

1 Introdução

A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.

Schopenhauer, 1816 [2009]

O desejo de estudar a questão da língua materna (L1/LM) no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua (L2)¹ surgiu de minha própria experiência como estudante de inglês e, posteriormente, como docente de português para estrangeiros.

Somente aos vinte e dois anos pude dar início a um curso de inglês, portanto procurei um que fosse apropriado à idade. Comecei, então, a frequentar aulas numa turma de nível principiante, em que todos eram maiores de dezoito anos. O professor, com a justificativa de que já possuíamos, como adultos, algum conhecimento prévio da língua, procurava usar o inglês o máximo possível e evitava o português a todo custo, o que é comum em cursos de L2. Percebi, porém, que de alguma forma sua esquivas às nossas recorrências à L1 levou a certo afastamento entre ele e a turma. Nós, alunos, durante e após as aulas, auxiliávamos uns aos outros, em português, para compreender melhor o conteúdo apresentado pelo professor em inglês. Além disso, era curioso que, entre nós, arriscávamos usar a L2 em questão, mas durante as aulas isso acontecia com

¹ É importante ressaltar a distinção existente entre os termos *língua estrangeira* e *segunda língua*. Segundo Leffa (1988, p.211),

temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2.

Embora tomemos uma *segunda língua* (o português ensinado a estrangeiros no Brasil) como objeto de estudo, a questão a ser investigada se aplica, segundo nossa hipótese, de forma muito similar ao processo de ensino-aprendizagem de *línguas estrangeiras*. Portanto, seguiremos o exemplo do autor (*ib.*) ao adotar a sigla L2 para se referir aos dois casos.

frequência bem menor. Enfim, percebi que a imposição de uso da língua-alvo e a rejeição do recurso à língua-mãe pelo professor criaram distância entre ele e a turma e tornaram as aulas menos profícuas.

Cinco anos depois, em minha primeira experiência como docente de português para estudantes estrangeiros em intercâmbio no Rio de Janeiro, tomou força a suspeita que me havia nascido naquele curso de inglês: prescindir da L1 e não levá-la em consideração no ensino e na aprendizagem de L2 significa negar a influência do inconsciente, ou do sujeito do desejo², nesse processo. Isto se mostra incoerente quando lembramos que, segundo Freud, o inconsciente é uma instância mental sobre a qual o homem não tem controle. Para o pai da psicanálise, “o homem não é senhor de sua casa”, pois está submetido às leis do inconsciente, cuja matéria básica é justamente a L1 (cf. Longo, 2006, p.20).

Além disso, ao permitir que alunos falantes da mesma língua se comunicassem por meio dela para apreender melhor o português, surgiram, em sala, outras questões muito proveitosas, como, dentre outras, a curiosidade dos alunos acerca das diferentes línguas e perspectivas de mundo que então se revelavam. Enfim, minha experiência ao desempenhar os dois papéis da sala de aula, o de aprendiz e o de docente, levou-me a crer que precisamos investigar melhor a complexidade da emergência da L1 em aulas de L2, em lugar de tomá-la como um ruído para o processo de aprendizagem.

1.1 Tema

O encontro com a língua estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua.

Revuz, 1998

O processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua para estrangeiros (PL2E³) adultos em contexto de imersão⁴ no Brasil, na cidade do Rio

² Termo de Freud.

³ Terminologia e sigla cunhadas por Meyer (2008, p.1) e empregadas para descrever o objeto das pesquisas desenvolvidas no Percorso de Formação “Português para

de Janeiro, constitui o objeto de estudo deste trabalho, que tem como um dos objetivos analisar, em certa medida, o confronto entre a identidade do aprendiz, formada sob a cultura de seu país de origem, por meio de sua língua materna, e aquela a ser constituída durante a aprendizagem do português, língua por meio da qual ele atuará dentro da cultura brasileira. Pretendemos iluminar essa relação entre L1 e L2 (neste caso, o inglês e o português, respectivamente), estudando algumas de suas dimensões, especialmente a subjetiva e a cultural.

Como a L1 é tão onipresente em nossas vidas, temos a sensação de nunca ter passado por um processo de aquisição, mas de ter nascido com ela, como se fosse parte de nosso corpo. Portanto, a aprendizagem de uma língua outra se impõe como uma experiência completamente nova. Além disso, traz à tona o forte laço que mantemos com nossa língua-mãe e estremece as bases de nossa psique, cuja matéria fundamental é a L1. A utilização de um novo sistema linguístico para poder atuar no mundo leva a uma espécie de descolamento entre discurso e sujeito (ou à língua e ao falante, respectivamente). Assim, o encontro com uma L2 nunca é simples para o aprendiz, especialmente o adulto, que tem a língua-mãe fortemente cristalizada em sua psique, em seu modo de articular o pensamento e em seu aparelho fonador. Pelo contrário, esse processo pode ser extremamente complexo, como demonstramos na presente tese. Insere-se aí a dimensão afetiva: de que maneira o desejo (no sentido da psicanálise de Freud) é investido no desenvolvimento de uma L2? O que motiva a eleição ou a rejeição desse objeto de aprendizagem pelo falante adulto?

Levantadas por Revuz, em seu artigo “A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio” (1998), tais questões trazem à tona o problema do desejo e sua determinação sobre o uso da língua. Por meio desse questionamento, a linguista e psicanalista (*ib.*) dá lugar ao inconsciente no processo de aprendizagem de L2, desestabilizando a concepção representacionista de linguagem que fundamenta os métodos e as teorias de ensino que defendem o

Estrangeiros: descrição e ensino” do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio.

⁴ Chamamos de *imersão* a situação em que os aprendizes estão vivendo dentro da sociedade e da cultura da língua que estão aprendendo. No caso desta pesquisa, eles moram no Rio de Janeiro, vivenciando a cultura brasileira e “experimentando” a língua portuguesa a todo momento.

afastamento da L1. Essa noção de linguagem como sistema de representação supõe uma relação objetiva, direta, entre língua e mundo. Ao abrir espaço para o inconsciente no uso da língua, a autora (*ib.*) estremece essa relação, tornando-a subjetiva, isto é, atravessada pelo sujeito. Podemos acrescentar a isso a cultura do sujeito-falante, que igualmente incide nessa relação e a complexifica.

A partir disso, entendemos que aprender uma nova língua solicita quatro dimensões complexas do falante: (I) a *subjetiva*, em que se dá o afastamento da identidade formada com a L1 e a construção de um novo modo de relacionar-se com os outros e com o mundo; (II) a *cultural*, dentro da qual ele adquiriu sua L1; (III) a *física*, realizada no uso de um novo sistema fonético, estranho a seu aparelho fonador; e (IV) a dimensão *cognitiva*, na operação de uma nova *langue*,⁵ de um novo sistema linguístico, também diverso daquele adquirido na primeira infância. Dessa forma, é plausível a suposição de que muitos dos insucessos na aprendizagem de L2 se deem por conta de uma incapacidade de relacionar e harmonizar essas quatro dimensões do sujeito durante o uso da L2. Abordamos com mais ênfase, em nosso estudo, as duas primeiras, a subjetiva e a cultural, pois acreditamos terem elas mais influência na aprendizagem de L2, como explicamos em seguida.

A primeira dificuldade enfrentada pelo aprendiz adulto reside nos campos corporal e cognitivo, uma vez que começar a estudar uma nova língua é retornar ao estágio de não-saber quase absoluto e experimentar a impotência de se comunicar verbalmente. No plano corporal, Revuz (1998) observa que a L2 proporciona ao aprendiz uma liberdade esquecida ao aparelho fonador, ao mesmo tempo em que mobiliza movimentos bucais, para a produção de certos sons, que surpreendem o falante justamente na região bucal, importante parte de nosso corpo erógeno. O aparelho articulatório vê-se obrigado a sair do automatismo fonatório de sua L1 e a jogar com uma nova prosódia, o que é penoso para a maioria dos aprendizes adultos. Já no plano cognitivo, o falante precisa lidar com um novo sistema de regras gramaticais e um novo léxico, isto é, terá de forçar-se a articular suas ideias de outra maneira que não aquela tão familiar oferecida pela língua-mãe.

⁵ Concepção saussureana de língua como sistema de signos que se impõe ao sujeito em toda e qualquer sociedade (Saussure, 1916 [2008], p.22).

Após ultrapassar essas primeiras barreiras, o aprendiz esbarra em outra dificuldade, aquela referente à sua identidade, tanto no plano cultural quanto no subjetivo. No primeiro, a L2 impõe uma cultura diversa daquela em que o falante está habituado a atuar. No segundo, confronta suas bases psíquicas, obrigando-o a distanciar-se de seu próprio *eu* durante a lida com a nova língua.

É nesses dois últimos aspectos, o cultural e o subjetivo, que o aprendiz mais se afasta de sua L1, pois a L2 o coloca diante de um recorte completamente novo do real, composto por unidades de significação que para ele são desprovidas de qualquer carga afetiva. Nesse momento, de acordo com sua história particular no uso da L1, falar uma língua outra pode representar, para ele, ou (I) perder sua própria identidade, o que o levaria a sabotar o processo de aprendizagem dessa língua; (II) colocar-se no interdito, relativizando a língua-mãe, posição geralmente ocupada pelo aprendiz que é capaz de comunicar-se até certo ponto na nova língua, mas não chega a ser fluente; ou, ainda, (III) transitar animadamente nesse novo espaço de liberdade, caso dos falantes fluentes que estão sempre procurando aprender outras línguas, e normalmente o fazem com sucesso.

Acerca de tal liberdade, é interessante mencionar a relação do irlandês Beckett com a língua francesa. Martins (2009, p.2) explica que “ele abraçou com afeto equiparável a língua francesa e a França”. E continua, citando as palavras do próprio: “sendo ‘ainda uma língua nova’ para ele, o francês preservava ‘uma aura do desconhecido’ que lhe permitia ‘escapar aos hábitos inerentes à sua língua nativa’” (*ib.*). Por outro lado, para aqueles que temem o risco de se comunicar em uma nova língua parece que este novo é o “lá fora” de Wittgenstein (1953), onde “falta o ar”. Enfim, “no sertão, cada homem pode se encontrar ou se perder. As duas coisas são possíveis” (Rosa, 2003, ELXII).

Em outras palavras, tratar da L1 ao estudar o processo de ensino-aprendizagem de L2 é lidar com as identidades subjetiva e cultural do aprendiz, que, segundo a suposição com a qual trabalharemos, definem as estratégias de aprendizagem a serem utilizadas por ele, determinando o sucesso, o fracasso ou a permanência no entre-lugar desse processo (cf. Revuz, 1998, p.230).

Vemos que a forma como o aprendiz se relaciona com sua L1 é sintomática de sua organização psíquica, portanto é possível auxiliá-lo no processo de aprendizagem de uma L2 remetendo-o à sua história singular com a língua que fundamenta sua construção de sentidos, e não tentando frustrantemente

isolá-lo dela. Tendo isso em vista, nossa pesquisa investigará a forma como o aprendiz adulto do PL2, imerso na cultura brasileira, atravessa esse processo e como a relação com sua L1 (nesta pesquisa, o inglês) incide nele.

1.2 Relevância

Esse confronto entre primeira e segunda língua nunca é anódino para o sujeito e para a diversidade de estratégias de aprendizagem (...). Tradicionalmente, contudo, a didática de línguas estrangeiras não tem se interessado nesse confronto.

Revuz, 1998

A presença de uma língua anterior, cristalizada na mente do aprendiz, marca a aprendizagem de L2, diferenciando-a da aquisição de L1. Segundo Stern (1970, p.64), “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”, afinal ele se apoia na estrutura de sua LM para aprender a L2.

Novamente segundo Revuz (1998, p.213), a aprendizagem de L2 por falantes adultos se caracteriza principalmente por sua taxa de insucesso. Isso talvez ocorra porque a L1 não venha sendo levada em conta nos estudos sobre didática de L2, apesar de estar fortemente enraizada no aprendiz adulto, cristalizada, imbricada à sua identidade, à sua cognição e a seu corpo, ou, em outras palavras, ao seu *eu*, à sua maneira de articular as ideias e a seu aparelho fonador, impondo-se como uma imensa barreira ao uso de uma nova língua por esse tipo de aprendiz. Percebemos assim uma associação necessária entre corpo, pensamento e língua, o que nos remete a Nietzsche (1983), quando disserta sobre relação não-instrumental, mas visceral do sujeito com sua L1.

O foco desses estudos, no entanto, tem estado muito mais no ensino que na aprendizagem, mais no professor que no aluno, mais no método que no senso de plausibilidade do professor,⁶ mais no livro didático que na voz do aprendiz. Isto quer dizer que se tem estudado todos os aspectos concernentes à língua-alvo, mas

⁶ Sobre o chamado senso de plausibilidade, conferir o artigo “There is no best method” (Prabhu, 1990).

pouco se tem pesquisado sobre aquela que constitui a matéria fundamental do pensamento do aprendiz de L2: a língua-mãe. É preciso, portanto, obviamente não nos afastando desse lado que tem sido mais abordado, iluminar mais a questão da L1 no processo de ensino-aprendizagem de L2, afinal esta somente pode ser aprendida porque já se teve acesso à linguagem por meio daquela. É tendo a L1 como referência que se apreende uma L2. Como, então, não a levar em conta nos estudos sobre métodos e didáticas de ensino de L2?

Acreditamos que trazendo a L1 para dentro desses estudos, e lançando luzes sobre esse confronto de mundos e de identidades, poderemos compreender melhor como se dá a aprendizagem de L2 pelo falante adulto no que diz respeito à sua subjetividade e à sua atuação dentro da cultura oferecida pela L2 em foco.

No que tange especificamente ao PL2E, a relevância desta pesquisa reside no fato de que, perfazendo a discussão central (interface L1-L2), trataremos obrigatoriamente de aspectos pragmático-discursivos, culturais e interculturais do português do Brasil, cuja investigação se faz necessária, como atesta Meyer (2004, p.80):

O PL2 é uma área acadêmica que até hoje tem se desenvolvido, ao menos no Brasil, principalmente através de um ponto de vista da Linguística Aplicada ou então de um foco estritamente voltado para a forma linguística, com ênfase nas estruturas morfossintáticas. [...] Quando o foco desse processo de ensino-aprendizagem está colocado no comportamento social linguístico esperado do falante de português, e não apenas em estruturas e/ou regras gramaticais, há todo um universo de valores, atitudes, crenças, rituais sociais a serem conhecidos, assimilados, aceitos e, espera-se, utilizados com eficiência.

Tal universo de valores, isto é, a cultura subjetiva⁷ do Brasil, necessariamente virá à tona ao abordarmos a dimensão cultural da aprendizagem de PL2E. A relação L1-L2, aliás, é justamente o encontro, ou o confronto, da dimensão subjetiva com a cultural, ou de um sujeito com uma cultura que lhe é estranha e dentro da qual ele precisará atuar adequadamente. Ainda em relação à cultura subjetiva, a linguista (Meyer, 2004, p.81) lança um desafio relevante ao nosso trabalho:

⁷ Termo de Bennet, 1998.

descobrir quais aspectos da cultura subjetiva de língua portuguesa são estranhos e, portanto, desconfortáveis para os aprendizes de português falantes de inglês – mas que estão ao mesmo tempo suficientemente ocultos para o falante nativo de português, de tal forma que ele não tem consciência do seu uso e conseqüentemente não sente a necessidade de descrevê-los, explicá-los ou sequer ensiná-los.

Por fim, revisando a literatura sobre o tópico L1 na aprendizagem de L2, encontramos muitas pesquisas sobre o português-L1 em interface com o inglês-L2 (duas delas apresentadas no capítulo seguinte), mas nada vimos sobre nosso objeto de estudo: o português-L2 face ao inglês-L1, fato que reforça a relevância do presente trabalho.

1.2.1

A L1 nos métodos e nas teorias de ensino-aprendizagem de L2

A seguir analisamos, a partir do trabalho de Larsen-Freeman (2000), o tratamento dado à língua e à cultura maternas nas metodologias de ensino de L2. Essa análise aponta para a referida necessidade de uma investigação mais profunda do papel da L1 na sala de aula de L2, o que reforça a relevância da pesquisa aqui proposta.

O primeiro método exposto pela autora é o de *gramática e tradução*. Acredita-se que a aprendizagem deva ser facilitada por meio da atenção às similaridades existentes entre a língua-alvo e a língua nativa, e que seja possível encontrar equivalentes na L1 para todas as palavras da L2. Os estudantes devem, portanto, fazer a correspondência entre o vocabulário de sua língua e o daquela que está sendo aprendida. Em outras palavras, eles são ensinados a traduzir uma língua para outra, como o próprio nome do método (*gramática e tradução*) aponta. Segunda a autora (2000, p.18), “o significado da língua-alvo é esclarecido por meio da tradução para a língua nativa do estudante. A língua usada em sala é principalmente a língua nativa dos alunos”⁸⁻⁹.

⁸ Esta e todas as traduções posteriores foram feitas pela própria autora da tese, por isso nos desobrigamos de repetir esta informação em cada uma delas.

Contrapondo-se ao método de gramática e tradução, o *método direto* tem como regra fundamental nunca traduzir, pois entende-se que seja possível expressar os significados da língua-alvo diretamente, sem recorrer à língua nativa, por meio de demonstrações e auxílios visuais. Portanto, a L1 nunca deve ser empregada durante a aula: “o professor usa a língua-alvo para perguntar aos estudantes se eles têm dúvida. Os estudantes usam a língua-alvo para fazer suas perguntas” (Larsen-Freeman, 2000, p.27)¹⁰. Supõe-se que seja possível levar o aprendiz a estruturar o pensamento na própria L2: “os estudantes devem aprender a pensar na língua-alvo o quanto antes” (*ib.*)¹¹. Quando o professor introduz uma nova palavra ou expressão, ele demonstra seu significado por meio de “realia”¹², figuras ou pantomimas, nunca recorrendo à L1 do aluno: “a língua nativa do estudante não deve ser usada na sala de aula” (Larsen-Freeman, 2000, p.30)¹³.

O chamado *método audiolingual*, por sua vez, emprega princípios da psicologia behaviorista, ensinando as estruturas gramaticais da L2 por meio de condicionamento estímulo-resposta. Como no método direto, a L1 deve ser totalmente afastada para que o foco permaneça exclusivamente na língua-alvo. Presume-se que a aprendizagem de língua seja um processo de formação de hábitos, portanto, observa a autora (*ib.*, p.35), “os aprendizes deveriam superar os hábitos da língua nativa e formar os novos hábitos necessários para que se tornem falantes da língua-alvo”¹⁴. Ela (Larsen-Freeman, 2000, p.44) assinala, porém, que o maior desafio do ensino de L2 é justamente fazer com que os estudantes superem os hábitos de sua língua nativa, e propõe que o professor compare os dois

⁹ “The meaning of the target language is made clear by translating it into the students’ native language. The language that is used in class is mostly the students’ native language” (*ib.*).

¹⁰ “The teacher uses the target language to ask the students if they have a question. The students use the target language to ask their questions” (*ib.*).

¹¹ “Students should learn to think in the target language as soon as possible” (*ib.*).

¹² Segundo o Michaelis (Português-Inglês, 2010), “realia”, ou “realidades”, são instrumentos auxiliares no ensino para estabelecer a ligação entre o que é ensinado e a vida real.

¹³ “The students’ native language should not be used in the classroom” (*ib.*, p.30).

¹⁴ “Learners could overcome the habits of their native language and form the new habits required to be target language speakers” (*ib.*, p.35).

sistemas linguísticos para saber em que estruturas os alunos provavelmente encontrarão mais dificuldade.

Um dos princípios desse método é a separação da língua nativa em relação à língua-alvo: “as duas línguas devem ser mantidas separadas de forma que a língua nativa do estudante interfira o mínimo possível em suas tentativas de adquirir a língua-alvo” (*ib.*, p.42)¹⁵. Acredita-se que a aprendizagem de L2 se dê da mesma forma que a aquisição de L1, por isso as regras gramaticais não são ensinadas explicitamente e devem ser percebidas e empregadas por meio dos *drills*¹⁶.

Diferente dos outros métodos, o ensino comunicativo de L2 permite o uso da língua nativa, desde que isso se dê de forma sensata, afinal a língua-alvo deve ser o principal meio de comunicação na sala de aula. A L1 só deve ser empregada quando isto for imprescindível.

Por fim, Larsen-Freeman (2000) apresenta algumas abordagens do ensino de L2 que são, segundo ela, inovadoras: aquelas *baseadas no conteúdo*, outras *na tarefa* e as *participatórias* – reunidas num só capítulo – e aquelas denominadas *treinamento de estratégias de aprendizagem*, *aprendizagem cooperativa* e *inteligências múltiplas*. Em nenhuma delas houve uma menção sequer ao papel da L1 na aprendizagem de L2, o que nos leva a crer que nada é pensado acerca disso.

Baseados no estudo de Figueiredo (1995) sobre as teorias de aprendizagem de L2, constatamos que nenhuma delas investiga a fundo o papel da L1 nesse processo. A *teoria da aculturação*, a *teoria dos universais linguísticos* e a *teoria do discurso* buscam explicá-lo exclusivamente a partir do que diz respeito à língua-alvo; a *teoria da interlíngua* faz referência à LM em relação apenas à transferência, isto é, à aplicação de suas regras gramaticais à L2; por sua vez, a *teoria behaviorista* de aprendizagem de L2 concebe a L1 como um conjunto de hábitos linguísticos que pode auxiliar ou dificultar o processo; já a *teoria de Krashen* dirige-se à L1 para distinguir aquisição e aprendizagem de L2, assumindo que a aquisição de L2 é um processo semelhante à maneira como as

¹⁵ “They should be kept apart so that the students’ native language interferes as little as possible with the students’ attempts to acquire the target language” (*ib.*, p.42).

¹⁶ Exercícios de natureza estruturalista, em que os alunos devem empregar novas palavras dentro das estruturas exemplificadas pelo professor.

crianças desenvolvem habilidades em sua LM e que isso ocorre igualmente no inconsciente.

1.3 Objetivos

Nosso objetivo maior é, enfim, investigar o lugar da L1 na aprendizagem de L2 por adultos. O foco principal é direcionado ao inglês como L1 (doravante IL1), empregado no curso de PL2E. Estudamos as recorrências ao IL1 em aulas de PL2E, analisando a produtividade desse recurso. Com isso, nossa intenção é questionar a noção, tão presente entre professores e cursos de L2, de que não devemos recorrer à L1, bem como confrontar teorias e métodos que ratifiquem essa ideia.

Com vistas a isso, elaboramos algumas questões norteadoras da pesquisa:

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

Para responder tal questionamento, recorreremos a três grandes teorias: a psicanálise, o interculturalismo e a socioconstrução do conhecimento. As duas primeiras se complementam para explicar, respectivamente, as dimensões subjetiva e cultural do sujeito adulto aprendiz de uma L2. A última, por sua vez, auxilia-nos no que diz respeito ao processo de aprendizagem em si, isto é, à construção do conhecimento em sala de aula, caracterizada fundamentalmente pela presença do outro (daí o termo socioconstrução).

Dessa forma, com base nessas teorias, analisamos o emprego do IL1 em aulas PL2E buscando lançar luzes sobre a interface L1-L2 e assim entender se essa interface é um confronto negativo das duas línguas ou uma complementação que contribui positivamente para a aprendizagem.

1.4 Organização do trabalho

A presente tese se organiza em cinco capítulos. Após esta introdução, revisamos a literatura existente acerca da questão aqui discutida, especificamente o trabalho de Mello (2002 e 2004), que analisou o emprego do português como L1 em sua sala de aula de inglês como LE; e de Atkinson (1987 e 1993), que pesquisou a relação do sujeito-aprendiz com sua própria L1 durante as aulas de L2. É importante ressaltar que não encontramos nenhum trabalho similar relacionado ao PL2 em interface com o IL1, o que reforça a relevância de nosso estudo.

Em seguida, no Capítulo 3, dissertamos sobre os conceitos e as teorias que fundamentam as ideias levantadas, a saber: a psicanálise, com os conceitos de transferência, metáfora e metonímia; o interculturalismo e as noções de aculturação, choque cultural e distância social; e, por fim, a socioconstrução do conhecimento, ao abordar a zona de desenvolvimento proximal e o suporte mediado. Já no quarto capítulo, à luz desses conceitos, analisamos o corpus coletado, isto é, a transcrição de aulas de PL2E nas quais os alunos muitas vezes utilizam o inglês como auxílio para aprender o português e buscamos sistematizar e entender os dados resultantes dessa análise. Finalmente, nas Considerações Finais, refletimos sobre os resultados deste trabalho e sua relevância para a área de PL2E.