

O USO DE L1 NO ENSINO DE L2

Vera Lúcia Lopes CRISTOVÃO (LAEL-PUCSP)

Abstract: The use of L1 by EFL teachers aroused an interest in getting acquainted with what the most recent literature has published about it, as well as it became topic of a recent research carried out in a language school. This article is meant to give a brief idea about the proposals and results of such work. To sum up, L1 would take a special role in contributing with the co-construction of social meaning within interactions among active participants in a classroom.

“Quanto de L1 devo usar em sala”?

“Para que devo usar L1”?

“Quando devo usar L1”?

“Posso traduzir de L2 para L1 e/ou vice-versa”?

“Como essa troca pode interferir nas abordagens de ensino/aprendizagem usadas em sala”?

Provavelmente todos nós já nos fizemos alguns desses questionamentos. Seja no começo de nossas carreiras ou em alguma experiência com um grupo iniciante. O uso da língua materna em sala de aula de língua estrangeira, já abordado sob diferentes aspectos, traz mais recentemente HARBORD (1992), estudando as formas como o professor usa L1 e sob que visão teórica este uso está baseado. ATKINSON (1987), por sua vez, é uma fonte de informações do mesmo assunto, onde as aplicações de L1 são discutidas e propostas enquanto elicitación de

linguagem, checagem de compreensão, instrução, checagem de sentido, teste, cooperação entre aprendizes, discussões de metodologia de aula, apresentação e reforço de linguagem, e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Em uma outra pesquisa, POULISSE & BONGAERTS (1994) estudaram as possíveis razões para a troca de L2 por L1 e vice-versa para falantes bilingües. Algumas trocas tem a função de preencher uma necessidade lingüística, pela falta do item lexical em uma das línguas ou sua disponibilidade fácil na língua escolhida. Outras ocasiões seriam motivadas social ou psicologicamente para propósitos marcados como chamar a atenção para algo importante, expressar emoções, mudar de assunto, identificar o grupo, etc. Funções essas, de comportamento intencional, apesar de não necessariamente com a consciência do sujeito. Há outros tipos de troca de código identificados como não intencionais e, provavelmente, decorrentes da interferência lingüística, portanto, deslizes no uso de L2. Esta troca, também conhecida por “codeswitching”, é bastante freqüente no discurso dos professores de línguas (e acrescentaria, em especial para o nível elementar, que é o foco em questão).

Ainda sobre “codeswitching”, ADENDORFF(1993) sugere que ele se apresenta como uma fonte interacional e é tratado como uma “pista de contextualização”, isto é, como uma “meta-mensagem”, ou seja, como organizadores avançados que dão informações do que está para acontecer em termos da atividade, da relação dos participantes da atividade e das relações entre o que já foi e/ou será dito. O uso de L1 em “codeswitching”, segundo este autor, teria a função de auxiliar na compreensão do significado de um

enunciado em L2. L1 é importante, por um lado, para estabelecer uma relação mais simétrica entre professor e alunos. Por outro, pode assumir um aspecto autoritário. O uso de L1 é proposto por esse autor para se comunicar eficientemente, já que o poder comunicativo reflete o poder social (status e imagem) que se tem em um grupo. Assim, se é ouvido, se é levado a sério; e, o contraste das duas línguas ajuda a estabelecer o significado desejado.

Em resumo, o autor conclui, afirmando que a língua materna é a língua do conhecimento que o aluno tem do mundo e é ela que pode mediar a representação desse conhecimento em sala de aula. Entretanto, deve-se ter atenção, pois, obviamente, o aluno pode usá-la indistintamente por tempo indeterminado, prejudicando seu próprio aprendizado. Assim, o professor deveria ter o papel de saber distinguir as circunstâncias e efeitos de tal uso, e, para isso, deveria se tornar o etnógrafo de seu próprio trabalho.

PESQUISA INTERPRETATIVISTA EM SALA DE AULA

Como pesquisadora em um instituto de línguas em um curso para pré-adolescentes em nível iniciante, com uma professora iniciante, algumas questões acerca do uso de L1 foram levantadas : as características desses enunciados em L1 em relação ao tipo de discurso (discurso interativo; discurso teórico; relato interativo; narração; segundo Bronckart, 1994), tipos de unidades lingüísticas (pronomes de primeira pessoa do singular e formas verbais correspondentes; pronomes de primeira pessoa do plural e formas verbais correspondentes; pronomes de segunda

pessoa do singular e formas verbais correspondentes; dêiticos temporais; dêiticos espaciais; verbos conjugados no presente do indicativo; verbos conjugados no imperfeito do indicativo; verbos conjugados no futuro perifrástico com auxiliar ir; frases interrogativas; frases exclamativas; frases imperativas), funções (interpessoal, segundo HALLIDAY, de dar ou pedir informação e/ou serviços/produto), objetivos (aqueles que visam a fazer o aluno agir e outros centrados na ação do professor), conteúdos (escrito, oral e de gerenciamento de aula) e cotexto (intervenções adjacentes posteriores ou anteriores aos enunciados em L1, formando uma seqüência com um ato iniciativo ou reativo do professor); se as características desse discurso corroboram a proposta de ensino desejada; e se L1 funciona como um instrumento para a construção de significado social.

Levando em consideração tais questões, os resultados obtidos mostraram que em relação às características do discurso do professor, houve 42.5% de L1 em sala de aula. Os enunciados em L1 eram em sua maioria atos iniciativos do professor e dirigidos a um aluno individual. Nenhuma das diferenças é tão brutal, pois há proximidade de equilíbrio.

O discurso foi indubitavelmente caracterizado como interativo, na definição de Bronckart (1), a partir das unidades lingüísticas presentes nos atos discursivos.

Os objetivos que visam a fazer o aluno agir predominaram em 73.9% dos casos contra 26.1% dos objetivos centrados na ação do professor. O conteúdo teve níveis praticamente equilibrados entre escrita, 45.4% e oral, 44.0%. As frases mais comuns foram as declarativas (52.3%) e as interrogativas (34.3%).

Parece uma situação positiva e propiciadora de grandes oportunidades de aprendizagem. No entanto, essa mesma afirmação é contrariada, ao se ver o uso de L2 pelos alunos (14.4%).

O quadro geral parece ser o de uma situação de ação verbal (parâmetros da situação material de produção, conteúdo, contexto) e de discurso interativo propícios e balanceados para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Contudo, os alunos não usam L2 em suas produções verbais. O professor usa L1 para transmitir significados e o aluno continua como que em seqüência especular, usando L1. Como primeira impressão, o uso de L1 é falar da língua e não usá-la. O professor parece estar preocupado com a transferência de conhecimento e armazenamento dessas informações pelos alunos.

Se a visão é de armazenamento de informações, a língua está sendo vista como algo que se assimila e não internalizado socialmente, em nível inter-psicológico primeiramente e intra-psicológico depois (Vygotsky, 1934). Tanto isso acontece que os atos discursivos dos alunos em L2 são produções lexicais e frases afirmativas ou interrogativas, previamente preparadas, apresentadas e praticadas. Não se corre riscos.

Da mesma forma, o professor só explora o nível real de desenvolvimento dos alunos e não age no nível potencial. Garante-se assim, a desejada transmissão de informação, o cumprimento de conteúdo, aspirando-se à assimilação pelo aluno, que está recebendo e não construindo significados.

(Recorte de aula de 19/06 de Ta)

T - Como que vocês foram olhar isso aqui?

S - Que elas copiaram? Não, elas copiaram.

T- Naquele dia?

Ss - É.

T - O outro tá naquele dia. Não tem agora. Olha lá. Is my T-shirt. Tá vendo aqui? Olha aqui, vocês vão fazer aqueles adjectives. Adjectives possessives e pronomes. Yes? Essa diferença. It's mine. Whose T-shirt is this? Você vai dizer o quê? Mine. Agora, se eu tô assim. Ah! Deixa eu ver como é que eu falo. É this, this T-shirt is mine. Vou pegar na realidade this T-shirt is mine. Vocês vão, não, não. It is my T-shirt. OK. Ou T-shirt is mine. O T-shirt é tá no final da, não, não. It is my T-shirt. Ok. Ou T-shirt is mine. O T-shirt é tá no final da frase. Por isso que tá usando my, Ok. It is my T-shirt. Tá vendo lá? This T-shirt is mine. Ok. E esse T-shirt é meu, ou my T-shirt. Os dois tão usando a mesma coisa. Colocação diferente na frase, ok? Outro exemplo. It's your book. The book is yours. Viu? Ok? It's your book. Esse livro aqui, Wow. De certa forma é nosso, não é? Nosso. Nossa sala está usando o livro. So, it's our book. Our book, Ok? So this book, this book is ours.

S - É. não vai corrigir a tarefa?

Em primeiro lugar, com essa pesquisa, descobrimos que L1 vem sendo usada tanto para fazer o aluno agir

como na própria ação do professor. Todavia, a ação verbal do aluno pouco se efetiva na língua-alvo. Sendo assim, concluímos que é um uso utilitário e motivado por “crenças” (2) de que isso ajudaria o processo de aprendizagem do aluno. L1 serviu como pista de recontextualização (3) para atividades tanto de conteúdo escrito quanto oral que tinham certamente outros recursos que também poderiam ser explorados como: modelos, ilustrações, gestos, etc.

Em segundo lugar, mediante resultados obtidos, podemos propor que L1 possa ajudar na aprendizagem do aluno se tiver seu destinatário como um interlocutor ativo, pensante, participativo, que questiona, confronta, negocia, e transforma.

Finalmente, podemos concluir que L1 pode co-construir L2, não somente como uma estratégia que o aluno usa ao associar itens lexicais a certas estruturas, mas também como um instrumento de uso consciente do professor para o ensino de L2 e transformação das relações sociais na sala de aula. A idéia de facção de projetos pensados e desenvolvidos pelo grupo teria em L1 um grande respaldo para negociação de sentidos e entendimento do processo de aprendizagem, envolvendo aí a compreensão e internalização de conceitos espontâneos e não-espontâneos.

NOTAS:

(1) o discurso interativo se caracteriza pela conjunção em relação à interação em curso e pela implicação dos parâmetros de situação material de produção

(2) usamos a palavra “crença” nesse momento para ilustrar o que encontramos nos dados. Em nenhum momento, essa afirmação de que L1 ajudaria os alunos a aprender L2 foi provada ou comprovada, portanto, continua, em nosso ponto de vista, sendo uma crença, ou mais, senso-comum)

(3) termo usado por Adendorff como meta-mensagem

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDENDORFF, R. (1993) *Codeswitching amongst Zulu Speaking teachers and their pupils: its functions and implications for teachers education*. Language and Education, 7 (3): 141-159

ATKINSON, D. (1987) *The mother tongue in the classroom: a neglected resource?* ELT Journal. Oxford, OUP, 41, 241-247

BRONCKART, J.P. (1994b) *Analyse et production de textes*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education: Université de Génève, (mimeogr)

POULISSE, N. & BONGAERTS, T. (1994) *First language use in second language production*. Applied Linguistics. Oxford, OUP, 15 : 36-37

VYGOTSKY, L.S. (1934) *O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância*. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1993. p.71-101.

