

Limitação do uso da L1 e seu impacto na aprendizagem de L2: um estudo longitudinal

Limitation of L1 use and its impact on L2 learning: a longitudinal study

Limitación del uso de L1 y su impacto en el aprendizaje de L2: un estudio longitudinal

Ana Beatriz Vasques de Araujo¹

 0000-0001-9779-0720

RESUMO: Nas últimas décadas, escolas bilíngues foram amplamente criadas no Brasil. Dentro desse universo educacional plurilíngue, a abordagem imersiva de uma segunda língua (L2) ganha espaço, e uma questão contumaz desse enfoque converge para o uso apropriado da primeira língua (L1) no aprendizado da língua-alvo. O atual trabalho traz uma reflexão sobre a relação L1–L2 em salas de aula de aprendizado de alemão como língua estrangeira, e, para esse fim, foi conduzido um estudo de dois anos no ensino fundamental de uma escola bilíngue no Brasil. O estudo empírico, predominantemente qualitativo, procurou examinar o rendimento escolar de aprendizado da L2 de dois grupos — o grupo do experimento, com a limitação do uso da L1, e o grupo de controle, com uso oportunizado da L1. Os resultados geraram princípios orientadores, com o objetivo de ajudar docentes de L2 a tomar decisões sobre suas escolhas de uso do idioma na sala de aula de imersão, pois, se de um lado a limitação do uso da L1 proporciona uma melhor prontidão, por parte das/dos aprendizes, para comunicação na língua-alvo, por outro, ela pode ser limitadora de participação em contextos de aprendizado de uma segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: L1 no aprendizado de L2. L1/L2 em programas imersivos. Alemão como língua estrangeira

ABSTRACT: In recent decades, bilingual schools have been widely established in Brazil. Within this plurilingual educational universe, the immersive approach of a second language (L2) gains prominence, and a frequent issue of this focus converges to the appropriate use of the first language (L1) in learning the target language. The current research reflects on the L1–L2 relationship in classrooms for learning German as a Foreign Language and, for this purpose, a two-year study in elementary school was conducted in a bilingual school in Brazil. The empirical study, predominantly qualitative, sought to examine the school performance of L2 learning from two groups — the experimental group with the limitation of the use of L1 and the control group with

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universität Leipzig e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* vasques.anab@gmail.com

opportune use of L1. The research generated guiding principles with the aim of helping language teachers to make decisions about their language use choices in the immersive classroom, since, on the one hand, the limitation of L1 use provides better readiness on the behalf of learners to communicate in the target language, on the other hand, it can limit participation in second language learning.

KEYWORDS: L1 in L2 learning. L1/L2 in immersion classrooms. German as a foreign language.

RESUMEN: En las últimas décadas, las escuelas bilingües fueron ampliamente criadas en Brasil. Dentro de este universo educativo plurilingüe, el enfoque inmersivo de una segunda lengua (L2) gana espacio y una cuestión frecuente de este enfoque converge hacia el uso apropiado de la primera lengua (L1) en el aprendizaje de la lengua meta. La investigación actual reflexiona sobre la relación L1-L2 en los salones de clases para el aprendizaje del alemán como lengua extranjera y, para ello, se realizó un estudio de dos años en la escuela primaria de una escuela bilingüe en Brasil. El estudio empírico predominantemente cualitativo buscó examinar el rendimiento escolar del aprendizaje de L2 en dos grupos: el grupo experimental con uso limitado de L1 y el grupo de control con uso oportuno de L1. Los resultados generaron principios rectores con el objetivo de ayudar a docentes de L2 a tomar decisiones sobre sus elecciones de uso del idioma en el aula de inmersión, ya que, por un lado, la limitación del uso de L1 proporciona una mejor disposición, por parte de aprendices, para comunicación en la lengua alvo, por otro lado, puede limitar la participación en los contextos de aprendizaje de una segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: L1 en el aprendizaje de L2. L1 / L2 en programas inmersivos.. Alemán como lengua extranjera.

Introdução

Na década de 1960, programas bilíngues foram lançados nos Estados Unidos, para minimizar os problemas educacionais das crianças que falavam uma língua diferente da que era usada em sala de aula, pois muitas dessas crianças tinham um desempenho escolar inferior (MELLO, 2011). A intenção era criar programas especiais, cujo objetivo era usar a primeira língua, doravante L1, temporariamente como a língua de instrução, até que a L2 (a segunda língua — o idioma inglês) fosse desenvolvida de modo a introduzir essas crianças nas aulas regulares (MELLO, 2011). Nesse contexto, a L1 era vista como um entrave no ambiente escolar.

Em contraste com os Estados Unidos, a educação bilíngue no Canadá surgiu em 1965, como resultado da valorização da língua e da cultura francesas, já que a comunidade francófona estava insatisfeita com a inferioridade de sua língua (MELLO, 2011). O resultado foi a proposta de agregar uma L2 (francês) ao repertório linguístico de crianças anglófonas, por meio de um programa de imersão bilíngue em uma escola comunitária nos arredores de Montreal (LAMBERT; TUCKER, 1972).

No Brasil, o ensino bilíngue é um legado histórico das missões jesuítas, com o intuito de ensinar o idioma português (L2) para integrar os povos indígenas ao mundo não indígena (BASSANI, 2015). Séculos depois, foi adotado um modelo de ensino

bilíngue para as comunidades indígenas, com a alfabetização ocorrendo na língua indígena (L1), e não mais em português, como antes. Assim, a língua portuguesa seria introduzida como L2 (BASSANI, 2015). Atualmente, no ensino bilíngue para comunidades indígenas com um histórico de perda de costumes, de valores e de línguas, devido ao contato intensivo com o mundo não indígena, a língua indígena está sendo incorporada, com o propósito de restauração linguística (BASSANI, 2015).

Em geral, a educação bilíngue refere-se a modelos de educação escolar onde a instrução e o conteúdo são ministrados em duas línguas. A intenção é combinar a aquisição de conhecimentos e de habilidades em um assunto específico com o aprimoramento das habilidades de comunicação em uma L2. Para tanto, algumas escolas bilíngues lançam mão de uma abordagem imersiva no ensino e na aprendizagem de uma L2.

“Imersão (do latim *immersio*) significa imersão na linguagem ou banho de linguagem.” (STEBLER; MERKI, 2010, p. 21, tradução nossa). O pré-requisito é que a língua-alvo seja usada como língua do dia a dia e como língua de instrução.

Muitas escolas no Brasil e ao redor do mundo estão oferecendo cada vez mais aulas de imersão, nas quais os alunos da língua majoritária (L1) são educados em uma L2, que geralmente é uma língua franca (por exemplo inglês, francês ou alemão). Isso significa que, além da aquisição de conhecimentos formais da língua, existe a possibilidade de utilizar uma linguagem técnica geral e específica para as disciplinas relevantes ou para a área de conhecimento relevante (HAATAJA; WICKE, 2016).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo examinar os recursos empregados por aprendizes ao tentarem comunicar-se em L2 sem usar a L1. São avaliados os meios pelos quais alunas e alunos buscam entender a professora/pesquisadora, que só se comunica em L2. Também é investigada em que medida essa limitação da L1 pode impactar o aprendizado da L2.

O escopo teórico do corrente artigo trata da discussão acerca do uso de L1 em espaços de aprendizagem de L2 e do papel da compreensão e do afeto nesse processo, uma vez que a linguagem, além do papel de comunicação, desempenha, também, a função de ferramenta psicológica. Na sequência, são apresentados os procedimentos metodológicos, com seus respectivos objetivos e questões da pesquisa, os sujeitos e a

contextualização do estudo, os métodos de coleta de dados, com seus correspondentes resultados e discussão, e o fechamento, com as considerações finais.

O debate L1 / L2

Um problema persistente na abordagem de imersão no ensino de uma L2 concentra-se no uso apropriado da L1 em sala de aula (SWAIN; LAPKIN, 2013). Há muito debate a respeito de o uso da L1 em ambientes de aprendizagem imersivos de L2 ser aceitável ou de que situações seria apropriado usá-la. Nesses contextos, a questão de qual língua deve ser usada por quem e em que condições é bastante complexa (SWAIN; LAPKIN, 2013).

Função da linguagem na aprendizagem

A linguagem não é usada apenas para transmitir algo a outra pessoa, mas também para mediar as próprias funções mentais superiores, como foco de atenção, desenvolvimento, organização e controle de pensamentos e de ações (SWAIN; LAPKIN, 2013).

Em seu artigo sobre o ensino de imersão de L2 por meio de uma perspectiva sociocultural vygotskyana, Swain e Lapkin (2013) mencionam que a linguagem, na forma de um diálogo colaborativo, fornece uma compreensão das diferenças de significado entre a L1 e L2. As autoras também se referem ao diálogo colaborativo como um tipo de linguagem, que é definido por duas ou mais pessoas como uma construção de linguagem comum. Nesse cenário, o uso da língua e a aprendizagem de línguas podem ocorrer ao mesmo tempo (SWAIN, 1997). Em suas observações, muitas vezes, o diálogo colaborativo era veiculado na L1, mas suas soluções eram estabelecidas na L2, e, segundo as pesquisadoras, o uso da L1 foi essencial para a resolução de sutis diferenças de significado que eventualmente surgiram em determinados contextos (SWAIN; LAPKIN, 2013). Swain e Lapkin (2013) também sugerem que, usando a L1, aprendizes podem focar a atenção, organizar pensamentos e internalizar aspectos do significado de certos termos.

DiCamilla e Antón (2012) apontam que alunas e alunos usam a L1 como ferramenta de mediação para a realização de tarefas e que a L2 seria o objeto da aprendizagem. Como resultado, pesquisadoras e pesquisadores propõem que, do mesmo modo que a L2 desempenha um papel significativo na interação de aprendizes, ela não é mais somente o sistema a ser aprendido, mas também o próprio sistema usado

para a aprendizagem.

Centeno-Cortés e Jiménez (2004) realizaram um estudo analisando o pensamento verbal individual em atividades de resolução de problemas em uma segunda língua, examinando o papel da L1 e da L2 nesse transcurso. Na investigação, constataram que a L1 manifestou-se como elemento fundamental no processo de raciocínio. Também chegaram à conclusão de que o pensamento verbal individual em L2 é usado de forma diferente, dependendo do nível de conhecimento das/dos aprendizes. Os resultados parecem mostrar que, quanto maiores as habilidades de linguagem, mais recursos de estratégias cognitivas podem ser usados na segunda língua para resolver um problema desafiador nesse idioma (CENTENO-CORTÉS; JIMÉNEZ, 2004). Foi sugerido que a proibição da L1 no ensino de uma segunda língua pode afetar a própria aprendizagem da L2, uma vez que a L1, como demonstrado, serve como uma ferramenta cognitiva e metacognitiva básica para as/os aprendizes. No entanto, os autores não defendem que a L1 deva ser permitida para todos os fins no ensino da língua-alvo e encorajam pesquisadoras e pesquisadores a definirem melhor o papel exato da primeira língua no desenvolvimento da L2 de aprendizes.

Compreensão e afeto

Vygotsky via a linguagem não apenas como um meio de comunicação com os outros, mas também como uma ferramenta psicológica. Além disso, ele enxergava o conhecimento e o afeto como dois processos inseparáveis:

A separação do lado intelectual de nossa consciência de seu lado afetivo e volitivo é uma das falhas fundamentais da psicologia tradicional. Por causa disso, o pensamento é inevitavelmente visto como um fluxo autônomo de ideias a partir de juízos independentes. Nesse sentido, ele é separado de toda a plenitude da vida real, dos motivos, dos interesses e das inclinações do ser humano pensante. (VYGOTSKY, 1934, p. 14 *apud* WERTSCH, 1985, p. 189, tradução nossa).

Essa perspectiva teórica de Vygotsky é útil para auxiliar a desenvolver estratégias e critérios do uso da L1 e da L2 em aulas de imersão (SWAIN; LAPKIN, 2013). Seria difícil separar os papéis de afeto e de conhecimento ao usar a L1 para transmitir explicações, visto que estão intimamente relacionados. Para os autores, ao se combinar

o ajuste intelectual e emocional para encontrar uma solução a fim de esclarecer um significado, tem lugar uma interpretação de dados sob um ponto de vista vygotskyano, pois se reconhece que usar a L1 pode representar uma fusão de objetivos cognitivos e emocionais para a/o aprendiz.

Procedimentos metodológicos

Objetivos e questões da pesquisa

A pesquisa foi conduzida em uma escola internacional de Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Os objetivos da pesquisa foram: (1) investigar em que medida o uso exclusivo de L2 pela professora influencia a aprendizagem da L2; (2) observar quais competências as/os aprendizes adquirem, dada a abordagem monolíngue; (3) analisar se, devido à abordagem de imersão pura (sem o uso da L1), é encontrada uma diferença significativa no desempenho da L2 do grupo do experimento em comparação ao grupo de controle. As seguintes questões de pesquisa surgem desses objetivos:

- 1. Quais competências orais são alcançadas por alunas e alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue com abordagem puramente imersiva, sem qualquer mediação da professora na L1, nas aulas de alemão como língua estrangeira?*
- 2. Há uma diferença significativa no resultado dos testes anuais de alemão ao se comparar o grupo examinado com o grupo de controle?*
- 3. Até que ponto a comunicação em L2 é prejudicada pelo não uso da L1?*

Sujeitos e contextualização da pesquisa

O estudo foi realizado desde o início do ano letivo de 2017 até o final do ano letivo de 2018. Um grupo foi examinado em comparação ao seu respectivo grupo de controle: o grupo examinado era composto de seis alunas e alunos do segundo ano do ensino fundamental do turno da tarde, e, o grupo de controle, de oito alunas e alunos da mesma idade, mas do turno da manhã. Ambos os grupos possuíam o mesmo nível de aprendizado da L2, ou seja, ambos eram do grupo C² de alemão. Isso significa que o rendimento dos grupos era equiparado, já que haviam sido nivelados por meio dos testes anuais de alemão do ano anterior. No grupo da condutora do experimento, foi implementada a abordagem de imersão pura, isto é, sem o apoio da L1. O uso da L1 foi

² Na época do estudo, havia três grupos de alemão por turma: o grupo A era para estudantes iniciantes da L2 e estudantes com mais dificuldade no aprendizado da língua, o grupo B era para aprendizes com rendimentos satisfatórios na aquisição da L2, e, o grupo C, para alunas e alunos com bons rendimentos na instrução do idioma aprendido.

aceito no grupo de controle, e nenhuma observação em sala de aula foi realizada com esse grupo. No entanto, os resultados dos testes anuais de 2017 e de 2018 do grupo de controle foram coletados para efeito de comparação do desenvolvimento da L2 dos dois grupos.

Coleta de dados

A aquisição de dados foi qualitativa e quantitativa e pôde, em sua maioria, ser integrada ao processo geral da pesquisa, uma vez que os resultados estatísticos descritivos sobre a frequência de certas características puderam ser completados e explicados com fenômenos de interpretação qualitativos gerais. (DÖRING; BORTZ, 2016).

Observação participante e análise das competências

Na primeira parte do estudo, a observação participante foi escolhida como método qualitativo de documentação em forma de notas de campo, devido à dupla jornada, de pesquisadora e de professora (SPRANZ-FOGASY; DEPPERMAN, 2001). Foram avaliadas as competências orais esperadas no final do ano letivo para o nível do respectivo grupo examinado. Houve, entretanto, uma certa abertura a observações que não estavam diretamente relacionadas a essas competências. Nesse sentido, as notas de campo tinham um caráter parcialmente padronizado (SPRANZ-FOGASY; DEPPERMAN, 2001). As observações foram coletadas diariamente e organizadas em forma de notas semanais.

Como auxílio às observações participantes, foram realizadas análises mensais de competências predeterminadas dos sujeitos, as quais foram coletadas por meio de observação quantitativa, que possibilitou a mensuração de algumas características no decorrer do processo (DÖRING; BORTZ, 2016).

As descrições das competências alcançadas ou não serviram de controle individual dos sujeitos e foram analisadas com base em diagramas, que foram obtidos por meio de dados numéricos inseridos em uma tabela Excel. Eles contêm as habilidades adquiridas ao longo do ano. Os diagramas sobre o desenvolvimento da aquisição de competências dos sujeitos foram combinados com os dados recolhidos nas observações

participantes e analisados qualitativamente.

Os testes anuais

No intuito de comparar o grupo estudado com o grupo de controle e obter dados analíticos visando descobrir se houve uma diferença de desempenho e de desenvolvimento da L2 nas habilidades de comunicação entre os sujeitos, foi realizada uma análise estatística dos testes anuais cobrindo as quatro habilidades avaliadas: compreensão auditiva, compreensão de leitura, comunicação oral e comunicação escrita.

No âmbito desse processo quantitativo, foi efetuada uma revisão estatística com maior peso nas habilidades orais e escritas, as quais, combinadas com os dados colhidos nas observações participantes, forneceram mais elementos para uma análise e uma interpretação aprofundadas dos fenômenos observados. A decisão de usar cálculos com maior ponderação nessas capacidades baseia-se no fato de que ambas fazem parte de habilidades de linguagem comunicativas, que incluem habilidades de linguagem e habilidades estratégicas (BACHMANN; FONTANA, 2003).

Análise e discussão

A análise dos dados foi feita em três fases: na primeira fase, os comentários das observações participantes foram examinados e agrupados em subtópicos. As observações foram, então, ponderadas com as competências adquiridas pelos sujeitos do experimento. Conforme mencionado anteriormente, tais competências eram coletadas mensalmente, e seis diagramas (Figura 1 e Figura 3) foram elaborados para cada ano letivo – um para cada sujeito. Na realidade, um registro quantitativo foi criado dentro da coleta de dados qualitativos, para dar mais suporte ao exame dos resultados. Por fim, foi realizada uma análise estatística dos testes anuais, produzindo-se dois histogramas (Figura 2 e Figura 4) e quatro tabelas (Tabela 1, Tabela 2, Tabela 3 e Tabela 4), que foram examinados posteriormente. Para facilitar a análise, o estudo foi dividido em dois anos de pesquisa.

Observações participantes e competências: Ano de 2017

Esta seção aborda a primeira questão da pesquisa³, e tais aspectos foram constatados no grupo do experimento do 2º ano do ensino fundamental de 2017:

As reações das alunas e dos alunos foram observadas e anotadas desde os

³Quais competências orais são alcançadas por alunas e alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue com abordagem puramente imersiva, sem qualquer mediação da professora na L1, nas aulas de alemão como língua estrangeira?

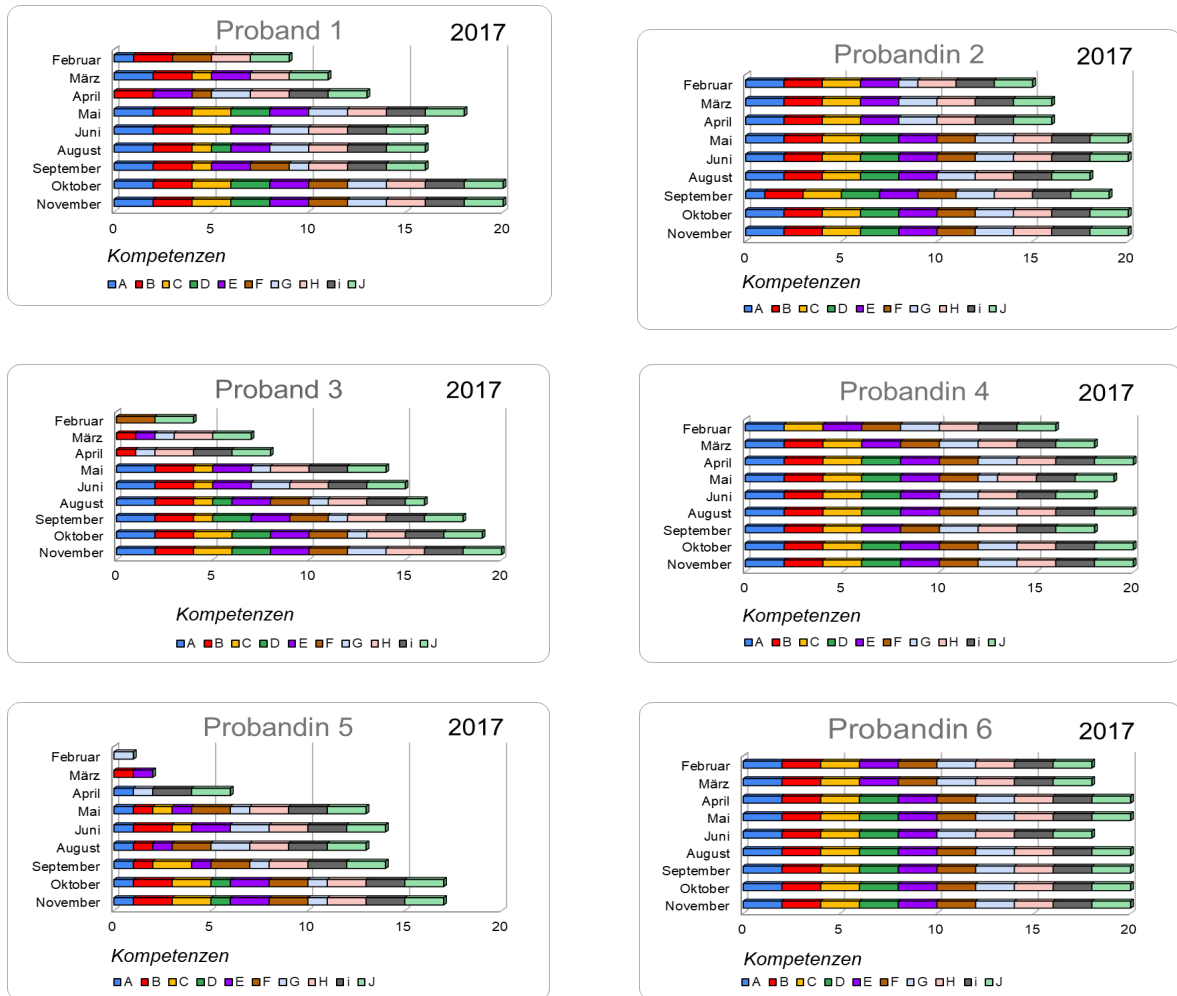
primeiros dias de aula, quando se depararam com uma L2 sem a mediação da L1 por parte da professora/pesquisadora; as falas espontâneas das alunas e dos alunos quando ajudavam outras/outros, com dificuldades, davam-se, principalmente, na L1; foram observados diálogos colaborativos entre as/os aprendizes para transmitir uma compreensão da diferença de significados entre as línguas portuguesa e alemã; quando havia dúvidas/dificuldades relacionadas à L2, alunas ou alunos que entendiam o termo ou o assunto usavam a L1 para auxiliar a compreensão daquelas/daqueles com dificuldade; algumas/alguns aprendizes tentavam sempre falar português (L1) e demoraram algumas semanas para entender que deveriam, preferencialmente, falar na L2; foram observadas e anotadas as tentativas das/dos discentes de comunicar-se na L2 e os recursos linguísticos utilizados (suas interlínguas⁴) para fazerem-se compreender na língua-alvo; alunas e alunos que não conseguiam expressar-se na L2 dificilmente participavam dos debates ou quase não exprimiam sua opinião; alguns conceitos abstratos eram difíceis de serem entendidos, e, nesse sentido, houve a necessidade de um suporte pareado entre as/os aprendizes, com a ajuda de traduções; tópicos que incluíam emoções foram mais facilmente absorvidos pelas alunas e pelos alunos do que aqueles sem a mesma característica; crianças com maior dificuldade em expressar-se na L2 tentaram comunicar-se mais no idioma de destino no final do primeiro semestre; a partir do terceiro bimestre escolar, foi significativa a observação de que alunas e alunos não tentavam mais comunicar-se com a professora na L1, o que não ocorria nos anos anteriores, quando a docente eventualmente usava a L1 e era habitual o uso da L1 por parte das/dos aprendizes, havendo, inclusive, crianças que permaneciam durante todo o ano escolar comunicando-se apenas na L1; algumas alunas e alunos desistiam da comunicação quando não podiam fazê-la na L2; as/os aprendizes parecem adquirir um vocabulário passivo muito rico ouvindo as aulas somente na L2.

Resultados e discussão

Um resumo dos dados do estudo é mostrado na Figura 1. Os diagramas ilustram as competências previamente selecionadas que os sujeitos adquiriram ao longo do ano.

⁴ Interlíngua é um estágio intermediário na aprendizagem de uma segunda língua, no qual há interferências da L1, pois ainda não há o domínio da L2 (CORDER, 1975).

Figura 1 – Diagramas de competências adquiridas: 2017



Fonte: Elaborada pela autora.

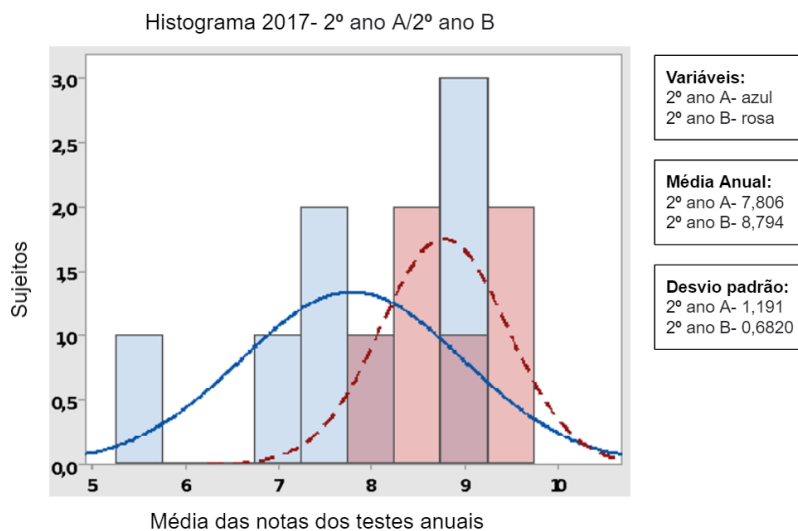
Legenda: Proband/Probandin- sujeito; Februar- fevereiro, März- março, April- abril; Mai- maio, Juni- junho, Juli- julho, August- agosto, September- setembro, Oktober- outubro, November- novembro; Kompetenzen- competências.

Os diagramas mostram seis sujeitos e seus respectivos desenvolvimentos de competência ao longo do ano de 2017. As medidas para o intervalo de competência foram 2, para alcançada; 1, para parcialmente alcançada; e 0, para não alcançada. As competências foram listadas de A a J: as alunas/os alunos: A- possuem pronúncia e melodia de frase adequadas; B- conseguem perguntar e responder; C- conseguem usar espontaneamente sentenças ou estruturas curtas; D- conseguem construir uma estrutura frasal; E- conseguem expressar o que desejam; F- conseguem afirmar-se nos conflitos e propor soluções; G- compreendem palavras e expressões adequadas de acordo com o conhecimento aprendido na vida cotidiana, em tópicos e em projetos; H- expandem continuamente o vocabulário passivo e fazem uso de vocabulário e de expressões de diferentes áreas da aprendizagem, da vida cotidiana e dos tópicos aprendidos; J- desenvolvem continuamente um vocabulário ativo.

Testes anuais: Ano de 2017

Com os resultados das provas anuais, foi criado um histograma (Figura 2) com a média das provas dos sujeitos. O 2º ano B foi o grupo experimental, em que a professora/pesquisadora utilizou a abordagem imersiva sem mediação da L1. O 2º ano A foi o grupo de controle, em que a L1 também era usada para instrução.

Figura 2 – Histograma dos testes anuais: 2017



Fonte: Elaborada pela autora.

No ano de 2017, o 2º ano B teve um desempenho superior em comparação ao 2º ano A. Pode-se observar que, no grupo de controle, a média das quatro habilidades do teste anual foi de 7,806, enquanto no grupo experimental a média foi de 8,794. As curvas de desvio padrão também mostram diferenças: as notas do 2º ano A apresentam um desvio padrão de 1,191, com uma curva mais suave e maior dispersão, o que significa que as notas estão mais distantes e que os sujeitos têm um desempenho inferior. O 2º ano B tem um desvio padrão de 0,6820, o que acentua mais a curva, uma vez que as notas são mais próximas e mais altas.

Resultados e discussão

Esta seção aborda a segunda e a terceira questões de pesquisa: *Há uma diferença significativa no resultado dos testes anuais de alemão ao se comparar o grupo examinado com o grupo de controle? Até que ponto a comunicação em L2 é prejudicada pelo não uso da L1?*

A divergência nas médias, mostrando performances superiores no grupo do experimento (Tabela 1 e Tabela 2), pode ser um indicador de que a abordagem imersiva sem o uso da L1 pode levar a um melhor desempenho das/dos aprendizes, especialmente nas habilidades de comunicação escrita e de comunicação oral, que tiveram, intencionalmente, maior peso estatístico.

O menor desvio padrão da turma examinada (Figura 2) também pode levar à interpretação de que o uso exclusivo da L2 pela professora/pesquisadora e as frequentes tentativas dos sujeitos de comunicarem-se na língua-alvo possam ter contribuído para um desempenho mais uniforme das alunas e dos alunos. Isso porque, quando as/os aprendizes tentam comunicar-se em L2, surge a oportunidade de se produzir linguagem em enunciados, o que permite a essa produção ser como Swain (1985) considera necessário para o avanço da interlíngua. Ao articular uma afirmação falsa ou incompreensível, as/os próprias/próprios aprendizes podem receber *feedback* de professoras e professores ou de colegas. Ao reformular seus enunciados, há a oportunidade de negociar o significado de suas declarações (SWAIN, 1985). Essas negociações podem ocorrer em um nível semântico ou morfológico-sintático, e ambos ajudam na aquisição da L2 ou podem confirmar ou consolidar um conhecimento já existente, segundo a autora.

Tabela 1 - 2º ano A 2017- Notas dos testes anuais de alemão

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Nota final
4,5	4	7,2	5,5	5,3
6,5	8	10	9,3	8,5
6,8	9	9,5	9,5	8,7
6,5	8	9,5	7	7,8
4	6	9,5	8,1	6,9
6,8	8	10	10	8,7
5,8	6	9,5	7,3	7,2
4	6	9,5	6	6,4

Fonte: Elaborada pela autora.

LV- Leseverstehen (Compreensão de leitura); *HV- Hörverstehen* (Compreensão oral); *SK- Schriftliche Kommunikation* (Produção escrita); *MK- Mündliche Kommunikation* (Produção oral).

Tabela 2 - 2º ano B 2017- Notas dos testes anuais de alemão

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Nota final
8,5	9	10	10	9,6
8,5	10	9	9,3	9,3
7	8	9	8,6	8,3

6,3	8	8,1	9,5	8,3
5,8	7	8,7	8,8	7,9
8,5	9	10	9,5	9,4

Fonte: Elaborada pela autora.

LV- Leseverstehen (Compreensão de leitura); *HV- Hörverstehen* (Compreensão oral); *SK- Schriftliche Kommunikation* (Produção escrita); *MK- Mündliche Kommunikation* (Produção oral).

O histograma (Figura 2) mostra que a não utilização de L1 pela professora/pesquisadora não parece ter prejudicado a aprendizagem de L2, pois as notas do grupo do experimento foram superiores às notas do grupo de controle. No entanto, outras variáveis precisam ser levadas em conta, conforme demonstrado pelas observações participantes. Por exemplo, algumas/alguns aprendizes não se expressavam em sala de aula se não tivessem a autoconfiança necessária para comunicar-se em L2. Sem usar a L1, eles pareciam impedidos de compartilhar suas opiniões sobre certos temas.

Observações participantes e competências: Ano de 2018

2018 foi o segundo ano do estudo. Após o retorno das férias escolares, os seguintes aspectos foram registrados na turma do 3º ano B, por meio de observações participantes:

Alunas e alunos não tentavam mais falar com a professora/pesquisadora em L1, por já a terem relacionado à L2; crianças continuavam a pedir ajuda umas às outras para compreender a L2 e comunicar-se em L2; as/os aprendizes procuravam fazer analogias com a L1 ao tentar entender novas palavras ou informações em L2; no mesmo sentido, ao tentarem comunicar-se em L2, eram utilizados recursos, como misturar vocabulário de L1 e de L2 (*code-switching*⁵); argumentos complexos ou assistência a outras alunas e outros alunos eram executados, principalmente na L1; características muito abstratas da língua-alvo são difíceis de serem internalizadas por crianças de 7 a 8 anos de idade, e, por consequência, esclarecimentos explícitos ajudam no entendimento de certos aspectos linguísticos que, sem esse recurso, parecem imperceptíveis, o que geralmente é feito na L1; para o grupo de controle do presente estudo, todavia, essas explicações foram realizadas na L2, pela professora; no primeiro mês após as férias, crianças que tinham

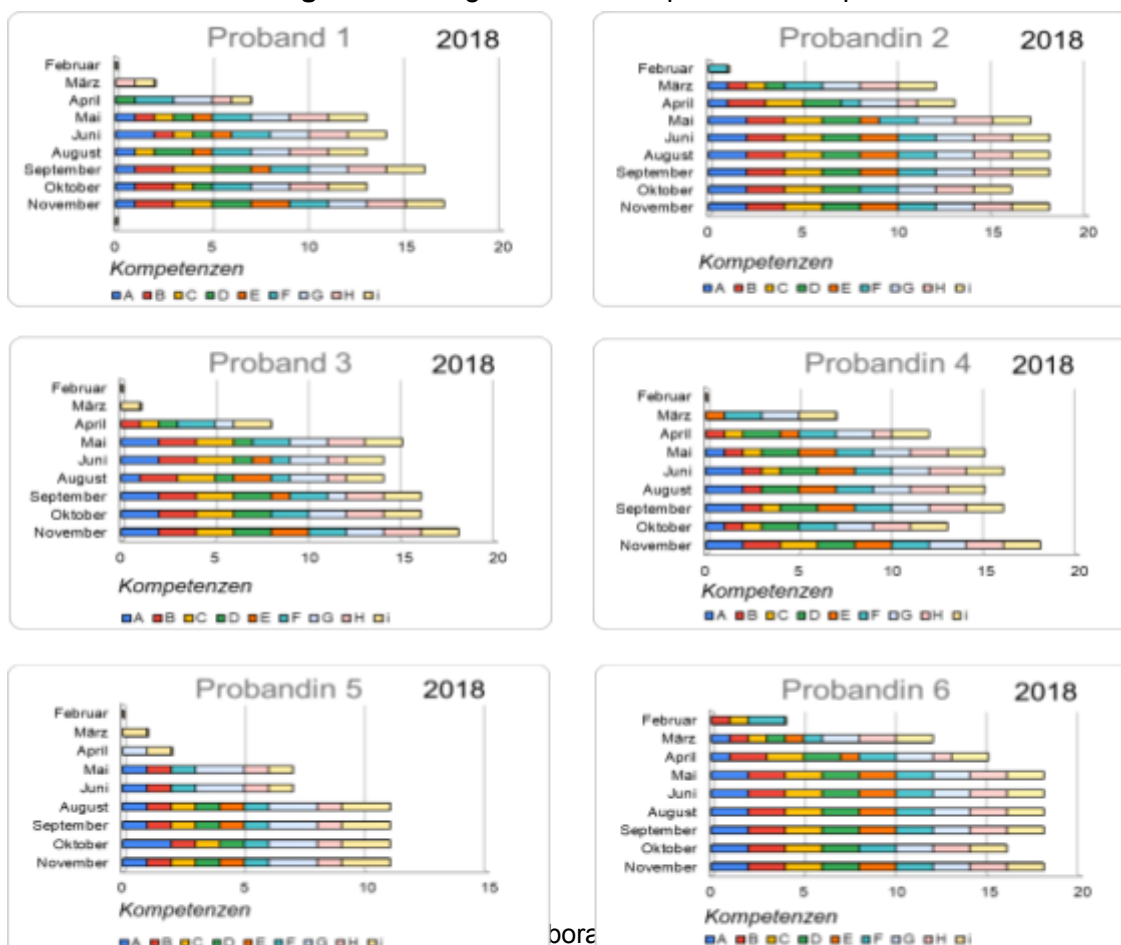
⁵*Codeswitching* é o uso de mais de um idioma no discurso (Cook, 2001).

dificuldade em expressar-se na L2 evitaram contribuir nas discussões em sala de aula, porém, com o passar do tempo, elas começaram a manifestar-se na L2; a comunicação exclusiva em L2 parece provocar o hábito de ouvir um enunciado e, mesmo sem entendê-lo bem, tentar deduzi-lo; incentivar alunas e alunos a comunicarem-se em L2 parece levar a uma disposição e a uma prontidão de expressar-se na língua-alvo.

Resultados e discussão

Esta seção aborda a primeira questão de pesquisa: Quais competências orais são alcançadas por alunas e alunos do ensino fundamental em uma escola bilíngue com abordagem puramente imersiva, sem qualquer mediação da professora na L1, nas aulas de alemão como língua estrangeira? Um resumo dos dados coletados é ilustrado na Figura 3. Os diagramas exibem as competências selecionadas que os sujeitos adquiriram ao longo do ano.

Figura 3 – Diagramas de competências adquiridas: 2018



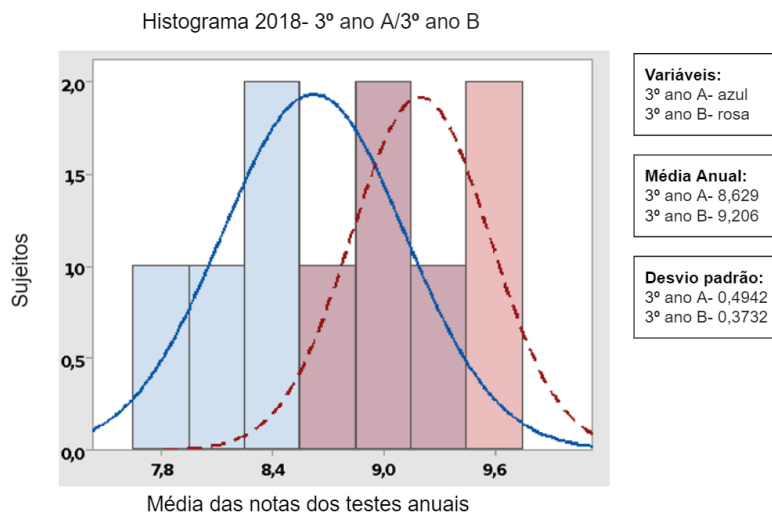
Legenda: Proband/Probandin- sujeito; Februar- fevereiro, März- março, April- abril; Mai- maio, Juni- junho, Juli- julho, August- agosto, September- setembro, Oktober- outubro, November- novembro; Kompetenzen- competências.

Os diagramas mostram seis sujeitos e seus respectivos desenvolvimentos de competências ao longo do ano de 2018. As medidas para a faixa de competência foram: 2, para alcançada; 1, para parcialmente alcançada; e 0, para não alcançada. As competências são listadas de A a J: As alunas/os alunos: A- conseguem perguntar e responder (em frases completas); B- conseguem usar espontaneamente frases longas ou estruturas; C- conseguem construir uma estrutura gramatical correta; D- conseguem explicar como um resultado de trabalho foi alcançado; E- conseguem afirmar-se nos conflitos e propor soluções; F- compreendem palavras e expressões idiomáticas adequadas de acordo com o conhecimento aprendido com a vida cotidiana, os tópicos e os projetos; G- expandem continuamente o vocabulário passivo; H- usam vocabulário e expressões nas diversas áreas do aprendizado e no cotidiano, que vão além do vocabulário aprendido; I- desenvolvem continuamente um vocabulário ativo. Deve-se observar se a aluna ou o aluno compreende um vocabulário rico e diferenciado.

Testes anuais: Ano de 2018

Um resumo dos dados coletados nos testes anuais dos sujeitos em 2018 é exposto na Figura 4.

Figura 4 – Histograma dos testes anuais: 2018



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nos resultados das provas anuais, foi criado um histograma com a

média das provas dos alunos. O 3º ano A foi o grupo de controle, no qual a L1 também era usada para instruções. O 3º ano B foi o grupo experimental, em que a professora/pesquisadora utilizou a abordagem imersiva sem mediação da L1.

O histograma de 2018 (Figura 4) mostra que o 3º ano B, assim como em 2017, ainda apresenta desempenho superior ao 3º ano A. No grupo de controle, a média das quatro habilidades nos testes anuais foi de 8.629, enquanto no grupo estudado a média foi de 9.206. O histograma foi calculado com pesos maiores nas habilidades de comunicação oral e escrita.

Resultados e discussão

Esta seção trata da segunda e terceira questões de pesquisa: *Há uma diferença significativa no resultado dos testes anuais de alemão ao se comparar o grupo examinado com o grupo de controle? Até que ponto a comunicação em L2 é prejudicada pelo não uso da L1?*

O histograma de 2018 (Figura 4) revela que, segundo os resultados dos testes anuais, o desempenho de L2 em ambos os grupos foi melhor do que em 2017 (Figura 2). Porém, a média das avaliações do grupo experimental ainda permanece maior em relação ao grupo de controle, o que pode indicar que a abordagem sem a mediação de L1 pode incrementar o aprendizado de L2.

O desvio padrão dos dois grupos em 2018 (Figura 4) é mostrado no histograma por uma curva bem acentuada, o que sinaliza que o desempenho dos dois grupos foi mais homogêneo. Esse não foi o caso no grupo de controle no ano anterior (Figura 2). Embora ambos os grupos tenham atingido um aumento nas pontuações dos testes anuais de ano para ano (Figura 2 e Figura 4), o desenvolvimento do desempenho no grupo de controle foi mais evidente.

A análise separada das notas para as habilidades de 2018 (Tabela 3) demonstra que a diferença nas notas das quatro habilidades entre os grupos não foi tão pronunciada quanto no ano anterior (Tabela 1). As notas de compreensão em leitura aproximaram-se das notas de comunicação escrita e oral (Tabela 3). Isso pode apontar que o uso da L1 no grupo de controle não parece afetar o desenvolvimento da L2 em termos de expressividade, ou seja, na comunicação escrita e oral. Ao examinar a habilidade de compreensão auditiva do grupo de controle (Tabela 3), contudo, percebe-se um desempenho significativamente inferior em comparação às outras habilidades. O resultado mais baixo dessa competência auditiva pode ser um indicador de que o uso

exclusivo de L2 no grupo do experimento possa levar a um ganho mais considerável de vocabulário, e isso pode ter auxiliado no rendimento superior dos sujeitos na habilidade de compreensão auditiva (Tabela 4).

Tabela 3 - 3º ano A 2018- Notas dos testes anuais de alemão

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Nota final
9,3	6,4	8,8	8,8	8,3
9,7	9,1	9,3	9	9,3
9,3	10	8,9	8,4	9,2
10	7,3	8,5	9	8,7
10	7	8,8	8,3	8,5
9,7	8,6	9,1	9,1	9,1
8,7	5,2	7,8	8,5	7,6
10	5,7	8,7	8,1	8,1

Fonte: Elaborada pela autora.

LV- Leseverstehen (Compreensão de leitura); *HV- Hörverstehen* (Compreensão oral); *SK- Schriftliche Kommunikation* (Produção escrita); *MK- Mündliche Kommunikation* (Produção oral).

Tabela 4 - 3º ano B 2018- Notas dos testes anuais de alemão

<i>LV</i>	<i>HV</i>	<i>SK</i>	<i>MK</i>	Nota final
10	9,1	9,7	9,7	9,6
10	9,6	9,2	9,6	9,6
10	7,7	9,7	9,5	9,2
9,3	7,3	9,5	9,6	8,9
9,3	7,8	9,4	8,6	8,8
9,3	8,2	8,9	8,5	8,7

Fonte: Elaborada pela autora.

LV- Leseverstehen (Compreensão de leitura); *HV- Hörverstehen* (Compreensão oral); *SK- Schriftliche Kommunikation* (Produção escrita); *MK- Mündliche Kommunikation* (Produção oral).

Aparentemente, a não utilização de L1 pela professora/pesquisadora do grupo experimental não afetou a aprendizagem de L2, pois o desempenho de L2 do grupo aumentou de um ano para o outro. Do mesmo modo, o uso de L1 pela professora do grupo de controle também não parece ter influenciado negativamente o desempenho escolar, visto que foi verificado um aumento nas notas de 2017 a 2018 (Figura 2 e Figura 4).

Considerações finais

A condição de uso preferencial de L2 nas aulas de uma segunda língua parece melhorar a disposição de aprendizes em comunicar-se em L2 e, conforme os resultados

do presente estudo, ajudar na apreensão de vocabulário e no aumento de recursos de mediação para esse fim. Isso está de acordo com uma função de saída para aprimoramento de fala descrita por Swain (2005). Segundo a autora, a fim de melhorar a comunicação em uma L2, deve-se praticar tentativas por meio da fala para se fazer compreensível nessa L2. O requisito de usar a L2 para esse propósito também parece encorajar um maior envolvimento por parte de aprendizes ao comunicarem-se na língua-alvo. Da mesma forma, ao se utilizar apenas a L2 na abordagem imersiva, aprendizes parecem associar a figura docente à L2 e fazer as interpelações sobretudo em L2. Semelhantemente, os resultados do estudo criam a impressão de que o fornecimento de *input* exclusivo em L2 ajuda na apreensão de um amplo vocabulário nessa língua.

Se, por um lado, a necessidade de comunicar-se em L2 causou uma maior disposição e prontidão de se usar a língua-alvo, por outro, desencorajou algumas alunas e alguns alunos a participarem das aulas, por não possuírem conhecimento suficiente de L2. Diante disso, vale questionar a abordagem monolíngue, que inviabiliza a possibilidade de interação na L1, por violar os princípios socioeducativos. Dessa perspectiva, impedir o uso da L1 pode afetar a compreensão semântica. A L1 também parece ser útil na organização de pensamentos e no direcionamento da atenção, haja vista que as explicações na L1 pareciam facilitar a compreensão de vocabulário e de conceitos mais abstratos.

O uso exclusivo da língua-alvo pela professora/pesquisadora parece dirigir o foco de aprendizes mais à compreensão de L2 do que quando se usam ambas as línguas. Isso parece ocorrer porque, ao saber que uma explicação adicional na L1 poderá eventualmente acontecer, caso não haja entendimento da explanação em L2, alunas e alunos podem não focalizar a atenção no idioma de destino. No entanto, a L1 pode servir como uma entrada compreensível em momentos em que há incerteza na percepção ou na interpretação de vocabulário (KRASCHEN, 1982). Uma vez que o papel da consciência e da atenção no processo de aprendizagem de línguas ressalta o ato de perceber conscientemente novas informações a partir de entrada linguística (HOUSEN; PIERRARD, 2005), a L1 poderia servir como um foco de atenção para um nível mais profundo de processamento mental, visto que ela poderia promover a percepção de características relevantes da linguagem, como a semantização do vocabulário. Por outro lado, o mesmo estudo também sugere o uso de meios não verbais para tornar a entrada compreensível, usando recursos visuais e gestos para reduzir a quantidade de tradução

de L2 em L1 (HOUSEN; PIERRARD, 2005).

Em suma, o uso máximo da língua-alvo nas salas de aula de L2 parece ser relevante, pois, de acordo com o presente estudo, pode favorecer seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, entretanto, a L1 aparenta ter um significado pedagógico para a aprendizagem de uma segunda língua, o que indica a importância da L1 como ferramenta cognitiva e metacognitiva para aprendizes (DICAMILLA; ANTON, 2012; SWAIN; LAPKIN, 2013). Nesse contexto, a restrição ao uso da L1 no ensino de L2 pode afetar a aprendizagem da própria língua-alvo. Não obstante, deve-se ter cuidado para que a primeira língua não seja usada para todos os fins em ambientes de aquisição de L2. Cabe a sensibilidade das professoras e dos professores de línguas, perceber os momentos-chave em que o uso da L1 possa servir de auxílio na aprendizagem da L2, ao mesmo tempo em que estimula o uso da língua-alvo no ensino de L2 tanto quanto possível.

Referências

BACHMANN, L.; FONTANA, N. M. A habilidade comunicativa de linguagem. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 6, n. 1, p. 77–128, 2003.

BASSANI, I. S. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015.

CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ, A. F. Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, Lovaina, v. 14, n. 1, p. 7–35, fev. 2004.

COOK, V. J. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*, Toronto, v. 57, n. 3, p. 402–423, mar. 2001.

CORDER, S. P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition. *Language Teaching*, Cambridge, v. 8, n. 4, p. 201–218, out. 1975.

DICAMILLA, F. J.; ANTÓN, M. Functions of L1 in the collaborative interaction of beginning and advanced second language learners. *International Journal of Applied Linguistics*, Lovaina, v. 22, n. 2, p. 160–188, jul. 2012.

DÖRING, N.; BORTZ, J. *Forschungsmethoden und evaluation in den sozial- und humanwissenschaften*. 5. ed. Berlin: Springer-Verlag, 2016.

HAATAJA, K.; WICKE, R. E. Fach-und sprachintegriertes lernen in der zielsprache



deutsch (CLILiG). *Fremdsprache Deutsch*, Berlin, v. 27, n. 54, p. 3–9, abr. 2016.

HOUSEN, A.; PIERRARD, M. (org.). *Investigating instructed second language acquisition*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2005.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

LAMBERT, W. E.; TUCKER, G. R. *Bilingual education of children: the St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House Publishers, 1972.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Goiás, v. 9, n. 1, p. 118–140, jul. 2011.

SPRANZ-FOGASY, T.; DEPPERMAN, A. Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In: BRINKER, K.; ANTOS, G.; HEINEMANN, W.; SAGER, S. F. (org.). *Text- und gesprächslinguistik. ein internationales handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin: De Gruyter, 2001. v. 2, p. 1007–1013.

STEBLER, R.; MERKI, K. M. (org.). *Zweisprachig lernen: prozesse und wirkungen eines immersiven ausbildungsganges an gymnasien*. Münster: Waxmann, 2010.

SWAIN, M. Communicative competence: Some Roles Of Comprehensible Input And Comprehensible Output In Its Development. In: GASS, S.; MADDEN, C. (org.). *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235–253.

SWAIN, M. Collaborative dialogue: its contribution to second language learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, San Cristobal de La Laguna, v. 34, p. 115–132, 1997.

SWAIN, M. The output hypothesis: theory and research. In: HINKEL, E. (org.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 471–483.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: the L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, Amsterdam, v. 1, n.1, p. 101–129, jan. 2013.

WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

Recebido em: 13 dez. 2021.
Aprovado em: 03 mar. 2022.