



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS
- EEALA**

**A LÍNGUA MATERNA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO
ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: O CASO DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS DE
FOZ DO IGUAÇU**

JENNY MIKI YOSHIOKA

Foz do Iguaçu
2021



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO-
APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS
- EEALA**

**A LÍNGUA MATERNA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO
ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: O CASO DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS DE
FOZ DO IGUAÇU**

JENNY MIKI YOSHIOKA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais.

Orientadora: Profa. Dra. Natalia dos Santos Figueiredo.

Foz do Iguaçu
2021

JENNY MIKI YOSHIOKA

**A LÍNGUA MATERNA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO
ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL: O CASO DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS DE
FOZ DO IGUAÇU**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Natalia dos Santos Figueiredo
UNILA

Prof. Dr. Gregorio Pérez de Obanos Romero
UNILA

Profa. Dra. Laura Fortes
UNILA

Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei (Suplente)
UNILA

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): _____

Curso: _____

Tipo de Documento	
(.....) graduação	(.....) artigo
(.....) especialização	(.....) trabalho de conclusão de curso
(.....) mestrado	(.....) monografia
(.....) doutorado	(.....) dissertação
	(.....) tese
	(.....) CD/DVD – obras audiovisuais
	(.....) _____

Título do trabalho acadêmico: _____

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: ____/____/____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported**.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho à minha mãe (*in memoriam*), por compartilhar comigo sua linguagem singular, pela qual (re)encontro os sentidos mais profundos nas simplicidades da vida.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio em suas ações e pela força em suas presenças. Nesse incerto mundo, vocês são a única constante em minha vida. Suas vozes ressoam em mim. Vivem em mim.

À minha orientadora, Professora Natalia, por me acompanhar nessa árdua e longa jornada de tentativas e mais tentativas. Por me proporcionar a calma necessária quando previ tempestades e por me reorientar nas vezes em que perdi meu rumo (e foram várias!). Esse trabalho só floresceu devido a você, professora. Muito obrigada!

Aos colegas do curso e amigos, Eliane, Allison, Bill e Roselaine, que concluem mais essa etapa comigo e aos que compartilharam dessa aventura, mesmo que brevemente: obrigada pelos lanchinhos, pelo companheirismo e por trazerem uma energia especial para os meus sábados.

A todos os professores, cujos ensinamentos ultrapassam o âmbito teórico e buscam atingir o que há de mais sensível e humano em todos nós. Que eu possa continuar a crescer como professora-pesquisadora sob a orientação de vocês hoje e sempre, sem perder de vista as coisas mais essenciais de ser formadora.

Aos meus amigos, João, Bruna e Gustavo que começaram essa jornada desde a graduação e que o continuam a trilhar comigo, cada qual a seu jeito, e à Briza, amavelmente denominada como a brisa que murmura gentilezas em dias quentes: *you make my life simpler, more meaningful.*

Aos colegas de trabalho e profissão, professores participantes que se dispuseram a me ajudar: por, gentilmente, aceitaram-me como colega e amiga, sou grata por crescer ao lado de vocês, seja no frio cortante do inverno, seja no calor escaldante do verão.

A todos que acreditaram em mim, vocês se encontram refletidos nas páginas desse trabalho, pela miríade de sentidos que tento expressar em palavras, mas que sinto em toda a sua plenitude.

Mais que em problemas técnicos, a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer.

(Christine Revuz)

YOSHIOKA, Jenny Miki. **A Língua Materna como Instrumento Didático-Pedagógico no Ensino de Língua Adicional: o caso de uma escola de idiomas de Foz do Iguaçu.** 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino- Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMO

Ainda que as inovações tecnológicas modifiquem a forma como nos comunicamos e atribuímos sentido no contexto educativo, o dilema quanto à inclusão ou exclusão da língua materna no processo de aquisição linguística continua a flutuar entre esses extremos. Visando relacionar a pesquisa ao nosso fazer pedagógico como professores-pesquisadores, o presente trabalho almejou analisar como a língua materna, referente à língua portuguesa, se insere na sala de aula virtual de inglês como língua adicional, contexto advindo da pandemia da COVID-19. Além disso, visamos contemplar as funções que a língua pode exercer nesse espaço de ensino-aprendizagem enquanto ferramenta didático-pedagógica, levando em consideração as visões dos docentes participantes. Para tanto, por meio de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e interpretativista, examinamos gravações de aulas de dois professores em ambientes virtuais de aprendizagem, amparados na etnografia (MATTOS, 2011) e netnografia (KOZINETTS, 2014), em uma escola de idiomas de Foz do Iguaçu/PR. Essa análise foi seguida da aplicação de questionários online, em vias de analisar como esses docentes concebem a língua materna em sala, considerando suas concepções metodológicas e linguísticas. As contemplações revelaram que, contrário ao posicionamento de bani-la do espaço de ensino, a língua materna atua como um recurso didático em diversas situações interativas, com o objetivo de garantir a compreensão do alunado pela tradução, igualmente atuante na gestão de sala de aula em questões temporais e afetivas. Portanto, a despeito da visão conflituosa dos docentes, expressas pelo questionário e desveladas nas observações, a língua materna se configurou como integrada à sala virtual de línguas, contribuindo para tornar o processo de aquisição mais significativo aos aprendizes de línguas adicionais.

Palavras-chave: aquisição de língua adicional; língua materna; língua adicional.

YOSHIOKA, Jenny Miki. **The Mother Tongue as a Didactic-Pedagogical Tool in Additional Language Teaching:** the case of a language school in Foz do Iguaçu. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino- Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

ABSTRACT

Even though technological innovations change the way we communicate and signify in the educational context, the dilemma regarding the inclusion or exclusion of the mother tongue in the language acquisition process continues to fluctuate between these extremes. Aiming to relate the research to our pedagogical work as professors-researchers, the present work aimed to analyze how the mother tongue, referring to the Portuguese language, is placed in the virtual classroom of English as an additional language, a context arising from the COVID-19 pandemic. Furthermore, we aim to contemplate the functions that language can play in this teaching-learning space as a didactic-pedagogical tool, taking into account the views of the participating teachers. Thus, through a qualitative approach, bibliographic and interpretive in nature, we examined recordings of classes of two teachers in virtual learning environments, grounded in ethnography (MATTOS, 2011) and netnography (KOZINETTS, 2014), in a language school of Foz do Iguaçu/PR. This analysis was followed by the application of online questionnaires, in the process of analyzing how these teachers conceive the mother tongue in the classroom, considering their methodological and linguistic conceptions. The contemplations revealed that, contrary to the position of banning it from the teaching space, the mother tongue acts as a didactic resource in various interactive situations, intending to ensure the understanding of the students through translation, being equally active in the classroom management in temporal and emotional matters. Therefore, despite the conflicting view of the teachers, expressed by the questionnaire and unveiled in the observations, the mother tongue was constituted as an integrated part of the language virtual class, contributing to making the acquisition process more meaningful for learners of additional languages.

Key words: additional language acquisition; mother tongue; additional language.

YOSHIOKA, Jenny Miki. **La Lengua Materna como Herramienta Didáctico-Pedagógica en la Enseñanza de Lenguas Adicionales:** el caso de una escuela de idiomas en Foz do Iguaçu. 2021. 73 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2021.

RESUMEN

Aunque las innovaciones tecnológicas cambian la forma con la que nos comunicamos y tienen sentido en el contexto educativo, el dilema sobre la inclusión o exclusión de la lengua materna en el proceso de adquisición de lenguas sigue flotando entre estos extremos. Con el objetivo de relacionar la investigación con nuestro trabajo pedagógico como profesores-investigadores, el presente trabajo tuvo como finalidad analizar cómo la lengua materna, referida al portugués, se inserta en el aula virtual de inglés como lengua adicional, contexto derivado por la pandemia de COVID-19. Además, pretendemos contemplar las funciones que la lengua puede desempeñar en este espacio de enseñanza-aprendizaje como herramienta didáctico-pedagógica, teniendo en cuenta las opiniones de los docentes participantes. Para estos fines, mediante un enfoque cualitativo, de carácter bibliográfico e interpretativo, examinamos grabaciones de clases de dos profesores en ambientes virtuales de aprendizaje, apoyados en etnografía (MATTOS, 2011) y netnografía (KOZINETTS, 2014), en una escuela de idiomas de Foz do Iguaçu/PR. Este análisis fue seguido por la aplicación de cuestionarios en línea, en el proceso de analizar cómo estos docentes conciben la lengua materna en el aula, considerando sus concepciones metodológicas y lingüísticas. Las contemplaciones revelaron que, contrariamente a la posición de quitarlo del espacio docente, la lengua materna actúa como recurso didáctico en diversas situaciones interactivas, con el objetivo de asegurar la comprensión de los estudiantes a través de la traducción, igualmente activos en la gestión del aula, en materia temporal y afectiva. Por consiguiente, a pesar de la visión conflictiva de los profesores, expresada por el cuestionario y desvelada en las observaciones, la lengua materna se configuró como una parte integrada del aula virtual de lenguas, contribuyendo a hacer más significativo el proceso de adquisición para los aprendices de lenguas adicionales.

Palabras clave: aprendizaje de lengua adicional; lengua materna; lengua adicional.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REFLEXÃO TEÓRICA.....	15
1.1 LM, ILE E ILA: AS LÍNGUAS “ONIPRESENTE”, “DO NATIVO” E “PARA CELEBRAR/ATUAR NA PLURALIDADE”	15
1.2 AS LÍNGUAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA.....	17
1.3 BANIR A LÍNGUA MATERNA (OU NÃO!) DA SALA: EIS A QUESTÃO	20
1.4 SALA(S) DE AULA(S) PRESENCIAL E ONLINE: CONFLITO DE ESPAÇOS?.....	24
2 METODOLOGIA.....	28
2.1 O OLHAR (N)ETNOGRÁFICO SOBRE UMA ESCOLA DE IDIOMAS.....	28
2.3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES	31
2.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	33
2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	35
3 ANÁLISE DE DADOS.....	38
3.1 O P1, PROFESSOR EXPERIENTE, E SEU ALUNADO.....	38
3.1.1 Grupos Iniciais: Turma A e Turma B.....	39
3.2 O P2, PROFESSOR INICIANTE, E SEU ALUNADO	44
3.2.1 Grupo Pré-Intermediário: Turma C.....	44
3.3 SÍNTESE: DIÁLOGO ENTRE REALIDADE E TEORIA.....	48
3.3.1 Um Pouco Mais De Diálogos: O Olhar Dos Professores.....	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXOS	66
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ADAPTADO DE MANESCHY (2007).....	67
ANEXO 2 – QUADRO DE FUNÇÕES (MANESCHY, 2007)	71
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	72

INTRODUÇÃO

A crescente mobilidade de pessoas, culturas e línguas em um mundo globalizado reflete-se nos contextos sociolinguisticamente complexos com os quais nos deparamos. Com fronteiras tanto físicas quanto simbólicas difusas, a relação intrínseca entre língua e sociedade demanda que práticas linguísticas sejam ressignificadas e que se reconheça a imensidão de cores da paleta sociolinguística, cenário que contrapõe o tom monocromático estabelecido pelas ideologias hegemônicas de língua, as quais não contemplam essa diversidade.

Esse fenômeno evidencia-se nas instituições educacionais, em especial na sala de aula, onde a explosão de vozes e culturas entram em contato e não há mais como velar as diferenças sociolinguísticas que permeiam os indivíduos que constituem esse espaço. A aula de línguas, portanto, configura-se em um espaço de reconhecimento e compreensão da diversidade linguística e cultural do aluno, proporcionando-lhe a possibilidade de construção de sentidos no contexto em que se insere (PARANÁ, 2008, p. 53).

Esse processo de significação só é possível, contudo, por meio da língua materna. É apenas por intermédio do “material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (REVUZ, 1998, p. 217) que fundamentamos nossa existência, as sensações e experiências que vivenciamos, os valores e opiniões que formamos.

Para a área da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), dedicada, desde os meados dos anos 60, a explorar a capacidade humana de aprender línguas que não a primeira ao longo dos períodos de vida do falante (ORTEGA, 2014, p. 1), a questão do papel da língua materna no fenômeno da aquisição¹ sempre foi um ponto de profícuo debate. A inserção desta em sala, ou melhor, o reconhecimento de sua presença traz à tona um dilema docente: há espaço para a língua materna na sala de línguas? Ou pelo viés dos métodos de ensino que partem de uma perspectiva prescritiva de língua: devemos ou não usar a língua materna?

Esse dilema reflete-se na divergência presente na realidade de sala de aula, na qual a língua materna aparece em turmas iniciantes como um recurso inevitável, porém essencial, ao mesmo tempo em que essa decisão de empregá-la vem carregada de apreensão e até culpa, por não atender ao que a doutrina linguística predominante estabelece. Dessa forma, como professores de línguas, perante o desafio que se apresenta em nosso fazer docente, mas

¹ Neste trabalho, seguimos a premissa de Ortega (2014, p. 5), tomando aquisição e aprendizagem como sinônimas, sendo utilizadas de forma intercambiável, as quais se encontram dentro da Aquisição de Segundas Línguas (ASL), subárea da Linguística Aplicada.

que talvez não tenhamos contemplado ativamente antes se configura em: como administrar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista a relação que se processa entre língua materna (doravante LM) e língua adicional (doravante LA)?

Assim, respaldados nos estudos da ASL e em consonância aos apontamentos de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) de relacionar o trabalho de pesquisa ao nosso fazer pedagógico como professores-pesquisadores, somos impelidos por esse dilema presente em nossa prática. Desse modo, a pesquisa tem o intuito de contemplar a presença e o papel da LM, a língua portuguesa, em sala de aula de inglês como um recurso didático-pedagógico. Mais especificamente, analisar de que modo a LM está sendo utilizada em aulas de LA em ambientes virtuais de aprendizagem, em vista do cenário da pandemia da COVID-19 e a necessidade de distanciamento social.

Para isso, observamos a postura pedagógica e ideológica dos professores de línguas participantes em relação à LM e como esta se insere (ou não) no ensino de LA. Além disso, tencionamos pesquisar as funções que a LM pode exercer no contexto da sala de aula, em uma escola de idiomas do município de Foz do Iguaçu/PR.

Para abarcar esses propósitos, adotamos uma perspectiva qualitativa que considere as mudanças inerentes do ser social de forma crítica e interpretativa, ou seja, baseado no método etnográfico (MATTOS, 2011) e netnográfico (KOZINETS, 2014), os quais consideram as particularidades de cada situação, seja no espaço físico ou virtual. Por meio da análise de gravações das aulas em salas virtuais, tecemos reflexões quanto às práticas discursivas dos docentes apenas, devido ao limitado escopo do trabalho e tempo hábil. Por meio dessas, temos acesso às concepções didáticas que permeiam seu trabalho e às quais esses profissionais carregam em relação às línguas, pela observação realizada e complementada pelas respostas ao questionário.

Quanto à estrutura do trabalho, este se organiza em quatro partes. Iniciamos com o referencial teórico, no qual abarcamos conceitos de língua sendo utilizados, bem como a questão das línguas materna e adicional no processo de aquisição. Discorreremos sobre os argumentos que embasam a inserção ou a exclusão da LM em sala e tratamos da dimensão virtual que incorpora e constitui o ambiente educacional estabelecido.

Continuamos com o capítulo da metodologia, no qual, para englobar essa realidade que parece ‘nova’ e inusitada, o método etnográfico (MATTOS, 2011) ganha uma faceta diferente e complementar com o método netnográfico (KOZINETS, 2014), frente a aulas que não mais as presenciais tradicionais, mas mediadas por tecnologias de comunicação

e informação. Esse capítulo trata do diário de pesquisa e do questionário, instrumentos selecionados para atender aos procedimentos delineados para o desenvolvimento da análise.

É no terceiro capítulo que visamos amarrar essas fundamentações às análises das aulas, para compreender as funções que a LM pode vir a desempenhar na sala, as quais, por sua vez, dialogam com as perspectivas e vozes docentes presentes no questionário, proporcionando releituras sobre o processo de ensino-aprendizagem. Após esse encadeamento de ideias, temos as considerações finais, nas quais refletimos sobre a presença da LM e seu papel em sala, em contraposição à visão dos professores de tratá-la como um recurso a ser evitado se possível. Além disso, o conceito de língua se amplia, indo além da concepção de objeto de ensino e código linguístico para abarcar o papel constitutivo que atua no modo como vivemos, significamos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. Isso foi seguido pelas referências utilizadas e os anexos pertinentes ao trabalho.

Assim sendo, aspiramos por uma perspectiva mais próxima de nossa realidade e contexto, provendo oportunidades aos docentes participantes de refletirem sobre as línguas envolvidas em sua prática, em vias de sempre aperfeiçoá-la e se reconstruir profissionalmente. No mesmo sentido, esse movimento incide sobre a nossa própria contemplação quanto à relação do fazer pedagógico e o ensino, proporcionando momentos de reanálise de nossas ações formativas.

Afinal, como Revuz (1998, p. 217) aponta, o contato a uma outra língua perturba, questiona e modifica aquilo que já está em nós, com a nossa língua materna. Como tal, esse processo deve ser contemplado em sua complexa plenitude, promovendo ações que sejam coerentes e conscientes ao nosso papel de falantes de línguas e professores-pesquisadores de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem crítico e integrador das diferenças sociolinguísticas e culturais de nossos alunos e do espaço em que nos situamos. Ao fazer isso, promovemos uma maior consciência docente quanto ao processo de aquisição e, conseqüentemente, um olhar mais aguçado e sensível aos aprendizes (LARSEN-FREEMAN & LONG, 2014, p. 39).

1 REFLEXÃO TEÓRICA

Encetamos abordando alguns dos principais conceitos de língua: estrangeira e adicional em relação à língua materna, bem como os termos a serem empregados ao longo da pesquisa, devido às distintas ideias e princípios que regem essas denominações. Além disso, abordaremos a questão das línguas na aquisição, para compreender como se relacionam nesse processo, as considerações que fundamentam a inclusão ou o banimento da língua materna do ensino de línguas e a dimensão virtual que constitui a sala de aula no contexto pandêmico.

1.1 LM, ILE E ILA: AS LÍNGUAS “ONIPRESENTE”, “DO NATIVO” E “PARA CELEBRAR/ATUAR NA PLURALIDADE”

Por ser o primeiro sistema de signos e significados pelo qual concebemos o mundo ao nosso redor, a língua fonte, língua nativa, primeira língua e/ou língua materna possui um papel fundamental quando se trata da aquisição de línguas. Por meio dela, temos acesso ao modo com que o sujeito se relaciona com os outros e o mundo, atuando como referência e requisito para se apreender outra língua (REVUZ, 1998).

Diante da variedade de termos para designá-la, empregaremos “língua materna” (LM) para nos referirmos a uma língua que, não necessariamente, remete ou pertence à mãe, mas que é, segundo Revuz (1998, p. 215), “tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido”, ou seja, tão intrínseca a ele que o constitui intimamente. Tendo em vista o contexto de sala de aula dessa pesquisa, a LM se refere à língua portuguesa².

De forma similar, a língua alvo recebe diversas denominações, em especial a língua inglesa, em contextos de ensino-aprendizagem. Temos o inglês como língua estrangeira (ILE), segundo Jordão (2014, p. 18), que se refere ao contexto de aquisição linguística mais recorrentemente envolvendo falantes chamados “não-nativos”, isto é, que estudam e almejam

² Uma análise minuciosa quanto à questão da relação entre língua materna e a língua portuguesa não foi realizada. Do mesmo modo, não relacionamos a língua portuguesa como língua materna por ser uma das línguas oficiais do Brasil. Apenas foi considerado que todos os grupos, bem como os professores possuem a língua portuguesa como LM, contudo, compreendemos que possa haver casos em que os envolvidos apresentem línguas maternas diferentes, especialmente considerando o contexto de Tríplice Fronteira, com Brasil, Paraguai e Argentina, no qual a escola se encontra.

se comunicar nessa língua alvo, e nativos, que teriam essa língua como a LM e são considerados o nível linguístico a ser alcançado pelos aprendizes.

Conforme Jenkins, Cogo & Dewey (2011, p. 284), o ILE envolve conceitos de “interferência” e “fossilização”, os quais, por sua vez, remetem aos fenômenos que tratam de elementos linguísticos, regras e subsistemas da LM que os não-nativos mantêm na LA (SELINKER, 1972, p. 215). Ou seja, no sentido de que estas causariam dificuldades de aquisição linguística.

O ILE está atrelado, a nosso ver, ao monolinguismo³ reforçado nos contextos de ensino de línguas, bem como ao conceito de línguas como entidades separadas entre si e homogêneas. Assim, outra questão terminológica que vem para contestar a posição do ILE é o inglês como língua adicional (ILA). Jordão (2014, p. 29) aponta que esta caracterização tem se aplicado a diversas circunstâncias, como aprendizagem de inglês por pessoas com a mesma LM, outras com diferentes primeiras línguas em situação de não imersão e em imersão.

Embora ainda seja utilizada de forma escassa para se referir à aprendizagem em contextos plurilíngues, Jordão (2014) apresenta o ambiente de contato com a língua como marco para diferenciar o emprego dos dois termos. Tendo isso em vista, Friedrich & Matsuda (2010) seguem a linha de que ILA destina-se a contextos em que o inglês é aprendido em situação de imersão por falantes que não o tem como LM, enquanto o ILE refere-se ao cenário de não imersão, em que os falantes não utilizam o inglês para se comunicarem entre si.

Ainda que compreendamos as posições determinadas pelos teóricos, assim como corroboramos para a visão de tratar o inglês como “estrangeiro”, em vias de problematizar tal termo e abordar os valores e ideologias que implicariam para as discussões, empregaremos o termo LA para nos referirmos à língua alvo, em um contexto de não imersão. Amparamo-nos em um posicionamento que defende o “tom ‘aditivo’ em relação às outras línguas” (CANADÁ, s/d apud JORDÃO, 2014, p. 31). Esse posicionamento nos parece ser consoante ao que Jordão (2014, p. 31) exprime, sobre o ILA destacar a existência de várias línguas em contato e a ausência de hierarquização entre elas, assim como a posição de desconsiderar fronteiras políticas.

Ao não rotularmos uma língua como estrangeira, estamos encorajando nosso alunado a ver a língua, bem como a cultura do outro não como distante de si, apenas

³ Segundo Ortega (2014, p. 245), o discurso de monolinguismo é dominante no ensino de línguas. Parte do princípio de que se aprende a LA como se aprende a primeira língua, ou seja, sem influência ou ‘impurezas’ de outras línguas.

como diferente da sua. Sobretudo, não tratar seus falantes como meta de proficiência linguística, o que, na maioria dos casos, apresenta-se como inviável. Os Referenciais Curriculares do Estado do Paraná (2018), por sua vez, não abordam a escolha de nomenclatura e se referem à LA como Língua Inglesa (LI), no entanto, reconhecem o seu papel e função comunicativa e, assim, consideram rever o modo como se ensina línguas, desvinculando-o do padrão ideal instituído pelo ILE.

Portanto, ao nos apoiarmos no conceito de LA, ampliamos nossas práticas pedagógicas para englobar essa diversidade que flui em nosso meio. Em consonância aos estudos de Jordão (2014), acreditamos que o uso da LM em sala de aula só tem a acrescentar no processo de ensino de línguas. Ou seja, à medida que ampara o nosso aluno ao lhe proporcionar uma referência linguística como recurso didático e ferramenta de manutenção de sentido, mostra-se que sua língua pode complementar a que se quer aprender e que esse processo não precisa se desvincular de suas raízes e identidades.

Para compreender a relação que se estabelece entre a LA e LM, discorreremos, a seguir, sobre como os estudiosos compreendem a dinamicidade desses elementos no processo de aquisição linguística.

1.2 AS LÍNGUAS NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO LINGUÍSTICA

Para compreender alguns aspectos da aquisição de uma LA e como a LM se insere nesse processo, faz-se necessário entender o papel que ambas as línguas exercem. Segundo Lanzoni (1998), foi apenas a partir dos anos 60 que a aprendizagem de línguas estrangeiras e seus resultados foram devidamente estudados. De igual forma, foi nessa época que se passou a refletir sobre os meios pelos quais os aprendizes processam a língua.

Embora diversos estudiosos a tenham denominado diferentemente segundo suas perspectivas quanto ao processo, o termo "interlíngua", cunhado por Selinker em 1972, é o mais utilizado. Para ele, interlíngua remete ao sistema linguístico nascido de "tentativas de comunicação significativas" (*attempted meaningful communication*) com a língua que se está aprendendo (SELINKER, 1972, p. 210).

Encontra-se, como Durão (2007, p. 23) propõe, em construção entre duas línguas, o que implica que o nosso repertório de sistemas linguísticos, sendo eles a nossa LM mais outras línguas que porventura já 'adquirimos', entre em choque com o sistema da LA sendo aprendida. Esse "caos linguístico-discursivo", segundo Lanzoni (1998, p. 56), é

inerente a tal processo, no qual a interlíngua constitui o meio pelo qual o aprendiz busca organizar os estímulos linguísticos que recebe e com os quais entra em contato.

Similar a essa visão de “caos”, Durão (2007, p. 29-30) nos traz a interlíngua representada em um guarda-roupa, para o qual a adição de uma peça nova pode causar uma revolução com as peças já existentes. Ou seja, a internalização de um novo elemento da LA culmina em uma reconstrução, novas combinações e mudanças no jeito que se concebe e utiliza o sistema linguístico alvo.

Essas caracterizações mostram que, contrário ao que se supõe, a interlíngua é um sistema autônomo, com suas próprias regras instáveis e criativas (LANZONI, 1998, p. 59), além de dinâmico (DURÃO, 2007, p. 26), por estar em constante transformação. Em outras palavras, a interlíngua não é a LM, a LA ou uma combinação de ambas, o que não quer dizer que essas não influenciem em sua constituição, de acordo com Durão (2007, p. 25).

Pelas perspectivas aqui apresentadas, vê-se que a interlíngua depende de cada aprendiz, sendo resultante de suas peculiaridades (DURÃO, 2007, p. 24). Por ser caracterizada pelo aluno, Durão (2007) esclarece que se trata de um fenômeno individual e, como Tarone (2013, p. 1) acrescenta, inconsciente. Esses aspectos nos levam a acreditar que além de autônoma, a interlíngua é única pelas experiências de aprendizado, o espaço e tempo em que se situam, assim como os outros falantes envolvidos, não podendo, então, ser reproduzida.

Em vista do foco dessa pesquisa, o processo da “transferência linguística” (*language transfer*), a qual trata do papel da LM no ensino de LA, proposta por Selinker (1972), é um dos fatores que contribui para moldar regras da interlíngua. Segundo Tarone (2013, p. 2-3), isso ocorre devido às “identificações interlinguais” (*interlingual identifications*), as quais acabam por igualar certas unidades na LM, LA e interlíngua.

Seja como o processo de “caos linguístico-discursivo” ou “guarda-roupa”, os elementos da LM dentro da interlíngua compõem as peças-base do falante e a transferência é nada mais do que essa tentativa de continuar ‘confortável’ diante do novo. Divergimos, portanto, de uma visão dessa transferência linguística como negativa ou como uma ‘interferência’, embora não neguemos a sua grande influência no processo de ensino-aprendizagem de LA.

Além disso, outro conceito de língua emerge, segundo García e Wei (2014), para romper com a noção de língua como um sistema estanque e autônomo, desvinculado de seu contexto e falantes, fomentando uma visão que celebra a mobilidade e a diversidade na globalização pós-moderna (CANAGARAJAH, 2013, p. 26). A partir dela, a língua não

apenas constitui a forma pela qual as pessoas se comunicam, mas como elas se (re)constituem no discurso com o outro.

Tendo isso em vista, ao voltar o olhar para as práticas docentes, discernimos um movimento que transpõe o conceito de língua como código, posicionamento este que implica em um uso da LM e LA que ultrapasse a ideia de uma troca meramente linguística, como ocorre no *code-switching*. Em outras palavras, mais do que uma estrutura, trata-se de uma prática pela qual nós indivíduos construímos sentidos por um repertório linguístico que não apresenta fronteiras entre si ou que segue a definição usual de língua, compondo-se como um só (GARCÍA & WEI, 2014). Mazzafero (2018) apresenta essa expansão como o paradigma da translinguagem⁴.

Ainda hoje, parece-nos que o estigma conferido à diversidade linguística se mantém, a despeito da crescente pesquisa sobre o tema e seu reconhecimento, devido às ideologias linguísticas que ainda preponderam hoje, em especial à monolingual.

Canagarajah (2013) acrescenta que, além de promover uma perspectiva que não abarca o aspecto contextual em que a comunicação é estabelecida e negociada, a ideologia do monolinguismo concede aos falantes da língua hegemônica a sua posse, bem como o direito de regular o modo como é empregada. O outro é, então, tratado como um intruso em uma língua que não lhe ‘pertence’, mas que, de igual forma, espera-se que a use para se comunicar. Essa relação desigual de poder cria fronteiras entre comunidades e não contempla a diversidade própria do ato discursivo e seus espaços dialógicos.

Para contrapor essa orientação monolítica, respaldamo-nos na concepção de língua como inerentemente social, na mesma medida em que é política. Ou seja, trata-se de um ato político, pois é dotada de capacidade criativa, construtiva e transformativa de sentidos e realidades, identidades e ideologias, assim como possibilitadora de mudanças da ordem política social (GARCÍA & WEI, 2014, p. 137). Assim sendo, compreende um posicionamento crítico por seus praticantes. Munidos desse pensamento e posição, os indivíduos serão capazes de “desenvolver, organizar e experimentar formas diferentes de ser e se tornar no mundo”⁵ (MAZZAFERRO, 2018, p. 4, tradução nossa).

Assim, partimos da concepção de que o professor pode atuar como um agente de ‘policiamento’, aquele que dita e/ou reforça que língua pode ser empregada e como

⁴ Visamos, nesse trabalho, apenas introduzir o conceito de translinguagem brevemente, no sentido de considerar o movimento da área de Aquisição de Línguas para o modo que se concebe as línguas e suas relações.

⁵ “In other words, it is through and in everyday communicative practices that individuals are able to develop, organise and experiment different ways of being and becoming in the world” (MAZZAFERRO, 2018, p. 4).

a comunicação deve ocorrer. Ou seja, uma figura que não reconhece a capacidade transformativa e criadora de seus alunos, não aceitando a diversidade que permeia o repertório linguístico do alunado. Da mesma forma, também pode possibilitar a legitimação das línguas que compõem os discentes, reconhecendo suas complexas existências como um agente de mudança.

Tendo em vista o posicionamento sociolinguístico que visamos adotar nesse trabalho, contemplaremos, em seguida, as razões que motivaram a inclusão e exclusão da LM, pois isso nos dará um vislumbre de como tem sido vista e tratada no contexto educativo.

1.3 BANIR A LÍNGUA MATERNA (OU NÃO!) DA SALA: EIS A QUESTÃO

Seja qual for o posicionamento de professores, alunos e institutos de ensino de línguas, é irrefutável que muito ainda se discute quanto à inclusão ou exclusão da LM na sala, considerando, de igual forma, aqueles que se mostram ‘neutros’ frente a essa questão. Essas perspectivas são fortemente influenciadas pelos métodos e/ou abordagens que cada sujeito e/ou instituição emprega ou considera o mais eficiente para a aquisição de línguas. Examinando mais profundamente, precisamos compreender os motivos que, possivelmente, as embasam e/ou as influenciam.

Para tanto, partimos de um breve panorama dos motivos que se delinearam para essa luta de posturas que transitam de um extremo ao outro. Cook (2001) atribui o tratamento anti-LM como derivada da Grande Reforma (*Great Reform*) do século XIX, cuja premissa monolingual se alicerça no conceito do método direto de usar somente a LA para o ensino-aprendizagem. Esse princípio, tomado como determinação há mais de 120 anos, fundamenta o ensino de línguas desde então.

Associado a isso, temos a concepção de aquisição de Krashen (ATKINSON, 1987, p. 242), cujo processo inconsciente reforçou a noção de que se aprenderia da mesma forma como as crianças e falantes dos países que têm essa LA como a língua oficial aprendem: pelo uso exclusivo dela. Sendo assim, não levando em consideração que os processos de ensino e aprendizagem para adultos como alunos de LA diferem dos que ocorrem com crianças aprendendo sua primeira língua. Como Cook (2001, p. 406) explana, os adultos como alunado possuem mentes mais maduras e um desenvolvimento social maior, os quais influenciam no seu processo de aquisição linguística.

Contudo, esse senso-comum (ATKINSON, 1987) de que só se aprende a língua ao fazer uso dela perdura até hoje nos programas de treinamento de docentes, nos quais pouco ou nada é dito quanto ao uso de LM, sua exclusão tratada com obviedade.

Além disso, o movimento contra a LM em aula foi influenciado pelo papel dos falantes nativos como professores, reforçando o pensamento de que se deveria seguir o seu exemplo e apenas recorrer à LA. Assim, foi a partir desse cenário que o uso de LM por professores não-nativos passou a ser visto como inapropriado, como um erro/falha, concepção enraizada tanto nas mentes dos docentes quanto discentes. Dessa forma, essa perspectiva não só mina o papel do falante e aprendiz de LA como aquele que fracassa em ser como o falante nativo, desconsiderando o seu processo de aprendizagem de línguas, como promove ideologias de poder de uma comunidade linguística sobre outra.

Cook (2001) aponta, também, para a defesa do argumento da compartimentalização entre línguas, determinante para que a aquisição linguística de uma LA seja efetiva. Essa separação de sistemas linguísticos na mente do alunado preveniria que eles transferissem aspectos da LM para a língua a ser aprendida. Em outras palavras, contanto que eliminassem a LM, a aprendizagem se realizaria com sucesso.

Contudo, as LM e LA, embora constituam sistemas divergentes referentes a som, estrutura e sentido, não podem ser separadas cada qual em sua caixinha mental, pois elas se entrelaçam e formam o repertório linguístico do falante (COOK, 2001). Podemos, aqui, relembrar a questão da interlíngua, mais especificamente no processamento que ocorre quando se aprende outra língua. O caos-linguístico sempre se reflete em transformações e em (re)invenções, nada mais é o mesmo ao se adquirir um elemento novo. Embora fronteiras linguísticas sejam impostas socialmente, o mesmo não ocorre no plano cognitivo dos falantes, e mesmo aquelas fronteiras são, muitas vezes, transpostas. Portanto, para ter uma representação do que ocorre em uma sala de línguas, partimos de um enfoque social, analisando a postura pedagógica e ideológica dos professores participantes em relação à LM.

Tendo isso em vista, voltando-se para os motivos a favor do emprego de LM alavancados por Hardbord (1992), Atkinson (1987) e Cook (2001), distinguimos, de forma geral, que eles remetem à tradução, gestão de tempo, compreensão e relacionamento, de forma que focaremos nosso olhar nesses aspectos.

Em relação ao mais proeminente aspecto da aquisição de LA, temos na tradução a estratégia de aprendizado mais recorrente (ATKINSON, 1987, p. 242), bem como percepções bastante divergentes atribuídas a si.

Atkinson (1987, p. 246) aponta para o uso exagerado de tradução, o que pode fazer com que os aprendizes fiquem dependentes dela para compreender palavras, expressões, até mesmo frases inteiras. Em outras palavras, ao invés de ser uma boia de auxílio, torna-se uma espécie de âncora que os detém de avançarem em seu aprendizado. Da mesma forma, Atkinson (1987) acrescenta que quando não contextualizada de forma apropriada, a tradução ‘ao pé da letra’ ou literal ganha forma e não mais beneficia o aluno em sua busca por compreensão. Apenas uma “tradução funcional” (*functional translation*), cunhada por Danchev (1982: 55 apud HARBORD, 1992, p. 354), contextualizada e feita por contraste seria uma estratégia que facilitaria o aprendizado de LA.

Torna-se tão natural continuar se comunicando na LM, que os alunos continuam a utilizar mesmo quando conseguem se comunicar na LA. O receio de que a LM domine o espaço que, em teoria, deveria ser destinado à LA é fundamentada então nesses casos, em que o aluno não se expõe a um possível conflito linguístico, o que, Atkinson (1987, p. 246) defende, pode impedi-lo de se engajar em atividades nas quais é essencial utilizar apenas a LA.

Para Harbord (1992), a tradução deve ser usada de modo ponderado, devido ao risco de ocasionar as desvantagens acima, pois acredita que outros recursos, como auxílio visual (*flashcards*, por exemplo), mímica, paráfrase e exemplificação seriam alternativas mais profícuas e preferíveis a exercícios de tradução.

Por outro lado, a tradução como estratégia didático-pedagógica pode auxiliar o docente em diversas atividades. Atkinson (1987) sugere que atividades com tradução podem contribuir para reforçar as diferenças estruturais, conceituais e sociolinguísticas entre as línguas, também presentes em testes e provas para avaliar seu desempenho.

Já para os alunos, a tradução pode favorecer para o desenvolvimento de estratégias de aprendizado. De certa forma agindo como uma técnica inicial, em que eles transitam de uma língua a outra, conforme Atkinson (1987, p. 245), a tradução pode incitar os alunos a pensarem em como podem se expressar na língua que estão aprendendo, por meio da formação e aperfeiçoamento de habilidades como perífrase, paráfrase, explicação e simplificação.

Seja qual for o posicionamento em relação ao seu uso, Danchev (1982 apud HARBORD, 1992, p. 351) argumenta que a tradução é um “fenômeno natural” do processo de aquisição de uma LA. Além disso, é por meio dela que relações são construídas entre

professor-aluno e aluno-aluno, configurando-se como o mecanismo pelo qual se estabelecem ambientes e comunidades de ensino-aprendizado.

Atkinson (1987, p. 242-243) considera que estratégias envolvendo a LM podem, em geral, beneficiar para que o tempo despendido para certas tarefas seja feito de forma eficiente. Algumas dessas estratégias, segundo esse teórico, incluem suscitar elementos linguísticos na LA, checagem de compreensão (seja de estruturas, aspectos semânticos e pragmáticos, quanto de exercícios de leitura e/ou compreensão auditiva), dar instruções, promover cooperação entre colegas para comparar e/ou compartilhar respostas e entendimentos da lição, além de discussão da metodologia. Para Cook (2001), essas práticas são justificadas não só pela questão do tempo, mas por permitir a compreensão dos alunos.

Em contraposição à LM como um mediador para abaixar o filtro afetivo dos aprendizes, bem como estabelecer uma conexão empática com o outro (*rapport*) para que o ensino-aprendizagem ocorra de uma forma mais fluída, há, segundo Hardbord (1992), estratégias alternativas mais favoráveis e que empregam a LA. Além disso, utilizar a LM para alunos com mais dificuldade, no que caracteriza como “tratamento especial”, consolida uma hierarquia negativa na sala e reforça a dependência desses alunos à língua.

Por outro lado, Bolitho (1983 apud ATKINSON, 1987, p. 242) defende que a LM não é só uma estratégia de aprendizado, mas que propicia ao estudante a chance de falar o que ele quer, isto é, que participe e se expresse na aula e, ao fazer isso, sinta que existe naquele espaço. Assim, embora estratégias alternativas que façam uso da LA sejam consideradas mais favoráveis à aquisição, como Hardbord (1992) argumenta, julgamos que uma concessão na qual o docente permita que o aluno se sinta confortável primeiramente como uma prática igualmente favorável.

Advogamos por um posicionamento que vai além dos extremos e que considera ambos os lados de igual forma, reconhecendo de que modo podemos empregar a LM como estratégia didático-pedagógica e desvelá-la de seu status que beira a tabu nos programas de treinamento docente, livros didáticos, métodos e abordagens. Por conseguinte, nosso intuito, portanto, não é defender o uso desproporcional e infundado de LM na sala de aula, mas como um *possibilitador*. Afinal, como Cook (2001) defende, descartar a LM restringe as possibilidades para o ensino de línguas, além de atar os indivíduos participantes a um sentimento de culpa e distinguir a língua do alunado e docente como não válida nesse espaço.

A seguir, abordamos sobre a dimensão virtual que incorpora a sala de aula online, discorrendo sobre esse espaço e como ele pode influenciar no desenvolvimento da aula.

1.4 SALA(S) DE AULA(S) PRESENCIAL E ONLINE: CONFLITO DE ESPAÇOS?

O poder das tecnologias sobre as formas de ser e estar no mundo, como põe Santana e Borges Sales (2020, p. 77), transformaram os contextos de ensino-aprendizagem irremediavelmente, de modo que, com o advento da pandemia da COVID-19, aspectos referentes à inserção digital ressurgiram. Evidenciando uma insuficiência em atender aos objetivos de potencializar o ensino-aprendizagem, as tecnologias foram submetidas aos mesmos objetivos que os meios tradicionais atendiam, como pontua Mayrink e Albuquerque-Costa (2017), situação que exigiu a formação de novos processos educativos.

Especialmente no contexto em que a pesquisa se realizou, isto é, uma escola de idiomas, localizada no centro da cidade e atendendo a um público majoritariamente de classe média alta, possibilitando que tenham acesso à internet e aparelhos tecnológicos. Quanto a esses que, outrora, eram tratados como distrações para os alunos e motivos de represália pelas escolas, agora são vistos como possíveis recursos para atender à situação ocasionada pelo distanciamento social e suspensão de aulas presenciais. Com exceção de projetores, telas interativas e aparelhos de rádios, que já constituíam as ferramentas dos professores, não podemos mais nos ver dando aula sem que estejamos, de alguma forma, conectados e operando outros recursos digitais. Assim como nosso alunado, cujo aparelho celular converte-se no novo meio indispensável pelo qual muitos participam das aulas.

Como auxiliar nossos alunos, quando nós mesmos, enquanto professores, não possuímos esse conhecimento e prática? Impelidos por essa nova realidade e reacendendo a formação que, verdadeiramente, constitui-se como continuada, mergulhamos no que Garonce (2009) define como um novo horizonte de possibilidades, recortado por limitações que não podem mais ser ignoradas.

Para Moreira, Henriques e Barros (2020, p. 352), a expansão da COVID-19 obrigou as instituições de ensino a transferirem e transporem metodologias e práticas pedagógicas referentes ao espaço físico para uma educação digital em rede. A “virtualização dos sistemas educativos”, como chama Moreira et. al (2020, p. 354), resultou em tentativas infrutíferas devido à falta de percepção dos objetivos dessas tecnologias, foco apenas no meio

empregado e pelo sentimento de resistência a mudanças que permeia as instituições, de acordo com Morgado (2001).

Nesse caso, segundo Mayrink e Albuquerque-Costa (2017), para que ocorra um processo de integração das tecnologias digitais às presenciais (lousa, giz, retroprojetor, etc.), é necessário que elementos de infraestrutura, formação e sensibilização do corpo docente sejam considerados, levando em conta as necessidades do alunado e o contexto. Implica, portanto, em uma remodelação de modelos pedagógicos que se adaptem ao cenário em que nos encontramos, ressignificando as tecnologias e fomentando um posicionamento crítico dos indivíduos envolvidos.

Tendo isso em vista, recorre-se a certos termos que reemergem nesse turbilhão de nomenclaturas, os quais, conforme Santana e Borges Sales (2020, p. 78), são empregados erroneamente, desvinculados de uma contemplação plena das especificidades desses formatos de mediação pedagógica. Assim, limitamos nossa abordagem ao ensino híbrido e a educação online, por consistirem nas modalidades a serem analisadas posteriormente.

O ensino híbrido, segundo Santana e Borges Sales (2020, p. 79-80), delinea-se como práticas formativas que contenham as ações formais que envolvem presença física e a inserção das tecnologias digitais em rede para uma mediação que promova processos diversos e desenvolvimento de habilidades comunicativas. Ou seja, a “superação da dicotomia educação presencial e EaD”, de modo que ambas as modalidades convergiram aos poucos.

Por sua vez, a educação online é, muito comumente, tratada como Educação à Distância (EaD) pela ausência de presencialidade física. Diferentemente desta, a modalidade online ainda é uma concepção de ensino não regulamentada no país, conforme Santana e Borges Sales (2020, p. 80). Na verdade, para Santos (2019 apud SANTANA e BORGES SALES, 2020, p. 80), ela difere da EaD, sendo vista mais como contribuinte para essas modalidades mediadas, de tal maneira que se define como uma “perspectiva pedagógica” ou, como delinea Morgado (2001), uma “nova abordagem pedagógica”.

Trazendo esses conceitos para a nossa realidade, especialmente frente ao contexto pandêmico, o que restringe, ainda, que muitos dos alunos retornem às salas de aula fisicamente, temos as aulas de caráter híbrido e online como as alternativas mais recorrentes. Por aulas híbridas, referimo-nos, porém, a eventos que ocorrem com alunos presencialmente na sala e alunos na sala online, como se duas modalidades estivessem em ação concomitantemente.

Ao se tratar das chamadas aulas online, empregamos a concepção apresentada por Garonce (2009, p. 43) de relação presencial conectada que ocorre na sala de aula virtual. Por ser mediada pela ferramenta da webconferência, a qual promove a comunicação entre pessoas por áudio e vídeo sincronamente, condiz com o modelo de aula adotado pela instituição de línguas aqui analisada. Temos, assim, a construção de perspectivas que despontam no espaço da sala de aula, em um âmbito virtual, moldadas e integradas para atender às necessidades vigentes desse contexto.

Para Moran (2004), nesse espaço fluído e complexo que constitui o ciberespaço, o papel do professor se amplia ao ter que manejar diversos espaços e integrá-los. O espaço físico da sala de aula se estende e ganha diversas formas, trazendo dinâmicas diferentes e desafiadoras. Concebemos esses espaços no sentido literal, de forma que, ao nos encontrarmos migrando para o ambiente virtual, acabamos por abarcar diversas dimensões que não só a que compõe a educacional.

Alguns pontos mencionados por Garonce (2009, p. 51), decorrentes desse deslocamento, envolvem o vínculo professor e alunado, o gerenciamento da aula, desenvolvimento de atividades, acompanhamento e avaliação do rendimento dos aprendizes. Morgado (2001) acaba por complementá-los ao apresentar um conjunto de variáveis que considera indispensáveis aos cursos online e, a nosso ver, também ao híbrido que se favorece dessa abordagem pedagógica.

Primeiramente, o número de alunos presentes afeta no nível e qualidade das interações sendo construídas, o que influenciará no desempenho dos participantes e em sua gestão pelo docente. Isso se deve à necessidade de constante monitorização, *feedback*, reorientação da discussão e realização de sínteses, os quais, ao não serem atendidos, afetam na participação efetiva de todos e maior dificuldade na hora de avaliar alguns alunos (MORGADO, 2001, p. 8).

Além do mais, o ponto que abarca a administração do tempo é de extrema importância, pois o tempo online transcorre, significativamente, diferente do presencial. Desse modo, cabe ao professor ser um bom gestor de tempo e se valer de formas eficientes para administrar a aula. Ainda, para que se constitua uma comunidade de aprendizagem nesse ambiente virtual, deve-se levar em conta uma abordagem construtivista, o papel do contexto e a ação do professor (MORGADO, 2001, p. 9).

Inegavelmente, as alterações na forma como nos relacionamos e nos comunicamos exigem uma mudança de paradigmas. Enquanto isso não ocorrer, Rabello e Tavares (2016, p. 31) apontam que as tecnologias continuarão a ser subutilizadas em velhas

práticas sob a premissa de atenderem às tendências atuais. Para Santana e Borges Sales (2020, p. 88), essas perspectivas pedagógicas que não correspondem aos contextos a que se direcionam provocam ações docentes mecânicas e, qualitativamente, pouco eficientes.

Em vista da necessidade de transformações e adaptações, enquanto a pandemia da COVID-19 desvela o que Santa e Borges Sales (2020, p. 91) denominam como “fragilidades da educação”, ela também revela os pontos que devem sofrer alterações para se adequar ao contexto sociocultural. Ou seja, revela caminhos possíveis e passíveis de serem trilhados.

A seguir, abordaremos o método etnográfico e netnográfico, abordagens que buscam abranger essa realidade que se apresenta, e as quais contribuíram para a construção de asserções quanto à forma como o docente organiza o ambiente escolar social e cognitivamente com base no uso da LM, em um espaço que ainda se constitui como familiar, mas ganha uma dimensão totalmente distinta da sala presencial: a sala virtual.

Ainda que esse espaço em conjunto com inovações tecnológicas modifiquem a forma como nos comunicamos e atribuimos sentido no contexto educativo, dando-lhe uma dinâmica característica da era pós-moderna, o dilema quanto à inclusão ou exclusão da língua materna no processo de aquisição linguística permanece em pauta. Dessa forma, nos compete explorar essa questão por sob a dimensão digital na qual a educação se encontra intrincada cada vez mais, bem como os procedimentos empregados para abarcar as propriedades do contexto em vigor.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, objetivamos apresentar o método etnográfico e o netnográfico para englobar a realidade da sala de aula virtual, em consonância à natureza de nossa pesquisa qualitativa. Discorreremos, brevemente, sobre o contexto de investigação e os sujeitos participantes. Ademais, abordaremos os instrumentos de pesquisa empregados e os passos realizados para a coleta e análise de dados.

2.1 O OLHAR (N)ETNOGRÁFICO SOBRE UMA ESCOLA DE IDIOMAS

Diante do poder de transformação das tecnologias agindo sobre todos os âmbitos sociais, o contexto de ensino-aprendizagem foi impulsionado a se reconstruir continuamente. Como abordado anteriormente, as demandas ocasionadas por essa nova realidade destacaram as limitações nas práticas dos professores e, de um modo geral, das instituições de ensino em lidar com a complexidade que se impõe.

Em vias de assimilar tal processo, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa, de base interpretativista, na qual não se pode contemplar o mundo desvinculado de suas práticas sociais e significados estabelecidos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Por conseguinte, para interpretar os fenômenos sociais em que se configuram as aulas de inglês, atribuindo-lhes sentidos, de acordo com a LM e seu papel nas relações interpessoais e fazer pedagógico dos docentes participantes, ou seja, atender aos objetivos propostos, recorreremos ao método etnográfico.

Conhecido como observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa hermenêutica, segundo Mattos (2011, p. 51), essa perspectiva científica almeja descrever e interpretar a realidade do grupo a ser estudado, tendo em vista seu contexto. Sendo etnografia a “escrita do visível” (MATTOS, 2011, p. 54), o pesquisador não só registra os eventos que presencia, mas tece significados para as ações e práticas que estão sendo construídas naqueles determinados momentos.

No que concerne a esse ato de observar, aludimos ao que Erickson (2004, p. 30) pontua, caracterizando esse ‘olhar’ como “inerentemente crítico, mas não negativo, necessariamente”. Ou seja, o pesquisador que emprega o método etnográfico o faz consciente de que o que se apresenta é meramente uma possibilidade entre tantas, evitando fazer julgamentos finais ao abarcar perspectivas diferentes, o que inclui as dos participantes do

processo e seus valores. Trata-se, pois, de “um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Porém, a reflexão quanto ao modo como se ensina e se aprende em ambientes virtuais de aprendizagem se acentuou com a necessidade de distanciamento social, submetendo os docentes habituados a aulas presenciais a desafios similares de um ensino sem presença física. A instituição na qual a pesquisa se desenvolveu optou por ofertar aulas mediadas por webconferência inicialmente, ou seja, presenciais conectadas (GARONCE, 2009), partindo para as de modalidade híbrida, à medida que a presencialidade física retornava às salas de aula, em acordo aos decretos determinados pelo município e às demandas dos alunos.

A princípio, planejamos analisar as aulas presenciais conectadas, por constituírem-se como um fato desconhecido à maioria do corpo docente e pelo interesse crescente na modalidade, contudo, as gravações proporcionadas por um dos professores traziam exemplos de aulas híbridas. Assim, dispondo da possibilidade de examinar, de forma assíncrona, esses modelos de aulas em ambientes virtuais de aprendizagem, escolhemos por investigar esse contexto particular, tendo em vista a análise do emprego de língua materna pelo docente.

Além do método de pesquisa etnográfico, temos a etnografia virtual (HINE, 2000) ou netnografia⁶ (KOZINETS, 2014) para abranger a realidade do contexto educacional permeado de tecnologias de informação e comunicação. As relações de sentido e interação sendo construídas no espaço virtual diferem-se, fundamentalmente, das realizadas presencialmente, como pontua Kozinets (2014, p. 12), de modo que estudá-las diverge igualmente.

Estudos e pesquisas conduzidos por Hine (2000) e Kozinets (2014), teóricos voltados ao método netnográfico, focam em práticas sociais no meio virtual, como fóruns de discussão online, de forma que não chegam a contemplar aulas presenciais conectadas e nem híbridas. Porém, se partirmos da flexibilidade e adaptabilidade para compreender a realidade a ser estudada, guiado preponderantemente pelo “senso questionador do etnógrafo” (MATTOS, 2011, p. 50), abranger a situação social e as interações estabelecidas no meio escolar, se não em sua totalidade, ao menos com essa perspectiva de considerar as nuances do processo de construção de sentidos torna-se possível.

⁶ Utilizaremos o termo cunhado por Kozinets (2014), “netnografia”, pois achamos que incorpora a particularidade dessa dimensão virtual estudada.

Para isso, Hine (2000, p. 64) defende que o ciberespaço não deve ser contemplado como um espaço desvinculado da vida real e interação face a face, por sua ausência de local físico, em desacordo com o que integra, majoritariamente, as pesquisas etnográficas. Segundo a estudiosa, o seu objeto de estudo pode ser remodelado de forma a tomar o fluxo e conectividade como princípios organizacionais. Embora se trate de uma sala de aula virtual, com a interação síncrona de todos os indivíduos, ainda assim possui características diferentes da sala de aula presencial, fatores a serem considerados, pois influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Hine (2000, p. 8) apresenta diversos questionamentos referentes às mudanças que a internet causa para a organização das relações sociais no enfoque espaço-temporal, bem como às tentativas de seus usuários de conciliar ambas as dimensões que pareciam distintas, mas que convergem continuamente. Um dos aspectos se apresenta no aprendizado de novos códigos e normas, correspondente ao sentimento de estranheza causado pelo espaço que antes não era considerado como um ambiente escolar por esses alunos, além de inferir uma cultura de sala que se diferencia da sala tradicional. Por exemplo, uma das mudanças percebidas relaciona-se ao anonimato que a falta de câmera acaba proporcionando ao aluno, o que, por sua vez, muda a dinâmica de comunicação e de relacionamento entre professor e demais colegas.

Sendo assim, além de promover uma releitura dos fenômenos sociais online que vemos na sala virtual, também somos expostos à cultura que se estabelece nesses ambientes (KOZINETS, 2014, p. 79) e como ela se entrelaça com as práticas usualmente estabelecidas em um espaço físico, dando origem a novas ações e formas como as relações sociais se processam. Para Hine (2000, p. 114), isso evidencia a natureza performativa do espaço online, na qual os indivíduos participantes colaboram para criar a temporalidade e espacialidade em que se inserem. Não se trata, portanto, de uma realidade nova em si, mas no que Hine (2000, p. 144) delinea como “performances estratégicas” (*strategic performances*), que são espaços de interação que se constituem e são experienciados diferentemente, com o espaço físico presente no espaço online e vice-versa.

Para tanto, visando dispor dessa perspectiva interpretativista e de cunho etnográfico e netnográfico, este último adaptado para as condições e interações sociais que consistem as aulas, buscamos interpretar as ações de profissionais de línguas por meio das gravações de suas aulas no contexto de uma escola de idiomas.

Tendo em vista esse objetivo, optamos por observar as práticas dos professores apenas, devido ao limitado tempo e ao escopo do trabalho. Feita essa análise,

aplicamos questionários a esses professores observados, em vias de analisar como concebem a língua materna em sala, com base em suas concepções metodológicas. Para perceber se a concepção de língua que dizem ter se reflete em sala ou se suas concepções entram em choque com a metodologia adotada pela escola, que sentidos atribuem e constroem naquele espaço e o que suas ações e práticas influem nas relações entre aluno-professor, aluno-língua, professor-língua.

Para tanto, compete-nos compreender a esfera social que compõe o ambiente analisado, bem como os indivíduos que se inserem nesse espaço, o que será efetivado na seção subsequente.

2.3 CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES

A instituição onde ocorreu a observação foi escolhida tendo em vista a viabilidade da pesquisa em um espaço em que a pesquisadora tem familiaridade. Não só com a esfera social, por se tratar de uma escola de idiomas, com a qual teve contato como aluna e, então, como docente, mas também por configurar-se como o meio no qual o tema da pesquisa emergiu. Assim, acreditamos ser coerente aliar o cerne da investigação didático-pedagógica ao contexto que instigou a germinação dessa semente, tornando o diálogo entre teoria e prática significativo.

Discorrendo, brevemente, sobre o espaço investigado, trata-se de uma escola de idiomas situada em Foz do Iguaçu, Paraná, há quase 30 anos e que possui uma grande rede de escolas na região e em nível nacional. Segundo o site da instituição, cursos de idiomas variados são ofertados nas modalidades presencial e online, além do emprego de material didático que inclui recursos digitais.

As aulas são norteadas segundo uma combinação de estratégias⁷ dos seguintes métodos de ensino: audiolingual, abordagem comunicativa, gerativismo e gramática-tradução. Esse entrelaçamento de métodos⁸ encontra-se alicerçado na Programação

⁷ Consideramos esse movimento derivado do método eclético, pelo qual a prática do professor é permeada de técnicas, atividades e princípios teóricos de métodos variados (OLIVEIRA, 2014, p. 197), sendo assim, não se aliando a um método em específico, mas se valendo de estratégias que considerem pertinentes ao seu trabalho. Ou, ainda, derivado da condição do pós-método, o qual, segundo Kumaravadivelu (1994), possibilita que os profissionais da educação construam práticas voltadas para a sala de aula como uma alternativa ao método, combinando as teorias e os métodos dos quais dispõem para abarcar o seu alunado e contexto.

⁸ De forma breve, trata-se do foco na capacitação oral do aluno, sendo o falante nativo um modelo de proficiência linguística pelo audiolingual (OLIVEIRA, 2014). Com a gramática contemplada de forma funcional

Neurolinguística (PNL), criada por Richard Bandler e John Grinder em 1970 (MANCILHA, 2008).

Em relação ao papel da LM, especificamente, o manual pedagógico indica o seu grande emprego, em especial em turmas iniciantes, servindo como ponte para ensinar e aprender a LA, promovendo associações e conexões entre línguas. Isso se evidencia pelas práticas dos professores e pelo material produzido. Contudo, embora atue como uma ferramenta essencial, a LM não pode assumir um papel de ‘muleta’ nas aulas, de modo que seu uso em turmas mais avançadas é aceito apenas em casos de necessidade.

Contudo, não se pode desconsiderar que o contexto educacional a ser pesquisado se trata de uma escola de idiomas e, portanto, há uma metodologia estabelecida a ser seguida pelos docentes. Considera-se, também, que o professor parte de suas crenças e concepções de ensino-aprendizagem e como a LM e LA devem atuar naquele espaço. Concebe-se, assim, um posicionamento pedagógico que preza pelos princípios metodológicos instituídos pela escola, assim como busca manter uma sensibilidade como docente ao se adaptar a seus alunos e efetivar a comunicação.

Em vista desses aspectos, escolhemos um professor em início de carreira e um com mais experiência dentro da escola para contemplarmos o uso de LM na sala. Para essa escolha, tomamos um marco de cinco anos como base, assim como a escola o faz. Ou seja, profissionais atuando há menos de cinco anos serão considerados iniciantes e mais de cinco como experientes. Os dois professores participantes serão referidos como P1, professor experiente, atuando há treze anos na área, e P2, professor iniciante, completando três anos na escola.

A princípio, tivemos a intenção de focar a análise em turmas básicas e avançadas, visando identificar diferenças e realizar comparativos. Contudo, haja vista que professores em início de carreira não possuem turmas avançadas, não foi possível realizar a comparação entre turmas de níveis diferentes entre os dois docentes. Dessa forma, decidimos observar aulas de grupos básicos desse professor iniciante e duas do professor experiente. Essa escolha deveu-se ao interesse em saber se professores considerados mais experientes sabem lidar com a presença da LM em sala e como fazem isso.

para atingir objetivos comunicativos em uma interação, por sob a perspectiva da abordagem comunicativa (OLIVEIRA, 2014, p. 151) e se respalda na teoria de Chomsky sobre os falantes serem dotados de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) segundo Paiva (2014). Além disso, tem na LM a “intermediária entre a língua-alvo e os alunos da construção dos sentidos textuais” (OLIVEIRA, 2014, p. 78), ao focar nas estruturas gramaticais da LA e na tradução dessa à LM e vice-versa.

Considerando tais critérios e participantes, quatro aulas foram analisadas durante o segundo semestre do ano letivo de 2021, duas de cada um dos professores participantes. A observação ocorreu por gravações das aulas, pois a pandemia da COVID-19 impossibilitou que entrássemos nas salas fisicamente. Assim, duas aulas na modalidade presencial conectada e duas no ensino híbrido nos foram concedidas, fomentando perspectivas até então não apreciadas. Isso posto, apresentaremos, a seguir, o diário de pesquisa e os questionários, os instrumentos de pesquisa selecionados para atender aos objetivos do trabalho.

2.4 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Concernente aos instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta de dados, temos o diário de pesquisa e o questionário. Em relação ao primeiro, ele foi usado para realizar anotações, bem como pontuar falas dos professores em LM para exemplificar o seu uso. Zabalza (2009, p. 13) o caracteriza como “documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”. Importante focar no termo utilizado por esse estudioso: “impressões”, pois condiz com o propósito do método etnográfico, seja ele efetivado em espaços físicos ou virtuais com a netnografia, de realizar leituras sobre as realidades sendo observadas. Em outras palavras, não se trata do registro como um fato concreto, mas uma interpretação das relações que estão sendo estabelecidas naquele espaço, com seres sociais, por meio do emprego de sistemas linguísticos.

Compostos de sequências descritivas e interpretativas, as quais tomam forma de narrativas de atividades, transcrição de falas, especulações (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 47), os diários de pesquisa são uma forma de manter um registro de detalhes que podem escapar da memória e que não só podem, como devem ser revistos e reavaliados posteriormente, em desenvolvimento contínuo aliado ao fazer pedagógico docente. De acordo com Zabalza (2009, p. 18), os diários possibilitam agir nos âmbitos pessoal e profissional, ao permitir que se racionalize a vivência. Ou seja, transforma experiências de natureza emocional ou afetiva e lhes acrescentam, ou melhor, revelam uma intrínseca propriedade cognitiva. A partir do mundo pessoal do pesquisador, analisam-se os próprios dilemas que permeiam a sua ação pedagógica.

Embora aplicados para analisar as aulas dos atores sociais participantes da pesquisa, os diários serviram como um conector que possibilitou o diálogo entre as práticas desses docentes e as da pesquisadora, atribuindo sentidos e promovendo reflexões. Esse olhar mais crítico avalia e reajusta os processos nos quais participa, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos indivíduos (ZABALZA, 2009, p. 16), assim como a viabilidade de socializar esse conhecimento. Mais que anotar e descrever, o diário de pesquisa foi um recurso essencial na avaliação dos processos didáticos.

Embora essa presença não tenha sido física no espaço virtual, a presença do pesquisador, ainda que em um espaço-tempo diferente, remete ao olhar crítico, revelado por Erickson (2004), e o qual Oliveira (2015, p. 256) acrescenta o que chama de “paradoxo do observador”: o pesquisador precisa estar presente na sala, porém, é inevitável que sua presença altere a rotina e os comportamentos da turma. Em outras palavras, além de se tratar de uma representação do que observamos em aula e como o significamos, não temos acesso a um exemplo fiel que condiz com a realidade dos indivíduos envolvidos. Isso, no entanto, não diminui a relevância da observação, pois nos fornece a imagem que os docentes querem passar, como utilizam as línguas materna e adicional, como se relacionam com estas, ou seja, reflete suas concepções implícitas de língua e de ensino-aprendizagem.

A isso, agrega-se o uso do questionário. Para Dörnyei e Taguchi (2009), o questionário configura-se em um dos métodos mais comuns de coleta de dados em pesquisas que tratam do ensino e da aprendizagem de uma LA, devido principalmente à sua facilidade de construção. Sua aplicação pode fornecer dados que se organizam em três categorias: factual, comportamental e atitudinal.

As questões factuais objetivam classificar e descrever as pessoas investigadas, enquanto as comportamentais focam nas ações presentes e passadas de seus respondentes, ações, hábitos e estilos de vida. Já as atitudinais procuram descobrir o que as pessoas investigadas pensam, envolvendo atitudes, opiniões, crenças, interesses e valores (DÖRNYEI e TAGUCHI, 2009).

O questionário empregado nessa pesquisa caracterizou-se por uma combinação dessas três categorias, visando compreender os professores em seus modos de agir e pensar, suas convicções e condutas frente a determinado assunto. Além disso, o questionário (Anexo 1) proposto e aplicado aos docentes participantes baseou-se no protótipo elaborado por Maneschy (2007), o qual foi inspirado em Schweers (1999 apud MANESCHY, 2007).

Com perguntas semi-abertas e opções de múltipla escolha complementadas por pedidos de justificativa e perguntas subjetivas, adaptamos o modelo de questionário de modo a abarcar a realidade da sala virtual e modalidades de ensino vigentes, para que assim ele pudesse nos fornecer informações sobre as práticas e posicionamentos dos docentes quanto ao papel da LM. Ele foi aplicado utilizando o *Google Forms* e o link compartilhado com os professores.

Abordaremos, a seguir, como esses instrumentos de pesquisa contribuíram para o desenvolvimento da análise.

2.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o intuito de desvelar processos rotineiros e, portanto, invisíveis aos envolvidos, conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), algumas proposições que levamos em conta são:

- A LM está sendo utilizada em sala de aula? Se sim, com que frequência? Abrangendo as seguintes variáveis: tipo de turma e nível, experiência, práticas e crenças metodológicas de cada professor e a metodologia instituída pela escola;
- Qual a função que a LM desempenha em sala?
- Os professores concordam com essas determinações? Ou, em sua opinião, há um jeito mais apropriado?
- Suas posições adotadas refletem ideologias linguísticas e preferências metodológicas enraizadas?

De forma geral, nosso trabalho ambiciona contemplar a presença e o papel da LM em sala de aula de ILA como um recurso didático pedagógico. Mais especificamente, analisar a postura pedagógica e ideológica dos professores de línguas em relação à LM e como esta se insere (ou não) no ensino de LA, bem como examinar as funções que pode exercer nesse espaço.

Para isso, a princípio, elaboramos o referencial teórico, o qual partiu da exploração dos principais conceitos de língua, como a língua estrangeira, adicional e materna, compreendendo os termos empregados nesse trabalho, e como se processam na aquisição linguística. Depois, realizamos um levantamento das fundamentações que embasam o seu posicionamento na área de ensino-aprendizagem de línguas. Respaldados nesse panorama, coletamos e analisamos os dados.

Consoante ao que Bortoni-Ricardo (2008, p. 58) delinea sobre a coleta de dados, esta deve ser feita de modo intuitivo e deliberado. As gravações disponibilizadas pelos professores foram gravadas na sala virtual e pela própria plataforma de comunicação ao vivo *Elos*. O acesso a essas gravações se deu pelo compartilhamento de links, os quais nos redirecionaram para os arquivos armazenados na plataforma. Não foi feita a transcrição das aulas na íntegra, apenas de trechos pertinentes ao objeto de análise: a LM na sala de línguas. Além disso, as identidades dos sujeitos, bem como a menção aos nomes dos alunos foram substituídas por pseudônimos para garantir o seu sigilo.

Essas anotações foram realizadas no diário de pesquisa, bem como suposições, contemplações e reflexões, as quais compõem o capítulo de análise. Tais dados foram registrados tendo como questões norteadoras as estabelecidas por Cunha e Maneschy (2011, p. 139) e adaptadas para se adequar ao contexto investigado e aos objetivos de pesquisa:

- A LM está sendo utilizada em sala de aula?
- Se sim, com que frequência?
- Qual a função que a LM desempenha em sala?
- Em que momentos a LM se faz mais presente?

No que tange às funções que a LM pode vir a desempenhar, utilizaremos o quadro delineado por Maneschy (2007), o qual apresenta seis funções: administrativa, afetiva, compensatória, elucidativa, explicativa e reiterativa (Anexo 2).

Limitando essas funções para uso docente, a função administrativa foca no gerenciamento da sala, de modo que dar informações, advertências, instruções e a organização da aula se inserem nessa categoria (MANESCHY, 2007, p. 45-46). Já a função afetiva insere-se nas conversas informais e brincadeiras feitas pelo docente, no intuito de baixar o filtro

afetivo e proporcionar um espaço adequado para o ensino-aprendizado. A função com intuito compensatório consiste de inserções em LM nos enunciados em LA, por falha no repertório linguístico ou até esquecimento (MANESCHY, 2007, p. 47).

Ao buscar extrair informação dos alunos, o professor pode fazer uso da função elucidativa, o que inclui as perguntas retóricas como forma de avaliar o nível de competência linguística em LA. Por outro lado, a explicativa, como o termo já indica, é a função mais recorrente nos discursos docentes, por lidar com a tradução, explicação de elementos linguísticos, contextualização e esclarecimento de dúvidas e questões interculturais (MANESCHY, 2007, p. 48).

Por fim, temos a função reiterativa, a qual serve para verificar a compreensão dos alunos, enunciando em LM algo primeiramente dito em LA. Dessa forma, segundo Maneschy (2007, p. 50-51), atua como reforço e ênfase para informações que o professor considera importantes ou até eco, quando se repete o que foi expresso.

Contudo, essa análise quanto à presença, frequência e funções identificadas só foi devidamente contemplada com a posterior aplicação do questionário, o que ocorreu após a coleta das gravações⁹, sem que os participantes soubessem do objetivo da pesquisa especificamente, para que suas condutas e respostas não fossem influenciadas.

As respostas dos participantes possibilitaram que observássemos se os professores concordam com as determinações metodológicas instituídas pela escola, havendo a opção de sugerir uma forma mais apropriada de tratar da LM, assim como refletir se suas posições adotadas refletem ideologias linguísticas e preferências metodológicas enraizadas.

Apresentamos, no capítulo seguinte, as ideias construídas e as leituras realizadas das aulas no contexto virtual, encadeando todos os apontamentos levantados quanto ao olhar do etnógrafo, sua bagagem cultural, tendo em conta o olhar do outro, do docente e seus valores naquele espaço-tempo.

⁹ As gravações foram coletadas após a concordância e termo de consentimento da coordenação pedagógica da escola e de ambos os professores participantes. Devido à situação de quarentena e distanciamento social, esse termo foi enviado a todos os envolvidos, por meio do recurso *Google Forms* (Anexo 3). De forma a garantir o sigilo e anonimato dos docentes, não especificamos seu gênero e não incluímos os termos assinados por eles nesse trabalho.

3 ANÁLISE DE DADOS

A análise foi realizada tendo como base as perguntas norteadoras apresentadas previamente, referentes ao emprego, frequência¹⁰ e funções da LM, estas baseadas nas categorias delineadas por Maneschy (2007). Para tecer relações e interpretações quanto às ações docentes e o contexto da sala de aula, principiamos por esboçar algumas considerações acerca das aulas, baseadas em nossas próprias percepções e experiências pedagógicas.

Por se tratarem de turmas iniciantes, algumas já adentrando o nível pré-intermediário, espera-se que a LM ainda se encontre presente em sala, especialmente no que se refere ao uso da tradução, explicação de tópicos gramaticais e eventuais diferenças culturais entre expressões idiomáticas. Nesse sentido, supomos que as aulas apresentem uma frequência de LM similar ao uso da LA ou mais do que esta, pela metodologia da escola postular o seu uso.

Outras questões cujas ocorrências supomos são o uso da estratégia “sanduíche”, termo usado na escola para exemplificar o uso da língua materna e adicional na seguinte ordem: LA-LM-LA, de modo a garantir a compreensão do aluno e apresentar seu equivalente em LA; além disso, o uso da LM será visto como uma inevitabilidade nessas turmas iniciantes, bem como com alunos que apresentam dificuldades de acompanhar a lição. Tais considerações, contudo, são influenciadas pelo contexto estabelecido, perfil do alunado e suas necessidades.

Isso posto, iniciamos pelas aulas do P1, seguidas pelas do P2. Além disso, realizamos uma síntese dos principais pontos observados, propiciando diálogos envolvendo o referencial teórico e as respostas dos docentes participantes quanto ao papel da LM como recurso didático.

3.1 O P1, PROFESSOR EXPERIENTE, E SEU ALUNADO

Do professor experiente (P1), com mais de cinco anos de atuação na instituição de ensino escolhida, foram colhidas duas gravações de turmas distintas.

¹⁰ A frequência de uso da LM foi feita por sob uma análise qualitativa, isto é, considerando as enunciações dos professores nessa língua, em relação à frequência de uso da LA.

3.1.1 Grupos Iniciais: Turma A e Turma B

Ambas as aulas contempladas do P1 consistiram de um alunado em nível inicial, ainda que a Turma B esteja levemente à frente. Como esperado dos perfis desses grupos, levando em conta a base metodológica da escola e como observado posteriormente na gravação, a LM foi empregada amplamente, sendo uma ferramenta fundamental. Isso se deve à tradução contida nas práticas com o professor, mais palavras e frases impressas no livro didático.

Dessa forma, quanto à frequência, ela foi usada a todo o momento, em uma proporção superior ao uso da LA. Partindo do caráter da lição realizada na Turma A, a LM foi empregada para explicar os procedimentos dos exercícios de fixação, caracterizando a função administrativa como a mais privilegiada nesse cenário. Em outras palavras, abarca a organização da aula, comunicação de informações extraclases ou referentes ao curso, atuação na manutenção da disciplina e instrução. Essa última atribuição se mostrou enquanto o professor aguardava os demais alunos entrarem na sala e o que estava presente o questionou sobre a postagem de tarefas pela plataforma, ao que o docente utilizou o compartilhamento de tela para que visualizasse:

E eu entro em Envio de *Homeworks*. Pra vocês vai aparecer algo um pouquinho diferente, okay, pro *teacher* aparece Ir para Atribuição, pra vocês vai aparecer pra gravar, né, anexar a tarefa.

Além das instruções, atos como confirmar a lição do dia, transitar entre atividades e discutir sobre a possibilidade de usar outra ferramenta foram alguns momentos derivados dessa gestão do P1, no intuito de manter o fluxo e a dinâmica da aula. Nesse quesito, o P1 precisou orientar uma aluna cujo microfone não funcionava, circunstância não esperada que demandou adaptações à sua prática de modo a certificar a participação de todos.

Podemos observar isso, em especial, nas atividades interativas, como ao explicar que cada aluno faria uma pergunta a outro colega, o docente precisou instruir a aluna que estava sem microfone: “Okay, a Maria*¹¹ vai respondendo ali no chat, *meanwhile, the teacher... writes here, okay*”. Assim como no exercício seguinte, em vez dessa mesma aluna escrever como os demais em seu livro as frases contendo o verbo ser e estar, *to be*, ela foi

¹¹ Os nomes dos alunos foram alterados por pseudônimos para assegurar a sua confidencialidade.

orientada a escrever no chat da sala de aula virtual, para que o professor pudesse visualizar e corrigir, se necessário: “Dez minutinhos pra vocês fazerem essas dez frases, bora lá? A Maria* já pode ir digitando no chat, não vai- Ahã, pode mandar no privado pro *teacher*.”

A lição da Turma B, por sua vez, continha a introdução de elementos linguísticos novos, de forma que a atividade predominante se limitou à modelagem e tradução. Porém, consoante à Turma A, a função administrativa também se mostrou como a mais recorrente nessa aula.

A ação de instruir apresenta-se, majoritariamente, na testagem e implementação de procedimentos de sala de aula pelo professor. Em vista do contexto de aula presencial conectada e por ser uma turma nova, na qual seus participantes ainda não estão familiarizados uns com os outros e com o ambiente estabelecido, a LM com intuito administrativo se configurou nas tentativas do P1 de estabelecer um conjunto de ações a serem adotadas naquele espaço.

Nesse sentido, referimo-nos à organização das dinâmicas pertinentes à sala presencial conectada, como a questão do microfone e da *webcam*, por exemplo, ou o compartilhamento de tela para que os alunos ainda sem material acompanhassem a aula. Entre essas enunciações, algumas se configuram como advertência, relacionadas ao espaço virtual, seja para lembrá-los de reproduzir nas práticas e/ou chamar a atenção de alunos dispersos. Apresentamos um exemplo, no qual o P1 notou que um de seus alunos estava distraído com a TV ligada e parou de praticar em conjunto, de forma que o advertiu quanto a isso, complementando em forma de brincadeira o seguinte trecho:

Óh, tô de olho em vocês, caras, okay. Tipo *Big Brother*, por isso que ‘cês têm que ficar com... a *webcam* ligada aí, pra eu ver se vocês estão fazendo as frases, okay, *teacher* tem que ouvir e saber o que vocês estão fazendo.

Ainda, essa referência a um elemento da realidade dos alunos ocorre na Turma A também, na qual o P1 faz uso desse programa televisivo que os alunos, muito provavelmente, assistem para aliar à estrutura gramatical trabalhada na lição. Ao explicar que teriam que transformar as frases para a interrogativa, o P1 optou por criar exemplos que fizessem parte da realidade dos alunos, descontraindo e tornando as frases mais significativas do que as dispostas no livro para exemplificar:

Vamos colocar um exemplo aqui, hum... bolão de hoje: quem vai para o quarto secreto... projota? Projota não tá, saiu. Carla? João? Arthur... ou quem que é o outro? Caio?

Ambos os trechos anteriores, a nosso ver, apresentam conotação afetiva também, por tratar de conversas informais e brincadeiras realizadas. Em relação a essa função, ela aparece na Turma A em poucos momentos com o objetivo de descontrair. Para a Turma B, porém, o P1 aplicou-a de forma mais constante, para engajar os alunos com perguntas referentes à lição, para estabelecer conexões com seu alunado, o que resultaria na construção de um ambiente confortável e propício para a aprendizagem. Consequentemente, isso o ajudará a trabalhar com cada um, além de instaurar uma dinâmica própria para essa turma.

Como observado em ambas as aulas, instruções, perguntas e falas realizadas em LA e então traduzidas para LM denotam a presença das funções explicativa, segunda atribuição mais recorrente, e reiterativa. Na turma B, ambas caminham juntas ao traduzir frases para garantir a compreensão dos discentes, além de ser empregada em momentos pontuais de explicação gramatical, contextualização e exemplificação. No exemplo a seguir, após realizar a leitura dos verbos da lição com conteúdo novo, o professor separou um momento para explicar a forma como o verbo responder, *to answer*, é utilizado:

Pretty good, guys, so, look here, the verb to answer. A gente viu o verbo to answer, que era como responder, mas quando você atende a porta, atende o telefone, okay, ou vai fazer alguma coisa nessa situação, eu posso usar o verbo to answer. Can you please answer the door? Você pode, por favor, atender a porta, abrir a porta?

Esse trecho dá indícios da estratégia sanduíche, o que nos leva a acreditar que o P1 tem o intuito de expor mais a LA aos alunos e, simultaneamente, assegurar seu entendimento. O mesmo se apresenta na Turma A, cuja tradução de uma enunciação em LA permite que os aprendizes reconheçam e associem equivalências e nuances de sentidos entre as línguas.

Outra hipótese para o uso da tradução e da estratégia sanduíche é a finalidade de administrar o tempo, otimizando-o, no sentido em que o P1 explicava uma dúvida em LA e, logo em seguida, em LM, de modo a não se estender em clarificações e, imaginamos, garantir que a atividade continuasse a ocorrer e os alunos não se dispersassem. Um exemplo disso se apresentou na Turma A quando, ao realizarem um exercício em que os alunos faziam perguntas uns aos outros, uma aluna se deparou com a palavra *break* e a qual não lembrava e/ou compreendia no seguinte questionamento: “*What time is your break at*

school?”. Desse modo, o professor esclareceu sua dúvida rapidamente, dizendo: “*The time you don’t have class, é o intervalo, recreio*”.

Esse pequeno trecho também representa a tentativa do professor de evitar a tradução como uma resposta imediata, optando pela estratégia de explicar em LA de uma forma que os alunos compreenderiam. Porém, parece-nos que os alunos tendem a preferir quando compreendem imediatamente, sendo que o uso de estratégias como exemplificação e/ou paráfrase, por exemplo, parece-lhes um tanto insatisfatório.

Em um movimento similar, houve casos nas duas gravações em que, ao fazer uma pergunta a um aluno ou expressar comandos, o P1 acabou por prover a tradução, não porque acreditava que a turma não compreenderia, mas porque intencionava conferir mais força às suas palavras. Em outras palavras, é possível que o P1 tenha considerado o pedido em LA insuficiente e tenha se valido da LM para ressaltar sua fala e ser atendido efetivamente.

Ainda no papel explicativo, vemos a LM sendo aplicada em ambas as turmas para corrigir e clarificar dúvidas, como adequar a pronúncia de um termo durante a prática. Um exemplo se apresenta quando, ao realizar a leitura dos vocábulos novos na lição, o P1 percebe uma pronúncia inadequada de alguns alunos, de forma que pausa a leitura para que repitam: “‘*Our*’, okay, ‘*our*’. Tem aquele sonzinho de A, fala com o *teacher* ‘*our*’”.

Além de verificar a compreensão dos alunos, a função reiterativa se manifestou pelo fenômeno de eco, com repetição do que foi dito e na ênfase de certas informações nas duas turmas, como as regras gramaticais reforçadas aos alunos da Turma A. Por exemplo, ao realizar uma atividade na qual os alunos tinham que colocar as frases ditas pelo professor na interrogativa, ele os corrigiu por meio da ênfase de informações pertinentes: “(...) se eu tenho o verbo *to be*, não vou usar o *do* e o *does* pra fazer pergunta. Não vou usar o *doesn’t* e o *don’t* pra fazer negativa, tá okay?”, o que não deixa de estar, de certa forma, ainda aliada aos propósitos da função explicativa.

Ainda, ao realizar as práticas ou corrigir e sentir incerteza na produção dos alunos, o P1 pedia para que repetissem a frase, ora provendo modelos ou pedindo a tradução, refletindo no reforço e na confirmação da fala adequada aos padrões gramaticais, fatores pertinentes ao modo como a escola de idiomas lida com as inadequações dos alunos.

Em relação às demais funções, a elucidativa, representada por perguntas dirigidas aos alunos para medir seu nível de conhecimento, foi utilizada algumas poucas vezes na Turma A. Durante a prática, ao escrever as frases no quadro interativo da plataforma, especificamente a forma negativa do verbo ser e estar para a 3º pessoa do singular, o professor percebe e questiona a inadequação gramatical: “*Guys*, qual o verbo *to be* pra *she*?” ou em

situações onde os alunos esqueciam uma palavra específica na frase ou a produziam inadequadamente.

O mesmo ocorreu na Turma B, ao se depararem com a seguinte frase: “Você conhece as regras desse programa de intercâmbio?” para que traduzissem para a LA, os alunos pararam de reproduzir no meio, de modo que o P1 opta por questionar e relembrá-los da palavra nova, para então prosseguir com a lição: “Como é que é ‘regra’, falem com o *teacher*, como é que é ‘regra’?”. Isso pode indicar que o P1 supõe que os seus alunos conheçam a palavra e apenas a esqueceram e/ou se perderam na prática. Outra possibilidade é de que ele possa fazer isso para que outros alunos acabem lembrando a turma, promovendo uma espécie de cooperação inter-discente.

Por fim, a função compensatória, isto é, o uso da LM para lidar com falha no repertório linguístico foi identificado em apenas uma fala na Turma A, ao corrigir a frase na forma interrogativa, ele o escreve no quadro: “*Yes, ‘I’m not in the sixth grade’, faltou o the here, okay.*” Contudo, embora possa ser interpretada como tal, algumas enunciações do P1 devem ser contempladas diferentemente, pois são misturas de sistemas linguísticos. Ou seja, o docente começa em LA e troca para LM ou vice-versa indiscriminadamente, como visto em: “*How do I ask questions* quando a gente tem o *verb to be*?”, no qual o P1 questiona os alunos antes de introduzir um exercício que envolve o verbo ser e estar na sua forma interrogativa.

Em contrapartida, embora não tenhamos observado a função compensatória na Turma B, o P1 inseriu termos-chaves e até básicos de LA em frases na LM, por vezes como um ‘sanduíche invertido’ que consiste de LM-LA-LM. Por outro, houve casos de mistura de línguas, em que o professor administrou a questão de quem continuava com o microfone ligada para realizar as frases e quem deveria desligar: “*You two girls* continuam fazendo as frases com o *teacher, okay*, junto com as meninas ali também”, os quais se assemelham ao fenômeno observado na Turma A.

Esse ‘fenômeno’ é interessante, pois pode denotar a escolha consciente do professor de trocar para a LM para garantir a compreensão dos alunos, ou o inverso ocorrer, como se o professor se lembrasse do dilema de usar a língua alvo o máximo possível e o sentimento de pressão o fizesse trocar de código. A nosso ver, não se trataria de uma questão de falha linguística ou esquecimento, mas tomada de decisão de natureza didática.

3.2 O P2, PROFESSOR INICIANTE, E SEU ALUNADO

Do professor iniciante (P2), com menos de cinco anos de experiência na instituição de ensino escolhida, foram colhidas duas gravações de uma mesma turma que considerávamos atípica pré-pandemia, porém, mais do que usual no contexto atual, até esperada. Trata-se de uma turma híbrida, com grande parte dos alunos de forma presencial e os demais no espaço virtual, ambos os grupos tendo aula simultânea com o docente. Quanto ao nível, seria uma transição de iniciante a intermediário, por isso caracterizado pré-intermediário¹², um tanto distinto da Turma B observada.

3.2.1 Grupo Pré-Intermediário: Turma C

Quanto ao uso da LM em sala, imaginamos que sua presença ainda seria frequente, embora em medida que não ultrapassasse o uso da LA ou, ainda, na mesma frequência que ela, o que foi exatamente o caso na primeira aula dessa turma, porém, sofrendo uma redução significativa de seu emprego na segunda.

Para embasar esse aspecto da frequência, consideramos o papel que a metodologia atua nesse estágio, isto é, tendo em conta que o livro já não traz mais traduções como anteriormente, nem incita exercícios que os alunos tenham que fazer uso dessa estratégia. Isso não significa, entretanto, que os alunos tenham se acostumado a um espaço sem LM, de forma que levaremos em conta as ações do docente de adaptar sua prática e tomar decisões com base no seu público.

Por se caracterizarem em aulas com lições de focos distintos, o aparecimento da LM também acompanhou as particularidades desses momentos. Na primeira aula, por exemplo, os momentos em que a LM era usada em forma de instrução precediam, comumente, atividades de fixação diferentes a serem realizadas. Além disso, a presença de dois alunos na sala virtual, um aluno com o microfone que não funcionava, adicionou mais um desafio para que o P2 garantisse sua participação de alguma forma, mesmo com aquele

¹² A designação foi adaptada com base no que consta no Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), pois a Turma C se caracteriza em um alunado saindo do nível A - Básico e adentrando o nível B - Independente. A referência utilizada se encontra em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 25 nov. 2021

grande empecilho. A seguir, exemplos que mostram a tentativa do professor de operar com essa realidade de instruir seu alunado e gerenciar ambos os grupos presencial e online:

Guys, a *teacher* só vai mandar uma mensagem pra Luna*, que eu não tô ouvindo ela. Luna*, eu não te ouço. A *teacher*... eu não sei se você tá tentando falar, ativar seu microfone, mas eu não consigo te ouvir.

Pessoal do presencial, é..., lê comigo. Gustavo* pode ligar o microfone e ler também. Luna, por mais que você esteja sem microfone, fale. Eu vou confiar de que você está falando aí na sua casa, *alright*.

No primeiro exemplo, o P2 acaba de começar a aula e percebe que não consegue escutar a aluna na sala virtual e por isso decide mandar uma mensagem de áudio a questionando; no segundo, o docente introduz a leitura das frases de um exercício escrito, de modo que chama os alunos para participarem, dando-lhes instruções. Dessa forma, interpretamos a decisão do P2 de orientar os alunos em LM como uma forma de ser compreendido completamente e, sobretudo, rentabilizar tempo ao fazer isso, tendo em vista que o professor também precisava lidar com a turma presencial e não se demorar com problemas técnicos que dificultariam o prosseguimento da aula.

Na aula seguinte, esse uso com propósito administrativo se manifestou similarmente quando, ao organizar sua aula, o docente se certificou da participação e do acompanhamento dos alunos, especialmente os da sala online. Assim, questões como chamada de atenção ocorreram, ao pedir que os alunos repitam após escutarem o áudio e perceber que o aluno online não a acompanhava, como percebido em: “É pra gente ler juntos, não tô te ouvindo”, além da verificação de compreensão quanto à qualidade do som que também se encontra, grandemente, presente. Em forma de instrução, apenas observamos no final da aula, ao explicar a tarefa.

Por se tratar de apresentação de conteúdos novos, o P2 concentrou o uso de LM para explicações e esclarecimento de dúvidas nessa segunda aula. Aliás, remetendo à função explicativa, esta se evidenciou como a mais recorrente em ambas as aulas. Na primeira, constatamos um uso preponderante da LM, seja para traduzir instruções e garantir que elas fossem compreendidas, seja para relembrar os alunos, bem como contextualizar o conteúdo sendo trabalhado, como em: “São aquelas respostinhas curtas: *Yes, I do / No, I don't, Yes, she does / No, she doesn't*”, ao falar do exercício de *tag question* com respostas em sua forma curta.

Além disso, a LM foi usada para correção de pronúncias e para aplicar o método de modelagem instituído pela escola, o qual é usado para apresentar estruturas novas e corrigir inadequações gramaticais. O mesmo ocorreu na segunda aula, acrescido de momentos pontuais de introdução de elementos linguísticos e como utilizá-los, em uma mescla de LM e LA com exemplos. Ao praticar o uso do verbo lutar, *to fight*, nos tempos presente e passado, o P2 o apresentou com a palavra *for*, um exemplo de como ficava o sentido da ação/frase, em uma típica modelagem da escola que apresenta a estrutura nova em uma frase em LA, LM e LA, pedindo que os alunos prestem atenção e reproduzam: “*Attention now, so, to fight for é quando você luta por algo que você meio que defende, okay, to fight for something or somebody*”.

Quanto à tradução de vocábulos e perguntas, acompanhada da reiterativa, elas aconteceram nas duas lições, em duas formas: exemplificação em LA seguida da tradução e a tradução imediata. Primeiramente, o P2 tentava usar sinônimos e/ou formular exemplos em LA para que os alunos compreendessem vocábulos esquecidos ou desconhecidos, porém, estes só pareciam compreender, efetivamente, quando enfim o docente traduzia a palavra/frase. A tradução, assim, variou entre práticas como a mencionada para momentos de tradução instantânea. Como visto na primeira aula, ao perguntar se teriam dúvidas quanto às palavras do exercício que leram, uma aluna questiona sobre o termo *hint*, de modo que o professor responde: “*Hint, it’s like a suggestion, yes? No? Hint? Suggestion... tip... uma dica?*”.

O mesmo caso enfrentado pelo P1 surge aqui então. Podemos dizer que esse fato reflete a inclinação dos falantes a uma compreensão efetiva do que uma meia assimilação na LA, a qual não carrega todos os sentidos conhecidos a eles como a LM o faz. Em outras palavras, embora os alunos compreendam o sentido das palavras que lhe são desconhecidas, trata-se apenas de um exemplo e exemplificação, de modo que seu sentido parece vago e, por vezes, insuficiente para os alunos. Especialmente por não sentirem uma correlação entre essas explicações de vocábulos com a sua LM, de modo que somente por meio da sua tradução que o alunado sente-se, novamente, amparado. Os docentes reconhecem isso e não deixam de atender aos pedidos dos alunos.

Ainda, ao auxiliar um aprendiz com mais dificuldades, o qual se encontrava na sala online em ambos os momentos de ensino, o P2 optou por traduzir as palavras, corrigir e contextualizar em LM diversas vezes. Logo, interpretamos essas tomadas de decisão como tentativas de manter a dinâmica da aula, ao mesmo tempo em que se pretende direcionar sua atenção para os dois grupos igualmente. Ou seja, reiteramos que a LM, tanto com intuito

administrativo quanto explicativo, almeja favorecer a manutenção de tempo e garantir o entendimento dos aprendizes.

Da mesma forma, a função reiterativa é empregada para reforçar algumas informações que o P2 julgou importante fazer em LM, com comandos para realizarem a leitura juntos, por exemplo, ou para reforçar as frases que os aprendizes deveriam usar. Um exemplo disso se apresentou ao auxiliar um de seus alunos na sala virtual, o qual deveria colocar uma frase na forma de *tag question* e então responder de forma breve: “Como você responderia de maneira curta? Sim, ele está. Não, ele não está”.

O trecho anterior apresenta amostras da função elucidativa, a qual é usada em perguntas para medir conhecimento, bem como para realizar a correção de frases e termos que o P2 acredita que os alunos saibam, ou seja, é mais como um chamado para que se atentem e monitorem seus enunciados, adequando-os. Além de pertinente à metodologia adotada pela escola, esse emprego ocorre, também, em algumas perguntas pontuais de caráter retórico. Como visto na primeira aula, para fazer o aluno perceber que usara o tempo inadequado, o P2 o corrigiu ao pedir que checasse o verbo e o tempo que tinha que ser empregado e cuja frase estava presente em seu livro: “Okay, *but*, tá escrito ali *he is* ou *he was*?”. Na aula subsequente a essa, a elucidativa aparece também para questionar quanto a vocabulário novo.

Já referente à função afetiva, ela aparece algumas vezes ao longo dessas lições, em forma de pequenas brincadeiras com os alunos ou comentários quanto às respostas deles especialmente. Assim, o P2 expande o assunto e engaja os alunos em assuntos que considere e/ou sabe ser de seu interesse, aliando o conteúdo para o estabelecimento de um *rapport*, ou até para comentar quanto ao desempenho deles e elogiá-los. Trazemos dois exemplos dessa função, o primeiro ocorre quando o P2 relata que enviou os boletins aos pais dos alunos e pergunta se eles sabiam disso: “(...) Okay, se sua *mom* não falou nada de ruim, é porque tá tudo certo (risos)” e, no segundo momento, ao final da aula, depois de explicar a tarefa e perguntá-los se teriam férias: “Vocês vão ter aula? *No*? Tu vai ter aula?! Ixi! Ixi, *I’m so sorry for that*. Mas logo as férias chegam, a gente vai poder descansar, *alright*?”.

Parece-nos que houve uma diminuição do uso da LM na segunda aula, em comparação à primeira, o que pode ser devido ao caráter da lição, por se tratar de uma com conteúdo novo e práticas menos variadas, que envolvam menos chances de interação do que ocorreria na outra, além do professor ter que manter o ritmo da aula para dar conta de abarcar tudo.

Por fim, identificamos a função compensatória algumas vezes em ambas as lições, de forma quase imperceptível. Seguindo a caracterização do que isso implicaria, trazemos dois trechos da primeira aula, ocorridos no início da aula durante a correção de tarefa: “*Rachel wasn't laughing in the classroom, was she, Luna*?* (silêncio) Luna? Da *letter E, yes*” e “*Okay, are we at the end- Yes, Luna, level tipo book. Are we at the end of the class means ‘nós estamos no final da aula?’ . Are we at the end of the class?*”.

Já na segunda, alguns outros casos incluíram o uso da palavra GPS em LM durante a explicação em inglês, bem como outras palavras que não são desconhecidas aos alunos e, portanto, a tradução não seria necessária. Contudo, em uma das frases, tivemos a impressão de que o P2 pensou em enunciar em LM, porém, após uma rápida deliberação, optou por continuar em LA, como mostra o seguinte exemplo ao direcionar uma pergunta ao alunado: “*If you know that you're going on an adventure, what do we usually bring, take, aliás... when we go, I don't know, hiking*”.

Em vista disso, parece-nos bastante desafiador interpretar a maioria dessas enunciações como amostras, efetivamente, de tal função, devido ao fato do P2, e de ambos os professores em geral, inserir termos em LM em frases totalmente em LA e vice-versa. Ou, ainda, não os contemplamos como esquecimento e/ou falta de domínio da língua e, sim, escolhas deliberadas feitas pelos docentes.

Outra possibilidade é de que, por se tratar de uma aula com maior uso de LA pelo professor, esse fator dá margem para que transitemos entre um sistema a outro, indiscriminadamente. Assim, não é de se espantar que algumas ‘inadequações’, que alguns deslizes possam ocorrer ao longo da nossa fala. Ou seja, ao empregarem a LA, alguns termos em LM se inserem em seu enunciado por vezes, seja por esquecimento e/ou falha no repertório, como aponta Maneschy (2007), ou, como observado, por uma escolha do docente.

3.3 SÍNTESE: DIÁLOGO ENTRE REALIDADE E TEORIA

Tendo o escopo e o tempo dispostos para o trabalho como determinantes da pesquisa, observamos uma pequena quantidade de aulas, cada gravação caracterizaria, aproximadamente, 50-60 min de aula entre tantas outras já ministradas pelos docentes. Por conseguinte, almejamos abordar apenas impressões e interpretações do que comporia a relação estabelecida entre os docentes de uma escola de idiomas e a língua materna, no que concerne ao seu uso e papel em aulas realizadas em espaços virtuais. Levamos em conta,

igualmente, a questão da gravação, o que pode ter influenciado nas suas ações e expectativas quanto ao que seria observado.

Como pontuado na pré-análise, a LM esteve presente em todas as aulas como se presumia. Quanto à frequência, esta foi avaliada em comparação à frequência de uso da LA e esperava-se que fosse tão utilizada quanto ela ou, ainda, em maior medida. O que observamos foi condizente com essa previsão, sendo que na segunda aula da Turma C, identificamos uma significativa redução de uso da LM por parte do P2, principalmente em comparação à sua primeira aula.

Dessa forma, distinguimos todas as seis funções de Maneschy (2007) nas quatro aulas, enquanto na Turma B apenas a compensatória não foi identificada. Em todas as turmas examinadas, a constância da LM se deu, principalmente, com o intuito de gerenciar o ambiente virtual de aprendizagem, instruindo os alunos quanto aos exercícios sendo propostos e, para isso, traduzindo as frases e/ou palavras, explicando e contextualizando o conteúdo a ser trabalhado.

Curiosamente, contudo, enquanto as funções administrativa e explicativa figuram nas Turmas A e B nessa ordem de preponderância, na Turma C, encontramos o oposto, tendo a explicativa acompanhada da reiterativa e a administrativa.

Isso posto, elaboramos um quadro para visualizar os pontos apresentados até agora:

PROFESSOR	TURMA	PRESENÇA	FREQUÊNCIA	FUNÇÕES PRESENTES	FUNÇÕES PREDOMINANTES
P1	A	Sim	Frequente	Administrativa Explicativa Reiterativa Elucidativa Afetiva Compensatória	Administrativa Explicativa
	B	Sim	Frequente	Administrativa Explicativa Reiterativa Elucidativa Afetiva	Administrativa Explicativa
P2	C	Sim	Moderada	Administrativa Explicativa Reiterativa Elucidativa Afetiva	Explicativa Administrativa

				Compensatória	
		Sim	Menor que a LA	Administrativa Explicativa Reiterativa Elucidativa Afetiva Compensatória	Explicativa Administrativa Reiterativa

Ao longo da análise, constatamos alguns pontos em comum entre as aulas dos professores, além de questões divergentes que retomaremos posteriormente. Temos, primeiramente, a questão da inserção constante de termos de LA em enunciações realizadas em LM, como se os professores estivessem integrando vocábulos como *teacher*, *lesson* e *homework* de forma natural ao seu discurso, sem distinção de serem termos pertencentes à outra língua e sistema, o que dificultou na identificação e interpretação de falas com função compensatória.

Nesse sentido, cogita-se a hipótese de que o docente esteja pensando em LM ao fazer isso, ou seja, não se trata de um caso de desconhecimento ou até mesmo falha no desempenho linguístico, mas uma escolha de usar determinadas palavras para constituir sua fala, em vez de seu equivalente em LM. A isso, aliamos a presença de diversos fatores internos e externos envolvidos na hora da fala, sendo a metodologia instituída pela escola, os próprios conceitos de ensino-aprendizagem e estratégias didáticas de cada professor e as particularidades do alunado como influenciadores nessa tomada de decisão, seja ela consciente ou não.

Similarmente, a influência de tais fatores levaram ambos os professores a aplicarem estratégias de explanação que dispensam o uso da LM, como proporcionar sinônimos e exemplificações em LA. Ou seja, os docentes optavam por aplicar uma dessas estratégias ao serem questionados quanto ao sentido de vocábulos, sem recorrer à LM. Porém, a tradução era cedida em seguida, perante a contínua incompreensão do aluno ou após um pedido direto requisitando uso de LM. Essa prática sugere o que Atkinson (1987) delinea, de se empregar recursos de auxílio visual, mímica, paráfrase e/ou exemplificação em LA e, concomitantemente, sem comprometer o entendimento dos envolvidos.

Tendo isso em vista, vale mencionar o fenômeno observado em ambos os docentes de empregar a LA e LM de forma intercambiável, não apenas com a tradução do que foi dito, como constitui a aliança das funções explicativa e reiterativa, mas como enunciado que se concebe em um amalgamado de línguas. Essa ocorrência, que começa em LA e

termina em LM, ou vice-versa, reforça a concepção apresentada por Cook (2001) da impossibilidade de se separar as línguas.

Na realidade, a ideia de que os sistemas linguísticos possam ser organizados tão facilmente vai de encontro ao caos linguístico presente na mente do aluno de línguas, um retrato mais real e que corrobora com a concepção de que a LM não pode ser eliminada da sala de aula. De modo que, em vez de interpretar esses casos sob uma ótica de dependência à LM, como um dos perigos sugeridos por Atkinson (1987), escolhemos compreendê-las como amostras de que o alunado e os professores priorizam o entendimento efetivo, acima até mesmo da concepção, da crença que os ronda de que só se pode usar a LA em sala.

Isso se revela, igualmente, quando fazem uso da estratégia sanduíche, implicando que há um esforço consciente de monitoramento por parte dos docentes, de quando se permitem empregar a LM livremente. Aliada a ela, outra possível finalidade das estratégias envolvendo a LM seria a de otimizar o tempo. Ou seja, caracteriza-se como uma concessão, ao não deixar de expor os alunos à LA, não comprometendo o seu entendimento ao prover a LM e também administrando o tempo, de forma eficiente, para manter o fluxo da aula.

Mais do que compreensão, a presença da LM diz respeito ao cerne da estrutura de seus falantes. Podemos interpretar que a tradução de perguntas, explicações e comentários dos professores como mais do que troca de códigos, como troca de sentidos. Nela, pintam-se as palavras com significados que sejam familiares aos alunos, pois carregam consigo uma carga afetiva e simbólica, constituinte deles e que ressoam em seu íntimo. O profissional de línguas, mais do que ninguém, reconhece o poder formativo que a sua língua materna desempenha, por isso ela figura como um “fenômeno natural” (DANCHEV, 1982 apud HARBORD, 1992) da aquisição de línguas.

De um modo geral, a modalidade de ensino e o tipo de aula determinaram algumas das práticas de ambos os docentes. Por se tratar de uma aula presencial conectada, os professores tiveram que gerenciar essas turmas no que tange ao uso do microfone, *webcam*, conexão de internet e participação de todos para as práticas, já que esta última é, grandemente, influenciada pelo espaço e ambiente no qual o aluno faz a aula. As adversidades e desafios que enfrentamos na aula presencial tradicional ganham uma nova roupagem, de modo a acentuar o papel do docente como o maestro e, portanto, acaba por exigir um maior gerenciamento, mais medidas de organização, em especial nas aulas de natureza híbrida.

Porém, por outro lado, esse mesmo ambiente pode contribuir positivamente, como visto na viabilidade de compartilhar a tela e o livro virtual para os alunos

acompanharem a aula, no impasse de mais da metade dos alunos da Turma B não possuem o material ou, ainda, para explicar como se deve submeter a tarefa na plataforma virtual.

A frequência de LM foi determinada pelas particularidades que organizavam as lições, verificado na demanda de instruções para atividades variadas, ao passo que aulas com apresentação de conteúdos novos focaram na explicação desses elementos. Logo, isso explica a presença substancial das funções administrativa, explicativa e reiterativa nesses cenários.

No que concerne à LM com função afetiva, ela foi determinante para estabelecer um vínculo entre professor e alunos, como visto na referência ao programa televisivo que os alunos assistiam, usado pelo P1 para exemplificar, conversar informalmente e até para adverti-los. Colaborou, em especial na Turma B, para o estabelecimento de um ambiente favorável à interação entre todos. Em contrapartida, o P2 usou a LM, diversas vezes, para comentar as respostas dos alunos e até expandir alguns tópicos abordados com perguntas não contidas no livro, demonstrando grande familiaridade com a Turma C pelo teor de suas brincadeiras e conversas.

Referente aos pontos divergentes entre as práticas dos docentes participantes, parece-nos que o P1 empregou a LM com uma frequência excessiva em momentos específicos. Em outras palavras, instruções recorrentes, que concernem o gerenciamento da aula, bem como pedidos de repetição e reprodução poderiam ter sido enunciados em LA. Compreendemos o posicionamento e as ações do docente, especialmente por se tratar de uma turma iniciante e o que consideramos seu intuito de assegurar seu entendimento, porém, a inclusão de mais ordens em LA teria promovido uma maior familiaridade dos aprendizes com a linguagem instaurada em sala.

Em contraste, após usar a LM com certa frequência em sua primeira aula, o P2 diminuiu, consideravelmente, o seu uso na segunda. Essa redução refletiu-se ao focar o uso da LM em explicações gramaticais e uso de novos vocabulários, além das práticas conscientes de maximizar a presença da LA pelo profissional. Ainda, por se tratar de uma aula com maior uso de LA pelo docente, que já não se encontrava totalmente como iniciante e nem totalmente intermediária, esse fator deu margem para que ‘deslizes’ em que termos de LM se inseriam nas suas enunciações em LA ocorressem, evidenciados pelas amostras de função compensatória que identificamos.

Assim, uma suposição levantada ao determinar os critérios de participantes visava verificar se professores considerados mais experientes saberiam lidar com a presença da LM em sala, devido ao maior contato com essa realidade em sua prática. Contudo, não

podemos averiguar se tal premissa se aplica aqui, especialmente por termos analisado aulas de níveis diferentes dos professores. Independente da quantidade de experiência, podemos considerar que ambos estão conscientes da sua inserção no espaço de ensino, de modo que suas ações irão variar de acordo com o seu público, em um dado contexto.

Como tínhamos previsto nos apontamentos anteriores à análise, ao se comunicar com um dos alunos que se encontrava na aula online e, também, o qual apresentou dificuldades de acompanhar a lição nas práticas e interações, o P2 recorreu à LM com mais frequência, para explicações, instruções e para chamar a sua atenção e se certificar de que estava acompanhando. Sendo a LM um recurso que viabiliza a participação dos alunos com mais dificuldades, em acordo com Bolitho (1983 apud ATKINSON, 1987), ela reafirma a sua existência, no sentido de que, ao usar a LM, respeitamos esses alunos ao providenciar sua compreensão e participação. Consoante a isso, temos Revuz (1998, p. 217) com a língua materna atuando como o instrumento de estruturação psíquica e a sua matéria constitutiva, de modo que seu encontro a outro sempre causa conflito, como se a sua existência entrasse em contato com outra e se transformasse devido a isso.

Há, evidentemente, a questão de “tratamento especial”, apontada por Hardbord (1992), a qual contribui para instituir uma hierarquia negativa em sala, na qual o aluno em específico é tratado diferentemente e cuja dependência à LM só se reforça. Levamos em consideração o grande risco que é colaborar, não intencionalmente, para esse caso, contudo, também não podemos desconsiderar a necessidade de maiores análises e embasamentos para verificar se esse é o caso aqui.

Por ser uma aula híbrida, podemos supor, também, que o uso de LM tenha sido intencional, para fazer com que a aula continuasse a fluir. Isto é, se a função administrativa acaba sendo mais utilizada na aula presencial conectada, conseqüentemente, faz sentido supor que o mesmo ocorra na aula híbrida, presumivelmente em maior medida, devido ao número de imprevisibilidades que podem ocorrer.

Além disso, a metodologia da escola é representada pelos pedidos de repetição como reforço do que foi dito e correção igualmente pelo P1, enquanto o P2 baseia sua correção na modelagem característica que envolve a LA e LM, mesmo que o livro não providencie mais a tradução para seus alunos. Não consideramos essa correção uma prática contraproducente e, sim, como uma que ainda se aproveita da LM para fazer o alunado compreender as diferenças de sentido.

Do mesmo modo, ao apresentar frases com estruturas novas, o professor proporcionava o modelo para os alunos, seguido da explicação, em parte LM e em parte LA, o

que poderia, igualmente, promover para que os alunos notassem as diferenças estruturais, conceituais e sociolinguísticas entre as línguas, como Atkinson (1987) aponta.

A seguir, realizaremos encadeamentos com base nas perspectivas didático-pedagógicas dos docentes, proporcionadas pelas respostas ao questionário, e as práticas observadas nas gravações.

3.3.1 Um Pouco Mais De Diálogos: O Olhar Dos Professores

No que tange ao questionário aplicado logo após a coleta das gravações, ele consiste em nove perguntas majoritariamente abertas e de múltipla escolha, as quais foram elaboradas no intuito de revelar como os professores concebem e/ou percebem a LM em suas aulas a partir de seu uso, frequência e funções.

A primeira pergunta indaga se a LM é usada ou não, ao que ambos os professores responderam positivamente, ressaltando seu emprego em turmas iniciantes. Segundo o P1, isso ocorre pela modelagem estabelecida pela metodologia e o que chama de “inversões”, para que os alunos associem a LM ao que foi dito primeiramente em LA. Já o P2 menciona a estratégia sanduíche que emprega LA-LM-LA, além da retirada gradativa da LM ao longo das aulas.

Essas visões se espelham no segundo questionamento: a LM deveria ser empregada no ambiente escolar? Suas respostas a trataram como um recurso a ser usado “com ressalvas”, objetivando garantir a compreensão dos alunos ou “somente como um apoio no início”, focando em proporcionar um ambiente que os alunos possam ser expostos à LA o máximo possível, já que não há muitas possibilidades fora desse espaço.

Ao remeter à frequência com que utilizam a LM, presente na pergunta três, ambos responderam uso moderado, porém, ao serem perguntados sobre a frequência de uso que considerariam ideal, o P1 diferiu da questão anterior. Segundo ele, a LM deveria ser usada raramente, destinada aos alunos iniciantes que nunca tiveram contato com a língua, bem como para auxiliar alunos com mais dificuldades. O P2, cuja resposta foi, novamente, uso moderado como o ideal, indicou a LM como um potencializador de desenvolvimento dos alunos.

Tendo em conta o que foi observado, as respostas foram consoantes à forma como a LM é trabalhada por ambos os professores, embora o uso pelo P1 se encaixe mais na condição de frequente. Entretanto, a LM foi limitada a uma ferramenta de suporte e para

assegurar entendimento do que foi dito em LA somente no início. Compreendemos essa resposta como o reflexo do que seria um modelo de sala de aula de línguas, com a presença da LM minimizada e/ou empregada com receio, advinda de uma formação pontuada por ideologias linguísticas há muito estabelecidas que consideram a ausência da LM uma situação a ser almejada (ATKINSON, 1987).

Ainda, esse posicionamento se reflete na resposta do P1 à pergunta quatro, ao considerar o uso raro da LM como ideal em sala de aula. Em vista da complexidade do espaço escolar, é compreensível que o que o P1 considera viável nesse contexto, refletido em sua prática, e o que considera ser o modelo pretendido não coincidem.

Mesmo sob a premissa de ser um auxiliar ou um potencializador aos alunos, a retirada gradativa da LM indica que, embora um recurso significativo e relevante, sua permanência não é planejada ou estimada no ambiente escolar. Essa questão não pode, contudo, ser verificada nessa pesquisa, pelo limitado número de aulas, fato que não permite uma contemplação mais extensiva de que ações implicariam nesse processo. Contudo, é possível supor que, pelo quadro em que verificamos que a variação da frequência de LM nas aulas passou de frequente para um uso similar ao LA e, então, para um menor uso que ela, a redução gradativa é uma situação possível. Considerando, também, que esse fato dependerá das práticas docentes e do contexto de ensino.

Novamente, turmas básicas/iniciantes foram consideradas como o nível que acreditam ser apropriado o uso de LM na resposta da questão cinco. O P1 retomou o que foi comentado pelo P2, sobre minimizar seu uso aos poucos nessas turmas e, caso necessário, para alunos com dificuldade, até mesmo para aqueles em níveis intermediários e avançados. O P2 não chegou a justificar sua resposta.

Remetendo às ponderações da investigação, não foram identificados alunos com dificuldades nas aulas do P1, não tendo como averiguar sobre essa ocorrência. Porém, havia, na Turma C, um aluno na sala virtual que estava com dificuldades de acompanhar a lição. Desse modo, o P2 empregou a LM regularmente para se dirigir a ele, seja para oferecer auxílio ou para dar prosseguimento à aula e não se demorar em instruções e explicações mais extensas. Em outras palavras, considerando a gestão de tempo.

Em contraposição à pergunta acima, para o P1, na pergunta seis, deve-se tentar evitar totalmente o uso de LM somente quando o alunado se sente mais confortável com a língua, estimulando-os a ouvir, compreender e se comunicar na LA. Para ele, a proporção de uso da LA e diminuição da LM devem ser proporcionais e progressivas. Já para

o P2, comandos realizados em sala não precisam ser em LM, sendo auxiliados pela linguagem corporal se preciso.

Diante desse retorno, contemplamos a possibilidade do P1 ainda não considerar seus grupos iniciantes como à vontade com o uso majoritário de LA, fazendo com que ele se ampare na LM continuamente. Quanto ao P2, sua resposta acabou por não coincidir com o que foi observado, pois, provavelmente, os comandos em LM objetivavam chamar a atenção dos alunos para certos procedimentos e/ou reforçar informações antes ditas em LA, figurando não como instruções necessariamente, mas como ênfases da função reiterativa.

Para abarcar as modalidades de aula e como elas podem vir a influenciar na regularidade com que utilizam a LM, o P1 respondeu a pergunta sete apontando a aula híbrida como a que acaba sendo mais desafiadora nesse quesito, devido a ter que se valer de exemplificações e ser compreendido. De acordo com ele, pode-se recorrer ao *body language* (linguagem corporal) para a turma presencial e usar *visual aid* (auxílio visual) para os que estão na sala online, assim como outros recursos de compartilhamento de tela. Entretanto, a dificuldade de exemplificar para as concomitantes modalidades na aula híbrida é maior, mesmo com as técnicas mencionadas, exigindo uma adaptabilidade maior dos educadores.

O P2 não apontou nenhuma modalidade em específico, explicando que acredita empregar a LM com a mesma frequência em todos os tipos de aula, apenas variando pelo nível do grupo, para explicar conteúdos gramaticais novos ou expressões idiomáticas. Como não observamos outras modalidades de aulas do P2, não podemos abordá-las apropriadamente. Contudo, é interessante observar que o docente não considerou seus comentários e brincadeiras entre os alunos como usos efetivos da LM.

Aliás, quanto a isso, a despeito de comentarem sobre estabelecer um ambiente favorável e confortável para seu alunado, os professores não chegam a mencionar a LM com essa função afetiva, pelo menos não de modo explícito. Podemos supor, portanto, que esses momentos de descontração não são considerados, pelos professores participantes, como estritamente parte da aula, ou que, ao responderem ao questionário, seu enfoque foi na parte linguística e social de seu uso.

Abordando os possíveis usos da LM que contribuam para o processo de aprendizagem de línguas na pergunta oito, o P1 aponta as seguintes: exemplificação, contextualização, tradução contextualizada para que os alunos não se apeguem à tradução literal, o que causaria frustração. Aliado às demais respostas, pode-se afirmar que o P1 faz uso da LM para as funções apresentadas nesse trabalho, com exceção de casos particulares em que

ambos empregam a língua distintamente do esperado. Além disso, imaginamos que a menção ao perigo da tradução “ao pé da letra” decorre não só dos fundamentos metodológicos da instituição de línguas, como também da sua experiência docente.

Para o P2, a LM é uma ponte nos estágios iniciais para evitar causar frustração e não agravar o bloqueio de alguns quanto a isso, especialmente para alunos “mais velhos”, que chegam à sala de ILA com certa dependência à LM e cujo caso difere dos públicos mais novos. Naturalmente, o P2 abarca o aspecto afetivo presente no processo de ensino-aprendizagem, de forma que compreende a expressividade e carga de sentidos que a LM traz para seus alunos. De modo geral, isso se reflete em seus enunciados, especialmente as funções da LM – explicativa, administrativa e reiterativa, as quais parecem ser privilegiadas sobre as demais.

Por fim, ao se depararem com a nona e última pergunta e serem questionados sobre quanto tempo da aula é ocupado pela LM, ambos escolheram a alternativa “De 0 a 39%”. Não sabemos o que os levou a responder dessa forma, porém, é possível apontar para as expectativas envolvidas quanto ao que seria o uso consciente da LM, o quanto os professores se veem usando-a ativamente, além de outras hipóteses contempladas previamente. Outra possibilidade centra-se no protótipo que institui quando a presença da LM é viável e aceitável e a qual rege as perspectivas instituídas neles e por eles fomentadas. Porém, o uso frequente do P1, bem como a primeira aula do P2 discordam dessa perspectiva, revelando a força da LM e de seu uso para o ensino-aprendizagem, mesmo que seus praticantes não concordem com o seu uso deliberado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de inovações tecnológicas e novas formas de atribuir sentido, um preceito que permeia a sala de aula de línguas como uma constante ressurge: o modo como a língua materna se insere na sala de aula, nessa realidade transformativa que contempla o deslocamento de dimensões sociais e espaço-temporais. O dilema quanto ao uso da LM em uma aula de LA percorre a mente do discente, porém, é na prática docente que ele se sobressai inquietantemente.

Contudo, o momento da aula desvela um fator fundamental desse contratempo entre realidade e princípios das ideologias monolíngüísticas: não há como desvincular a língua materna do aprendiz de língua adicional. Em outras palavras, não há como tratar aquele indivíduo como desprovido de cultura, experiências, opiniões e crenças, quando nós mesmos também compartilhamos dessa característica inerente ao ser social.

Assim, pelo viés da língua adicional, objetivamos divergir da posição que promove o apagamento, ou melhor, que compartimentaliza e segrega as línguas que nos constituem. A concepção linguística que embasa a perspectiva de língua adicional reconhece a língua materna como intrínseca ao falante, cuja formação pode ser lar para uma diversidade linguística. Parte de um posicionamento de agregar mais sentidos e meios de significar ao repertório linguístico do educando, suscitados pelas “tentativas de comunicação significativas” (SELINKER, 1972) próprias de cada indivíduo.

Diante desse movimento de adição que implica em conflito, em “caos linguístico-discursivo” (LANZONI, 1998), a pesquisa aqui delineada teve como intuito investigar a inserção da LM no espaço virtual de ensino de ILA, contexto advindo da pandemia da COVID-19 e a necessidade de distanciamento social. Por sob a ótica dos professores estudados, realizamos (re)leituras sobre as relações entre as línguas que nos integram na aquisição. Além disso, buscamos levar em conta as possíveis finalidades da LM como ferramenta de ensino.

As modalidades de ensino decorrentes do cenário pandêmico conferiram um deslocamento abrupto para os profissionais da educação, em especial as aulas presenciais conectadas e híbridas, mediadas por computadores e outros aparelhos de comunicação, cada qual com suas particularidades. Variáveis antes não contempladas resultaram em desafios que são reestruturadas das aulas presenciais físicas para as virtuais. Para lidar com esse ambiente de conectividade e fluidez que demanda uma mudança de paradigmas, recorreremos ao método

etnográfico e netnográfico para examinar a integração dos alunos à sala virtual, em vista das relações de sentido e interação serem construídas diferentemente nesse espaço.

Assim, a análise das gravações de aulas de dois professores de ILA atuando em uma escola de idiomas em Foz do Iguaçu/PR, um em início de carreira e outro mais experiente, correspondeu à premissa que deu vida a esse trabalho: a LM se encontra em sala, atuando como recurso didático, porém, sendo vista com cautela pelos seus falantes. Ao mesmo tempo em que os docentes reconhecem a sua importância e eficiência, essa perspectiva vai de encontro à concepção fortemente enraizada de que se trata de uma ferramenta a ser usada com moderação, sua única exceção sendo o emprego em turmas iniciantes, contexto no qual seu uso parece inevitável.

Aliás, esse discurso promovido que trata da presença da LM apenas no início da aquisição reitera o conflito entre teoria e prática, especialmente quando se considera que o seu emprego implica em mais do que a simples tradução de palavras desconhecidas. Trata-se, sobretudo, de garantir a compreensão do falante. Além disso, enfocando no papel do professor, a significação pela LM compõe o meio pelo qual esse profissional estabelece um espaço propício para a aprendizagem.

A LM está, então, de acordo com a concepção dada por um dos professores participantes, isto é, a de ponte. Esta propicia o acesso à LA, na mesma medida em que guia os alunos a transitarem para essa dimensão que lhes é estranha, mas familiar ao mesmo tempo. Ao expandir o conceito de “acesso”, permite-se aos docentes que estabeleçam vínculos com seus alunos, o que, por sua vez, contribui para realizar relações de sentido significativas.

Portanto, a despeito da visão conflituosa dos docentes, expressas pelo questionário e desveladas nas observações, a LM perpassa o seu fazer pedagógico. O modo como isso se revela, isto é, a frequência de seu uso é influenciada por diversos fatores envolvidos na interação, como os princípios metodológicos preconizados pela instituição onde atua e pelo seu alunado. Quanto ao como isso ocorre, verificamos a ocorrência de todas as funções delineadas por Maneschy (2007), dando especial atenção aos momentos em que se faz mais presente, ou seja, nas funções administrativa, explicativa e reiterativa.

No que tange ao gerenciamento da aula, a LM foi usada pelos professores para instrução dos exercícios e, particularmente, para organizar esse ambiente virtual de aprendizagem, compreendendo as questões relativas a essa dimensão, como conectividade, uso do microfone e da *webcam*. Um ponto concernente a essa administração é a gestão do tempo, pois, como Morgado (2001) apontou, o tempo online transcorre distintamente do

físico, de modo que a LM atuou como otimizador da dinâmica de aula, por vezes até de forma excessiva, como vimos nos comandos realizados pelo P1.

Além de a função explicativa visar a contextualização e explicação de elementos linguísticos novos, os professores também utilizaram de estratégias de tradução, em uma referência à estratégia sanduíche, para garantir o entendimento de seus interlocutores e manter o prosseguimento da aula.

Tendo como ponto de partida a inserção de termos específicos em LA nos discursos em LM, notamos uma construção linguístico-social interessante. Por meio dos diários de pesquisa, percebemos que para além da estratégia de ensino de troca de códigos para garantir a compreensão dos alunos, uma prática social foi desvelada no emprego concomitante das línguas em questão. Essa transformação nos revelou que a conexão entre as línguas e os professores é mais profunda do que o que imaginamos primeiramente. Decorrente de uma percepção translíngua, as línguas não são vistas individualmente, mas como um conjunto que corresponde ao repertório de sentidos dispostos ao seu falante.

Contudo, esse fenômeno de combinação de enunciados linguisticamente diferentes parece passar despercebido pelos professores, como uma ação inconsciente em sua formação, ao mesmo tempo em que se evidencia conscientemente nas suas tomadas de decisão. Sua ocorrência demonstra que fazer com que a comunicação ocorra, princípio da função reiterativa da LM, é primordial para o professor de línguas, acima até mesmo das ideologias e crenças linguísticas que fundamentam suas ações docentes.

Essa prioridade para que a comunicação se efetive remete à carga afetiva e simbólica da LM. Ou seja, como se a explanação em LA, embora compreensível a seu modo, fosse insuficiente para o aprendiz, devido a uma falta de conexão para com a sua pessoa, a sua vivência e valores, o que o impulsiona a procurar o equivalente em sua LM. O monitoramento empreendido pelo professor para o modo como se expressa não o impede, assim, de permitir a língua que ressoa com o seu íntimo, a essência que ampara a formação dos alunos e a sua própria.

Seja para instruir, contextualizar e esclarecer dúvidas interculturais, para desconstruir, para medir conhecimento linguístico, reforçar informações e garantir compreensão, como percebido nas práticas e nas respostas dos professores, a LM como ferramenta de ensino não se configura somente como tal. Os encadeamentos e contemplações realizadas aqui evidenciaram que a aquisição de línguas não se trata de mero contato entre sistemas de códigos linguísticos, envolve encontros, diálogos e conflitos, mas, sobretudo, transformações em nosso universo de sentidos. Como apontado por Revuz (1998), passamos a

refletir sobre nós em relação ao outro e em um olhar para dentro que é sempre novo e curioso, ressignificando continuamente a linguagem que nos compõe, como somos e estamos sendo.

Portanto, o trabalho desenvolvido propiciou para que, como falantes e professores-pesquisadores de línguas, contemplássemos o processo de aquisição em sua complexidade, com o foco na língua materna como ferramenta e prática discursiva que contribui para esse encontro de diferentes cosmos. Essa exploração corrobora, especialmente, para o nosso compromisso com o nosso fazer pedagógico, por uma perspectiva que considere a língua, cultura e identidade de nosso alunado com a devida sensibilidade, tendo em vista que não só influenciemos nas relações interpessoais que estabelecemos com eles, mas também na construção de seus discursos e a maneira como se percebem.

Embora o escopo do trabalho seja limitado à observação dos docentes, ainda há a possibilidade de contemplar a visão discente, o que complementaria e maximizaria a perspectiva de LM como recurso possibilitador e transformativo, em vias de visualizar ações e promover mudanças. Do mesmo modo, o escopo do trabalho permitiu que analisássemos poucas aulas, devido a isso, algumas questões como a redução gradual da LM em sala, examinar o seu uso em aulas em modalidades diferentes para verificar se a frequência de uso acompanha esses espaços específicos e a relação do seu uso para alunos com mais dificuldades não puderam ser investigados, posando como encaminhamentos para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? **ELT Journal**. Oxford, v. 41, n. 4, p. 241-247, Oct. 1987.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. London/New York: Routledge, 2013.

COOK, V. Using the First Language in the classroom. **The Canadian Modern Language Review: La Revue Canadienne des Langues Vivantes**, Toronto, v. 57, n. 3, p. 402-423, Mar. 2001.

CUNHA, José Carlos Chaves da; MANESCHY, Vanessa Bezerra. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. **Veredas Online – Atemática**, Juiz de Fora, v. 1, p. 136-147, 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2012/lem_artigos/maneschy.pdf. Acesso em: 22 out. 2019.

DÖRNYEI, Zoltán; TAGUCHI, Tatsuya. **Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing**. New York: Routledge, 2009.

DURÃO, A. B. A. B. **La interlengua**. Madrid: Arco Libros, 2007.

ERICKSON, Frederick. Etnografia na educação: textos de Frederick Erickson. **Tradução: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Rio de Janeiro: documento em pdf**, 2004.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, 2010, p. 20-30.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARONCE, Francisco Vieira. **Os papéis docentes nas situações de webconferência um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada**. 2009. 225 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

HARDBORD, J. The use of mother tongue in the classroom. **ELT Journal**. Oxford, v. 46, n. 4, p. 350-355, Oct. 1992.

HINE, Christine. **Virtual Ethnography**. London: Sage, 2000.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language teaching**, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia**: realizando pesquisa etnográfica online. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 27-48, 1994.

LANZONI, Helcio de Padua. **Percepção de fossilização e fatores associados na interlíngua de brasileiros adultos aprendendo inglês**. 1998. 142 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269409>. Acesso em: 27 jan. 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michel H. **An introduction to second language acquisition research**. Nova York: Routledge, 2014.

LEFFA, Vilson J; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

MANCILHA, Jairo. Programação neurolingüística aplicada ao ensino e à aprendizagem. **Inap-instituto de neurolinguística aplicada**, 2008.

MANESCHY, Vanessa Bezerra. **O Uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira: estado da arte e propostas**. 1 v. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2067>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

_____. **O Uso da língua materna nas aulas de língua estrangeira: estado da arte e propostas**. 2 v. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2007. Acesso em: 10 mar. 2020.

MATTOS, C. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A., orgs. **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p. 49-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2020.

MAYRINK, Mônica Ferreira; ALBUQUERQUE-COSTA, Heloísa. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The Specialist**: Descrição, Ensino e Aprendizagem, 2017, vol. 38, no 1.

MAZZAFERRO, Gerardo. Translanguaging as Everyday Practice. An Introduction. *In*: MAZZAFERRO, Gerardo. (ed.). **Translanguaging as Everyday Practice**. Switzerland: Springer, 2018, p. 1-12.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, no 12, maio-agosto, 2004, pp. 1-9.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, 2020, p. 351-364.

MORGADO, L. O papel do professor em contextos de ensino "online": problemas e virtualidades. **Discursos**, (especial), pp.125-138, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ORTEGA, Lourdes. **Understanding second language acquisition**. New York: Routledge, 2014.

PAIVA, V. L. M. Capítulo 4 - Modelo da Gramática Universal. *In*: PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 65-84.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

PARANÁ. Superintendência da Educação. **Referenciais Curriculares do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação/PR, 2018. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_para_na_cee.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

QUADRO Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR). **British Council Brasil**, 2021. Disponível em: < <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; TAVARES, Kátia C. do A. Tecnologias Digitais no Ensino Superior: das possibilidades e tendências à superação de barreiras e desafios. **Design para uma educação inclusiva**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 25-36.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SANTANA, C. L. S; BORGES SALES, K. M. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Educação**, 10(1), 75-92, 2020.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 10:3 (1972) p. 209.

TARONE, Elaine. Interlanguage. *In*: CHAPELLE, Carol. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. John Wiley and Sons, Inc., 2013, p. 1-7. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781405198431.wbeal0561.pub2>>. Acesso em: 16 set. 2020.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento pessoal. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO ADAPTADO DE MANESCHY (2007)

QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Tempo de experiência com ensino:

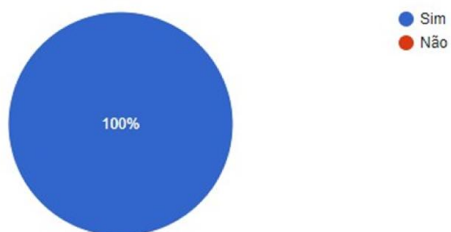
2 respostas

3 anos

13

1. Você utiliza língua materna (português) em suas aulas?

2 respostas



Caso positivo, em que situações você faz uso da língua materna?

2 respostas

Com alunos iniciante, costumamos fazer sanduíche entre os dois idiomas no começo. Aos poucos vamos tirando o português do dia dia.

Turmas iniciais, usando modelagem ou até mesmo inversões! Usando inglês e posteriormente a língua materna para que associem o que foi dito

2. Você acredita que a língua materna deva ser usada em sala de aula? Justifique.

2 respostas

Acredito que somente como um apoio no início. Nossos alunos muitas vezes não têm oportunidade de praticar o idioma cursado fora da escola, portanto é essencial terem um ambiente que proporcione isso para o desenvolvimento deles.

Sim. Porém com ressalvas. Caso o aluno tenha dificuldade em compreender o que foi dito, o que foi questionado ou até mesmo o que se deve fazer, é essencial que ele entenda a proposta e assim, conseguir desenvolver ou formular sua resposta.

3. Com que frequência você utiliza a língua materna em sala de aula?

2 respostas



4. Com que frequência você acha que os professores DEVAM utilizar a língua materna?

2 respostas



Por quê?

2 respostas

Para podermos potencializar o desenvolvimento no idioma aprendido.

Para inicialmente atingir aqueles que nunca tiveram contato com o idioma, e também poder auxiliar e entender melhor aquele aluno que tem maior dificuldade

5. Em que níveis você acredita ser apropriado o uso da língua materna em sala de aula? Básico, intermediário ou avançado? Justifique.

2 respostas

Básico

Básico - usar mais a língua materna e posteriormente, minimizando gradativamente. Caso necessário, nos níveis intermediários ou avançados, em caso de alunos com dificuldade.

6. Há momentos em que você acredita que a língua materna deva ser totalmente evitada, se possível? Justifique.

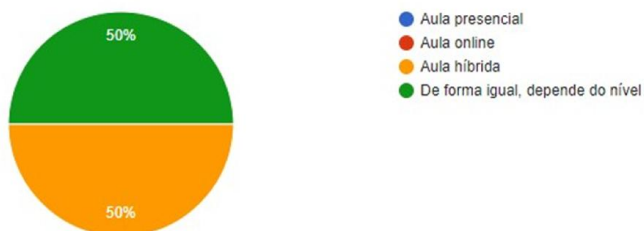
2 respostas

Sim, acredito que com comandos não há necessidade de usar língua materna. Podemos usufruir da linguagem corporal como auxílio.

A partir do momento que o(a) aluno(a) se sinta mais confortável com idioma, pode sim evitar o uso da língua materna, e dessa forma, estimula-lo a ouvir e compreender, ou até mesmo tentar se expressar no idioma que está aprendendo, encorajando a buscar novos vocabulários. Lembrando também, que o aumento do uso do idioma e a diminuição da língua materna deve ser gradativo.

7. Em que modalidade de aula você acredita que usa a língua materna com mais frequência?

2 respostas



Com que intuito a língua materna é usada nessa modalidade de aula?

2 respostas

Uso mais para explicar algum conteúdo gramatical novo ou expressões idiomáticas.

Exemplificar ou se fazer entender. Pois presencialmente, tem a possibilidade de uso de BODY LANGUAGE e para os online VISUAL AID, compartilhando a tela e mostrando imagens de algum vocabulário em específico. Porém, no híbrido, a dificuldade maior de exemplificar para ambos é maior, seja com o Body language ou demais recursos.

8. De que forma você acha que o uso de língua materna pode ser útil no processo de aprendizagem de língua estrangeira? Justifique.

2 respostas

Acredito que no início, o português serve como ponte. Principalmente com alunos mais velhos, observa-se que se sentem mais a vontade em sala de aula e chegam com uma certa dependência do português, portanto falar somente no idioma estudado desde o início poderia causar frustrações, ainda mais considerando que muitos alunos chegam com um bloqueio: "não consigo aprender". Com alunos mais novos, noto que consigo usar mais o idioma ensinado desde o início.

A exemplificação e muitas vezes a contextualização. Pois a tradução que o aluno pode fazer e cristalizar pra si, prejudicará no seu aprendizado continuado. Talvez não agora, mas posteriormente. Também mostrar que as traduções literais, principalmente de expressões, não faram sentido para eles, o que pode trazer uma frustração para quem está aprendendo o novo idioma.

9. Em sua opinião, quanto tempo da aula é ocupado com a língua materna?

2 respostas



ANEXO 2 – QUADRO DE FUNÇÕES (MANESCHY, 2007)

Professores	EXPLICATIVA		Professores	ELUCIDATIVA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Tradução • Apresentação de novos elementos lingüísticos • Esclarecimento de dúvidas e/ou de questões interculturais • Contextualização • Correção 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação interdisciente • Tradução 		<ul style="list-style-type: none"> • Perguntas para buscar informações dos alunos • Perguntas destinadas aos alunos como meio de medir o conhecimento e a competência discente em LE. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionamentos ao professor • Cooperação interdisciente • Uso de dicionário bilíngüe
Alunos	COMPENSATÓRIA		Professores	ADMINISTRATIVA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da LM por falha no repertório lingüístico 	<ul style="list-style-type: none"> • Inserção de termos da LM no discurso proferido em LE devido à falta de domínio na LE – “pedido de socorro” 		<ul style="list-style-type: none"> • Gerenciamento da aula • Informações extraclasse • Advertências • Instruções para atividades 	<ul style="list-style-type: none"> • Reclamações ou sugestões relativas ao contexto didático
Professores	REITERATIVA		Professores	AFETIVA	
	<ul style="list-style-type: none"> • Verificação de compreensão • Reforço ou ênfase de alguma informação • Eco 	<ul style="list-style-type: none"> • Repetição de informações para fins de confirmação • Eco 		<ul style="list-style-type: none"> • Conversas informais com alunos • Entretenimento por meio de brincadeiras ou piadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Contato pessoal individual com colegas de classe (conversas paralelas) • Entretenimento por meio de brincadeiras ou piadas • Conversas informais com professor
Alunos			Alunos		

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE OBSERVAÇÃO DE AULA - Pessoa maior de 18 anos

Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, autorizo expressamente a observação de minhas aulas, em caráter definitivo e gratuito, constante em filmagens decorrentes da minha participação no trabalho de conclusão de Jenny Miki Yoshioka de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas Adicionais, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, a seguir discriminado:

As imagens e a voz poderão ser relatadas, em publicações e divulgações acadêmicas.

Porém, minha pessoa não deve ser identificada, por nome ou qualquer outra forma.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos conexos a minha imagem e voz ou qualquer outro.

Foz do Iguaçu, *

Data

dd/mm/aaaç 

Nome completo: *

Sua resposta

RG: *

Sua resposta

CPF: *

Sua resposta

Email: *

Sua resposta

Idade: *

Sua resposta

Escolaridade: *

Sua resposta

Aceito participar: *

Sim.

Não.

Enviar

Limpar formulário