece inclusive com mais incidência:

**A:** We have to know that **a marriage is not a fantasy, is not a perfect life**. It can **be harmonico according to the conscience...** the conscience e patience of and **the patience of anyone in the marriage**. Uh... and it is **harmonic** is not in the perfect relationship it is maybe the harmonic mesmo e a good relationship and the important... **the very important** eh the most important can be... eh **can be to think about the decision** if the if you... **if you would like if this person if she change totally eh totally no...** totally... it's totally... **if she change herself totally and here to four years after** it is the... the question is ... eh... people may... may ask... ask no...

P: Answer?

A: Answer and **when the things... things happen to... to have patience and try to contornate the situation.**

P: Yeah? We've gotta agree with him.

A: **Not to get out of the ship when the ship is naufragating.**

P: Ok, now let's read the other one.

O aprendiz, nos fragmentos acima, começa tratando o substantivo abstrato *marriage* (casamento no sentido de união de duas pessoas que passam a viver juntas) como um substantivo contável e usa o artigo *a* antes de *marriage*. Em seguida ele prossegue com a ideia de que não é uma vida perfeita e usa o verbo *to be* sem o sujeito, como poderia ser dito na língua portuguesa.

Mais adiante o aprendiz mistura a palavra *harmônico* no seu enunciado em L2 e prossegue falando que a harmonia no casamento depende da “consciência e a paciência de qualquer um dentro do casamento.” Porém, o aprendiz usa *in the marriage* para referir-se a situação de estar dentro do casamento.

Quando o aprendiz usa a palavra *important*, ele a usa acompanhada do artigo definido *the* na substituição do artigo “o” empregado na L1 que não faz parte da sintaxe de L2.

Ao falar que o que ele mais considera importante ele completa: “O mais importante pode ser falar sobre a decisão...”, o aprendiz emprega a sintaxe literal “can be to think” com o *can* ocupando a posição do verbo poder, o verbo *to be* ocupando a posição do verbo ser, e o *to think* ocupando o lugar do verbo pensar no infinitivo. Na continuação da linha de raciocínio a respeito da decisão a ser tomada, o aprendiz usa *If you would like if this person if she change totally... . If you would like* é tradução literal de “se você gostaria” ao invés de *if you wanted*, *if this person* é correspondente a “se esta pessoa” e *if she change totally* como “se ela mudasse totalmente.”

O aprendiz completa que “se ela mudasse totalmente e daqui a quatro anos” com a conjugação do verbo sendo substituída pelo pronome reflexivo *herself* cujo uso não é apropriado. Na expressão de tempo, o aprendiz usa a construção empregando o léxico de Língua Portuguesa ao invés da expressão *in four years*

*time*. E finalmente ele conclui o pensamento com a certeza de que “quando as coisas acontecem é para ter paciência e tentar contornar a situação.” Neste enunciado “as coisas” aparecem como *the things* e novamente ocorre a criação de verbos por comparação com outros verbos terminado com o sufixo *-ate*. *Contornate*<sup>13</sup> é resultado da aproximação com *alleviate*, *educate*, e *celebrate*.

E finalmente o aprendiz conclui todo o seu discurso com a citação da lei do mar que prevê que todo comandante de embarcação deve permanecer a bordo até que o último passageiro deixe a embarcação. No *captain should abandon his ship prior to everybody else* é a expressão que deveria ser usada, mas o aprendiz usou “Not to get out of the ship when the ship is *nafragating*.” Literalmente: não abandonar o navio quando o navio estiver afundando. Observa-se que a sentença é a mesma apenas ocorrendo à troca do léxico.

Ainda no mesmo exercício de compreensão e leitura de um texto, o divórcio é mencionado como a solução para relacionamentos conturbados e outro aprendiz dá a sua opinião sobre o assunto.

**A:** When your parents get uh... separated, **get separation... they don't pass this** message...

**P:** To the children?

**A:** I think eh... **in my family never no one passed this.**

Em mais um exemplo temos o uso de vocábulos de L2 usados nos lugares de L1. *Get a separation* aparece no lugar de ter uma separação com o uso do substantivo *separation* no lugar do substantivo separação ao invés do particípio *separated*. No exemplo seguinte, ele literalmente transforma o enunciado “Na minha família, nunca ninguém passou isso.” Esta transformação causa a ocorrência de dois vocábulos negativos (*never* e o *no one*) na mesma oração tornando-se agramatical e o uso do verbo *pass* no sentido de viver uma experiência ao invés de *has never been through this experience*.

---

<sup>13</sup> Uma flagrante tentativa de adivinhar a forma do verbo contornar em língua inglesa por comparação com aliviar, educar, e celebrar porque todos em língua inglesa terminam com o sufixo *-ate*.

No exemplo abaixo outro aluno faz a mesma aplicação de vocábulos de L2 em sintaxe de L1 criando situações inexistentes na L2.

**P:** We can also say that if we have uh.. parents with a successful marriage, it's likely of course that some of the children may divorce one day, right? For many reasons, right? For example, betrayal. Do you think that betrayal can indeed be a reason for a divorce?

**A<sub>1</sub>:** No.

Anderson: Sure.

**P:** No, Pará?

**A<sub>1</sub>:** No.

**P:** No?

**A<sub>2</sub>:** It's because... it's common with him.

**P:** It's common with you?

**A<sub>3</sub>:** It's common with Pará.

**P:** Do you think it's ok? It's no problem.

**A<sub>1</sub>:** **No, not no problem.** We have a problem but not a problem to broke up the...

**P:** Break up.

**A<sub>1</sub>:** Break up the relationship.

O uso de dois negativos nesta situação não é permitido na Língua Inglesa. A ocorrência deve-se a versão literal da sentença “Não, não é nenhum problema.”

O mesmo aluno prossegue o seu raciocínio.

**A:** I think... I think uh... **there is a lot of things really more bad...** really worst **than trait** uh... the betrayal uh **olha uma coisa a favor...** when a... When a... when a husband... **when a husband make something** for the wife to piti to piti to... to... to... (sons produzidos com a boca sem significado).

Ao explicar o porquê de seu raciocínio em considerar a traição como sendo nenhum problema para ele, o aluno segue dizendo que há coisas realmente piores que a traição. Ele usa *more bad* ao invés do comparativo *worse* para dizer *piores*. Em seguida ele faz uma verdadeira mistura de L1 e L2, em que lhe falta vocábulos

de L2. Fabrica inclusive o verbo *trait* ao invés de usar o *betray*. E por fim ele conclui usando o verbo *make* com o sentido de fazer alguma coisa na L1, no lugar do verbo que seria o adequado para a situação que ele tentava expressar.

Após a análise dos fragmentos, entrevistamos o professor para saber qual seria a sua posição a respeito do uso da L1 e da L2.

### **2.2.1.2 A visão do professor**

Ao questionar o professor sujeito da pesquisa acerca de sua opinião a respeito do uso de L1 em sala de aula, o professor respondeu que o uso da L1 é algo corriqueiro na sala de aula de Inglês como L2, quer o professor queira ou não. Segundo o entrevistado, os aprendizes estão constantemente traduzindo o que estão aprendendo, pedindo para que o professor repita o que explicou anteriormente, ou mesmo realizando uma atividade de produção oral, que deveria ser prioritariamente em L2, mas que termina sendo conduzida em L1. O entrevistado acredita que é possível aproveitar o potencial que o uso da L1 pode trazer para os aprendizes e professores nas mais diversas situações como, por exemplo, na checagem de instruções ou no ensino da pronúncia.

Indagado se e por que usaria a L1 em sala de aula e se considera inevitável o uso da L1, o entrevistado respondeu que a usaria sim, especialmente em níveis mais básicos, por que, segundo ele, os aprendizes são muito dependentes do professor e se sentem muito inseguros ao tentar falar ou mesmo repetir palavras ou frases. Na visão do entrevistado, os aprendizes estão constantemente comparando uma língua com a L2 e recorrem à L1 para entender as construções gramaticais da L2. Para o entrevistado, às vezes, o professor otimiza seu tempo traduzindo uma palavra, ao invés de tentar explicá-la em L2, ou mesmo dar uma explicação de um assunto ou instrução complicada, sem deixar que isso comprometa o seu esforço em criar um ambiente favorável ao aprendizado de L2. Segundo o entrevistado, o professor pode pedir que os aprendizes usem a L1, por exemplo, para verificar se eles entenderam as instruções, para executar uma determinada atividade, ou podem ainda usá-la quando precisarem de um atendimento individualizado, ou mesmo pedir

que os aprendizes de um nível mais avançado leiam um texto em L1 e o expliquem ou resumam a ideia principal desse texto em L2. Outra ideia, segundo o entrevistado, que poderia ser posta em prática nos níveis intermediários, seria a exibição de um filme em L1 com legendas em L2 e pedir que os aprendizes avaliem se a tradução é muito diferente da fala dos personagens. O entrevistado revela que pede, às vezes, que os aprendizes escrevam suas próprias legendas, antes que eles vejam como os tradutores fizeram. O entrevistado se considera ciente de que os alunos estão em sala de aula para aprender a L2, não a L1, por isso a L2 precisa predominar na sala de aula, apesar de alguns aprendizes encontrarem dificuldade em utilizá-la durante as atividades.

### 2.2.1.3 A L1 e o material didático.

O professor organiza suas atividades em torno da abordagem comunicativa sem necessariamente usar um livro didático. Nas aulas registradas por nós não há a utilização específica de um material didático, mas a combinação de diversas atividades, que envolvem os alunos nas mais variadas situações comunicativas, nas quais eles são convidados a opinar, discutir e emitir pareceres acerca de diversos temas.

Nas aulas que assistimos o professor usou o seguinte material.

## Marriage – for better or for worse

### Discussion

Work in pairs. Discuss the quotations below. What do you think they mean? Which ones do you agree with? Which do you disagree with? Which do you find amusing?

Love conquers all things.  
*Virgil*

Love is blind.  
*English proverb*

Marry in haste. Repent at leisure.  
*English proverb*

When a girl marries, she exchanges the attention of many men for the inattention of one.

*Helen Rowland, American writer*

Marriage is like a dull meal with the dessert at the beginning.  
*Henri, Comte de Toulouse-Lautrec*

### Reading

Read these two opinions about divorce. Which one do you agree with more?

#### Julia Casper – getting divorced for the sake of the children

The only surprising thing about divorce is that it doesn't happen more often. What people want from a marriage may be the same when they get married, but, as we all know, people can change.

What he wants may be very different from what she wants five years down the line. Very often, men have the attitude of, "She looks after me and she is there when I want her; but I have my own life." Women, on the other hand, think, "He is my best friend; I want him to share my interests, my emotions and my life." One or both of the partners begins to feel trapped. They start to live separate lives, which results in tension, arguments and battles, which then also has a negative effect on the children if there are any. So, what is the point of staying together? It's better for children to grow up in a relaxed, loving environment with one parent than in a tension-filled home with both parents.

Of course it's better to avoid splitting up – it hurts everyone, especially the children – but if a marriage is over, it's best to accept the situation and move on before more harm is done.

#### Sue Hardcastle – staying together for the sake of the children

Too many people see divorce as the easy way out. I admit that in some cases it may be necessary – for example, if your partner was physically or mentally abusing you. Getting divorced should be absolutely the last option. It's not just a lifestyle choice.

Part of the problem is that people seem to have an impossibly idealistic view of marriage. They expect love, romance and excitement to fill their lives all the time. But the fact is, married life is not always perfect love and harmony. There will be arguments and disagreements. It is boring at times and, especially when children come along, it can be hard work! You've got to be willing to make the effort to make a relationship work. It is this effort which makes marriage a rich and satisfying experience.

And what example is it to children if you decide to split up? What message does it give? "When things get difficult, you can just quit." It's no surprise that people whose parents divorce often get divorced themselves. How can they believe in the possibility of a permanent relationship if the people they most trusted couldn't do it?

## Who believes what?

Mark the sentences below with 'S' if they are what Sue says and 'J' if they are what Julia says:

1. People expect too much from marriage.
2. Children can experience negative things in a bad marriage.
3. Children whose parents split up can find it difficult to trust other people later in life.
4. Living with one parent can be better than living with both.
5. You shouldn't give up just because a relationship is difficult.

Do you agree or disagree with the statements above?



"If the police start asking questions, I shall just say that you packed your things one night and left me."

## Language

Complete the text below with the correct form of these words:

*last    contest    sign    break    split up    break down    work*

In the USA couples sometimes (1) . . . . . a contract before they get married called a 'prenuptial agreement', which puts in writing what will happen to their money and possessions if the marriage (2) . . . . . It doesn't surprise me that some of these marriages don't (3) . . . . . long. Before it has even started, the happy couple are already planning what to do when the marriage doesn't (4) . . . . . And, of course, a prenuptial agreement only works if both partners are reasonable. But what happens if one person doesn't want to (5) . . . . . and (6) . . . . . the divorce? Or what happens if someone tries to (7) . . . . . the contract? Well, what it really means is lots of work – and money – for the lawyers!

Do you think prenuptial agreements are a good idea? Would you have one?

## Discussion

Work in pairs or small groups. Discuss these questions:

1. What experience do you have of divorce? Your own? Your parents? Other family members? Friends?
2. Can divorce ever really be amicable?
3. Research shows that the children of divorced parents are more likely to get divorced themselves. Why do you think this is the case?
4. How easy do you think it should be to get a divorce? Which of these are you in favour of?
  - a. *divorce on demand – whenever one party wants it.*
  - b. *wait for a year to see if the couple can get back together again.*
  - c. *compulsory counselling for six months before a decision is taken.*
5. What do you think are suitable reasons for getting divorced? Consider these:
 

<i>He's been unfaithful to me.</i>	<i>We've just grown apart.</i>
<i>Life is so boring.</i>	<i>He hits me.</i>
<i>She doesn't sleep with me any more.</i>	<i>I want my freedom back.</i>
<i>We just have nothing in common.</i>	<i>I just married the wrong person. It's as simple as that!</i>

Trata-se de um material que promove a conversação e reflexão acerca de temas variados em nível mais avançado e, como se observa, não faz a menor referência à L1.

As atividades em geral são sempre lúdicas e algumas vezes partem de textos extraídos da internet ou de livros didáticos das mais variadas fontes. Todos os



esforços do professor visam promover as condições básicas para que os aprendizes desenvolvam a capacidade de usá-las em situações de comunicação oral e escrita nos mais diversos contextos. O professor parte do princípio de que a aprendizagem de uma L2 é facilitada pelo seu uso em interações sociais envolvendo a comunicação verbal.

Em função dessa visão pautada na abordagem comunicativa, o professor permite e incentiva o uso criterioso da L1, caso o aprendiz não consiga inferir os significados extraídos da conversação em que eles se engajam durante as aulas. A L1 aparece em orientações de como proceder em uma determinada atividade, no retorno dado pelos alunos ao professor, e nos momentos em que ocorre a falta de vocabulário na L2. Nessas instâncias, os aprendizes recorrem à L1 para suprir a lacuna lexical na L2, perguntando, em L1, pelas palavras que não conhecem na L2.

## **2.2.2 DADOS COLETADOS NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO**

### **2.2.2.1 dados coletados em sala**

Os fragmentos que seguem foram retirados de aulas de Inglês do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de ensino. A turma é composta de adolescentes e jovens adultos entre os dezesseis e trinta anos, na sua maioria trabalhadores durante o período diurno e estudantes durante o período noturno. O professor é licenciado em Letras Língua Inglesa, é um homem de meia idade, concursado e possui experiência no ensino da rede pública estadual e ótimo domínio do idioma, bem como excelente controle e domínio de sala. O professor trabalha as suas aulas prioritariamente fazendo o uso da L1. Os trechos mostram que o professor tenta em alguns momentos usar a L2 em sala de aula, mas, como observamos, a maior parte das atividades é conduzida na L1 adequando-se ao material didático disponível e a realidade dos aprendizes. Observamos que o professor dentro da realidade de suas turmas busca utilizar a L2 sempre que possível. A escola, apesar de ter uma boa infraestrutura em termos de sala de aula e prédio adequados, carece de meios eletrônicos como toca CDs, laptops e caixas de som disponíveis para o uso de todos os professores de L2.

O material didático utilizado por eles é o livro *New Password*, de Amadeu Marques, adotado no primeiro ano do ensino médio dessa escola da rede pública de ensino. O material que segue representa amostras das aulas desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo na disciplina de língua Inglesa.

### 2.2.2.1.1 Transcrição das aulas de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)

O trecho que segue apresenta o momento em que o professor entra em sala e inicia efetivamente inicia a sua aula após realizar a chamada.

**P:** We are on Thursday. Ok? **Vamo lá**, my friends, come on, open your books. Ok? Open your books. Ok? Open your books on page number sixty-five. On page sixty-five. Ok? On page number sixty-five. Let's talk about irregular verbs. Repeat, please. Irregular verbs.

**A:** Irregular verbs

**P:** Irregular verbs.

**S:** Irregular verbs.

**P:** Page sixty-five. Ok? Irregular verbs and regular verbs. Repeat, regular.

**A:** Regular.

**P:** Irregular.

**A:** Irregular.

**P:** Good! Let's go! My friends. In this page number sixty-five ok? Page number sixty-five, ok? You can identify ... **podem identificar os verbos irregulares**. Ok? Good! Look! The first point... **o primeiro ponto. Aos terminados em e, acrescenta-se apenas o d. Vamos ler juntos, meus queridos**. Repeat, please in Portuguese.... **aos terminados...**

**A:** **Aos terminados...**

**P:** **Em e**

**A:** Em e

**P:** **Eu não estou inventando nada disso. Tá escrito aqui! Não é para vcs repetirem. É para ler comigo.**

**A:** Rsrrsrsrsrsrsrs

**P: Vamos lá! Vamos lá! Todo mundo junto.** Hum! Um, dois, três...

Observamos que o professor usa a L1 nas chamadas do tipo “vamos lá”; “todo mundo junto, um, dois, três”; “Vamos ler juntos, meus queridos.”, para chamar a atenção dos aprendizes e estabelecer um ambiente favorável e propício ao aprendizado da Língua Inglesa, configurando o estabelecimento de comunicação interna.

Quando o professor traduz as regras gramaticais, como nos exemplos: “podem identificar os verbos irregulares.”, “o primeiro ponto. Aos terminados em e, acrescenta-se apenas o d.”, “aos terminados em e”, ele usa a L1 como uma ferramenta que garante o entendimento dos alunos e serve, para ele, como uma confirmação de que a sua explicação está surtindo efeito.

Na sentença, “Eu não estou inventando nada disso. Tá escrito aqui! Não é para vocês repetirem. É para ler comigo.”, o professor, além de manter a comunicação com seus aprendizes, busca incentivá-los a participar de forma ativa em suas aulas.

Vejamos os próximos fragmentos.

**Todos: Aos terminados em e acrescenta-se apenas o d.**

**P: Muito bem! Vamos ver então a primeira regrinha. Verbos terminados em e** (o professor escreve no quadro) Olha! Look, my friends! Look. **Aos terminados em e acrescenta-se apenas o d. É uma regra básica e simples.** Repeat, dance.

**A:** Dance

**P:** Repeat again, dance.

**A:** Dance.

**P:** Dance.

**A:** Dance

**P: Vamos ver se a regra aponta essa informação. É terminado em e?**

**A:** É.

**P: Para passá-lo ao passado, logicamente, acrescenta-se o d. Vejam que nós estamos falando sobre o passado. Nós estamos falando sobre o passado. Olha lá! Qual foi o tema que nós trabalhamos... né? Qual foi o**

**tema que nós trabalhamos nessa unidade?** *The father of flights.* Repeat, *the father...*

**A:** The father...

**P:** Of flight.

**A:** Of flight.

**P: O Pai da Aviação. O Pai da Aviação ainda existe?**

**A:** No.

**A:** He's dead!

**P: Pensei que vocês tivessem me falado.** Não, eu ouvi sim. Um cafezinho. Beautiful, Bruno. He's dead, ok? He's dead. **Ou seja, ele morreu. Né isso?** Good! Vamo lá. **Então, se ele morreu, nós não podemos falar sobre ele no passado.** Então dance ... dançar... então vejam. I dance. Terceira pessoa. He dances. Lembram da da regra do s, es e ies? **Essa é a regra do simple present.** Então the past of the dance... danced. Ok? Repeat, dance.

**A:** Dance

**P:** Simple present.

**A:** Simple present.

**P:** Danced.

**A:** Danced.

**P:** Past.

**A:** Past.

**P: Então nós podemos identificar que essa é a primeira regra fixa do passado.** Né? Olha! Repeat, love.

**A:** Love.

Em todas as sentenças em negrito acima, o professor usa a L1 como forma de comunicação e confirmação do entendimento dos aprendizes. Há uma mescla de L1 usada para explicações e de L2, por ser esta última a língua alvo da aula.

Vejamos a continuação dos fragmentos.

**P: Eu vejo os olhinhos de vocês brilhando. Isso quer dizer que vocês estão in Love. É uma turma... né? Quando vocês dizem in love, in love. Apaixonados.**

**Todos:** Êêêêêêêêêê

**P:** Repeat, please, in love.

**A:** In love.

**P: Quem tá in love aí levanta a mão. Você? Só eu?**

**Todos:** Rsrrsrsrsrs.

**P: Ah, a Ana Paula também!** Repeat, in love.

**A:** In love.

**P: Né? Só que ninguém tá de verdade** in love. Mentira, ninguém tá apaixonado. Ninguém tá in love, né? Então só para love. Repeat, love!

No fragmento acima, a L1, nas sentenças em negrito, é usada como forma e meio de comunicação entre o professor e os aprendizes e serve para descontrair o ambiente pesado de explicações gramaticais, as quais, neste caso, giram sobre o passado dos verbos irregulares.

**T:** Love. Aha! Viu? Brilhou de novo os olhinhos. **Então love é a mesma regra, termina-se em e.** Love... Simple past, loved. Repeat, loved.

**A:** Loved.

**P: É a primeira regra.** Ok? Vamo lá? Number two. Bora ler comigo. Come on. Let's go! Paula.

**A:** Arrocha!

**P:** Paula. **Aos terminados em... não trouxe o livro... tradicionalmente.**

**A:** No.

**P:** Karine

**A: Arrocha!**

Acima encontramos uma situação interessante que difere do que vimos nessa turma até agora. Ao dirigir-se ao aprendiz falando “não trouxe o livro... tradicionalmente.” O professor usa a L1 como forma de repreensão ao aprendiz, porque não trazer o material didático é um hábito daquele aprendiz. Um outro ponto é o “Arrocha” partindo de um aprendiz para incentivar o outro colega que iria iniciar a leitura conforme solicitação do professor.

Vamos aos próximos fragmentos

**A:** Onde é para ler? **Aos terminados em y é professor?**

**P:** Yes.

**A:** **Aos terminados em y precedido em vogal acrescenta-se *ied*.**

**P:** **ied, o ied, né? Olha! Sublinha aí: Y . Terminados em y precedidos de consoante... precedidos de consoante...** não, não, não, não perdão, é o segundo, né?

**Todos:** Ah, ah, ah, ah, ah, ah.

**P:** É verdade! **Aos terminados em y precedidos de vogal, meus queridos.**

Olha que lindo! Né? Olha aí! Você tem aqui ó, Play. Repeat, play.

**A:** Play

**P:** Repeat again, play.

**A:** Play.

**P:** Again.

**A:** Play.

**P:** Everybody.

**A:** Play.

**P:** **Jogar, brincar, continuar, né? Permanecer. Então, play, terminados em y precedido de vo...**

**A:** ...gal.

**P:** de vo...

**A:** ...gal.

**P:** **Acrésceta-se o ed.** Olha! Ed meus queridos... ed. Então vamo lá. Tem uma outra! Repeat, played.

**A:** Played.

**P:** Play.

**A:** Play.

**P:** Played.

**A:** Played.

**P:** Então tem uma outra aqui. Repeat, enjoy.

**A:** Enjoy.

**P:** Enjoy.

**A:** Enjoy.

**P: Aproveitar, gostar. Então você terminou um lanche. Aí você pode perguntar:** Did you enjoy? **Você aproveitou?** Yes, I did. No, I didn't. Né? Então vamo lá? Enjoy... y antecedido de vogal... mesma regra. Acrescenta-se o ed. O ed meus queridos. Então nós temos o simple present... enjoy... past enjoyed. Ok, my friends? Do you understand?

**A:** Yes, I do.

**P:** Beautiful! Beautiful!

**A:** Solange.

**P:** Yes, I do. . Great. Vamos lá. Próxima regra. Next rule. Ok? Come on! Let's go. Julia!

**A: Aos terminados em y precedidos de consoante**

**P:** Lindo. Beautiful! Olha lá! Good. Vejam aí. **Aos terminados em y. Aos terminados em y... try ... tentar, né?** Tentar... **verbo tentar.** Repeat, try.

**A:** Try.

**P: Isso. Terminados em y precedidos de conso...?**

**A:** ...ante.

**P:...ante. Consoante. Então o que que vai fazer? Troca-se o y e adiciona o ied.** Repeat, tried.

**A:** Tried.

**P:** Tried.

**A:** Tried.

**P: Ele me dá um exemplo aqui. Olha!** Repeat, study.

**A:** Study.

**P:** Study.

**A:** Study.

**P: Estudar. A mesma regra. Terminados em y precedidos de conso...?**

**A:** ...ante.

**P: Então tira-se o y e acrescenta-se o ied.** Beautiful. Let's go my friends. Come on! Come on! Let's go. Uhhhh. Mateus.

**A: Aos monossilabos terminados na sequencia consoante vogal consoante, dobra-se a consoante final e acrescenta-se o ed.**

**P:** Beautiful, Mateus. Sublinhem. **Aos monossilábicos, né? Olha! Ele ressaltando os mono... ssilábicos; ou seja, formados de apenas uma**

**silaba. Lindo... formados de apenas uma silaba, né? Toma Andreza. Formados de apenas uma silaba... formados de apenas uma silaba. São os monossilábicos.** Repeat, stop!

**A:** Stop.

**P:** Stop.

**A:** Stop.

**P:** Então, o que que nós vamos fazer? O que que ele pede para fazer? É monossilábico? É só uma silaba. Stop. Parar. Então, o que que você vai fazer? É você dobra, né? **Dobra-se a consoante final e acrescenta-se o ed.** Stopped. Repeat, stop.

**A:** Stop.

**P:** Stopped.

**A:** Stopped.

**P:** Good! That's right... Aos monossilábicos, né? Então você tem aqui a palavra cut. Repeat, cut.

**A:** Cut.

**P:** Vejam aqui ó! **Aos monossilábicos terminados em... na sequência consoante vogal consoante.**Essa palavra cut. Ela tá na regra? Yes or no?

**A:** No.

**P:** Yes, Andreza. Yes. **É consoante vogal consoante.** Num tem aqui? **Uma consoante. Então dobra-se, né? E aí trabalha a palavra. Agora qual é o exemplo e aí é importante nós olharmos o seguinte. Vamos pegar o exemplo dado pelo material. Vejam aí a segunda palavra...** drop. Repeat, drop.

Como pode ser observado no fragmento acima, trata-se de uma aula com o foco centrado na forma do passado dos verbos regulares e irregulares da Língua Inglesa cuja explicação é feita integralmente na L1. O professor procede às explicações em L1 e dentro do possível trabalha a pronúncia dos verbos mostrados nos exemplos no livro didático. Observamos a preocupação do professor quanto a pronúncia das palavras e sentenças em L2 apesar de seguir as diretrizes concernentes à abordagem instrumental privilegiando apenas a habilidade de leitura com o uso predominante da L1.



### **2.2.2.2 A visão do professor.**

Ao questionar o professor sujeito da pesquisa acerca de sua opinião a respeito do uso de L1 em sala de aula, o professor respondeu que acredita ser válido qualquer procedimento didático que leve à melhoria da qualidade dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, desde que haja um interesse comum na relação professor-aprendiz que garanta a eficácia do procedimento, independentemente de qual seja.

Indagado se usaria a L1 em sala de aula, o entrevistado respondeu que todas as metodologias são válidas quando o planejamento realizado leva em consideração a vivência e experiências acumuladas dos discentes e, portanto, a utilização da L1 deveria ser considerada.

Indagado sobre o porquê do uso da L1, o entrevistado respondeu que o procedimento é resultante do cuidado do professor em promover a melhor condição do aprendiz em absorver os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Indagado se considera inevitável o uso da L1 em sala de aula, o entrevistado respondeu que considera sempre haver momentos em que a intervenção da L1 se faz necessário, principalmente quando houver a necessidade de exemplificar conteúdos específicos. O entrevistado considera, contudo, que a percepção do momento exato para aplicar a L1 e a execução do procedimento deve ser feita pelo professor.

### **2.2.2.3 A L1 e o material didático.**

O livro organiza suas atividades em torno da abordagem instrumental, contemplando exclusivamente a habilidade de leitura. Em função disso, a língua de comunicação em sala de aula com o objetivo de obter a compreensão de textos, é a L1. Além disso, a comparação entre a estrutura sintática da L1 e a estrutura sintática da L2 e a utilização de cognatos fazem parte das estratégias de compreensão de textos em L2, conforme podemos observar nas figuras.

Alberto Santos-Dumont (1873-1932) was born in Brazil and educated in Paris. He made his first balloon ascent in 1898 and soon after that began constructing dirigible airships. In 1901 he won a Paris air race and international fame. (After the race, he asked Louis Cartier for a timepiece that would keep his hands free – the first wristwatch.)

Turning to heavier-than-air machines, Santos-Dumont built his 14-Bis in 1906, three years after the Wright brothers' initial flight. His flight was the first in Europe, and his plane was the first anywhere to lift off the ground under its own power. In 1909 Santos-Dumont designed the Demoiselle monoplane, the forerunner of modern light planes.

In 1910 Santos-Dumont fell ill with multiple sclerosis and retired from flying. He returned to Brazil in 1916. Ill and despondent over the use of aircraft in warfare, he committed suicide in 1932.

(From "Leaders of the Century", in *Time* Special Issue - "Latin American Leaders for the New Millennium", May 24, 1999)

*Nos céus de Paris*, ALY CHEUICHT, L&PM, 1998.  
 "Santos-Dumont: The Father of Flight", *Reader's Digest: Reading Skill Builder*.  
 "Mais ultraleve que o ar", *Superinteressante*, outubro 1996.  
 "Santos-Dumont: As asas do homem", *Superinteressante*, abril 1989.  
<http://www.emaer.fab.mil.br/personnel/index.htm>

60

Figura 1

Unit 5 - The Father of Flight

**WHAT'S it ALL ABOUT?**

Todas as informações abaixo são verdadeiras. Identifique a única que, apesar de referir-se à história de Santos-Dumont, não foi abordada no texto da revista *Time*.

- O primeiro relógio de pulso foi feito por Louis Cartier para Santos-Dumont, que queria um relógio que não lhe ocupasse as mãos.
- Santos-Dumont construiu o 14-Bis três anos depois do primeiro voo dos irmãos Wright\*.
- O monoplane Demoiselle, desenhado e construído por Santos-Dumont, foi o precursor dos modernos ultraleves.
- O uso de aeronaves com fins bélicos causou grande tristeza e depressão ao inventor e contribuiu para o seu suicídio.
- O primeiro voo de um aparelho mais pesado que o ar e usando propulsão própria foi feito por Santos-Dumont com o 14-Bis, sobre o campo de Bagatelle, perto de Paris, em 23 de outubro de 1906. Esse voo oficial, documentado, feito com a presença de uma comissão fiscalizadora do Aeroclube da França foi a origem real da aeronáutica.

**WORDS in CONTEXT**

Complete as frases com palavras do texto.

- When you fall ▲ it's time to call a doctor.  
a. despondent    b. ill    c. free    d. light
- Let me check my ▲ and see what time it is.  
a. wristwatch    b. design    c. ground    d. flight
- Balloons, airships, and airplanes are different kinds of ▲.  
a. aircraft    b. air race    c. fame    d. power
- Santos-Dumont ▲ on a farm near Palmira, Minas Gerais, and died in Guarujá, São Paulo.  
a. fell    b. began    c. built    d. was born
- Atomic ▲ could destroy the planet.  
a. ascent    b. warfare    c. timepiece    d. machine
- She got home at 9 o'clock and I got home ▲, at 5 past 9.  
a. three years after    b. soon after that    c. anywhere    d. before that
- When an airplane ▲ off the ground it takes off.  
a. retires    b. lifts    c. turns    d. returns

\* O primeiro voo dos irmãos norte-americanos Orville e Wilbur Wright aconteceu em 17/12/1903, em Kitty Hawk, um local quase deserto na Carolina do Norte, com um aeroplano por eles construído chamado Flyer. Esse voo foi feito em condições um tanto especiais. Veja maiores detalhes na página 68.

61

Figura 2

Temos acima um texto em L2 seguido de questões de compreensão de texto. As questões estão em L1 e os aprendizes respondem em L1, pois o que importa é compreensão do texto.

Nas figuras abaixo, o foco muda para a forma e toda a metalinguagem é utilizada em L1. Embora haja exemplos em L2, toda a explicação é feita na L1.

Unit 5 - The Father of Flight

## STRUCTURE

### SIMPLE PAST

Os verbos em inglês podem ser divididos em **regulares** e **irregulares**:

- os regulares formam o passado com o acréscimo de **ed** ou **d** à forma básica:
  - work ➔ worked
  - live ➔ lived
- os irregulares têm formas específicas no passado:
  - begin ➔ began
  - go ➔ went
  - see ➔ saw

Como você pôde observar, as ações em "The Father of Flight" referem-se ao passado. A maioria das formas verbais está no **Simple Past**, um tempo verbal que equivale em português ao Pretérito Perfeito e ao Pretérito Imperfeito.

No **Simple Past** os verbos têm uma única forma para todas as pessoas:

I / you	he / she / it	we / you / they	lived, worked, saw, went, etc.
---------	---------------	-----------------	--------------------------------

Volte ao texto e encontre essas formas verbais, separando-as no seu caderno em dois grupos: verbos regulares e verbos irregulares. Há 5 formas de regulares e 6 de irregulares. Dê a tradução de cada uma dessas formas que se aplica ao texto.

Afirmativa	Negativa	Interrogativa
I worked/saw	I did not work/see	Did I work/see?
you worked/saw	you did not work/see	Did you work/see?
he/she worked/saw	he/she did not work/see	Did he/she work/see?
we worked/saw	we did not work/see	Did we work/see?
you worked/saw	you did not work/see	Did you work/see?
they worked/saw	they did not work/see	Did they work/see?

Na forma negativa usa-se o auxiliar **did** + **not** (**didn't** na forma contraída, usada em conversação) antes da forma básica do verbo (sem **ed** ou **d**).

Na interrogativa usa-se **did** no início da pergunta, ficando o verbo na forma básica (sem **ed** ou **d**).

64

Figura 3

Unit 5 - The Father of Flight

## Notas ortográficas

### Verbos regulares

- Aos terminados em **e** acrescenta-se apenas **d**:
  - dance ➔ danced
  - love ➔ loved
- Aos terminados em **y** precedido de vogal acrescenta-se **ed**:
  - play ➔ played
  - enjoy ➔ enjoyed
- Aos terminados em **y** precedido de consoante, troca-se o **y** por **ied**:
  - study ➔ studied
  - carry ➔ carried
- Aos monossilábicos terminados na sequência consoante-vogal-consoante dobra-se a consoante final e acrescenta-se **ed**:
  - stop ➔ stopped
  - drop ➔ dropped
- Aos dissilábicos, quando a última sílaba é tônica também se dobra a consoante final e acrescenta-se **ed**:
  - commit ➔ committed
  - prefer ➔ preferred
  - occur ➔ occurred

Observe o que acontece quando o verbo não termina na sequência consoante-vogal-consoante ou quando a última sílaba não é tônica:

- rain ➔ rained
- happen ➔ happened
- open ➔ opened

### Verbos irregulares

Cada verbo irregular tem uma forma própria no passado:

- begin ➔ began
- go ➔ went
- do ➔ did
- see ➔ saw
- buy ➔ bought
- run ➔ ran, etc.

Essas formas irão aparecer gradualmente nos textos e exercícios. Para facilitar o estudo e a memorização desses verbos há uma lista dos mais usados na p. 230 da Minigrammar.




Figura 4

A escolha dos textos leva em conta a aplicação prática do vocabulário em situações específicas que aproveitam todo o referencial de mundo que os aprendizes já possuem na L1. O autor lança mão de textos adaptados e autênticos nos mais diversos gêneros textuais. Entre eles notamos textos oriundos de jornais, revistas, livros e internet, abordando diversos temas relacionados ao homem e o seu lugar no universo, contribuindo para a formação cultural e cidadã dos aprendizes. Há evidente exploração do conhecimento de mundo dos aprendizes via a L1 presente em todo o conhecimento prévio dos aprendizes.

Nas figuras 6 e 7 notamos que o autor expande o tema e solicita em L1 que os aprendizes façam pesquisas em outras fontes acerca dos temas discutidos nos textos e comparem com os dados contidos no texto introdutório.

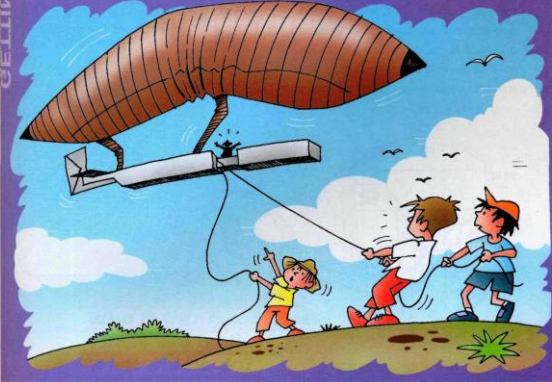


Unit 5 - The Father of Flight

**GETTING THE MESSAGE**

**S**antos-Dumont was the first man who made a dirigible balloon that really worked. One day his balloon began to double up in the middle and to drop toward the ground. Probably some of the hydrogen was escaping. He saw some boys flying kites in a field below him. "Take my guide rope and run against the wind, like a kite!" he shouted. The boys understood and did as Santos-Dumont told them. His balloon acted like a kite on the end of a string, and little by little it was pulled safely to the ground.

(From "Santos-Dumont: The Father of Flight", Reader's Digest: Reading Skill Builder, 1959)



1. Antes de Santos-Dumont, alguém já havia construído balões dirigíveis? O que acontecia com esses aparelhos?

2. O balão começou a dobrar-se ao meio e a perder altura. Qual a provável razão disso?

3. O balão estava sobrevoando um campo. Quem Santos-Dumont viu nesse campo?

4. O que Santos-Dumont pediu aos garotos?

5. Como terminou esse incidente?

67

Figura 5

Unit 5 - The Father of Flight

**Talk It Over**


**GROUP WORK**

Em 1904, Santos-Dumont recebeu a notícia de que, nos Estados Unidos, os irmãos Wright haviam conseguido voar no ano anterior com um aeroplano mais pesado que o ar. No entanto, nenhuma comissão científica ou outras testemunhas haviam acompanhado o voo. O único registro eram publicações nos jornais com base nos relatos dos próprios aviadores.

Somente em 1908, dois anos após o voo do 14-Bis, Wilbur Wright esteve na França para realizar demonstrações, mostrando então publicamente a superioridade de seu aparelho em relação aos que estavam sendo produzidos na Europa. Ele alegava que seu aeroplano havia sido construído com base no modelo original de 1903.

Os fatos descritos parecem-nos superar uma polêmica que já perdeu totalmente seu sentido.  
(transcrito de <http://www.emaefab.mil.br/personal/sdumont/sdumont>)

Eles acabaram sendo publicamente aceitos como pioneiros, mas admitiam que o aparelho usado dependia de recursos externos para alçar voo. Como o motor de 12 HP era insuficiente para fazer o aparelho decolar, eles tinham contado com a ajuda de uma espécie de catapulta.



Volte ao texto de abertura desta unidade e localize as informações a seguir:

a. o voo de Santos-Dumont (com o 14-Bis) foi o primeiro na Europa.

b. o avião de Santos-Dumont foi o primeiro, em qualquer lugar, a elevar-se do chão por seus próprios meios.

Veja que até a revista norte-americana *Time* admite que Santos-Dumont foi a primeira pessoa a voar num aparelho mais pesado que o ar com propulsão própria.

Pesquise mais sobre a vida e a obra desse ilustre inventor, pioneiro da aviação e pacifista. Esse herói merece, mais do que tantas celebridades de duvidosa importância, ser conhecido por todos os brasileiros.

68

Figura 6

A L1 presente no livro didático adotado pela escola pública sustenta-se pela escolha da Abordagem Instrumental feita pela rede pública escolar e pelos professores que integram o sistema.

## 2.2.3 DADOS COLETADOS NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO.

### 2.2.3.1 Dados coletados em sala

O fragmento que segue foi retirado das aulas de língua Inglesa de uma turma da sexta série do ensino fundamental composta por pré-adolescentes cuja média de idade gira em torno de 11 e 12 anos de idade e de uma turma da sétima série do ensino fundamental composta por adolescentes entre 13 e 14 anos de idade, todos pertencentes à mesma escola da rede pública municipal de ensino. O professor é licenciado em Letras Língua Inglesa, é jovem, possui bastante experiência no ensino em cursos livres de Língua Inglesa e excelente domínio do idioma que leciona e

apesar do pouco tempo no ensino público municipal possui experiência e domínio de suas aulas na rede pública.

Decidimos utilizar fragmentos maiores de cada uma das salas assistidas porque eles mantêm o mesmo formato ao longo das aulas, e por se tratar de uma escolha adotada pelo professor em relação ao uso prioritário da L1. O primeiro e o segundo fragmento apresentados foram coletados em duas salas da sétima série, e o terceiro foi coletado na sala da sexta série. Estes trechos mostram como o professor faz uso da L1 em sala de aula, pois, como observamos, a maior parte das atividades realizadas é conduzida na L1. O professor é formado em Letras Língua Inglesa e dentro da realidade de suas turmas busca utilizar a L2 sempre que possível. A escola, da mesma forma que a escola focalizada no exemplo anterior, tem uma boa infraestrutura em termos de sala de aula e prédio adequados, mas carece de meios eletrônicos como toca CDs, laptops, data-show e caixas de som disponíveis para todos os professores de L2.

A faixa etária dos aprendizes situa-se entre 12 e 14 anos de idade no turno matutino. O material didático utilizado por eles é o livro *Keep in Mind*, de Elisabeth Young Chin e Maria Lúcia Zaorob, recém-adotado para toda a rede pública municipal de ensino.

### 2.2.3.1.1 Fragmento do material coletado na primeira turma de sétima série.

**P:** Quero ouvir vocês, vamos lá.

**A:** A,

**P:** Mais alto

**Todos:** A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.  
[eɪ, bi, si, di, i, ɛf, dʒi, eitʃ, aɪ, dʒei, keɪ, ɛl, ɛm, ɛn, ou, pi, kju, ar, ɛs, ti, ju, vi, 'dʌbl  
ju, ɛks, waɪ, zi]

**A:** Num tá muito bom mas... né? Exatamente. Isso aqui foi o que a gente já viu. Vamos lá!

**P:** Apenas uma revisão. Hein? Depois nós vamos para aquele assunto que nós vimos na outra aula! Só para revisar. Vamos fazer o seguinte: você com seu colega

aí do lado. Tá certo? Um de você.... Ei, presta atenção no que eu estou falando. Um de vocês vai ser a letra A e o outro vai ser a letra B. Tá bom? Tá? Vamos fazer um experimento?

**A:** Vamos

**P:** Eu sou a letra A e vocês a letra B. Pode ser?

**A:** Ok.

**P:** Hi, good morning.

**A:** Good morning.

**P:** What's your name?

**A:** My name is...

**P:** Nice to meet you.

**A:** Nice to meet you, too.

**P:** Tá ótimo. Agora faz isso aí com o teu colega aí, vamos lá!

(alunos praticam os diálogos em pares)

**P:** Agora eu vou querer algumas pessoas aqui na frente para fazer. Jade. Vamos lá. Vumbora Juliana. Juliana, Juliana, Juliana.

**A:** Juliana. Juliana. Juliana. Juliana.

**P:** Uma pessoa. Táí ó, rapaz eu gosto do cara assim. Gosto do cara que tenha... Vou dar dez pra esse cara que ele tem iniciativa. Ninguém aqui quis vir. Sandro você vai ser letra A e você vai ser letra B. vamos fazer o seguinte, vai mais pra lá e fala bem alto.

**A<sub>1</sub>:** Hi, good morning.

**A<sub>2</sub>:** Good morning.

**A<sub>1</sub>:** What's your name?

**A<sub>2</sub>:** My name is Jade.

**A<sub>1</sub>:** Nice to meet you.

**A<sub>2</sub>:** Nice to meet you, too.

**Todos:** Abraça, beija, aêêêêê. Beilja logo! hahahaha

**P:** Na nossa ultima aula... ei! Na nossa ultima aula nós vimos os tipos de música, num foi?

**Todos:** Foi.

**P:** Me fala quais são os tipos de música em inglês que vocês lembram.

**A:** Hip hop

**P:** Tinha que ser, né? Tinha que ser hip hop. Vai

**A:** Dance, Rock, Bolero

**P:** Bolero? Eu falei em Inglês!

**A:** Jazz. Rock

**P:** Que mais?

**A:** Pop Music

**P:** Hã?

**A:** Pop Music

**P:** Que mais?

**A:** Electronic

**P:** Fala mais alto

**A:** Electronic

**P:** Que mais? Hã?

**A:** Latin music

**P:** Eu quero só essa fileira aqui, ó! Fala pra mim como é que eu falo essa daqui ó!

**A:** Latin music.

**P:** Essa fileira não são só três pessoas. Eu quero todo mundo dessa fileira falando, tá? Vamos lá!

**A:** Latin music.

**P:** Mais alto!

**A:** Latin music.

**P:** Essa fileira aqui. Eu quero vocês falando essa daqui, ó!

**A:** Dance music.

**P:** Como é que é?

**A:** Dance music.

**P:** Vocês dois lá atrás. Pode falar meu amigo, pode falar!

**A:** Dance music.

**P:** Isso! Só você. Elinara?

**A:** Dance music.

**P:** Tá, agora eu quero essa fileira aqui falando.

**A:** Pop music.

**P:** Vocês... essa daqui.

**A:** Rock music.

**P:** De novo.

**A:** Rock music.

**P:** Rock music. Né? Rock. Vamos tentar falar assim. Tudo bem se você falar assim para uma pessoa. Rock eu já ouvi aqui também danci, né? Alguns de vocês falando danci. A pessoa ia entender vocês, mas vamos tentar fazer uma pronuncia mais próxima do que eles falam, né? Então vamos lá, rock music.

**A:** Rock music.

**P:** Agora eu quero a turma toda falando aqui. Hip hop.

**A:** Hip hop.

**P:** Dance music.

**A:** Dance music.

**P:** Jazz

**A:** Jazz

**P:** Rock music

**A:** Rock music

**P:** Pop music

**A:** Pop music

**P:** Classical music

**A:** Classical music

**P:** Latin music.

**A:** Latin music

**P:** Agora como é que eu pergunto assim: você gosta de tal musica? Como é que é essa pergunta?

**A:** Do you...

**P:** Tem que ter alguma coisa com o like. Né?

**A:** Professor...

**P:** Né assim.

**A:** É...

**P:** Como é que eu perguntaria: você gosta de musica pop?

**A:** Do you like pop music?

Nesse primeiro fragmento, o professor orienta os aprendizes sobre os exercícios que eles executam em sala de aula usando a L1. A medida é tomada



para que haja a máxima compreensão do que deva ser feito durante os exercícios. No decorrer da condução dos exercícios, o professor faz correções relacionadas às dificuldades de pronúncia demonstradas pelos aprendizes. Todas as explicações e convites à repetição são conduzidos em L1. Na última atividade de sala de aula, o professor extrai informações para usar em sua explicação na forma de diálogos na L1. A atividade funciona à base de perguntas e respostas e tem como objetivo o envolvimento dos aprendizes em atividades colaborativas visando à comunicação a mais próxima possível do mundo dos aprendizes. Na segunda turma, o professor está mais adiantado com o assunto e inicia as aulas com correções na pronúncia dos aprendizes e faz uso deliberado da L1 pelos mesmos motivos anteriores.

#### **2.2.3.1.2 Fragmento do material coletado na segunda turma de sétima série.**

**P:** Eu quero que vocês falem pra mim essas letrinhas em pares. Tá bom, de dois em dois. Certo. Já que eu falei de dois em dois. Tá bom? Vamos lá.

**A:** M, N

**A:** M, N

**A:** M, N

**A:** M, N

**P:** Tá parecendo à mesma coisa pra mim. De onde eu estou parece que são. Será que a gente fala da mesma forma. Esse aqui com esse aqui.

**A:** Não.

**P:** Lindinhas, vocês lá atrás. Isso na última. Vocês duas mesmo. Como é que eu falo isso aqui meu amor? Como é que nós falamos isso? E esse aqui? Tá tudo certo. Vamos... Vamos a turma toda. Vamos lá!

**A:** M, N

**A:** M, N

**P:** Então olha aqui. M. Pessoal, é pra falar.

**A:** M

**P:** M

**A:** M

**P:** Tá. N

**A:** N

**P:** Então qual é a diferença desse aqui pra cá, hein?

**A:** Porque o M fecha a boca.

**P:** O M fecha a boca. Será que isso é verdade?... Será que isso é verdade? Então falem daí.

**A:** M e N

**P:** Perfeito! Parabéns pra vocês, tá bom?

**A:** Uhu!

**P:** E esse aqui como é que é?

**A:** ['dʌbl]

**P:** Pode falar.

**A:** ['dʌbl]

**A:** É ['dablu]

**P:** É ['dabliu] será? Será que é ['dabliu]?

**A:** Não.

**P:** Como é que é?

**A:** ['dʌbl]

**P:** Hum?

**A:** ['dablju]

**P:** É ['dablju], E aqui?

**A:** ['ɛks]

**P:** Hum? ['ɛks] Não é?

**A:** [dɪ]

**A:** ['dʒeɪ]

**A:** [dɪ]

**A:** ['dʒeɪ]

**A:** [dɪ]

**A:** ['dʒeɪ]

**A:** [dɪ]

**A:** ['dʒeɪ]

**A:** ['dʒeɪ]

**A:** ['eɪtʃ]

**P:** Será que esse aqui é ['eɪtʃ]?

**A:** Não.

**P:** Tou ouvindo aqui ['eɪtʃ] aqui na frente

**A:** ['dʒeɪ]

**P:** E esse aqui? ['dʒɪ] aqui?

**A:** ['dʒɪ], ['dʒɪ] né? Fala esses dois.

**A:** [sɪ], ['dʒɪ]

**P:** Hã?

**A:** [sɪ], ['dʒɪ]

**A:** [sɪ], ['dʒɪ]

**A:** [dʒɪ], ['keɪ]

**P:** Como é que é esse aqui?

**A:** ['keɪ]

**P:** Como?

**A:** ['keɪ]

**P:** Mais alto.

**A:** ['keɪ]

**A:** ['keɪ]

**A:** ['keɪ]

**A:** ['keɪ]

**P:** Cuidado para não falar... Perfeito gente. Vamos revisar isso aqui né? Vamos revisar isso aqui né? Só vocês. Não, não, não. Agora tem que ser sério. Tá bom.

**A:** [eɪ, bɪ, sɪ, dɪ, ɪ, ɛf, dʒɪ, eɪtʃ, aɪ, dʒeɪ, keɪ, ɛl, ɛm, ɛn, ou, pi, kju, ar, ɛs, ti, ju, vi, 'dʌblju, ɛks,waɪ, zɪ]

**P:** aplausos.

**A:** Êêêêêêêêêêêê

Na terceira turma, o diálogo predominou em sala e os aprendizes eram convidados a interagir uns com os outros em L2. Mas novamente aparece o predomínio da L1 como ferramenta indispensável à condução dos exercícios em sala de aula. As orientações continuaram a ser dadas em L1 e a interação professor-aprendiz manteve o mesmo modelo de obtenção de informações através de diálogos entre o professor e os aprendizes.

### 2.2.3.1.3 Fragmento do material coletado na turma de sexta série.

**P:** Agora eu quero que vocês me digam o que que elas falaram aqui! Oh, meu deus do céu! Menos mal. Quem mais? Quem mais quer vir aqui? Eu vou fazer uma com a Lionede! Vamos lá Lioneide. Faz assim ó. Eh, eu vou vim lá de trás. Tá bom? Tu és a letra...?

**A:** A

**P:** A letra A. Eu sou a letra B. Vou vim daqui hein, Lioneide. Pode falar bem alto.

**A:** Hi, good morning!

**P:** Lioneide, good morning. Oh, my God.

**A:** What's your name?

**P:** What's my name? Lioneide, my name is Filipe, Lioneide.

**A:** Nice to meet you.

**P:** Nice to meet you, too. Lioneide assim ninguém vai te ouvir. Então fala meu amor de novo. Fala!

**A:** What's your favorite food?

**P:** What's my favorite food? Oh, my favorite food is pizza. And you? What's your favorite food?

**A:** My favorite food is brigadeiro. What's your favorite singer?

**P:** My favorite singer? I love Beyonce, but I don't like Nunes Filho. You know?

**A:** No, I don't.

**P:** I don't like him. Do you like Nunes Filho?

**A:** No, I don't.

**P:** Ok, bye bye!

**A:** See you!

**P:** Aplausos! Num ficou melhor agora? Vamos fazer o seguinte agora! Vai ser uma bolinha... ei shhh. Depois você namora com a Eliana, senta lá! Senta. Vai ser... ei... uma bolinha para cada fileira. Uma bolinha para cada fileira. Aqui ó! Aqui, aqui, aqui, tá faltando mais uma bolinha aí. Me dá aí. Pronto.

**A:** Aqui tá faltando uma.

**P:** Taqui ó. Levanta a bolinha para quem eu entreguei. Ta certo, então vamo lá! Primeira fileira é essa aqui! Segunda fileira vai ser essa daqui só eles dois. A primeira fileira vai aqui ó, whew, chegou na colega lá voltou. Terceira fileira só essas

duas pessoas aqui. Quarta fileira: vocês quatro. Quinta, sexta. Deu pra entender? Levanta a bolinha de novo aí. Eu não quero saber de nenhuma outra bola que não seja essa. Eu não quero saber de nenhuma outra bola...

É importante ressaltar que os aprendizes envolvidos nas aulas manifestavam-se positivamente às indagações do professor, e de um modo geral é possível notar o envolvimento e o entusiasmo de todos os aprendizes nas atividades conduzidas pelo professor. Mesmo conduzidas em L1, os aprendizes tentavam falar a L2 sempre que incentivados pelo professor.

### **2.2.3.2 A visão do professor.**

Ao questionar o professor sujeito da pesquisa acerca de sua opinião a respeito do uso de L1 em sala de aula, o professor respondeu que, de forma geral, o ensino do Inglês como L2 é delegado a serviços especializados, ofertados em escolas que dispõem de uma infraestrutura apropriada, professores que dominam bem a língua estrangeira e possuem um treinamento voltado para a aplicação da metodologia empregada pela escola e material didático específico. Segundo o entrevistado, aprender uma L2 é se deixar falar pela língua, através do desenvolvimento de competências comunicativas utilizadas em práticas sociais da linguagem. Para ele, infelizmente, na escola pública essa meta não é atingida por várias razões, seja de ordem política, econômica, social, ou mesmo da formação do professor. O entrevistado argumenta que vários professores da rede pública do estado do Amazonas, sem um mínimo de conhecimento linguístico, “completam” sua carga ensinando Inglês, fazendo da sala de aula um espaço estereotipado, daqueles, por exemplo, onde se afirma que só se aprende o verbo *to be*, ou em que se treina mecanicamente verter uma frase da afirmativa para a negativa o semestre inteiro. Nesse sentido, para o entrevistado, o uso da L1 é um fim em si mesmo. O professor não tem qualificação para ensinar, e usa a L1 para a condução de suas aulas, na maior parte das vezes desvinculadas das propostas curriculares para aquela série que ele está ministrando. Segundo relatos do entrevistado, há professores da rede pública que tentam falar inglês em sala, achando que o aluno tem a obrigação de entender o que está sendo falado. Porém, as manifestações desesperadas dos alunos com enunciados do tipo: “ixi, to entendendo nada”, “a

tua!”, “ehehe eu hein professor!” muitas das vezes são suficientes para fazer o professor parar de falar na L2. Para o entrevistado, usar a L2 em sala significa causar um estranhamento desnecessário nos aprendizes, fazendo-os ficar desmotivados e construindo neles um sentimento negativo em relação à L2, como por exemplo, quando eles pensam que não aprenderão Inglês porque mal sabem o português, ou que a língua é muito difícil.

O entrevistado acredita que o uso exclusivo da L1 na sala de aula da escola pública, especialmente em se tratando de áreas periféricas da cidade, é a indicação inevitável de que ali se aprende sobre a L2 de forma muito superficial. Isso, para o entrevistado, pode ser explicado, também, pela condição social dos alunos, muitos dos quais ainda estão aprendendo a ler e escrever e são aprovados para uma série em que esse conhecimento já deveria estar bem desenvolvido.

O entrevistado acredita que não se pode fazer muita coisa quando o aluno não sabe ler e escrever, o que é o caso de alguns aprendizes no ambiente de trabalho desse professor. Segundo ele, para aprender uma L2, eles precisam ter acesso aos meios de comunicação diversos, dispor de espaços onde possam praticar a língua, ter o apoio dos pais, fora outros fatores de natureza interpessoal como motivação, interesse e aptidão para o aprendizado de línguas. O entrevistado pontua que saber uma L2 acaba sendo um privilégio e uma forma de exclusão social. Ele relata que em suas aulas, pelos fatores mencionados acima, ele usa prioritariamente a L1, salvo em situações de repetição, *drills* (exercícios estruturais), leitura em voz alta de texto ou prática de *role-plays* (encenações), a L2 é utilizada. O uso da L1 aparece nas explicações de como fazer uma tarefa, para explicar gramática ou falar sobre uma curiosidade ou aspecto cultural, ou em conversas informais diversas, como, por exemplo, ao precisar conversar com a turma sobre o comportamento esperado de um aluno na sala. Às vezes, o entrevistado relata que até se atreve a falar alguma coisa em Inglês, mas isso é utilizado apenas como uma estratégia para chamar a atenção deles, especialmente quando estão muito dispersos. Muitos dos aprendizes ficam impressionados quando ele começa a falar em Inglês e fazem silêncio para escutá-lo. Ele considera muito interessante como muitos deles se interessam pelo Inglês, por exemplo, ao terem a curiosidade de saber como é seu nome na L2, ou na tradução de uma frase de uma determinada

música. O entrevistado avaliou como um ganho enorme o fato dos professores da rede municipal terem sido contemplados com a aquisição do material didático adotado desde o ano de 2011. Ele viu o fato como um valioso passo em direção à utilização da L2 em sala, seja através da compreensão oral das atividades trazidas no CD do material, ou mesmo na realização de atividades controladas escritas e orais.

### **2.2.3.3 A L1 e o material didático**

O livro organiza suas atividades em torno da abordagem comunicativa, amparado na crença de que os participantes de cada processo discursivo escolhem, de toda a potencialidade que a língua (sistema) lhes proporciona, elementos que lhes permitam adaptar-se às situações sociodiscursivas de modo compatível às situações de comunicação. Essas escolhas devem, segundo Chin, E. e Zaorob, M. (2011) autoras da série adotada pela rede municipal de ensino, promover as condições básicas para que os aprendizes desenvolvam a capacidade de usá-las em situações de comunicação oral e escrita nos mais diversos contextos. O livro parte do princípio de que a aprendizagem de uma L2 é facilitada pelo seu uso em interações sociais envolvendo a comunicação verbal.

Em função dessa visão pautada na abordagem comunicativa, o livro permite o uso criterioso da L1, caso o aprendiz não consiga inferir os significados extraídos da leitura, em algumas situações analisadas por nós no livro didático. A primeira delas trata da compreensão de um texto, que neste caso, é o cardápio de uma pizzaria.

**Professor(a):** Introduza a atividade perguntando aos alunos se eles gostam de *pizza*, de que tipos ou sabores, e se gostam de experimentar sabores novos. Depois, peça que façam a atividade em dupla. Ela explora o cardápio como gênero textual e verifica se o aluno é capaz de identificar seus principais elementos.

## Act 6 Let's read

### 1 Read the menu. Find the items below.

- a) the name of the restaurant  
The Cliff's Homemade Pizza
- b) a kind of pizza  
Cheese, Cheese and Pepperoni etc.
- c) one ingredient  
Bacon, tomato, cheddar cheese etc.
- d) a price  
Qualquer um na coluna à direita.

### The Cliff's Homemade Pizza

Flatbread Pizza	
Chicken Alfredo with Bacon and Tomato	\$7.50
Prosciutto, Sun-dried Tomatoes, Mozzarella, and Basil	\$7.75
Tenderloin with Caramelized Onions and Bleu Cheese	\$7.95
14 inch Fresh Baked Pizza	
Cheese Pizza	\$9.50
Cheese and Pepperoni	\$10.50
Cheese and Sausage Pizza	\$10.50
Chicken Alfredo - Bacon and Tomato	\$13.75
BBQ Chicken - Red onion & Cheddar Cheese	\$13.95
Hawaiian - Pineapple, Canadian Bacon, green and red peppers	\$13.95
Deluxe Pizza - Your choice of 6 of your favorite toppings from the following	\$14.95
chicken, sausage, pepperoni, bacon, mushrooms, onions, tomatoes, olives, pineapple, peppers, Canadian bacon, artichoke hearts, sun-dried tomatoes	
Add one or more toppings to any pizza	\$1.00

Available at: <[www.hightcliffrestaurant.com/menus/Pizza-Menu.jpg](http://www.hightcliffrestaurant.com/menus/Pizza-Menu.jpg)>. Accessed on: Apr. 15<sup>th</sup>, 2008.

### 2 Answer the questions.

- a) Que *pizzas* você escolheria com a segurança de saber o que vai comer?  
Resposta pessoal.
- b) Olhe as opções que você não entende completamente. Quais arriscaria?  
Resposta pessoal.
- c) Qual a melhor opção se você quiser uma *pizza* com vários ingredientes, mas também ter a certeza do que vai comer?  
Deluxe Pizza, porque você monta a sua própria.

### 3 Discuss with your class. Respostas pessoais.

**Professor(a):** Se puder, traga para a sala de aula cardápios de diferentes estabelecimentos para os alunos fazerem a questão (b).

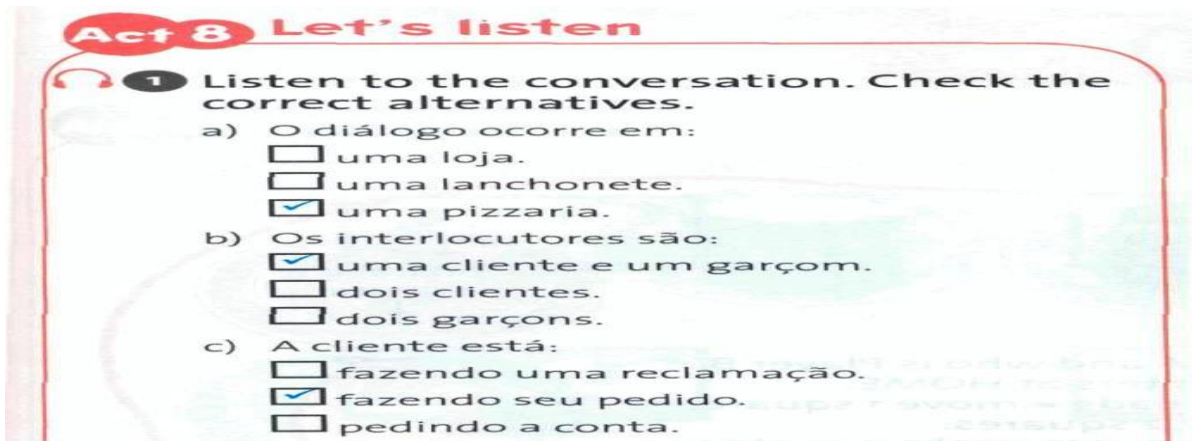
- a) O cardápio é uma lista organizada. O que aconteceria se não fosse assim?
- b) Como as informações estão normalmente organizadas em um cardápio? Por quê?

Os aprendizes devem ler a informação contida no cardápio e responder às questões dos exercícios utilizando estratégias de leitura como *skimming*, *scanning*, inferência de palavras pelo uso de cognatos, palavras repetidas, pistas gramaticais e textuais, marcadores discursivos, análise e transferência de dados de gráficos e tabelas. O livro traz orientações em L1 para o professor na parte superior do exercício e pede que ele faça perguntas em L1 para introduzir o tema da leitura e ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito de pizzas. As instruções sobre como fazer o exercício devem ser explicadas pelos aprendizes para o professor em L1 para que o professor certifique-se de que a mensagem foi adequadamente entendida. A questão número dois instiga os alunos à resolução das questões,



lançando mão de estratégias de leitura para resolver problemas dos quais os aprendizes não possuem domínio de certos dados a serem manipulados em termos lexicais na L2. O último exercício, cujo enunciado está redigido em L1, convida os aprendizes a refletir sobre a organização do próprio texto. Trata-se de uma seção que procura ampliar insumo apresentado a fim de que ele possa envolver o aprendiz relacionando com o cotidiano deles.

Outro exemplo diz respeito ao exercício de compreensão oral em que os aprendizes ouvem os textos narrados no CD do professor e respondem as questões.



**Act 8 Let's listen**

**1 Listen to the conversation. Check the correct alternatives.**

a) O diálogo ocorre em:

- uma loja.
- uma lanchonete.
- uma pizzaria.

b) Os interlocutores são:

- uma cliente e um garçom.
- dois clientes.
- dois garçons.

c) A cliente está:

- fazendo uma reclamação.
- fazendo seu pedido.
- pedindo a conta.

Nota-se que a preocupação aqui está voltada para a compreensão da mensagem muito mais do que o uso da L2. A L1 funciona como meio de garantir que a compreensão foi alcançada de modo satisfatório. O professor deve explorar imagens, se houver, e explicar a tarefa em L1 para que os aprendizes saibam o que procurar no texto ao ouvi-lo.

Encontramos também a presença da L1 na seção *Food for Thought*. Nessa seção, o objetivo é promover reflexões sobre questões relacionadas ao tema proposto pela unidade que está sendo estudada.

## Food for thought

**Professor(a):** Esta atividade estimula o aluno a refletir sobre as habilidades e talentos de cada um e a valorizar as diferenças. Ela envolve também uma pesquisa sobre inteligências múltiplas para que ele possa entender e desenvolver novas capacidades.

- 1 Você conhece bem suas habilidades e talentos? O que você faz bem e com facilidade?
- 2 Pense em seus familiares, amigos e colegas. Em que cada um é habilidoso?
- 3 Conheça a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner. Visite o site <[www.middleschoolkidz.com/MultipleIntelligenceB.htm](http://www.middleschoolkidz.com/MultipleIntelligenceB.htm)> (acesso em: 8 abr. 2008). Você pode também fazer um teste para se conhecer melhor em <[www.mitest.com/omitest.htm](http://www.mitest.com/omitest.htm)> (acesso em: 8 abr. 2008).
- 4 Existe alguma capacidade que você gostaria de desenvolver? Qual e por quê? Como pretende fazer isso?

Observamos a presença das orientações ao professor em L1 e, de acordo com a orientação das autoras, a língua de condução da seção é a L1, por tratar-se uma situação em que os alunos provavelmente não têm condições linguísticas suficientes para emitir opiniões em L2, sendo o mais importante a reflexão sobre o tema proposto. Caso o professor perceba que há possibilidade do aprendiz expressar-se em L2, ele pode incentivá-lo a tentar usá-la para emitir a sua opinião.

Temos ainda a seção *Projetos* que tem como objetivo a ligação entre a escola e situações do cotidiano dos aprendizes através da busca de informação em material impresso ou da internet para a execução de uma tarefa, como por exemplo, uma pesquisa de opinião junto aos colegas para a elaboração de um jornal; passeios pela escola ou bairro com o objetivo de propor melhorias na vizinhança ou na escola; criação de campanhas; trabalhos manuais; culinária; construção de maquetes; e reflexão individual ou em grupo. Aqui o propósito é que os alunos tenham contato com o material impresso na L2 relacionado com o tema proposto pela unidade e assim, por conta dessa proximidade, melhorem a aprendizagem e aumentem o interesse pelo aprendizado da L2.

**Professor(a):** Este projeto leva adiante a reflexão proposta no boxe *Food for thought*, estimulando o aluno a pesquisar sobre a profissão de seus sonhos de modo a colher informações reais que possam orientá-lo em sua futura escolha.

## Project

**Objetivo:** Descobrir fatos sobre a profissão que você deseja exercer para poder fazer uma escolha realista.

1. Pesquise sobre a profissão desejada em guias e na internet. Experimente acessar: <[www.thefunworks.org/](http://www.thefunworks.org/)>, <[www.bls.gov/k12/](http://www.bls.gov/k12/)> e <[www.careerccc.org/destination2020/introo2.htm](http://www.careerccc.org/destination2020/introo2.htm)> (acessados em: 22 abr. 2008).
2. Crie um cartaz com texto e fotos, recortes e/ou desenhos, mostrando: o nome da profissão, o local, dias e horário de trabalho, ferramentas/uniforme, os estudos ou aprendizado necessários, uma vantagem e uma desvantagem dela.
3. Exponha seu cartaz na sala de aula. Olhe os trabalhos dos colegas. Tem alguém com o mesmo sonho que você ou algum colega apresentou alguma profissão em que você não havia pensado? Troque informações com seus colegas para aprender mais.

107

Em alguns projetos, há a indicação de sites na internet que podem ser acessados na busca de informações pertinentes ao tema da pesquisa.

Por fim, observamos ao final de cada revisão uma autoavaliação.

**2** Marque o que você achou das atividades em que aprendeu sobre o mundo, as pessoas e as linguagens.

	Interessante	Útil	Gostaria de saber mais
Refletir sobre o valor de certas habilidades e <i>hobbies</i> e do ato de brincar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender a fazer <i>origami</i> e ensinar a outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Refletir sobre as minhas habilidades e talentos e os de outras pessoas, além de conhecer a teoria das inteligências múltiplas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Organizar e realizar um <i>show</i> de talentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprender que as palavras em português podem ter mais de uma tradução em inglês e vice-versa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

If you need help, talk to your teacher.

Esta avaliação é composta de questões em L1 acerca das opiniões dos aprendizes sobre as reflexões e projetos propostos nas duas últimas unidades as quais a revisão faz referência. Há também um espaço em branco destinado ao registro dos aspectos que os aprendizes consideram importantes no processo de ensino-aprendizagem. Por fim, há uma instrução dirigida aos alunos para procurar

seus professores em caso de necessidade de ajuda e também para manter seus professores informados a respeito de suas necessidades individuais.

## **2.2.4 DADOS COLETADOS NO NÚCLEO DE ENSINO DE IDIOMAS.**

### **2.2.4.1 dados coletados em sala.**

Os fragmentos que seguem foram retirados das aulas de Inglês do último nível do curso de Inglês do Núcleo de Ensino de Idiomas da Universidade Federal do Amazonas. Trata-se de uma turma composta de alunos cujas idades estão compreendidas entre dezesseis e trinta anos de idade, e todos são estudantes do turno matutino. O professor é licenciado em Pedagogia e graduando em Letras Língua Inglesa, é jovem, possui bastante experiência no ensino em cursos livres de Língua Inglesa e excelente domínio do idioma.

Decidimos usar uma amostra significativa das aulas assistidas por se tratar de um procedimento adotado pelo professor em relação ao uso prioritário da L2. O professor usa exclusivamente a L2 em sala de aula. O núcleo tem uma boa infraestrutura em termos de sala de aula e prédio adequados, possui meios eletrônicos como toca CDs, laptops, data-show e caixas de som disponíveis para o uso de todos os professores de L2.

O material didático utilizado por eles é o livro *Smart Choice*, de Ken Wilson e Genevieve Kiocenda, produzido pela editora Cambridge, e faz parte do catálogo de manuais para o ensino do Inglês como língua estrangeira publicados por uma editora britânica e distribuídos internacionalmente. Esse material é adotado para todo o curso de língua Inglesa desse núcleo de ensino de idiomas.

Esse trecho mostra como o professor ignora completamente o uso da L1 em sala de aula, pois, como observamos, as atividades realizadas são totalmente conduzidas na L2.

### 2.2.4.1.1 Fragmento das aulas de língua Inglesa do último nível.

**P:** Yeah? So. Ok. So, I have to talk to you. So, hey guys, you know that we hav... we don't have much time to do the whole unit. So, we are going to do the listening... the listening, then the pronunciation part. Then we're going to finish this unit eleven and we're going to start unit the twelve, ok? So, we're going to skip the Reading, the Writing and Enjoying English 'cause we don't have time, we have to practice only the necessary because we have only this Saturday. Then we have next Saturday an oral test, written test and finish, ok? So, let's do the listening. So, take a look at page ninety three. Ok? Ninety three. Ok, here we have a handsome guy, very good looking with a beautiful hair. hahaha, and a nice mustache here! Ok? Take a look here, read the... the reading text ok? Giving us some information about this guy, ok? One minute for you to read. Shhhh! Read quickly the green box here. Ok? Read here, read here, read here, read here... so, one minute for you to read, ok?

Os alunos leem as informações contidas na caixa de texto da página noventa e três. Enquanto isso a professora espera pacientemente para executar o exercício de compreensão oral.

**P:** So, what did you find? Do know these words *share* and *charity*. You know share is when you have something and you give this thing to other people. Yeah. This thing you share can be feeling, can be money, can be something... ok? You share something you give it to other people. Ok? In this case that was a company. And Charity is when you uh... you help some institutes, some societies, organizations like... uh... let me see! Do you remember any society here in Brazil? I only remember environmental...

**A:** Viva Cazuzza.

**Professor:** Yeah, Viva Cazuzza. I, I used to help the... the WWF. They help the environment and animal and... I guess this was the green people.

**A:** Greenpeace!

**P:** Greenpeace, hahahaha. But a long time ago. Yeah. I liked to do this kind of thing to the animals. Ok, So, we're going to listen to the recording about this guy Sam Morgan, ok? And a little bit of his story, ok? First of all, listen the story, then I'm going to play again, and you can answer the questions, ok? Let's go. One, two, three...

Conforme a amostra acima, todas as instruções, avisos, e explicações são conduzidos na L2. A L1 praticamente desaparece de sala aula. Um ou outro aluno usa a L1 para descobrir o equivalente em L2 de uma ou outra palavra, como no fragmento abaixo.

**A:** Teacher?

**P:** Just a moment.

**A:** Num é past participle?

**P:** Yeah, because I noticed that you use had plus the past participle. So it is the same structure of the present perfect. When you use the present perfect you use have and the past participle. Yeah? So it's the same way. Present? No. Sorry! Ok? Hello.

Aqui a L1 aparece de duas formas: a primeira, de forma indireta e que reflete a interferência da L1 na L2, e surge na forma de um vocativo, *teacher*, inexistente na L2, pois os falantes nativos da L2 nunca se dirigem ao professor, na sala de aula chamando-o de *teacher*; esta é uma marca cultural tipicamente brasileira e não tem correspondência na cultura da L2. A segunda, de maneira mais explícita na busca de confirmação de uma informação que o aprendiz acreditava ser verdadeira. Essa certeza parece ser mais bem apresentada na L1.

#### **2.2.4.2 A visão do professor.**

Ao questionar o professor sujeito da pesquisa acerca de sua opinião a respeito do uso de L1 em sala de aula, o professor respondeu que acredita que a L1 pode ser utilizada sempre que o aluno sinta e/ou tenha uma dificuldade maior em compreender a L2, como por exemplo, no aprendizado da gramática. O entrevistado entende e alerta que os professores devem agir com cautela para não prejudicar o desempenho em L2 dos aprendizes, buscando adequar o vocabulário ao nível dos aprendizes.

Indagado se usaria a L1 nas suas salas de aula, o professor responde que depende do nível em que ele está lecionando. Atualmente, ele está lecionando numa

turma de Inglês nível médio ou pré-intermediário. Nesse nível, ele procura não utilizar a L1 em sala de aula. Mas, como disse anteriormente, sempre que o aluno solicita uma explicação na L1, o professor responde em L1. O entrevistado justificou o uso da L1 baseado na sua crença de que os professores devem colaborar para o desenvolvimento e/ou o aprendizado dos sujeitos aprendizes, principalmente nos momentos em que eles mesmos sentem dificuldade em compreender um texto e/ou algum item da gramática e se, ao utilizar a L1, pode-se esclarecer melhor algum tópico, o entrevistado não vê como problema a utilização deliberada da L1.

Indagado se ele considera inevitável o uso da L1, o entrevistado respondeu que o professor pode sim evitar ao máximo a utilização da L1 em sala de aula, seja adequando o vocabulário ao nível dos alunos, seja fazendo uso de mímicas, ou desenhos, entre outros. Mas, caso os alunos não compreendam o assunto, em última instância, o professor pode fazer uso da L1. De acordo com sua experiência em sala, isso já ocorreu com ele, mesmo em turmas de nível pré-intermediário, em algumas questões e itens gramaticais. O entrevistado relatou que, certa vez, ao tentar explicar um item gramatical evitando o uso da L1, chegou até mesmo a utilizar recursos gestuais sem que tenha havido entendimento do que se pretendia explicar por parte dos aprendizes. Houve, segundo ele, demonstração de dificuldades generalizadas em sua sala de aula, sendo então o último recurso o uso da L1.



### 2.2.4.3 A L1 e o material didático

Conforme mencionado no início da apresentação do material coletado no núcleo de ensino de idiomas, o livro didático foi publicado pela editora Cambridge e faz parte do catálogo de manuais para o ensino de Inglês como língua estrangeira.

## 11 What would have happened?

### Vocabulary

1 Put the words in the box in the correct list.

a. utensil	d. adaptation	g. appliance	j. breakthrough
b. creation	e. development	h. device	k. contraption
c. gadget	f. innovation	i. instrument	l. modification

Things that are invented	Words to describe inventions
utensil	

2 Listen and check your answers.

3 Complete the chart with the correct form of the words.

	Noun	Verb	Adjective
1.	adaptation	adapt	adaptable
2.	appliance		
3.	creation		
4.	development		
5.	innovation		
6.	modification		

4 **PAIR WORK.** Ask and answer questions about discoveries and inventions.

A What's the most important innovation of this century?  
 B I think it's the hybrid car. Someday everyone will drive one.


STRETCH YOUR VOCABULARY

What other words to describe inventions do you know? Make a list.  
 advance, improvement, variation...


WHAT WOULD HAVE HAPPENED? • UNIT 11

### In Your Own Words


1 Look at the pictures. What do you know about the people?



Alexander Graham Bell



Tim Berners-Lee



The Wright brothers

2 Complete the information. Then listen and check your answers.

a. breakthrough	c. contraption	e. gadgets
b. instrumental	d. invention	f. modifications

**Who made a difference?**  
 An Italian named Antonio Meucci. Never heard of him? In that case, you probably think that the telephone was the 1 \_\_\_\_\_ of Alexander Graham Bell. It was actually invented by Meucci, but Bell was certainly 2 \_\_\_\_\_ in the process. Because both his wife and his mother were deaf, Bell wanted to find a way to help them communicate. If they hadn't been deaf, he might not have tried to invent something.

A man called Tim Berners-Lee. He was the guy who invented the World Wide Web. Most inventions of the last 20 years have been 3 \_\_\_\_\_ of things that existed before. Either that, or they are useful little 4 \_\_\_\_\_, like MP3 players. But Berners-Lee really made a difference. Without him, it wouldn't be possible to surf the Internet, send e-mails, or download music. And he gave it to the world for free! If he hadn't, we would have had to pay every time we went online!

An English guy called George Cayley. You probably think that the Wright brothers were the first ones to fly, but the real 5 \_\_\_\_\_ came 50 years earlier, when Cayley built a glider with a motor in it. He made his chauffeur sit at the controls. His 6 \_\_\_\_\_ flew about a hundred meters, after which the terrified chauffeur got out and immediately resigned. "I came here to drive a coach, not a flying machine!" he said. "If I had known I had to fly, I wouldn't have taken the job!"

3 **GROUP WORK.** Discuss these questions.

- Which inventor do you think has made the biggest difference in the world?
- Do you know anything about how the person got the idea?
- What is the most important invention of someone from your country?

Como pode ser visto nas figuras acima, esse material está organizado obedecendo a uma sequência constante em todas as unidades de cada livro. O livro começa com uma atividade leve que apresenta e ao mesmo tempo explora o novo léxico a ser trabalhado ao longo da unidade. Em seguida, o léxico passa a ser explorado em contextos extraclasse relacionados ao mundo real dos aprendizes, expandindo a aplicação para situações diferentes das encontradas no livro didático. Após o trabalho lexical, segue-se o foco na forma. O passo seguinte é trabalhar a habilidade de leitura com exercícios de compreensão oral.




WHAT WOULD HAVE HAPPENED? • UNIT 11

## Listening

**1** Read the news item. What do you think about Gareth Morgan?

When New Zealander Sam Morgan sold his Internet auction business for \$450 million, his father Gareth, an investment adviser with a 7 percent share in the company, made \$29 million. He and his wife decided to give all the money to charity.

"I just can't think of anything to do with it," he said. "It's like winning the lottery 50 times. It's crazy! We're just ordinary people."



**CD 2** **2** Listen to three responses to the news. Circle the correct answer.


- Who already knew the story about Gareth Morgan?
  - Mike
  - Katia
  - Lucas
  - all of them
- Who thought that Gareth Morgan was doing a good thing?
  - Mike
  - Katia
  - Lucas
  - all of them
- What is the interviewer probably holding?
  - money
  - a photograph
  - a camera
  - a newspaper

**CD 2** **3** Listen again. Circle the correct answer.

- Mike thinks that Gareth Morgan is \_\_\_\_\_.
  - crazy.
  - stupid.
  - miserable.
  - generous.
- Mike says that he would have \_\_\_\_\_.
  - spent all the money.
  - saved all the money.
  - spent some of the money.
  - invested in real estate.
- Katia thinks that Gareth's actions are \_\_\_\_\_.
  - strange.
  - wrong.
  - admirable.
  - selfish.
- Katia says that she would have \_\_\_\_\_.
  - given all the money away.
  - given half the money away.
  - saved half the money.
  - bought a new apartment.
- Lucas's reaction to the story is \_\_\_\_\_.
  - pity.
  - disgust.
  - envy.
  - disbelief.
- If Lucas had been given the money, he \_\_\_\_\_.
  - would have given it all away.
  - wouldn't have given it all away.
  - knows what he would have done.
  - would have started his own company.

**4** **GROUP WORK.** Discuss these questions.

- What do you think about Gareth Morgan?
- Who do you agree with: Mike, Katia, or Lucas? Why?
- What would you have done if you had been given the money?




93

UNIT 11 • WHAT WOULD HAVE HAPPENED?

## Reading

**1** Look at the pictures. What do you know about these foods?



**2** Read the article. Then match each definition with two words in the box.

a. concoction (par. 1)	e. manufacture (par. 3)	i. picky (par. 7)	m. fussy (par. 8)
b. mixture (par. 1)	f. content (par. 5)	j. protest (par. 7)	n. grumble (par. 8)
c. delighted (par. 1)	g. income (par. 5)	k. satisfied (par. 7)	
d. produce (par. 2)	h. revenue (par. 6)	l. ecstatic (par. 7)	


- extremely happy c \_\_\_\_\_
- hard to please \_\_\_\_\_
- complain \_\_\_\_\_
- combination; blend \_\_\_\_\_
- pleased \_\_\_\_\_
- money that comes in \_\_\_\_\_
- make; create \_\_\_\_\_

**3** Read the article again. Number the events in history from 1 (first) to 6 (last).

- Ray Kroc heard about a place using eight Multmixers. \_\_\_\_\_
- Frank Epperson found a frozen mixture on his porch. \_\_\_\_\_
- 1.4 billion sticks were used to make Popsicle products. \_\_\_\_\_
- George Crum sliced a potato into very thin pieces. \_\_\_\_\_
- Epperson began making Epsicles in seven fruit flavors. \_\_\_\_\_
- Kroc welcomed diners at his first McDonald's restaurant. \_\_\_\_\_


**4** **Discuss these questions.**

- Do you think the people in the article were smart or lucky?
- Who was responsible for the most successful product?
- How do their "inventions" affect people's lives today?



94

Em seguida, temos exercícios de compreensão em leitura iniciando com uma breve exploração do léxico usado no texto seguido de questões de compreensão textual. Num momento final, aparecem os exercícios de prática escrita, encerrando a unidade com diversos exercícios para o desenvolvimento da habilidade da escrita.

WHAT WOULD HAVE HAPPENED? • UNIT 11	UNIT 11 • WHAT WOULD HAVE HAPPENED?
<p style="text-align: center;"><b>DELICIOUS IDEAS</b></p> <p><b>THE POPSICLE</b></p> <p>1 The Popsicle was invented in 1905 by an eleven-year-old boy named Frank Epperson. The story goes that Frank, who enjoyed creating new drinks using soda powder and different flavors, mixed a drink and left the concoction outside on the porch. That night, there were record low temperatures, and the next morning, Frank found the mixture with the wooden stirring stick frozen in it. He was delighted. He took the "pretty pink frozen lollipop" out of the cup and called it the Epperson Icicle. He later renamed it the Epsicle.</p> <p>2 Eighteen years later, in 1923, Frank started a business producing Epsicles in seven fruit flavors. Later, Frank's son George renamed it the Popsicle, in honor of his "pop" or father.</p> <p>3 These days, there are more than thirty different Popsicle flavors to choose from. And three million of them are sold every year. In 2001, 1.4 billion sticks were used to manufacture Popsicle products. Imagine, if Frank hadn't left his drink on the porch, we might never have tasted one!</p> <p><b>MCDONALD'S HAMBURGERS</b></p> <p>4 In 1954, Ray Kroc was a salesman and distributor of a milkshake maker called the Multimixer. Ray was amazed to hear that there was an outdoor hamburger stand in California using eight Multimixers at the same time. He got in his car and headed west to see it.</p> <p>5 He found hard-working brothers Dick and Mac McDonald serving hamburgers faster than anyone he'd ever seen. Ray suggested that they close the stand and open a series of restaurants. The brothers weren't sure. They were content with the income from the stand, and were also tired of working so hard. "We're too busy here!" said Dick. "Who could we get to open restaurants for us?" "Well," Kroc answered, "what about me?"</p> <p>6 Ray Kroc opened his first McDonald's in Des Plaines, Illinois, in 1955. The first day's revenue was \$366.12! That store is now a McDonald's museum, containing some of the original equipment, including a Multimixer. Imagine, if Ray Kroc hadn't gone to California, there might still be only one McDonald's location!</p> <p><b>POTATO CHIPS</b></p> <p>7 The potato chip was invented in 1853 by a chef named George Crum. Crum worked at a vacation resort in Saratoga Springs, New York. One day, a diner was picky and protested that the french fries were too thick. Crum made some more, but the customer still wasn't satisfied. Crum finally sliced a potato as thin as possible and fried the pieces. They were too thin to eat with a fork, so the customer ate them with his fingers. He was ecstatic and demanded more. Potato chips were invented!</p> <p>8 Crum's chips were originally called Saratoga Chips. Soon, they were made and sold all over New England. Crum later opened his own restaurant. Imagine, if the diner hadn't been so fussy and grumbled to the chef, potato chips wouldn't have been invented!</p>	<p style="text-align: center;">UNIT 11 • WHAT WOULD HAVE HAPPENED?</p> <p><b>Writing</b></p> <p>1 Look at the picture and the title below. What do you think the essay is about?</p> <p>2 Read Danny's essay. What happened to him? What lesson did he learn?</p> <p style="text-align: center;"><b>Losing the ticket of a lifetime really taught me a lesson...</b> By Danny Miller</p> <p>My mother was always nagging me about my room. I'll admit I didn't always put my clothes away. And I guess there was a lot of stuff on the floor that should have been in a closet or drawer. It was definitely a little messy, but I didn't think it was that bad. Then something happened that made me decide to change. My dad got us tickets to see my favorite team play. It was the biggest game of the year, and it was completely sold out. He gave me the tickets, and I put them somewhere safe. When it was time to go, I couldn't remember where I had put them. I went crazy. I looked everywhere, but I still couldn't find them.</p> <p>That night I went to my room, sat on the bed, and started thinking. I decided to do something positive—to finally clean my room. I picked up a book off the floor and the tickets fell out.</p> <p>I'm still upset about missing the game. If I had listened to my mother, I might not have misplaced the tickets. The worst part is that my dad would have really enjoyed the game. Now I'm more organized and I try to keep my room clean.</p>  <p>3 Write about something that happened to you that taught you a lesson.</p> <p>4 <b>PAIR WORK.</b> Compare your essays. Has something like this ever happened to you?</p>
95	96

Os exercícios orais aparecem distribuídos em toda a unidade e não apenas em uma determinada seção. Conforme vimos, não há em nenhum momento evidências de qualquer recurso à L1.

## 2.2.5 DADOS COLETADOS NA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE ENSINO DE IDIOMAS DE GRANDE PORTE.

### 2.2.5 dados coletados em sala.

Os fragmentos que se seguem foram retirados de duas turmas de língua Inglesa, uma do nível intermediário e a outra do nível básico do curso de língua Inglesa de uma escola da rede particular de ensino de idiomas. A turma intermediária é composta por adolescentes entre quatorze e dezessete anos de idade e a do nível básico é composta por jovens adultos entre vinte e vinte cinco anos, e adultos entre vinte e cinco e trinta e cinco anos. O professor é graduando em Letras Língua Inglesa e, apesar de jovem, possui muita experiência no ensino de

Língua Inglesa nos cursinhos de idiomas na cidade. Iniciaremos pela turma de nível intermediário.

O professor inicia as suas aulas em L2 estabelecendo um ambiente descontraído e receptivo ao conteúdo a ser ministrado. A aula é conduzida na L2 e ao solicitar um aprendiz para criar um exemplo de condicional presente, recebe a seguinte resposta:

**P:** What about you, Meire? We're in the first conditional. If you... do something... you will...

**A:** If I **make** my homework English, I will pass.

**P:** If I do your homework of English, The teacher won't call you. Ok?

**A:** I did.

O verbo *make* está sendo usado no lugar do verbo *do* como se fosse um correspondente direto do verbo fazer e, por isso, a aluna tenta dizer que se ela fizer a sua tarefa, ela passará de ano letivo.

A aula prossegue e, em um determinado momento, uma aluna levanta a mão e se dirige à professora.

**A:** Teacher, posso falar?

A aprendiz solicita a vez para falar o seu exemplo de condicional presente. Apesar de ter um desempenho satisfatório para seu nível durante a aula, a aprendiz usa a L1 para certificar-se que a professora entendeu o seu enunciado.

O mesmo acontece quando a aprendiz elabora uma nova sentença e prefere emitir sua opinião em L1.

**A:** If I get late ... Ah.. If I lose my bus, I will be late.

**P:** Yeah. Very good! Let's continue.

**A:** **É que ontem de madrugada eu arrumei o quarto.**

**A:** Yeahhh! It's because I

**P:** Uhum. It's because... Let's speak in English.

**A:** It's because yesterday **in the** midnight I cleaned up the bedroom.

O comentário é feito na L1 por não haver segurança no domínio da L2 para expressar o que a aprendiz quer dizer. A preposição e o artigo *in the* aparecem na frase em que a aprendiz tenta dizer em Inglês o que ela já tinha dito em Português. Evidentemente, a construção é incorreta, pois ela jamais apareceria na produção do falante nativo, que provavelmente diria algo como “It’s because yesterday midnight I cleaned up my bedroom.”

No enunciado seguinte, o aprendiz solicita a confirmação daquilo que ele suspeita ser uma participação positiva sua na formulação de uma sentença obedecendo à solicitação do professor.

**P:** All right. So, I want examples. Reason and purposes.

**A:** Well, purpose. A goal... objective. Like huh, oh, I forget.

**P:** Huh huh.

**A:** I go back to the shopping because I’m buying some clothes. **Seria...?**

**P:** Reason... because... You go to the shopping because you have a reason to do something. Buy something is your reason to go to the shopping. Ok?

**A:** **E se eu falasse:** I came to the shopping to...

**P:** Just say

**A:** **Eu queria falar: Eu queria fazer ...**

**P:** Because ... **Let’s speak in English.**

**A:** I have to see one example to purpose.

Em um primeiro momento, no trecho da aula que acabamos de ver, o aprendiz elabora uma sentença de acordo com as instruções do professor e, ao final da sentença, ele solicita a confirmação, mas dessa vez utilizando a L1 “*Seria...?*”. O aprendiz precisa ter certeza de que ele está construindo a frase de acordo com as instruções do professor, e o sentimento dessa certeza, aparentemente, só pode ser expresso na L1. Em um segundo momento, o aprendiz busca resposta para sua dúvida quanto a uma outra sentença usada para o mesmo fim. No final do trecho, o aprendiz insiste em continuar a participar, porque acredita que está participando pouco e parece querer sensibilizar o professor para deixá-lo falar. Neste momento, é evidente que o aprendiz deseja monopolizar as falas em sala de aula e o professor habilidosamente distribui as vozes igualmente entre os demais aprendizes. Por

fim, o professor solicita que o diálogo seja mantido na L2, tentando limitar o uso da L1, considerada indesejável na sala de aula de L2. No enunciado seguinte, a L1 aparece novamente, mas dessa vez de forma indireta, na interlíngua do aprendiz, suscitando um enunciado inexistente na L2.

**A:** I have to see **one example to** purpose.

**P:** In your book! Take a look at the books. Take a look at the books guys. So, the first one a critical aspect... Read for me... a critical... where's your book? Eighteen... eighteen... here... a critical...

**A:** A critical aspect of a functioning democracy is of being well informed in order to able to participate in that democracy.

O aprendiz, no fragmento acima, usa a preposição *to* como se fosse a preposição *para* na Língua Portuguesa. Ele desejava dizer “um exemplo para propósito.” Novamente, este é um enunciado que não ocorre na L2.

Os aprendizes, jocosamente, estão tentando brincar com o professor durante a aula e num dado momento, extrapolam nas suas brincadeiras e o professor os adverte em uma situação fora do conteúdo ministrado.

**A<sub>1</sub>:** Porque tu não veio ridícula?

**A<sub>2</sub>:** Num to a fim!

**A<sub>3</sub>:** Olha aí!

**A<sub>1</sub>:** Tu num pode fazer isso!

**P:** Ok? Vai ter volta queridos. Hahaha Deixem comigo. Vocês tão esquecendo que sábado que vem vocês vão ter prova final, né. E hoje tem quiz! Tá?

**A<sub>1</sub>:** Hoje?

**P:** Tem! É melhor vocês se comportarem. Vamos lá. Letter d. I'm sure... Ian.

Aqui a L1 aparece como meio de repreensão e controle usado pelo professor para que os aprendizes entendam claramente que seu comportamento não é adequado e que é preciso voltar às atividades propostas pela aula em questão.

No fragmento seguinte, o professor explica um tópico gramatical para um aprendiz na L1 por meio de um ditado popular em língua portuguesa.

**P:** So, and what's the difference between not much and some?

**A:** I'm not sure.

**P:** Para uns... o copo está meio cheio, para outros o copo está meio vazio. Essa é a diferença do "not much" e do "some".

**A:** I thank you so much teacher.

A L1 aparece aqui porque o professor parece sentir que só o uso de uma explicação em L1 pode iluminar e esclarecer o item gramatical e lexical objeto da dúvida do aprendiz.

No próximo fragmento, a L1 influencia na escolha do léxico e na comunicação extra-unidade.

**A:** É a tua vez de falar!

Carlos: I just know your **get used to pay my own count.**

**P:** To pay...?

**A:** My own count.

O primeiro enunciado reflete a comunicação interna entre os aprendizes que é basicamente na L2, por mais que o professor insista no contrário, pois a interação aprendiz-aprendiz só ocorre utilizando-se a L1. No segundo enunciado, o aprendiz trabalha na estrutura da L1 de duas maneiras. Na primeira, ele não obedece à gramática que determina que depois da construção *get used to*, só se usa o gerúndio e não o infinitivo como dito por ele. Na segunda situação, ele usa o léxico *count* da língua Inglesa ao invés da palavra *Bill*, porque na comparação entre L1 e L2, que o aprendiz está fazendo inconscientemente, a palavra *count* aparece como cognato da palavra portuguesa conta, o que não é verdade, neste contexto linguístico. Na produção do falante nativo o que apareceria naturalmente seria a palavra *bills*, no plural.

No próximo exercício conduzido pelo professor, os aprendizes têm como tarefa explicar imagens mostradas nas figuras que eles têm nas mãos.

**P:** Hum! You don't know? What's the meaning of the first vocabulary? The first word?

**A<sub>1</sub>:** **Fora de Estrada?**

**P:** Yeah! That's it! Do you know the meaning?

**A<sub>2</sub>:** **Como é que eu vou explicar Bungee Jumping?** You jump for somewhere with a line and this line catches you back...

**A<sub>2</sub>:** It's Rally?

O aprendiz nessa situação desconhece o léxico correspondente ao vocábulo *Fora de Estrada* e, como precisa falar, exprime-se na L1 e depois utiliza a fala privada confabulando consigo mesmo como proceder para explicar na L2 a modalidade de esporte denominada Bungee Jumping. Passemos agora para a turma de iniciantes.

Esta turma, composta por jovens adultos entre os vinte e trinta anos de idade, tem aulas no turno da tarde, aos sábados. Por se tratar de iniciantes, é de se esperar que o uso da L1 seja frequente, mas apesar de serem iniciantes, a L1 é bem pouco usada em sala de aula. No primeiro fragmento, em um primeiro momento, a L1 aparece sob a forma de um comentário em que o aprendiz se desculpa por possíveis falhas nas respostas de um exercício, e em seguida, ela aparece sob a forma de perguntas visando à confirmação da sua resposta.

**P:** So, take a look at the pictures and choose the correct answer. They are advertisements for products, suggestions of indoor activities, or entertainment ads. You have to mark in here. Ok? Take a look here and mark in here. All of them, ok? They are all advertisements, suggestions, entertainment ads...

**A:** **Não sei se tá certo.**

**P:** No, you have to state they are all one of them, just one, ok? You have to choose. Uhum. Are you sure?

**A:** **Tá certo? Tá errado?**

**P:** I don't know. Let's see it together. Ok, guys. So, they are all? What? What are they?

No decorrer da correção dos exercícios, o professor pergunta ao aprendiz se ele sabe o significado da palavra keyword e o aprendiz responde traduzindo-a na L1.

**P:** The layout and... the keywords.

**A:** **É keywords?**

**P:** Do you know what keyword means?

**A:** **Palavra...**

**P:** What?

**A:** **Palavras chaves.**

**P:** Uhum! So, take a look at language hints. This box here. This box, ok? Take a look. I think triplets are...(tatatata) because there is a...(tatatata). So, you have to answer how do you know by using this language in the box. Ok? Ok? The feature is not asking... how do you know? Do you know the meaning of this word? No?

**A:** No.

**A:** **Saber.**

**P:** Yeah. How do you know? What's the meaning of how?

**A:** **Como**

**P:** So,

**A:** **Como você sabe?**

**P:** Yeah. How do you know? And you have to answer using the language hints.

A tradução da L2 para a L1 funciona como meio de certificação da compreensão dos enunciados e do significado do léxico pelo professor, pois, ao confirmar com a tradução, o aprendiz sinaliza para o professor que sabe exatamente o que está sendo perguntado. Nos fragmentos que se seguem a comunicação externa ao material apresentado no livro é toda feita na L1 e muitas vezes o professor fala na L2 e os aprendizes entendem e se comunicam com ele na L1.

**P:** uhum! Congratulations! So, let's continue. In the next page, sixty nine, task two. Look at the clippings again. What does... uh... each one advertise? So, now you have to match, ok? For example, you have a picture and a number on page sixty eight. On page sixty nine, you have musical, comedy. Then you have to relate. Picture one is musical, picture two is comedy. It's just example. Try to do it! Yeah!



**A: Já fiz!**

**P:** Ok. Uhum. These numbers here you have to put them up here! Just a minute.

**S:** Teacher, we're missing a part.

**P:** uhuum! Finished? Ready?

**A:**Wait, wait, wait, wait.

**P:** Wait, wait, wait, wait.

**A: Como é que eu vou saber que isso aqui é um documentário... advertisement? Que que ele tá dizendo?**

No enunciado acima, o aprendiz ouviu tudo o que o professor falou e disse, utilizando a L1, que já havia concluído o exercício. Há o entendimento, mas lhe falta vocabulário para expressar o enunciado adequado à situação. No outro enunciado, o aprendiz acredita que será incapaz de responder o exercício de compreensão em leitura antes de tentar usar as estratégias de compreensão em leitura em língua inglesa.

No enunciado seguinte, ao executar os exercícios, os aprendizes conversam entre eles em busca da melhor maneira de resolver os exercícios e a comunicação se faz toda na L1.

**P:** Documentary on the sixties. Sixties...

**A:** Ok, Ok, **táqui agora eu achei.**

**A:Encontrou?**

**A:** Sixties hehehe

**A: Vai pelo número.** Hehe

**A: Agora que eu encontrei!**

**P:** So, why sixties? Because the year is 1960. So, in the sixties. Sixties. **Os anos sessenta.**

**A:ah, tá.**

Toda a comunicação no trabalho em grupo ocorre em L1. O diálogo com o professor permanece na L2 por parte do professor e na L1 por parte dos aprendizes. No fragmento seguinte, temos mais um exemplo dessa comunicação cruzada em que as línguas em presença se alternam na interação.

**P:** Uhum. Uhum. Titanic is a movie. Ok? A movie. The others are places... places to go. Places.

**A:** What's a movie?

**P:** Movie? Film. **Num entendi.**

**A: What does mean places?**

**P:** What does it mean a place? Uh, let me see. Praça da Saudade is a place, Manauara is a place, Yazigi is a place, your house is a place. Ok? What's the meaning of place?

**A: Apresentação.**

**P:** No!

**A: Lugar.**

**P:** No. Lugar. Place. Ok?

**A: Então. Place é uma feature. Local**

Além da comunicação envolvendo as duas línguas, a L1 aparece na pergunta *What does mean places?* a sintaxe desse enunciado não é a sintaxe habitual, já que o falante nativo diria normalmente "What does places mean?" Vê-se também a conclusão equivocada a que o aprendiz chegou, após varias tentativas em que o professor tenta em vão, explicar o significado da palavra places, pois o aprendiz compreende, errôneamente que a palavra *place* significa apresentação ao invés de lugar, o que obrigou a intervenção do professor em L1 dando a tradução do vocábulo.

**P:** Very good. Do you know the meaning of light? Ok? Light? Light!

**A:** Something. **Alguma coisa.**

**P:** What?

**A: Alguma coisa.** Something.

**P:** Something light.

**A:** Something light. **Alguma coisa.**

**P:** Light.

**A: Alguma coisa light?**

**P:** Uhum, Uhum!

**A:** Light, **light poderia ser....**

**P:** hahahaha Number five: What do Hank and Vanessa finally decide to do?

**A:** To

**P:** Finally decide to do.

**A:** Place, Place. **Nas pessoas e no lugar...**

**P:** No,

**A:** Video **e no caso** Titanic.

**P:** Titanic. They decided...

**A:** **Terminaram assistindo um video.**

**P:** They decided... of course... they decided to

**A:** É melhor ter assistido logo uma comédia... **Não sabem nem escolher...**

**P:** They decided to watch... Titanic.

No fragmento acima, a tradução do vocábulo *light* dá ao professor a certeza de que está havendo entendimento por parte dos aprendizes em relação ao que está sendo apresentado. Traduzir, neste momento para o professor, significa assegurar-se que houve compreensão. Mais à frente, na resposta *Nas pessoas e lugar*, o aprendiz mostra ao professor que não compreendeu e obriga o professor a intervir em L1 para orientar a compreensão de maneira correta. Por fim, o aprendiz, após a compreensão, **comenta em L1** a decisão dos personagens do diálogo pedagógico emitindo um parecer pessoal a respeito dela.

No fragmento abaixo, toda a comunicação professor-aprendiz ocorre em L1. Ao responder o porquê de não querer ir para aula, o aprendiz, por falta de vocabulário na L2, explica seus motivos na L1.

**P:** Would you like to go shopping? Would you like to go to the cinema? Would you like to go to the park?... to the party? Oh, Would you like to go to Yazigi? Would you like to go to RC to do the House of English?

**A:** No. **Tirei nota baixa!**

**P:** So, and if I ask: Luis, would you like to go to the cinema?

**A:** Yes.

**P:** Yes, I would.

**A:** I like very much.

**P:** Oh, my god!

**A: Hahahaha isso tu sabe né?**

**P: Yes, I would. But if I say: José, would you like to go to the cinema?**

**A: Yes.**

**P: No, I wouldn't.**

**A: Teacher, e se fosse I hate...**

**P: I hate... I would say, José, would you like to go to the cinema? No, I wouldn't. I hate cinema.**

**A: O que ele tá pronunciando aí? Eu não posso?**

**P: Eu não gostaria. Uhum**

**A: Ele tá convidando. Você gostaria de ir ao cinema?**

**P: Yeah. That's it! Ok? That's it! So,**

**A: Yes,**

**A: Dá no mesmo.**

**P: Where?**

**A: Uhum.**

**P: Today I don't feel like doing anything.**

**A: hahahaha**

**P: I just wanna lay in my bed.**

**A: Ai no caso yes. I would.**

**P: Ok? This part ok? All right.**

**A: Esse I would ... hein professora, esse I would é como se fosse o sim gostaria é?**

**P: Yeah.**

**A: Meu book, meu caderno.**

**A: Se fosse pra mim responder: agora.**

**A: Shopping, né?**

**A: Só se for agora!**

**P: Be polite!**

**A: I'll be!**

**A: Então tudo isso aqui quer dizer gostaria?**

**P: Isso!**

**A: Você gostaria.**

**P: Yeah, ok? All right.**

Nos demais fragmentos, a aula basicamente segue o mesmo padrão, em que o professor tenta explicar em L2, de modo adequado ao entendimento dos aprendizes e estes comunicam-se com o professor em L1. O professor tenta manter-se na L2, mas ao perceber que os aprendizes não estão entendendo, decide recorrer à L1 ou confirma a tradução do aprendiz.

#### **2.2.5.2 A visão do professor**

Ao questionar o professor sujeito da pesquisa acerca de sua opinião a respeito do uso de L1 em sala de aula, o professor respondeu que acredita que a L1 no ambiente de ensino de uma L2 não é um fator positivo no processo de internalização da L2. Na opinião dele, isto pode inclusive ser considerado um problema, principalmente com alunos de níveis elementares, pois o tempo de imersão na língua é muito escasso e os aprendizes não alcançam o máximo de contato possível na L2.

Indagado se usaria a L1 em sala de aula, o entrevistado respondeu que usaria a L1 sem qualquer problema.

Indagado sobre o porquê do uso da L1, o entrevistado respondeu que considera útil uso da L1 em alguns momentos no decorrer da aula, principalmente se se levar em consideração que o professor lida com aprendizes de níveis de aprendizado diferentes e, às vezes, segundo o professor entrevistado, o que parece ser muito óbvio para um aprendiz não é tarefa tão fácil para outro, e para que uma determinada explicação seja compreendida pela turma inteira há a necessidade de uma ou outra dica em L1.

Indagado se considera inevitável o uso da L1 em sala de aula, o entrevistado respondeu que considera o uso da L1 imprescindível, principalmente em se tratando de níveis iniciantes, mesmo que o professor faça uso de estruturas simples para dar comandos e explicar atividades. Ele acredita que os aprendizes mais velhos são os que geralmente têm muita dificuldade para entender. Outro ponto levantado foi a comunicação entre o professor e os aprendizes que, segundo o professor, é muito mais eficaz quando feita na L1. O entrevistado enfatiza que, por trabalharmos com

salas de aula no mundo real, a proibição do uso da L1 acaba se transformando numa utopia. Segundo ele, não há como proibir os aprendizes de tirar dúvidas simplesmente porque eles não sabem como perguntar em L2 o que desejam saber. Antes de qualquer coisa, diz o professor, deve-se ter bom senso para entender e diferenciar as situações do uso da L1 em sala de aula.

### **2.2.5.3 A L1 e o material didático**

O material didático dessa escola de idiomas organiza-se em torno da abordagem comunicativa e, por isso, trabalha as quatro habilidades integradas a todos os recursos tecnológicos disponíveis para tentar tornar o processo de aprendizagem o mais agradável e eficaz possível. Durante as aulas, os aprendizes concentram os esforços nos exercícios de compreensão oral e na fala de modo interativo. Em casa, os aprendizes se concentram nos exercícios individuais e nas atividades interativas executadas por meio da internet (House of English.com) e exercícios de compreensão escrita do livro *Resource Book*.

Os autores do manual *Make Your Point* afirmam que os professores são educadores ao invés de “professores de idiomas.” Eles orientam-se pela crença de que a sala de aula não é um local neutro e isolado do mundo e das características individuais de cada aprendiz com suas opiniões e crenças acerca dos temas apresentados. Por isso, incentivam discussões e debates em sala de aula com o objetivo de fazer os aprendizes refletirem sobre as várias faces dos temas apresentados e expressarem seus entendimentos e opiniões na L2 de maneira crítica e diferente dos seus professores, quando for o caso.

O livro está dividido em cinco unidades e cada unidade é dividida em seções. A primeira, *Getting Ready*, apresenta o tema da unidade de modo informal através de quizzes, desenhos, gráficos e etc. A segunda, *Language in Context*, na forma de textos escritos ou em áudio que desenvolvem a compreensão oral e de leitura na L2. A terceira, *Language in Practice*, baseada na seção anterior, amplia a prática de itens linguísticos específicos trabalhados anteriormente. A seção seguinte, *Language Awareness*, trabalha detalhes do material anteriormente apresentado e praticado nos exemplos em áudio e impressos. A próxima seção, *Sounds Alive*,

trabalha aspectos da fonologia e fonética da L2. Na seção Make Your Point, os aprendizes discutem e debatem o tema apresentado na unidade. Por fim, os aprendizes encenam as situações sugeridas ao longo da unidade de modo que haja uma expansão do tema para contextos além da unidade.

Não há explicitamente qualquer proibição ou incentivo ao uso da L1 no prefácio do manual didático ou ao longo da apresentação das unidades. Há apenas a menção dos autores quanto aos aprendizes emitirem seus pareceres e opiniões na L2.

## **CAPÍTULO III - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.**

Após a exposição de amostras do material coletado, faremos a análise desse material nas diversas salas de aulas de L2 em que estivemos presentes ao longo da coleta de dados.

### **3.1 Análise do material coletado durante as aulas**

É inegável que a L1 sempre foi objeto de preocupação no processo de aprendizagem de uma L2 desde a década de 50, como vimos no primeiro capítulo deste texto. Ao nos debruçarmos sobre os dados, encontramos nove situações de aparecimento da L1 durante as aulas de L2 que parecem apontar para uma tipologia concernente à presença da L1. Denominamos estas situações da seguinte forma:

1. Uso da L1 para confirmação/entendimento;
2. Uso disciplinar da L1;
3. Uso da L1 para manutenção da comunicação;
4. Uso da sintaxe da L1 nas sentenças de L2;
5. Uso do léxico da L2 em contextos da L1;
6. Criação lexical com estruturas da L1;
7. Uso da L1 na substituição lexical;
8. Uso da L1 na comunicação entre os aprendizes;
9. Uso da fonética da L1 na L2.

A primeira dessas situações apresenta-se sob a forma de confirmação da eficácia das estratégias de ensino empregadas pelo professor. O professor desenvolve as suas aulas conforme seu planejamento e durante a condução da aula solicita dos aprendizes explicações e tradução na L1 para ter certeza de que foi compreendido pelos aprendizes. Esta situação é comum às escolas da rede privada de ensino tanto nos níveis iniciais quanto nos níveis avançados.

O exemplo abaixo ilustra exatamente essa busca de confirmação:



**P:** The layout and... the keywords.

**A:** **É keywords?**

**P:** Do you know what keyword means?

**A:** **Palavra...**

**P:** What?

**A:** **Palavras chaves.**

**P:** Uhum! So, take a look at language hints. This box here. This box, ok? Take a look. I think triplets are... (tatatata) because there is a... (tatatata). So, you have to answer how you know by using this language in the box. Ok? Ok? The feature is not asking... how do you know? Do you know the meaning of this word? No?

**A:** No.

**A:** **Saber.**

**P:** Yeah. How do you know? What's the meaning of how?

**A:** **Como**

**P:** So,

**A:** **Como você sabe?**

**P:** Yeah. How do you know? And you have to answer using the language hints.

A tradução da L2 para a L1 funciona como meio de certificação da compreensão dos enunciados e do significado do léxico pelo professor, pois, ao confirmar com a tradução, o aprendiz sinaliza para o professor que sabe exatamente o que está sendo perguntado ou que a explicação atingiu o objetivo proposto.

A segunda situação caracteriza o uso da L1 enquanto instrumento de controle da disciplina e do comportamento dos aprendizes na sala de aula. O professor, nessa situação, sente que o andamento pedagógico da aula está sendo ameaçado, seja pelas conversas paralelas entre os aprendizes, seja pela desatenção dos aprendizes, especialmente quando se trata de adolescentes e usa a L1 para retomar o controle do desenrolar da aula, como podemos ver no exemplo abaixo.

**A<sub>1</sub>:** Porque tu não veio ridícula?

**A<sub>2</sub>:** Num to a fim!

**A<sub>3</sub>:** Olha aí!

**A<sub>1</sub>:** Tu num pode fazer isso!

**P:** Ok? **Vai ter volta queridos. Hahaha Deixem comigo. Vocês estão esquecendo que sábado que vem vocês vão ter prova final, né. E hoje tem quiz! Tá?**

**A<sub>1</sub>:** Hoje?

**P:** Tem! **É melhor vocês se comportarem.** Vamos lá. Letter d. I'm sure...  
lan.

O professor, apesar de conduzir suas aulas em L2, interrompe a aula e repreende os aprendizes usando a L1.

A terceira situação é a mais evidente de todas. Trata-se da manutenção da comunicação. Nesta situação, a L1 aparece nos momentos em que o professor dá as coordenadas dos exercícios ou das atividades propostas, ou quando surgem usos da L2 que levam a mal entendidos ou à incompreensão pura e simples entre o professor e os aprendizes, ou entre os próprios aprendizes, obstruindo dessa forma a compreensão. Nessas situações, ocorre a ruptura do fluxo comunicativo e os participantes da interação não têm outra opção senão recorrer pura e simplesmente à L1.

Alguns exemplos característicos dessa situação são os seguintes:

O primeiro exemplo ilustra a explicação na L1 para garantir o entendimento do que se pretende fazer no exercício.

**P:** Apenas uma revisão. Hein? Depois nós vamos para aquele assunto que nós vimos na outra aula! Só para revisar. Vamos fazer o seguinte: você com seu colega aí do lado. Tá certo? Um de você.... Ei, presta atenção no que eu estou falando. Um de vocês vai ser a letra A e o outro vai ser a letra B. Tá bom? Tá? Vamos fazer um experimento?

**A:** Vamos

**P:** Eu sou a letra A e vocês a letra B. Pode ser?

**A:** Ok.

**P:** Hi, good morning.

**A:** Good morning.

**P:** What's your name?

**A:** My name is...

**P:** Nice to meet you.

**A:** Nice to meet you, too.

**P:** Tá ótimo. Agora faz isso aí com o teu colega aí, vamos lá!

(alunos praticam os diálogos em pares)

**P:** Agora eu vou querer algumas pessoas aqui na frente para fazer. Jade. Vamos lá. Vumbora.

Outro exemplo tem como objetivo evitar o entendimento errado de uma palavra.

**P:** Uhum. Uhum. Titanic is a movie. Ok? A movie. The others are places... places to go. Places.

**A:** What's a movie?

**P:** Movie? Film. **Num entendi.**

**A:** **What does mean places?**

**P:** What does it mean a place? Uh, let me see. Praça da Saudade is a place, Manauara is a place, Yazigi is a place, your house is a place. Ok? What's the meaning of place?

**A:** **Apresentação.**

**P:** No!

**P:** No. Lugar. Place. Ok?

**A:** **Então. Place é uma feature. Local**

Aqui o aprendiz chega à conclusão que a palavra "*places*" significa apresentação e o professor, após diversas tentativas, percebe a confusão do aprendiz e decide lançar mão da L1 para que o aprendiz entenda o significado da palavra no contexto do seu uso.

Este outro exemplo busca o reestabelecimento de um diálogo que estava sendo mantido e que, pelo uso equivocado de uma palavra levou à interrupção completa do entendimento dos elementos envolvidos na comunicação.

**Professor:** Can you tell me the first word you wrote, please?

**Aluno 1:** Religions

**Professor:** And the other one?

**Aluno 1:** Mess

**Aluno 2:** Mess.

**Aluno 1:** It's a party.

**Aluno 3:** But it's a party.

**Aluno 1:** It's a party. Mess...

**Professor:** Mess? A party?

**Aluno 2:** Mess.

**Aluno 1:** Mess.

**Professor:** What's that?

**Aluno 3:** I'm gonna explain this.

**Professor:** Can you speak in Portuguese the translation?

**Aluno 4:** Ah! Mess.

**Aluno 1:** É missa.

**Professor:** Ah, missa!

O aprendiz usa a palavra *mess* significando-a como a palavra portuguesa *missa*. Entretanto, este uso é equivocado, já que a palavra *missa* é traduzida em Inglês como *prayer*. O uso equivocado do aprendiz termina por bloquear a comunicação e o professor só se dá conta do que o aprendiz efetivamente quer dizer ao solicitar que o aprendiz se exprima na L1.

Nas escolas públicas, dado as circunstâncias que cercam esses estabelecimentos de ensino, tais como ausência de material didático adequado, a insuficiência ou a pura e simples inexistência de material audiovisual, a grande quantidade de alunos na sala de aula e a precariedade do contato dos aprendizes com a L2 fora da sala de aula, aliada à ausência de um passado linguístico de aprendizagem de uma L2, a comunicação entre o professor e os aprendizes acontece quase exclusivamente na L1. A qualificação do professor, a sua formação universitária como aluno do curso de Letras Língua Inglesa, o acesso à informação pedagógica na área do ensino e aprendizagem de LE não podem grande coisa face às circunstâncias do ensino de línguas nas escolas da rede pública manauara.

A quarta situação, que se manifesta de forma menos ostensiva, aparece sob a forma da interferência da sintaxe da L1 na sintaxe da L2. Observamos inúmeras construções sintaticamente aceitáveis na L1, mas inexistentes na L2. Vejamos o exemplo abaixo:

**A:** We have to know that a **marriage** is not a **fantasy**, **is not a perfect life**. It can **be harmonico according to the conscience**... the conscience e patience of and **the patience of anyone in the marriage**. Uh... and it is **harmonic** is not in the perfect relationship it is maybe the harmonic mesmo e a good relationship and the important... **the very important** eh the most important can be... eh **can be to think about the decision** if the if you... **if you would like if this person if she change totally eh totally no**... totally... it's totally... **if she change herself totally and here to four years after** it is the... the question is ... eh... people may... may ask... ask no...

**P:** Answer?

**A:** Answer and **when the things**... things **happen to**... **to have patience and try to contornate the situation**.

**P:** Yeah? We've gotta agree with him.

**A:** **Not to get out of the ship when the ship is naufragating**.

**P:** Ok, now let's read the other one.

As sentenças são construídas originalmente obedecendo à sintaxe da L1, construídas com o léxico da L2.

O mesmo pode ser visto na utilização do léxico inexistente na L2 por empréstimo da L1, mas sem ocorrência alguma na L2. Gass e Sellinker (2008) a chamam de Interferência Proativa uma vez que dados lexicais da L1 impedem a aprendizagem de novos itens lexicais da L2.

**P:** All right, applauses for Mr. Anderson, Very cool... very cool. Now people we are going to...

**A1:** hey, hey, **teacher!** I have a **paper**.

**A2:** he has another **paper**. He has the next drawing.

Aqui dois exemplos da mesma ocorrência de léxico da L2 assumindo os valores semânticos da L1, já que *teacher* e *paper* não são usados neste contexto, que é típico da L1.

A próxima evidência de L1 é o retorno ao léxico da L1, como diz MCLAughlin (1978) citado em Gass e Sellinger (2008). A L1 é utilizada para solucionar problemas encontrados ao lidar com estruturas mais complexas ou desconhecidas. É o caso da criação de itens lexicais que surgem a partir de derivações morfológicas de itens lexicais presentes na estrutura da L2. O aprendiz cria palavras a partir das informações que possui da L2 com o empréstimo direto da L1, conforme podemos ver nos exemplos a seguir.

**A<sub>1</sub>:** We don't have enough time.

**P:** To what?

**A<sub>1</sub>:** to... to end the

**A<sub>2</sub>:** **To estruturate** the house.

**A<sub>3</sub>:** Ok, it's gonna bring **so many money** to our region... our region.

**A<sub>4</sub>:** **I don't think it** because now we're wasting so money. We're not investing the money, invaisting. How can I say investir?

O exemplo ilustra a criação do verbo "*estruturate*" que possui a raiz do verbo estruturar da Língua Portuguesa acrescida do sufixo de formação verbal **-ate** da língua Inglesa, presente em verbos como *navigate*, *meditate*, *dictate* e etc.

Outra evidência de surgimento da L1 foi encontrada na presença de itens lexicais da L1 usados no lugar de um item lexical na L2, pois o aprendiz não conhece o item em questão na L2. Os aprendizes substituem literalmente os itens ausentes pelos itens correspondentes na L1, de modo que as frases construídas na L2 aparecem pontuadas lexicalmente pela L1. O exemplo a seguir ilustra essa ocorrência.

**P:** Now let's start with restart, ok?

**A<sub>1</sub>:** Ok!

**P:** Restart is a very polemic topic and the pessimists you're are going to come up with pessimistic ideas about Restart. Yes! Ok, look. This is very cute! This is your group.

**A<sub>1</sub>:** Where's the **lagrima**?

**P:** You want tears!

**A<sub>2</sub>:** Yeah! Put the tears!

**A<sub>1</sub>:** Yeah! Tears!

**P:** Did you like it?

**A<sub>1</sub>:** Now this is good! Now it's correct!

A pergunta: "*where's the lagrima?*" ilustra exatamente a ocorrência do léxico da L1 em substituição ao léxico da L2 pela ausência de conhecimento na L2..

A próxima ocorrência diz respeito à comunicação entre os aprendizes. Essa ocorrência desafia todas as abordagens e métodos que tentam banir ou proibir as manifestações da L1 em sala de aula.

**A<sub>1</sub>:** Porque tu não veio ridícula?

**A<sub>2</sub>:** Num to a fim!

**A<sub>3</sub>:** Olha aí!

**A<sub>1</sub>:** Tu num pode fazer isso!

Os aprendizes engajam-se numa conversa paralela acerca de assuntos alheios à sala de aula e a comunicação se desenvolve na L1. Por mais atento que seja o professor, ele não pode impedir que os aprendizes se engajem em conversas paralelas na L1, principalmente durante a execução de tarefas comunicativas em pares ou em grupos. Deller e Rinvoluncri (2002), Frias (1992), e Prodromou (2002) concordam que tentar impedir ou acreditar que os aprendizes não fazem uso da L1 durante as aulas é algo inútil, pois não há como separá-los de todo o conhecimento de mundo e da cultura que eles trazem para a sala de aula de L2.

Por fim, a interferência fonética da L1 na pronuncia da L2 está presente em todas as salas de aulas visitadas. Todas as salas apresentaram ocorrências dos sons da L1 substituindo os sons da L2 principalmente nos fonemas inexistentes na L1 como, por exemplo, os fonemas /ə/, /ð/, os fonemas /tʃ/ e /dʒ/ que na L1 são

apenas arqui fonemas, mas na L2 são fonemas e a criação de uma sílaba extra com a introdução de uma vogal epentética após a última consoante da L2. Em uma das escolas públicas o professor trabalha a redução dessa interferência demonstrando como seria a pronúncia padrão e conduzindo exercícios de repetição a fim de reduzir a interferência ao máximo. O exemplo ilustra o trabalho do professor.

**P:** E esse aqui como é que é?

**A:** ['dʌbɪ]

**P:** Pode falar.

**A:** ['dʌbɪ]

**A:** É ['dablu]

**P:** É ['dabliu] será? Será que é ['dabliu]?

**A:** Não.

**P:** Como é que é?

**A:** ['dʌbɪ]

**P:** Hum?

**A:** ['dablju]

**P:** É ['dablju], E aqui?

**A:** ['ɛks]

**P:** Hum? ['ɛks] Não é?

A pronúncia da letra w normalmente induz ao erro com variações influenciadas pela pronúncia da L1 produzindo versões estranhas na L2 como ['dʌbɪ], ['dablu] e ['dabliu]. As três formas ilustram bem a variação produzida pela L1.

### **3.2 Análise dos dados coletados nas avaliações dos professores**

Os professores entrevistados acreditam que usar a L1 na sala de aula é positivo e que, independentemente das suas vontades, a L1 estará presente na sala de aula de aula de L2 de qualquer modo. Apenas um considera o uso da L1 nocivo, mas concorda que em determinadas situações a opção mais viável é empregar a L1 para otimizar o tempo. Eles são unânimes em afirmar que cabe ao professor à avaliação da necessidade dos aprendizes e a tomada de decisão se o contexto da



sala de aula solicita o uso da L1. Um professor da rede pública acredita que a ausência de estrutura, a falta de qualificação e habilitação dos professores, e a carga horária reduzida das disciplinas de línguas estrangeiras são os fatores determinantes para que a L1 apareça fortemente na sala de aula de L2 na rede pública de ensino.

Quatro dos professores entrevistados usam a L1 em sala de aula sem problema algum por considerá-la útil, principalmente em momentos em que os aprendizes, na tentativa de inferir o significado, acabam inferindo significados às vezes muito diferentes daqueles pretendidos pelo professor. Esses quatro professores ressaltam que o uso da L1 deve ser feito com moderação. O quinto professor, entretanto, afirma ser contra o uso da L1 desde os níveis elementares, por considerar seu uso prejudicial à aprendizagem da L2.

Todos concordam que a L1, em determinadas situações é imprescindível, principalmente nos níveis elementares, mas novamente consideram-na como sendo o último recurso a ser usado, quando o professor já adotou todos os procedimentos que poderiam evitar o uso da L1 sem resultado. No caso das escolas públicas, em função da realidade das escolas, os professores adotam a L1 como meio de comunicação entre o professor e o aprendiz na condução das aulas como um todo. Entretanto, é importante notar que um dos professores da escola pública, mesmo conduzindo suas aulas na L1, utiliza recursos comunicativos para a prática de funções comunicativas na L2, usando a L1 de acordo com a Pedagogia da Interação proposta por Frias (1992). Vejamos o exemplo abaixo que ilustra a situação descrita.

**P:** Agora eu quero que vocês me digam o que que elas falaram aqui! Oh, meu deus do céu! Menos mal. Quem mais? Quem mais quer vir aqui? Eu vou fazer uma com a Lionede! Vamos lá Lioneide. Faz assim ó. Eh, eu vou vim lá de trás. Tá bom? Tu és a letra...?

**A:** A

**P:** A letra A. Eu sou a letra B. Vou vim daqui hein, Lioneide. Pode falar bem alto.

**A:** Hi, good morning!

**P:** Lioneide, good morning. Oh, my God.

**A:** What's your name?

**P:** What's my name? Lioneide, my name is Filipe, Lioneide.

**A:** Nice to meet you.

**P:** Nice to meet you, too. Lioneide assim ninguém vai te ouvir. Então fala meu amor de novo. Fala!

**A:** What's your favorite food?

**P:** What's my favorite food? Oh, my favorite food is pizza. And you? What's your favorite food?

**A:** My favorite food is brigadeiro. **What's your favorite singer?**

**P:** My favorite singer? I love Beyonce, but **I don't like Nunes Filho**. Do you know?

**A:** No, I don't.

**P:** I don't like him. Do you like Nunes Filho?

**A:** No, I don't.

**P:** Ok, bye bye!

**A:** See you!

**P:** Applauses! Num ficou melhor agora? Vamos fazer o seguinte agora! Vai ser uma bolinha...

No fragmento acima, mesmo em uma sala da rede pública de ensino, o professor tenta (e consegue) conduzir a interação na L2. O diálogo acima foi repetido com outros aprendizes e em determinadas situações os aprendizes eram instados a responder questões pessoais utilizando o seu conhecimento de mundo, como se pode ver no diálogo que acabamos de reproduzir.

### **3.3 Análise do material didático**

O material didático utilizado nas escolas pode ser dividido em três tipos: um tipo concebido para alunos internacionais, outro tipo concebido para escolas públicas seguindo as diretrizes da Abordagem Instrumental, e por fim outro direcionado para as escolas públicas, porém seguindo as diretrizes dos PCN's.

#### **3.3.1 O material concebido para o público internacional.**

No material direcionado ao público internacional, a L1 não é explicitamente incentivada, mas por estar diretamente vinculado à Abordagem Comunicativa, discutida no primeiro capítulo, o seu uso é permitido, este uso desaparece totalmente nos níveis avançados.

Esse material didático é o utilizado pelas escolas de idiomas, e nesse grupo incluímos também o material adotado pelo Núcleo de Ensino de Idiomas da UFAM. Esse material organiza-se em torno da abordagem comunicativa e, por isso, trabalha as quatro habilidades integradas a todos os recursos tecnológicos disponíveis para tentar tornar o processo de aprendizagem o mais agradável e eficaz possível. Não há explicitamente qualquer proibição ou incentivo ao uso da L1 no prefácio dos manuais didáticos ou ao longo das apresentações das unidades. Há apenas, em alguns casos, a menção dos autores quanto aos aprendizes emitirem seus pareceres e opiniões na L2.

O material didático dessas escolas segue os padrões do catálogo de manuais para o ensino do Inglês como língua estrangeira e é publicado por editoras estrangeiras que distribuem esse material internacionalmente. Esse padrão procura apresentar a cultura dos países de língua inglesa, mostrando os aspectos do dia a dia dessas comunidades linguístico-culturais. Uma vez que esses livros didáticos não têm destino especificado, eles podem ter a mesma edição distribuída para diversos países de línguas maternas diversas, e por isso não abrem espaço para o uso de uma L1 específica.

Podemos perceber que a partir da filiação teórica à abordagem comunicativa, o professor permite e incentiva o uso criterioso da L1 caso o aprendiz não consiga entender o que se diz na L2.

### **3.3.2 O material concebido para as escolas públicas seguindo as diretrizes da abordagem instrumental.**

Em relação ao material vinculado à Abordagem Instrumental, o uso da L1 é o meio de comunicação entre os aprendizes e o professor em todas as situações de sala de aula.

Os livros adotados pela escola pública do estado organizam suas atividades em torno da abordagem instrumental, contemplando exclusivamente a habilidade de leitura. Em função disso, a língua de comunicação em sala de aula com o objetivo de obter a compreensão de textos, é a L1. Dentre as técnicas observadas encontramos a análise contrastiva, em especial, o aproveitamento dos cognatos, palavras semelhantes tanto na escrita quanto no significado, que são valiosas peças na construção do significado do texto. Encontramos, também, a exploração do conhecimento de mundo dos aprendizes via a L1 presente em todo o conhecimento prévio desses aprendizes.

Observamos que toda a metalinguagem é redigida na L1. Embora haja exemplos em L2, toda a explicação é feita na L1.

### **3.3.3 O material concebido para as escolas públicas seguindo as diretrizes dos PCN's.**

O material destinado às escolas públicas municipais contém tarefas comunicativas que visam desenvolver a L2, reservando um espaço privilegiado para a L1, que tem o status de coadjuvante no processo de ensino.

O livro adotado pela escola pública do município organiza suas atividades em torno da abordagem comunicativa, amparado na crença de que os participantes de cada processo discursivo escolhem, de toda a potencialidade que a língua lhes proporciona, elementos que lhes permitam adaptar-se às situações sociodiscursivas de modo compatível às situações de comunicação e, portanto, permite o uso da L1. Ele não só permite como traz orientações em L1 para o professor na parte superior de cada exercício e pede que o professor faça perguntas em L1 para introduzir o tema da leitura e ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema abordado. Há a utilização das estratégias de *skimming* e *scanning*, busca aos cognatos, palavras repetidas, pistas gramaticais e textuais, marcadores discursivos, e a análise e transferência de dados gráficos e de tabelas, técnicas oriundas da abordagem instrumental.

Ainda nas orientações ao professor o livro sugere que o professor deve explorar imagens, se houver, e explicar as tarefas em L1 para que os aprendizes

saibam o que procurar no texto gravado no CD do professor, ao ouvi-lo, ou nas atividades do CD disponibilizado a cada exemplar do aluno.

O livro contém uma seção de auto avaliação a cada duas unidades que é composta de questões em L1 acerca das opiniões dos aprendizes sobre as reflexões e projetos propostos nas duas últimas unidades, às quais a revisão faz referencia.

## **CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS.**

Ao iniciar nossa pesquisa, tínhamos como objetivos identificar as situações em que a L1 aparece nas salas de aula de línguas estrangeiras modernas, inventariar essas ocorrências nas salas de aula, identificar em que contextos de condução de suas aulas os professores aplicariam a L1, examinar em que momentos o material permite e incentiva o uso da L1, e organizar os dados levantados para auxiliar os professores de línguas estrangeiras modernas nas tomadas de decisões relacionadas à presença da língua materna na sala de aula de língua estrangeira. No decorrer da pesquisa, deparamo-nos com situações de sala de aula em que o uso da L1 tem papel fundamental no desenrolar das aulas. Encontramos a L1 utilizada como meio de confirmação ou entendimento das instruções ou do assunto explicado pelo professor. A L1 também apareceu como forma de manutenção da disciplina, na sintaxe, no léxico, na criação lexical, no estabelecimento da comunicação entre os aprendizes e nas interferências fonológicas da L1 sobre a L2, o que nos permitiu inventariar as ocorrências na seguinte tipologia de acordo com as ocorrências registradas: uso da L1 para confirmação/entendimento; uso disciplinar da L1; uso da L1 para manutenção da comunicação; uso da sintaxe da L1 nas sentenças de L2; uso do léxico da L2 em contextos da L1; criação lexical com estruturas da L1; uso da L1 na substituição lexical; uso da L1 na comunicação entre os aprendizes; uso da fonética da L1 na fonética da L2.

Os professores entrevistados acreditam que usar a L1 na sala de aula é positivo porque, independentemente das suas vontades, a L1 estará presente na sala de aula de L2. Eles defendem que cabe ao professor à avaliação e a decisão da necessidade do uso da L1. Em muitas situações é útil para evitar a má interpretação de vocabulário e em determinadas situações é imprescindível, principalmente nos níveis elementares, porém com a ressalva de ser o último recurso a ser utilizado, quando o professor já adotou todos os procedimentos que poderiam evitar o uso da L1, sem resultado.

Após a análise do material didático, concluímos que aqueles que seguem o padrão internacional não fazem qualquer alusão ao uso de L1 durante as aulas;

porém, a filiação teórica que, no caso do material analisado, era a abordagem comunicativa, permitia o uso criterioso da L1, desde que a comunicação entre os aprendizes fosse garantida na língua alvo. Os livros das escolas do estado seguem o padrão determinado pela abordagem instrumental, em que a L1 desempenha papel fundamental na compreensão de textos em Língua Inglesa. Os livros das escolas do município, embora já possuam um formato que se aproxima da abordagem comunicativa, ainda fazem uso das estratégias da abordagem instrumental, com a L1 predominante nas atividades do livro mesmo que muitas das atividades tenham como foco a comunicação e a compreensão oral com recursos de multimídia.

Diante de todo o quadro desenvolvido ao longo desse trabalho, chegamos à conclusão de que pretender banir a L1 da sala de aula de L2 é um trabalho vão, visto que não há como separar o aprendiz da sua L1, da sua cultura e de toda a sua experiência de vida. Se esta tentativa é ilusória, como acreditamos, a L1 pode e deve assumir o seu lugar legítimo como construtora do conhecimento e do uso da L2. Construtora, porque o aprendiz, ao começar o processo de aprendizagem de uma L2, já sabe o que é a linguagem, para que ela serve, e compara, consciente ou inconscientemente, as línguas em presença, utilizando a L1 como base para a construção de hipóteses sobre a organização e o funcionamento da L2. O uso da L1 é o recurso pedagógico que o professor de L2 terá à mão, desde, é claro, que professores e aprendizes partilhem uma mesma L1. A exploração de todo o conhecimento de mundo dos aprendizes é fonte riquíssima de informações que estão muito além das formas linguísticas.

A análise contrastiva em todos os níveis funcionaria muito bem para que o aprendiz tomasse consciência de que os sistemas linguísticos têm regras próprias e são sistemas diferentes. Essa medida chamaria a atenção para que tentativas mal sucedidas de tradução não sejam internalizadas como interlíngua. As semelhanças entre as línguas em presença devem ser exploradas na forma de facilitadores do processo de aquisição.

É necessário que fique claro que a tradução pura e simples do material didático, sem que se atente para as intenções e as interações comunicativas, as

diferenças culturais e ao conhecimento de mundo dos aprendizes, não pode ser outra coisa senão o retrocesso à época do método Gramática e Tradução.



## Referências Bibliográficas

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs: Longman, 2007.

DELLER, S.; RINVOLUCRI, M. **Using the mother tongue: Making the most of the learner's language**. New Delhi: Viva Books, 2007.

FRIAS, Maria José. **Língua materna - Língua estrangeira, uma relação multidimensional**. Lisboa: Porto, 1992

GALILEI, GALILEO. Creative Quotes and Quotations. In **MOOC online classes** disponível em <http://creatingminds.org/quotes/education.htm> acessado em 10 de Junho de 2011.

GASS, S.; SELINKER, L. **Second language acquisition: an introductory course**. New Jersey: Routledge, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. v 3.0. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KRASHEN, S. **The input hypothesis: issues and implications**. Harlow: Longman, 1985.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and Second Language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. **Principles and practices in second language acquisition**, Oxford: Pergamon, 1983.

KRASHEN, Stephen D.; TERREL, Tracy D. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Hayward, California: Alemany Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Issues in the teaching of grammar. In **Teaching English as a second language**. Los Angeles: Newbury House, 1989.

\_\_\_\_\_. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford, 2007.

Mc LAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. 2<sup>nd</sup> ed. London: Arnold, 2007.

MORATO (2005). In MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINKER, S. **O Instinto da Linguagem: como a mente cria a linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Language acquisition. in LR Gleitman, M. Liberman, and DN Osherson (Eds.), **An Invitation to Cognitive Science**, 2nd ed. Vol 1: Language. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

PRODOMOU. Apresentação. In. DELLER, Sheelagh; RINVOLUCRI, Mario. **Using the Mother Tongue: Making the most of the learner's language**. New Delhi: London: Viva Books, 2007.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SCARPA, Ester Miriam. Aquisição da Linguagem. In MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

VERONIQUE, Daniel et al. **L'acquisition de la Grammaire du Français, Langue Étrangère**. Paris: Didier, 2009.

WEEDWOOD, Barbara. **História Concisa da Linguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

XAVIER, M. F. e M. H. MATEUS, (org). **Dicionário de termos linguísticos**. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. I. Lisboa: Cosmos, 1992.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de termos linguísticos**. Associação Portuguesa de Linguística e Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Vol. II. Lisboa: Cosmos, 1992.