

3

Fundamentação teórico-metodológica

Neste capítulo apresentamos as teorias que fundamentam nossa hipótese de que empregar a L1 em aulas de L2 pode ser um recurso produtivo e não um ruído durante a aprendizagem. Primeiro, no que tange à dimensão subjetiva desse processo, a psicanálise e suas noções de transferência, metáfora e metonímia nos informam sobre a dificuldade de afastar o aprendiz de sua L1 e de sua cultura de origem, mostrando a complexidade e a força da relação existente entre o sujeito e sua língua. Em seguida, com base nos conceitos de distância social, aculturação e choque social, o interculturalismo ilumina a dimensão cultural do fenômeno em questão, explicando a aprendizagem de uma segunda cultura em vista da presença ineludível da cultura materna no sujeito-aprendiz, e apontando as questões que nascem do embate ou do cruzamento entre o português brasileiro e o inglês, objetos de nossa pesquisa.

Iluminadas as dimensões subjetiva e cultural do sujeito-aprendiz, não poderíamos deixar de levar em consideração a natureza social do corpus coletado: alunos e professora interagem nesse evento social que é a sala de aula. Para dar conta dessa dimensão social, buscamos os conceitos básicos da socioconstrução do conhecimento (Lantolf, 2006 e 2000), que nos permite estudar a língua em situação de comunicação sem prescindir de seu caráter subjetivo, afinal essa teoria lança luzes sobre a relação entre o funcionamento da mente humana, por um lado, e o contexto social, cultural e institucional, por outro. A linguagem é concebida como ferramenta mediadora da construção de conhecimento, e o individual e o social são vistos de forma interdependente nesse processo.

Optamos por unir teoria e metodologia em um único capítulo porque não vimos sentido em dissociá-las, uma vez que o método de análise do corpus está diretamente relacionado aos conceitos teóricos apresentados em seguida. Analisamos o corpus coletado à luz desses conceitos para, desta forma, alcançar nosso objetivo final de compreender o papel do IL1 no processo de ensino-aprendizagem de PL2E, o que, por sua vez, nos oferece dados que contribuem para a discussão acerca do uso da L1 no processo de ensino-aprendizagem de L2.

3.1

A psicanálise e a dimensão subjetiva da aprendizagem de L2

As relações entre a linguagem e a psicanálise são as mais estreitas. Embora Freud não tenha erigido uma ‘teoria da linguagem’ propriamente dita, a linguagem permeia toda a sua obra.

Longo, 2006

Segundo o trabalho de Arrivé (1999) sobre a relação entre psicanálise e linguística, a descoberta freudiana do inconsciente, tal como recolocada por Lacan, resume-se no já célebre aforismo “o inconsciente é estruturado como linguagem”. Para Lacan (1998, p.498, *apud* Coutinho, 1999, pp.133-4), “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente”. Porém, contraditoriamente, as relações entre psicanálise e linguística revelam-se desconhecidas por conta de preconceitos mútuos entre linguistas e psicanalistas. Coutinho (1999, p.134) ressalta que

a posição mesma de Lacan era totalmente contrária a esse enclausuramento da psicanálise em relação à linguística, bastando para isso vê-lo afirmar em um de seus escritos mais tardios que “uma chance, contudo, que se oferece para nós no que diz respeito ao inconsciente é que a ciência da qual ele depende é certamente a linguística, primeiro fato de estrutura” (1977, p.13).

Pensando com Lacan e Freud, o único veículo da psicanálise é a palavra. Por meio dela acontecem as mais profundas transformações no sujeito. Lacan afirma que “a linguística é aquilo por meio do que a psicanálise poderia se apegar à ciência” (*apud* Coutinho, 1999, p.134).

Longo (2006, p.13) explica que o homem, hoje sabemos, é geneticamente programado para a aquisição de linguagem e para a aprendizagem de línguas. A criança nasce imersa em linguagem: todos falam à sua volta, inclusive com ela. A aquisição acontece sem um método especial, uma organização ou hierarquia de dificuldades: “há quebras de ritmos, interrupções, mudanças de plano e assunto, mas basta ouvir a língua falada por algum tempo que ela aprende a falar” (*ib.*).

Sendo o homem vocacionado para a linguagem, a aprendizagem da língua não resulta de maior ou menor grau de inteligência do aprendiz. Com a simples exposição à língua, o complexo processo de aquisição da linguagem se dá naturalmente.

Segundo a autora (2006, p.9),

a capacidade humana para criar a linguagem se realiza na língua de uma comunidade específica. O sujeito utiliza essa língua em sua fala (ou discurso) individual. Dada sua origem “comunitária”, a fala de um sujeito é necessariamente vascularizada pelas vozes da cultura de que faz parte, dentro de uma sincronia em constante mutação, sem jamais atingir o “equilíbrio” ou o “ponto ideal” – que só poderia ser mítico.

Como cada língua é um universo diferente, aprender uma nova língua envolve a aquisição e a compreensão de uma forma específica de ver, nomear e organizar o mundo. Um exemplo simples é o da cor azul, que no português está associada a sensações positivas: a expressão “tudo azul?” pergunta certamente sobre seu bem-estar. Já no inglês esta cor se associa à tristeza, como no termo *blues*, que nomeia as músicas de lamento, cujas letras relatam dores e desalentos. Nas palavras da própria autora (*ib.*),

aprender uma nova língua é simultaneamente conhecer os universos cultural, social e individual dos quais essa língua fala. Ou seja, a língua diz bem mais do que se pensa. Não é somente um “instrumento de comunicação”. Ao aprender uma língua, conhecemos como se organiza o campo de significações que ela reflete, tanto do indivíduo (campo da psicanálise) quanto de uma comunidade linguística (campo da sociolinguística).

O sistema de comunicação humano é aberto, pois o homem é um ser múltiplo e sua linguagem é ambígua. Nela, esclarece Longo (2006, p.15), “há flutuações contínuas nos sentidos das palavras – equívocos, deslizos de sentido, lapsos de língua, chistes, atos falhos, jogos de palavras, ficções, repetições, lapsos de memória, rasuras, lacunas, erros, tropeços”. A linguagem do homem não possui o operador binário, próprio da linguagem dos animais, que ordena tudo,

tornando o caos um sistema infalível de comunicação. A palavra nos revela e ao mesmo tempo nos oculta em sua opacidade. Assim, em nossa linguagem a verdade é inacabada, inominável, inatingível.

Quanto àquele que produz a palavra, a autora (*ib.* p.45) traz à tona a noção lacaniana de sujeito: aquele que fala, submetido à linguagem, à função simbólica, “um sujeito submetido ao equívoco que a função simbólica comporta, uma vez que a palavra é ambígua”. Para Lacan, o falante desliza de significante em significante sem conseguir entender completamente o que fala, alienado do sentido do que diz. O significante é resistente ao significado, por isso o falante raramente atinge o sentido do que fala. Para ele, o significado é atingido por meio das imprevisíveis formações do inconsciente (sonho, chiste, sintoma e atos falhos).

Baseada em Saussure, a linguista (2006, pp.46-7) observa que

a língua é um sistema de relações, criando um enredado comparável a um tecido, à trama de um bordado em que se vão tecendo os pontos. Da mesma forma, quando falamos, pode acontecer, às vezes, de se atingir algum significado, de se dizer alguma palavra plena: neste momento há um “ponto de basta” – para utilizar a expressão do crochê, também utilizada na linguagem dos estofadores. Trata-se mesmo de um “basta!”, ainda que momentâneo, no deslizamento serial e contínuo de significantes, o “deslizamento metonímico”.

Conclui então que, nesse momento, há uma espécie de junção mítica, um “congelamento metafórico” (*ib.*) do significante com o significado: o sujeito alcança finalmente alguma verdade sobre si mesmo em seu discurso. Lacan chama essa junção de mítica porque jamais atingiríamos uma verdade completa, faltariam palavras para tal conhecimento.

Discutindo sobre *erro e lapso de língua*, Vivacqua (2004) observa um importante aspecto que perpassa tanto a aquisição de L1 como a aprendizagem de L2: a maneira como o sujeito se representa na linguagem. Para desenvolver o tema, baseia-se em conceitos da linguística e da psicanálise (fundamentais para o presente trabalho, especialmente o terceiro), abordando os seguintes pontos fundamentais:

- (I) quanto à constituição do sujeito: (a) a passagem do *infans* a sujeito falante, (b) a importância do outro para que esta passagem se efetive, e (c) a aquisição de linguagem a partir de processos metafóricos e metonímicos;
- (II) em relação à aprendizagem de L2: a dicotomia saber/conhecer uma língua (Melman, 1992), os conceitos de homonímia e heteronímia (a partir dos processos metafóricos e metonímicos), e a forma como a posição do sujeito implica necessariamente sua representação na língua; e, por fim,
- (III) no que tange à aquisição de L1: a noção de sujeito falante, inaugurado e constituído pela L1, que conseqüentemente permeará a atuação do aprendiz durante a utilização da L2.

A primeira concepção desenvolvida no artigo é aquela de que o *infans* se constitui como ser falante por meio de um processo de subjetivação, ou de representação na linguagem, essencialmente possibilitado pela presença do outro. Para Saussure e Lacan, a criança é capturada pela linguagem mediada pelo outro. Em outras palavras, “essa captura tem o efeito de colocá-la em uma estrutura em que comparece o outro como instância de interpretação” (De Lemos, 1999-2000, p.3). Assim, as mudanças que ocorrem para que o *infans* passe para a condição de falante serão direcionadas pelo outro, que carrega em si a língua.

Sabemos que o recém-nascido é orientado pela voz materna, pois, diferente de sua audição, seu aparelho visual ainda não está totalmente atuante. Dessa forma, tendo simultaneamente valor de significante e invocatório, a voz marca de maneira singular a história do corpo. É, então, a partir do bloco sonoro proveniente da mãe, isto é, da relação com o outro e com a língua, que a criança entrará em funcionamento discursivo. Ao falar, ela incorporará fragmentos do discurso materno, que atribuem sentido ao mundo a seu redor. No entanto, a tentativa de repetição desse discurso implicará alguma diferença. É o que De Lemos (1994) chama de *jogo combinatório da estrutura linguística*, que atravessa a criança: os fragmentos por ela enunciados põem o mesmo em cena, afinal provêm de um código comum ao da mãe, e também o diferente, já que os significantes que os inscrevem não são previsíveis.

Passando por esse processo de especularidade, o *infans* passa a ter estatuto de falante. É importante observar, porém, que *especularidade* distingue-se de *imitação*. A criança tem sua fala refletida na do outro, no espelho. Diferentemente, o aprendiz, frente a um modelo e dotado de capacidade analítica, elege o que imitar na fala de seu interlocutor. De acordo com Vivacqua (2004), essa noção de especularidade abala a concepção de *sujeito epistêmico*, contrapondo-lhe a ideia de *sujeito da linguagem*. A partir desse deslocamento do conceito de sujeito, a aquisição de linguagem deixou de ser concebida como um processo de aprendizagem por que passa o sujeito, e passou a ser vista como constitutiva desse sujeito, durante a interação com a mãe.

Em suma, os fragmentos enunciados pela criança pertencem, em princípio, ao discurso do outro. Ela os incorpora a partir da fala do outro e pode reconhecer-se nesse espelho, reconhecer sua fala na fala do outro. Neste movimento de identificação, ela é então capturada pela linguagem. Daí dizer-se que o processo de aquisição de linguagem é um processo de subjetivação:

[reconhecemos] a indeterminação sintática, semântica e pragmática da fala inicial da criança, assim como a função da mãe ao interpretar, dar sentido à fala da criança, colocando essas palavras isoladas em textos, enunciados que as faziam passar de novo pelo moinho da linguagem, ou pelo Outro, tesouro dos significantes. O processo de aquisição de linguagem passa a se configurar, então, como um processo de subjetivação, entendido como a trajetória da criança de interpretada à intérprete. (De Lemos, 2001, p.47)

Saussure (1937 [2008]) ressalta que esta relação entre o sujeito em construção e o outro é marcada pela alienação daquele à linguagem e também pelos processos metafóricos e metonímicos, imbricados na relação especular. Esta relação, por sua vez, pressupõe três posições subjetivas, a saber: (I) aquela dominada pela fala do outro; (II) aquela em que o funcionamento da língua é o aspecto mais latente; e (III) aquela em que sujeito já se relaciona com sua própria fala. Nesta, a criança se divide entre o que fala e o que ouve sua própria fala, tendo já a capacidade de retomá-la e reformulá-la, além de reconhecer a diferença entre a instância subjetiva que fala e aquela que escuta a partir de um outro lugar.

Na primeira dessas três posições, os enunciados ancoram-se na fala interpretada pela mãe durante o diálogo. Isso quer dizer que aquela fala da criança, fragmentada e marcada por repetições, tem o processo metonímico regendo a relação contígua entre a fala infantil e a do adulto. Na segunda posição, caracterizada pelo “erro” (já que há um distanciamento da fala do outro), a criança transita na estrutura da língua, fazendo substituições (processos metafóricos) e deslocamentos (processos metonímicos). Há que se observar que, nessa posição subjetiva, ela é impermeável à correção, afinal ainda não possui a capacidade de intervir em sua própria fala com uma escuta. É somente na terceira posição de seu processo de subjetivação que a criança é capaz de identificar os fragmentos que causam estranhamento no interlocutor e, a partir disso, reformulá-los ou corrigi-los. Nessa posição, portanto, ela já possui domínio sobre sua própria fala relacionada à do outro. Assim, percebemos que adquirir linguagem e constituir-se como sujeito são processos simultâneos e interdependentes. Daí a relação visceral desse sujeito com sua L1 e a impossibilidade de afastá-lo dela.

Em seguida, a autora observa a distinção entre *aquisição* e *conhecimento* de uma língua, ou, respectivamente, entre *saber* e *conhecer* uma língua. Segundo Melman (1992, pp.15-16),

saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela fala em você se enuncia por sua boca, como destacado, a título de “eu” (*je*). Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. Desde então, não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos.

O sujeito aprende e passa a conhecer uma L2 a partir da L1, que ele sabe e que o atravessa, sendo impossível prescindir dela. A partir disso, Vivacqua (2004) distingue duas posições subjetivas por meio das quais o sujeito se representa¹ diante de seu mundo, simbolizado pela L1, ou diante do mundo oferecido pela L2

¹ Recorrendo a Kaufmann (1996), Vivacqua (2004) esclarece o conceito de representação: “o que representamos para nós mesmos; o fato de tornar sensível (um objeto ausente ou um conceito) por meio de um signo [que, por sua vez,] implicará um olhar, um potencial de projeções e de associações, [definindo-se como] um recorte singular”.

que ele utiliza. A autora explica que “a posição subjetiva refere-se às identificações imaginárias sobre um esqueleto simbólico”. O esqueleto simbólico do sujeito monolíngue é a L1, portanto, para que ele se represente diante da L2, precisa se deixar atravessar por ela, o que o obriga a abandonar a confortável repetição da fala do professor em direção à sua produção própria, subjetiva. Inevitavelmente, isso coloca em cena a relação do sujeito com sua L1, com seu esqueleto simbólico.

Concluindo, esse artigo (*ib.*) sugere, entre outras, importantes questões a serem pensadas em nossa pesquisa: qual o papel do outro na aprendizagem de L2? Como o professor pode levar o aluno a fazer sua mudança de posição subjetiva? Principalmente, como a L1 poderia ser tratada no ensino de L2, tendo em vista a impossibilidade de prescindirmos dela?

Vereza (2002), em seu artigo intitulado “Quem fala por mim? – Identidade na produção discursiva em língua estrangeira”, trata da indeterminação no discurso em L2 e de seus possíveis efeitos na identidade discursiva do sujeito. Sua principal hipótese é a de que a produção discursiva em L2 pode ser caracterizada como um tipo de discurso que coloca o falante frente à frente com a indeterminação do sentido e que, por isso mesmo, teria efeitos importantes na relação entre discurso, subjetividade e identidade. A autora (*ib.*) explora a natureza dos conflitos identitários característicos desse tipo de discurso, em que significado e significante nem sempre parecem andar de mãos dadas, isto é, quando há um hiato perceptível entre o que se diz e o que se quer dizer.

Para investigar tal hipótese, lança mão de uma pesquisa que pretende identificar no discurso em L2 marcas dessa indeterminação do sentido, além de possíveis conflitos identitários expressos ou evidenciados pelos próprios falantes. Seus primeiros resultados levam a crer que a indeterminação se faz presente na produção discursiva em LE, e é motivada essencialmente por um certo esvaziamento semântico e expressivo que, embora não altere a força pragmática do discurso, produz efeitos considerados importantes na construção da identidade em língua estrangeira.

Vereza (2002) explica que a motivação dessa pesquisa foi o depoimento de muitos alunos, graduandos de Letras – Português / Inglês da Universidade Federal Fluminense (UFF), afirmando que, embora conseguissem transmitir o “núcleo” das mensagens intencionadas, não eram capazes de exprimir completamente seus

pensamentos e sentimentos em L2. Afirmações dessa natureza são muito frequentes entre estudantes de L2 de modo geral. Entretanto, por parecerem tão óbvias, não têm recebido a merecida atenção.

Para a autora (*ib.*), esse sentimento de inadequação ou de estranhamento que caracteriza o discurso em L2 pode ser visto de ao menos duas maneiras que necessariamente vão ao encontro da questão da identidade. Primeiro, o falante de L2 é confrontado com o paradigma do falante nativo, que acaba por representar um alvo, norteando “a própria avaliação do sujeito de seu próprio discurso” (Vereza, 2002, p.352). Em outras palavras, para a maioria, é a fala do nativo o parâmetro para saber quão longe ou perto seu discurso em L2 estaria do ideal. Assim, esse nativo idealizado torna-se o possuidor do objeto almejado, ele é a língua de que o aprendiz de L2 pretende apropriar-se. Outra fonte de estranhamento seria a relação do sujeito com sua própria língua materna. Nas palavras da autora (*ib.*),

essa mútua apropriação, ou seja, o processo por meio do qual o sujeito apropria-se de sua língua e por ela é apropriado, implica inevitavelmente construção de subjetividade ou identidade, uma vez que, como coloca Rajagopalan (1998, p.41), “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela... isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa e fora da língua”.

A função comunicativa da língua, ou intersubjetiva tem sido bastante enfatizada, porém foi somente a partir de Lacan (cf. Coutinho Jorge, 2000) que sua função intra-subjetiva passou a ser mais bem compreendida. Em sua dimensão intra-subjetiva, a linguagem é considerada meio primordial de evocação. Dessa forma, “aprender uma língua é construir uma realidade para si mesmo, é impor alguma forma à experiência e, ao mesmo tempo, é ser construído e se construir para essa mesma realidade que só é acessível ao sujeito via língua” (Vereza, 2002, p.353).

No uso de uma L2, esse vínculo entre a língua, a realidade e a identidade é, ao menos em parte, desnaturalizado. O falante, que será sempre um aprendiz, é impelido a entrar em um tipo de jogo de linguagem (conceito introduzido por Wittgenstein), que, segundo Vereza (*ib.*), “descola a palavra do real, real esse já construído, como o sujeito também o é, pela via da linguagem”. Estar na

indeterminação, ou seja, sofrer a discrepância entre o desejo e a capacidade de se expressar verbalmente parece constituir as regras desse jogo. No caso do aluno considerado avançado, o desejo e a expectativa de se falar por inteiro começam a ser nutridos, fazendo com que a questão da significação salte aos olhos. Isso é exemplificado pelo caso da falta de precisão lexical, que leva o sujeito a falar menos ou diferente do que gostaria, ainda que sua fala seja, numa perspectiva pragmática, eficiente.

A relevância atribuída – principalmente pelas modernas abordagens comunicativas do ensino de línguas – ao caráter pragmático da língua tem seu preço. Para a autora, ele está relacionado à construção da identidade em L2, ou, ainda, ao processo de “desidentificação” ou de “reidentificação” que caracterizam esse tipo de discurso:

Já que muito do que sou e/ou da representação de mim que crio para mim mesmo e para os outros depende do meu discurso (afinal, como sugere Hughes [1996, p.34], “o discurso de um indivíduo é um tipo de impressão digital”), o falar menos ou diferente implica uma identidade que não é necessariamente minha. (2002, p.354)

É importante apontar que não estamos falando aqui apenas daquelas intenções ocultas, pressupostos ou entrelinhas que perpassam a utilização tanto da L2 quanto da L1, estamos tratando dos sentidos produzidos pelo sujeito do inconsciente, aparentemente inexprimíveis em L2. O aprendiz de L2, por não ter segurança em lançar mão de um simples item lexical, parafraseia, generaliza ou até muda de assunto. Por um lado, essas estratégias de compensação (Oxford, 1990) garantem a eficiência pragmática do discurso. Por outro, no entanto, levam o falante a experimentar o estranhamento de não dizer ou ser aquilo que deseja: ele diz o que pode, que não é necessariamente o que deseja dizer.

Vereza (2002, p.354) afirma que, falando apenas aquilo de que é capaz, algo do sujeito se perde ou se transforma, e, muitas vezes mesmo conscientemente, o sujeito vê parte de sua identidade ser construída à sua revelia.

No uso da L2, essa sobredeterminação da linguagem² torna-se explícita e escancara assim a indeterminação inerente ao discurso e à palavra.

Portanto, a indeterminação, tão cara aos semanticistas e tão rejeitada pelos pragmáticos, encontra no discurso em L2 um ambiente propício para se evidenciar. A ilusão de uma comunicação eficiente e sem ruídos é criada pela força pragmática do discurso, afinal podemos fazer coisas com o que dizemos. Entretanto, questiona a autora, “até que ponto o não-dito, que do falante não consegue se esconder, exclui outros possíveis atos de linguagem relacionados à função identitária do discurso?” (2002, p.355).

Ora, se a língua e o sujeito são explicitamente incompatíveis, como fica a mensagem? O que acontece quando o falante é confrontado com formas linguísticas que não o apropriam, e que não foram visceralmente apropriadas por ele? Em outras palavras, o que fazer quando o que se diz e o que se quer dizer parecem tão distantes? É esta distância, que nada recupera, que a autora denomina como “indeterminação no discurso em LE”.

Após levantar essas questões, Vereza (2002) apresenta os resultados de uma pesquisa que as aborda frente à materialidade linguística: a partir de amostras da produção discursiva de aprendizes fluentes de L2, ela checa a hipótese de que há uma tendência a dizer mais em L1. Depois de assistirem a um filme em inglês, com legendas em português, os falantes narraram o que poderia ser considerado o enredo do filme, primeiro em inglês e posteriormente em português. Essas narrativas foram gravadas e transcritas para serem comparadas e analisadas.

Nos relatos em português houve uma maior riqueza de detalhes, muitas vezes expressos com maior precisão lexical do que aqueles apontados em inglês, o que sugere a utilização de estratégias compensatórias, como a generalização. Nas narrativas em L1, foram usadas palavras de maior efeito dramático (afinal o filme tinha um conteúdo com essa característica) do que aquelas usadas nos relatos em L2, que eram de natureza mais referencial.

A autora observa que, embora tenha havido uma evidente perda de precisão semântica nos relatos em inglês, eles sem dúvida atingiram plenamente seu principal objetivo pragmático de contar o enredo do filme. Em contraposição, somente nos relatos em português foi identificada uma outra função da linguagem,

² Termo da psicanálise.

que aliás transborda neles, a expressiva, aquela que dá voz ao sujeito e lhe permite transmitir explicitamente sentimentos, julgamentos e valores relacionados ao conteúdo do que foi dito e também à própria forma do que se disse (um “metadiscorso expressivo”, explica a autora).

Sabemos que a identidade discursiva vai além da eficiência pragmática, e os aspectos que marcam as nuances da subjetividade parecem ser silenciados no discurso em L2: “que sujeito é esse que é capaz de dizer o que tem que ser dito, mas cuja fala pode aliená-lo de si mesmo?” (*ib*, p.358).

Por fim, Vereza (2002) aponta que, durante a utilização de uma L2, o processo de exprimir verbalmente pensamentos, que às vezes insistem em se manifestar em L1, ameaça a face, e conseqüentemente também a identidade do aprendiz. No entanto, ela enfatiza que não está buscando, com esse questionamento, a solução para tais conflitos identitários, até porque não há um caráter negativo na falta ou no não-dito. O que se pretende, isto sim, é lançar luzes sobre o quanto, e de que forma, a identidade pode ser afetada por fatores que nem sempre estão claros para o falante, e com isso minimizar a frustração, tanto de professores quanto de alunos, face à produção discursiva em L2.

3.1.1

Transferência, metáfora e metonímia

Um dos conceitos fundamentais da psicanálise, segundo Freud, é o de *transferência*, termo empregado em diversos campos, expressando a noção de identificação e conseqüente deslocamento. A partir do trabalho de Freud (1912), entendemos transferência como um movimento amoroso em direção a objetos, pessoas, coisas ou atividades com que nos identificamos, sendo fator determinante do êxito de qualquer experiência promovida pelo homem. A transferência domina, assim, todas as relações humanas. É dela que nascem os laços de simpatia, amizade e confiança, fundamentais no processo que ora estudamos: a aprendizagem de segunda língua e segunda cultura. Se não há transferência, a possibilidade de influência da L2 e sua cultura sobre o sujeito-aprendiz é nula.

Laplanche e Pontalis (2008, p.514) designam transferência como “a atualização do processo do desejo do inconsciente”, o que nos remete a Revuz

(1998), quando traz à tona a questão do desejo e sua determinação sobre a aprendizagem de L2, dando lugar ao inconsciente nesse processo.

No presente trabalho estudamos o papel desempenhado pela transferência em relação à aprendizagem do português e do universo de que esta língua fala, isto é, a cultura brasileira. Nossos aprendizes adultos, em imersão no Brasil, quando iniciam o processo de aprendizagem do português experimentam, em maior ou menor grau, a falta, o isolamento, a errância. Cada um em sua medida, eles se sentem sós, exilados do outro e sem conhecimento daquilo que lhes falta: a língua e tudo o que ela representa. Parece-nos que o professor tem grande poder nessa fase, e a forma como lida com a transferência (quando ela ocorre) pode influenciar o fracasso ou não da aprendizagem do português e da cultura brasileira.

Outros dois conceitos básicos relevantes a este trabalho, comuns à psicanálise e à linguística, são os de *metáfora* e de *metonímia*, também definidos como *condensação* e *deslocamento*, respectivamente, e mais conhecidos como figuras de linguagem. Longo (2006, p.21) explica que,

numa definição tradicional, a metáfora está associada à semelhança de sentidos, consiste numa comparação subentendida, portanto “condensada”, “resumida”: projetam-se atributos de um segundo elemento num primeiro. Esses atributos só podem ser projetados se ambos os elementos tiverem algo em comum, pontos de interseção reais ou imaginados.

A autora (*ib.*) exemplifica com uma passagem de Fernando Pessoa, “Meu coração é um almirante louco”. Essa metáfora só é possível porque há um ponto de interseção, a loucura, entre os conjuntos “coração” e “almirante louco”, no qual acontece a condensação de sentido. Segundo Dor (1986, p.43), a metáfora

é um mecanismo de linguagem que intervém ao longo do eixo sincrônico (paradigmático), ou seja, o eixo do léxico ou da língua. De resto, é um processo de enriquecimento lexical, mesmo porque um grande número de “sentidos figurados” não são outra coisa senão antigas metáforas.

Por sua vez, a *metonímia* é elaborada segundo um processo de transferência de denominação (cf. Dor, *op.cit.*). Acontece quando, por exemplo, tomamos o autor pela obra (por exemplo, “ler Machado de Assis” ao invés de “a obra de Machado de Assis”), o continente pelo conteúdo (como “beber um copo”) ou, ainda, a parte pelo todo (“completar quinze primaveras” em vez de “quinze anos”). Podemos perceber que, nestes casos, há um deslocamento de significado de uma palavra a outra, o que pode levar a outros sentidos e associações.

Longo (2006, p.22) ressalta que “sendo a linguagem simbólica, tanto o deslizamento metonímico quanto a condensação metafórica acontecem a todo momento na língua, pois são a base para que seu mecanismo (a máquina da linguagem) funcione”. Numa língua desconhecida, essa passagem de significante a significante não acontece, emperrando a máquina da linguagem. Durante sua aprendizagem, essa engrenagem vai sendo pouco a pouco desemperrada até que o falante seja capaz deslizar suavemente entre seus significantes. Dor (1989, p.38) também fala dessa relação significante-significado trazida à tona por Saussure e reformulada por Lacan, que a caracteriza como “sempre fluida e prestes a se desfazer”.

Por fim, uma das principais contribuições da psicanálise para a área do ensino de línguas é a noção de que o desejo é o gatilho dessa engrenagem. Segundo Speller (2004, p.25),

influenciado pela pedagogia, [o professor] muitas vezes pensa existir um método infalível que garantirá a aprendizagem, assegurando-lhe, portanto, o trono daquele que não falha, o trono daquele que sabe ensinar. Para aprender, temos que desejar fazê-lo, em outras palavras, nosso desejo tem que ser fisdado por alguma isca. Assim, o bom professor é um bom pescador, aquele que, de alguma maneira, estimula e alimenta a curiosidade (...).

3.2

O interculturalismo e a dimensão cultural da aprendizagem de L2

O que nós chamamos de “sangue” é a cerveja do jaguar, o que tomamos por um barreiro lamacento antes têm por uma grande casa cerimonial, e assim por diante. Os artefatos possuem essa ontologia interessante ambígua: são objetos, mas apontam necessariamente para um sujeito (...). E, assim, o que uns chamam de “natureza” pode bem ser a “cultura” dos outros.

Viveiros de Castro, 2002

Tomamos o interculturalismo como base para explicar, ou ao menos descrever, o encontro do aprendiz anglofalante com a cultura brasileira, embutida na indiretiva língua portuguesa. Acreditamos que assim poderemos mostrar como é profícuo trazer a cultura materna do aprendiz para a aula de L2 ao invés de focar apenas a cultura da língua-alvo. Além disso, o exercício de relacionar as duas culturas em sala de aula desenvolve a chamada *inteligência cultural*, proposta por Peterson (2004, p.13) para afastar o perigo do etnocentrismo: a combinação de (I) conhecimento sobre culturas (fatos e traços culturais), (II) consciência de si e do outros e (III) habilidades específicas (comportamentos), “o que parece, mas não é fácil de se atingir”, como atesta Meyer (2008, p.4).

É importante ressaltar que estamos todo o tempo lidando com a cultura subjetiva, aquela “encontrada nas suas manifestações invisíveis – valores, moralidade, crenças, comportamento, uso da linguagem, ou seja, os conteúdos abstratos dessa sociedade” (Bennett, 1998), e não apenas com a cultura objetiva, as manifestações visíveis, como arte, literatura, música, ciência, religião etc.

Singer (2000) afirma que a comunicação de uma mensagem implica sua tradução para uma *linguagem cultural*. Não importando o tipo de mensagem, para que seja bem recebida, é necessário que seu emissor conheça os valores culturais daqueles a quem pretende comunicá-la e o modo de codificá-la em termos que possa ser bem compreendida. Para isso, é preciso realmente conhecê-los. Segundo Meyer (*ib.*), aplicando esta constatação ao ensino de L2, percebemos a importância do contexto ao se ensinar a estrutura: “trabalhar a língua em contexto

significa colocar as formas em uso, trabalhar com situações de comunicação”. Entretanto, a autora (*ib*, pp.2-3) observa que apenas isto não dá conta da complexidade que envolve a interação entre falantes-aprendizes: “é necessário ir além do visível, do concreto, do verbal e considerar os padrões culturais que determinam o comportamento social de cada povo, ou de cada grupo de falantes em determinada língua”.

Tratando das relações entre os povos e do cruzamento de culturas, o interculturalismo extrapola os limites da descrição linguística e da comunicação interpessoal. Lantolf (1999, p.28) enfatiza que

enquanto a pesquisa de L2 como código preocupou-se com a internalização da gramática dessas línguas e com questões tais como os efeitos de uma gramática universal (GU) e proficiência máxima, o trabalho sobre o aprendizado e o ensino de cultura [motiva], no aprendiz, [...] tolerância e compreensão de outras culturas de tal forma que o estudo de outras culturas chegue ao nível de propiciar autoconsciência cultural.

Dispomos, portanto, desses parâmetros para traçar uma análise intercultural entre o português do Brasil como L2 (PL2E) e o inglês como L1 (IL1), tendo sempre em vista nossa proposta principal de estudar a posição da língua e da cultura maternas no processo de ensino-aprendizagem de L2. Como a cultura brasileira é percebida pelo sujeito-aprendiz falante de IL1? Como a cultura desse aluno é tratada em sala de aula de PL2E?

3.2.1

Aculturação, choque cultural e distância social

De acordo com Brown (2001, p.33), aprender uma L2 diz respeito, em certa medida, à aquisição de uma segunda identidade. O conceito de *ego language* foi trazido à tona justamente para capturar a natureza afetiva da aprendizagem de L2, enfatizando, em suas palavras, “a necessidade de se permear os limites do ego de forma a superar o trauma da aprendizagem de segunda língua” (Brown, 2001,

p.33)³. Segundo o autor (*ib.*), tal ênfase nas características afetivas deste processo se dá por conta de seu alto contexto social: aprendizagem de L2 é, em grande medida, aprendizagem de segunda cultura. Para compreender este processo, faz-se necessário entender os fenômenos da *aculturação*, do *choque cultural* e da *distância social*.

O primeiro deles, a *aculturação*, refere-se à adaptação a uma nova cultura, isto é, à reorientação do modo de pensar, sentir e comunicar. A cultura é uma parte profundamente enraizada de nosso ser, e a língua é sua expressão mais tangível. Quando acontece a mudança de uma para outra cultura, a visão de mundo, a identidade, as formas de pensar, agir, sentir e comunicar de um sujeito são abaladas. Aprender uma L2 dentro da própria cultura desta L2 – situação que estudamos neste trabalho – envolve a forma mais profunda de *aculturação*: o falante deve sobreviver dentro uma cultura estranha e aprender uma língua da qual ele se torna quase totalmente dependente para se comunicar.

O *choque cultural*, por sua vez, é um fenômeno que varia de leve irritabilidade a pânico psicológico e crise. É associado a sentimentos de estranheza, raiva, hostilidade, indecisão, frustração, infelicidade, tristeza, solidão, saudades de casa e mesmo doenças físicas. Brown (*ib.*) cita Hall (1959, p.59), quando este autor descreve o caso hipotético de um americano vivendo no exterior pela primeira vez:

À primeira vista, as coisas na cidade parecem bastante similares. Há táxis, hotéis com água corrente quente e fria, teatros, luzes de néon, mesmo edifícios altos com elevadores e algumas pessoas que falam inglês. Mas logo o americano descobre que sob esse exterior familiar existem imensas diferenças. Quando alguém diz “sim” isso não significa “sim” necessariamente, e quando as pessoas sorriem isso nem sempre significa que estão contentes. Quando o visitante americano faz um gesto de ajuda ele pode ser recusado; quando tenta ser amigável nada acontece. As pessoas lhe dizem que ele fará ou não isso ou aquilo. Quanto mais tempo ele fica, mais enigmático parece o novo país.⁴

³ “The necessity for permeable ego boundaries in order to successfully overcome the trauma of second language learning” (Brown, 2001, p.33).

⁴ “At first, things in the cities look pretty much alike. There are taxis, hotels with hot and cold running water, theatres, neon lights, even tall buildings with elevators and a few people who can speak English. But pretty soon the American discovers that underneath the familiar exterior there are vast differences. When someone says “yes” it often doesn’t

Este caso de um americano no Japão mostra como inicialmente uma pessoa numa outra cultura se sente confortável e atraída pelo novo. Enquanto ele consegue filtrar e internalizar esse novo ambiente através de sua própria visão de mundo, o sujeito se sente bem. Tão logo a excitação do novo se dissipa, e as contradições afetivas e cognitivas se revelam, ele se desorienta. Encontramos em Adler (1972, p.8) termos mais técnicos da psicologia para descrever *choque cultural*:

Choque cultural é, pois, pensado como uma forma de ansiedade que resulta da perda dos sinais e símbolos da comunicação social percebidos e entendidos cotidianamente. A indivíduo que experimenta um choque cultural reflete sua ansiedade e nervosismo em relação às diferenças culturais através de vários mecanismos de defesa: repressão, regressão, isolamento e rejeição. Essas atitudes defensivas falam, em termos de comportamento, de uma insegurança subjacente básica que pode abarcar solidão, raiva, frustração e questionamento da própria competência. Com o amparo familiar, sugestões e auxílios para o entendimento removidos, o indivíduo fica desorientado, receoso e alienado das coisas que ele conhece e entende.⁵

Na verdade, o choque cultural é um período do processo de aculturação, subsequente à fase inicial de euforia com o novo, em que o indivíduo é confrontado com mais e mais diferenças culturais abalando seu *self* e sua segurança. Nesse estágio, em geral, ele procura conforto em um colega de mesma origem, que o remete à sua própria cultura e língua. Isto demonstra quão razoável é trazer a L1 e a cultura do aprendiz para dentro da aprendizagem de L2.

mean yes at all, and when people smile it doesn't always mean they are pleased. When the American visitor makes a helpful gesture he may be rebuffed; when he tries to be friendly nothing happens. People tell him that they will do things and don't. The longer he stays, the more enigmatic the new country looks" (Hall, 1959, p.59).

⁵ "Culture shock, then, is thought to be a form of anxiety that results from the loss of commonly perceived and understood signs and symbols of social intercourse. The individual undergoing culture shock reflects his anxiety and nervousness with cultural differences through any number of defense mechanisms: repression, regression, isolation and rejection. These defensive attitudes speak, in behavioral terms, of a basic underlying insecurity which may encompass loneliness, anger, frustration and self-questioning of competence. With the familiar props, cues, and clues of understanding removed, the individual becomes disoriented, afraid of, and alienated from the things that he knows and understands" (Adler, 1972, p.8).

A recuperação de todo esse processo acontece quando o sujeito, pouco a pouco, compreende a cultura que o cerca. Após finalmente aceitá-la, adaptar-se a ela e assimilá-la, ele é capaz de pensar e sentir como os falantes dessa cultura, construindo assim um “novo” sujeito, auto-confiante para atuar na segunda cultura, por meio da L2.

Por outro lado, quando o indivíduo começa a sentir os laços com a cultura nativa mais frouxos, ele experimenta sentimentos de perda e tristeza misturados ao medo de viver o novo. Segundo a pesquisa de Lambert (1967), muitos canadenses falantes de inglês, quando se tornam capazes de pensar e mesmo sonhar em francês, vivenciam sentimentos de incerteza e descontentamento durante o uso desta língua. Muitas vezes isso leva o falante a voltar-se para sua LM, buscando situações em que possa empregá-la. São regressões periódicas aos mecanismos de escape adquiridos durante o choque cultural.

Brown (2001, p.39) conclui a passagem observando o papel do professor em relação aos fenômenos da aculturação e do choque cultural:

O choque cultural pode ser evitado com vacinas afetivas. Porém professores podem exercer um papel terapêutico ajudando os aprendizes a transpor os estágios de aculturação. Se o aprendiz é apoiado nesse processo por professores sensíveis e perceptivos, pode talvez mais tranquilamente atravessar o segundo e entrar no terceiro estágio da aprendizagem cultural, e portanto aprimorar suas chances de ter sucesso na aprendizagem tanto de segunda língua quanto de segunda cultura.⁶

Em seguida, enfatiza a ideia, defendida neste trabalho, de que o professor deve permitir que o aprendiz se volte à sua L1 e à cultura nativa, ao invés de forçá-lo a se afastar delas ou mesmo superá-las. Afirma, além disso, que não devemos esperar que o aprendiz negue os sentimentos de raiva, frustração, impotência e exílio: “esses são sentimentos reais e precisam ser expressados

⁶ Culture shock cannot be prevented with affective vaccinations. But teachers can play a therapeutic role in helping learners to move through stages of acculturation. If the learner is aided in this process by sensitive and perceptive teachers, he can perhaps more smoothly pass through the second stage and into the third stage of culture learning, and thereby increase his chances for succeeding in both second language and second culture learning.

abertamente”⁷. Abafá-los poderia atrasar todo o processo de aprendizagem da nova cultura. O professor, afirma o linguista (*ib.*), deve ajudar o aprendiz a compreender a razão desses sentimentos e expressá-los para, então, atingir um lugar de conforto no uso da L2.

O último fenômeno que compõe o processo de aprendizagem de segunda cultura é o da *distância social*, que “se refere à proximidade afetiva e cognitiva de duas culturas que se encontram dentro de um indivíduo”⁸ (*ib.*). O termo *distância* denota exatamente a diferença existente entre essas duas culturas. A cultura americana, por exemplo, é mais próxima da canadense e mais distante da chinesa. Para determinar o grau de distância, o único meio confiável é a percepção do próprio aprendiz. Quando ele depara com uma nova cultura, seu processo de aculturação será resultante justamente da forma como ele percebe sua própria cultura em relação à cultura da língua-alvo, e vice-versa.

De acordo com a hipótese de Brown (2001, p.42), o adulto que falha na aprendizagem de L2 dentro da cultura dessa língua provavelmente não conseguiu sincronizar o desenvolvimento linguístico com o cultural. Essa afirmação vai ao encontro da proposta de Revuz (1998), segundo a qual o insucesso da aprendizagem de L2 por adultos acontece provavelmente pela incapacidade de relacionar todas as suas dimensões, incluindo a linguística e a cultural a que se refere Brown (2001, p.42). No entanto, o autor (*ib.*) afirma que tal hipótese precisa de uma pesquisa mais profunda e refinada para ser confirmada, muito embora trabalhos anteriores acerca das variáveis socioculturais em aprendizagem de línguas pareçam confirmá-la. Concluindo a passagem, sugere que os professores devem avaliar o “estágio cultural” em que o aprendiz se encontra, atentando para os períodos em que ele usa melhor a L2 e se beneficiando desses momentos.

Após a abordar a aprendizagem de segunda cultura especificamente, Brown (2001, p.43) versa sobre a relação linguagem-pensamento-cultura, sem a qual um trabalho sobre variáveis culturais em aprendizagem de línguas estaria incompleto. Na aquisição de L1, sabemos que o desenvolvimento linguístico e o

⁷ Those are real feelings and they need to be openly expressed.

⁸ Social distance refers to the cognitive and affective proximity of two cultures which come into contact within an individual.

cognitivo estão diretamente associados, um formando o outro. Segundo o autor, “é comum observarmos que o modo como uma ideia ou ‘fato’ é estabelecido afeta a forma como concebemos uma ideia. Palavras dão forma à vida” (Brown, 2001, p.43).⁹ Ao mesmo tempo, entretanto, ele (*ib.*, p.46) abala tal afirmação, levantando a clássica questão dos estudos da linguagem: a língua de fato dá forma à cultura e ao pensamento ou é apenas seu reflexo? O que sabemos, e o que importa realmente a nossa pesquisa, é o fato de que língua e cultura interagem e a visão de mundo difere de uma cultura para outra, e conseqüentemente de uma língua para outra.

3.3

A socioconstrução do conhecimento

A obra de Vygotsky constitui a fonte histórica e teórica mais importante para a conceituação e o estudo empírico dos processos metacognitivos.

Ivic, 2010

Levando em conta a complexidade de investigação isolada da psique (o “quarto escuro”, segundo Freud) e a natureza social do corpus, decidimos, durante a análise, associar o psicológico ao pedagógico, o mental (natural) ao sociocultural (construído). Em seu trabalho sobre a teoria sociocultural e a gênese do desenvolvimento de segunda língua, Lantolf e Thorne (2006) discorrem sobre a pesquisa fundamentada em Vygotsky e demonstram como é rica sua aplicação no processo de desenvolvimento de L2. Além disso, em momento anterior, Lantolf (2004) explica que, apesar do rótulo de “sociocultural”, essa teoria não é exatamente sobre sociedade e cultura. Na verdade, é uma teoria sobre a mente humana, que reconhece o papel central que as relações sociais e a cultura têm na organização extraordinária e única do nosso pensamento. Em suas palavras,

⁹ “It is commonly observed that the manner in which an idea or ‘fact’ is stated affects the way we conceptualize the idea. Words shape our lives” (Brown, 2001, p.43).

o significado culturalmente construído é o primeiro recurso que os humanos usam para organizar e controlar seu funcionamento mental, e por essa razão, o uso e o desenvolvimento de línguas assumem um papel central na teoria da mente de Vygotsky” (Lantolf e Thorne, 2006, p.1).¹⁰

Dessa forma, a teoria vygotskiana, conjugando o cultural e o social ao funcionamento do pensamento humano por meio da linguagem, trouxe à tona a possibilidade de pensarmos o ensino e a aprendizagem de novas formas (especialmente ensino e aprendizagem de línguas): “por exemplo, podemos passar a entender a educação como um processo de construção do conhecimento compartilhado e construído pela ação conjunta de todos os participantes da interação em sala de aula” (Kuschnir, 2003, p.56). Isto quer dizer que não há mais a hegemonia de um participante sobre os outros, como a do professor sobre os alunos, por exemplo, ou da L2 sobre a L1. Temos agora uma sala de aula plural, onde todos os elementos (atividade, aluno, professor, L1, L2, livro etc.) se combinam na construção do conhecimento.

Segundo essa visão construtivista do saber, o aluno precisa ser ouvido, como já afirmamos na Introdução do presente trabalho. Consequentemente, tudo o que vem à tona com sua voz, como a L1, por exemplo, precisa ser levado em consideração. Kuschnir (2003), em sua pesquisa sobre a conversa periférica em sala de aula, afirma que, nesse contexto,

a realidade passa a ser polifônica, ou seja, composta por múltiplas vozes que se encontram durante as interações sociais. Na relação professor-aluno, enquanto aquele perde seu papel autoritário e de detentor do saber, este passa a vivenciar seu conhecimento.

Enfim, esse novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem é considerado um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de uma forma diferente de ver a sala de aula, mais centrada no aprendiz, que se torna então o construtor ativo de sua própria ação educacional. Além disso, Vygotsky sustenta a

¹⁰ “Culturally constructed meaning is the primary means that humans use to organize and control their mental functioning, and for this reason, language development and use plays a central role in Vygotsky’s theory of mind” (Lantolf e Thorne, 2006, p.1).

tese de que a aprendizagem se inicia muito antes dos portões da escola, inicia-se na relação com o outro e tudo o que ele representa: cultura, sociedade, história. A noção de aquisição de conhecimento, então, dá lugar ao que se entende hoje como socioconstrução do conhecimento.

Outro ponto importante dessa teoria é a ideia de que construímos o saber a partir de sua conexão com experiências anteriores, que se reorganizam, uma após a outra, construindo conhecimento novo. A aprendizagem é representada como um processo em que estruturas prévias de conhecimento são o fundamento para se consolidar uma nova estrutura, o que corrobora a tese ora defendida: a L1 é um conhecimento prévio essencial, que funciona como fonte de testagem de hipóteses para a L2, como fonte adicional de informação. Por que alienar completamente o aprendiz desse saber anterior? Por que não, na dosagem certa, aproveitá-lo como auxílio nessa dura jornada, tão cheia de riscos, que é aprender a se comunicar em outra língua?

3.3.1

Zona de desenvolvimento proximal e suporte mediado

Foi somente a partir dos estudos de Vygotsky que passamos a conceber o ser humano de modo fundamentalmente social. Para resumir a teoria vygotskyana do desenvolvimento mental, poderíamos usar o termo *teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores*, nas quais se inclui a linguagem. Como observa Ivic (2010, p.16), em trabalho sobre sua vida e obra:

O ser humano, por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si ele não é um ser completo.

Essa teoria pressupõe que a dimensão social é anterior mesmo à dimensão individual no processo de aprendizagem. A interação social desempenha um papel construtivo essencial no desenvolvimento da mente e de suas formas de aprender. Ainda de acordo com Ivic (2010, p.17),

isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo do desenvolvimento sem o aporte construtivo das interações sociais.

Fundamentalmente, foi a partir dessa ideia que Vygotsky trouxe à tona a noção de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), ou seja, o intervalo existente entre o nível de desenvolvimento já atingido pelo sujeito e aquele potencialmente atingível por meio de um par mais competente. De outra forma, podemos afirmar que a ZDP determina a potencialidade do aprendiz, as funções da mente que ainda estão em desenvolvimento e necessitam de maturação, o que ocorrerá através do *outro*, no nível social e só posteriormente no nível intrapsicológico.

Assim, ainda hoje, a teoria de Vygotsky é a única que oferece, ao menos em princípio, a possibilidade de se conceituar, de modo científico, os processos metacognitivos, que permite vincular essa dimensão do desenvolvimento cognitivo ao desenvolvimento geral e compreender a origem dessa capacidade de o sujeito controlar seus próprios processos interiores mediante (...) a passagem do controle exterior e interindividual para o controle intrapsíquico individual. (Ivic, 2010, p.26)

A recorrência à L1, questão aqui discutida, parece concretizar bem a ideia da ZDP, pois o aprendiz volta à sua língua materna justamente no momento em que ele se percebe fora de sua zona de conforto e precisa solicitar auxílio, como podemos perceber no corpus analisado no capítulo seguinte. As formas de assistência desse chamado par competente na ZDP são variadas: demonstração de métodos que devem ser repetidos, oferecimento de exemplos, questões provocadoras da reflexão intelectual, controle do andamento da tarefa e, principalmente, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento.

Outro conceito central da teoria de Vygotsky é o de *suporte mediado*, empregado em associação com a noção de ZDP para traduzir o momento em que o adulto oferece à criança o apoio necessário para o desenvolvimento de uma habilidade que ainda está em processo de aquisição. Aplicando esse conceito à aprendizagem de línguas, podemos afirmar que ele se refere à ocasião em que um

companheiro (seja o professor ou o colega), em geral (mas não apenas) aquele que se encontra em fase mais avançada, oferece algum tipo de auxílio para que o aprendiz realize uma tarefa para a qual ainda não está totalmente apto. Nesse momento não só o aprendiz se desenvolve, mas também o par que o auxiliou, pois assim pode reafirmar e aprofundar seus saberes. Por fim, é importante apontar que, nesse contexto de sala de aula, não só o par “mais competente” é capaz de levar o “menos competente” a construir conhecimento. Dois alunos no mesmo nível de desenvolvimento também podem se auxiliar na realização de tarefas que não conseguiriam solucionar isoladamente. Ou seja, a interação em si promove o alargamento da capacidade de aprender uma L2, e não obrigatoriamente a interação com um par mais competente.

Vemos que situações assim são típicas da sala de aula de L2, onde a todo momento o trabalho interacional se faz necessário. Em nenhuma outra disciplina a interação se mostra tão essencial como na aprendizagem de uma L2, daí a importância desses dois conceitos para a presente tese.

3.4

Aspectos metodológicos da pesquisa

O objetivo maior deste trabalho, como foi proposto no Capítulo 1, é contribuir para um maior entendimento do papel da L1 no processo de aprendizagem de L2. Acreditando que não poderíamos nos afastar de nossa experiência docente cotidiana para empreender uma pesquisa que em grande parte surgiu dela, optamos por observar nossa própria sala de aula, onde a língua-alvo é o português. Além disso, como a grande diversidade de línguas maternas é outra característica desse espaço, decidimos analisar somente o inglês, língua que conhecemos melhor que as demais. Transcrevemos, então, os momentos em que alunos falantes nativos de inglês recorreram a esta língua durante as aulas de PL2 e constituímos assim o corpus de análise da presente pesquisa.

Gravamos e transcrevemos dez horas-aula de PL2E (correspondentes a cinco encontros), ministradas pela própria pesquisadora, no curso de Nível 2

(Intermediário 1)¹¹, oferecido durante o primeiro semestre do ano de 2010 pela Coordenação Central de Extensão (CCE) da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Nessa turma havia apenas estudantes adultos, numa faixa etária que ia dos vinte e cinco aos quarenta anos aproximadamente, todos residentes no Rio de Janeiro há menos de um semestre. O contato anterior com o português, no caso dos cinco participantes, havia sido mínimo: ou em curso iniciante em seu país de origem ou apenas no próprio cotidiano carioca ao chegarem ao Brasil. Esta pesquisa constitui, portanto, um estudo de caso de um grupo de cinco aprendizes adultos de PL2. Os dados que validarão as possíveis conclusões foram obtidos a partir de duas ferramentas básicas: transcrição do discurso de sala de aula (incluindo tanto a fala dos alunos como a da professora) e observação participante.

Tendo em vista nosso objetivo, selecionamos apenas os usos daquela língua feitos por falantes nativos: três norte-americanos (Will, Sara e Francine) e dois ingleses (Lee e John), cujos nomes foram alterados para preservar a identidade dos alunos. Os outros cinco participantes da aula são de cinco nacionalidades diferentes e não constam, portanto, do material coletado.

Seguimos as normas de transcrição utilizadas por Linde (1993:xi-xiv), por considerá-las claras e simples, ao mesmo tempo que tornam precisa a transcrição do relato verbal. Tais normais seguem no Anexo 2, ao final deste trabalho. Destacamos em vermelho todas as passagens em inglês, e em amarelo, as partes do discurso mais relevantes à pesquisa.

¹¹ Neste nível, os alunos são capazes de utilizar estruturas básicas do português, como formas de cumprimentos e despedidas e pedidos de informação, por exemplo. Portanto, são capazes de se comunicar apenas superficialmente, não são fluentes na língua.