



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CECÍLIA GUSSON SANTOS

**A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA COMO ALIADA NAS
AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA / ADICIONAL DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Londrina
2018

CECÍLIA GUSSON SANTOS

**A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA COMO ALIADA NAS
AULAS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA / ADICIONAL DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade

Londrina
2018

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Bibliotecária: Solange Gara Portello – CRB-9/1520

S237L Santos, Cecília Gusson.

A linguística contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira/
adicional da educação básica / Cecília Gusson Santos. – Londrina, 2018.
180p. : il.

Orientador: Otávio Goes de Andrade.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual
de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Linguística contrastiva – Teses. 2. Gêneros discursivos – Teses. 3. Língua
estrangeira – Teses. 4. Língua adicional – Teses. 5. Educação básica – Teses.
I. Andrade, Otávio Goes de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de
Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem.
III. Título.

CDU 801

CECÍLIA GUSSON SANTOS

**A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA COMO ALIADA NAS AULAS DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA / ADICIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri
Durão
Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC

Profa. Dra. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 21 de maio de 2018.

Dedico este trabalho aos meus pais e irmão, João, Suzana e João Henrique. Ao meu amigo ao longo de todo este percurso, Luís Renato.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por sempre iluminar as minhas decisões, pela força, fé e coragem para seguir, mesmo em meio à todas as diversidades, tornando este trabalho possível.

Agradeço imensamente ao meu orientador, Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, pelos ensinamentos, pela amizade, pelo carinho, pela dedicação, pelo incentivo e por me apresentar a Linguística Contrastiva de forma tão apaixonada, que acabou por me fazer seduzir também por esse ramo da Linguística Aplicada.

À minha família que sempre esteve comigo apoiando e incentivando, mesmo nos momentos em que não pude estar presente devido aos estudos e compromissos do Mestrado, os quais sempre carreguei em meu coração.

Aos meus amigos, que muito me ajudaram nesta trajetória, me desafiando a buscar novos desafios por acreditarem em meu potencial. Principalmente a Lucas Rover, Lucas Rait, João Vítor Profeta e Nicolás Katsuy Assunuma, que por muitas vezes, me fizeram companhia durante as horas de viagem.

Às professoras doutoras Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão e Simone Reis, por aceitarem com tanto carinho participar desta caminhada comigo.

Aos professores do programa que ministraram as disciplinas com as quais muito eu pude aprender e explorar várias possibilidades de construção deste trabalho, além do amadurecimento acadêmico pelo qual serei sempre grata.

Aos colegas do programa que compartilharam o tempo, a experiência, o conhecimento e bons momentos, seja nos debates, nas aulas, eventos ou confraternizações.

Aos participantes da pesquisa, que se dispuseram a contribuir para que este trabalho acontecesse.

A todos os envolvidos no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, que de forma direta ou indireta contribuíram para a minha pesquisa, assim como, para a minha formação enquanto pesquisadora.

[...] (ao) aprender uma língua estrangeira [...] eu adquiero procedimentos de construção de significados diferentes daqueles disponíveis na minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria. Nessa perspectiva, quanto mais [...] línguas estrangeiras eu souber, potencialmente maiores serão as minhas possibilidades de construir sentidos, entender o mundo e transformá-lo. (JORDÃO, 2005).

SANTOS, Cecília Gusson. **A Linguística Contrastiva como aliada nas aulas de língua estrangeira / adicional da Educação Básica**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida para um projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Por meio dele, pretendo contribuir com a prática pedagógica do professor de língua estrangeira / adicional (LE/A). Para isso, defendo o trabalho com os gêneros discursivos aliados aos conceitos teóricos da Linguística Contrastiva (LC). Essa idéia surgiu devido à minha crença de que essa aliança pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira / adicional, principalmente na Educação Básica. Isso se deve ao fato de que as Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de língua estrangeira / adicional preconizam que a prática em sala de aula dos professores de Linguagens da Educação Básica deve nortear-se pelos pressupostos do círculo de Bakhtin, ancorados na concepção do discurso como uma prática social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999) e no trabalho com os gêneros discursivos. No entanto, penso que esse conceito não é suficiente para uma compreensão mais apurada de determinados fenômenos atinentes aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas os quais são decorrentes do contato entre duas línguas ou entre variantes de uma mesma como a transferência e a interferência (LADO, 1957), a interlíngua (SELINKER, 1972), entre outros, que podem impactar o processo de ensino e aprendizagem. Esses fenômenos são consistentemente fundamentados e explicados pela Linguística Contrastiva. Considerando esse cenário, proponho o ensino de LE/A pelo viés discursivo-contrastivo na Educação Básica. Acredito que o conhecimento sobre essa área do saber (a LC) aliado ao trabalho com os gêneros discursivos, podem ser valiosos aliados para o aprimoramento teórico-metodológico dos professores e, conseqüentemente, para o enriquecimento das aulas da de LE/A.

Palavras-chave: Linguística contrastiva. Gêneros discursivos. Língua estrangeira. Língua adicional. Educação básica.

SANTOS, Cecília Gusson. **Contrastive Linguistics as an ally in foreign / additional language teaching in Basic Education**. 2018. 180 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

This investigation was developed to a Master Degree Project linked to the Post Graduation Program in Language Studies of Londrina State University. Through it, I intend to contribute to the pedagogical practices of the foreign / additional language (F/AL) teachers. To do this, I defend the work with the discourse genres allied to the Contrastive Linguistics (CL). This idea came up because I believe that this alliance can enrich the F/AL teaching–learning process, mainly in basic education. I did this proposition due to the State Curricular Guidelines to teaching a F/AL defend that the language teachers' practices in the classroom must be guided by the concepts of the Bakhtin Circle, anchored in the conception of the discourse as a social practice (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1999) and, in the discursive genres work. However, I believe that this concept is not enough to a full comprehension of some phenomena related to the teaching–learning process of a F/AL, that are resulting the contact between two languages or variants of the same language, as the Transference and Interference (LADO, 1957), and Interlanguage (SELINKER, 1972), among others, that can impact the teaching learning process. These phenomena are consistently substantiated and explained by CL. Considering this scenario, I propose the F/AL teaching in a discursive–contrastive perspective in basic education. I believe that the knowledge about this area (the CL) with the work of discursive genres can bevaluable allies to the theoretical and methodological improvement of language teachers and, consequently, to the enrichment to the F/AL classes in Basic Education.

Keywords: Contrastive linguistics. Discursive genres. Foreign language. Additional language. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudo Discursivo Contrastivo com o Gênero Biografia: Dimensão Linguística	60
Quadro 2 – Estudo Discursivo Contrastivo com o Gênero Biografia: Dimensão Cultural.....	62
Quadro 3 – Estudo Discursivo Contrastivo com o Gênero Biografia: Dimensão Social	65
Quadro 4 – Questões visando gerar os dados para responder a pergunta de pesquisa número 1	79
Quadro 5 – Questões visando gerar os dados para responder a pergunta de pesquisa número 2.....	81
Quadro 6 – Questões visando gerar os dados para responder a pergunta de pesquisa número 3.....	82
Quadro 7 – Considerações dos professores de LE/A sobre a Formação Continuada em LC	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Área de Formação Acadêmica – Polo de Siqueira Campos	86
Gráfico 2	– Área de Formação Acadêmica – Polo de Ibaiti	87
Gráfico 3	– Conhecimento sobre a LC pelos professores – Polo de Siqueira Campos.....	88
Gráfico 4	– Conhecimento sobre a LC pelos professores – Polo de Ibaiti.....	89
Gráfico 5	– Tempo de Atuação na Educação Básica – Polo de Siqueira Campos.....	90
Gráfico 6	– Tempo de Atuação na Educação Básica – Polo de Ibaiti.....	91
Gráfico 7	– Frequência com que os alunos estabelecem comparações entre a LM e a LE/A nas aulas de LE/A – Polo de Siqueira Campos.....	92
Gráfico 8	– Frequência com que os alunos estabelecem comparações entre a LM e a LE/A nas aulas de LE/A – Polo de Ibaiti.....	93
Gráfico 9	– Intervenções realizadas pelos professores quando em contato com fenômenos contrastivos em sala de aula – Polo de Siqueira Campos.....	94
Gráfico 10	– Intervenções realizadas pelos professores quando em contato com fenômenos contrastivos em sala de aula – Polo de Ibaiti.....	95
Gráfico 11	– Crença dos professores na possibilidade de aprendizagem por meio das comparações em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem.....	96
Gráfico 12	– Crença dos professores na possibilidade de aprendizagem por meio das comparações em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem.....	97
Gráfico 13	– Crença dos professores se alguns aspectos da LM podem ajudar na aprendizagem de uma LE/A – Polo de Siqueira Campos.....	98
Gráfico 14	– Crença dos professores se alguns aspectos da LM podem ajudar na aprendizagem de uma LE/A – Polo de Ibaiti	99

Gráfico 15 – Crença dos professores se o ensino de gramática contextualizada (sob uma perspectiva discursiva) pode ser favorecido pelas comparações que o aluno realiza entre a LM e a LE/A – Polo de Siqueira Campos.....	100
Gráfico 16 – Crença dos professores se o ensino de gramática contextualizada (sob uma perspectiva discursiva) pode ser favorecido pelas comparações que o aluno realiza entre a LM e a LE/A – Polo de Ibaiti.....	101
Gráfico 17 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática – Polo de Siqueira Campos.....	102
Gráfico 18 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática – Polo de Ibaiti.....	102
Gráfico 19 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática – Polo de Siqueira Campos.....	103
Gráfico 20 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática – Polo de Ibaiti.....	104
Gráfico 21 – Frequência com que os fenômenos contrastivos são observados em sala de aula – Polo de Siqueira Campos.....	105
Gráfico 22 – Frequência com que os fenômenos contrastivos são observados em sala de aula – Polo de Ibaiti.....	106
Gráfico 23 – Percepção que o professor de LE/A da Educação Básica tem do erro do aprendiz – Polo de Siqueira Campos.....	107
Gráfico 24 – Percepção que o professor de LE/A da Educação Básica tem do erro do aprendiz – Polo de Ibaiti	107
Gráfico 25 – A leitura que o professor de LE/A faz do erro do aprendiz e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem – Polo de Siqueira Campos.....	108
Gráfico 26 – A leitura que o professor de LE/A faz do erro do aprendiz e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem – Polo de Ibaiti	109
Gráfico 27 – Formação Continuada em LC – Polo de Siqueira Campos.....	110
Gráfico 28 – Formação Continuada em LC – Polo de Ibaiti.....	111

Gráfico 29 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC abordados no questionário de pesquisa – Polo de Siqueira Campos.....	112
Gráfico 30 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC abordados no questionário de pesquisa – Polo de Ibaiti.....	113
Gráfico 31 – Crença dos professores de LE/A da Educação Básica de que a LC pode contribuir com as práticas de ensino de uma LE/A – Polo de Siqueira Campos	114
Gráfico 32 – Crença dos professores de LE/A da Educação Básica de que a LC pode contribuir com as práticas de ensino de uma LE/A – Polo de Ibaiti	115
Gráfico 33 – Interesse dos professores de LE/A da Educação Básica em participar de um curso de formação continuada em LC – Polo de Siqueira Campos.....	116
Gráfico 34 – Interesse dos professores de LE/A da Educação Básica em participar de um curso de formação continuada em LC – Polo de Ibaiti	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise Contrastiva
AE	Análise de Erros
AI	Análise de Interlíngua
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
GU	Gramática Universal
IL	Interlíngua
LC	Linguística Contrastiva
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LE/A	Língua Estrangeira / Adicional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SEED/PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	LÍNGUA ESTRANGEIRA X LÍNGUA ADICIONAL: CONCEITUAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS	21
2.1	CONCEITUAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS	21
2.2	LÍNGUA ESTRANGEIRA X LÍNGUA ADICIONAL.....	21
3	ENSINO DE LÍNGUAS, LINGUÍSTICA CONTRASTIVA E OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA / ADICIONAL (LE/A)DA EDUCAÇÃO BÁSICA	25
3.1	ENSINO DE LÍNGUAS	25
3.2	LINGUÍSTICA CONTRASTIVA	29
3.3	DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	36
3.4	AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS CONSTANTES NAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM	37
3.5	O PAPEL DO PROFESSOR E O ENSINO DE LÍNGUAS	41
4	PROXIMIDADE E DISTÂNCIA TIPOLOGICA ENTRE LÍNGUAS E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM POR UM VÍES DISCURSIVO–CONTRASTIVO DE ENSINO	48
4.1	PROXIMIDADE E DISTÂNCIA TIPOLOGICA ENTRE LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM DA LE/A	48
4.2	OS MATIZES CULTURAIS E O ESTUDO DISCURSIVO–CONTRASTIVO DA LE/A	51

5	PROPOSIÇÕES PRÁTICAS DO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS ALIADOS À LINGUÍSTICA CONTRASTIVA	54
5.1	O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	54
5.2	O GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA.....	56
5.3	O ESTUDO DISCURSIVO – CONTRASTIVO COM O GÊNERO BIOGRAFIA.....	58
5.3.1	Primeira Dimensão: O Estudo Discursivo–Contrastivo Centrado na Língua.....	59
5.3.2	Segunda Dimensão: O Estudo Discursivo–ContrastivoCentrado na Cultura.....	62
5.3.3	Terceira Dimensão: O Estudo Discursivo–Contrastivo Centrado no Caráter Social da Língua.....	64
6	DESENHO DA PESQUISA	66
6.1	NATUREZA DA PESQUISA	66
6.2	CONTEXTO DE REALIZAÇÃO	68
6.3	PARTICIPANTES.....	69
6.3.1	Professores de LE/A do Núcleo Regional de Educação de Ibaiti	69
6.3.2	Pesquisador.....	70
6.3.3	Orientador.....	72
6.3.4	Outros Profissionais.....	73
6.4	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	73
6.5	DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES.....	76
6.6	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS	77
6.6.1	Relação entre o Questionário e as Perguntas de Pesquisa.....	79
6.6.2	Aplicação do Questionário de Pesquisa aos Participantes.....	83
6.6.3	Tratamento dos Dados	84
7	RESULTADOS	85
7.1	ANÁLISE DOS DADOS	86
7.2	CONCLUSÕES	117
7.3	PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA	119

8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
8.1	CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS	125
	REFERÊNCIAS	128
	APÊNDICES	132
	APÊNDICE A – Questionário de Pesquisa.....	133
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	138
	APÊNDICE C – Dados Coletados por meio de Instrumento de Pesquisa	140
	APÊNDICE D – Solicitação de Autorização Junto à SEED/PR	167
	APÊNDICE E – E-mail de Devolutiva aos Participantes enviado em Janeiro de 2018.....	168
	APÊNDICE F – E-mail de Devolutiva aos Participantes enviado em Fevereiro de 2018.....	169
	ANEXOS	170
	Anexo A – Termo de Compromisso Junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR	171
	Anexo B – Comprovante de Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	174
	Anexo C – Parecer Favorável do CEPESH	175
	Anexo D – Solicitação da SEED/PR da Aprovação da Pesquisa pelo Comitê de Ética.....	178
	Anexo E – Autorização da SEED/PR para a Realização da Pesquisa Científica	179

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da inquietação que tive durante as aulas do Mestrado em Estudos da Linguagem, nas quais pude ter contato direto com a Linguística Contrastiva (LC). A LC foi uma das disciplinas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL).

Durante as aulas, pude estabelecer relações diretas entre o referencial teórico apresentado e os fenômenos linguísticos que aconteciam em sala de aula. Tenho experiência de mais de 12 anos de magistério, lecionando inglês e pude perceber que os conceitos teóricos estudados e debatidos nos encontros da disciplina estavam presentes, na prática, durante o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira / adicional (LE/A) da Educação Básica.

Por meio de observações e conversas com outros professores de LE/A, percebi que o estudo dos fenômenos contrastivos, pelos professores da Educação Básica, ainda está muito aquém do que possa ser considerado satisfatório. Esse fato me motivou a pesquisar a respeito.

O principal fator para a LC estar distante da realidade dos professores se deve ao fato de que muitos não tiveram contato com a LC durante sua formação inicial e continuada, ou, se tiveram, o acesso aos seus conceitos foi de forma superficial e insuficiente para aprimoramento de práticas de ensino.

Assim, encontrei um objetivo mais transformador para a condução de uma pesquisa científica ao compreender que, apesar deste desconhecimento dos pressupostos teóricos da LC, os professores de língua estrangeira / adicional (LE/A) lidam com eles diariamente em seus contextos de prática. Devido a isso, hipotetizei que eles poderiam realizar intervenções mais precisas tendo em seu rol teórico e formativo referencial constituído pelas bases e autores da LC. Isso também permitiria um novo olhar para este ramo tão importante da Linguística Aplicada.

Por meio das informações adquiridas durante as aulas, das minhas leituras, das reflexões e da vivência nas aulas de LE/A na Educação Básica, pude vislumbrar caminhos possíveis para novas práticas de ensino. Essas, pautadas pelas concepções bakhtinianas, consonantes com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aliadas aos construtos da LC.

Tal relação contribui com insumos para que o professor possa aprimorar o trabalho desenvolvido em sala de aula, na medida em que, por meio desse conhecimento, o professor será capaz de agir de forma consciente ao lidar com fenômenos contrastivos e promover intervenções com embasamento científico durante o processo de ensino e aprendizagem.

Esses insumos podem construir caminhos para que o aluno tenha um papel mais ativo durante as aulas, compreendendo as associações naturais positivas entre a língua materna(LM) e a (LE/A) e que receba orientações mais aprofundadas sobre fenômenos contrastivos para não cair nas “armadilhas semânticas”, como no caso dos falsos cognatos, que também são resultantes dessas associações entre LM e LE/A:

Nosso aluno, em especial o jovem e o adulto, faz comparações entre o código que domina e o novo; busca no seu repertório de regras em língua materna (gramaticais, fonéticas, morfossintáticas, de uso...) um possível correspondente ou equivalente para as novas regras com as quais têm contato em língua estrangeira. Quando não é capaz de estabelecer uma relação ou não encontra a informação em língua materna, surge a dúvida. É o momento em que interrompemos nossa aula de língua estrangeira para explicar o que ocorre na materna para, só depois, prosseguirmos a nossa aula, tal como a havíamos planejado. (ERES FERNÁNDEZ, 2004, p. 6).

Por esse viés do ensino de uma LE/A, ressalto ainda que o desenvolvimento e a aprendizagem de línguas, assim como a expansão do universo social e cultural do falante estão fortemente conectados. Por isso, ao aprender uma LE/A, o aprendiz não só conhece outras estruturas linguísticas, mas também, interage com um conjunto de costumes, crenças, ideologias e horizontes culturais que possibilitam o seu desenvolvimento linguístico e sociocultural.

Partindo desse pressuposto, o conhecimento das teorias linguísticas e das teorias de aprendizagem que norteiam o processo de ensino de uma LE/A fornece recursos metodológicos importantes para que o professor desenvolva suas práticas em sala de aula. No que concerne ao estudo de uma LE/A, compreender as diferentes concepções de linguagem e suas implicações para a prática docente pode interferir diretamente na forma como ele ensina.

Cyrino (1999, p.156), em suas contribuições por meio do estudo da obra de Chomsky e das Ciências Cognitivas, aponta a linguagem como “o espelho da mente,

sendo inata e, assim como o pensamento, ela é articulada sistematicamente por meio de propriedades composicionais, como a semântica, por exemplo”.

Desta forma, Cyrino (1999) pondera que de acordo com as considerações de Chomsky, a Linguística pode contribuir para o estudo da mente e suas considerações acerca do pensamento e da linguagem são de vital importância para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem de uma LE/A nos dias de hoje.

Tendo como pano de fundo as concepções antes citadas, procurei compreender diferentes conceitos relacionados ao estudo da linguagem. Essa compreensão me permitiu analisar as linhas teóricas que norteiam os documentos oficiais, a prática pedagógica dos professores no ensino de uma LE/A e como o instrumental teórico–metodológico da LC pode, de fato, colaborar com o trabalho em sala de aula. Isso se fez parte da formação inicial e continuada de professores de LE/A.

Para tal caminhada, considerei inicialmente as idéias comportamentalistas defendidas por Skinner (1953/1972), posteriormente refutadas pelas proposições de Chomsky sobre o desenvolvimento e aquisição da linguagem. No decorrer do processo, procurei aliar essas ideias aos conceitos bakhtinianos que embasam as Diretrizes Curriculares Estaduais. Assim, vislumbrei a possibilidade da Linguística Contrastiva contribuir com a prática docente nas aulas de LE/A.

Visando a atingir este intuito, debruçei-me sobre os principais documentos norteadores da prática docente nas salas de aula da Educação Básica das escolas públicas do Paraná, para compreender as proposições teóricas e as concepções metodológicas que os compõem.

Parto do princípio que a Linguística Contrastiva, por meio de seu rico arcabouço teórico, pode beneficiar o processo de aprendizagem, sem fugir aos pressupostos das DCE. Na verdade, acredito que a LC pode ser aliada a esses pressupostos para o aperfeiçoamento das metodologias utilizadas em sala de aula.

Considerando o exposto anteriormente, a inquietação inicial levantou outras mais, as quais configuram a problematização desta pesquisa por meio das seguintes perguntas:

1. Que presença, se alguma, os conceitos da Linguística Contrastiva têm na formação dos professores da Educação Básica?

2. Sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, que suporte, se algum, o conhecimento dos fenômenos contrastivos pode fornecer ao professor de LE/A da Educação Básica?

3. No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, em relação à LC, o que os espaços de formação podem oferecer aos professores de LE/A da Educação Básica?

Norteadas por essas indagações, configuro como objetivo geral da pesquisa aliar o trabalho com gêneros discursivos aos conceitos da LC na Educação Básica. Já os objetivos específicos são:

- Detectar se os professores de LE/A da Educação Básica possuem em sua formação o arcabouço teórico da LC;

- Averiguar a existência dos fenômenos contrastivos e se o professor realiza intervenções quando em contato com tais fenômenos;

- Sondar se espaços de formação em LC são de interesse dos professores de LE/A da Educação Básica.

Com esta investigação, espero encontrar subsídios para aliançar os objetivos mencionados e, assim, responder as questões para apontar possíveis contribuições dessa associação teórico–metodológica para a prática dos professores de língua estrangeira da educação básica.

Com relação a sua constituição, esta pesquisa é de natureza qualitativa, com epistemologia interpretativista e ontologia relativista (GUBA; LINCOLN, 2003). A geração de dados foi realizada por meio de um questionário, constituído por 17 questões, aplicado aos professores de Língua Estrangeira Moderna do Núcleo Regional de Educação de Ibiti, em dois momentos de formação continuada.

Apresente dissertação está estruturada em oito capítulos.

No primeiro capítulo, realizo a apresentação geral da pesquisa, a motivação que me levou a refletir sobre a temática e a ação de investigar sobre o assunto, assim como minhas perguntas de pesquisa e objetivos.

No segundo capítulo, traço algumas considerações sobre as conceituações utilizadas no ensino de línguas. Com isso, almejo esclarecer a minha opção de uso pelo termo “língua estrangeira / adicional” e as diferenças terminológicas para definir as línguas não maternas ensinadas na escola.

No terceiro capítulo, abordo o ensino de línguas, a Linguística Contrastiva e realizo a análise dos documentos oficiais que regulamentam o ensino de LE/A na Educação Básica. O foco principal da análise são as DCE do Estado do Paraná, que apresentam como concepção teórica o discurso como prática social (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999), a qual fomenta o trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de LE/A. Em seguida, argumento sobre a concepção bakhtiniana de linguagem proposta pelas DCEe discorro sobre o papel do professor de LE/A na contemporaneidade e o ensino de línguas.

O quarto capítulo contempla a questão da proximidade tipológica entre línguas e seus impactos para a aprendizagem.

No capítulo quinto, exemplifico como a proposta de ensino pelo viés discursivo–contrastivopode compor a prática docente.

No sexto capítulo, apresento o desenho da pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados, natureza, contexto, participantes, percurso ético, assim como a geração e análise de dados.

No sétimo capítulo, discorro sobre os resultados e as conclusões tiradas a partir dos dados analisados.

Finalizo o trabalho com o capítulo oitavo, em que trago as considerações finais e contribuições esperadas com esta investigação.

2 LINGUA ESTRANGEIRA X LÍNGUA ADICIONAL: CONCEITUAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS

As mudanças no contexto global contemporâneo causam impacto significativo nas formas de aprender e ensinar uma língua, até pouco tempo denominada estrangeira. Esse impacto traz novas concepções teóricas, metodológicas e crenças, não só sobre como se ensinar uma LE/A, mas também, sobre a nomenclatura que deve ser utilizada para nomear essa outra língua a ser aprendida.

2.1 CONCEITUAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS

Devido às recentes questões de conceituação do ensino de línguas na contemporaneidade, busco aporte teórico em Leffa e Irala (2014) para discorrer sobre a terminologia que utilizo neste trabalho. Os autores mencionados defendem que para essa conceituação não basta apenas ter um conceito de língua, também é preciso definir o que é entendido por “outra língua”.

A maneira como essa língua externa à língua materna é percebida em seu contexto de prática é o que determina como ela deve ser denominada. Leffa e Irala (2014, p.31) reiteram que:

As propostas historicamente apresentadas até o momento variam numa escala de distanciamento e incluem termos como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante, “língua internacional”, “língua franca”, “segunda língua”, e até “língua do vizinho”, provavelmente a mais próxima, dando a cada um desses termos um conceito diferente”.

2.2 LÍNGUA ESTRANGEIRA X LÍNGUA ADICIONAL

A língua adicional consiste em “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas”. Nessa perspectiva, a língua adicional é aquela que o aluno aprende além da língua materna, porém, partindo dela. (LEFFA; IRALA, 2014, p.22).

Schlater e Garcez (2012, p. 127) também acrescentam que a escolha pelo termo “adicional” “se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar

pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa”.

A língua adicional pode ou não ser falada na comunidade de prática em que o aluno está inserido. Isso se deve ao fato de que o domínio de cada língua atende a objetivos comunicativos diferentes e, até mesmo, contextos de uso diferentes. Para Leffa e Irala (2014, p.22) “são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam”. Portanto, “falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade”. (SCHLATER; GARCEZ, 2012, p. 128).

Assim, esclareço que este trabalho adota a concepção de língua enquanto prática social, materializada por meio do discurso e construída nas relações sociais (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999). Logo, compartilho a ideia Leffa e Irala (2014, p.22) de que “na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua”. Por isso, é dever de ofício pensar nos reflexos dessas indagações para a conceituação que pretendo utilizar no decorrer do trabalho.

Já em se tratando do termo “língua estrangeira”, é preciso considerar aspectos políticos e geográficos, assim, “a conceituação segue uma escala de distanciamento, sendo denominada como “língua estrangeira”, provavelmente a mais distante” (LEFFA;IRALA, 2014, p. 31). Portanto, “língua estrangeira” é um termo mais abrangente. Ele comporta as línguas que não são faladas comunidade de prática do falante, porém, ele tem contato com elas no contexto em que está inserido.

Leffa e Irala(2014, p. 31) ainda afirmam que:

Levando em consideração apenas o contexto em que a língua é estudada, pode se dizer que se a língua estrangeira não é estudada na comunidade em que mora o aluno, tem-se a situação de uma língua estrangeira. Se a língua estudada é falada na comunidade em que mora o aluno, tem-se uma segunda língua (no entanto, essa definição se torna inadequada quando o aluno fala mais de dois idiomas).

Por conseguinte, corroborando a visão dos autores antes mencionados, uma definição mais apropriada para a língua estudada na escola seria “adicional”. Leffa e Irala (2014) defendem o uso do termo adicional porque ele traz vantagens, posto que não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico, e nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua, diferentemente de outras terminologias. A língua adicional se fundamenta e se constrói a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece.

Schlater e Garcez (2012, p.129) explicam que “o sistema, incorporando principalmente o léxico e a sintaxe, é construído sobre a língua já conhecida, às vezes, estabelecendo contrastes, como, por exemplo, a ênfase nos heterossemânticos no ensino do espanhol ou o uso da língua materna para introduzir a língua inglesa”.

Logo, o sistema linguístico desconhecido pelo aluno firma suas bases na estrutura da língua que ele já domina (no caso da sala de aula, a LM) e essa base serve como suporte linguístico para que ele construa seu conhecimento sobre a língua que almeja aprender. Por isso, “a língua que ele vai estudar na escola pode não ser uma segunda língua ou uma língua estrangeira, mas será, mais adequadamente, uma língua que podemos chamar de “adicional”. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 32).

Partindo do exposto neste capítulo, utilizarei ao longo do trabalho o termo “língua estrangeira / adicional” (LE/A) para considerar de forma mais abrangente o conceito. Com essa opção, abarco tanto a definição proposta pelo termo “língua estrangeira” (mais distante do contexto do aluno em termos de fala, porém, presente em seu cotidiano devido à globalização e a dissolução das fronteiras geográficas por meio dos avanços tecnológicos) emparelhado com o termo “língua adicional” (aquela que o aluno aprende na escola, mesmo que não falada em sua comunidade).

No entanto, ressalto que no questionário de pesquisa, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e em alguns documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), que constam no apêndice desse trabalho, foram utilizados os termos língua estrangeira ou língua estrangeira moderna (LEM), pois, a nomenclatura oficial dos documentos é LEM e eu ainda realizava as leituras sobre esse assunto quando o questionário foi elaborado. Por isso, mantenho a terminologia utilizada pela SEED/PR no documento em questão.

No próximo capítulo, trago considerações sobre a Linguística Contrastiva, um breve histórico sobre as correntes teórico–metodológicas que nortearam o ensino de aprendizagem de línguas até chegar às concepções bakhtinianas e o que dizem os documentos oficiais que norteiam as práticas para o ensino de línguas no Brasil e, especialmente, no estado do Paraná.

3 ENSINO DE LÍNGUAS, LINGUÍSTICA CONTRASTIVA E DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LE/A DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O ensino de línguas no Brasil tem sido moldado por meio de políticas linguísticas (BARRIOS; ANDRADE, 2017) e conforme os interesses da sociedade vigente. Por isso, o aporte teórico para se fundamentar a prática dos professores da Educação Básica vem acompanhando as mudanças sociais e culturais, visando a propiciar aos alunos novas formas de construir sentidos em LE/A e não apenas reconhecer estruturas linguísticas. Nesse contexto, os conceitos teóricos da LC podem ser reconfigurados e aliados às práticas discursivas para facilitarem a aprendizagem de LE/A.

3.1 ENSINO DE LÍNGUAS

No caso da aprendizagem de idiomas, é pertinente pensar em três grandes correntes teóricas (PAROT, 1978, p.115) que subsidiaram as práticas docentes em sala de aula até os dias de hoje:

- O Comportamentalismo (Behaviorismo), derivado dos estudos de Skinner;
- A Abordagem Comunicativa, nascida a partir das contribuições de Chomsky, Piaget e Vigostky;
- Teorias do Círculo de Bakhtin sobre o discurso e o trabalho com os gêneros discursivos.

As demais, ou foram influenciadas por essas ou são delas derivadas, por isso, são as três correntes mencionadas anteriormente, as de maior relevância para os estudos linguísticos.

A primeira corrente a exercer impacto significativo nas formas de se ensinar e aprender uma língua estrangeira/adicional foi o Comportamentalismo. Tal corrente subsidiou concepções estruturalistas de língua, que por muito tempo nortearam as ações realizadas em sala de aula e ainda na atualidade perdura em alguns contextos de ensino de línguas aliada à outras metodologias.

Conforme afirma Cyrino (1999, p.158), os estruturalistas encaravam o estudo da linguagem como sendo um colecionar de dados e a análise descritiva desses dados. Durão (1999, p. 139) salienta que os estruturalistas “compreendiam o estudo

de línguas como um colecionar de dados e a análise descritiva desses dados”, ou seja, os pressupostos estruturalistas eram voltados para o estudo do código da língua sem desenvolver uma preocupação com relação aos contextos pragmáticos da produção textual–discursiva.

Neste paradigma, a língua é percebida como um conjunto estrutural de códigos relacionados que produzem significação. Deste modo, o processo de ensino e aprendizagem se baseia na reprodução e na memorização desses códigos objetivando que o aprendiz consiga organizá-los e reproduzi-los atendendo as suas necessidades comunicativas. Seguindo esse conceito, o Comportamentalismo defende que a aprendizagem de uma língua acontece em função de um conjunto de hábitos linguísticos, que o aprendiz deve desenvolver, gerando a aquisição de um novo comportamento a partir do binômio (estímulo–resposta) (SKINNER, 1972).

O comportamentalismo foi a linha teórica que embasou muitas metodologias de ensino de LE/A, principalmente durante e após a Segunda Guerra Mundial (devido à necessidade da apreensão de códigos linguísticos de LE/A em um curto período de tempo). Também foram alicerçados pelo comportamentalismo os métodos Audiovisual e Áudio–Oral de ensino de línguas.

Já nesta época, em meados da década de 50, fenômenos contrastivos eram observados por alguns teóricos que analisavam a aprendizagem de línguas, a partir das comparações das duas estruturas linguísticas (LM e LE/A) e do conjunto de códigos pertencentes às mesmas. A LC, teorizada na década de 40, com os estudos de Fries (1945) e Lado (1950), já se fazia presente nos estudos de LE/A.

Os conceitos comportamentalistas impactaram profundamente o processo de ensino e aprendizagem no que se refere à forma como trata o erro do aluno. Para os seguidores dessa vertente teórica, qualquer variante da estrutura da língua meta era vista como erro. Isso era porque o modelo de língua era a norma literária.

Com o passar do tempo, novas contribuições teóricas foram surgindo e outra corrente prevaleceu, contemplando os conceitos propostos por Chomsky, que embora tivesse formação estruturalista, conforme Durão (2001, p.113), propôs uma teoria mentalista sobre a aquisição da linguagem, antagônica às ideias comportamentalistas, como se pode comprovar pela resenha de Chomsky sobre o emblemático livro de Skinner (ANDRADE, 2015, p.35).

A partir da década de 60, Chomsky (1965), a partir da década de 60 do século XX, postula a “Gramática Gerativa Transformacional e reestrutura a visão de língua

e de sua aquisição. Para este estudioso, por ser dinâmica e criativa, a língua não poderia ser reduzida a um conjunto de enunciados a serem memorizados e repetidos de forma automatizada e em qualquer situação”. (PARANÁ, 2008, p. 44).

Chomsky compreendia a aprendizagem como sendo o resultado de complexos mecanismos mentais realizados pelo indivíduo durante a aprendizagem. Desse autor, também são os conceitos de “competência (aquilo que sabemos) e performance (o que fazemos com o conhecimento adquirido)” (PARANÁ, 2008, p. 44). Esse autor, acrescento que também defendia a teoria inatista de que todo indivíduo já nasce com a capacidade inata de desenvolver a linguagem.

Durão (2001, p.113) reforça que:

Para Chomsky a língua não é um simples comportamento porque no cerne da atividade verbal há um complexo sistema de regras que permite aos falantes compreender e criar um número infinito de proposições, muitas das quais nunca ouvidas antes”. (DURÃO, 2001, p. 113).

Chomsky defendia que todo indivíduo nasce com a capacidade de desenvolver a linguagem. Para ele, a língua não é um simples comportamento porque no centro da atividade verbal há um complexo sistema de regras que permite aos falantes compreender e criar um número infinito de proposições, muitas das quais nunca ouvidas antes.

Para Chomsky, existe uma Gramática Universal (GU) comum a todos os seres humanos, que é inata, sendo acionada por um dispositivo de aquisição da linguagem inerente a todo indivíduo. Esse dispositivo é acionado na criança por meio do *input* linguístico fornecido pelo adulto, o que inicia a sua formação linguística, a qual ele aprimora durante as suas fases de desenvolvimento.

Em outras palavras, “a Teoria Gerativa propõe a aprendizagem da língua materna como o desenvolvimento de uma capacidade inata, acreditando que o ser humano nasce com um componente na mente (*LanguageAcquisitionDevice – LAD*), no qual há uma GU, que permite que o ser humano compreenda a língua e interaja com ela, de modo a se comunicar”. (DURÃO; CANATO, 2005, p.8).

Em 1984, Chomsky propõe adequações aos pressupostos sobre a GU e elabora a Teoria dos Princípios e Parâmetros, considerando os questionamentos surgidos sobre a GU e as novas descobertas na área da linguagem. Durão explica a Teoria dos Princípios e Parâmetros da seguinte forma (DURÃO, 2001, p.116):

A GU, postulada por Chomsky tem dois componentes: os princípios linguísticos gerais (comuns a todas as línguas) e um conjunto de parâmetros, (dispositivos de variação que possibilitam a diversidade linguística). Os princípios gerais desenvolvidos na mente levam à constituição de uma gramática nuclear ou básica, que cresce no processo de interação com adultos em seu ambiente linguístico; já o conjunto de parâmetros leva à elaboração mental de uma gramática periférica, que consiste na variação entre as línguas.

A correntementalista também foi fortemente marcada pelos pressupostos de Piaget (PAROT, 1978, p. 118 e 119), ao afirmar que o aparecimento e a evolução da linguagem dependem da evolução cognitiva da criança. Assim, essa evolução determina a evolução da linguagem. Piaget considera que quatro fatores intervêm no seu desenvolvimento, sendo eles: a experiência de mundo, a maturação, o meio social e o equilíbrio (constituente de todos os organismos vivos, para compensar os desequilíbrios provocados pelo próprio meio).

Considerando as percepções de Piaget e Chomsky sobre a aquisição da Linguagem, progressos importantes repercutiram nas formas de se ensinar e trabalhar com a linguagem. Esses conceitos vão ao encontro das premissas de Vigotsky (1934/1975), que, como reitera Durão (2004, p. 18):

Durante o processo interativo, os interlocutores elaboram enunciados por turnos, de modo que o falante que tem um conhecimento linguístico mais desenvolvido “colabora” com o falante que tem um conhecimento linguístico mais incipiente, ajudando-o na elaboração de enunciados, promovendo a internalização das estruturas as quais está exposto.

A terceira corrente teórica que promoveu mudanças significativas para os processos didático–metodológicos na área das linguagens foi a composta pelos pensamentos do Círculo de Bakhtin. As considerações dessa corrente teórica sobre a importância de se perceber o discurso como uma prática decorrente das interações sociais, contemplando o trabalho com gêneros discursivos, permitiram novas perspectivas de entendimento do texto e análises linguísticas pelo viés discursivo, trazendo avanços metodológicos para as aulas de LE/A.

Essa terceira corrente foi a que embasou os documentos oficiais norteadores das práticas docentes vigentes na Educação Básica, principalmente as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE):

A proposta teórico–metodológica das DCE, então, se faz consoante com as teorias do Círculo de Bakhtin que veem a linguagem como processo dialético, repleto de valores e intenções e que promove a interação não só no âmbito verbal, mas também no social. Este documento postula ainda como conteúdo estruturante de uma LE ‘O Discurso Como Prática Social’, reforçando a proposta de construção de significados por meio do engajamento discursivo e com foco na abordagem crítica de leitura afirmando assim as teorias da Abordagem Discursiva. (PARANÁ, 2008).

Considerando a concatenação das correntes antes explicadas, o Comportamentalismo, a Abordagem Comunicativa e as Teorias do Círculo de Bakhtin, passarei às considerações sobre a LC.

3.2 LINGUÍSTICA CONTRASTIVA

A LC é uma das áreas de pesquisa preocupadas com o processo de aprendizagem de LE/A. É um ramo híbrido, que engloba estudos da área da Linguística, da Linguística Aplicada, da Psicolinguística e da Sociolinguística (DURÃO; CANATO, 2013). No entanto, a critério de definição, ela se configura mais apropriadamente como um ramo da Linguística Aplicada.

Durão (2005, p. 8–9) define a LC como *“una teoría lingüística que enfrenta una lengua a otra, buscando identificar las similitudes y las diferencias existentes entre ellas”*. Tal autora prossegue se referindo ao ensino de espanhol como LE/A para falantes de português como LE/A. Sobre isso, a pesquisadora ressalta que *“la demanda de español está llevando al desarrollo de una tradición creciente de investigación que tiene al contraste entre esas lenguas como marco teórico”*. (DURÃO, 2005, p. 9).

É importante ressaltar a diferença entre a LC e a Linguística Comparativa. Por isso, destaco que a Linguística Comparativa (ou Histórico–comparativa), conforme a descrição de Durão (2004, p. 9), *“centra–se na comparação de línguas para estabelecer relações de caráter genético entre elas”*, por isso, concentra seus estudos principalmente nas mudanças fonéticas e se baseia na regularidade dessas mudanças.

Por outro lado, ainda amparada por Durão (2004, p. 9), reitero que a Linguística Contrastiva, não se atém a relação genética entre as línguas, mas, sim,

tem o objetivo de contrastá-las. Isso com a finalidade de facilitar a aprendizagem dos alunos. Ela pauta-se no fato de que a utilização dos recursos linguísticos que o aprendiz já conhece da LM pode facilitar a aprendizagem da LE.

Robert Lado (1957) é considerado o precursor da LC, ao afirmar que o aprendiz encontraria facilidades ou dificuldades durante o processo de aprendizagem de uma LE/A, dependendo da similaridade da LE/A em relação à sua LM (proximidade ou distância). No entanto, Charles Fries (1945), já havia postulado que os materiais didáticos para o ensino da LE/A devem se basear na descrição científica da LE/A comparada com a LM do aprendiz. (DURÃO; CANATO, 2013, p. 4).

Desse modo, “a LC tem um caráter linguístico, já que investiga a estrutura das línguas em questão, e um caráter psicológico, já que se preocupa em compreender o processo de aprendizagem da LE”. (DURÃO; CANATO, 2013, p. 4).

Segundo Andrade (2011, p. 17), é possível afirmar que a tradição contrastiva no Brasil se instaurou na primeira metade do século XIX, com Antenor Nascentes e Idel Becker. Esses autores adotaram a abordagem contrastiva aos seus materiais ao considerarem as dificuldades que um falante de português (LM) teria ao aprender o espanhol (LE/A). Esse movimento despertou o interesse de novos adeptos para o estudo da LC e expandiu seus conceitos para outras LE/A.

A LC possui três modelos de análise. São eles: a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e a Análise de Interlíngua (IL). Para Sridhar (1981, *apud* ANDRADE, 2011 p. 38) “os três modelos da LC consubstanciam-se como três fases do desenvolvimento teórico-metodológico com o objetivo de entender os erros dos estudantes” (de LE/A). Durão (2007) aponta que indagações sobre esses modelos de análise aprimoraram o aporte teórico da LC.

Dentre os principais fatores que contribuíram com a LC estão a renovação da ideia de que a LM interfere na aprendizagem da LE/A, pensamento antes refutado no campo do ensino de LE/A e que ressurgiu por meio do preceito de que LM pode ser usada como base para a aprendizagem da LE/A; a revalorização de conceitos da LC, como os modelos de AC e AE, visto que eles podem contribuir para a compreensão de algumas dificuldades dos aprendizes. A introdução ao conceito de IL no campo dos estudos linguísticos e, por fim, o desenvolvimento de uma nova linha de pesquisa na LC, capaz de abarcar variáveis linguísticas e extralinguísticas, o que Durão denomina como “Análise de Interlíngua”. (DURÃO, 2007, p. 22).

O primeiro modelo é o de AC, proposto por Fries (1945) e Lado (1957). Durão e Canato (2013, p. 4) postulam que:

A AC assume como próprio o fenômeno da transferência, filtrado pela teoria Behaviorista (Comportamentalista). Assim, vê os processos linguísticos como 'comportamentos verbais' e a aquisição da linguagem como produto de uma formação de hábitos, obtida com a ajuda de exaustivos exercícios de repetição e substituição.

Os referidos conceitos trouxeram uma perspectiva diferenciada para a aprendizagem de uma LE/A. Buscando aporte teórico em Andrade (2011, p.22) esse autor explicita que, segundo Fries e Lado:

Aprender uma LE seria o mesmo que substituir os hábitos da LM por hábitos da LE, posto que (os comportamentalistas) entendiam que a aprendizagem de uma nova língua consistia na capacidade de responder a novos estímulos, criando novos hábitos. Esses pesquisadores, assim como outros contemporâneos seus, acreditavam que a LM interferia na aprendizagem da LE, ocasionando erros que podiam ser evitados com análises contrastivas das línguas envolvidas no processo, já que os erros, naquele momento, eram vistos como algo que indicava a incapacidade para responder corretamente aos novos estímulos. (ANDRADE, 2011, p. 22).

Essa percepção do erro do aprendiz reforçava que, prevendo o erro, por meio da aproximação de dois sistemas linguísticos, o materno e o da língua meta, o professor seria capaz de fazer as intervenções necessárias para evitá-lo. O erro era visto como um problema derivado da interferência negativa no produto final, algo que deveria ser banido para a concretização da aprendizagem. Como afirma Romero Guillemas (2004), se o erro pode ser previsível, a elaboração de materiais para evitá-los ou minimizá-los pode fornecer suporte pedagógico importante para ser utilizado nas aulas de LE/A.

À vista disso, Canato e Durão (2013, p. 4) defendem que "a AC preocupa-se com o contraste científico e descritivo de sistemas de duas ou mais línguas, buscando explicar a interlíngua do aprendiz, prever erros e criar um método de trabalho que os evite, com base na interferência da LM na língua alvo".

Durão (2007, p.12) relata que os estudos sobre a Análise Contrastiva gozaram de prestígio durante os primeiros anos da década de 1960. Entretanto, à medida que foram sendo detectados problemas em suas premissas, esse modelo foi

perdendo a sua credibilidade, ainda que alguns pesquisadores ainda defendessem a sua utilidade.

O desprestígio do modelo de AC, tornou o contexto extremamente favorável para a ascensão do modelo de AE (CORDER, 1967), visando a superar algumas das limitações da AC. Durão (2007, p.15) explana que o modelo de AE surgiu nos Estados Unidos e foi incorporado à didática de LE/A em 1967. A AE foi uma resposta às deficiências do modelo de AC e também um recurso para demonstrar que muitos dos erros cometidos pelos aprendizes de LE/A derivavam de estratégias universais de aprendizagem, entre as quais se inclui a transferência linguística.

Neste novo marco teórico, se entende que a transferência linguística acontece quando o aprendiz de uma LE/A utiliza as bases de sua LM para fundamentar a aprendizagem da língua alvo. Quanto maior a proximidade tipológica entre a LM e a LE/A, maior será a facilidade com a qual o aluno realiza essas transferências.

Eres Fernández (2003, p. 109), salienta que “no processo de ensino / aprendizagem, as semelhanças transformam-se em transferências (positivas, neste caso) e as diferenças provocam interferências (ou transferências negativas)”. Por isso, Durão (2005) enfatiza a importância do estudo dos “efeitos que as diferenças e semelhanças existentes na estrutura da língua materna (LM) produzem na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2)”.

O estudo dos conceitos da LC é necessário porque com a orientação adequada para os professores, eles podem contar com subsídios teóricos para orientar os alunos, a reconhecer as interferências (transferências negativas) (LADO, 1957) de uma língua na outra, além de outros fenômenos. A partir disso, o professor pode ensinar ao aprendiz a não realizar as associações prováveis, o que pode induzir ao erro, como é o caso dos falsos cognatos. Contando com mediação apropriada, o aluno pode ter condições de reconhecer as interferências e compreender sua função dentro de cada idioma, evitando equívocos. Porém, esse processo requer uma preparação maior do professor e um conhecimento mais aprofundado sobre os conceitos da LC.

Ao que Durão, (2005, p. 98–99) defende que a transferência linguística “não é um ato mecânico, mas, como um fenômeno de caráter cognitivo, que exige comparação e reflexão sobre as línguas em presença por parte dos aprendizes”, o que exige do professor preparação adequada para mediar o processo de ensino e aprendizagem.

Na AE, a maneira como o erro é percebido no ensino e aprendizagem muda substancialmente, passando a ser visto como parte do processo. O erro se converte em um instrumento diagnóstico para se compreender como o aluno aprende e se ele realmente aprende por meio dos métodos adotados pelo professor.

Este modelo “analisa os erros dos aprendizes e procura explicá-los, compreendê-los dentro do processo de ensino e aprendizagem e buscar maneiras de trabalho que permitam o desenvolvimento da LE/A”. (DURÃO; CANATO, 2013). Por isso, o desenvolvimento da LE/A é visto como um processo idêntico ao da LM, ou seja, como formação de regras. O erro é valorizado, já que indica que o aprendiz está testando hipóteses e internalizando regras (CORDER, 1967).

Tomando por base a dicotomia proposta por Chomsky, (CORDER, 1967) explora os conceitos de competência e atuação do autor e classifica os erros como não sistemáticos (aqueles derivados de deslizamentos cometidos pelo falante devido a situações de tensão, contexto de atuação, entre outros) e os sistemáticos (que são os que se devem ao conhecimento insuficiente da língua meta).

Dentre as teorias que embasaram a AE, há também a proposta de Hymes (1972), que, de acordo com Durão (2004, p. 17), faz voltar o olhar de linguistas e professores não somente para a capacidade de construção de orações numa língua que não é materna, mas também, para a habilidade de atuar sócio-linguístico-pragmaticamente segundo a situação de fala. Segundo Durão (1999), Hymes ampliou a visão sobre o conceito de competência linguística de Chomsky e indicou que (DURÃO, 1999 p. 140):

Há outros elementos, além dos linguísticos, que um falante deve saber para poder intervir na comunicação em situações diferenciadas cultural e socialmente, ou seja, ressaltou que não é suficiente ser possuidor do saber da língua, é necessário também saber como usá-lo de acordo com a situação de fala.

Dessa forma, “a AE se reforça por meio das concepções mentalista, sociolinguística e sócio interacional” (DURÃO, 2004, p.18), pois, possibilita ao professor de LE uma nova forma de verificar e analisar o erro do aprendiz. Essa análise permite que ele tenha os subsídios necessários para avaliar a aprendizagem e as práticas de ensino. Por meio desse processo, ele pode perceber o erro como um resultado natural do processo de ensino e aprendizagem, derivado das tentativas do aluno de se comunicar na língua meta.

Entretanto, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem de uma LE/A, professores e alunos entram em contato com uma situação linguística em formação, a Interlíngua (IL) (SELINKER, 1972), a qual se apresenta comumente entre grupos de aprendizes de uma LE/A, como sendo um estágio transitório de aprendizagem, em outras palavras, uma língua em construção.

Andrade (2004, p. 60), configura a Interlíngua como “um produto linguístico sistemático que os aprendizes de línguas não nativas constroem em cada etapa de desenvolvimento do idioma estudado.” No entanto, o termo Interlíngua, ainda segundo Andrade (2004, p. 60), também pode referir-se ao “sistema que permite a observação das diferentes etapas de aprendizagem dos estudantes de línguas não nativas; e ao sistema utilizado como meio de comunicação entre aprendizes, ou entre aprendizes e professores de uma determinada língua estrangeira”.

Durão (2007, p. 25), explica que “a denominação “Análise de Interlíngua” define melhor o que vem sendo feito com relação às produções linguísticas dos estudantes de LE”. Isso devido ao fato de que a IL possibilita uma análise de erros própria, como aponta Durão (2004, p. 20).

Além disso, contempla fenômenos como a fossilização, definida como o reaparecimento de estruturas linguísticas da língua de estudo que supostamente já teriam sido erradicadas (DURÃO, 2004, p. 21). Essa autora também trata do fenômeno do estado “plateau”, o qual acontece quando o aluno deixa de querer aperfeiçoar seu nível de proficiência por acreditar ter alcançado um nível satisfatório de conhecimento da LE/A.

Já Santos Gargallo (1993 apud ANDRADE, 2011, p. 37) define a fossilização “como um fenômeno linguístico que faz com que se mantenham, de maneira inconsciente e persistente, características da língua materna na interlíngua do estudante”. Essa autora também enfatiza “a relevância das estratégias de comunicação para a aprendizagem da LE/A que constituiriam “processos cognitivos desenvolvidos pelo estudante que tenta se comunicar na língua em cuja aprendizagem esteja imerso, processos estes que pretendem resolver carências de sua competência nessa língua com o propósito único de transmitir um significado de forma satisfatória”. (SANTOS GARGALLO, 1993, p. 143).

A IL “é, portanto, transitório, modifica-se rapidamente e é dependente das duas línguas envolvidas, a LM e a LE”. (DURÃO; CANATO, 2013, p. 6). Ela vai além dos modelos anteriores da LC, porque, como reitera SELINKER (1972 p.211):

A IL vai além dos modelos anteriores de análise, porque, entre outras coisas, se preocupa em estudar os processos psicolinguísticos que definem o conhecimento que está por trás de qualquer tentativa de atuação significativa do aprendiz de uma LE. A definição destes processos cognitivos é possível pela existência de uma estrutura psicológica latente, geneticamente determinada na mente dos estudantes, que se ativa quando o aprendiz tenta produzir ou entender orações na LE.

Vale ressaltar que essas maneiras distintas de se perceber o erro do aprendiz podem conduzir o professor a reflexões úteis sobre o processo de ensino e aprendizagem, fornecendo diagnósticos durante o processo, ou, até mesmo, apontando as falhas obtidas no produto final desse processo. Por isso, uma não se sobrepõe à outra, elas se complementam.

Citando Romero Guillemas (2004, p.10), na situação definir em poucas palavras cada um dos modelos, há de se atentar ao fato de que o mais fácil é afirmar superficialmente que a AC prediz os erros; que a AE os cataloga e a Interlíngua os localiza cronologicamente na história de aprendizagem do aluno. Segundo essa autora, o mais adequado é pensar na LC como um processo contínuo que transita por etapas complementares e cada uma delas oferece a informação suficiente para que o aluno possa avançar. Assim, não seria viável a explicação de uma sem a outra.

Todo o exposto fortalece a minha crença de que os conceitos da Linguística Contrastiva podem oferecer suporte teórico para promover intervenções significativas durante o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, se aliadas às concepções teóricas preconizadas pelos documentos oficiais norteadores do ensino de LE/A, podem contribuir para a prática docente na educação básica. Isso é o que justifica esta pesquisa.

Porém, para tanto, é essencial a formação dos professores em LC, para que possam ter acesso aos conceitos desse relevante ramo da Linguística Aplicada. Eres Fernández (2003, p.112) destaca a importância dos estudos e da pesquisa em LC e vai além, ela evidencia que:

É preciso que também sejam desenvolvidos mais trabalhos que avancem na relação teoria-prática, de forma a oferecer aos professores não fórmulas, prontas, mas, opções ou propostas de como é possível aplicar, na sua realidade de trabalho, esses estudos.

Além disso, defendo que, utilizando o arcabouço teórico–metodológico da LC, os professores contarão com recursos que podem promover melhorias para as práticas desenvolvidas nas aulas de LE/A. Por exemplo, o conhecimento dos processos de Transferência e Interferência linguística, Interlíngua, os modelos de Análise Contrastiva, Análise de Erros e Análise de Interlíngua, entre outros, e a teoria que descreve esses fenômenos.

Isso é importante já que eles permeiam as aulas, seja pelo uso dos alunos, seja pelo dos professores. Mesmo que não componham a literatura de referência dos professores da educação básica. Como reitera Eres Fernández (2003, p. 117) “é preciso avançar e estabelecer vínculos estreitos entre a teoria e a prática para que também se produzam avanços na prática diária de sala de aula”.

Na próxima seção, apresento a análise dos documentos norteadores do ensino de LE/A da Educação Básica.

3.3 DOCUMENTOS NORTEADORES DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção, analiso os documentos oficiais norteadores do ensino e aprendizagem de LE/A na Educação Básica do Paraná, sendo eles as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (2008), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCM) (2008) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica Para o Estado do Paraná (DCE) (2008), que regem o ensino de línguas no Brasil e no referido estado. É notável o grande avanço que se obteve em muitos aspectos com relação às políticas públicas que norteiam o trabalho pedagógico nas escolas.

As DCE da Educação Básica, construídas a partir dos citados anteriormente, é o documento no qual centro minhas reflexões, visto que, pretendo investigar as aulas de língua estrangeira/adicional da Educação Básica da rede pública de ensino Paraná. Esse documento enfatiza que o ensino de LE/A, deve ser norteado pelas práticas discursivas por meio dos gêneros textuais e baseadas nas relações sociais:

Diante desta riqueza discursiva que o trabalho com textos pode proporcionar as DCE focam em um trabalho em LE que extrapole a compreensão que está latente em uma estrutura textual e que leve o aluno a uma compreensão mais aprofundada e crítica e que ele faça pontes significativas para a construção do conhecimento do aluno” (PARANÁ, 2008).

Por fim, refletindo sobre os conceitos teórico–metodológicos da LC e as orientações dos documentos norteadores relativos ao ensino e aprendizagem de uma LE/A, reforço minha proposição de que o conhecimento dessas teorias e o trabalho docente contemplando a associação das mesmas podem contribuir para que intervenções mais significativas possam ser conduzidas pelo professor durante o ensino de LE/A.

Na próxima seção deste capítulo, teço considerações sobre a concepção bakhtiniana de linguagem, que compõe a DCE para o ensino de LE/A no Paraná.

3.4 AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS CONSTANTES NAS DCE DE LÍNGUA ESTRANGEIRA E A CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Conforme as DCE da Educação Básica, a concepção bakhtiniana de linguagem, que adota o discurso como uma prática social, deve nortear o ensino de LE/A no Estado do Paraná. Além disso, o estudo da LE/A deve contribuir para reduzir as desigualdades sociais e desvelar as relações de poder que as apoiam.

Ao conhecer outros universos linguísticos, sociais e culturais, o aprendiz pode, não apenas se comunicar, mas, assumir uma nova identidade, que o permita interagir nesses universos, assumir seu espaço e transformar a realidade na qual está inserido por meio da LE/A.

Leffa (2012a) explana que enquanto indivíduos, possuímos múltiplas identidades que nos permite transitar por diferentes contextos de atuação. Com relação à LE/A, ele reitera que “quem fala uma outra língua tem pelo menos duas identidades: a identidade de falante da língua materna e a identidade de falante da língua estrangeira”. (LEFFA, 2012a, p. 73).

Partindo desse pressuposto, as DCE corroboram a finalidade do ensino de LE/A romper as barreiras linguísticas e sociais por meio da construção da identidade do aluno, da prática social e da reconfiguração das relações de poder e das desigualdades existentes em sala de aula e em outros contextos de interação.

Desse modo, as DCE adotam pressupostos que forneçam suporte para que as práticas em sala de aula possam reconstruir essas relações de poder. Assim, referenciais teóricos que atendam as demandas da sociedade brasileira, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica da aprendizagem foram contemplados, justificando-se a opção pelas concepções teóricas do Círculo de Bakhtin, por meio do trabalho com gêneros discursivos.

Ainda segundo o documento (PARANÁ, 2008, p. 53), “a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite.” O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico. A língua possui, por meio do discurso, uma função social, sendo um processo dinâmico e conflituoso de produção de significados sobre a realidade que se dá em qualquer contexto social. Para Bakhtin (1999), as relações sociais ganham sentido pela palavra e sua existência se concretiza no contexto da enunciação.

Em se tratando das especificidades do contexto global contemporâneo e à heterogeneidade que deve ser contemplada nas práticas desenvolvidas em sala de aula para o ensino de uma LE/A, as DCE têm como prerrogativa que:

Ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independente do grau de proficiência atingido. (PARANÁ, 2008, p. 55).

Sob essa perspectiva, ensinar e aprender uma LE/A é “considerar a importância do outro dentro do evento discursivo, sendo que a prática comunicativa discursiva é um momento de negociação de sentidos e significados entre o “eu” e o outro” (BAKHTIN;VOLOCHINOV, 1999).

Essa concepção da língua como discurso e do discurso como uma prática social redefine os objetivos de ensino e aprendizagem de uma LE/A, assim como reconfigura concepções metodológicas e avaliativas, considerando a relação dialógica entre os personagens do ato discursivo seja por meio do texto ou de situações de fala. Bakhtin, afirma que a língua deve ser entendida como um fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação (enunciado) ou enunciações (enunciados), [...] (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Por essa perspectiva, Bakhtin alega que a língua em sua essência “não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção.” A língua é contruída e reconstruída por meio das relações sociais, ela se estabelece pelo “fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Em consonância com esse pensamento, para compreender o texto (discurso materializado) em língua estrangeira, o leitor deve considerar o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional do gênero utilizado, o interlocutor, a intencionalidade do texto, a esfera de circulação para a qual ele foi produzido, entre outros elementos. Esses, por sua vez, consideram o conhecimento prévio do leitor e a sua subjetividade para construir sentidos. Bakhtin ([1953]/2003, p.279) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso. Todo e qualquer discurso está vinculado à história e ao mundo social”.

Dessa forma, os sujeitos estão expostos e atuam no mundo por meio do discurso e são afetados por ele. As DCE (2008, p.54) apontam que “nos discursos presentes no intertexto das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais”. Logo, as formas de linguagem variam de acordo com os usuários, o momento sócio discursivo, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação.

Sob essa perspectiva, as DCE (2008) propõem que a aula de língua LE/A constitua um espaço para que o aluno reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural. Para que se envolva discursivamente e perceba possibilidades de construção de significados em relação ao mundo em que vive, considerando aspectos identitários e subjetivos.

Analisando o exposto, percebo que a Linguística Contrastiva pode ser aliada ao trabalho com os gêneros discursivos, amparada pelas DCE, que reconhecem o contexto global contemporâneo como espaço de contato de diferentes línguas e culturas, sendo, terreno fértil para os pressupostos da Linguística Contrastiva.

As sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente. Possibilitar aos alunos que usem a língua estrangeira em situações de comunicação – produção e compreensão de textos verbais – é também inseri-los na sociedade como participantes ativos, não limitados as suas comunidades locais, mas, capazes de se relacionar com outras comunidades e outros acontecimentos. (PARANÁ, 2008, p. 57).

Não obstante, o documento ainda aponta as comparações que os alunos realizam entre a LM e a LE/A como estratégia de aprendizagem, destacando que, ao ser exposto às diversas manifestações de uma LE/A e às suas implicações político-ideológicas, o aluno constrói recursos para compará-la à LM de maneira a alargar horizontes e expandir sua capacidade interpretativa e cognitiva.

Considerando as práticas discursivas, essas comparações vão além da descrição linguística, normalmente contemplada pela LC. Elas passam à dimensão da comparação de sentidos, de enunciados, de funções dentro do texto, de percepções de realidades apresentadas pela LM e pela LE/A.

Leffa (2012b, p.393), afirma que “o ensino de línguas caracteriza-se também pela dualidade de sistemas linguísticos, envolvendo não só a língua a ser estudada, mas também a L1 do aluno, que pode desempenhar um papel maior ou menor na aprendizagem da L2”. Sob esse viés, dependendo do conceito que se tem de língua e de sua aprendizagem, a L1 do aluno pode ser vista em alguns momentos como ponto de apoio para a aprendizagem e em outros, como empecilho.

Conforme consta nas DCE (2008, p. 66) “ao interagir com textos diversos, o educando perceberá que as formas linguísticas não são sempre idênticas, não assumem sempre o mesmo significado”. Mas, por outro lado, elas são flexíveis e variam conforme o contexto e a situação em que a prática social de uso da língua ocorre. Ao compreender esses fenômenos em LM, o aprendiz pode relacioná-los durante a aprendizagem de uma LE, e isso pode facilitar sua aprendizagem e a construção de sentidos.

No que concerne à prática de análise linguística, as DCE (2008, p. 68) corroboram que:

Com relação aos encaminhamentos metodológicos, “o professor deve compreender a língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, desenvolver as práticas em sala de aula pautadas no trabalho com o texto (gêneros discursivos variados) e dar preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido. (PARANÁ, 2008, p. 68).

Desse modo, a Linguística Contrastiva pode contribuir de fato com o processo de ensino e aprendizagem de LE/A na Educação Básica, adequando seus conceitos para fornecer subsídios teóricos e práticos que o trabalho com os gêneros discursivos necessita, complementando, dessa maneira, a compreensão textual, a construção de sentidos e o estudo da gramática contextualizada, com foco no contraste que emerge quando duas línguas ou variantes de uma mesma estão em contato.

Sigo, na próxima seção, tecendo considerações sobre o papel do professor de LE/A na contemporaneidade.

3.5 PAPEL DO PROFESSOR E ENSINO DE LÍNGUAS

Não há como falar sobre ensino de LE/A sem abordar a questão das mudanças contextuais e metodológicas que norteiam a prática docente na atualidade. Para tanto, faço um retrospecto sobre as tendências metodológicas que caracterizaram o ensino de línguas ao longo da História. Primeiramente, considerando a língua e depois, a aprendizagem de uma LE/A.

De acordo com Leffa (2012b), com relação à língua, a evolução histórica desdobra-se em três grandes paradigmas: a ênfase no sistema, a ênfase na função e a ênfase na ideologia, respectivamente. Ainda segundo o autor, o desenvolvimento do Ensino de Línguas é marcado pela presença do método, como solução básica para os problemas de aprendizagem.

Leffa e Irala (2014, p.22) corroboram que “na sua essência, o método pressupõe minimamente a criação de dois inventários, sendo o primeiro de elementos linguísticos e o segundo, de elementos didáticos, propondo de que modo os elementos linguísticos devem ser apresentados”.

A proposta de um método, partindo dessa perspectiva, depende da percepção que o proponente tem de língua. Leffa e Irala (2014, p.22) argumenta que “para

alguns pesquisadores a língua é um sistema independente composto por partes separadas umas das outras (ênfase no sistema); nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua, basta adquirir cada uma das partes”.

Por meio da referida linguagem, o professor percebe a língua como um conjunto de elementos linguísticos que estabelecem relações entre si, possibilitando a construção de sentidos por meio da combinação de palavras em frases e do correto uso das regras gramaticais.

O papel do aprendiz nesse contexto de aprendizagem é memorizar, apreender o maior número possível de palavras, estruturas e regras gramaticais para que possa usar a língua adequadamente, dentro dos padrões técnicos e estruturais estabelecidos. O papel do professor consiste basicamente em apropriar-se da língua, para que possa transmitir a estrutura aos alunos, para que eles sejam capazes de reconstruir o sistema ensinado. Deste modo, aprender uma língua é desenvolver uma competência linguística. Por isso, métodos de ensino baseados em exercícios de tradução e versão e de interpretações mais superficiais de textos simples são utilizados nessa vertente de ensino.

Leffa e Irala (2014, p.23) reiteram que “ainda são recorrentes os trabalhos e práticas pedagógicas que são embasados pelo estruturalismo”, especialmente no ensino formal e regular, como o da Educação Básica, por exemplo. Penso que não há problema nessa opção do professor, porém, a escolha do trabalho com foco na estrutura precisa ter uma proposta previamente definida, bem fundamentada, combinada com outra vertente teórico-metodológica e constar no plano de trabalho docente do professor.

Em se tratando da ênfase na função da língua, a Abordagem Comunicativa toma forma, trazendo uma concepção de língua enquanto ferramenta de comunicação. A Abordagem Comunicativa vê a língua não como sistema, mas como atividade, como algo que se usa para atingir um objetivo. Usar a língua é criar enunciados para agir sobre o mundo. Hymes (1972) pondera que “aprender uma língua não é mais desenvolver apenas a competência linguística, mas é, principalmente, desenvolver a competência comunicativa”.

O foco é a comunicação. É usar a linguagem para atuar em diferentes situações, como pedir um favor, fazer um elogio ou pedir comida em um restaurante. A língua toma um caráter funcionalista e o aprendiz, além da competência linguística

deve desenvolver a competência comunicativa, sendo o professor o principal mediador dessas ações comunicativas.

Neste parágrafo chego ao meu objetivo, ao realizar o histórico para contextualizar o meu trabalho dentro da concepção de língua preconizado pelas DCE e o qual eu acredito que seja a mais compatível com o contexto contemporâneo: a língua como ideologia.

Essa vertente, que percebe a língua enquanto um conjunto ideológico “não considera a língua como um sistema abstrato, independente do sujeito, nem como instrumento de ação, usado pelo sujeito para agir sobre o mundo; vê a língua como a instância que constitui o sujeito” (LEFFA; IRALA, 2014, p.24).

Por isso, retomando Bakhtin (1999), ele afirma que “não é possível que o indivíduo desvincule sua personalidade língua (discurso) ou línguas que utiliza”, segundo o autor, “uma vez que a atividade mental, suas motivações subjetivas, suas intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos não existem fora de sua materialização objetiva na língua” e essas manifestações só acontecem por meio da prática social, em contextos de interação.

Leffa (2012b, p. 392) explana que “quem vê a língua como prática social, não consegue desmontá-la em elementos menores, porque a vê atrelada à comunidade que a usa; a língua, nessa perspectiva, não existe fora do evento comunicativo que a constitui”. O autor exemplifica que isso seria (LEFFA, 2012b, p.392):

Como a cor que não pode ser percebida sem o objeto que contem a luz que a reflete; não podemos ver o azul se ele não estiver no céu, nas águas do mar ou mesmo numa folha de papel. Do mesmo modo, não podemos perceber a língua se ela não estiver sendo usada por alguém em algum tipo de interação com o outro. A língua é um objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social. Nessa concepção, o trabalho solicitado ao professor não é o de por a língua dentro do aluno, mas o de inserir o aluno na prática social.

Desse modo, a concepção de língua que utilizarei neste trabalho consiste no discurso como prática social, visto que acredito que a construção do conhecimento de uma ou mais línguas acontece por meio do dialogismo e da interação social e como a língua é parte inerente do ser, não há como negar a influência da LM na aprendizagem de uma LE/A, fato que corrobora a minha proposição de que a LC pode ser uma aliada nesse processo.

Já com relação à aprendizagem, pode-se considerar para fins de estudos científicos dois paradigmas marcantes: O Instrucionismo e o Construtivismo (LEFFA; IRALA, 2014). O Instrucionismo está centrado na ideia do aluno como receptor de conhecimento. Esse conhecimento parte tradicionalmente do professor, mas também pode vir de outras fontes, como o livro didático, por exemplo. Como exposto por Leffa (2012b), essa vertente caracteriza-se por um procedimento didático que emana de uma fonte para vários destinatários.

Pode-se relacionar esta postura didática como a adotada ainda nos dias de hoje na Educação Básica e vem sendo fortemente criticada devido às suas limitações práticas. Ela preconiza o ensino de línguas de forma homogênea, padronizada, em que os aprendizes supostamente estão no mesmo nível de proficiência linguística, recebem o conteúdo e o assimilam, tendo o professor como principal ponto de referência dentro de sala de aula.

Aqui, adotando o conceito de proficiência de acordo com Gorman (1971 *apud* BALTAR, 2004, p.216), que diz:

[...] um locutor proficiente de uma língua dada é um locutor que possui nesta língua um repertório verbal, cuja complexidade está em correlação aproximativa com a gama funcional, ampla ou reduzida, desta língua nos diferentes grupos em que ele é membro.

Assim, a voz do aluno é suprimida, não há o olhar para as diversidades presentes em sala de aula e tanto professor quanto o aluno tem sua autonomia anulada toda ou parcialmente. O aluno por só receber as informações prontas, sem possibilidade de interação, de questionamentos ou inquietações.

Já o professor, nesse modelo de ensino, muitas vezes segue padrões metodológicos engessados, ancorados por materiais didáticos pouco suscetíveis a modificações. Leffa e Irala (2014, p.25) pontuam que “no Instrucionismo, a ideia é que o conhecimento armazenado na cabeça do professor pode ser passado para o aluno em aulas expositivas, supostamente com ênfase no domínio cognitivo, sem a entoação afetiva da linguagem”.

Em contrapartida, o Construcionismo reconfigura a relação entre professor e aluno e entre ambos com o conhecimento. Ainda amparada por Leffa e Irala (2014, p. 26), que explicam que “o Construtivismo inverte a relação do aluno com o conhecimento; o aluno deixa de ser o depositário de um saber que recebe

passivamente do outro e passa a construir ativamente um conhecimento compartilhado, que inclui a colaboração, a afetividade, a interação com o outro”.

Em outras palavras, o ensino deixa de ser feito por imposição, por transmissão passiva de informações, busca-se facilitar a aprendizagem por meio da negociação, valorizando a autonomia do aluno. O construtivismo, centrado no aluno, substitui o Instrucionismo, centrado no professor, reconfigurando as relações de poder em sala de aula, visto que ele passa a ser reconstruído pelas partes e assume a função de dar voz a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Não há como dizer que professor e aluno estarão com funções equiparadas em sala de aula, pois, é preciso considerar os anos de estudo e experiência do professor que o levaram a desenvolver tão importante função. O que afirmo é que uma visão instrucionista de ensino reforça o conceito vygotskyano do par mais experiente em que quem sabe mais colabora com a construção do conhecimento de quem sabe menos.

O que é importante destacar nesta perspectiva é que o papel do professor deixa de ser de transmissor de conhecimento para ‘facilitador’ da aprendizagem. Não utilizo aqui o termo facilitador no sentido de alguém que torna o processo mais fácil, mas sim, aquele indivíduo que ajuda as pessoas a compreender suas necessidades educacionais, que orienta a planejar, a desenvolver estratégias para suprir defasagens e a atingir os seus objetivos de aprendizagem, ou seja, aquele que orienta, que instrui.

A partir deste ponto, Leffa e Irala (2014, p. 27) reiteram que “língua e aprendizagem se fundem, e assim se relacionam com os sujeitos e com as formas de construir sentidos em diferentes contextos de atuação.” Os objetivos de aprendizagem de uma língua estrangeira são reconfigurados e a ênfase passa a não ser mais nos fatos, mas, no sentido que os fatos produzem no sujeito, considerando sua subjetividade, o conhecimento que já possui, suas especificidades educacionais, os contextos de prática e a interação social.

Voltando às concepções bakhtinianas, ao considerar essa fusão de língua e aprendizagem, é importante ressaltar que, para Bakhtin e Volochinov (1999) “a entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação.” Cada evento comunicativo é afetado por esses elementos e constituído por eles.

Por isso, não há enunciação isolada e a relação entre os interlocutores e o discurso materializado sempre é dialógica. Nas palavras de Bakhtin:

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem, qualquer que seja seu campo de emprego, está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2002, p. 209).

Isso porque “o valor novo do signo, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor–ouvinte. Só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p.14).

Contudo, compreendendo a fusão entre língua e aprendizagem e dialética como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, o aprendiz de uma língua deve ser considerado em sua totalidade, contemplando suas crenças, ideologias, conhecimento geral e linguístico prévios e a sua relação com o outro e com seu contexto de atuação.

Sob essa perspectiva, o professor passa a ter uma percepção diferenciada e mais abrangente sobre o que é aprender uma língua estrangeira e como esse aprendizado pode impactar na realidade na qual o aprendiz está inserido. O que propicia ao alunodiferentes visões de mundo, pensamento crítico e mais possibilidades de utilização de seu repertório linguístico, cultural e social.

Isso posto, acredito que se o professor contar com mais recursos teórico–metodológicospara contribuir para o seu trabalho em sala de aula, mais possibilidades de aperfeiçoamento ele terá.

Dessa maneira, mesmo a LC tendo sido tradicionalmente ligada a trabalhos de descrição linguística, defendo que ela pode ser estudada de uma perspectiva diferente, explorando seu caráter psicológico no que concerne à aprendizagem de LE/A que permita que sua utilidade prática vá além do estudo de estruturas e a aplicabilidade de seus conceitos possa ser viável dentro de contextos complexos e heterogêneos de aprendizagem de línguas, como é a sala de aula da escola pública brasileira.

Para tanto, eu considero que fatores como a reconfiguração dos papéis de aluno e professor, as necessidades de ensino decorrentes do contexto global

contemporâneo e a concepção discursiva da língua sejam essenciais para conduzir o trabalho do professor de LE/A.

Incito a pensar que a língua sendo ensinada pelo viés construtivista que vai ao encontro das prerrogativas das DCE, conduz a aprendizagem visando desenvolver no aprendiz a competência discursiva. Segundo define Baltar(2004, p.224), ela “é a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens para interagir sócio–discursivamente”.

No próximo capítulo, disserto sobre questões proximidade e distância entre LM e a LE/A e como essa relação afeta o processo de ensino e aprendizagem de uma LE/A.

4 A PROXIMIDADE E A DISTÂNCIA TIPOLOGICA ENTRE LÍNGUAS E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM POR UM VIÉS DISCURSIVO – CONTRASTIVO DE ENSINO

Não há como se pensar em ensino e aprendizagem de LE/A por um viés discursivo e contrastivo, sem considerar as questões de proximidade e distância tipológicas entre línguas, que podem facilitar ou comprometer o processo de ensino e aprendizagem, como ressaltam Durão (1999), Freeman e Long (1994), CarrascoGonzález (2001), Andrade (2011), entre outros.

4.1 PROXIMIDADE E DISTÂNCIA TIPOLOGICA ENTRE LÍNGUAS E A APRENDIZAGEM DA LE/A

As questões de proximidade e distância tipológicas entre línguas possuem caráter histórico, social e cultural. Sabe-se que as línguas portuguesa, espanhola, italiana, entre outras de mesma constituição genética, são consideradas ‘próximas’. Essa nomenclatura é adotada por se referir a línguas que possuem estruturas linguísticas parecidas, e, desta forma, permitem que os aprendizes estabeleçam comparações mais facilmente e percebam semelhanças e diferenças com mais facilidade.

Já é de conhecimento que as línguas derivadas do Latim possuem raízes genéticas que as tornam próximas já que compartilham de estruturas linguísticas parecidas em sua essência. Esse fato insere as línguas latinas no campo das ‘línguas próximas’ no que concerne aos aspectos de ensino e aprendizagem. É o que acontece, por exemplo, no processo de aprendizagem que contempla o português como LM e o espanhol como LE/A.

Já as línguas consideradas tipologicamente ‘distantes’ são aquelas que possuem grande diferença da LM do aprendiz, como o português do inglês ou o espanhol do alemão, por exemplo. As línguas distantes podem dificultar a aprendizagem da LE/A, pois, como explicam FREEMAN e LONG (1994, p. 19), quanto maior for a diferença entre dois sistemas, isto é, à medida que sejam mais numerosas as formas e padrões mutuamente exclusivos de cada um, maior será o problema da aprendizagem.

Henriques (2005 apud ANDRADE, 2011, p. 44) explica que há “línguas distantes do espanhol, de distância média e próximas”. O português, como já

mencionado, é considerado uma língua próxima do espanhol (origem românica), com uma distância média das línguas de origem anglo-germânicas (inglês e alemão, por exemplo) e distante das línguas asiáticas (como o chinês e o japonês). (ANDRADE, 2011).

Para efeito de análise, abordarei as questões de aprendizagem contemplando o Português como LM, o Espanhol como língua próxima e o Inglês como língua distante. Faço essas opções por refletirem a realidade encontrada nas aulas de LE/A da rede regular de ensino da Educação Básica.

Em se tratando das línguas próximas (Português e Espanhol), é comum imaginar que o processo de ensino e aprendizagem seja mais fácil e sem tantos percalços linguísticos se comparado à de uma língua considerada distante. Essa percepção equivocada se deve ao fato de que devido à semelhança do código e das estruturas linguísticas, o aprendiz tenha menos desafios quando em contato com uma LE/A considerada próxima.

O aprendiz faz associações e comparações entre a sua LM e a LE/A e devido à proximidade linguística entre ambas. Esse é um recurso natural, utilizado intuitivamente, que favorece a aprendizagem da LE/A desde que com a orientação adequada. Sem ela, ele pode não dar a devida atenção a aspectos importantes, como os falsos cognatos e as diferenças de uso de termos e expressões entre uma língua e outra. Isso, entre outros fatores que podem comprometer o processo de ensino e aprendizagem, como os sociais, culturais, etc.

Durão (1998a, p. 267) enfatiza que “si, por una parte, *la excesiva proximidad entre elportugués y elespañol, significa una barrera para lacorrección total em cualquier aspecto de la L2, por otra favorece lacomprensión y lacomunicación desde las fases más elementalesdelaprendizaje*”.

Por isso, CarrascoGonzález (2001) adverte que é necessária atenção redobrada dos aprendizes de línguas próximas a sua língua materna, pois, ele pode erroneamente acreditar que, pelo fato da LE/A ser parecida com a sua, ela ser de fácil aprendizagem e cometer equívocos principalmente durante a fala. O autor exemplifica os riscos referindo-se ao ensino de Português para falantes de espanhol, que era seu contexto de atuação, entretanto, que se aqui se adequa para critério de exemplificação. Ele pontua que (CARRASCO GONZALÉZ, 2001, p.3):

[...] A semelhança entre as línguas espanhola e portuguesa é, sem dúvida, uma vantagem para facilitar a aprendizagem. Porém, é também uma faca de dois gumes, pois, o falante do Espanhol encontrará muitas formas parecidas com as da sua língua que possuem o uso e o significado completamente diferentes. Deverá, portanto, prestar mais atenção do que qualquer outro estudante às particularidades do Português e, por consequência, evitar guiar-se apenas pelas estruturas e pelo léxico do Espanhol sem verificar antes sobre seu uso em Português. (Tradução livre).

Andrade (2011, p. 45) adverte que “o fator semelhança entre o português e o espanhol levou à criação do mito que concebe o idioma espanhol como “língua fácil” por falantes da língua portuguesa na variante brasileira. Esse mito justifica a existência do portunhol”, que acontece pelo fato de que o brasileiro reconhece boa parte do vocabulário de um texto ou enunciado em espanhol.

Todavia, no caso do inglês (ensinada como LE/A) na educação básica, apresenta uma dificuldade maior de aprendizagem para os aprendizes brasileiros, pelo fato de apresentar uma maior distância tipológica do português, por tratar-se de uma língua do tronco anglo-germânico. Para avaliar o impacto da proximidade ou distância da LE/A com relação à LM (nesta pesquisa considerando o Português como LM e o Inglês e o Espanhol como LE), na aprendizagem de uma LE/A, preciso considerar a influência da LM na aprendizagem da LE/A.

A importância da LM na aprendizagem de uma LE/A, possibilitando que por meio do contraste entre as duas línguas, os aprendizes sejam capazes de identificar semelhanças e diferenças. É fundamental considerar que na aprendizagem de uma língua estrangeira todo indivíduo tem uma bagagem linguística, cultural e social que servem como alicerce para que a aprendizagem da LE/A seja construída.

Para o processo de ensino e aprendizagem, os contrastes estabelecidos entre a LM e a LE são essenciais para que o aluno possa construir seu conhecimento na LE/A tendo como base o que já sabe na LM. Todavia, “o domínio de uma LE, principalmente se o processo de aprendizagem tiver iniciado depois que esses indivíduos já forem adultos, será afetado por fatores como a semelhança / diferença entre as estruturas da LM em relação à LE”. (SCLIAIR; CABRAL, 1988, *apud* DURAO, 2003, p. 116).

4.2 OS MATIZES CULTURAIS E O ESTUDO DISCURSIVO–CONTRASTIVO DA LE/A

No que se refere à carga linguística e cultural que o aprendiz traz de sua LM, é visível que a percepção dos contrastes entre a LM e a LE/A transpassa o plano linguístico e atinge a dimensão cultural e até mesmo social na aprendizagem da língua meta. Segundo Durão (1999, p.140), “ao deparar-se com uma LE, o aprendiz tem que desenvolver uma visão de mundo própria dessa nova cultura, de modo que o professor de LE, diferentemente do que ensina a LM, além de auxiliar a elaborar a competência linguística do aluno, tem que ajuda-lo a construir uma nova visão de mundo”.

Durão (1999, p. 140) valoriza a concepção de língua como “produto social, reflexo direto da cultura, elemento ideológico e definidor”. Por isso, entende que aprender uma LE/A “não se restringe apenas à fixação de regras gramaticais, à decodificação auditiva de mensagens e à produção de fonemas da LE” (DURÃO, 1999, P. 140), pois, essa concepção estruturalista de língua não atende mais as necessidades educacionais dos aprendizes de LE/A, que precisam lidar com o mundo e saber utilizar a língua para a interação social em diversos contextos de prática.

Por isso, a aprendizagem de uma LE/A deve ir além da relação estabelecida entre o aprendiz e a língua, mas, considerar também a relação da língua com a cultura e, desse modo, contemplar aspectos sobre o “funcionamento da cultura inserida no processo comunicativo original, porque é dessa maneira que se reconhece o que é apropriado ou inapropriado dentro de uma comunidade linguístico–social específica”. (DURÃO, 1999, p. 140).

Nessa perspectiva, por meio do estudo contrastivo, o aluno pode reconhecer na LE/A não apenas as diferenças e semelhanças que concernem ao léxico, a sintaxe ou a estrutura linguística como um todo. Ele pode também perceber essas semelhanças e diferenças na construção de sentidos, na ideologia trazida pelo signo linguístico quando utilizado no contexto proposto pela LE/A e nas possibilidades de significação dele conforme o gênero que o contempla e a esfera de circulação a qual ele pertence.

Por meio destas percepções, o aprendiz utiliza a LM para aprender não apenas a estrutura da LE/A, mas todo o universo cultural que ela traz, visto que

língua e cultura são indissociáveis (HYMES, 1972). Por conseguinte, embasado por sua realidade linguística e cultural (LM), o aprendiz recebe recursos para interagir e tornar esse novo conhecimento, aprendido por meio da LE/A, mais palpável, mais próximo do seu universo.

Durão (1999, p.139), remetendo ao conceito de Competência Comunicativa de Hymes (1972), argumentou que “Hymes indicou que há outros elementos, além dos linguísticos, que um falante deve saber para poder intervir na comunicação em situações diferenciadas cultural e socialmente”. Andrade (2011, p.47) alega que “a habilidade de compreender a cultura alheia e de saber transitar nela é o que os estudiosos chamam de competência cultural”, denominação que nasceu à luz dos postulados de Hymes sobre a “competência linguística”.

Nesse viés, uma língua próxima, como o espanhol, permite maior facilidade ao se estabelecer esses comparativos. No entanto, ela também induz mais frequentemente o aluno ao erro, justamente devido à semelhança estrutural das duas línguas. No entanto, em relação aos matizes culturais dessas duas línguas, as diferenças são gritantes, o que requer maior orientação ao aprendiz.

Quando os conceitos culturais são relativamente universais, normalmente não ocorre dificuldade de aprendizagem, entretanto, quando expressam um matiz cultural particular, podem exigir uma orientação extra para que o aprendiz adapte convenientemente o seu conhecimento de mundo à língua e à cultura estrangeiras. (DURÃO, 1999, p. 141).

Contudo, no caso do inglês, o aluno encontrará um desafio linguístico maior, considerando a diferença entre as estruturas das línguas (LM e LE/A), porém, quando se deparar com as questões culturais que englobam as duas línguas, eles estarão mais familiarizados, devido ao fato de que muito da cultura dos países que tem o inglês como língua oficial (principalmente os Estados Unidos) estar presente na rotina dos brasileiros por causa dos fenômenos globalizatórios e dos avanços tecnológicos.

Portanto, em se tratando de proximidade ou distância tipológica entre línguas, ressalto que não apenas os aspectos linguísticos podem interferir na aprendizagem no aluno, mas também os culturais. Como corrobora Durão (1999, p.147):

Quando se ensina uma LE, as diferentes concepções de mundo têm que ser levadas em conta para conduzir a aprendizagem a bom termo, porque, quando não se sabe realizar ou decodificar um gesto, quando não se sabe tocar no ouvinte no momento certo durante o processo comunicativo ou quando não se sabe manter uma distância adequada em relação ao interlocutor, podem-se gerar interferências ou até uma ruptura no processo comunicativo.

Durão (1999, p. 150) adverte com relação ao preconceito cultural que pode ser instaurar devido a estereótipos gerados pela ideia de que a cultura materna é superior, fomentadas pelo senso comum. Tal autora reforça que (DURÃO, 1999, p. 150):

Para superar esse tipo de preconceito, deve-se levar os alunos a observar os membros das comunidades que falam a LE, “estuda-los”, realizando uma análise contrastiva de ambas as culturas, observando as semelhanças e diferenças entre aquele cotidiano e o próprio, e relativizando as diferenças para que se veja na cultura da LE exclusivamente esse modelo cultural e não a imagem pré-concebida e idealizada da sua.

Na próxima seção, apresento a proposição prática de trabalho pelo viés discursivo-contrastivo.

5 PROPOSIÇÕES PRÁTICAS DO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS ALIADOS À LC

A aplicabilidade da proposição feita por esta pesquisa é um ponto essencial de seu objetivo enquanto contribuição teórico–metodológica. O fato de uma investigação não apontar melhoramentos viáveis para seu contexto de realização, pode comprometer sua validade enquanto proposta, assim como sua relevância para os participantes envolvidos. Sob essa perspectiva, apresento neste capítulo o trabalho prático de ensino de LE/A sob um viés discursivo–contrastivo.

5.1 O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para a elaboração de uma proposta teórico–metodológica direcionada à educação básica, para a área das Linguagens (da qual a LE/A faz parte), é necessário considerar o que regem as DCE. Segundo esse documento de 2008, o ensino de LE/A nas escolas públicas do Paraná deve ser norteado pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin e deve contemplar as práticas discursivas da leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

A corrente teórica fundamentada pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin entende a língua como a construção de sentidos por meio das práticas sociais e do engajamento discursivo. “A língua concebida como discurso constrói significados e não apenas os transmite, pois o sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico”. (PARANÁ, 2008, p. 53). Por conseguinte, a prerrogativa do documento é que o ensino de línguas seja realizado com o desenvolvimento de práticas discursivas, que se desdobram em atividades de leitura, escrita e oralidade, tendo como suporte a utilização dos gêneros textuais.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261–262).

Á vista disso, a proposta deve considerar o texto (discurso materializado), os gêneros textuais (tipos relativamente estáveis de enunciado), o contexto, o interlocutor, o dialogismo, a intencionalidade e a finalidade comunicativa. Além disso, a gramática deve ser abordada de forma contextualizada, como parte integrante do processo comunicativo e da construção e organização discursiva. Nunca de forma isolada.

Também não é possível considerar apenas a estrutura e o processo de decodificação da língua. De acordo com as DCE, “o papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimentos para construção de significados usados na língua estrangeira. Sendo assim, o ensino deixa de priorizar a gramática para trabalhar com o texto, sem, no entanto, abandoná-la”. (PARANÁ, 2008).

Para Bakhtin ([1953] / 2003, p.279), são três elementos que configuram o gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Rodrigues, (2005, p. 167), explana que o conteúdo temático diz respeito à abordagem dos temas que passam pelo processo de valorização de uma determinada esfera em determinado tempo e espaço. Rodrigues (2005) ainda reitera que:

A constituição dos gêneros encontra-se vinculada à atividade humana, ao surgimento e (relativa) estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Em síntese, os gêneros correspondem a situações de interação verbal típicas (mais ou menos estabilizadas e normativas): cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Dessa forma, estilo está relacionado aos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais utilizados para compor o gênero. Ao passo que construção composicional refere-se “à organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva”.

Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada de todo o discurso), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 124).

Considerando esses conceitos aliados aos da Linguística Contrastiva, numa perspectiva discursivo-contrastiva, pensei em possibilidades de trabalho, pautadas na prática discursiva da leitura e escrita, com o gênero textual biografia. Martins e Scoparo (2013 p.7) reiteram que “cada gênero textual é identificado por uma marca linguística que o caracteriza a partir dos propósitos para os quais ele é produzido. Assim sendo, o gênero textual biografia se identifica com a forma de uma descrição acentuada sobre a vida de uma determinada pessoa. A linguagem desse gênero demanda palavras que situem o indivíduo biografado no tempo e no espaço”.

O passo inicial a ser dado ao trabalho envolvendo qualquer gênero textual é identificar a construção composicional do gênero, ou seja, quais são as características que ele apresenta que permitem identificá-lo. Ler um texto, nessa perspectiva, significa perceber o contexto histórico, social, econômico, filosófico e político em que ele se insere, assim como a ideologia, a finalidade do texto, a posição do autor e o possível interlocutor, dentre outros elementos.

Enfatizo que esta proposta tem como foco principal as práticas discursivas de leitura e análise linguística, pois, são as que normalmente vigoram nas salas de aula da Educação Básica. Isso porque o elevado número de alunos por sala compromete o trabalho com as práticas de escrita e oralidade. No entanto, essas práticas configuram esta proposta como consequência natural do processo de ensino, com seu desenvolvimento com maior ou menor frequência de acordo com a realidade da turma, segundo a análise do professor.

5.2 O GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA

O gênero biografia procura narrar as memórias ou fatos da vida de um indivíduo que tenha se destacado por sua trajetória dentro de uma determinada sociedade. De acordo com Carino (2004, p. 154):

Biografar é, pois, descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase sempre revivê-lo.”Assim, a biografia apresenta algumas características bem específicas, como por exemplo, o uso da estrutura narrativa em terceira pessoa e a predominância de verbos no tempo passado, visto que há, geralmente, a organização pela ordem cronológica dos acontecimentos.

Martins e Scoparo (2013, p. 12) ainda enfatizam que:

O trabalho bioGráfico permite que, a partir de uma história de vida, o aprendizado de outros conteúdos aconteça, [...] permite o fomento da leitura do aluno numa atividade de reflexão que realça a individualidade da pessoa e suas diferenças com o outro.

De acordo com Murcho (2003*apud* CRISTÓVÃO, 2007, p. 177) o gênero biografia é atrativo. “Em uma boa biografia, acompanhamos a vida de alguém, aprendemos história, filosofia, ciências consoante ao biografado”. Além disso, não é necessário que o leitor conheça profundamente os gêneros literários. Cristóvão (2007, p. 177) explica que “para lermos uma biografia não temos que dominar os recursos literários, mas, acompanhamos vidas humanas reais, com dramas, alegrias, sucessos e insucessos”.

Carino (2004) corrobora que as biografias despertam o interesse e fascínio por se tratar da descrição de uma trajetória. Há também um papel histórico e social desse gênero, pois, “ao mesmo tempo em que podem conscientizar, sacralizar, fazer conhecer, exaltar, moralizar, modelar positivamente o homem, podem dessacralizar, desmoralizar, derrubar mitos, criticar etc.” (CARINO, 2004, p. 154).

Enfim, o gênero discursivo biografia permite reflexões sobre a própria condição humana, pois, segundo Cristóvão (2007, p. 177), “o indivíduo pode se espelhar ou não em exemplos a serem seguidos”, o que possibilita a análise crítica a respeito das informações apresentadas. Portanto, “as biografias permitem uma reflexão não somente sobre a coletividade humana e o processo evolutivo da história, mas, sobre a própria relação entre o indivíduo e o mundo”. (CRISTÓVÃO, 2007, p. 177).

Partindo do exposto, na próxima seção, faço as proposições para o estudo do gênero textual biografia, sob a perspectiva discursivo-contrastiva. Considerarei para a exemplificação as biografias de Frida Kahlo (LE/A espanhol) e de Martin Luther King (LE/A inglês).

5.3 O ESTUDO DISCURSIVO—CONTRASTIVO COM O GÊNERO DISCURSIVO BIOGRAFIA

Os gêneros discursivos, tanto em LM quando na língua meta, possuem características em comum. Por exemplo, o gênero Biografia, aqui utilizado, apresenta o mesmo conteúdo temático, estilo e estrutura composicional que o define como uma biografia tanto em LM quanto em LE/A.

O que quero dizer é que em LM ou na LE/A, seja ela próxima ou mais distante da LM, o conteúdo temático do gênero permanece sendo a narrativa de fatos importantes sobre a vida de personalidades que se destacaram em uma determinada sociedade (conteúdo temático). Há a predominância dos verbos no passado, de forma a organizar os eventos importantes em ordem cronológica e o uso da terceira pessoa para conduzir a narrativa (estilo) e a organização dos eventos em ordem cronológica, com a imagem da personalidade biografada, que marcam a totalidade discursiva enquanto pertencente ao gênero biografia (estrutura composicional).

Figura 1 – Biografia de Frida Kahlo

The image shows a screenshot of a web browser displaying a page about Frida Kahlo. The browser's address bar shows the URL <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kahlo.htm>. The page layout includes a sidebar with navigation links: 'Inicio', 'Monografías', 'Reportajes', 'Buscador', 'Novedades', and 'Índices'. The main content area is titled 'Frida Kahlo' and contains a short biography in Spanish, a black and white portrait of Frida Kahlo, and a detailed paragraph in Spanish describing her life and work.

Fonte: Disponível em: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/k/kahlo.htm>. Acesso em: 10/02/2018.

Figura 2 – Biografia de Martin Luther King

★ Home ★ About this site ★ Help ★ Search ★ The Library of Congress

America's Story
from America's Library

Meet Amazing Americans Jump Back in Time Explore the States Join America at Play See, Hear and Sing

Meet Amazing Americans ▶ Activists & Reformers ▶ Martin Luther King Jr.

Civil War Begins 1860 Spanish-American War 1880 U.S. Enters WWI 1900 Stock Market Crash 1920 Japan Bombs Pearl Harbor 1940 Americans Land on the Moon 1960

MARTIN LUTHER KING, JR.


Martin Luther King Jr.

Click for enlargement and credits

Born: January 15, 1929
Died: April 4, 1968

Martin Luther King Jr. was the most important voice of the American civil rights movement, which worked for equal rights for all. He was famous for using nonviolent resistance to overcome injustice, and he never got tired of trying to end segregation laws (laws that prevented blacks from entering certain places, such as restaurants, hotels, and public schools). He also did all he could to make people realize that "all men are created equal." Because of his great work, in 1964 King received the Nobel Peace Prize – the youngest person ever to receive this high honor. King was also a Baptist minister. He was assassinated in Memphis, Tennessee, when he was just 39 years old. His birthday is now observed as a national holiday on the third Monday in January.



- [A Powerful Tool](#)
- [An Unjust Law Is No Law At All](#)

MORE STORIES

Fonte: Disponível em: http://www.americaslibrary.gov/aa/king/aa_king_subj.html. Acesso em 10/02/2018.

Um olhar mais aprofundado na Biografia de Frida Kahlo leva a algumas considerações com relação aos contrastes entre o português (LM) e o espanhol (LE/A). Para fins de organização do trabalho discursivo–contrastivo, proponho seu desenvolvimento considerando três dimensões específicas e complementares. São elas: a dimensão linguística, a dimensão cultural e a dimensão social.

Devido à perspectiva discursiva da análise do gênero, essas três dimensões são indissociáveis, no entanto, com a finalidade propedêutica de esclarecer a proposta teórico–metodológica sobre o trabalho discursivo–contrastivo, demonstro a seguir como cada uma delas compõe as práticas de leitura e análise linguística.

5.3.1 Primeira Dimensão: O Estudo Discursivo–Contrastivo Centrado na Língua

A primeira dimensão é a linguística que contempla os aspectos discursivos, contrastivos e gramaticais. Nesta análise inicial, a competência discursiva do aprendiz deve ser instigada, considerando que o discurso se constrói por meio da prática social e da relação dialógica com o outro, no caso, o texto. Dessa maneira, o conhecimento que o aluno já possui sobre a língua permite que ele interaja com o

texto e seja capaz de compreender informações, termos, ideias, palavras e criar sentidos a partir dessa interação. Para isso, o professor deve orientar o aprendiz observar as informações a seguir.

Quadro 1 – Dimensão Linguística

- Qual é o gênero apresentado?
- Quais são as características desse gênero?
- Quais são as esferas de circulação do gênero biografia?
- Por meio das características do gênero, é possível inferir o vocabulário que será utilizado pelo autor?
- Considerando que as biografias apresentaram personalidades importantes em um determinado contexto, em algum momento de suas trajetórias, qual é o conhecimento que o aluno possui sobre Frida Kahlo / Martin Luther King?
- Esse conhecimento pode contribuir para a compreensão da biografia da artista em espanhol / do ativista em inglês?
- Há palavras que contribuam com o processo de aprendizagem por meio da Transferência Linguística?
- Por meio dessas palavras, é possível apreender informações que contribuam para a compreensão geral do texto?
- Há falsos cognatos que possam favorecer a Interferência Linguística?
- Reconhecer esses termos evita a indução ao erro e / ou a construção equivocada de sentidos?
- Há palavras do espanhol / inglês que não sejam inteligíveis por meio da comparação com a língua materna? É possível atribuir sentido a essas palavras por meio da compreensão geral do excerto onde ela está situada?
- Há termos passíveis de fossilização?
- Quais são as estruturas verbais utilizadas no passado?
- Quais são as marcas gramaticais desse tempo verbal no espanhol / inglês?
- Qual é função desse tempo verbal no texto?
- Em LM ele é constituído da mesma forma e tem a mesma função?

Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne à dimensão linguística, a análise do gênero (nesta pesquisa, a biografia) deve ter como objetivo facilitar a compreensão textual do aprendiz por meio da construção de sentidos. Para que isso se concretize, o aluno deve ser orientado a utilizar o seu conhecimento prévio como recurso pedagógico, de forma a conseguir relacionar o conhecimento que ele já possui sobre o assunto em LM com o conhecimento novo, trazido pela LE/A e, dessa maneira, inferir possíveis informações que estejam representadas em LE/A.

A utilização desse conhecimento prévio começa pelas características atinentes ao gênero, como, no caso da biografia, a narrativa de uma figura que se destacou em uma comunidade em uma determinada época, organização por ordem cronológica das informações e o predomínio dos verbos no passado. Em outras palavras, quando o aluno entra em contato com o gênero biografia em LE/A, ele consegue estabelecer a relação dialógica imediata com o texto, pois, já possui o conhecimento prévio sobre o gênero em LM. Desse modo, o aprendiz é capaz de prever a estrutura linguística que compõe o gênero, o possível vocabulário utilizado, a organização gramatical, as informações que serão encontradas, a intencionalidade do autor, entre outros elementos que facilitarão a compreensão inicial do texto.

Quando o aluno é capaz de estabelecer um paralelo comparativo entre a LM e a LE/A, ele passa a analisar sistematicamente as semelhanças e diferenças entre as línguas. Ao sobrepor as duas estruturas linguísticas, o aprendiz começa a elaborar hipóteses, construir associações e, intuitivamente, ele realiza transferências linguísticas do que é parecido com a sua LM (palavras, gramática, informações que ele já conheça, etc).

Por exemplo, ao entrar em contato com a biografia de Frida Kahlo, pelo conteúdo temático, estilo e estrutura composicional, o aluno conseguirá inferir várias informações trazidas pelo texto. No que concerne ao conteúdo temático, dificilmente o aluno não saberá quem foi Frida, visto que sua história e suas obras são famosas no mundo todo. O estilo e a composição são próprios da biografia, que ele já conhece em LM. O vocabulário que o texto traz contempla muitas parecidas com o português, devido à proximidade entre o português (LM) e o espanhol (LE/A), o que facilita a compreensão.

No entanto, há também a possibilidade de acontecer interferências linguísticas que podem comprometer o processo de construção de sentidos, devido

à presença de falsos cognatos. O que deve ser mediado pelo professor, pois, o aluno perceberá a falta de sentido em sua construção semântica, porém, pode não ter o conhecimento necessário sobre o assunto para evitar o erro. Sem a intervenção adequada do professor, o erro acaba se repetindo outras vezes e se tornando permanente, o que resulta no processo de fossilização.

No caso da biografia de Luther King, embora o inglês seja uma língua mais distante do português que o espanhol, as transferências também acontecerão de forma abundante já que o texto apresenta muitos elementos textuais que facilitam a sua compreensão, como nomes próprios, palavras parecidas com o português (em menor proporção que no espanhol, mas, também presentes de forma significativa no texto) e a os recursos não verbais, como a imagem de Luther King, que também tem a sua história conhecida mundialmente.

5.3.2 Segunda Dimensão: O Estudo Discursivo–Contrastivo Centrado na Cultura

A análise discursivo–contrastiva extrapola o plano linguístico e passa, de forma também intuitiva, devido aos recursos mentais e cognitivos do aluno, atingindo a dimensão cultural.

Quadro 2 – Dimensão Cultural

- Qual foi a importância de Frida Kahlo / Martin Luther King no contexto mundial?
- Há na cultura brasileira alguma artista / algum ativista político que tenha se destacado por ter realizado algo semelhante ou se destacado na mesma área?
- As obras de Frida Kahlo circulam em território brasileiro?
- O discurso mais famoso de Martin Luther King circula em território brasileiro?
- Em quais outros gêneros textuais é possível ter acesso a informações sobre a artista mexicana / o ativista político?

Fonte: Elaborado pela autora

O aprendiz, ao usar os recursos cognitivos que possui para compreender a LE/A, partindo de sua LM, de maneira intuitiva busca reconhecer os contrastes entre

a cultura da LM e a da LE/A. É normal que ao entrar em contato com algum costume ou alguma personalidade da LE/A, ele procure em sua cultura elementos correspondentes (DURÃO, 1999, p. 149). Por isso, é essencial que essa relação entre a cultura da LM e da LE/A seja fomentada, de forma que, o aprendiz consiga aprender sobre a cultura do outro, valorizando a ambas (tanto a sua, quanto a do outro). Quando ressaltamos o reconhecimento das semelhanças e diferenças entre culturas, referimo-nos à abordagem da cultura como uma forma do aluno se inserir na cultura estrangeira.

Durão (1999, p. 140) compreende que a língua “como produto social, reflexo direto da cultura, assim como elemento ideológico e definidor”. Partindo desta perspectiva, aprender uma LE/A vai além de se considerar apenas aspectos linguísticos estruturais. Para Durão (1999, p. 140) “é o aprendizado do funcionamento da cultura inserida no processo comunicativo original, é reconhecer o que é apropriado ou inapropriado dentro de uma comunidade linguístico-social específica”. Em se tratando da relação dialógica com o texto, é impossível o aluno ter percepção mais apurada do conteúdo temático de um gênero discursivo se não for capaz de realizar inferências também partindo dos aspectos culturais que permeiam o texto.

Em virtude disso, a construção do conhecimento do aluno por meio da dimensão cultural do estudo da LE/A, pelo viés discursivo-contrastivo pode facilitar a aprendizagem do aluno visto que “quando o aluno lida com conceitos culturais relativamente universais normalmente não ocorre dificuldade de aprendizagem”. (DURÃO, 1999, p. 141).

Por exemplo, no caso das biografias de Frida Kahlo e Luther King, que embora contemple as culturas mexicana e estadunidense, retrata personalidades mundialmente conhecidas. Isso traz para o aprendiz do espanhol / inglês referências culturais que já lhe são relativamente familiares devido à divulgação pela grande mídia, por meio de gêneros diferenciados (reportagens, revistas, jornais, filmes, etc). Esse conhecimento cultural advindo de outras fontes possibilita mais recursos para a compreensão de um texto em LE/A que aborde o mesmo conteúdo temático, como é o caso das biografias citadas.

Mesmo que o aprendiz não tenha competência suficiente para compreender de forma plena os aspectos linguísticos, ele sabe quem foi Frida Kahlo/ Luther King e o contexto social e cultural em que ela / ele atuava e esse conhecimento servirá de

apoio para que ele seja capaz de superar muitas das barreiras linguísticas para a compreensão geral do texto.

Entretanto, quando o aluno entra em contato com um matiz cultural que não lhe é familiar, isso pode trazer desafios consideráveis para a aprendizagem da LE/A em uma perspectiva discursivo-contrastiva. Isso se deve ao fato de que sem o conhecimento cultural exigido pelo gênero que for proposto em sala de aula, a relação dialógica entre o aprendiz e o texto pode ser prejudicada e necessitará de intervenções mais específicas por parte do professor. Durão (1999, p. 141) expõe que “quando os conceitos culturais expressam um matiz cultural particular, podem exigir orientação extra para que o aprendiz adapte convenientemente o seu conhecimento de mundo à língua e à cultura estrangeiras”.

Por tudo isso, compartilhamos do pensamento de Durão (1999, p. 144) ao afirmar que em se tratando das questões culturais, não basta apenas que o aprendiz atue apenas como um observador da cultura estrangeira, tendo apenas uma motivação superficial e estereotipada para conhecê-la e sim, que ele tenha uma atitude participativa para compreender a outra cultura e se enxergar nela, ampliando a sua capacidade de uso da língua através de estratégias comunicativas que permitam entender contextos, identidades e envolve-lo em situações reais de fala e atuação. Por fim, reiteramos que as dimensões linguística e cultural são complementares e indissociáveis para a aprendizagem de uma LE/A.

5.3.3 Terceira Dimensão: O Estudo Discursivo-Contrastivo Centrado no Caráter Social da Língua

A terceira dimensão que compõe o estudo discursivo-contrastivo centra-se no caráter social da língua e na transformação que ela pode promover por meio da discussão de temas relevantes apresentados por grande parte dos gêneros discursivos.

Quadro 3 – Dimensão Social:

- Reflexões e debate sobre o papel da mulher nas sociedades brasileira e mexicana.
- Reflexões e debate sobre o papel do negro e as questões étnico–raciais no Brasil e nos Estados Unidos.

Fonte: Elaborado pela autora

Com relação à dimensão social, as duas biografias apresentadas neste capítulo trazem temas de grande relevância para a sociedade, que contemplam a diversidade e promove reflexões importantes. São eles: O papel da mulher e as questões étnico–raciais, que podem se desdobrar em aspectos políticos e ideológicos. O professor contará com possibilidades de atividades por meio de diferentes instrumentos, contemplando as práticas discursivas.

No próximo capítulo, apresento o desenho da pesquisa. Descrevo sua natureza e constituição epistemológica, ontológica, metodológica e ética, descrevendo o perfil dos participantes, o contexto de realização da pesquisa, o instrumento de coleta de dados e o percurso ético do trabalho.

6 DESENHO DA PESQUISA

Todo estudo científico é um constante embate de crenças, ideologias e reflexões entre pesquisador e pesquisado, pesquisador e objeto de estudo e do pesquisador consigo mesmo. A materialização desse embate se dá por meio de concepções, posturas e instrumentos que possam satisfatoriamente atender as especificidades demandadas pelo estudo e que devem ser claramente explicitadas no capítulo metodológico. Partindo deste pressuposto, apresento meu percurso metodológico.

6.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo que visa a interpretar como ações podem ser aprimoradas dentro de um determinado contexto por meio da linguagem. A base da epistemologia é subjetivista, pois, assim como a realidade, o conhecimento humano é construído e reconstruído por meio das interações sociais.

A ontologia é relativista, considerando que o participante da pesquisa é indivíduo sócio–historicamente construído. Por essa perspectiva, a realidade é uma construção específica de um indivíduo em um determinado momento, por isso, passível de mudanças.

Para esta investigação, adoto como postura epistemológica da Hermenêutica Filosófica, essa “sustenta que a compreensão não é, em primeiro lugar, uma tarefa controlada por procedimentos ou regras, mas, sim, justamente uma condição do ser humano. A compreensão é a interpretação”. (SCHWANDT, 2006, p.198).

A postura hermeneuta se difere da interpretativista cartesiana em que o investigador assume o papel de “observador que não se envolve”, que, como explica Schwandt (2006, p.211), “é uma relação epistemológica entre o sujeito (intérprete) e o objeto de interpretação (texto, ação humana), na qual o intérprete não é afetado pelo ato da interpretação. A função do investigador interpretativista é de cunho descritivo, ou seja, de relatar a realidade estudada pelos olhos do participante da pesquisa.

Já na hermeneuta, o intérprete tem poderes ilimitados para realizar a interpretação da realidade e tirar suas conclusões sobre as ações observadas: “A

hermenêutica filosófica desafia, de diversas maneiras, esse retrato epistemológico (ou, em termos mais gerais, cartesiano) clássico da tarefa do intérprete e do tipo de compreensão que este “produz””. (SCHWANDT, 2006, p.199).

Assim, afirmo que embora tenha optado pela postura hermeneuta, a mais adequada no momento atual, tenho a intenção de que esta pesquisa, após sua conclusão, englobe características que a configure como Construcionista Social. No Construcionismo Social (SCHWANDT, 2006), o conhecimento produzido é uma perspectiva, uma forma de enxergar as coisas dentro de um contexto. Por esse viés, a linguagem tem o poder de intervir na realidade dos indivíduos, de promover transformações sociais, de práticas e de ações.

Explico que esse desejo se deve ao fato desta investigação ter o intuito de promover a transformação social (futuramente) em dois níveis distintos. Primeiro, contribuindo para a prática dos professores de língua estrangeira em seu contexto de atuação. Segundo, favorecendo a aprendizagem dos alunos, por meio de intervenções direcionadas durante as aulas e desenvolvendo neles maior autonomia para compreenderem os fenômenos linguísticos que permeiam o processo comunicativo. Dessa maneira, terão condições de construir seu conhecimento por meio das relações e contrastes existentes entre os idiomas com os quais eles têm contato.

Com relação à transformação na prática dos professores, confio que ela promoverá o aprimoramento teórico–metodológico na formação de professores. Compreendo que a Linguística Contrastiva pode ser aliada às práticas discursivas e contribuir para que os professores possam intervir de forma consciente e fundamentada no processo de ensino e facilitar a aprendizagem do aluno.

Para isso, disponibilizarei cópias impressas e virtuais da pesquisa para a sede do Núcleo Regional de Educação de Ibaiti, local onde ela foi realizada e de arquivo virtual para ser publicada na página oficial da Secretaria de Estado da Educação para livre acesso de toda a comunidade interessada.

Além disso, em parceria com o Núcleo Regional de Educação de Ibaiti, realizarei um curso de formação continuada em LC para os professores que contribuíram para a pesquisa no início do ano letivo de 2019.

Por meio desta formação e dos recursos disponibilizados para consulta, os professores poderão desenvolver práticas metodológicas que contribuam com a aprendizagem dos alunos. Como consequência, os aprendizes podem ampliar a sua

compreensão da LE/A utilizando a LM como referência e estabelecer associações entre ambas as línguas e seus elementos composicionais, unidades de sentido e estruturais, utilizando os recursos linguísticos de que dispõem para aprenderem a língua alvo.

No entanto, esses procedimentos só serão possíveis após a conclusão da pesquisa, o que não a caracteriza como Construcionista Social no presente momento, mas, ter os requisitos para ser encaixar nessa postura epistemológica futuramente.

Em suma, esta pesquisa possui natureza qualitativa, epistemologicamente subjetivista, ontologicamente relativista e adota como postura epistemológica a Hermenêutica Filosófica com a intenção de se tornar Construcionista Social futuramente. Discorrerá na próxima seção sobre o contexto de realização desta investigação.

6.2 CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada com os professores do Núcleo Regional de Educação do município de Ibaiti, localizado no Norte do Paraná, instituição governamental jurisdicionada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR). No período de realização da pesquisa, o NRE de Ibaiti contava com 41 professores de língua estrangeira moderna, entre efetivos e contratados temporariamente.

O NRE de Ibaiti atende 9 municípios da região, sendo eles: Ibaiti, Conselheiro Mairinck, Figueira, Guapirama, Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti. Esses municípios possuem, somadas, 41 instituições de ensino da Educação Básica, seus professores e funcionários recebem cursos de formação continuada ofertados pelo NRE mencionado.

A pesquisa foi realizada em dois momentos do evento de formação continuada “Formação em Ação Disciplinar (FAD)”, promovido pela SEED / PR e organizado pelos Núcleos Regionais de Educação do Estado, em que os professores de língua estrangeira moderna estavam reunidos. O NRE organizou a formação em dois polos situados em municípios diferentes.

Isso devido à logística para acomodar um grande número de professores, não somente de LEM, mas também, outras disciplinas, cada disciplina teve uma sala

específica para a capacitação. Para a disciplina de Línguas Estrangeiras Modernas, o NRE inscreveu 43 professores, 19 no polo de Siqueira Campos e 24 no de Ibaiti.

O primeiro momento aconteceu no dia 06 de setembro de 2017 e contou com a participação de 14 professores de LEM, sendo que 03 inscritos faltaram e 02 optaram por fazer a disciplina de Língua Portuguesa. O segundo momento aconteceu no município de Ibaiti, e atendeu 16 professores, tendo faltado 05 professores e 03 optado por não responder ao questionário de pesquisa. Devido a isso, o número de participantes que inicialmente era de 43 foi reduzido para 30.

Justifico a minha opção por realizar a pesquisa no NRE de Ibaiti pelo fato de ser meu contexto de atuação. Intento com a minha pesquisa contribuir para que as práticas realizadas na realidade em que trabalho possam ser influenciadas e aprimoradas por meio das percepções, análises e conteúdo deste estudo. Viso a primeiramente interferir no local onde atuo e onde posso presenciar o impacto causado e posteriormente, fornecer subsídios teóricos para os professores de LEM que se interessarem pela proposição explanada nesta dissertação.

Concluindo as considerações sobre o contexto de realização da pesquisa, passo a discorrer sobre os participantes, que possibilitaram que este trabalho acontecesse com suas contribuições inestimáveis, não só para este, mas, para futuros trabalhos sobre o assunto.

6.3 PARTICIPANTES

Nesta seção, falarei sobre os protagonistas que trouxeram valiosas contribuições para meu estudo e sem os quais esta pesquisa não seria possível.

6.3.1 Professores de LEM do Núcleo Regional de Educação de Ibaiti

Os 30 professores de LEM, de diferentes faixas etárias, experiências e percepções foram os participantes que forneceram os dados analisados neste trabalho e permitiram que suas percepções sobre o ensino de LE fizessem parte do corpus de pesquisa. Eles responderam o questionário, composto por 17 questões nas quais deveriam expor suas crenças e opiniões sobre o ensino de língua

estrangeira e o conhecimento de LC. A contribuição das suas respostas tem valor inestimável para a concretização desta pesquisa.

Decidi realizar a investigação com os professores de LEM que participaram nos cursos de formação continuada que aconteceram em dois polos jurisdicionados ao NRE de Ibaiti, um na cidade de Siqueira Campos e outro em Ibaiti. Isso facilitou o acesso aos participantes e possibilitou a análise das perguntas de pesquisa em um dos desdobramentos do contexto, que é a formação continuada ofertada aos professores da Educação Básica.

Considerando a formação dos participantes, todos possuem graduação em Letras / Língua Estrangeira e atuam na Educação Básica, no Ensino Fundamental e / ou no Ensino Médio. A maioria possui curso de Especialização na LE/A que leciona. Durante a geração e coleta de dados participaram professores de inglês, espanhol e italiano.

A experiência desses docentes na Educação Básica varia entre 02 e 24 anos de magistério, o que possibilita a presença de vozes de participantes de diferentes gerações, que trazem diferentes concepções linguísticas, metodológicas e ideológicas. Diante do exposto, considero essa multiplicidade de percepções e experiências enriquecedoras quanto ao teor dos dados gerados e a constituição desta pesquisa.

Na próxima subseção, trago considerações sobre o papel do pesquisador.

6.3.2 Pesquisador

Segundo Senefonte (2014, p.54), como pesquisadora, “eu tenho o papel de coletar os dados, analisá-los e relatar os resultados”. Deste modo, considerando que, enquanto pesquisadora, possuo minha subjetividade, formada por crenças e ideologias, que, somadas às experiências que me constituíram ao longo da minha jornada, não me permitem analisar os dados coletados de forma imparcial.

Por isso, no desenvolver da pesquisa, será possível identificar considerações que reflitam a minha forma de ver a realidade apresentada, visto que sou parte constituinte desta pesquisa, assim como, do conhecimento produzido por ela. Dessa maneira, apresento um breve relato de minha formação e experiência profissional.

Sou licenciada em Letras–Inglês (2004) e especialista em Ensino de Língua Inglesa e Literatura (2006) pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e

Neuroaprendizagem (2016), pela Faculdade São Braz, de Curitiba, Paraná. Atualmente realizo esta pesquisa para a obtenção do grau de mestre em Estudos da Linguagem, na área de concentração de Linguagem e Educação, na linha de Formação do Professor de Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina.

Quanto à minha carreira, leciono LEM – Inglês, na Educação Básica, nos Ensinos Fundamental e Médio, desde 2005, quando passei a integrar o Quadro Próprio do Magistério do Paraná. Trabalhei nos municípios de Santo Antônio da Platina (2005), Cerro Azul (2006–2007) e Ibaiti (2007–2017).

Essas localidades me propiciaram contextos de atuação bem diferentes, composto por paisagens educacionais e sociais diversas, que possuíam necessidades educacionais que contemplassem as especificidades locais. Esses desafios contribuíram para a minha formação profissional e pessoal.

Em termos de aprimoramento profissional, tive contato com contextos de prática diversos para ensinar a LE/A, como por exemplo, aprendizes advindos da zona urbana, porém, em condições de instabilidade social acarretada pela pobreza e muitos pela violência, na periferia de Santo Antônio da Platina.

Os aprendizes advindos da zona urbana, porém, também em condições de instabilidade social acarretada pela pobreza e muitos pela violência, na periferia de Santo Antônio da Platina. A predominância de alunos provenientes da zona rural e que viviam em situação de pobreza, no município de Cerro Azul e os discentes em melhores condições sociais e de aprendizagem para os quais lecionei na zona urbana de Ibaiti, contrastando com outros mais vulneráveis socialmente.

Essas experiências me permitiram compreender a educação como um processo de inclusão e de igualdade. Não digo a igualdade visando a padronização de metodologias, técnicas e da aprendizagem em si, mas, a igualdade que busca oferecer as mesmas condições para que alunos provenientes de diferentes realidades possam aprender a LE/A e por meio dela conhecer outros universos culturais e linguísticos.

Em minha formação pessoal, o contato com esses contextos diversos expandiram a minha visão sobre os problemas que nossos alunos enfrentam diariamente fora das salas de aula e como eles podem impactar na vida deles e ainda, me possibilitaram aprender e ensinar valores como respeito, amizade, ética e empatia.

Também atuei na Educação a Distância, como tutora presencial do curso de Letras–Inglês da Universidade Estadual de Maringá (2012–2013), o que permitiu ter contato com o ensino superior e com o ensino por meio das novas tecnologias de Educação. Esse desafio me possibilitou trabalhar com as novas tecnologias e vivenciar a EaD em sua plenitude. Concluí minha graduação de forma presencial, acompanhar alunos de Letras–Inglês no ambiente virtual foi uma oportunidade que me trouxe muitas reflexões sobre a minha formação e a deles.

Por todo este relato que compõe minha identidade enquanto ser sócio historicamente construído, afirmo que muito do que penso ou acredito permeia esta pesquisa a qual estou intrinsecamente ligada, tal qual, meu orientador, sobre quem discorro a seguir.

6.3.3 Orientador

Antes de ingressar no Mestrado da Universidade Estadual de Londrina, estive fisicamente afastada do contexto da universidade por 10 anos. Minha segunda especialização foi realizada por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem, proporcionado pela Educação à Distância. Esse intervalo de tempo impactou significativamente nos meus modos de ser e de agir quando tive de encarar uma especialização *Stricto Sensu* depois de tanto tempo afastada da Universidade.

No entanto, pude contar com a orientação e o carinho de uma pessoa singular, que, além das referências, dos materiais de estudo, dos aconselhamentos, soube usar de uma sensibilidade inigualável nos momentos mais complicados de todo esse processo: o Professor Doutor Otávio Goes de Andrade, meu orientador.

Sendo assim, coloco nesta seção toda a sua importância para o desenvolvimento desta pesquisa, não só pela contribuição com a seleção de bibliografia, correções, considerações teóricas, coleta e análise de dados, entre outras funções do par mais experiente, mas, também, pela amizade e companheirismo, que me incentivaram a continuar trilhando este caminho árduo, mesmo quando me perdia entre a infinidade de possibilidades apresentadas ao longo da trajetória.

Devido a tudo isso, a voz de meu orientador, juntamente com a minha, também ecoa pelas escritas deste trabalho, não só no referencial teórico, mas em toda a sua essência.

6.3.4 Outros Profissionais

Além dos já mencionados, ressalto também a contribuição de alguns profissionais indispensáveis à realização desta pesquisa. Dentre eles, destaco, com especial carinho, a Professora Doutora Simone Reis, que me forneceu contribuições indispensáveis para construção deste capítulo metodológico e para escolha e formulação do instrumento de pesquisa e análise de dados.

Suas contribuições por meio de e-mails, presencialmente (na disciplina de Metodologia da Pesquisa ou em encontros na UEL) e principalmente no SEDATA (Seminário de Dissertações e Teses em Andamento) e em minha banca de Qualificação me proporcionaram subsídios teóricos e metodológicos importantíssimos para a condução e registro de minha investigação. Assim como, várias possibilidades de reflexão e lapidação deste capítulo da pesquisa.

Outra profissional de suma importância para a construção desta pesquisa foi a Professora Doutora Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Suas contribuições durante o processo de Qualificação foram essenciais para expandir minha compreensão e enriquecer esta investigação. Sua voz permeia grande parte da pesquisa, por meio do referencial teórico e ainda acrescento que suas sugestões lapidaram de forma primorosa os capítulos sobre a LC.

Na seção a seguir, falo um pouco sobre o percurso ético da pesquisa e a importância da devolutiva aos participantes.

6.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A meu ver, não há como dissociar a pesquisa científica das questões éticas que devem permear todo o processo de investigação. O cuidado com os participantes precisa ser mantido durante as diversas etapas da pesquisa. Andrade (2017, p. 148) destaca que:

Em investigaciones enmarcadas por la Lingüística Contrastiva, el “corpus”, por lo general, es recolectado a partir de la producción oral o escrita de estudiantes y usuarios de lenguas naturales. Por tratarse de datos que pertenecen a seres humanos, por ende, hay que seguir los dictámenes acerca de la ética, en investigación / con seres humanos constantes en los documentos internacionales y nacionales que reconocen y afirman la dignidad, la libertad y la autonomía del ser humano.

Andrade (2017, p. 46) también enfatiza que “partindo do princípio da vulnerabilidade, o participante da pesquisa consubstancia-se como sendo a parte mais fraca da relação jurídica com o pesquisador”. Além disso, ANDRADE (2017, p. 51) ressalta que “há uma segunda e importante característica do participante da pesquisa oriunda da relação estabelecida com o pesquisador: o participante da pesquisa também é a parte que padece de “hipossuficiência técnica”.

Isso se deve ao fato de que pesquisador e participante não dispõem dos mesmos conhecimentos técnicos necessários para a realização da pesquisa e, muitas vezes, o participante nem mesmo é conscientizado sobre quais e como os procedimentos serão realizados e quais foram os resultados da investigação da qual participou.

Segundo Celani (2005), a preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades. Já que não poderá nunca eliminar a relação assimétrica de poder, porque, afinal de contas, quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador.

O pesquisador deve estabelecer princípios éticos de investigação, baseado na ideia de que “em algumas situações, contextos e condições em que o ser humano é exposto à maior vulnerabilidade [...] a vida humana pode ser impactada pelo avanço das pesquisas, pelas transformações e novos contextos no mundo da saúde e áreas afins. Dessa maneira, a pesquisa com seres humanos deveria contribuir para mitigar a vulnerabilidade e não para acentuá-la ainda mais”. (ANDRADE, 2017, p. 47).

À vista disso, no que tange ao percurso ético, esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria de Estado de Educação, sob o protocolado número 14.596.711-2, de 02 de maio de 2017 (Anexo E). Foi autorizado também o acesso ao e-mail dos professores de língua estrangeira moderna do Núcleo Regional de Educação de

Ibaiti e o desenvolvimento da pesquisa nos estabelecimentos vinculados à SEED, incluindo os espaços de formação continuada de professores.

Integrando a documentação específica da instituição, foram enviados também o Questionário de Pesquisa (Apêndice A) para análise e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) e o. Após protocolar o processo, a pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil para avaliação do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina, em 15 de maio de 2017 (Anexo B). Ele foi aprovado no dia 30 de Julho de 2017 (Anexo C).

Esse percurso teve essencial importância para mim, pois, após as leituras sobre a literatura, no que concerne às considerações sobre a ética na pesquisa científica, foi apontado que pouquíssimos trabalhos na área das Ciências Humanas são submetidos à análise do Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEPESH), conforme relatou Andrade (2017). Ele retrata que, no que se refere ao CEPESH da Universidade Estadual de Londrina, seu estudo demonstrou que “a inserção de pesquisas da Área de Ciências Humanas e Sociais continua sendo tímida”(ANDRADE, 2017, p.11). E, ainda ressalta que isso não significa que dizer que nessas áreas não se façam pesquisas éticas (ANDRADE, 2015a; 2015b). No entanto, a predominância de pesquisas submetidas ao CEPESH/UEL prevalece sendo das áreas da saúde e do esporte.

Após esse procedimento, o TCLE aprovado pelo CEPESH/UEL (Apêndice B) foi disponibilizado em duas vias, uma via para o docente que aceitou participar da pesquisa e a outra para a pesquisadora. Ainda, a todo o momento, os participantes foram orientados com relação ao seu direito de participar ou não e à possibilidade de desistência em qualquer etapa da pesquisa se assim desejassem. No TCLE, além das informações sobre a pesquisa, também constaram informações sobre a pesquisadora e o orientador, incluindo os dados de contato de ambos e sua afiliação institucional. Andrade (2017, p.97) pontua que “a liberdade e a consciência do participante devem ser plenas, sob pena de nulidade ao ato jurídico, uma vez que não pode haver nenhum tipo de vício de vontade na assinatura do TCLE”.

O cuidado com os participantes da pesquisa antes, durante e depois da coleta de dados, foi assegurado por meio das orientações necessárias para que eles soubessem a que se referia a pesquisa. Isso foi feito sem comprometê-la, mas, para que os professores pudessem decidir de forma consciente se desejavam ou não contribuir para pesquisa.

A ideia era que se os participantes se sentissem confortáveis, caso quisessem desistir em qualquer etapa do processo e esclarecer a sua confidencialidade, de forma a garantir a não exposição do participante a nenhum constrangimento e evitar situações de vulnerabilidade existencial, social e moral (ANDRADE, 2017, p.5). Além disso, houve a previsão da possibilidade de danos imediatos ou posteriores aos participantes, decorrentes da investigação. Andrade (2017, p. 153) reitera que:

Como se ha afirmado anteriormente, cualquier investigación que sigue principios éticos desde su concepción debe tener cuidado para no agravar situaciones de vulnerabilidad y, para tanto, el investigador, entre otros detalles, debe aclarar al participante por medio del “Termino de Consentimiento Libre e Informado” (TCLI) sobre los riesgos y beneficios de su participación en la investigación, puesto que la participación en una investigación científica puede conllevar a riesgo de lesiones a la integridad física, mental, moral, intelectual, social, lingüística, cultural del ser humano, en cualquier etapa de la investigación, con la posibilidad de ocurrir, incluso, después de la realización de la investigación, en la diseminación de sus resultados.

Na próxima seção, discorro sobre a devolutiva aos participantes desta pesquisa.

6.5 DEVOLUTIVA AOS PARTICIPANTES

Após a conclusão da pesquisa, realizei a devolutiva aos participantes por meio de e-mails com relação aos resultados obtidos (conforme apêndice E). Também disponibilizarei a pesquisa em versão digital e impressa para a SEED/PR, que poderá publicar em sua página na Internet, assim como, compor a biblioteca física dos NRE do estado, para que os professores de LE/A possam consultar quando desejarem.

Para concluir o processo de devolutiva aos participantes, enviei um e-mail para os participantes no mês de janeiro de 2018, com um anexo que continha os dados gerados por meio dos questionários respondidos e os resultados da investigação. Solicitei também no e-mail que os participantes enviassem críticas,

sugestões, comentários ou percepções sobre a pesquisa, para que suas vozes pudessem fazer parte dessa seção de devolutiva.

No entanto, não obtive respostas dos e-mails enviados. Em fevereiro, enviei novamente o e-mail de devolutiva com os dados e os resultados e solicitei mais uma vez que eles enviassem suas percepções sobre a participação na pesquisa (Anexo F). Os professores não responderam ao e-mail. Por isso, não relaciono aqui as suas considerações sobre a participação na pesquisa, visto que, mesmo que eu tenha destinado espaço para que as suas vozes se fizessem presentes na investigação, eles optaram por não se manifestar.

Esse comportamento pode ter sido acarretado pelo fato de que os participantes de pesquisa científica não estão habituados a contribuir com as devolutivas, visto que, muitos pesquisadores ainda não possuem esse comprometimento ético com aqueles que contribuem com suas investigações. Essa alegação pode ser corroborada pelo levantamento feito por Andrade (2017), que aponta que ainda é muito baixo o número de pesquisas submetidas ao Conselho de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (CEPESH) da Universidade Estadual de Londrina.

Além disso, eu ministrarei um curso de formação continuada em LC, em parceria com o NRE de Ibaiti e o meu orientador, o Professor Doutor Otávio Goes de Andrade, para os professores que quiserem aprender mais sobre o assunto. O projeto inicial do curso já foi enviado à SEED / PR para aprovação.

De fato, durante a aplicação dos questionários, pouco expliquei sobre seu conteúdo aos professores para não influenciar as respostas deles. Dessa maneira, a devolutiva se tornou fundamental para que eu esclareça aos docentes os objetivos da pesquisa e os procedimentos realizados em sua totalidade. No próximo capítulo, iniciarei a análise dos dados gerados por meio dos questionários de pesquisa.

6.6 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS

O *corpus* desta pesquisa foi constituído de dois tipos. O primeiro deles, com os dados levantados a partir da combinação de técnicas de pesquisa documental (ou de fontes primárias) e de materiais bibliográficos (ou de fontes secundárias).

Entendo os termos pesquisa documental e pesquisa bibliográfica na perspectiva de Lakatos e Marconi (2011, p. 43–44). Segundo essas autoras, a

pesquisa documental engloba “todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica (LAKATOS;MARCONI, 2011, p. 43)”;

por sua vez, a pesquisa bibliográfica “trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto [...] (LAKATOS;MARCONI,2011, p. 43–44)”.

O segundo tipo, com a geração dos dados, por meio de um questionário composto por 17 questões (Apêndice A). Visando a responder as perguntas de pesquisa, o instrumento de geração de dados foi estruturado da seguinte maneira:

- Questões com o intuito de conhecer a formação acadêmica e a experiência profissional dos docentes para se estabelecer um comparativo para se avaliar se o acesso aos conceitos da Linguística Contrastiva foram sendo disponibilizados ao longo do tempo nos cursos de graduação e de formação continuada (Questões 1, 3 e 14);
- Questão para verificar o conhecimento que os docentes tinham sobre a LC e como tiveram acesso a eles (Questão 2);
- Questões para verificar se o professor percebe os fenômenos contrastivos em suas aulas e realiza intervenções conscientes quando os presencia (Questões 4, 5 e 11);
- Questões para verificar se o docente da educação básica acha possível aliar a LC ao trabalho com os gêneros discursivos (6, 7 e 8);
- Questões para que o professor possa refletir sobre a relevância dos conceitos da LC para a sua prática em sala de aula (Questões 9, 10 e 15);
- Questões para verificar como o professor encara o erro do aprendiz, se de forma estruturalista ou construtivista (Questões 12 e 13);
- Questões para avaliar se o docente acredita que a formação continuada em LC pode contribuir para a sua prática (Questões 16 e 17).

Na próxima seção, estabeleço de forma mais clara a relação entre as perguntas de pesquisa e as questões constantes do questionário respondido pelos professores.

6.6.1 Relação entre o Questionário e as Perguntas de Pesquisa

Nesta seção estabeleço a relação entre as questões constantes em meu instrumento de geração de dados com as minhas perguntas de pesquisa. Busco, desta forma, a correspondência entre a finalidade das questões (explicadas na seção anterior) do questionário, com o objetivo geral da investigação e as respostas para as perguntas de pesquisa, que procuro obter.

Quadro 4 – Questões visando a dados para responder a pergunta de pesquisa 1.

<p>Pergunta de Pesquisa 1. Que presença, se alguma, os conceitos da Linguística Contrastiva têm na formação dos professores da Educação Básica?</p>
<p>Questão 1 – Área de Formação Acadêmica.</p> <p>Questão 2 – A Linguística Contrastiva é um ramo da Linguística Aplicada que estuda os fenômenos decorrentes do contato entre duas línguas ou variantes de uma mesma. Você já conheceu algum conceito da Linguística Contrastiva?</p> <p>() Sim, nas aulas da graduação.</p> <p>() Sim, nas aulas da pós graduação.</p> <p>() Sim, em cursos de formação continuada.</p> <p>() Sim, em produções acadêmicas.</p> <p>() Não conheço nada sobre Linguística Contrastiva.</p> <p>Outro (a): _____</p>
<p>Questão 3 – Há quanto tempo você leciona língua estrangeira na Educação Básica?</p> <p>_____</p>
<p>Questão 4 – Durante suas aulas, os alunos estabelecem comparações entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional que está sendo ensinada?</p> <p>() Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>() Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.</p> <p>() Eles raramente estabelecem comparações entre as duas línguas.</p> <p>() Eles nunca comparam as duas línguas.</p>
<p>Questão 5 – Se a resposta acima for afirmativa, você realiza algum tipo de intervenção pedagógica quando essas comparações acontecem?</p> <p><i>(Mais de uma opção possível)</i></p>

() Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.

() Sim. Procuo explicar o conceito por traz de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.

() Não. Não faço intervenções quando acontece.

Outro (a): _____

Questão 9 – **Transferência Linguística** (SELINKER, 1972) ocorre quando o aluno faz associações entre termos e estruturas da língua materna para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Com relação à minha prática me sala de aula, este conceito:

() Me mostra o que conheço.

() Me mostra o que preciso aprender.

() Me traz dúvidas.

() Me incentiva a pensar.

() Me incentiva a agir.

Questão 10 – Em contrapartida, a **Interferência (ou Transferência Negativa)**, ocorre quando o aluno utiliza termos e estruturas da língua materna que não são equivalentes na língua estrangeira / adicional, resultando em erros. Com relação à minha prática, este conceito:

() Me mostra o que conheço.

() Me mostra o que preciso aprender.

() Me traz dúvidas.

() Me incentiva a pensar.

() Me incentiva a agir.

Questão 11 – Em suas aulas na Educação Básica, fenômenos como os mencionados nas questões 09 e 10 são identificados com que frequência:

() Sempre

() Raramente

() Frequentemente

() Nunca

Questão 12 – Qual a percepção que você tem do erro do aprendiz?

() É um produto final do processo de ensino e aprendizagem.

() É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.

Outra: _____

Questão 13 – Como você analisa o erro dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem?

() Considero como sendo erro quando a resposta do aluno destoa da estrutura ensinada em sala de aula durante as aulas.

() Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.

Outra: _____

Questão 14 – Ao longo de sua carreira como professor (a) de língua estrangeira, você já teve algum momento de Formação Continuada que abordasse aspectos relacionados à Linguística Contrastiva?

() Sim

() Não

Fonte: Própria autora

Quadro 5 – Questões visando a dados para responder a pergunta de pesquisa 2.

Pergunta de Pesquisa 2. Sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, que suporte, se algum, o conhecimento dos fenômenos contrastivos pode fornecer ao professor de LE/A da Educação Básica?

Questão 6 – Você acredita que é possível realizar comparações entre estruturas linguísticas, enunciados, textos e gêneros discursivos da língua materna e da língua estrangeira e aprender com essas comparações?

() Sim

() Não

Outra: _____

Questão 7 – Você acredita que conhecimento do aluno em língua materna pode ajudá-lo compreensão de um gênero textual em língua estrangeira? *(Mais de uma opção possível)*

() Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira.

() Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.

() Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a

compreensão geral do texto.

() Acredito que o conhecimento da língua materna pode atrapalhar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

() Não acredito que o conhecimento de língua materna pode ajudar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outra: _____

Questão 8 – Você acredita que o ensino contextualizado da gramática pode ser favorecido por meio das comparações que o aluno estabelece entre a língua materna e a língua estrangeira?

() Sim

() Não

Outra: _____

Fonte: Própria autora

Quadro 6 – Questões visando a dados para responder a pergunta de pesquisa 3.

Pergunta de Pesquisa 3 – No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, em relação à LC, o que os espaços de formação podem oferecer aos professores de LE/A da Educação Básica?

Questão 15 – Todas as indagações presentes neste questionário sobre as comparações que os aprendizes fazem em sala de durante a aprendizagem de uma língua estrangeira vão ao encontro dos conceitos preconizados pela Linguística Contrastiva. O contato com esse conhecimento por meio deste questionário:

() Me mostra o que conheço.

() Me mostra o que preciso aprender.

() Me traz dúvidas.

() Me incentiva a pensar.

() Me incentiva a agir.

Questão 16 – Você acredita que a espaços de Formação Continuada em Linguística Contrastiva podem contribuir com as práticas de ensino de uma língua estrangeira / adicional?

() Sim

() Não

Outra: _____

Questão 17 – Você tem interesse em fazer um curso de Formação Continuada sobre Linguística Contrastiva aliada ao trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira / adicional?

() Sim

() Não

Justifique: _____

Fonte: Própria autora

6.6.2 Aplicação do Questionário de Pesquisa aos Participantes

O instrumento de geração de dados foi aplicado durante o espaço de Formação Continuada promovido pelo NRE de Ibaiti, denominado Formação em Ação Disciplinar (FAD). A temática do curso foi “O Estudo da Gramática Sob Uma Perspectiva Discursiva de Aprendizagem da Língua Estrangeira”. As oficinas aconteceram no polo de Siqueira Campos no dia 06 de Setembro de 2017, as quatorze horas.

Inicialmente me apresentei aos participantes como aluna do Mestrado de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, e expliquei alguns pontos da pesquisa necessários para a compreensão de como a pesquisa seria realizada e sobre a devolutiva aos envolvidos.

Encerrado este procedimento, entreguei a cada participante uma cópia impressa do questionário e duas do TCLE. Realizei a leitura do TCLE e esclareci aspectos de sua função e importância para a condução de pesquisas científicas. Os participantes que desejavam fazer parte da pesquisa assinaram as duas vias do documento, uma delas eu devolvi a eles, a outra, arqueei. Após, orientei com relação ao preenchimento do questionário.

Quando começaram a respondê-lo, alguns professores me perguntaram sobre o que era a LC, pois, a maioria a desconhecia. Isso ficou evidente, pois, assim que duas professoras perguntaram, todos pararam de responder as questões, aguardando a minha resposta. Pedi então que lessem novamente a questão.

Nenhuma explicação sobre a LC foi dada aos participantes antes e durante a aplicação do questionário. Expliquei que, como pesquisadora, eu devia ter o cuidado de não influenciar as respostas deles, por isso, não poderia discorrer mais sobre a LC naquele momento. Após todos entregarem os questionários, conversamos sobre a LC e pude tirar as dúvidas dos participantes.

Em Siqueira Campos, 14 professores responderam o questionário de um total de 19 professores inscritos na formação continuada. Isso aconteceu porque três professoras faltaram ao curso e duas foram inscritas em língua estrangeira moderna e língua portuguesa, assim, elas podiam escolher de qual participariam e fizeram a opção pela língua materna.

Nesse polo, os participantes levaram em torno de uma hora e meia para responder as questões, sendo que todos os presentes aceitaram fazer parte da

pesquisa. Participaram 10 professores de língua inglesa e 04 professores de espanhol.

No polo de Ibaiti, a aplicação dos questionários aconteceu em 13 de Setembro de 2017. Adotei os mesmos procedimentos iniciais. Estavam presentes 19 professores de um total de 24. Do total, 05 faltaram e 03 optaram por não participar da pesquisa. Dessa forma, 16 responderam as questões. Os professores levaram aproximadamente duas horas para responder o questionário e também perguntaram sobre a LC, como ocorrera em Siqueira Campos.

No entanto, com exceção à dúvida relatada, que tem caráter teórico e não instrumental, os participantes não tiveram dificuldades para responder as questões constituintes do instrumento de geração de dados utilizado.

6.6.3 Tratamento dos Dados

Para o tratamento dos dados da pesquisa (Apêndice C), considera-se (P) como Participante (Q) como questão e as respostas consideradas inconclusivas são aquelas cujas alternativas estavam rasuradas ou as que o participante assinalou mais de uma e tentou anular uma das opções no questionário, não sendo possível identificar qual a sua verdadeira escolha. Deve-se considerar também que algumas questões possuíam mais de uma possibilidade de resposta.

Devido ao fato de serem dois contextos diversificados dentro do mesmo NRE, acreditei que o tratamento dos dados considerando a divisão em polos proposta para a formação continuada devesse ser mantida. Fiz isso porque possibilitaria uma visão mais detalhada das percepções dos professores e também pelo fato de os eventos terem acontecido em datas diferentes, precisamente em 06 de setembro de 2017 em Siqueira Campos e em 13 de setembro de 2017, em Ibaiti. No entanto, os polos não apresentaram discrepâncias significativas entre os resultados apresentados, por isso, não realizei a análise dos dados separadamente.

Os dados coletados constam no apêndice C desta dissertação. No capítulo seguinte apresentarei os resultados da pesquisa.

7 RESULTADOS

Para a realização desta investigação um questionário estruturado com 17 questões foi entregue presencialmente aos participantes da pesquisa em dois polos de formação continuada dos nove municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Ibaiti. O primeiro polo de aplicação foi na cidade de Siqueira Campos (abarcando os municípios de Japira, Jaboti, Pinhalão, Tomazina e Siqueira Campos), em que 14 participantes responderam o questionário, com o tempo aproximado de uma hora e trinta minutos. O segundo foi em Ibaiti (abarcando os municípios de Ibaiti, Conselheiro Mairinck, Figueira e Guapirama), onde mais 16 participantes responderam o questionário com o tempo aproximado de duas horas.

Analisei os dados gerados utilizando método dedutivo, compreendendo método conforme a definição de Lakatos e Marconi (2003, p.83) que consiste no “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros –, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Por isso, optei o método dedutivo porque ele se caracteriza pela “análise dos dados de forma descendente, ou seja, partindo de uma premissa maior (geral) para uma menor (específica)” (LAKATOS; MARCONI, 2003). O método dedutivo tem como premissa que, por meio do raciocínio lógico, o pesquisador chega a conclusões [...] consideradas verdadeiras. Lakatos e Marconi (2003, p. 92) reiteram que “os argumentos dedutivos ou estão corretos ou incorretos, ou as premissas sustentam de modo completo a conclusão ou, quando a forma é logicamente incorreta, não a sustentam de forma alguma; portanto, não há graduações intermediárias”.

Para a apresentação dos resultados obtidos com os questionários utilizei o recurso sinóptico “Gráfico pizza” para representar os dados gerados por cada questão, nos dois polos de aplicação do questionário, e, após, a análise descritiva de cada uma delas e a seu objetivo dentro do instrumento, assim como a relação com a pergunta de pesquisa que ela ajudou a responder. Recorro ao recurso do espelhamento para a compreensão mais apurada das informações.

Ao final do capítulo, sintetizo os resultados alcançados e estabeleço a relação direta entre as perguntas de pesquisa e os resultados obtidos. Lanço mão também do recurso do espelhamento dos relatos de alguns participantes ao responderem as

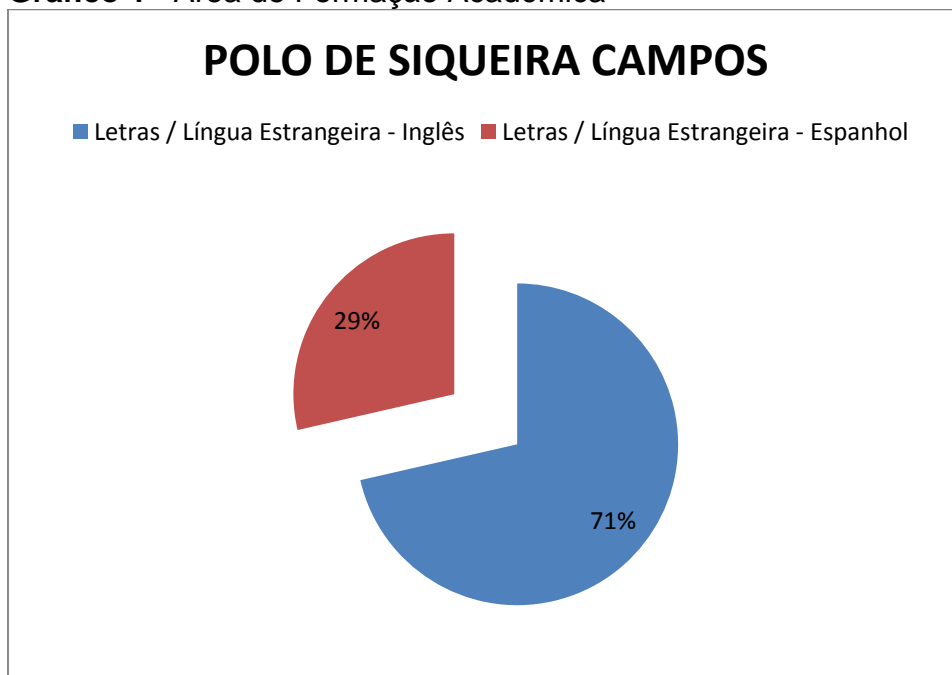
questões 16 e 17 para fundamentar meus argumentos sobre a Pergunta de Pesquisa 3.

7.1 ANÁLISE DOS DADOS

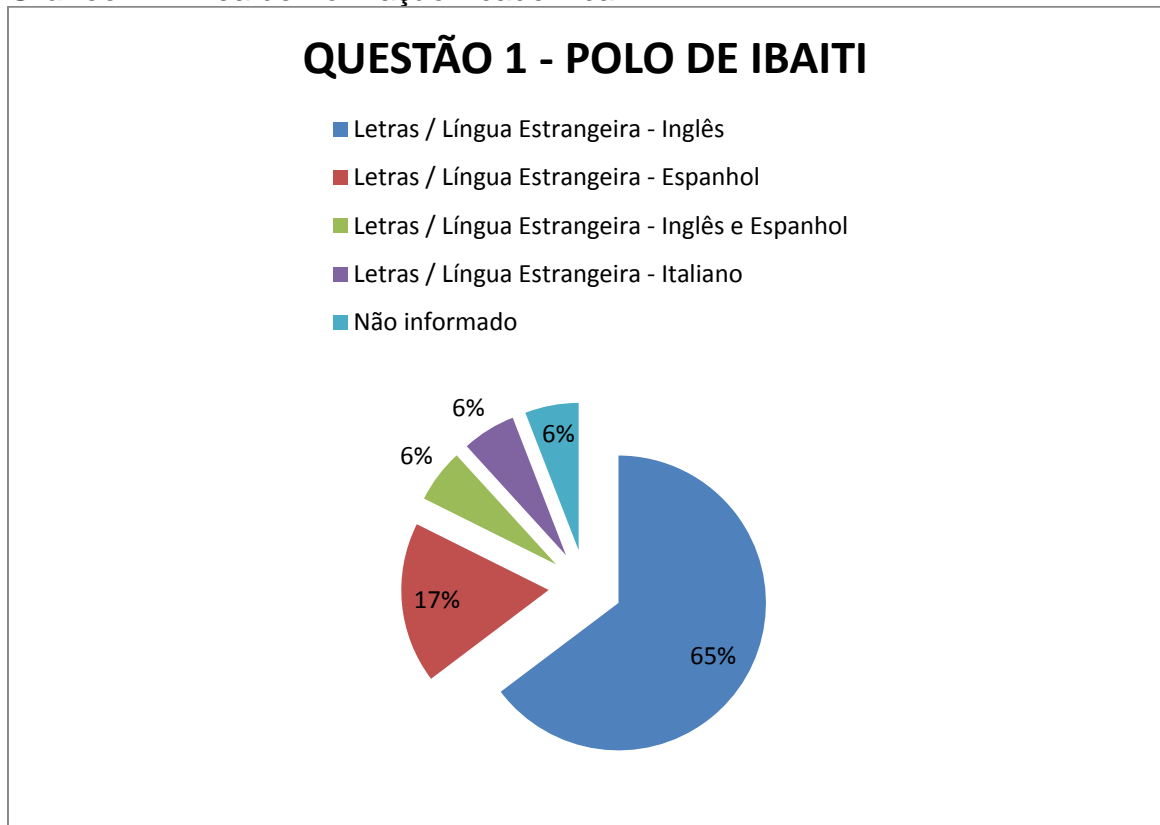
Questão 1

A Questão 1 do Questionário de Pesquisa se referiu à área de formação acadêmica do professor."

Gráfico 1 –Área de Formação Acadêmica



Fonte: Própria autora

Gráfico 2 – Área de Formação Acadêmica

Fonte: Própria autora

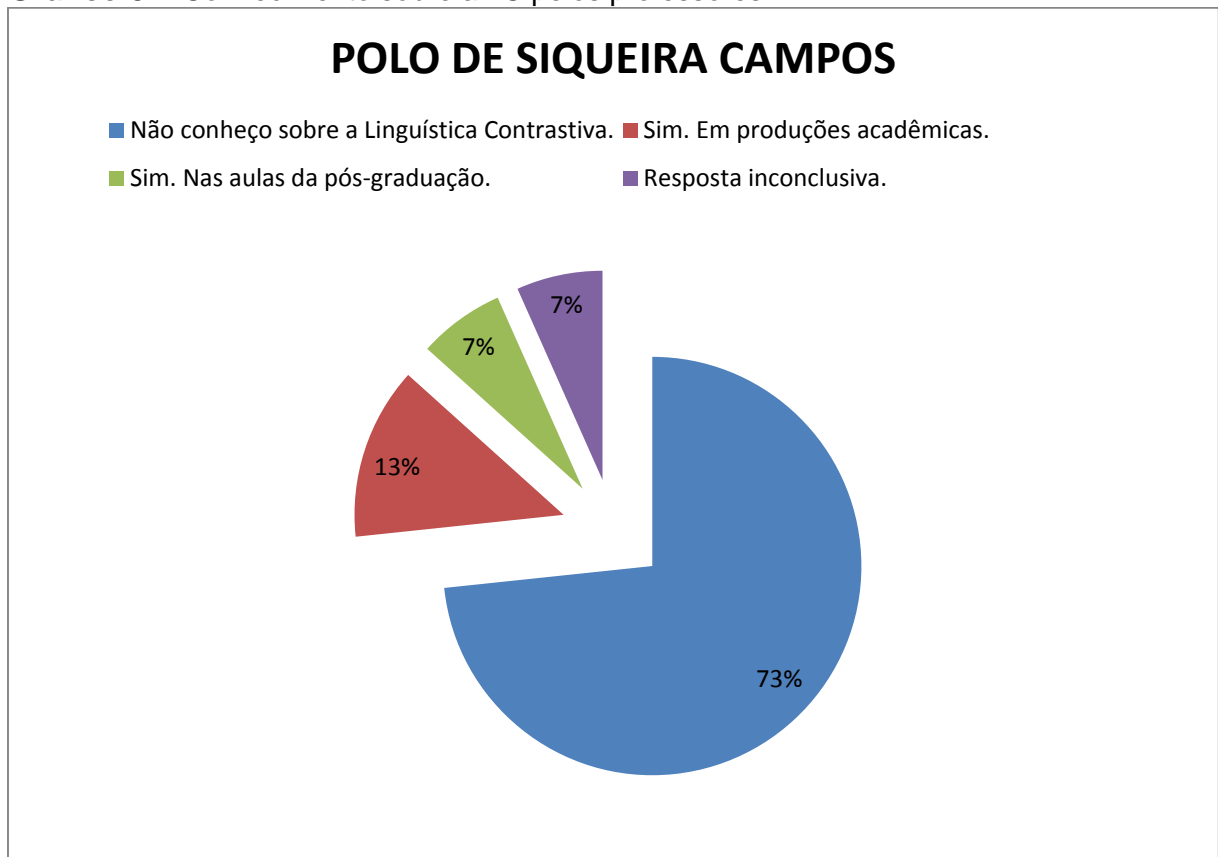
No que concerne à área de formação acadêmica dos professores participantes, a investigação demonstrou que no polo de Siqueira Campos, 100 por cento dos participantes possuem formação em pelo menos uma LE/A. Já no polo de Ibaity, esse percentual cai para 94%, pois, 6% dos participantes não responderam esta questão. O polo de Ibaity ainda apresentou 6% dos professores formados em duas LE/A (inglês e espanhol)As línguas estrangeiras de formação são o inglês (maioria dos investigados nos dois polos), o espanhol e o italiano.

O objetivo desta questão era verificar se os professores participantes da formação continuada e que atuam em sala de aula na Educação Básica (essa capacitação é apenas para aqueles que estão atuando nas escolas públicas do Paraná) possuem a formação inicial específica em LE/A, o que poderia ter propiciado o contato com a LC no decorrer do curso de Letras – Língua Estrangeira. Esta questão contribuiu para responder a Pergunta de Pesquisa 1. (vide Quadro 1, p. 50).

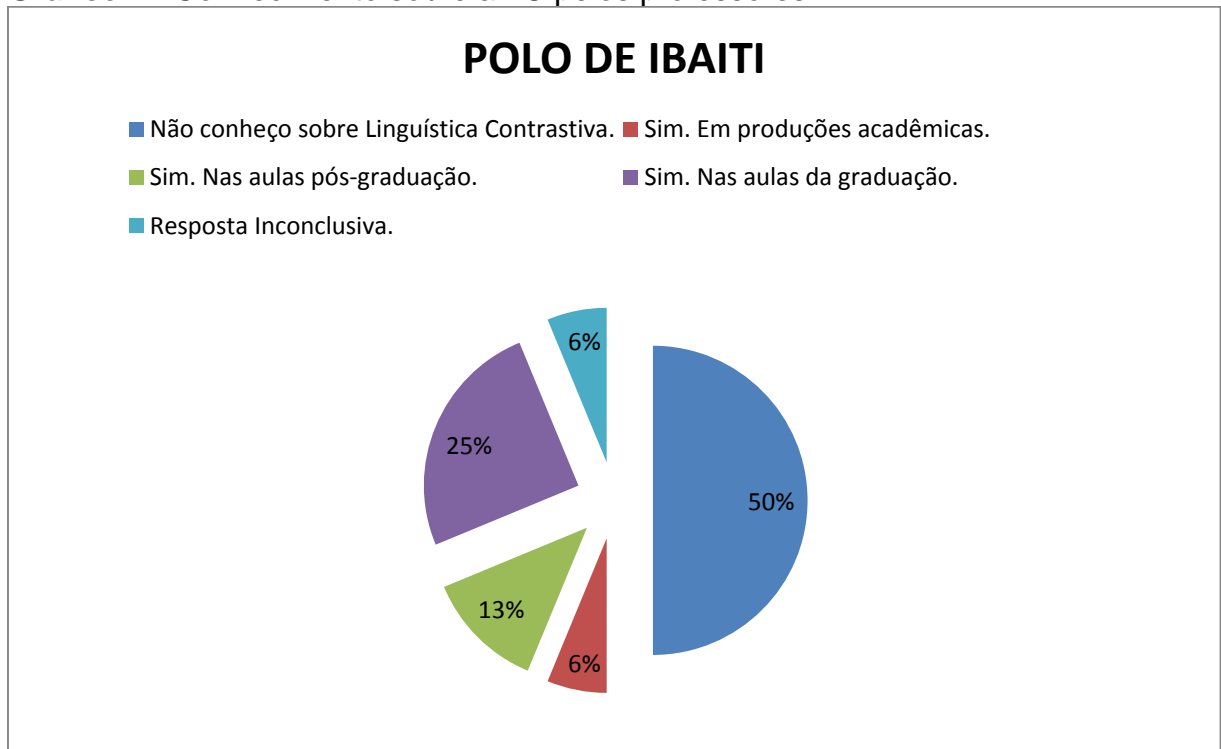
Questão 2

A Linguística Contrastiva é um ramo da Linguística Aplicada que estuda os fenômenos decorrentes do contato entre duas línguas ou variantes de uma mesma. Você já conheceu algum conceito da Linguística Contrastiva?

Gráfico 3 – Conhecimento sobre a LC pelos professores



Fonte: Própria autora

Gráfico 4 –Conhecimento sobre a LC pelos professores

Fonte: Própria autora

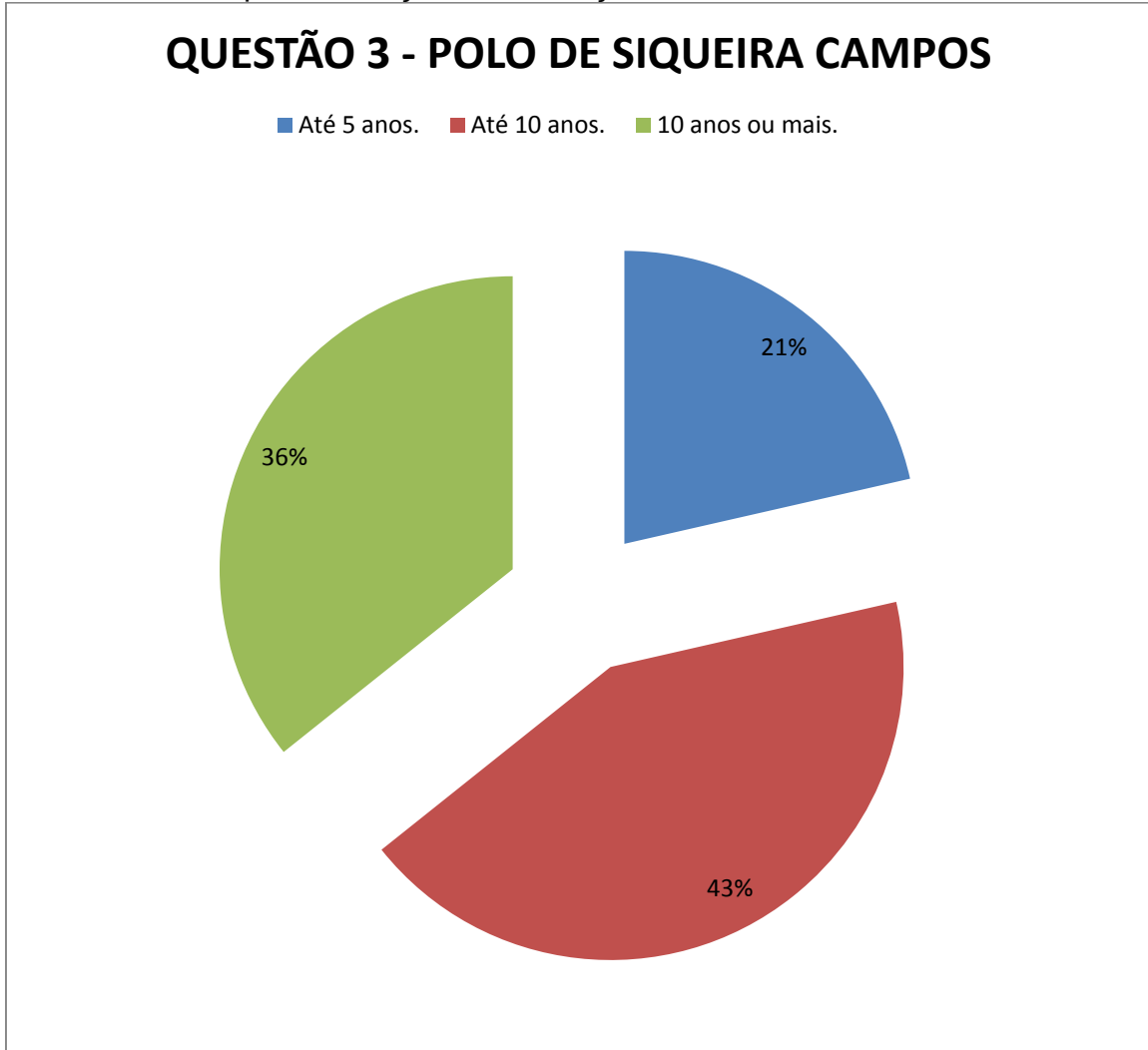
A segunda questão apresenta de forma clara como a LC ainda está longe da constituição teórico–metodológica dos docentes da Educação Básica. No polo de Siqueira Campos, 73% dos professores afirmaram não conhecer a LC, seguidos por 50 por cento do polo de Ibaiti. Uma informação importante nos dados gerados com essa questão é que no polo de Siqueira Campos, os investigados não tiveram contato com a LC durante a graduação, ao passo que no polo de Ibaiti 25% responderam que tiveram esse contato. Nos dois polos, 20% dos participantes responderam que tiveram contato com a LC nas aulas em cursos de Pós–Graduação.

O objetivo desta questão era complementar a questão 1, investigando em quais outros espaços durante a formação, os participantes tiveram contato com a LC. Ela também visou a responder a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 50).

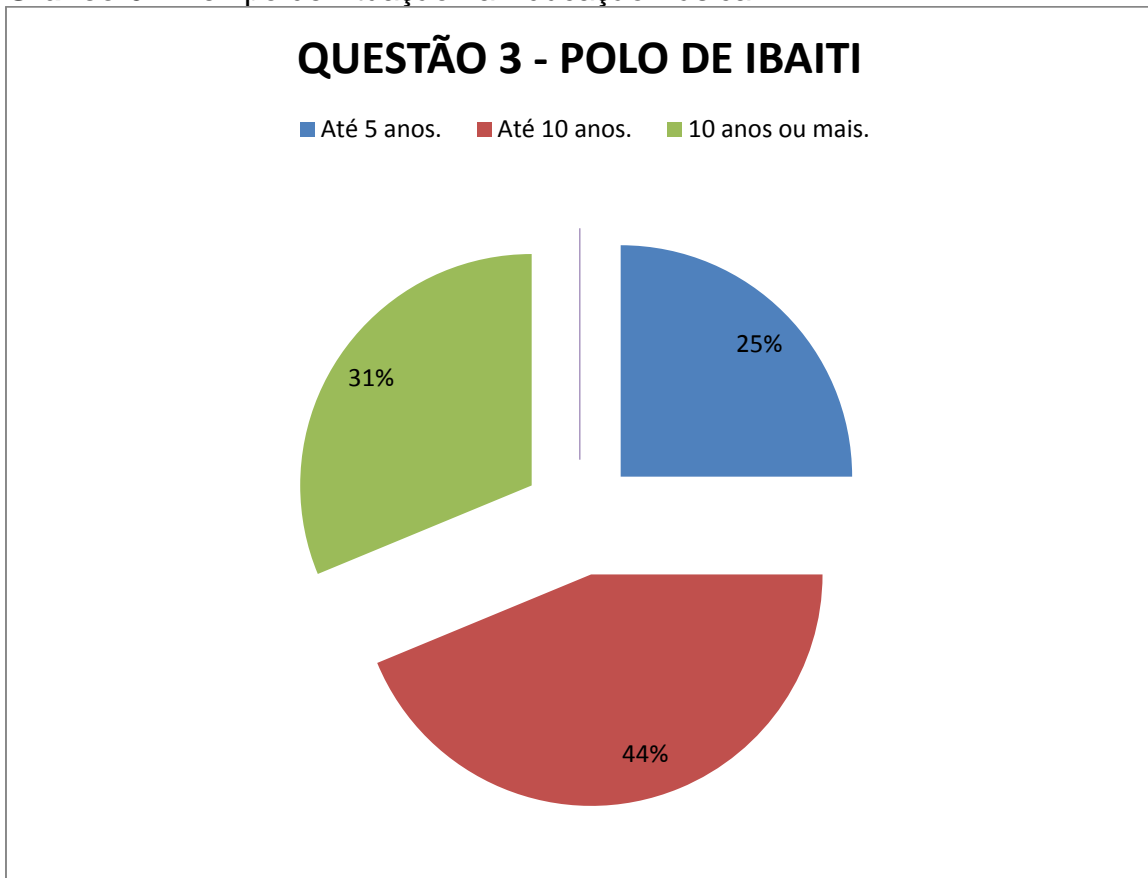
Questão 3

Há quanto tempo você leciona língua estrangeira na Educação Básica?

Gráfico 5 – Tempo de Atuação na Educação Básica



Fonte: Própria autora

Gráfico 6 – Tempo de Atuação na Educação Básica

Fonte: Própria autora

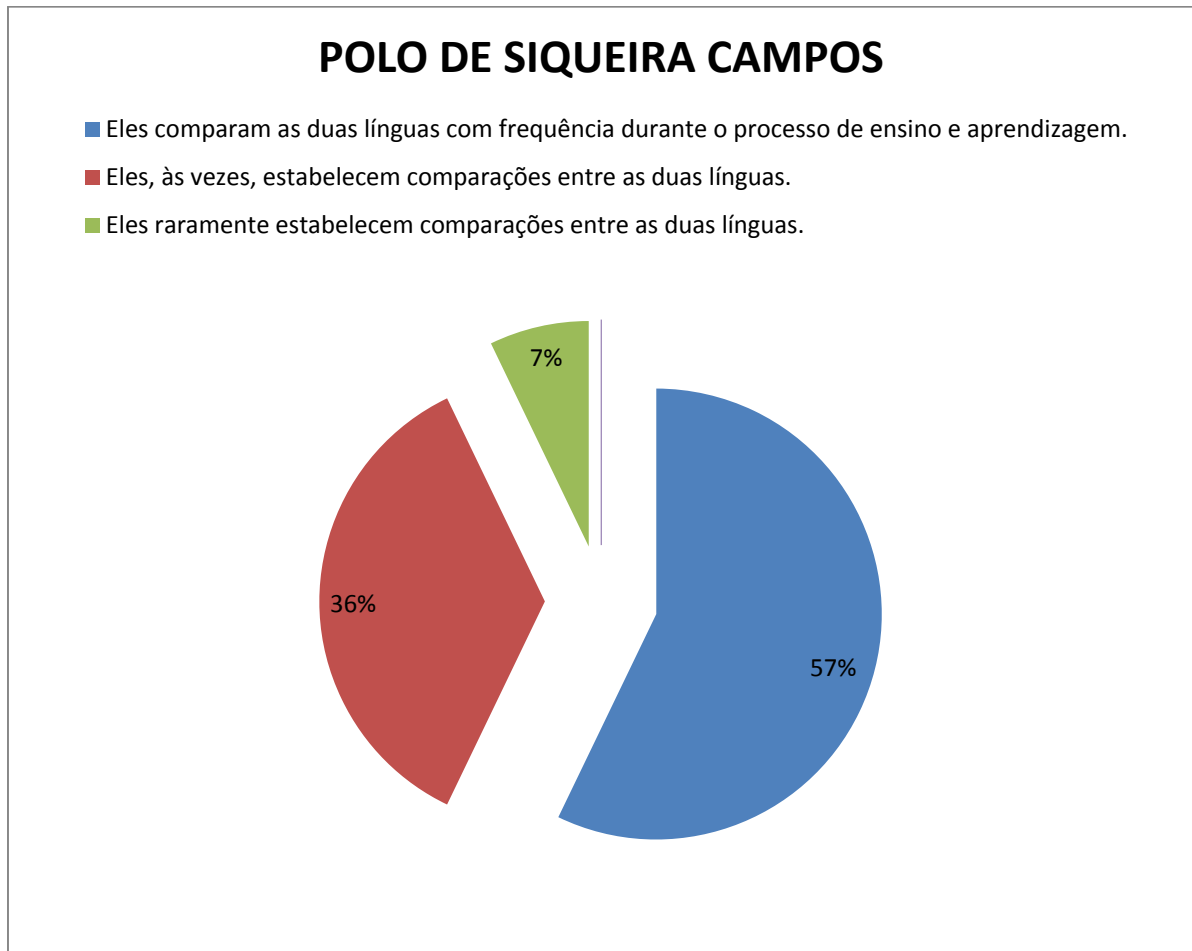
Os números apresentados mostram que a maioria dos professores nos dois polos, 43% em Siqueira Campos e 44% em Ibaiti, possuem até 10 anos de experiência profissional. Os professores mais jovens e com menos tempo de profissão (até 5 anos) configuram a menor parte dos participantes, sendo 21% em Siqueira Campos e 25% em Ibaiti.

Esta questão teve por objetivo não só verificar a experiência profissional dos professores de LEM, mas também, complementada pelas questões 1 e 2, perceber se os participantes tiveram contato com a LC ao longo de sua carreira docente. Ela contribui para a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 50).

Questão 4

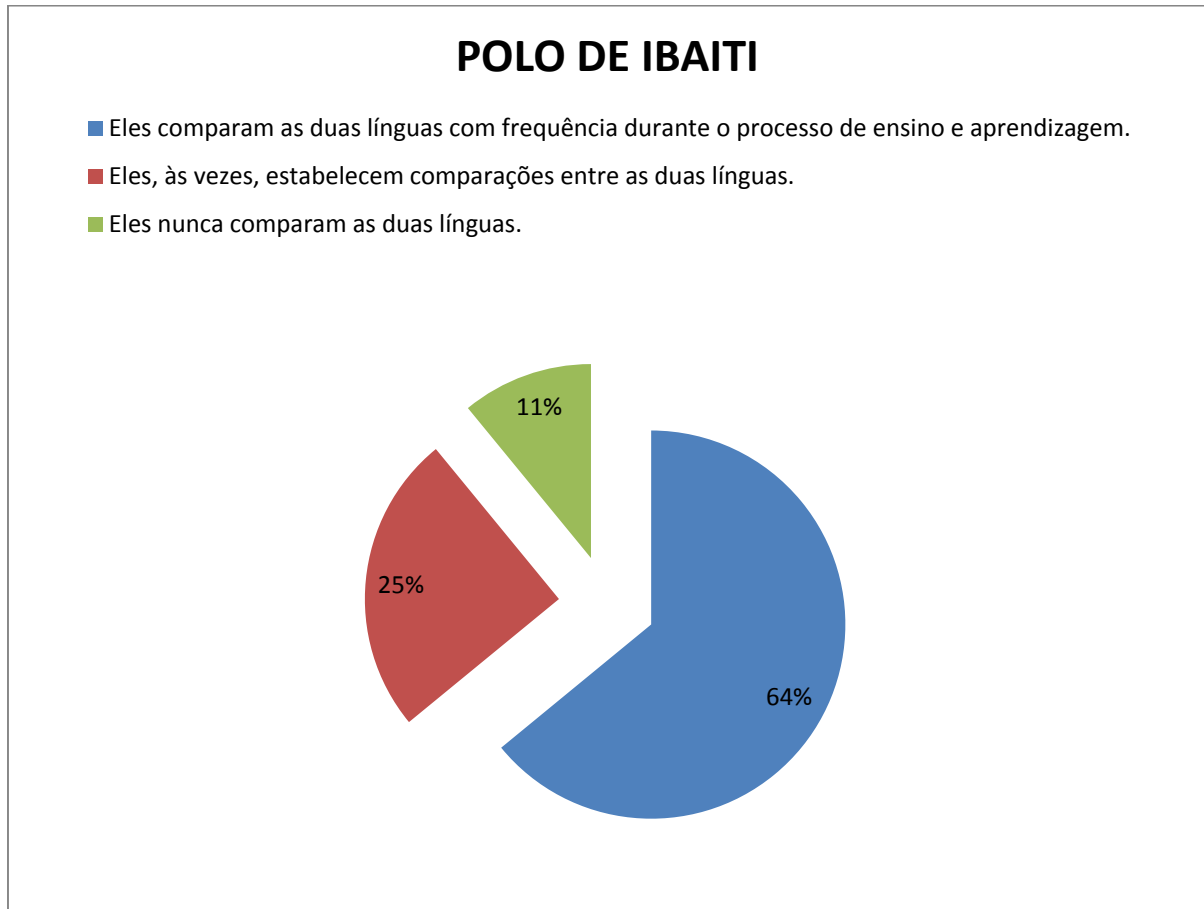
Durante suas aulas, os alunos estabelecem comparações entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional que está sendo ensinada?

Gráfico 7–Frequência com que os alunos estabelecem comparações entre a LM e a LE/A nas aulas de LE/A



Fonte: Própria autora

Gráfico 8 – Frequência com que os alunos estabelecem comparações entre a LM e a LE/A nas aulas de LE/A



Fonte: Própria autora

Com relação à presença dos fenômenos contrastivos nas aulas de LE/A na Educação Básica, 57% dos participantes do polo de Siqueira Campos, seguidos por 64% do polo de Ibaiti afirmam que seus alunos comparam a língua materna com a LE/A com frequência.

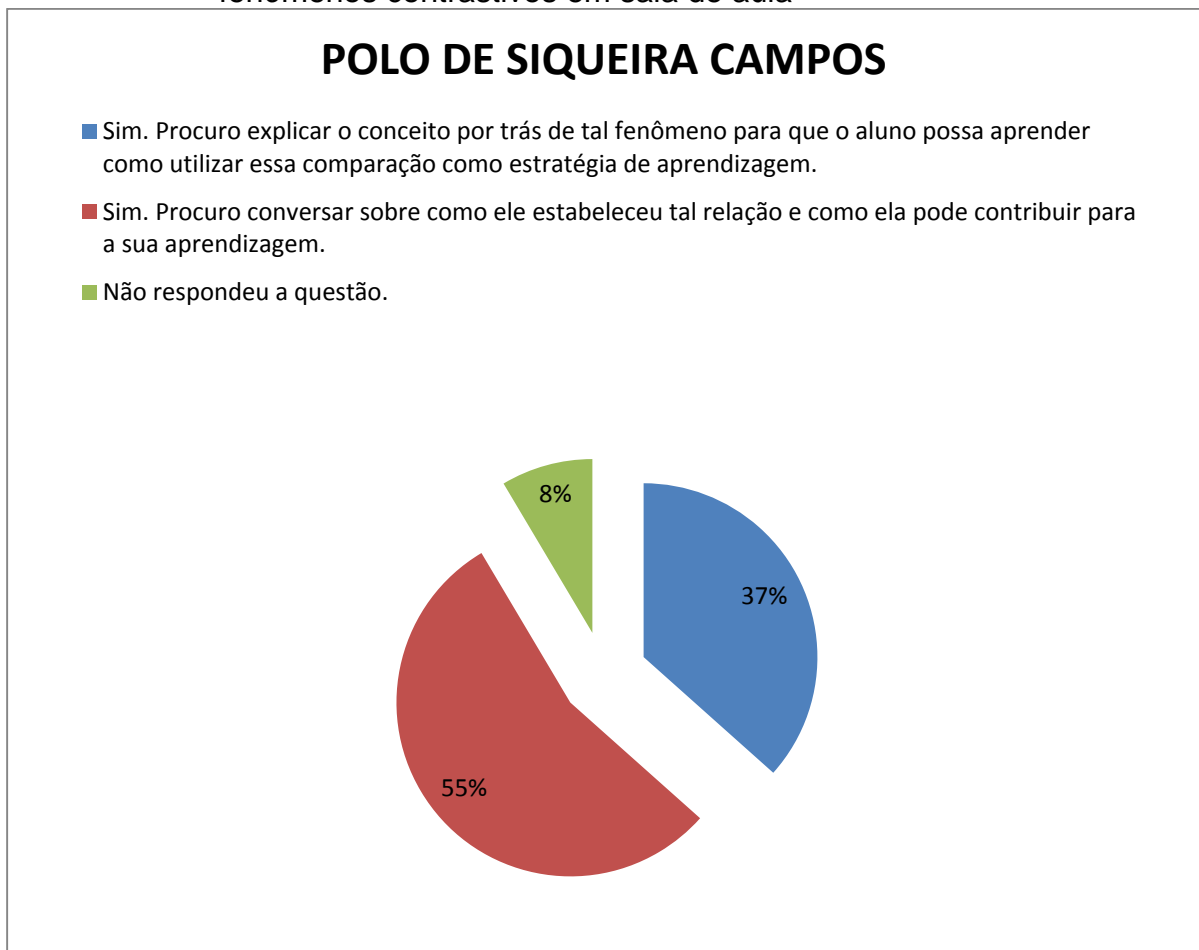
A questão 4 do instrumento de geração de dados teve o intuito de verificar com que frequência os professores percebem as comparações e associações e que seus alunos realizam quando estão em contextos em que mais de um idioma está presente, no caso da sala de aula, a LM e a LE/A. Esta questão visou a contribuir com a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 50).

Ela procurou estabelecer a importância do professor ter em sua formação a LC para a sua atuação em sala de aula, visto que a presença dos fenômenos contrastivos permeia seu cotidiano de trabalho com o ensino de línguas.

Questão 5

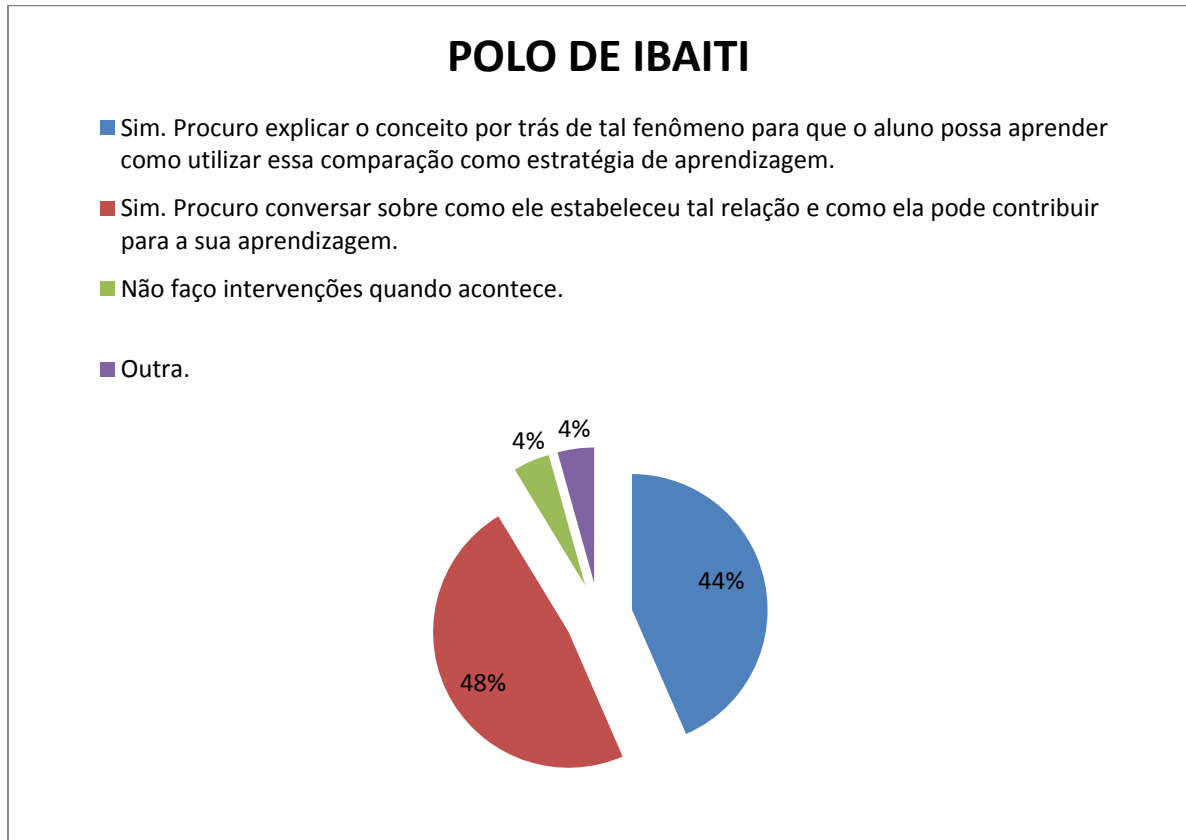
Se a resposta anterior foi afirmativa, você procura realizar algum tipo de intervenção pedagógica quando essas comparações acontecem? *(Mais de uma opção possível)*

Gráfico 9 – Intervenções realizadas pelos professores quando em contato com fenômenos contrastivos em sala de aula



Fonte: Própria Autora

Gráfico 10 – Intervenções realizadas pelos professores quando em contato com fenômenos contrastivos em sala de aula



Fonte: Própria Autora

A questão 5 mostrou que 55% dos professores do polo de Siqueira Campos e 48% do polo de Ibaiti procuram, quando em presença de um fenômeno contrastivo, conversar com o aluno sobre como ele estabeleceu a relação entre a LM e a LE/A e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. Nos dois polos de aplicação, o percentual de participantes que realizam algum tipo de intervenção quando lidam com fenômenos contrastivos em sala de aula atinge 92%.

Ressalto que as intervenções mencionadas nas duas opções de respostas do questionário se referem às ações realizadas de maneira intuitiva, sem o embasamento teórico metodológico da LC, visto que são desconhecidos da maioria dos professores. Essas ações consistem em intervenções informais, por meio de conversas principalmente, para tentar esclarecer as dúvidas dos alunos quando em presença de fenômenos contrastivos, porém, sem o conhecimento teórico os que elucidada.

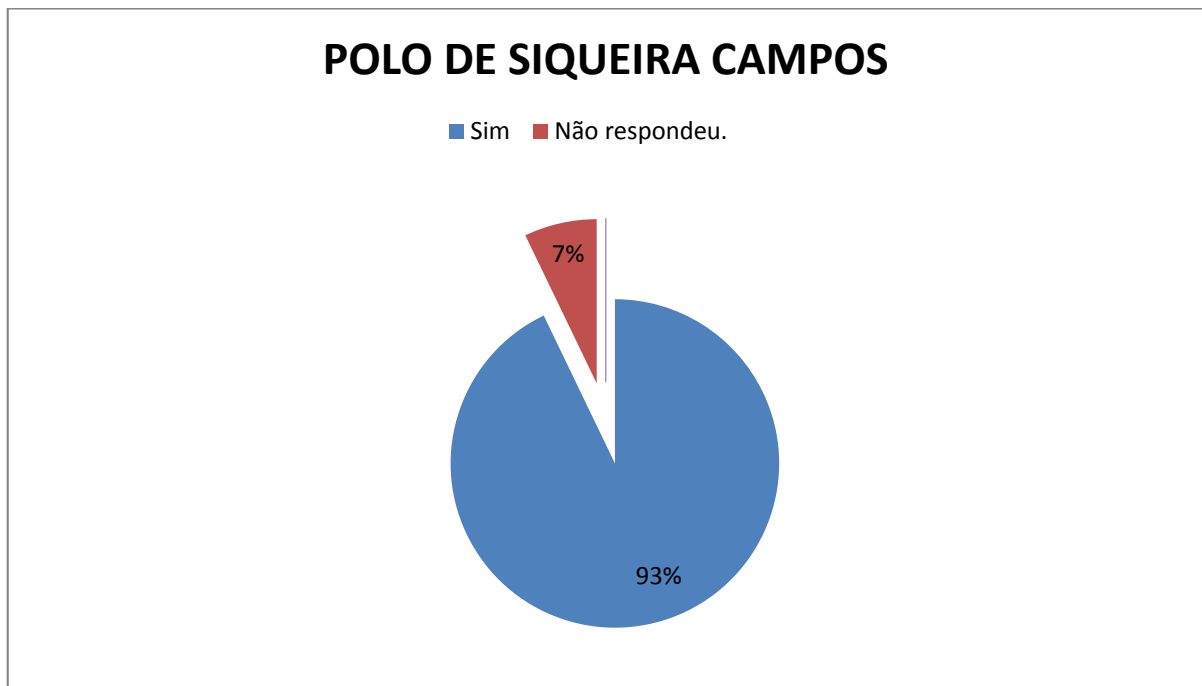
O objetivo dessa questão era verificar se mesmo sem a formação necessária em LC, o professor da Educação Básica realizava intervenções quando em contato

com fenômenos contrastivos e quais eram elas. A questão complementou a questão 4 e colaborou para a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 50).

Questão 6

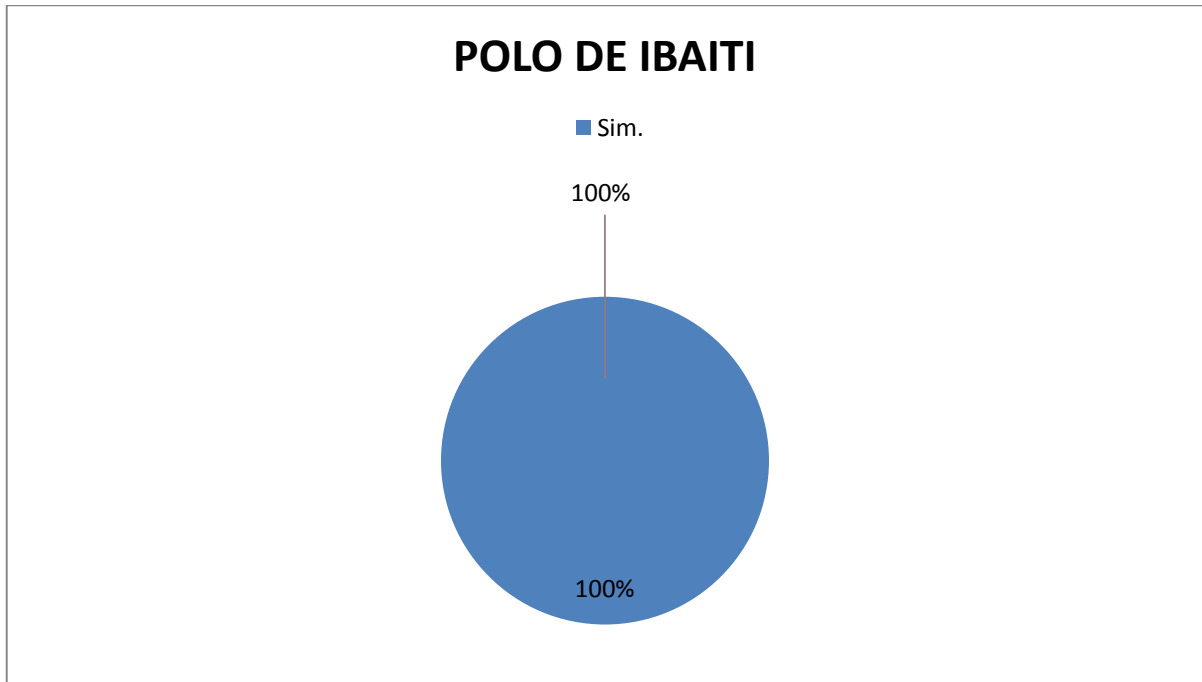
Você acredita que é possível realizar comparações entre estruturas linguísticas, enunciados, textos e gêneros discursivos da língua materna e da língua estrangeira e aprender com essas comparações?

Gráfico 11 – A crença dos professores na possibilidade de aprendizagem por meio das comparações em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem



Fonte: Própria Autora

Gráfico 12 – Crença dos professores na possibilidade de aprendizagem por meio das comparações em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem



Fonte: Própria Autora

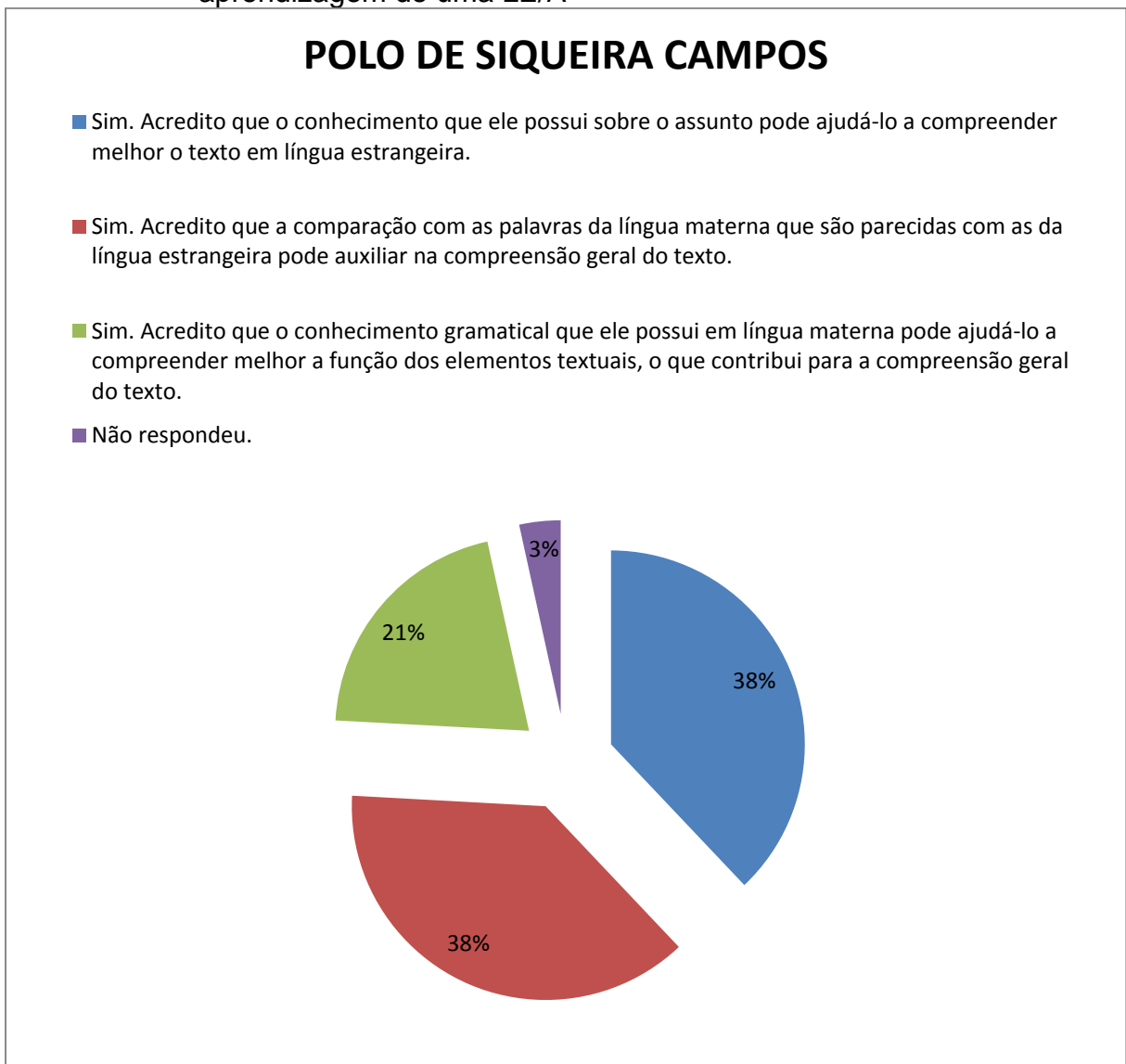
A representação gráfica dos dados gerados por essa questão evidencia que 93% dos participantes do polo de Siqueira Campos, seguidos por 100% dos do polo de Ibaiti acreditam que é possível estabelecer comparações entre a LM e a LE/A, sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem.

O objetivo desta questão era averiguar a validade e aplicabilidade da proposta realizada por meio desta pesquisa. Ela visou a perceber a crença dos participantes na aliança entre a LC ao trabalho com gêneros discursivos e na aprendizagem de uma LE/A por meio desse processo. Ela contribuiu para responder a Pergunta de Pesquisa 2 (vide Quadro 2, p. 52).

Questão 7

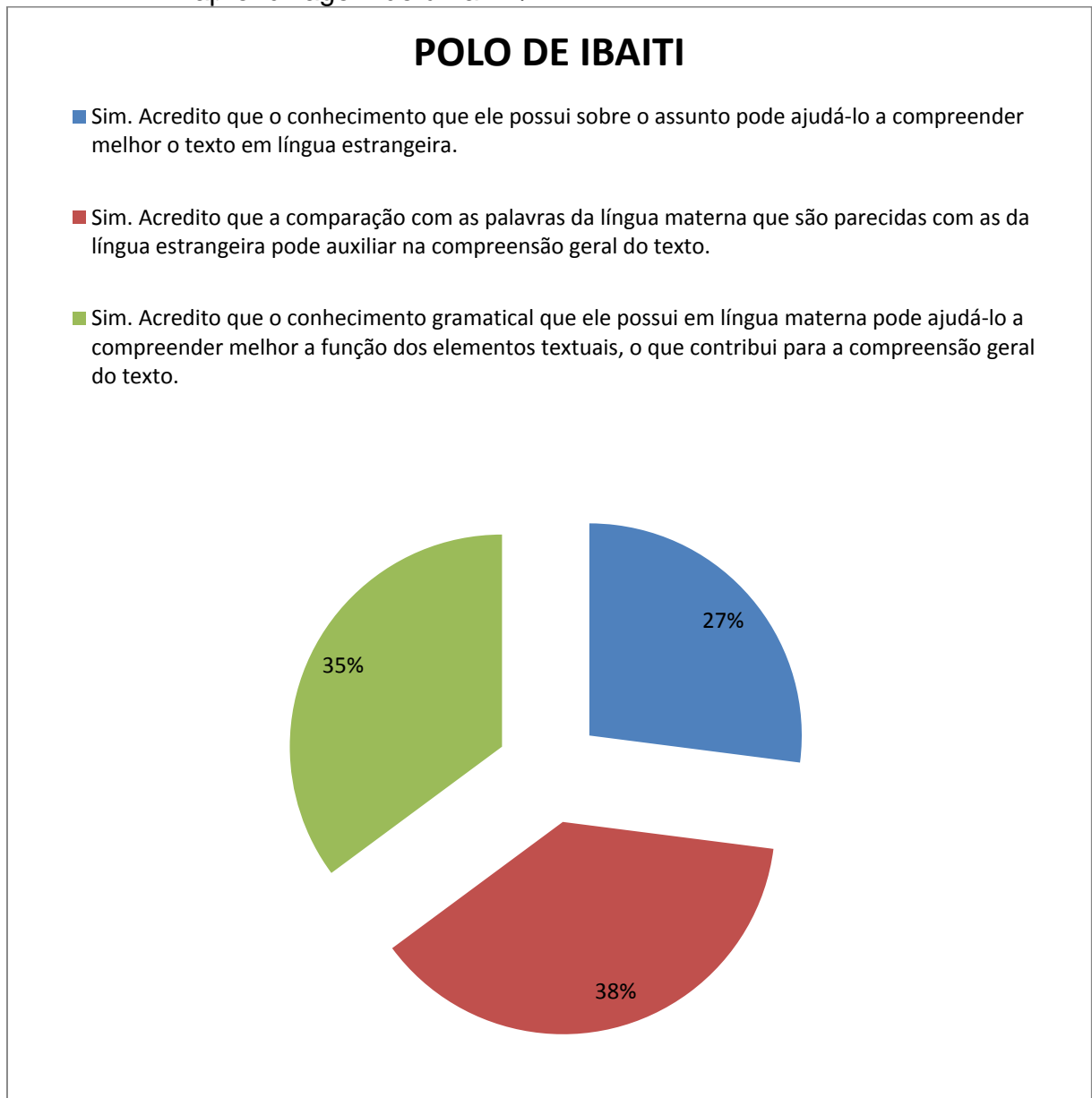
Você acredita que conhecimento do aluno em língua materna pode ajudá-lo compreensão de um gênero textual em língua estrangeira? *(Mais de uma opção possível)*

Gráfico 13 – Crença dos professores se alguns aspectos da LM podem ajudar na aprendizagem de uma LE/A



Fonte: Própria Autora

Gráfico 14 – Crença dos professores se alguns aspectos da LM podem ajudar na aprendizagem de uma LE/A



Fonte: Própria Autora

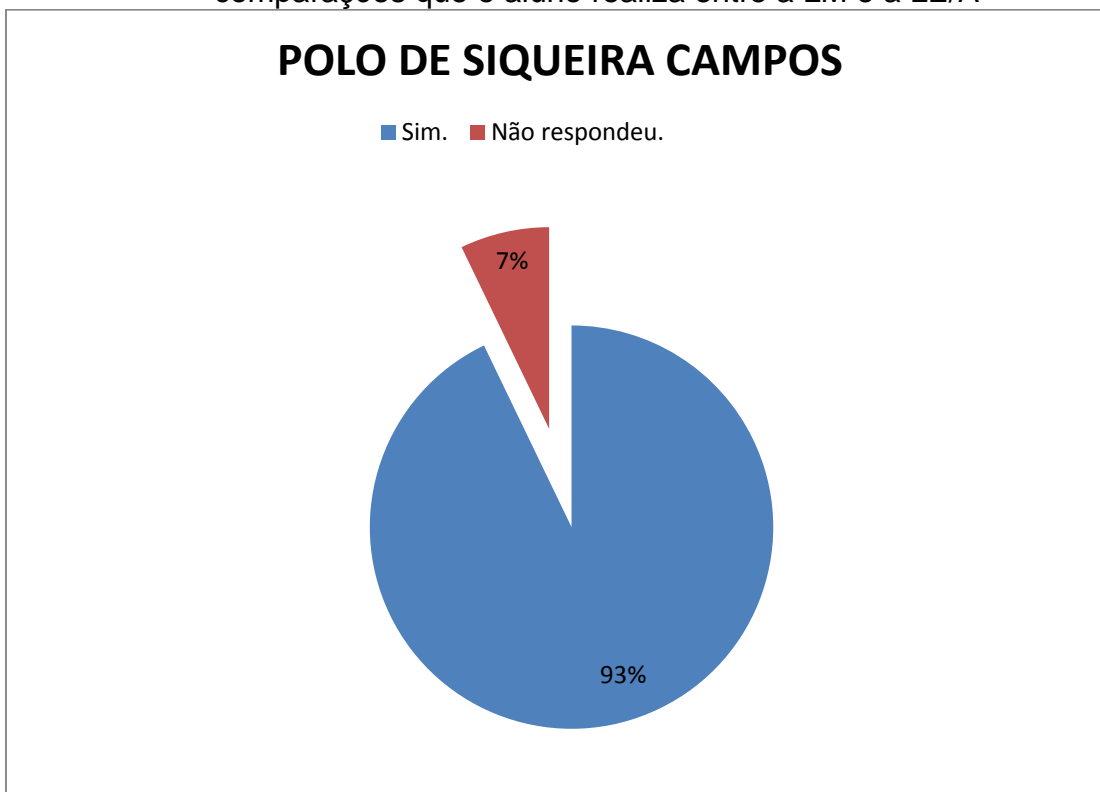
A questão 7 do instrumento de pesquisa aponta que 97% dos professores do polo de Siqueira Campos e 100% dos professores de Ibaiti acreditam que o conhecimento que o aluno possui em LM pode contribuir para a aprendizagem da LE/A por facilitar a compreensão textual.

Esta questão também foi elaborada para averiguar a validade e aplicabilidade da proposta apresentada nesta pesquisa. Ela complementou o objetivo da questão 6 e contribuiu com a Pergunta de Pesquisa 2 (vide Quadro 2, p. 53).

Questão 8

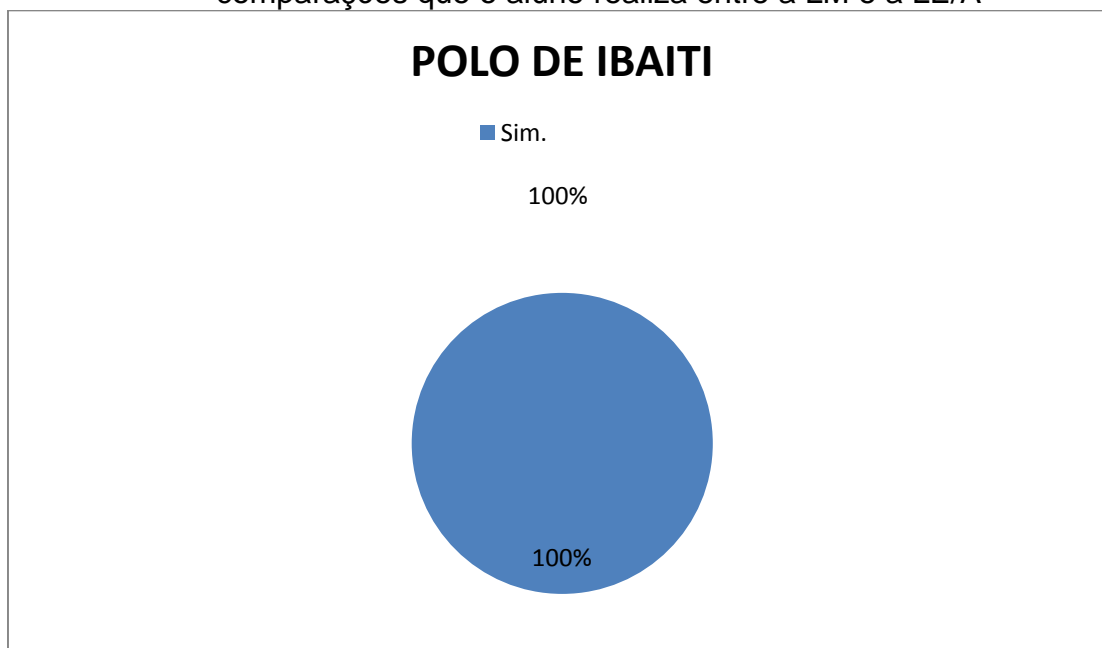
Você acredita que o ensino contextualizado da gramática pode ser favorecido por meio das comparações que o aluno estabelece entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional?

Gráfico 15 – Crença dos professores se o ensino de gramática contextualizada (sob uma perspectiva discursiva) pode ser favorecido pelas comparações que o aluno realiza entre a LM e a LE/A



Fonte: Própria Autora

Gráfico 16 – Crença dos professores se o ensino de gramática contextualizada (sob uma perspectiva discursiva) pode ser favorecido pelas comparações que o aluno realiza entre a LM e a LE/A

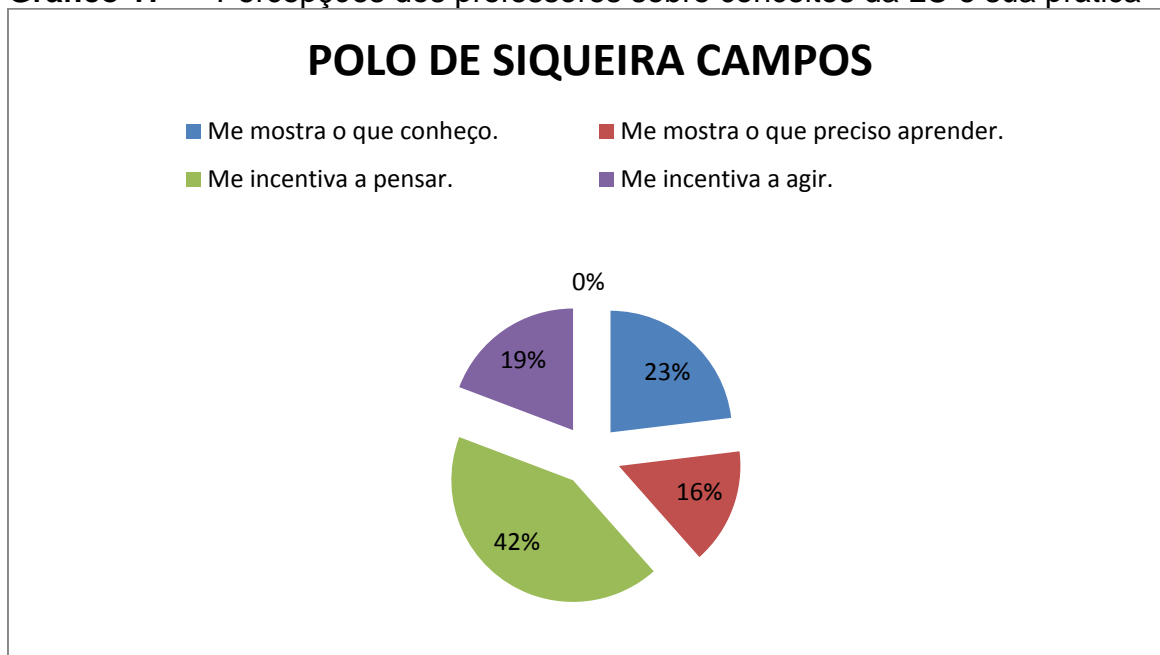


Fonte: Própria Autora

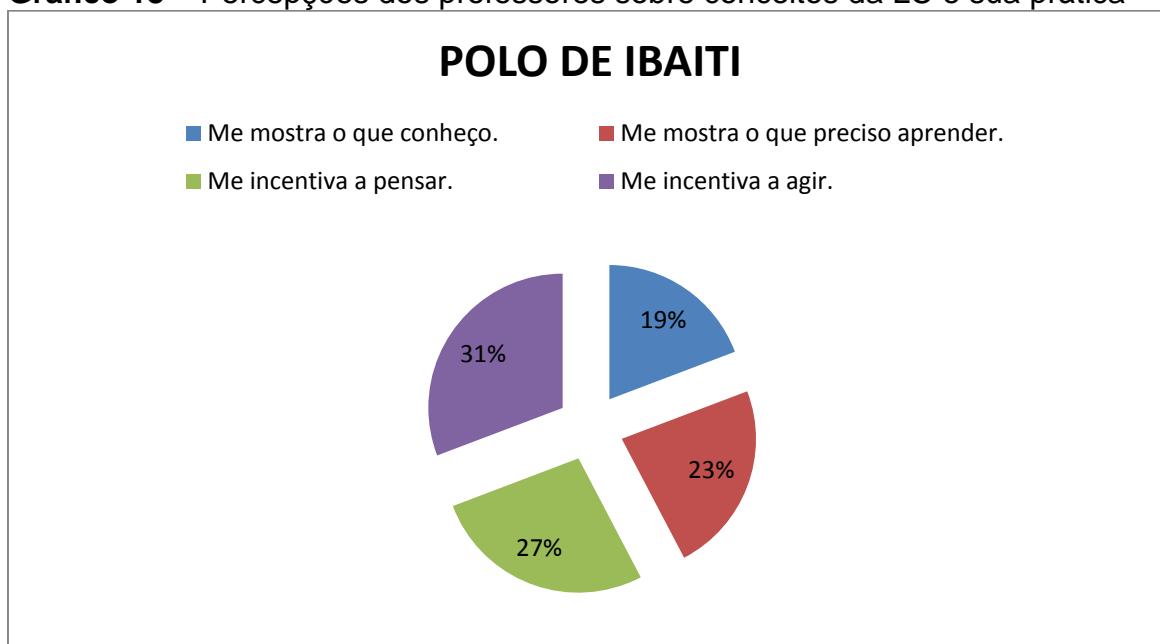
Os resultados obtidos por meio desta questão corroboram o demonstrado nas duas questões anteriores, pois, 93% dos professores do polo de Siqueira Campos e 100% dos professores do polo de Ibaiti acreditam que o ensino de gramática contextualizada sob a perspectiva discursiva pode ser favorecido por meio dos contrastes existentes entre a LM e a LE/A. Esta questão complementou o objetivo das questões 6 e 7 e contribuiu com a Pergunta de Pesquisa 2 (vide Quadro 2, p. 53)

Questão 9

A **Transferência Linguística** (SELINKER, 1972) ocorre quando o aluno faz associações entre termos e estruturas da língua materna para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Com relação à minha prática em sala de aula, este conceito:

Gráfico 17 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática

Fonte: Própria Autora

Gráfico 18 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática

Fonte: Própria Autora

A representação gráfica dos resultados conseguidos por meio da questão 9 evidencia que o contato com conceitos da LC, mesmo que superficialmente por meio do questionário de pesquisa, incentiva os participantes a pensar, no polo de Siqueira Campos, com 42% de respostas e incentiva os que responderam a pergunta no polo de Ibaíti a agir, com 31%. O Gráfico também evidencia que grande parte dos

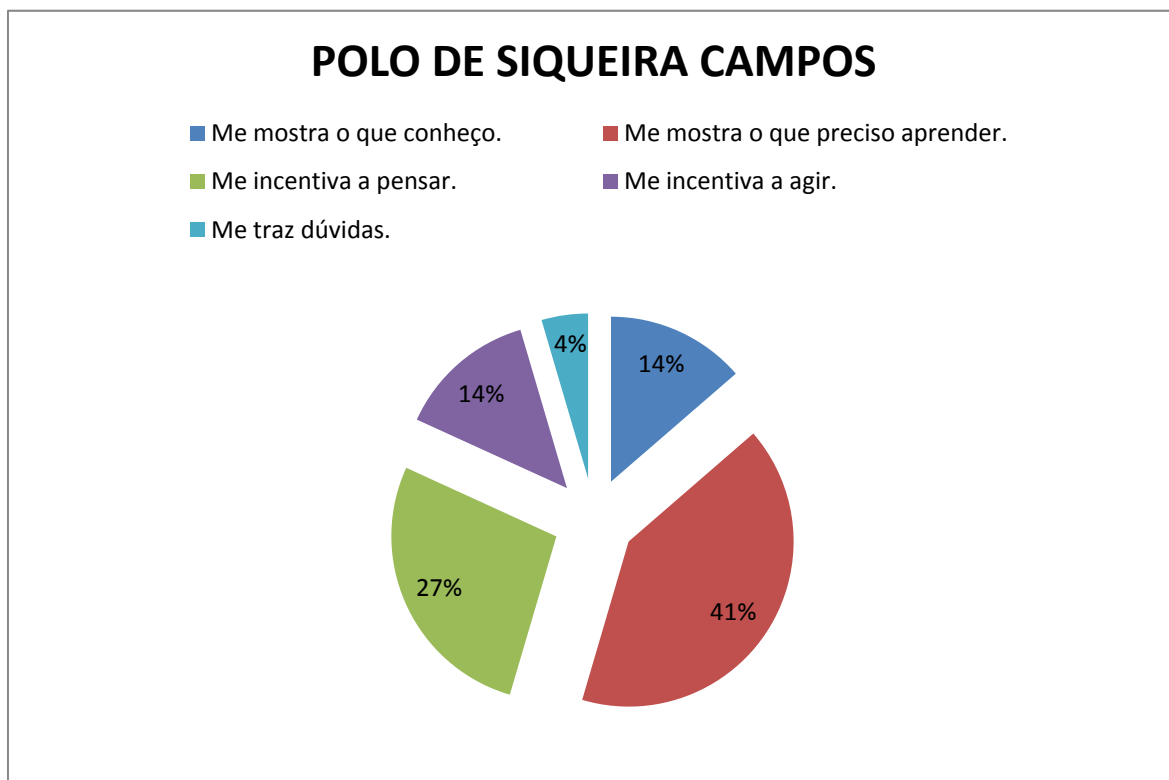
professores 23% no polo de Siqueira Campos e 19% no polo de Ibaiti conheciam o conceito da Transferência Linguística (SELINKER, 1972).

Esta questão tinha a função de identificar se os professores tinham conhecimento (ou não) sobre o conceito abordado, promovendo o contato, mesmo que de forma superficial, com a LC e averiguar quais reações esse conhecimento ou a falta dele provocava nos participantes da investigação quando relacionado à prática desenvolvida em sala de aula. As questões 10 e 11, que vem a seguir, tinham o mesmo objetivo e as três contribuem para a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 51).

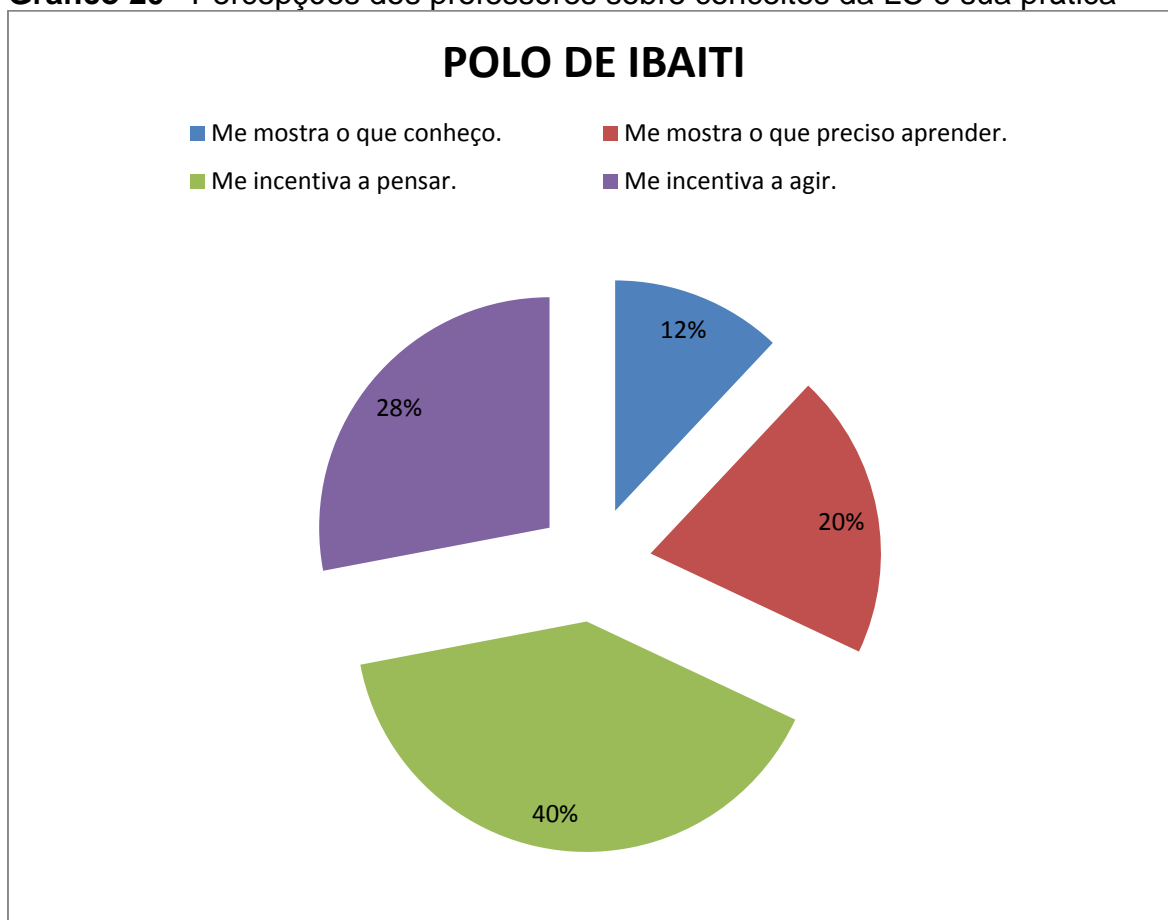
Questão 10

Em contrapartida ao conceito da Transferência Linguística, o fenômeno da **Interferência (ou Transferência Negativa)**, ocorre quando o aluno utiliza termos e estruturas da língua materna que não são equivalentes na língua estrangeira / adicional, resultando em erros. Com relação à minha prática, este conceito:

Gráfico 19 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática



Fonte: Própria Autora

Gráfico 20– Percepções dos professores sobre conceitos da LC e sua prática

Fonte: Própria Autora

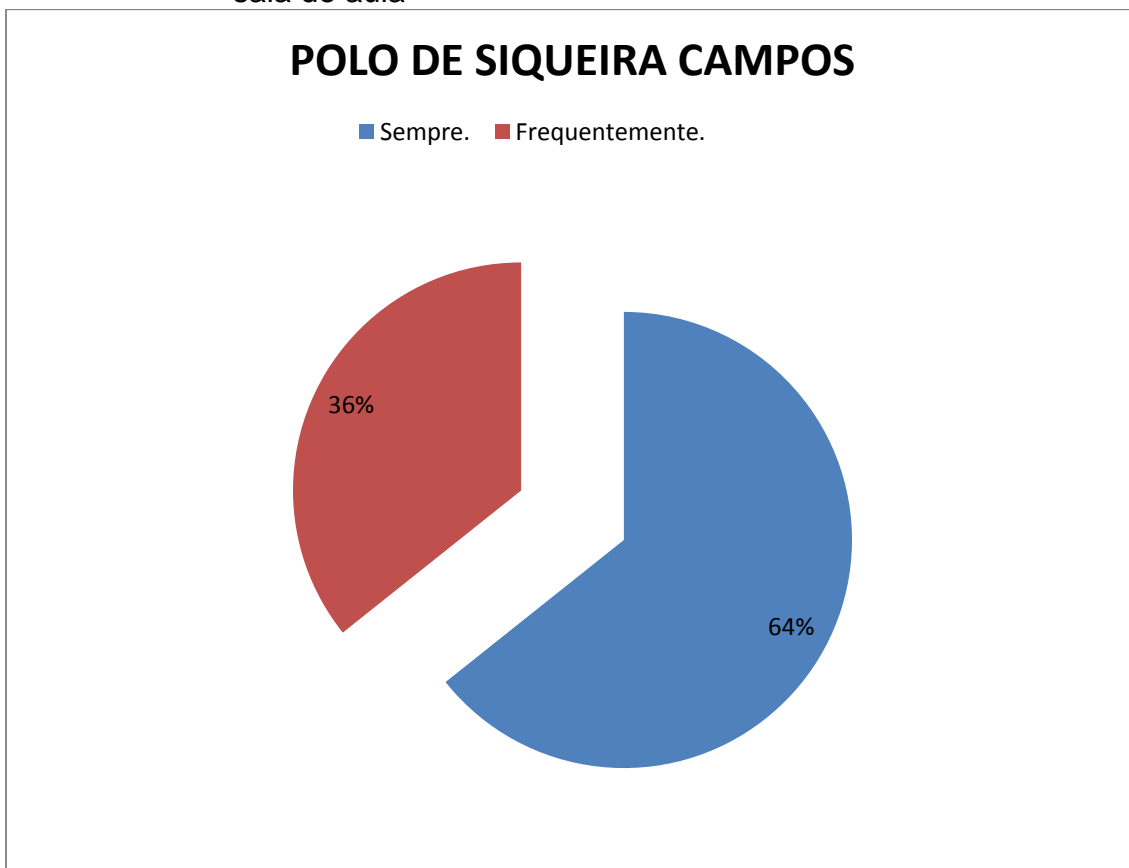
A questão 10, como apontam os dados, causou um efeito diferenciado nos participantes. No polo de Siqueira Campos, 41% deles alegaram que o conceito era algo que precisavam aprender, enquanto 40% do polo de Ibaiti foram incentivados a pensar quando entraram em contato com ele.

A redução significativa no percentual dos que optaram pela resposta “me mostra o que conheço” (de 23% para 14% no polo de Siqueira Campos e de 19% para 12% no de Ibaiti, estabelecendo um comparativo com a questão 9) demonstra que os professores não possuem familiaridade com o fenômeno da Interferência Linguística, embora compreendam o que seja a Transferência Linguística.

Questão 11

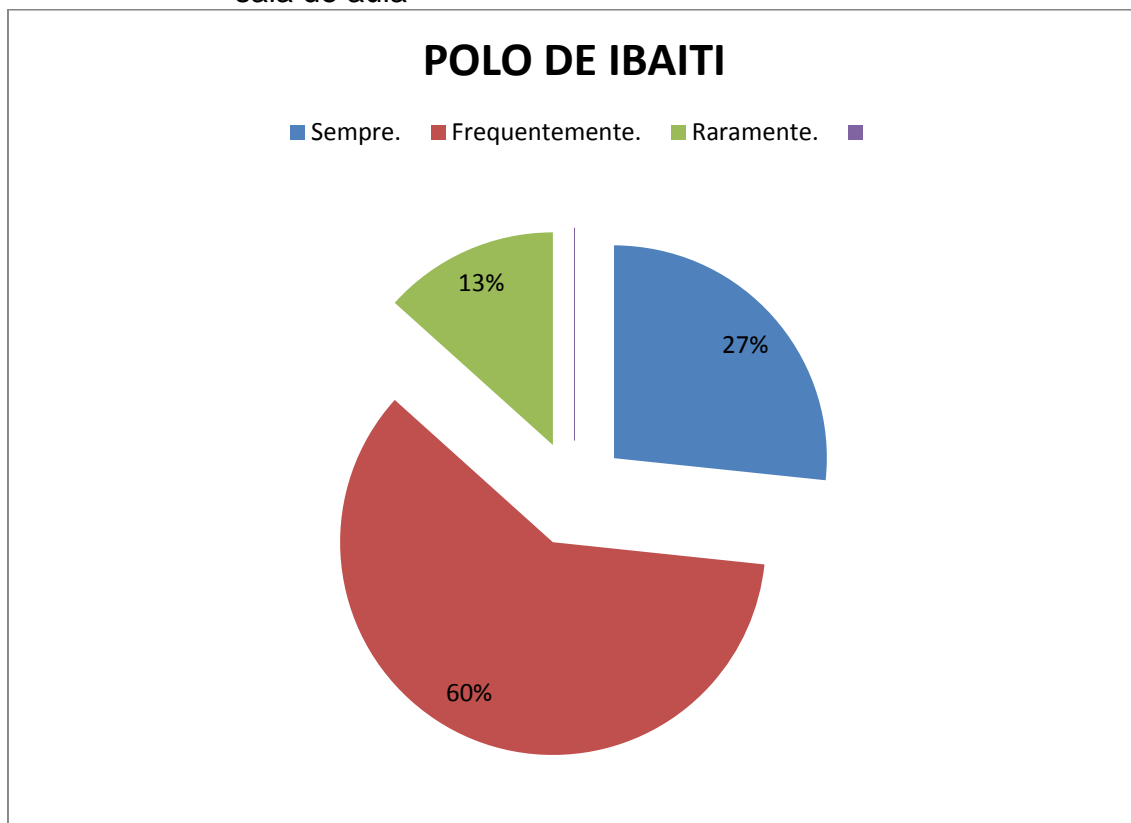
Em suas aulas na Educação Básica, fenômenos como os mencionados nas questões 09 e 10 são identificados com que frequência?

Gráfico 21 – Frequência com que os fenômenos contrastivos são observados em sala de aula



Fonte: Própria Autora

Gráfico 22 – Frequência com que os fenômenos contrastivos são observados em sala de aula



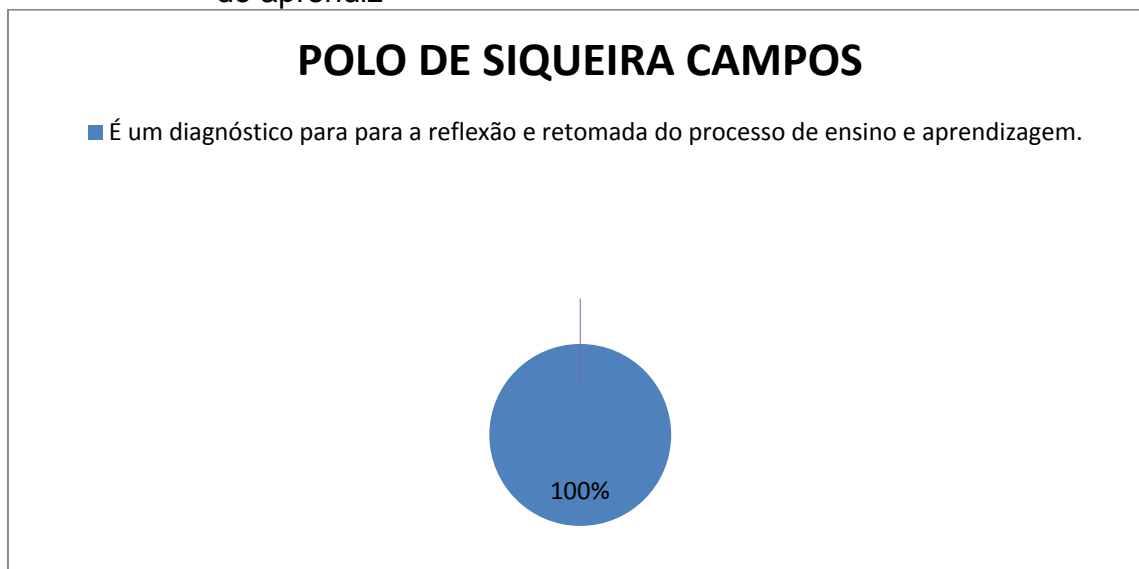
Fonte: Própria autora.

Com relação à presença dos fenômenos contrastivos em sala de aula, grande parte dos participantes, 100% em Siqueira Campos e 87% em Ibaiti responderam que eles são observados com grande frequência durante as aulas de LE/A.

Questão 12

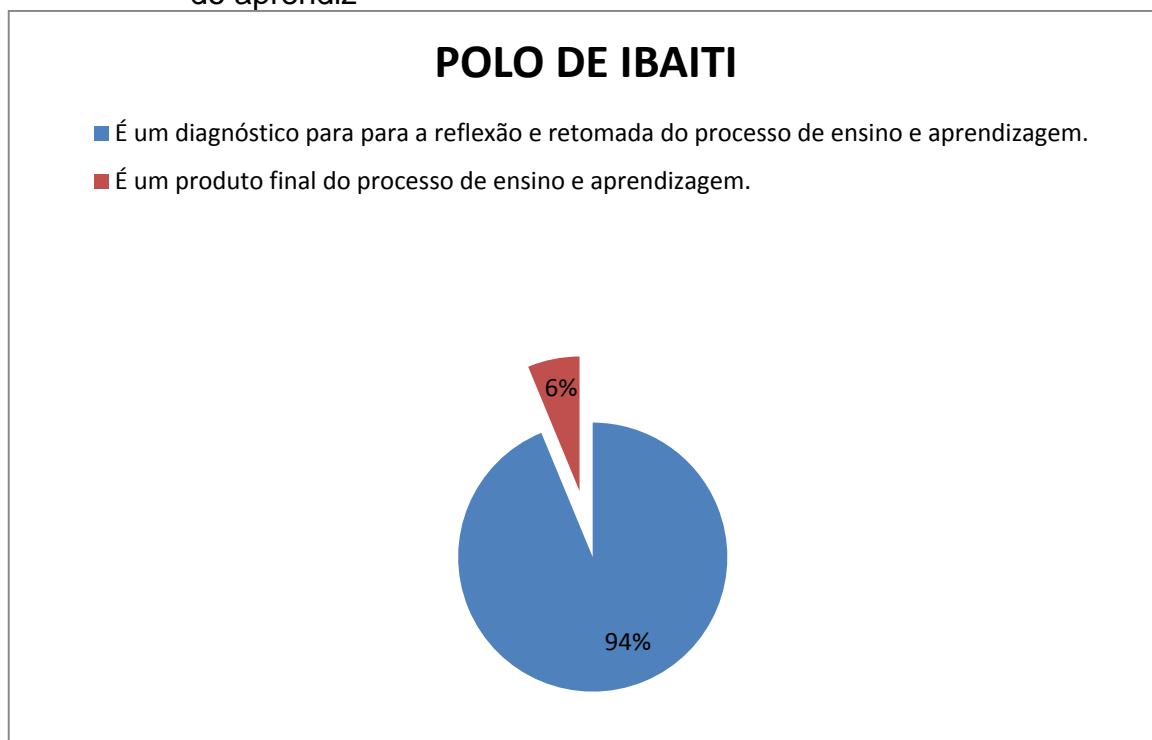
Qual a percepção que você tem do erro do aprendiz?

Gráfico 23 – Percepção que o professor de LE/A da Educação Básica tem do erro do aprendiz



Fonte: Própria autora.

Gráfico 24– Percepção que o professor de LE/A da Educação Básica tem do erro do aprendiz



Fonte: Própria autora

A questão 12 aponta que quase a totalidade dos participantes (100% no polo de Siqueira Campos e 94% no polo de Ibaiti) percebe o erro do aprendiz como um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino aprendizagem.

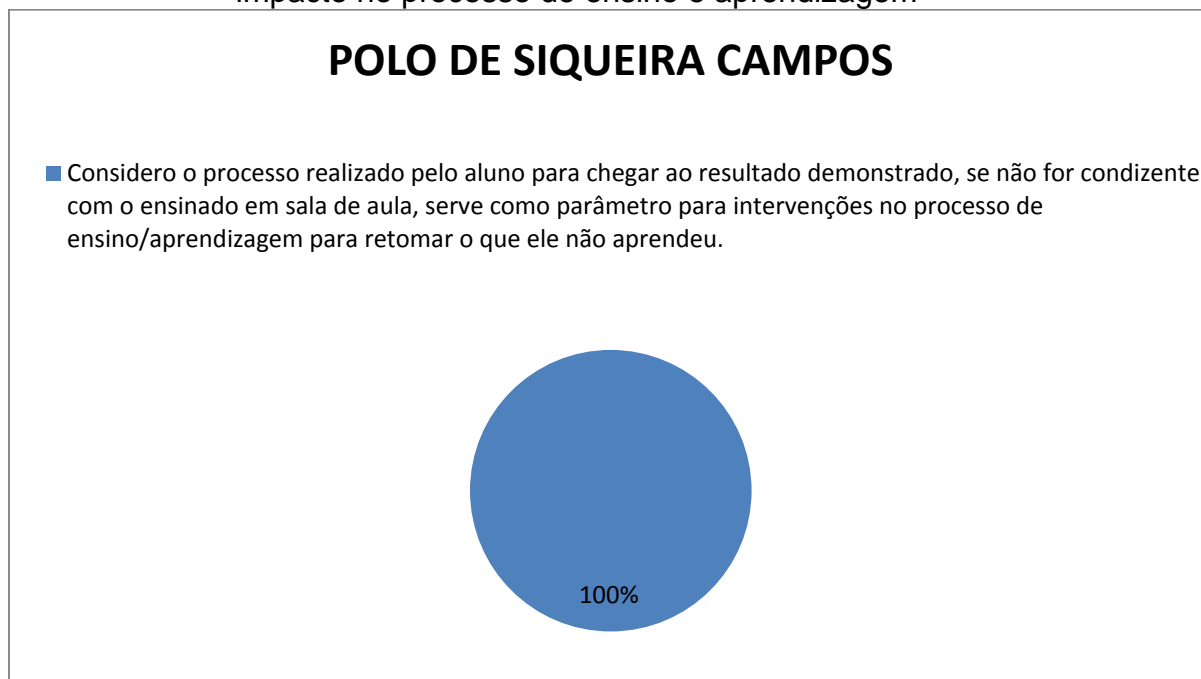
Esta questão, assim como a seguinte (questão 13), foram importantes para verificar se os professores participantes tinham conhecimento sobre os três modelos de análise da LC, a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Análise de Interlíngua e a forma como cada modelo lida com o erro do aprendiz.

Nas questões que vão de 9 a 13, procurei aprofundar os conceitos da LC abordados no questionário, considerando a possibilidade dos professores conhecerem a LC. Intentei, por meio delas, verificar o quanto eles conheciam e/ou se percebiam suas manifestações no trabalho com o ensino de LE/A. As questões de 9 a 13 contribuem para responder a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 51).

Questão 13

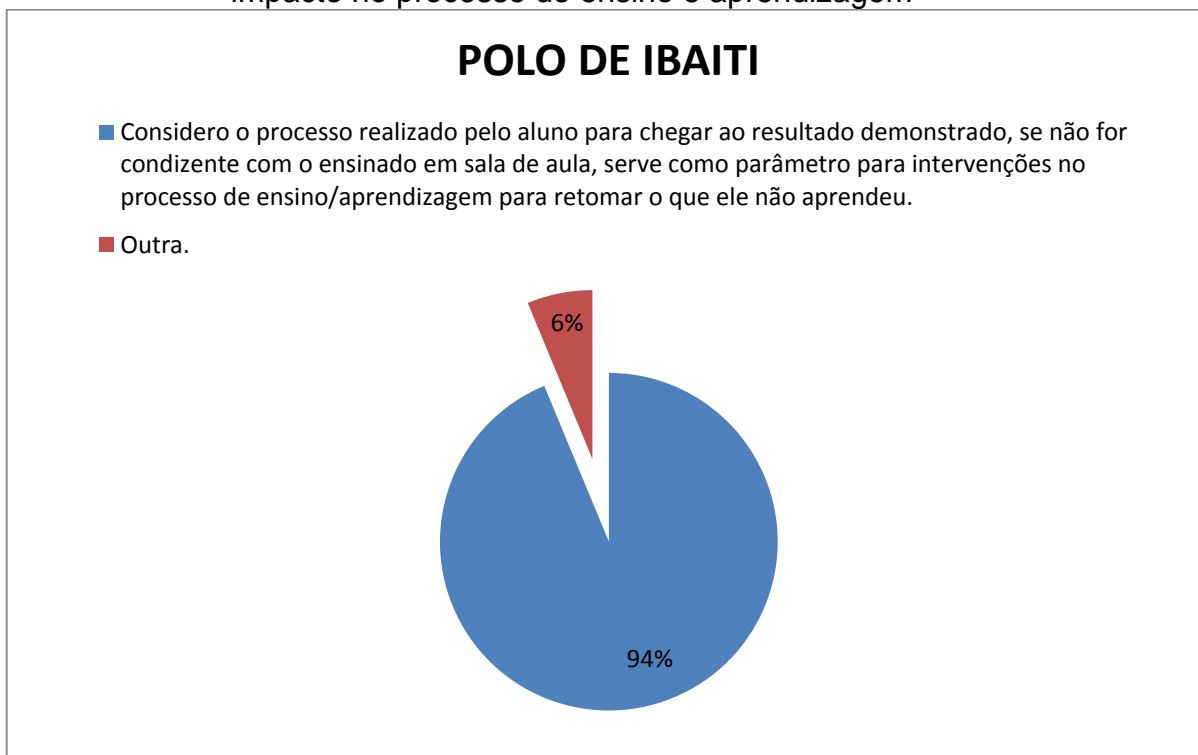
Como você analisa o erro dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem?

Gráfico 25 – A leitura que o professor de LE/A faz do erro do aprendiz e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem



Fonte: Própria autora.

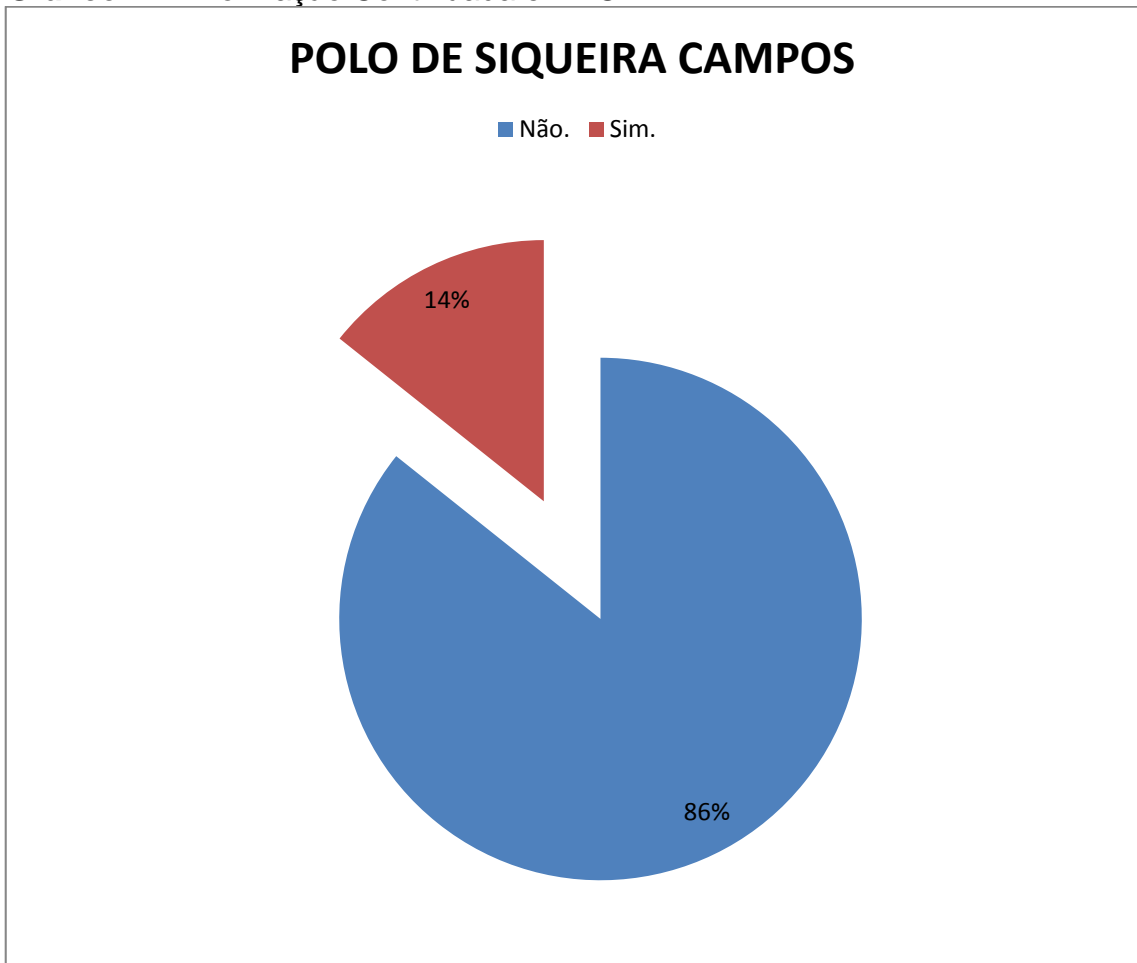
Gráfico 26 – A leitura que o professor de LE/A faz do erro do aprendiz e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem



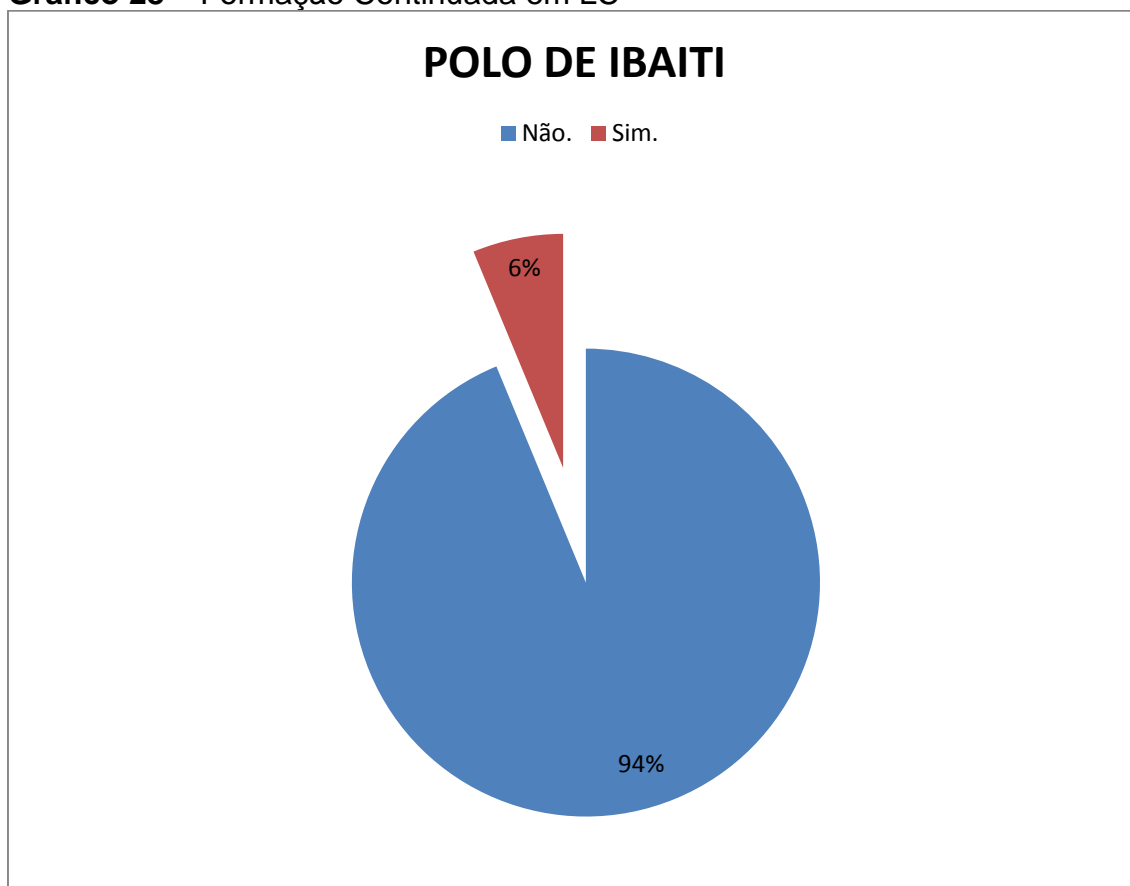
Fonte: Própria autora

Questão 14

Ao longo de sua carreira como professor (a) de língua estrangeira, você já teve algum momento de Formação Continuada que abordasse aspectos relacionados àLinguística Contrastiva?

Gráfico 27 – Formação Continuada em LC

Fonte: Própria autora

Gráfico 28 – Formação Continuada em LC

Fonte: Própria autora

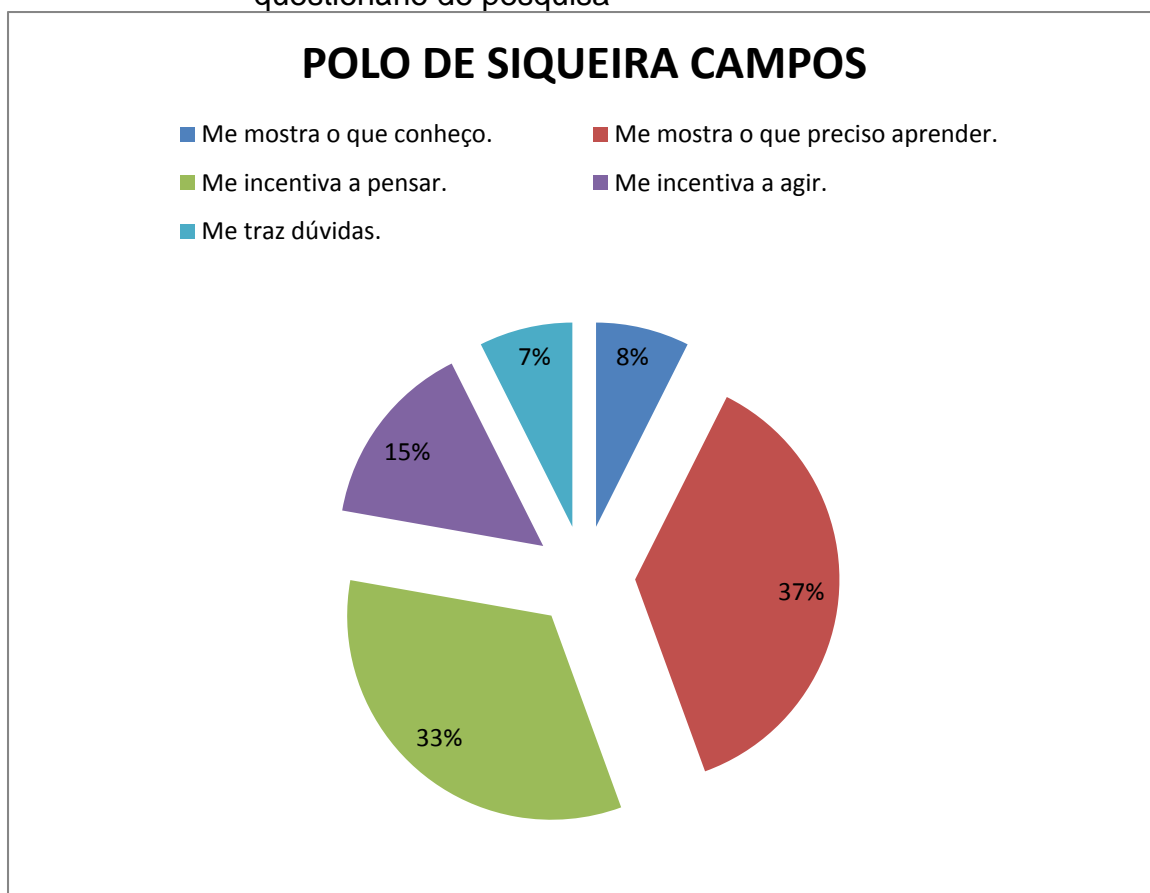
No que se refere à formação continuada em LC, percentuais elevados de professores nos dois polos de pesquisa, 86% em Siqueira Campos e 94% em Ibaiti, afirmaram não ter participado de cursos que abordassem aspectos relacionados à LC.

Esta questão procurou observar se espaços de formação continuada foram criados durante a sua carreira em que ele pudesse aprender sobre a LC. Ela contribuiu para responder a Pergunta de Pesquisa 1 (vide Quadro 1, p. 51).

Questão 15

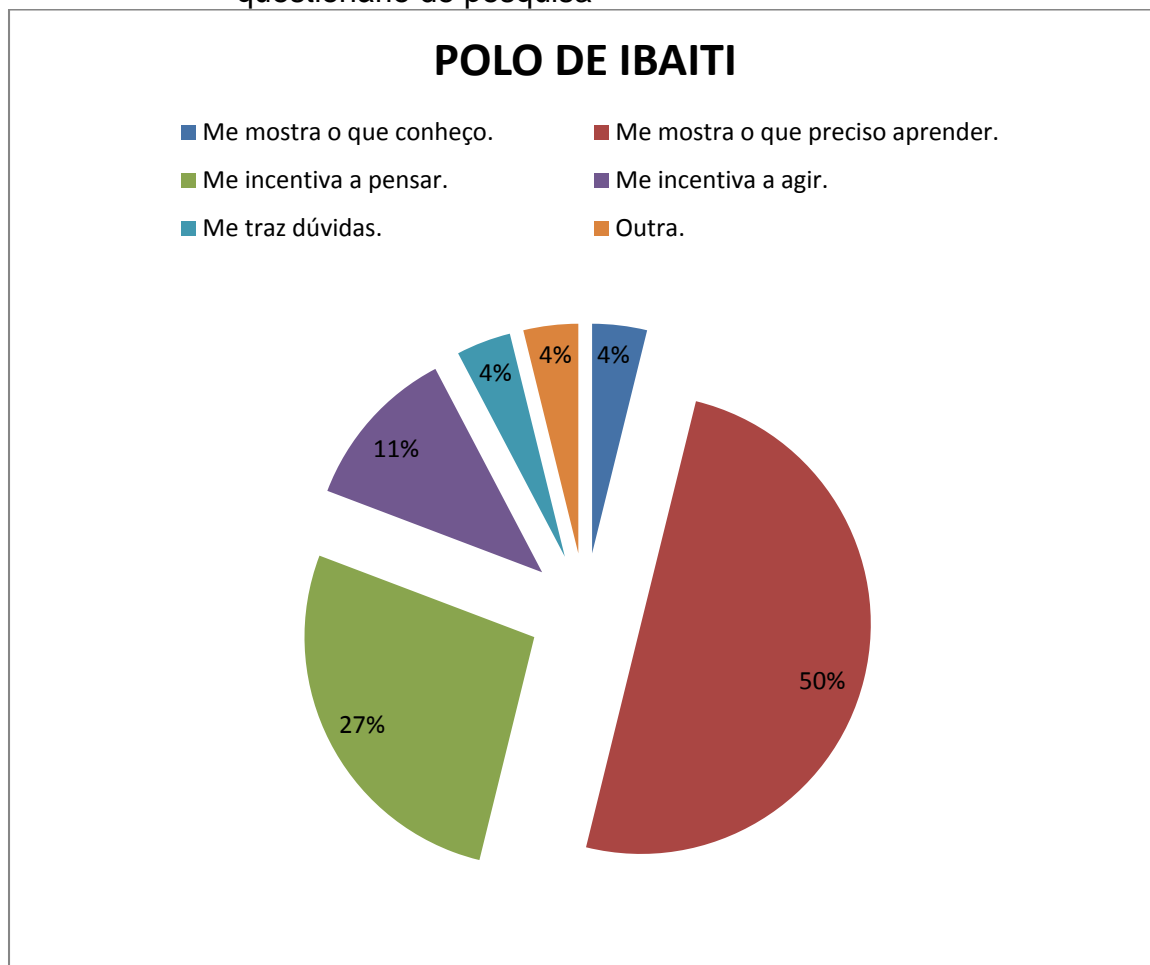
Todas as indagações presentes neste questionário sobre as comparações que os aprendizes fazem em sala de durante a aprendizagem de uma língua estrangeira vão ao encontro dos conceitos preconizados pela Linguística Contrastiva. O contato com esse conhecimento por meio deste questionário:

Gráfico 29 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC abordados no questionário de pesquisa



Fonte: Própria autora

Gráfico 30 – Percepções dos professores sobre conceitos da LC abordados no questionário de pesquisa



Fonte: Própria autora

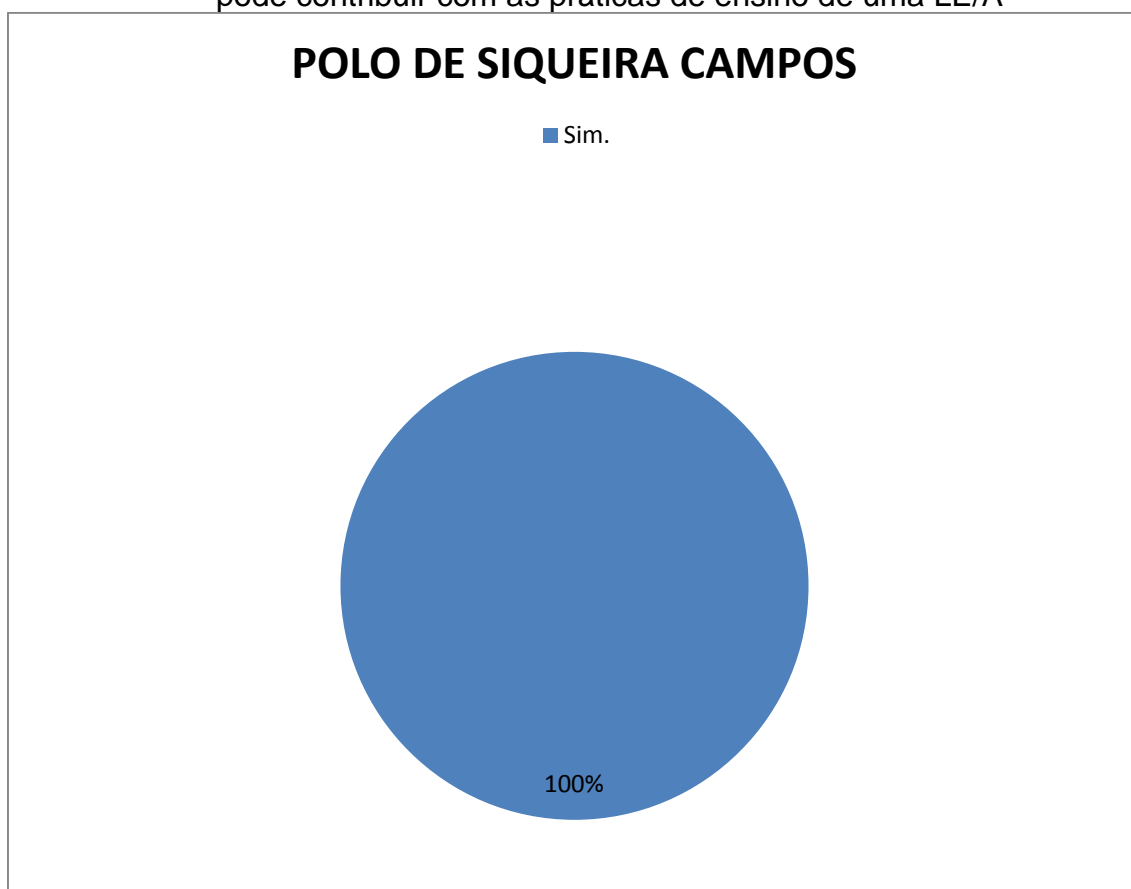
A questão 15 do questionário demonstrou que 37% dos participantes do polo de Siqueira Campos e 50% dos de Ibaiti afirmaram que a participação da pesquisa, por meio do questionário aplicado, mostrou a eles o que precisam aprender.

O objetivo desta questão era verificar se o participante considerava importante aprender os conceitos da LC, depois de ter um contato superficial com eles por meio do questionário e se os consideravam relevantes para a sua prática. A prevalência da resposta “me mostra o que preciso aprender”, demonstra que os professores perceberam a falta desse conhecimento em sua formação. Ela está relacionada à Pergunta de Pesquisa 3 (vide Quadro 3, p. 53).

Questão 16

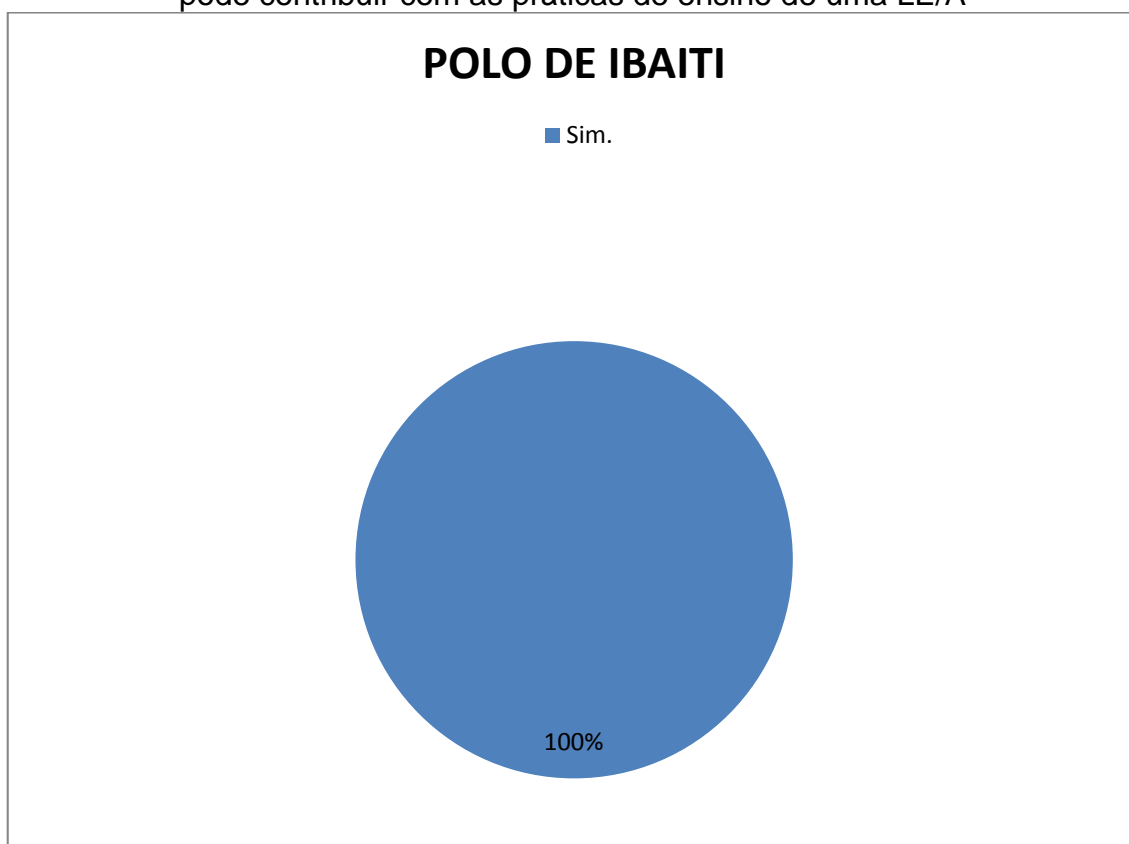
Você acredita que a espaços de Formação Continuada em Linguística Contrastiva podem contribuir com as práticas de ensino de uma língua estrangeira/adicional?

Gráfico 31– Crença dos professores de LE/A da Educação Básica de que a LC pode contribuir com as práticas de ensino de uma LE/A



Fonte: Própria autora

Gráfico 32 – Crença dos professores de LE/A da Educação Básica de que a LC pode contribuir com as práticas de ensino de uma LE/A



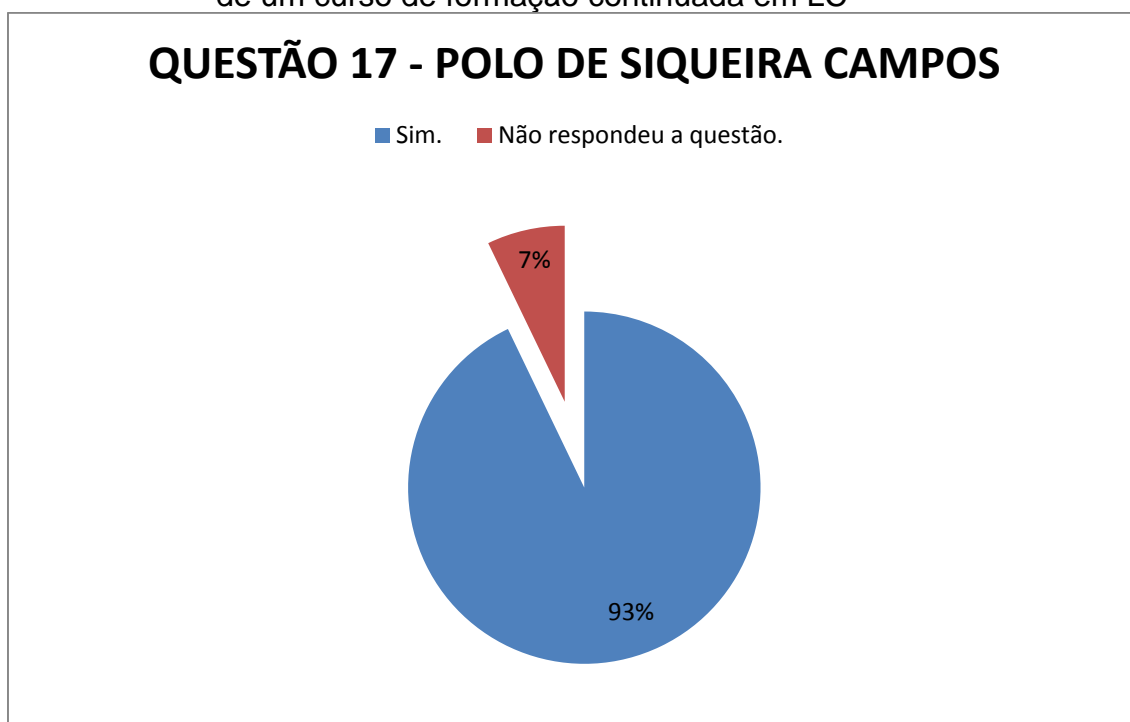
Fonte: Própria autora

Nos dois polos de aplicação do questionário, os participantes foram unânimes em afirmar que espaços de formação continuada em LC podem contribuir com a prática docente em sala de aula. Questão relacionada à Pergunta de Pesquisa 3 (vide Quadro 3, p. 53).

Questão 17

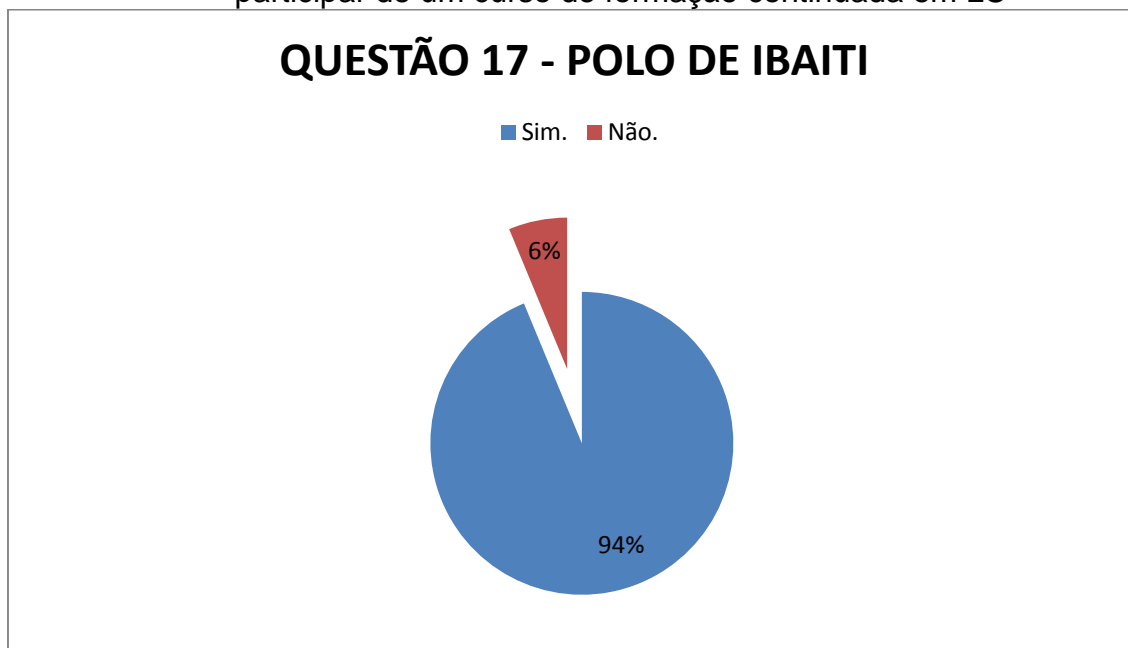
Você tem interesse em fazer um curso de Formação Continuada sobre Linguística Contrastiva aliada ao trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira / adicional?

Gráfico 33 – Interesse dos professores de LE/A da Educação Básica em participar de um curso de formação continuada em LC



Fonte: Própria autora

Gráfico 34 – Interesse dos professores de LE/A da Educação Básica em participar de um curso de formação continuada em LC



Fonte: Própria autora

A questão 17 apresentou números semelhantes nos dois polos de aplicação do questionário. Mais de 90% dos professores (93% em Siqueira Campos e 94% em Ibaiti) tem interesse em participar de formação continuada em LC. Essa questão objetivou averiguar o quão relevante os participantes acreditam que o conhecimento em LC é para a sua formação e prática docente. Ela está relacionada à Pergunta de Pesquisa 3 (vide Quadro 3, p. 53).

Após a análise detalhada dos dados e a reprodução do que foi extraído deles por meio de Gráficos e observações, uso a próxima seção para apresentar a síntese de minhas conclusões.

7.2 CONCLUSÕES

Por meio da análise dos resultados pude constatar que parte significativa dos professores (conforme exposto na seção anterior) não teve contato com a LC em sua formação inicial. Durante a carreira docente, não foi ofertado a eles espaços de formação continuada sobre o assunto, mesmo para aqueles com mais de 20 anos de profissão.

No entanto, os participantes afirmaram que percebem os fenômenos contrastivos em suas aulas de LE/A na Educação Básica e que, realizam

intervenções, mesmo que de forma intuitiva quando lidam com eles, pois, não conhecem o arcabouço teórico–metodológico da LC para realizá-las de forma fundamentada e consciente durante o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo os professores, o contato com fenômenos contrastivos são frequentes em sala de aula, devido às comparações que os alunos realizam entre a LM e a LE/A para facilitar a aprendizagem da LE/A. Essas comparações vão desde estruturas e regras gramaticais até elementos que facilitem a compreensão de textos em LE/A, incluindo os gêneros discursivos. Por isso, eles acreditam na possibilidade de aprendizagem da LE/A sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem aliada ao arcabouço teórico–metodológico da LC, o que valida a relevância desta pesquisa e sua aplicabilidade prática.

Isso se deve ao fato dos professores entenderem que o conhecimento que o aluno possui em LM pode facilitar sua aprendizagem de uma LE/A, principalmente em se tratando de línguas próximas, pois, por meio dos contrastes e semelhanças entre elas, os aprendizes podem estabelecer relações que contribuam para seu desenvolvimento na LE/A.

O que foi evidenciado pela apresentação dos dados foi a dissonância entre o que os professores dizem conhecer sobre a LC (que se mostrou muito pouco devido à escassez de cursos de formação) e as intervenções que eles afirmaram que realizam em sala de aula. Explique que compreendo que grande parte dos professores se guiou pelo questionário de pesquisa para realizar associações e compreender um pouco mais sobre os conceitos da LC, o que facilitou para que respondessem as questões específicas sobre esse assunto.

No que diz respeito às intervenções, acredito que os participantes consideraram as intervenções informais, aquelas sem o embasamento teórico necessário para firmar as bases das ações realizadas. Penso que os professores se pautaram nas ações intuitivas que realizam em sala de aula, sem o conhecimento científico necessário para agir de forma mais fundamentada. Isso é perceptível devido à discrepância entre o grande percentual do que os professores alegam desconhecer (os conceitos da LC) e o que eles disseram que fazem nas aulas (as intervenções).

Os resultados da investigação também explicitaram que mesmo os professores desconhecendo os conceitos da LC, eles os consideraram relevantes para o seu trabalho com o ensino de LE/A. Eles reconheceram a lacuna deixada

pela falta desse arsenal teórico–metodológico em sua prática docente e afirmaram ter grande interesse em participar de espaços de formação continuada que aprimorassem seu conhecimento em LC e fornecessem subsídios para que novos procedimentos metodológicos fossem desenvolvidos durante as aulas.

7.3 PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA

São três as questões direcionadoras deste estudo:

1. Que presença, se alguma, os conceitos da Linguística Contrastiva têm na formação dos professores da Educação Básica?

Esta questão trouxe as maiores inquietações desde o início desta pesquisa. O resultado obtido pela análise das respostas dos professores poderia corroborar a minha crença sobre a relevância da Linguística Contrastiva para o processo de ensino e aprendizagem ou fazer cair por terra toda a base das minhas proposições.

No entanto, resultados confirmam a minha visão da importância da LC para o ensino de LE/A, pois, a maioria dos participantes afirmou que o conhecimento dos conceitos da LC pode favorecer a aprendizagem por meio das comparações e relações estabelecidas pelos contrastes e semelhanças das línguas em contato no contexto escolar.

Esse conhecimento pode levar o professor a intervir de forma consciente quando perceber que o aluno está utilizando esses recursos para construir seu conhecimento, utilizando a LM como base para a aprendizagem da LE/A.

Os dados gerados pelo questionário apontaram que a maioria dos professores do NRE de Ibaiti desconhecem os conceitos da LC. Isso acontece pelo fato de que esses não estão presentes durante a formação acadêmica do professor de LEM (ou são vistos de maneira superficial na graduação e pós–graduação) e muito menos nos espaços de formação continuada, ofertados a eles durante a sua carreira no magistério. Esse fato independentemente do ano de conclusão da formação acadêmica necessária para ser licenciado como professor ou seu tempo de atuação na profissão.

Concluo que, embora a presença dos fenômenos contrastivos na sala de aula seja frequente, a oferta de capacitação em LC para atender a essa demanda teórico–metodológica exigida dos professores ainda é inexistente.

2. Sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, que suporte, se algum, o conhecimento dos fenômenos contrastivos pode fornecer ao professor de LE/A da Educação Básica?

O que ficou evidente durante a análise dos questionários é que os fenômenos contrastivos são frequentes durante o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, penso que conhecimento dos fenômenos contrastivos pode auxiliar o professor em sala de aula. Alimento essa crença porque o professor procura embasar esses fenômenos para orientar o aluno sobre como utilizá-los em prol da aprendizagem. Dessa forma, quanto maior for o seu referencial teórico norteador, mais fundamentadas serão suas intervenções.

Nas questões que trouxeram explicitamente a perspectiva bakhtiniana de linguagem e o trabalho com os gêneros discursivos, grande parte deles considerou que as comparações realizadas pelos alunos entre LM e LE/A, contribuem para a compreensão da LE/A e para a aprendizagem. Isso se dá mesmo considerando o trabalho com os elementos composicionais do gênero (conteúdo, estilo e estrutura) e o estudo da gramática contextualizada.

3. No que concerne ao processo de ensino e aprendizagem, em relação à LC, o que os espaços de formação podem oferecer aos professores de LE/A da Educação Básica?

No que concerne aos espaços de formação continuada, quase a totalidade dos professores demonstrou interesse em participar de cursos de formação em LC. Eles reconheceram a importância desse conhecimento para o enriquecimento de sua prática em sala de aula e para a constituição de seu arcabouço teórico metodológico.

A maioria dos participantes da pesquisa, ao ter contato com os conceitos da LC trazidos pelo questionário foi levada a refletir sobre seu trabalho, sua formação e sobre aquilo que precisam aprender para aprimorar sua metodologia de ensino em sala de aula.

Muitos foram incentivados a pensar sobre a LC e manifestaram disposição para estudar mais o assunto, como apontam as justificativas apresentadas nas questões 16 e 17, do questionário de pesquisa que almejam averiguar a crença dos professores com relação às possíveis contribuições da LC para o processo de ensino e aprendizagem e o interesse deles em participar de um curso de formação continuada sobre o assunto.

Quadro 7– Considerações dos professores de LE/A sobre a Formação Continuada em LC

Questão 16	P22: “Ambas as línguas (português e espanhol) tem formações parecidas e contrastá-las é uma maneira de aprimorar o aprendizado”.
Questão 17	<p>P16: “É necessário ter acesso às diferentes metodologias para ampliar / efetivar conhecimentos”.</p> <p>P21: “Sempre é bom ter conhecimento na área que atuamos”.</p> <p>P22: “Já que devemos trabalhar a partir dos gêneros, aliá-los à Linguística Contrastiva seria de grande valor e ajudaria muito na prática pedagógica”.</p> <p>P29: “Tenho interesse em qualquer curso relacionado à língua estrangeira”.</p>

Fonte: Própria Autora

Reitero que a aplicação do questionário foi realizada em um curso de formação continuada da SEED/PR, voltado para o estudo da gramática contextualizada por uma perspectiva discursiva de aprendizagem da LE/A, de acordo com as DCE. Esse momento de formação procurava reforçar o trabalho sob uma perspectiva bakhtiniana de linguagem. Desta forma, os participantes procuraram se ater à vertente teórico-metodológica predominante no documento citado, como no excerto extraído do questionário de P22.

Enfatizo que defendo o trabalho sob a concepção bakhtiniana de linguagem, não apenas porque é a vertente teórica que norteia os documentos oficiais, mas também, porque acredito que ela é uma das vias que pode levar à aprendizagem de uma LE/A no contexto contemporâneo, assim como, a proposição que apresentei nesta dissertação, do trabalho sob um viés discursivo-contrastivo. A meu ver, uma única vertente teórica não é suficiente para abarcar todas as especificidades do

processo de ensino e aprendizagem de uma LE/A, mas, a associação ou emparelhamento de metodologias pode oferecer aos docentes mais possibilidades pedagógicas para aprimorar o trabalho em sala de aula.

Realizadas as reflexões sobre as minhas perguntas de pesquisa, volto aos meus objetivos de pesquisa com o intuito de verificar até que ponto pude atingi-los. Assim sendo, relembro que meu objetivo principal consistiu em:

– Apontar as possíveis contribuições da LC, aliada ao trabalho com os gêneros discursivos para as práticas desenvolvidas pelos professores de línguas estrangeiras / adicionais da Educação Básica, da rede pública de ensino.

Acredito que esse objetivo foi plenamente atingido. Utilizo na pesquisa bases teóricas que fundamentam consistentemente minha proposição e, os dados gerados por meio do questionário de pesquisa me permitem afirmar que os professores de LEM da Educação Básica sentem a necessidade dessa complementação teórica.

Eles mencionaram essa necessidade principalmente quando fenômenos contrastivos acontecem durante as aulas. Também acreditam que esse conhecimento é relevante para a sua prática em sala de aula e, por isso, têm grande interesse em participar de espaços de formação continuada sobre LC.

Como as metodologias para o desenvolvimento das práticas discursivas não contemplam aspectos contrastivos (que ocorrem quando dois idiomas estão em contato), a LC poderia assumir essa função dentro do processo de ensino aprendizagem. Assim, atinge um patamar que vai além da descrição linguística, abarcando também os contrastes e semelhanças decorrentes dos contextos de utilização dos gêneros discursivos em LM e em LE/A.

No próximo capítulo, discorrerei sobre minhas considerações finais desta pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, procuro, de forma concisa, traçar um panorama de todas as ações desenvolvidas durante a elaboração desta dissertação, revisitando as minhas perguntas de pesquisa e trazendo minhas considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

Na Introdução da dissertação (Capítulo 1), apresentei minha justificativa para a realização, pautada nas reflexões que tive durante a disciplina de Linguística Contrastiva, ofertada pelo Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Partindo de minhas crenças e experiência como professora de língua estrangeira da Educação Básica, pude perceber que os conceitos discutidos nas aulas de LC iam ao encontro dos fenômenos que aconteciam durante as aulas de LE/A.

Isso me levou a refletir sobre a possibilidade de associar esse arcabouço teórico–metodológico às vertentes promovidas pelos documentos norteadores das práticas dos professores e a efetivar as proposições realizadas nesta pesquisa. Além disso, trago, também, meu objetivo e perguntas de pesquisa, os quais serão retomados mais adiante.

No segundo capítulo, fiz uma explanação sobre as conceituações no ensino de língua, que trazem as terminologias “estrangeira”, “segunda língua” e “língua adicional”. Embasada por Leffa e Irala (2014) e Schlatter e Garcez (2012), discorri sobre minha opção pelo uso do termo “língua estrangeira / adicional”.

A apresentação das definições e a interferência do contexto e dos objetivos do falante para a aprendizagem de outra língua podem interferir da terminologia utilizada, assim como questões geográficas, existindo vários fatores que podem ter efeito na conceituação. Por isso, considerei importante explicitar o porquê da preferência pelo uso do termo língua estrangeira / adicional nesta investigação.

No terceiro capítulo, reforcei minha crença sobre a relevância da Linguística Contrastiva para o ensino de uma LE/A. Trago ainda um retrospecto sobre o ensino de línguas abordando o estruturalismo, o comportamentalismo de Skinner (1972), o mentalismo de Chomsky e a Gramática Gerativa Transformacional (1965). Esses autores transformam a concepção de língua trazida por Skinner e que mais tarde contribuiu para o surgimento da Abordagem Comunicativa (CHOMSKY, 1965; PIAGET, 1968; VIGOTSKY, 1934/1993).

O retrospecto culmina nos postulados do Círculo de Bakhtin (1999). Essa corrente teórica afirma que a língua é materializada no discurso e que esse se constrói por meio da prática social. Durante todo esse retrospecto, eu trouxe conceitos da LC que foram se desenvolvendo em consonância com as teorias linguísticas e de aprendizagem apresentadas no capítulo.

Em seguida, analisei os principais documentos norteadores do ensino de LE na Educação Básica, sendo contempladas neste trabalho as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (2008), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999), Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM) (2008) e Diretrizes Curriculares da Educação Básica Para o Estado do Paraná (DCE) (2008).

Prossigui apontando reflexões acerca da mudança do papel do professor na contemporaneidade. Embasada em Leffa (2012a) e em Leffa (2012b). Apresentei também considerações importantes sobre conceituações de método, papel do aprendiz e a necessidade de reconfiguração desses papéis para atender as necessidades de ensino decorrentes do contexto global contemporâneo. Assim como, a concepção discursiva da língua, sendo ensinada pelo viés construtivista que vai ao encontro das prerrogativas das DCE e que nos fornece subsídios para se pensar em competência discursiva.

No quarto capítulo, realizei apontamentos sobre a questão da proximidade e distância tipológica entre línguas e como ela pode interferir na aprendizagem da LE/A.

No quinto capítulo, apresentei uma proposta prática de aplicação do trabalho com o ensino de LE/A em uma perspectiva discursivo-contrastiva.

O sexto capítulo abarcou a explicação do desenho da pesquisa. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa, de epistemologia subjetivista, de ontologia relativista. Epistemologicamente está situada na Hermenêutica Filosófica, com desejo de se tornar Construcionista Social por almejar promover, futuramente, transformação social no contexto de realização em dois níveis, sendo o primeiro, na prática dos professores e o segundo, na aprendizagem dos alunos, assim como no desenvolvimento de sua autonomia e senso crítico.

Neste capítulo, também, descrevi o contexto de realização da pesquisa, que foi o Núcleo Regional de Educação de Ibaiti e o motivo da minha escolha e a divisão em dois polos, devido a um curso de formação continuada. Para a análise dos dados, mantive a separação em dois polos, para melhor visualização.

Relatei quem eram os meus participantes de pesquisa, professores, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, que lecionam LE/A na Educação Básica. Além deles, também participaram de forma direta da pesquisa outros profissionais, a pesquisadora (eu), o orientador e os professores membros da banca de qualificação e defesa. Na seção seguinte, expliquei as etapas da pesquisa, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica e documental e a segunda, a geração de dados por meio de instrumento específico, no caso, um questionário composto por 17 questões.

Após, explanei sobre a organização do questionário e sua relação com as perguntas de pesquisa. No capítulo, ainda, apresentei o percurso ético de minha pesquisa e demonstrei a preocupação tanto com as questões éticas que circundam a pesquisa quanto com o respeito aos participantes.

No sétimo capítulo, discorri sobre os resultados obtidos.

Após essa explanação concisa do trabalho realizado, utilizo o capítulo oitavo para ressaltar quais são as contribuições esperadas com esta pesquisa.

8.1 CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS

O presente trabalho buscou valorizar o uso da Linguística Contrastiva nas aulas de língua estrangeira, destacando as possibilidades de intervenção durante a prática pedagógica, resultantes de ações norteadas pelo conhecimento dos fundamentos teóricos atinentes a este ramo da Linguística Aplicada.

Tal intuito se justifica pelo fato desses conceitos permearem as aulas de LE/A na Educação Básica e, muitas vezes, não constituírem o arcabouço teórico formativo do professor. Entretanto, possuindo essa formação, ele pode contar com recursos importantes para realizar a mediação do processo de aprendizagem do aluno.

Com esta pesquisa, almejei contribuir para a prática dos professores da Educação Básica, fornecendo novas possibilidades teórico–metodológicas para a realização de intervenções no processo de ensino e aprendizagem. Este intuito foi mencionado repetidas vezes ao longo desta dissertação. No entanto, no que tange às contribuições pretendidas com esta pesquisa, elas vão além da proposição do trabalho com gêneros discursivos aliados aos conceitos da LC.

Intentei reconfigurar o papel da própria LC no processo de ensino e aprendizagem, visto que esta sempre está associada à descrição linguística e, nesta

pesquisa, propus a aproximação de seus conceitos teóricos para compor a metodologia dos professores de LEM, visando a fornecer mais subsídios teóricos que possam facilitar a aprendizagem dos alunos.

Por conseguinte, esta investigação causou inquietações também nos participantes da pesquisa, que demonstraram grande interesse em obter mais informações sobre o assunto, o que pode instigar mais pessoas a pesquisar sobre a LC no contexto acadêmico.

Como resposta para as indagações levantadas no início da pesquisa, a formação inicial adequada e atualização continuada é o melhor caminho para que os educadores sejam capacitados para lidarem com os fenômenos contrastivos durante as aulas e, até mesmo, fornecerem os meios para que os próprios alunos possam utilizar o conhecimento desses fenômenos para facilitar a aprendizagem de outro idioma.

A proposição de um curso de formação continuada após a conclusão da pesquisa e a sua disponibilização no sítio da Secretaria de Estado de Educação do Paraná pode levar mais docentes a buscarem informações sobre a LC. Por conseguinte, é possível que eles reconheçam a sua relevância em contextos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais.

Isto se deve à minha crença de que aliada ao trabalho com os gêneros discursivos, esta área da Linguística Aplicada pode trazer contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de uma LE/A. Essa proposta tende a resultar em práticas mais objetivas, por meio de associações e raciocínios que o aluno já faz naturalmente durante a aprendizagem, comparando aspectos da LM e da língua meta.

Desse modo, este trabalho pode contribuir para expansão da literatura sobre o assunto. E mais, trazer os conceitos da LC para mais perto daqueles que atuam na Educação Básica. Dessa maneira, eles podem realizar intervenções conscientes e teoricamente embasadas quando estiverem em contato com fenômenos contrastivos. Essas intervenções podem resultar em recursos ou estratégias de aprendizagem que serão utilizadas pelos alunos.

Assim, faz-se necessária a compreensão plena desses aspectos para que se possam buscar novas alternativas para práticas inovadoras e diferenciadas para o ensino de línguas estrangeiras e adicionais e, em um contexto cada vez mais globalizado, informatizado e heterogêneo. A Linguística Contrastiva pode auxiliar o

educando a entender como construir seu conhecimento a partir de suas especificidades educacionais e suas vivências. Pode, ainda, sustentar as lentes pelas quais ele enxerga e compreende o novo universo linguístico e cultural oportunizado pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Diante das considerações finais apresentadas, concluo esta dissertação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Otávio Goes de. **Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol**. Londrina: EDUEL, 2011.

_____. **Resenha de Noam Chomsky e B. F. Skinner**. As críticas de Chomsky ao comportamentalismo de Skinner: discussões sobre a linguagem humana. Londrina: Eduel, 2015.

_____. A ética em pesquisas envolvendo seres humanos como elemento fundamental da proficiência científica na formação de professores de línguas estrangeiras / adicionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 5., 2015, Bauru. **Anais...**Bauru: Unesp, 2015b. p. 3258–3271. Disponível em: <www.cbe-unesp.com.br/2017/pages/anais_V_CBE.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

_____. **Ética em pesquisas envolvendo seres humanos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2017.

_____. La Lingüística contrastiva, los comités de ética en investigación en / con seres humanos y la formación de profesores de español como lengua extranjera/adicional en Brasil. In: SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL, 25., 2017, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Instituto Miguel Cervantes, 2017. p. 148–159.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. (Original russo 1929, modificado em 1963).

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1979/2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BALTAR, Marcos. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. **Linguagem em(Dis)curso**, Tubarão, v. 5, n.1, p. 209–228, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/308/324>. Acesso em: 2 jul. 2017.

BARRIOS, Raquel Bicalho de C.; ANDRADE, Otávio Goes de. Políticas públicas y la enseñanza de lengua española en Brasil: impactos en la formación de profesores en el municipio de Londrina. In: SEMINÁRIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL, 25., 2017, São Paulo. **Anais...**São Paulo: Instituto Miguel Cervantes, 2017. p. 161–171.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: língua estrangeira**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 1999.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias:** orientações curriculares para o ensino médio. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Brasília. 2008a.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação.** Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Brasília. 2008b.

CARRASCO GONZALÉZ, Juan Manuel. **Manual de iniciación a la lengua portuguesa.** Barcelona: Ariel Lenguas Modernas, 2001.

CARINO, Jonaedson. **A biografia e sua instrumentalidade educativa.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

_____. **Aspects of the theory of syntax.** Massachusetts: The MIT Press Cambridge, 1965.

CORDER, Stephen Pit. The significance of learner's errors. **International Review of Applied Linguistics**, v. 5, n. 4, p. 161–170, 1967.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Modelos didáticos de gêneros:** uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Curitiba: Reimpressão, 2007.

CYRINO, Sônia Maria Lazarinni. Chomsky e Ciências Cognitivas. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 2, p. 155–167, 1999.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A importância da explicitação de matizes culturais particulares no ensino de línguas estrangeiras. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 2, p. 139–154, 1999.

_____. Domínio da língua materna: aquisição ou aprendizagem? **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 4, p. 113–124, 2001.

_____. Os três modelos da Linguística contrastiva frente a frente. Universidade Estadual de Londrina. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (Org.). **Linguística contrastiva: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004a. p. 11–14.

_____. **Linguística contrastiva: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004b.

_____. Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español e de españoles aprendices de portugués. Londrina: Eduel, 2004c.

_____. **La interlengua.** Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri; CANATO, Ana Paula Marques Beato. O traço da língua materna na interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 6, p. 109–122, 2003.

_____. A influência do português como língua materna no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira: a questão do sujeito gramatical. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2, jul. 2005.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel, M. A linguística contrastiva é uma área de estudo fora de época? Universidade de São Paulo. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (Org.). **Linguística contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.p. 3–9.

_____. Linguística contrastiva e ensino / aprendizagem de línguas estrangeiras na atualidade: algumas relações. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 6, p. 101–118, 2003.

FRIES, Charles C. **Teaching and learning english as a foreign language**. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 1945.

FREEMAN, Diane Larsen; LONG, Michael H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas**. Madrid: Gredos, 1994.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (Ed.) **The landscape of qualitative research**. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003.p. 256–286.

HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (Ed.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin, 1972.

JORDÃO, Clarissa Menezes. **A língua estrangeira na formação do indivíduo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor Michigan: Michigan press, 1957.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEFFA, Vilson J. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. et al. (Org.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes, 2012a. 2 v. p. 51–81.

_____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389–411, jul./dez. 2012b.

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

MARTINS, Neiva; SCOPARO, Tânia Regina Montanha Toledo. **Trabalho com gênero textual biografia em língua portuguesa: motivando os alunos**. Cornélio Procopio: Produções Didáticas PDE, 2013. 2 v.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

PAROT, Françoise. Algumas notas sobre as teorias da aquisição da linguagem: Piaget, Chomsky, Skinner. **Análise Psicológica**, v. 2, n. 1, p.115–124, 1978.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. (UFSC). In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA–ROTH, Désirée. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152–183.

ROMERO GUILLEMAS, Raquel. La linguística contrastiva em el aula de español lengua extranjera. Instituto Cervantes do Rio de Janeiro. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (Org.). **Linguística contrastiva: teoria e prática.** Londrina: Moriá, 2004. p.10–13.

SCHLATER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SELINKER, Larry. Interlanguage. **IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, n. 3, p.209, 1972.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. **Puro x Impuro / Sagrado x Profano: Percepções de professores sobre gírias nas aulas de inglês.** 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós–Graduação em Estudos da Linguagem.

SKINNER, Burrhus Frederick. **Science and human behavior.** New York: The Macmillan Company, 1953.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1934/1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário de Pesquisa

**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DE PESQUISA CIENTÍFICA DE
MESTRADO**

**A LINGUÍSTICA CONTRASTIVA COMO ALIADA NO ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Nome da Instituição em que leciona: _____

Data da aplicação do questionário: ____/____/____

1. Área de Formação Acadêmica:

<input type="checkbox"/> Letras	<input type="checkbox"/> Letras–Língua Estrangeira *Qual? _____	<input type="checkbox"/> Outra
---------------------------------	--	--------------------------------

2. A Linguística Contrastiva é um ramo da Linguística Aplicada que estuda os fenômenos decorrentes do contato entre duas línguas ou variantes de uma mesma. Você já conheceu algum conceito da Linguística Contrastiva?

- Sim, nas aulas da graduação.
- Sim, nas aulas da pós graduação.
- Sim, em cursos de formação continuada.
- Sim, em produções acadêmicas.
- Não conheço sobre Linguística Contrastiva.

Outro (a): _____

3. Há quanto tempo você leciona língua estrangeira na Educação Básica?

4. Durante suas aulas, os alunos estabelecem comparações entre a língua materna e a língua estrangeira que está sendo ensinada?

- () Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
- () Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
- () Eles raramente estabelecem comparações entre as duas línguas.
- () Eles nunca comparam as duas línguas.
5. Se a resposta anterior foi afirmativa, você procura realizar algum tipo de intervenção pedagógica quando essas comparações acontecem?
(*Mais de uma opção possível*)
- () Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
- () Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
- () Não. Não faço intervenções quando acontece.
- Outro (a): _____
6. Você acredita que é possível realizar comparações entre estruturas linguísticas, enunciados, textos e gêneros discursivos da língua materna e da língua estrangeira e aprender com essas comparações?
- () Sim () Não
- Outra: _____
7. Você acredita que conhecimento do aluno em língua materna pode ajudá-lo compreensão de um gênero textual em língua estrangeira? (*Mais de uma opção possível*)
- () Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira.
- () Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.
- () Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.

() Acredito que o conhecimento da língua materna pode atrapalhar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

() Não acredito que o conhecimento de língua materna possa ajudar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outra: _____

8. Você acredita que o ensino contextualizado da gramática pode ser favorecido por meio das comparações que o aluno estabelece entre a língua materna e a língua estrangeira?

() Sim

() Não

Outra: _____

9. A **Transferência Linguística** (SELINKER, 1972) ocorre quando o aluno faz associações entre termos e estruturas da língua materna para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Com relação à minha prática em sala de aula, este conceito:

() Me mostra o que conheço.

() Me mostra o que preciso aprender.

() Me traz dúvidas.

() Me incentiva a pensar.

() Me incentiva a agir.

10. Em contrapartida ao conceito da Transferência Linguística, o fenômeno da **Interferência (ou Transferência Negativa)**, ocorre quando o aluno utiliza termos e estruturas da língua materna que não são equivalentes na língua estrangeira, resultando em erros. Com relação à minha prática, este conceito:

() Me mostra o que conheço.

() Me mostra o que preciso aprender.

() Me traz dúvidas.

() Me incentiva a pensar.

() Me incentiva a agir.

11. Em suas aulas na Educação Básica, fenômenos como os mencionados nas questões 09 e 10 são identificados com que frequência:

- () Me traz dúvidas.
- () Me incentiva a pensar.
- () Me incentiva a agir.

16. Você acredita que a espaços de Formação Continuada em Linguística Contrastiva podem contribuir com as práticas de ensino de uma língua estrangeira?

- () Sim () Não

Outra:

17. Você tem interesse em fazer um curso de Formação Continuada sobre Linguística Contrastiva aliada ao trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira?

- () Sim () Não

Justifique: _____

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa que centraliza a seguinte temática: “A Linguística Contrastiva Como Aliada Nas Aulas de Língua Estrangeira Moderna da Educação Básica.” Ela será feita como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina), sob orientação do Professor Doutor Otávio Goes de Andrade.

Mediante avaliação, o resultado dessa pesquisa será exposto por meio de uma dissertação para o curso supracitado. Além do banco de dissertações do programa, essa poderá também ser divulgada em eventos e/ou revistas científicas. A pesquisa tem duração prevista para ser realizada entre os anos de 2017 e 2018, com previsão para divulgação oficial de resultados no primeiro trimestre de 2018.

O objetivo da pesquisa é contribuir com a prática dos professores de língua estrangeira moderna por meio dos conceitos teórico–metodológicos da Linguística Contrastiva, aliados ao trabalho com os gêneros discursivos, conforme regem as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna.

Sua participação é muito importante e ela se dará respondendo um questionário online ou presencialmente, com questões sobre sua prática profissional e formação acadêmica.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a): recusar–se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas para os fins desta pesquisa ou pesquisas futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a

preservar a sua identidade. Não haverá gravações ou coleta de material biológico para a realização do estudo.

Esclarecemos, ainda, que o (a) senhor (a) não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são contribuir com a prática docente nas aulas de língua estrangeira, propondo recursos teórico–metodológicos para o aprimoramento das ações desenvolvidas nas salas de aula da Educação Básica e fornecer um curso de formação continuada em Linguística Contrastiva para os professores de língua estrangeira moderna do Núcleo Regional de Educação de Ibaiti. Quanto aos riscos, eles são mínimos e a pesquisa andar­á em consonância com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Goes de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Email: otavioandradeuel@gmail.com

Pesquisadora: Cecília Gusson Santos, RG: 8.292.261–0, Universidade Estadual de Londrina, Email: gusson990@hotmail.com, telefone: (43) 99926–2042

Cecília Gusson Santos

(Pesquisadora)

Eu, _____, portador do RG nº _____, declaro estar ciente e de acordo com o teor deste documento, bem como atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participante da pesquisa _____

Email: _____

(Local e Data) _____, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C

Dados coletados por meio do instrumento de pesquisa

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 2 A Linguística Contrastiva é um ramo da Linguística Aplicada que estuda os fenômenos decorrentes do contato entre duas línguas ou variantes de uma mesma. Você já conheceu algum conceito da Linguística Contrastiva?
P1	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P2	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P3	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P4	– Inconclusivo.
P5	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P6	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P7	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P8	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P9	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P10	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P11	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P12	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P13	– Sim, nas aulas da pós-graduação. – Sim, em produções acadêmicas.
P14	– Sim, em produções acadêmicas.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 2 A Linguística Contrastiva é um ramo da Linguística Aplicada que estuda os fenômenos decorrentes do contato entre duas línguas ou variantes de uma mesma. Você já conheceu algum conceito da Linguística Contrastiva?
P15	– Inconclusivo.
P16	– Nas aulas de pós-graduação (superficialmente).
P17	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P18	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P19	– Sim, em produções acadêmicas.

P20	– Sim, nas aulas da graduação.
P21	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P22	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P23	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P24	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P25	– Sim, nas aulas da graduação; – Sim, nas aulas da pós-graduação.
P26	– Sim, nas aulas da graduação.
P27	– Sim, nas aulas da pós-graduação.
P28	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.
P29	– Sim, nas aulas da graduação.
P30	– Não conheço sobre a Linguística Contrastiva.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 3 Há quanto tempo você leciona língua estrangeira / adicional na Educação Básica?
P1	3 anos.
P2	2 anos.
P3	7 anos.
P4	4 anos.
P5	10 anos.
P6	19 anos.
P7	12 anos.
P8	20 anos.
P9	9 anos.
P10	7 anos.
P11	24 anos.
P12	9 anos.
P13	22 anos.
P14	10 anos.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 3 Há quanto tempo você leciona língua estrangeira / adicional na Educação Básica?
P15	10 anos.

P16	15 anos.
P17	15 anos.
P18	10 anos.
P19	5 anos.
P20	2 anos.
P21	3 anos.
P22	7 anos.
P23	10 anos.
P24	3 anos.
P25	6 anos.
P26	11 anos.
P27	8 anos e meio.
P28	16 anos.
P29	7 anos.
P30	16 anos.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 4 Durante suas aulas, os alunos estabelecem comparações entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional que está sendo ensinada?
P1	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P2	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P3	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P4	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P5	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P6	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P7	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P8	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P9	– Eles raramente estabelecem comparações entre as duas línguas.
P10	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P11	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.

P12	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P13	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P14	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 4
	Durante suas aulas, os alunos estabelecem comparações entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional que está sendo ensinada?
P15	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P16	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P17	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P18	– Eles nunca comparam as duas línguas.
P19	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P20	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P21	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P22	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P23	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P24	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P25	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P26	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P27	– Eles comparam as duas línguas com frequência durante o processo de ensino e aprendizagem.
P28	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P29	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.
P30	– Eles, às vezes, estabelecem comparações entre as duas línguas.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 5
	Se a resposta anterior foi afirmativa, você procura realizar algum tipo de intervenção pedagógica quando essas comparações acontecem? <i>(Mais de uma opção possível)</i>
P1	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode

	contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P2	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P3	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P4	– Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P5	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P6	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P7	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P8	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P9	– Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P10	– Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P11	– Não respondeu a questão.
P12	– Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P13	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P14	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 5
	Se a resposta anterior foi afirmativa, você procura realizar algum tipo de intervenção pedagógica quando essas comparações acontecem? <i>(Mais de uma opção possível)</i>
P15	– Sim. Procuro conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuro explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa

	aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P16	– Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P17	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P18	– Não. Não faço intervenções quando acontece. – Outro: Os alunos não fazem comparações.
P19	– Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P20	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P21	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P22	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P23	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P24	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P25	– Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P26	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem.
P27	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P28	– Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P29	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
P30	– Sim. Procuo conversar sobre como ele estabeleceu tal relação e como ela pode contribuir para a sua aprendizagem. – Sim. Procuo explicar o conceito por trás de tal fenômeno para que o aluno possa

	aprender como utilizar essa comparação como estratégia de aprendizagem.
--	---

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 6
	Você acredita que é possível realizar comparações entre estruturas linguísticas, enunciados, textos e gêneros discursivos da língua materna e da língua estrangeira / adicional e aprender com essas comparações?
P1	Sim.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Sim.
P5	Sim.
P6	Sim.
P7	Sim.
P8	Sim.
P9	Sim.
P10	Sim.
P11	Não respondeu.
P12	Sim.
P13	Sim.
P14	Sim.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 6
	Você acredita que é possível realizar comparações entre estruturas linguísticas, enunciados, textos e gêneros discursivos da língua materna e da língua estrangeira / adicional e aprender com essas comparações?
P15	Sim.
P16	Sim.
P17	Sim.
P18	Sim.
P19	Sim.
P20	Sim.
P21	Sim.
P22	Sim.
P23	Sim.
P24	Sim.

P25	Sim.
P26	Sim.
P27	Sim.
P28	Sim.
P29	Sim.
P30	Sim.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 7 Você acredita que conhecimento do aluno em língua materna pode ajudá-lo compreensão de um gênero textual em língua estrangeira / adicional? <i>(Mais de uma opção possível)</i>
P1	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P2	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P3	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P4	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.

P5	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P6	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P7	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P8	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P9	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P10	– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em estrangeira / adicional.
P11	Não respondeu.
P12	– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.

P13	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P14	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em estrangeira / adicional.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 7
	Você acredita que conhecimento do aluno em língua materna pode ajudá-lo compreensão de um gênero textual em língua estrangeira / adicional? <i>(Mais de uma opção possível)</i>
P15	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P16	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P17	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto. – Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.
P18	<ul style="list-style-type: none"> – Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional. – Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são

	<p>parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P19	<p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P20	<p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P21	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P22	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional.</p> <p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P23	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional.</p> <p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P24	<p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P25	<p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a</p>

	compreensão geral do texto.
P26	<p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P27	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional.</p> <p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p>
P28	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional.</p> <p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P29	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional.</p> <p>– Sim. Acredito que o conhecimento gramatical que ele possui em língua materna pode ajudá-lo a compreender melhor a função dos elementos textuais, o que contribui para a compreensão geral do texto.</p>
P30	<p>– Sim. Acredito que o conhecimento que ele possui sobre o assunto pode ajudá-lo a compreender melhor o texto em língua estrangeira / adicional.</p> <p>– Sim. Acredito que a comparação com as palavras da língua materna que são parecidas com as da língua estrangeira podem auxiliar na compreensão geral do texto.</p>

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 8
	Você acredita que o ensino contextualizado da gramática pode ser favorecido por meio das comparações que o aluno estabelece entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional?
P1	Sim.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Sim.
P5	Sim.
P6	Sim.

P7	Sim.
P8	Sim.
P9	Sim.
P10	Sim.
P11	Não respondeu.
P12	Sim.
P13	Sim.
P14	Sim.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 8 Você acredita que o ensino contextualizado da gramática pode ser favorecido por meio das comparações que o aluno estabelece entre a língua materna e a língua estrangeira / adicional?
P15	Sim.
P16	Sim.
P17	Sim.
P18	Sim.
P19	Sim.
P20	Sim.
P21	Sim.
P22	Sim.
P23	Sim.
P24	Sim.
P25	Sim.
P26	Sim.
P27	Sim.
P28	Sim.
P29	Sim.
P30	Sim.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 9 A Transferência Linguística (SELINKER, 1972) ocorre quando o aluno faz associações entre termos e estruturas da língua materna para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Com relação à minha prática em sala de aula, este conceito:
P1	– Me mostra o que conheço.

	– Me incentiva a pensar.
P2	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P3	– Me incentiva a agir.
P4	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P5	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P6	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P7	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P8	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P9	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P10	– Me mostra o que preciso aprender.
P11	– Me incentiva a pensar.
P12	– Me mostra o que conheço.
P13	– Me incentiva a pensar.
P14	– Me incentiva a pensar.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 9 A Transferência Linguística (SELINKER, 1972) ocorre quando o aluno faz associações entre termos e estruturas da língua materna para facilitar a aprendizagem da língua estrangeira. Com relação à minha prática em sala de aula, este conceito:
P15	– Me incentiva a pensar.
P16	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P17	– Me mostra o que preciso aprender.
P18	– Me incentiva a pensar.
P19	– Me incentiva a agir.
P20	– Me incentiva a pensar.

	– Me incentiva a agir.
P21	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P22	– Me mostra o que conheço. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P23	– Me incentiva a agir.
P24	– Me incentiva a pensar.
P25	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender.
P26	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a agir.
P27	– Me incentiva a agir.
P28	– Me mostra o que conheço.
P29	– Me mostra o que conheço. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P30	– Me mostra o que preciso aprender.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 10 Em contrapartida ao conceito da Transferência Linguística, o fenômeno da Interferência (ou Transferência Negativa) , ocorre quando o aluno utiliza termos e estruturas da língua materna que não são equivalentes na língua estrangeira / adicional, resultando em erros. Com relação à minha prática, este conceito:
P1	– Me mostra o que conheço. – Me incentiva a pensar.
P2	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a agir.
P3	– Me incentiva a agir.
P4	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P5	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender.

	– Me incentiva a pensar.
P6	– Me mostra o que preciso aprender.
P7	– Me mostra o que preciso aprender.
P8	– Me mostra o que preciso aprender.
P9	– Me mostra o que preciso aprender.
P10	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P11	– Me traz dúvidas.
P12	– Me mostra o que preciso aprender.
P13	– Me incentiva a pensar.
P14	– Me incentiva a pensar.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	<p style="text-align: center;">QUESTÃO 10</p> <p>Em contrapartida ao conceito da Transferência Linguística, o fenômeno da Interferência (ou Transferência Negativa), ocorre quando o aluno utiliza termos e estruturas da língua materna que não são equivalentes na língua estrangeira / adicional, resultando em erros. Com relação à minha prática, este conceito:</p>
P15	– Me mostra o que preciso aprender.
P16	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P17	– Me incentiva a pensar.
P18	– Me incentiva a pensar.
P19	– Me incentiva a agir.
P20	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P21	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P22	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P23	– Me incentiva a agir.
P24	– Me incentiva a agir.
P25	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender.
P26	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P27	– Me incentiva a pensar.

P28	– Me mostra o que conheço.
P29	– Me mostra o que conheço. – Me incentiva a pensar.
P30	– Me incentiva a pensar.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 11
	Em suas aulas na Educação Básica, fenômenos como os mencionados nas questões 09 e 10 são identificados com que frequência:
P1	– Frequentemente.
P2	– Frequentemente.
P3	– Frequentemente.
P4	– Frequentemente.
P5	– Frequentemente.
P6	– Sempre.
P7	– Sempre.
P8	– Sempre.
P9	– Frequentemente.
P10	– Frequentemente.
P11	– Sempre.
P12	– Frequentemente.
P13	– Sempre.
P14	– Frequentemente.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 11
	Em suas aulas na Educação Básica, fenômenos como os mencionados nas questões 09 e 10 são identificados com que frequência:
P15	Sempre.
P16	Frequentemente.
P17	Frequentemente.
P18	Frequentemente.
P19	Raramente.
P20	Frequentemente.
P21	Raramente.
P22	Frequentemente.
P23	Frequentemente.

P24	Frequentemente.
P25	Frequentemente.
P26	Sempre.
P27	Raramente.
P28	Sempre.
P29	Sempre.
P30	Frequentemente.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 12 Qual a percepção que você tem do erro do aprendiz?
P1	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P2	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P3	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P4	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P5	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P6	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P7	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P8	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P9	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P10	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P11	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P12	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P13	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P14	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 12 Qual a percepção que você tem do erro do aprendiz?
P15	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P16	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P17	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P18	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P19	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P20	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P21	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P22	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.

P23	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P24	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P25	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P26	– É um produto final do processo de ensino e aprendizagem.
P27	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P28	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P29	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.
P30	– É um diagnóstico para a reflexão e retomada do processo de ensino e aprendizagem.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 13 Como você analisa o erro dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem?
P1	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P2	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P3	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P4	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P5	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P6	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.

	aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P7	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P8	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P9	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P10	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P11	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P12	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P13	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P14	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 13
	Como você analisa o erro dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem?
P15	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para

	intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P16	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P17	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P18	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P19	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P20	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P21	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P22	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas. – Outra: Considero uma demonstração da minha prática em sala de aula.
P23	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P24	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P25	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado,

	que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P26	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P27	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P28	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P29	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.
P30	– Considero o processo realizado pelo aluno para chegar ao resultado demonstrado, que se não for condizente com o ensinado em sala de aula, serve como parâmetro para intervenções no processo de ensino aprendizagem para retomar o que ele não aprendeu do que foi ensinado nas aulas.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 14
	Ao longo de sua carreira como professor (a) de língua estrangeira, você já teve algum momento de Formação Continuada que abordasse aspectos relacionados àLinguísticaContrastiva?
P1	Não.
P2	Não.
P3	Não.
P4	Não.
P5	Não.
P6	Não.
P7	Não.
P8	Não.

P9	Sim.
P10	Não.
P11	Sim.
P12	Não.
P13	Não.
P14	Não.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 14
	Ao longo de sua carreira como professor (a) de língua estrangeira, você já teve algum momento de Formação Continuada que abordasse aspectos relacionados àLinguísticaContrastiva?
P15	Não.
P16	Sim.
P17	Não.
P18	Não.
P19	Não.
P20	Não.
P21	Não.
P22	Não.
P23	Não.
P24	Não.
P25	Não.
P26	Não.
P27	Não.
P28	Não.
P29	Não.
P30	Não.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 15
	Todas as indagações presentes neste questionário sobre as comparações que os aprendizes fazem em sala de durante a aprendizagem de uma língua estrangeira vão ao encontro dos conceitos preconizados pela Linguística Contrastiva. O contato com esse conhecimento por meio deste questionário:
P1	– Me mostra o que preciso aprender.

	– Me traz dúvidas.
P2	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P3	– Me traz dúvidas.
P4	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P5	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P6	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P7	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P8	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P9	– Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P10	– Me mostra o que preciso aprender.
P11	– Me incentiva a pensar.
P12	– Me mostra o que preciso aprender.
P13	– Me incentiva a pensar.
P14	– Me mostra o que preciso aprender.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 15
	Todas as indagações presentes neste questionário sobre as comparações que os aprendizes fazem em sala de durante a aprendizagem de uma língua estrangeira vão ao encontro dos conceitos preconizados pela Linguística Contrastiva. O contato com esse conhecimento por meio deste questionário:
P15	– Me mostra o que preciso aprender.
P16	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P17	– Me mostra o que preciso aprender.

P18	– Me mostra o que preciso aprender.
P19	– Me traz dúvidas.
P20	– Me incentiva a pensar.
P21	– Me mostra o que conheço. – Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Me incentiva a agir.
P22	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar. – Outra: Considero uma demonstração da minha prática em sala.
P23	– Me mostra o que preciso aprender.
P24	– Me mostra o que preciso aprender.
P25	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P26	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a agir.
P27	– Me incentiva a pensar.
P28	– Me mostra o que preciso aprender.
P29	– Me mostra o que preciso aprender. – Me incentiva a pensar.
P30	– Me mostra o que preciso aprender.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 16
	Você acredita que a espaços de Formação Continuada em Linguística Contrastiva podem contribuir com as práticas de ensino de uma língua estrangeira / adicional?
P1	Sim.
P2	Sim.
P3	Sim.
P4	Sim.
P5	Sim.
P6	Sim.
P7	Sim.
P8	Sim.
P9	Sim.
P10	Sim.
P11	Sim.

P12	Sim.
P13	Sim.
P14	Sim.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 16
	Você acredita que a espaços de Formação Continuada em Linguística Contrastiva podem contribuir com as práticas de ensino de uma língua estrangeira / adicional?
P15	– Sim.
P16	– Sim.
P17	– Sim.
P18	– Sim.
P19	– Sim.
P20	– Sim.
P21	– Sim.
P22	– Sim. “Ambas as línguas tem formações parecidas e contrastá-las é uma maneira de aprimorar o aprendizado.”
P23	– Sim.
P24	– Sim.
P25	– Sim.
P26	– Sim.
P27	– Sim.
P28	– Sim.
P29	– Sim.
P30	– Sim.

MUNICÍPIO POLO: SIQUEIRA CAMPOS (Siqueira Campos, Pinhalão, Tomazina, Japira e Jaboti)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 17
	Você tem interesse em fazer um curso de Formação Continuada sobre Linguística Contrastiva aliada ao trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira / adicional?
P1	Sim.
P2	Sim.
P3	Sim. “Para conhecer melhor sobre Linguística Contrastiva.”
P4	Sim. “Porque gostaria de ter mais conhecimento sobre a Linguística Contrastiva.”
P5	Sim. “Gostaria de ter este conhecimento.”

P6	Sim. “Porque nos ensinará como agir em nossas aulas, já que fazemos essas comparações constantemente.”
P7	Sim.
P8	Sim.
P9	Sim.
P10	Sim.
P11	Sim.
P12	Sim. “Me interessei ainda mais, necessito!”
P13	Não respondeu a questão.
P14	Sim.

MUNICÍPIO POLO: IBAITI (Ibaiti, Figueira, Conselheiro Mairinck e Guapirama)

PARTICIPANTE	QUESTÃO 17
	Você tem interesse em fazer um curso de Formação Continuada sobre Linguística Contrastiva aliada ao trabalho com os gêneros discursivos para o ensino de língua estrangeira / adicional?
P15	– Sim.
P16	– Sim. “É necessário ter acesso às diferentes metodologias para ampliar / efetivar conhecimentos.”
P17	– Não. “Não iria de encontro aos interesses dos alunos.”
P18	– Sim.
P19	– Sim.
P20	– Sim.
P21	– Sim. “Sempre é bom ter conhecimento na área que atuamos.”
P22	– Sim. “Já que devemos trabalhar a partir dos gêneros, aliá-los à Linguística Contrastiva seria de grande valor e ajudaria muito na prática pedagógica.”
P23	– Sim.
P24	– Sim.
P25	– Sim.
P26	– Sim.
P27	– Sim.
P28	– Sim.
P29	– Sim. “Tenho interesse em qualquer curso relacionado à língua estrangeira.”
P30	– Sim.

Fonte: Própria Autora.

APÊNDICE D

Solicitação de Autorização para a realização da Pesquisa junto à SEED/PR

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Secretaria de Pesquisa e Pós-Graduação
CCH / UEL.**SOLICITAÇÃO PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA**

Eu, Cecília Gusson Santos, RG nº 8.292.261-0, SSP/PR, professora de Língua Estrangeira Moderna da Secretaria de Educação do Estado do Paraná e aluna de Mestrado regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual De Londrina (UEL), sob o número 201611600038, venho por meio deste documento solicitar a autorização para que o NRE de Ibaiti me forneça a lista de endereços de email dos professores de Língua Estrangeira Moderna para fins de pesquisa científica a ser desenvolvida junto à instituição de ensino superior antes mencionada, sob orientação do Professor Doutor Otávio Góes de Andrade.

Os endereços eletrônicos dos professores serão utilizados para o envio de questionário com a finalidade de coletar informações que subsidiarão a análise de dados no âmbito da dissertação preliminarmente intitulada "A Linguística Contrastiva como aliada nas aulas de Língua Estrangeira Moderna: das concepções teóricas à prática docente na Educação Básica". Os endereços dos professores de Língua Estrangeira Moderna solicitados não serão divulgados e a pesquisa acontecerá em plena conformidade com as normas éticas preconizadas pela resolução CNS nº 466/2012 e complementares.

Nestes termos, pede-se deferimento.

Londrina, 28 de Novembro de 2016.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Otávio Góes de Andrade", written over a horizontal line.

Assinatura do Orientador

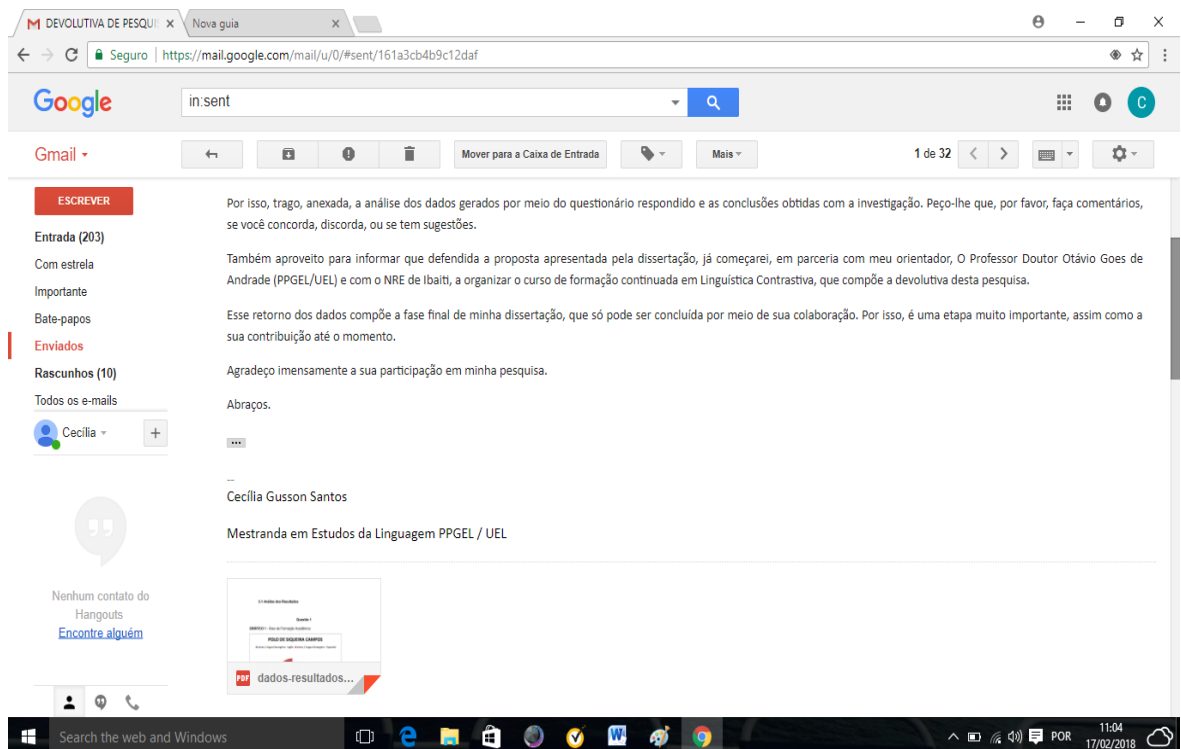
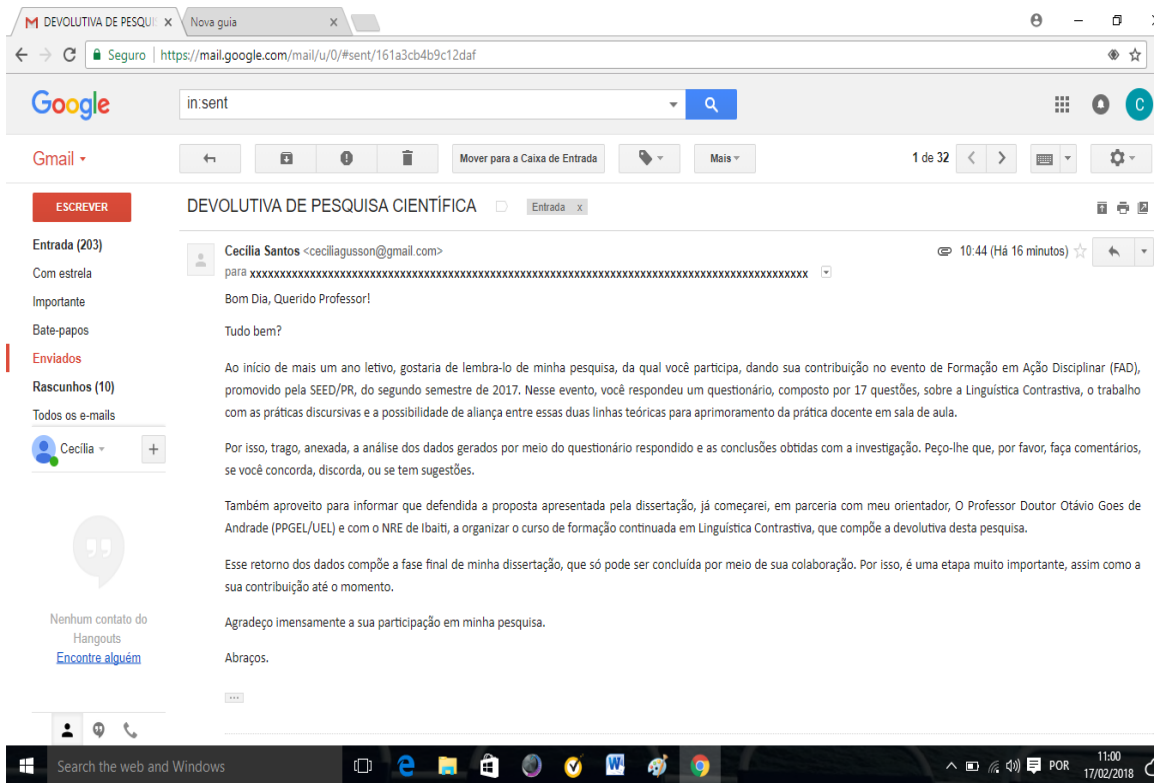
A handwritten signature in black ink, appearing to read "Cecília Gusson Santos", written over a horizontal line.

Assinatura da Orientanda



APÊNDICE E

E-Mail de Devolutiva aos Participantes Enviado em Janeiro de 2018



APÊNDICE F

E-mail de Devolutiva aos Participantes Enviado em Fevereiro de 2018

The screenshot shows a Gmail interface with the following elements:

- Browser Address Bar:** Shows the URL <https://mail.google.com/mail/u/0/#sent/16165a0995c312c6>.
- Search Bar:** Contains the text "in:sent".
- Gmail Header:** Includes "Gmail" logo, navigation icons, and "1 de 34" items.
- Left Sidebar:** Lists folders such as "Entrada (205)", "Com estrela", "Importante", "Bate-papos", "Enviados", "Rascunhos (10)", "Todos os e-mails", "Spam (1)", and "Lixeira".
- Email Content:**
 - Sender:** Cecília Santos <ceciliagusson@gmail.com>
 - Subject:** DEVOLUTIVA DE PESQUISA CIENTÍFICA
 - Text:**

Boa Noite, Querido Professor!

Tudo bem?

Ao início de mais um ano letivo, gostaria de lembrá-lo de minha pesquisa, "A Linguística Contrastiva como Aliadas nas Aulas de Língua Estrangeiras / Adicional da Educação Básica", da qual você participa. Sua contribuição foi dada no evento de Formação em Ação Disciplinar (FAD), promovido pela SEED/PR, do segundo semestre de 2017. Nesse evento, você respondeu um questionário, composto por 17 questões, sobre a Linguística Contrastiva, o trabalho com as práticas discursivas e a possibilidade de aliança entre essas duas linhas teóricas para aprimoramento da prática docente em sala de aula.

Por isso, trago, anexada, a análise dos dados gerados por meio do questionário respondido e as conclusões obtidas com a investigação. Peça-lhe que, por favor, faça comentários, se você concorda, discorda, ou se tem sugestões.

Também aproveito para informar que defendida a proposta apresentada pela dissertação, já começarei, em parceria com o NRE de Ibaté, a organizar o curso de formação continuada em Linguística Contrastiva, que compõe a devolutiva desta pesquisa.

Esse retorno dos dados compõe a fase final de minha dissertação, que só pode ser concluída por meio de sua colaboração. Por isso, é uma etapa muito importante, assim como a sua contribuição até o momento.

Agradeço imensamente a sua participação em minha pesquisa.

Abraços.

Cecília Gusson Santos
Mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
 - Attachment:** A PDF file titled "RESULTADOS-PE..." is attached to the email.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Compromisso junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná –
SEED/PR

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

ANEXO II

REQUERIMENTO E TERMO DE COMPROMISSO DE PESQUISA

Eu Cecília Gusson Santos, RG n.º 8.292.261-0, acadêmico do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem em Universidade Estadual de Londrina, Matrícula n.º 201611600038, venho por meio deste requerer autorização para realizar pesquisa nos estabelecimentos vinculados a esta Pasta conforme quadro abaixo.

CONCEDENTE	
Órgão	Secretaria de Estado da Educação
CNPJ	76.416.965/0001-21
Endereço	Avenida Água Verde, 2140 Vila Isabel
Município	Curitiba
CEP	80.240-900
Telefone	(41) 3340-1500
Sítio	www.educacao.pr.gov.br
Representada por	
Cargo/Função	Superintendente da Educação

CEDENTE	
Instituição de Ensino responsável pela pesquisa	Universidade Estadual de Londrina
CNPJ	CNPJ 78.640.489/0001-53
Endereço	Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380, s/n - Campus Universitário.
Município	Londrina - PR
CEP	86057-970
Telefone	(43) 3371-4000
e-mail	secposcch@uel.br
Representada por	Otávio Goes de Andrade
Cargo/Função	Professor Titular / Orientador

PESQUISADOR	
Nome	Cecília Gusson Santos
RG	8.292.261-0
CPF	041.203.749-12
Endereço	Rua Paraná, 166, apto 104, Centro
Município	Ibaiti
CEP	84900-000
Telefone (com DDD)	-



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

Celular (com DDD)	43 999262042
e-mail	gusson990@hotmail.com

Estipulando entre si as cláusulas e condições a seguir estabelecidas:

CLÁUSULA 1ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa tem por objetivo formalizar as condições básicas para a realização de pesquisa da CEDENTE junto ao Órgão CONCEDENTE, sendo obrigatória a apresentação do Projeto de Pesquisa explicitando com clareza a justificativa, objetivos, metodologia e cronograma.

CLÁUSULA 2ª – O Termo de Compromisso de Pesquisa firmado entre CONCEDENTE e Pesquisador (a) tem por objetivo particularizar a relação jurídica especial, caracterizando-se pela não vinculação empregatícia.

CLÁUSULA 3ª – Ficam estabelecidas entre as partes as seguintes condições básicas para a realização da pesquisa:

- I. Este Termo de Compromisso de Pesquisa terá vigência de acordo com o período estabelecido no cronograma apresentado no projeto de pesquisa (CLÁUSULA 1ª), podendo ser renunciado a qualquer momento, unilateralmente, mediante comunicação escrita com justificativa;
- II. A pesquisa será realizada em horário compatível com a Unidade, de acordo com escala previamente elaborada pelo Gestor da Unidade.

CLÁUSULA 4ª – No desenvolvimento da pesquisa caberá:

- I. **À Concedente**
 - a) autorizar o (a) Pesquisador (a) a realizar sua pesquisa na Unidade, mediante parecer técnico/pedagógico do Departamento vinculado ao Objeto da Pesquisa, da Secretaria de Estado da Educação.
- II. **Ao(À) Pesquisador(a)**
 - a) cumprir, com empenho e interesse, a programação estabelecida para sua pesquisa;
 - b) elaborar e entregar à Secretaria de Estado da Educação a redação final de sua pesquisa, assim como demais publicações originadas da pesquisa;
 - c) observar e obedecer as normas internas da CONCEDENTE e do Serviço Público Estadual, bem como outras eventuais recomendações emanadas pelo Gestor da Unidade;
 - d) primar pelo comportamento ético e moral dentro da Unidade;
 - e) Apresentar-se à Unidade com vestuário apropriado, bem como em condições devidas de asseio corporal.
- III. **À Pesquisa**
 - a) Conter fundamentos teóricos e éticos, os quais deverão dar sustentação ao tipo de pesquisa a ser realizada;
 - b) estar em concordância com a Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, com o Decreto Estadual n.º 10.285/2014 e com a Resolução n.º 973/2016 GS/SEED da Secretaria de Estado da Educação.

CLÁUSULA 5ª – A pesquisa se dará dentro das normas éticas vigentes, de acordo com os Direitos Humanos, Resolução n.º 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e complementares.

- I. Os dados coletados serão de uso específico para o desenvolvimento da pesquisa em questão, conforme as normas vigentes. Caso os dados coletados sirvam para uma outra pesquisa, o pesquisador deverá encaminhar novo projeto para análise da Secretaria de Estado da Educação, bem como autorização.
- II. Qualquer alteração, exclusão ou inclusão na pesquisa será comunicada e, se necessário, solicitada a mudança ao Órgão CONCEDENTE.



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED

CLÁUSULA 6ª – Constituem motivos para o cancelamento automático da vigência do presente Termo de Compromisso:

- I. automaticamente, ao término da pesquisa;
- II. a qualquer tempo, por interesse do Órgão CONCEDENTE ou da Unidade, mediante comunicação escrita com justificativa;
- III. a pedido do (a) Pesquisador (a), mediante comunicação escrita com justificativa;
- IV. o descumprimento de qualquer compromisso assumido na oportunidade da assinatura do Termo de Compromisso da Pesquisa.

CLÁUSULA 7ª – Fica eleito o foro da cidade de Curitiba-PR, para dirimir qualquer dúvida ou litígio que se origine da execução deste Termo, renunciando a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

E por estarem de comum acordo com as condições deste Termo de Compromisso de Pesquisa, as partes assinam em 03 (três) vias de igual teor.

Curitiba, 10 de Abril de 2017.

Célio Furtos

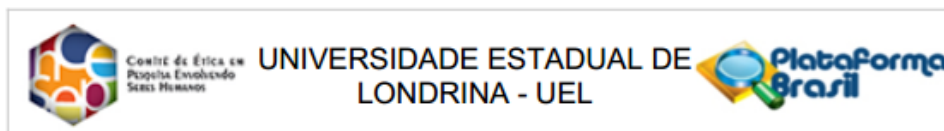
Pesquisador(a)

Concedente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDREINA
[Assinatura]
Secretaria de Pesquisa e Pós-Graduação
Cedeite / UEL

ANEXO B

Comprovante de Submissão ao Comitê de Ética

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A Linguística Contrastiva como Aliada nas Aulas de Língua Estrangeira Moderna da Educação Básica

Pesquisador: CECILIA GUSSON SANTOS

Versão: 1

CAAE: 68553517.3.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 051524/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto A Linguística Contrastiva como Aliada nas Aulas de Língua Estrangeira Moderna da Educação Básica que tem como pesquisador responsável CECILIA GUSSON SANTOS, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Estadual de Londrina - UEL em 19/05/2017 às 10:16.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

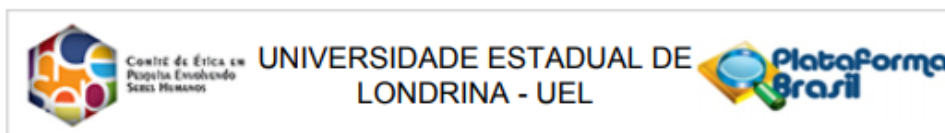
CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO C

Parecer Favorável do CEPESH


PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Linguística Contrastiva como Aliada nas Aulas de Língua Estrangeira Moderna da Educação Básica

Pesquisador: CECILIA GUSSON SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68553517.3.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.192.784

Apresentação do Projeto:

Este trabalho parte de um projeto de mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina. Nesse projeto, entendemos que a prática em sala de aula dos professores de Línguas da Educação Básica é norteada pelos pressupostos do círculo de Bakhtin, ancorados na análise do discurso como uma prática social (BAKHTIN / VOLOSHINOV, 1992). No entanto, consideramos que esse conceito não é suficiente para uma compreensão mais apurada de determinados fenômenos atinentes aos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, em especial as línguas estrangeiras modernas. Fenômenos como a transferência e a interferência (LADO, 1957), a interlíngua (SELINKER, 1972), entre outros, podem ser consistentemente fundamentados e explicados pela Linguística Contrastiva. O conhecimento sobre essa área do saber, assim como o estudo de seu instrumental teórico-metodológico, podem ser valiosos aliados para o aprimoramento profissional dos professores de Línguas e, conseqüentemente, para o enriquecimento das aulas de línguas estrangeiras

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

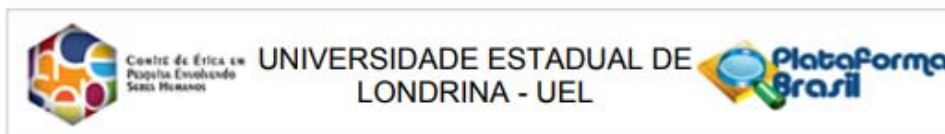
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.192.784

modernas na Educação Básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Contribuir com a prática docente nas aulas de língua estrangeira, propondo recursos teórico-metodológicos para o aprimoramento das ações desenvolvidas nas salas de aula da Educação Básica, em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais e os documentos oficiais norteadores para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo Secundário:

Observar como a Língua contrastiva pode contribuir com a formação dos professores por meio de um curso de formação continuada na área.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são mínimos, pois, a confidencialidade e o sigilo dos dados coletados são garantidos e a pesquisa se desenvolverá em consonância com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e certamente trará contribuições para sua área. As recomendações foram seguidas estando a proposta adequado na perspectiva da ética em pesquisa .

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora realizou a inclusão dos documentos solicitados . Todos agora estão corretos.

Recomendações:

adequar calendário para agosto no projeto detalhado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Favorável a aprovação do projeto

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em
Pesquisas Envolvendo
Seres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.192.784

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_917637.pdf	27/06/2017 09:58:59		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceite_seed1.pdf	27/06/2017 09:58:12	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_UEL.pdf	27/06/2017 09:50:33	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_detalhado.pdf	15/05/2017 21:23:46	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	15/05/2017 19:33:20	CECILIA GUSSON SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 30 de Julho de 2017

**Assinado por:
Rosana Lopes
(Coordenador)**

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

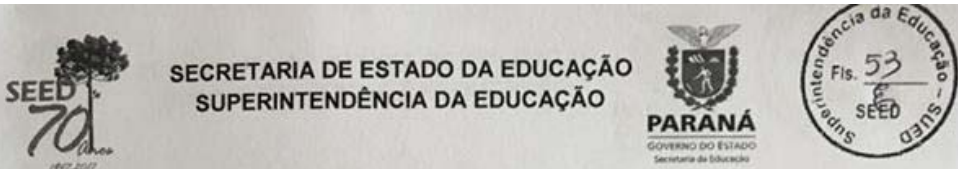
CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br

ANEXO D

Solicitação da SEED/PR da Aprovação Pelo Comitê de Ética



PROCOLO Nº14. 596.711-2. Curitiba, 14 de junho de 2017.

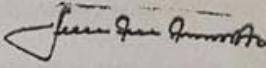
DECLARAÇÃO

Senhor Coordenador:

Declaramos que esta Superintendência de Educação está de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado **“A Linguística contrastiva como aliada nas aulas de Língua Estrangeira Moderna na educação básica”** sob a responsabilidade do Prof. Dr. Otávio Góes de Andrade , com pesquisa realizada pelo pela aluna **Cecilia Gusson Santos**, do curso de **Mestrado em Estudos da Linguagem**, da UEL Universidade Estadual de Londrina, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Note-se que a presente pesquisa deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,




Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17


SUED/EFS
Av. Água Verde, 2140 – Vila Isabel – CEP: 80240-900 – Curitiba – Paraná – (41) 3340-1700

ANEXO E


Autorização da SEED/PR para a realização da Pesquisa Científica



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
Secretaria da Educação



PROTOCOLO Nº 14.596.711-2

INTERESSADO: Cecilia Gusson Santos

ASSUNTO: Projeto de Pesquisa

DESPACHO Nº 95/2017 - SUEd/SEED

O protocolado trata de solicitação da **Cecilia Gusson Santos** do curso de **Mestrado em Estudos da Linguagem**, da UEL Universidade Estadual de Londrina, para realização de pesquisa quantitativa – qualitativo **“A Linguística contrastiva como aliada nas aulas de Língua Estrangeira Moderna na educação básica”** com professores de Língua Estrangeira Moderna do NRE de Ibaiti, sob a orientação do Prof. Dr Otávio Góes de Andrade, nos estabelecimentos de ensino NRE de Ibaiti, vinculados a esta Secretaria.

A pesquisa intitula-se **“A Linguística contrastiva como aliada nas aulas de Língua Estrangeira Moderna na educação básica”**

Recomenda-se que a pesquisadora envie à Coordenação de Articulação Acadêmica (CAA), no *e-mail* seedstrictosensu@seed.pr.gov.br:

- antes da realização a pesquisa, arquivo em *pdf*, via *e-mail*, da versão final do projeto de pesquisa a ser realizada;
- após a realização da pesquisa, arquivo em *pdf*, via *e-mail*, de sua tese aprovada, para publicidade e arquivamento.

É importante observar que durante a pesquisa, a pesquisadora deverá apresentar documento que a identifique como aluna da UEL Universidade Estadual de Londrina.

SUED/EFS
Av. Água Verde, 2140 – Vila Isabel – CEP: 80240-900 – Curitiba – Paraná – (41) 3340-1700



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO



O NRE de Ibaiti deverá:

a) encaminhar a pesquisadora aos estabelecimentos de ensino após a apresentação do Parecer do Comitê de Ética favorável à realização da pesquisa, o qual deverá ser anexado a este protocolado;

b) entregar à pesquisadora cópia da Declaração que se encontra sem paginação neste protocolado.

Esta Superintendência se manifesta favorável à realização da pesquisa.

Encaminhe-se ao NRE de Ibaiti para providências.

Tomadas todas as providências, o NRE deverá devolver o protocolado à DPTE/CAA para conclusão.

Curitiba, 14 de junho de 2017.

Ines Carnieletto
Superintendente da Educação
Decreto nº 6186/17