

PAULO CÉSAR MALTZAHN

**O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ALEMÃO) PARA ADULTOS À LUZ DA ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação
em Letras-Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do
grau de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Loni Kreis Taglieber

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 1998

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-LINGÜÍSTICA

**O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA
(ALEMÃO) PARA ADULTOS À LUZ DA ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação
em Letras-Lingüística da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial à obtenção
do grau de Mestre em Lingüística.

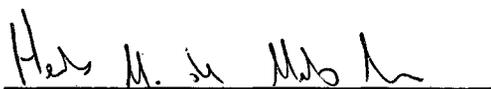
PAULO CÉSAR MALTZAHN

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 1998

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de

MESTRE EM LETRAS - LINGÜÍSTICA

na área de Língua Aplicada e aprovada em sua forma final pelo curso de Pós-Graduação
em Letras-Linguística



Prof. Dr. Loni Grimm Cabral

p/ Coordenadora do CPGLL



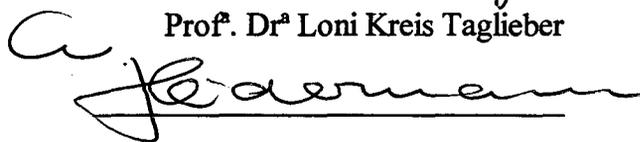
Prof. Dr. Loni Kreis Taglieber

Orientadora

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Loni Kreis Taglieber



Prof. Dr. Werner Heidermann

Prof. Dr. Masa Nomura



Prof. Dr. Paulino Vandresen

Aos professores de língua estrangeira (alemão)

Agradecimentos

À professora Dr^a Loni Kreis Taglieber

Ao professor Dr. Frank G. Königs

Aos professores e alunos informantes

À minha família

Aos meus amigos

À banca examinadora

À Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	VII
RESUMO	VIII
ZUSAMMENFASSUNG	IX
CAPÍTULO 1	
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 2	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	04
2.1 Competência comunicativa	04
2.2 O papel da gramática no ensino de língua estrangeira	07
2.3 A fusão da forma gramatical com a função comunicativa	18
CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA	22
3.1 A pesquisa	22
3.2 O objetivo da pesquisa	23
3.3 O instrumento da pesquisa	24
3.4 O informante da pesquisa	26
3.5 A aplicação do instrumento	27

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	28
4.1 Os dados sociais do professor.....	28
4.2 A formação e o aperfeiçoamento do professor	29
4.3 A posição da gramática	31
4.4 O método de ensino	51

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO	68
------------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
---	-----------

ANEXOS	77
---------------------	-----------

LISTA DE ANEXOS

Instrumentos da pesquisa	78
Quadros gerais	86

RESUMO

A partir dos anos 70, os professores de língua estrangeira (LE) foram confrontados com novos pressupostos teóricos acerca do processo ensino-aprendizagem de LE: a Abordagem Comunicativa, que trouxe a concepção de língua como instrumento de comunicação. A gramática, no entanto, como parte da língua, não perdeu sua importância no ensino de LE.

A gramática é vista hoje como um componente de competência comunicativa (um meio que o aprendiz usa para atingir a competência comunicativa).

A presente pesquisa, à luz deste pressuposto teórico, teve como objetivo investigar o papel da gramática no ensino de LE (alemão) para adultos:

- qual a posição que a gramática ocupa no ensino de LE?
- qual o método de ensino empregado?

Os dados coletados, por meio de relatos verbais (questionários e entrevistas com professores e alunos universitários), foram analisados, primordialmente, de forma qualitativa, apoiados nos estudos de Zimmermann (1984, 1990).

Os resultados obtidos desta pesquisa não podem ser generalizados e não são conclusivos; permitem, todavia, duas hipóteses para os sujeitos da mesma que podem servir de contribuição ao professor como meio de reflexão sobre a otimização da gramática no processo ensino-aprendizagem de LE:

- para os professores informantes (PI), a gramática ocupa uma posição importante, mas não central no ensino de LE. Os PI tendem para o ensino comunicativo.
- para os alunos informantes (AI), a gramática ocupa uma posição importante ou até central no ensino de LE. Os AI tendem para o ensino tradicional.

ZUSAMMENFASSUNG

Ab den 70er Jahren wurden die Fremdsprachenlehrer mit neuen theoretischen Grundlagen im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozeß konfrontiert: Der kommunikative Ansatz, der die Sprache als Handeln definiert. Die Grammatik als Teil der Sprache hat indessen an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht nicht verloren.

Die Grammatik wird heutzutage als eine Komponente der kommunikativen Kompetenz angesehen (ein Mittel, das der Lerner benutzt, um die kommunikative Kompetenz zu erreichen).

Auf dieser theoretischen Grundlage ist die vorliegende Untersuchung zu sehen, die zum Ziel hatte, die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht (Deutsch) bei Erwachsenen zu untersuchen:

- Welche Stellung nimmt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht ein?
- Welche Methoden werden im Fremdsprachenunterricht angewendet?

Die erhobenen Daten über Befragungen und Interviews mit Lehrern und Studenten wurden vorrangig qualitativ ausgewertet, wobei eine Anlehnung an Studien von Zimmermann (1984, 1990) erfolgte.

Eine Generalisierung und eine Übertragbarkeit der erreichten Ergebnisse dieser Untersuchung sind nicht möglich, bzw. waren nicht angestrebt.

Dabei gelang es indessen, zwei Hypothesen für die Probanden dieser Untersuchung zu gewinnen, die den Lehrern zur Reflexion des fremdsprachlichen Grammatikunterrichts dienen und die zur Optimierung beitragen können:

-Für die befragten Lehrer nimmt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Stellung ein, aber keine dominante. Sie tendieren zum kommunikativen Unterricht.

-Für die befragten Studenten nimmt die Grammatik im Fremdsprachenunterricht eine bedeutende Stellung ein oder sogar eine dominante. Sie tendieren zum traditionellen Unterricht.

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Até a década de 70, o ensino de língua estrangeira (LE) se concentrava mais na competência lingüística (gramatical) do que na competência comunicativa, isto é, privilegiava-se a forma, a língua enquanto sistema de estruturas gramaticais no nível da palavra e da frase sem atender ao seu emprego (uso) no nível do discurso.

O ensino de LE, portanto, não consiste em apenas desenvolver no aprendiz competência gramatical desta nova língua, mas também competência comunicativa, pois pode-se dizer que o objetivo principal do ensino de LE é propiciar ao aprendiz o conhecimento desta nova língua para fins de comunicação.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 23), “ao desenvolver competência comunicativa o aluno desenvolve automaticamente competência lingüística sem que o reverso seja necessariamente verdadeiro”.

Na realização deste objetivo, parece ser importante que o professor de LE tenha em mente um conceito do que é língua, gramática e comunicação, pois tais definições podem estabelecer os objetivos para o ensino de LE.

Castilho (1990) faz uma análise de conceitos a respeito da linguagem encontrados em dicionários e em gramáticas. Segundo este autor, as concepções de língua dispõem-se em três grandes grupos, que correspondem a três percepções do que é gramática:

- 1) Língua como código: a língua é uma entidade relacional, constituída de elementos dispostos sucessivamente na cadeia da fala, logo, a gramática é um conjunto de regras que tentam apreender as regularidades surpreendidas na cadeia da fala (...);
- 2) Língua como cognição: a língua é uma capacidade inata do homem, logo, a gramática é um conjunto de regras puramente mentais, que permitem (1) entender as orações que lhe dizem ou que ele lê, (2) produzir orações compreensíveis por outrem, (3) perceber se o interlocutor fala a sua língua ou outra língua (...);
- 3) Língua como conjunto de usos: a língua é um conjunto de escolhas que o falante procede no sistema, tendo em vista suas necessidades de interação social (...). (p. 119-120)

Franzoni (1990) faz uma análise de conceitos do que é comunicação encontrados na área de lingüística aplicada, e apresenta a conceitualização de comunicação como função, cooperação, negociação e intenção. Segundo esta autora, tais conceitos “implicam numa

(sic) concepção determinada sobre o objeto de estudo e sobre o sujeito desse objeto” (p. 26-27).

De acordo com as análises e os conceitos apresentados acima, pode-se afirmar que as três concepções de língua e gramática subjazem às teorias de três correntes lingüísticas (o Estruturalismo, a Gramática Gerativa Transformacional e a Sociolingüística), que se concretizam em três abordagens de ensino (a Audio-Lingual, a Cognitiva e a Comunicativa).

A escolha dos conceitos de língua, gramática e comunicação, pois, parece ser decisiva para estabelecer os objetivos do ensino de LE. Isto não implica que o professor de LE não possa assumir mais de um ponto de vista sobre língua, gramática e comunicação e proceder a uma abordagem eclética, enfatizando mais uma ou outra abordagem, dependendo dos propósitos de um determinado curso.

Assim, pode-se dizer que o conceito de língua como conjunto de usos está mais em consonância com o conceito de comunicação e o objetivo principal de ensinar LE.

Com base nesse contexto, este trabalho é dedicado ao professor de LE como meio de reflexão sobre o papel da gramática, isto é, *se* e *como* devemos empregar a gramática no ensino de LE. Não se pretende aqui apresentar sugestões para a otimização da aula de gramática no ensino de LE, mas investigar por meio de relatos verbais (questionários e entrevistas com professores e alunos universitários) o papel da gramática no ensino de LE para adultos, de uma forma geral, e no ensino de alemão para adultos, especificamente: qual a posição que a gramática ocupa no ensino de LE e qual o método de ensino empregado. Os resultados da pesquisa, a definição do papel da gramática no ensino de LE, isto é, o que professores e alunos pensam sobre a gramática e como é a aula de gramática no ensino de LE, é que podem contribuir, pois, para estudos sobre a otimização da gramática no processo ensino - aprendizagem de LE.

O presente trabalho consta de cinco capítulos, assim ordenados:

No capítulo 1, que é a introdução deste trabalho, apresentam-se resumidamente conceitos de língua, gramática e comunicação.

No capítulo 2, trata-se da fundamentação teórica dividida em três partes: no item 2.1, mostra-se um rápido histórico do conceito de competência comunicativa, com ênfase nos autores mais relevantes. No item 2.2, enfoca-se o ponto de desenvolvimento em que se

encontra a discussão em torno do papel da gramática no ensino de LE: *se e como* devemos empregar a gramática no ensino de LE. No item 2.3, apresenta-se um breve discurso sobre a relação entre a forma gramatical e a função comunicativa.

No capítulo 3, descreve-se a metodologia empregada na pesquisa, apoiada principalmente na obra de Zimmermann (1984, 1990) que trata mais especificamente da gramática no ensino de LE. Nele, apresenta-se ainda o problema, a justificativa, o objetivo, as limitações e delimitações do trabalho, o instrumento de coleta de dados (questionários e entrevistas), os informantes da pesquisa (professores e alunos do curso de Letras - Alemão) e a aplicação do instrumento.

No capítulo 4, trata-se da análise e interpretação dos dados coletados, verificados em quatro seções: os dados sociais do professor, a formação e o aperfeiçoamento do professor, a posição da gramática e o método de ensino.

No capítulo 5, apresenta-se a conclusão da pesquisa numa perspectiva lingüística e pedagógica (didática).

Nos anexos, são apresentados os questionários e as entrevistas aplicados, assim como o resumo dos dados analisados.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Competência comunicativa

No início dos anos 70, os professores de LE defrontaram-se com pressupostos teóricos inovadores sobre a língua e o processo ensino - aprendizagem: a Abordagem¹ Comunicativa.

Esta nova visão da língua como instrumento de comunicação, fundamentada nos estudos sociolinguísticos (Hymes, 1972) e nos estudos semânticos (Halliday, 1973, *apud* Celce-Murcia, 1991), é aplicada ao ensino de LE.

Wilkins (1976, *apud* Leffa, 1988, In: Bohn/Vandresen, 1988) sistematiza uma nomenclatura de noções semântico-gramaticais e funções comunicativas: “As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc.. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua” (p. 225).

Widdowson (1978, *apud* Almeida Filho, 1993) sistematiza as bases teóricas desta nova abordagem, enfatizando a importância do conceito de competência comunicativa para o ensino de LE.

Ambos os autores vêem na comunicação o objetivo de ensino, isto é, o uso da linguagem apropriada por meio de funções e eventos adequados à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes.

À medida que as idéias preconizadas pelos defensores da abordagem comunicativa tornaram-se mais conhecidas no campo do ensino de LE, pôde-se também observar o aparecimento de várias posições sobre a abordagem comunicativa, no que diz respeito à sua fundamentação teórica e à sua aplicação prática em sala de aula.

¹ O termo abordagem está sendo utilizado neste trabalho no sentido “mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem [em oposição ao método que se restringe a] normas de aplicação desses pressupostos” (Leffa, 1988, p. 211-212, In: Bohn/Vandresen, 1988).

Um dos aspectos mais criticados da abordagem comunicativa pela área de lingüística aplicada é que embora fosse possível observar, de um lado, uma fundamentação teórica sólida, observa-se, de outro, a falta de uma maneira específica de aplicar os pressupostos teóricos na prática.

O foco de debates e controvérsias que vem causando desconforto dentro da área de lingüística aplicada, portanto, incide sobre os vários conceitos de competência comunicativa.

A história do conceito de competência comunicativa inicia com Hymes (1972, *apud* Almeida Filho, 1986) que amplia a noção de competência (*competence*) - “*the speaker-hearer’s knowledge of his language*” - [para cobrir a maior parte dos aspectos que este autor atribuía ao desempenho (performance)] - “*the actual use of language in concrete situations* -”(Chomsky, 1965, p. 4, In: Odlin, 1994, p. 4).

Para Hymes (1972, *apud* Almeida filho, 1986, p. 87), competência abrange “não só competência gramatical (regras gramaticais implícitas e explícitas), mas também competência sociolingüística ou contextual (regras pragmáticas de uso)”.

Para Chomsky (1965, *apud* Multhaup, 1995, p. 26), competência é definida como a competência do

ideal speaker-listener in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitation, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.

Especialistas no campo da lingüística aplicada como Canale e Swain (1980), Ross (1981) e Taylor (1988), por exemplo, têm então se concentrado na elucidação do conceito de competência comunicativa. A revista *Applied Linguistics* dedica todo o seu número 10/2 (1989) à esta questão.

Canale e Swain (1980), no entanto, propõem uma noção mais abrangente de competência comunicativa que parece ir ao encontro do conceito de Hymes (1972):

- competência sociolingüística: convenções sociais apropriadas;
- competência discursiva: conhecimento e habilidade para interagir por meio do discurso;
- competência gramatical ou lingüística: formação correta de frases;

- competência estratégica: estratégias verbais e não verbais para compensar problemas na comunicação.

De acordo com esse modelo, a competência comunicativa possui quatro componentes. A competência gramatical é um dos componentes de competência comunicativa. O ensino de gramática é uma parte do ensino de LE, no qual a gramática interage com o significado, com a função social e com o discurso ou com todos os componentes simultaneamente, e não é mais um sistema autônomo para ser estudado como um fim em si mesmo.

Fontão do Patrocínio (1995) discute a competência comunicativa e cita Vigotsky (1991a, b) que vê no social o ponto de partida para formular sua teoria do processo cognitivo. A teoria tem como base a relação dialética sociedade/indivíduo em que a linguagem é o meio necessário para o estabelecimento desta relação dialética.

Segundo Vigotsky (1991a, b, *apud* Fontão do Patrocínio, 1995, p. 31), “cada etapa de entrelaçamento do social com o cognitivo ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é o lugar de transição da função interpsicológica, de base social para a intrapsicológica, de base cognitiva”.

Fontão do Patrocínio transporta estas funções para a noção de competência comunicativa:

- a) função interpsicológica, relativa à habilidade para interagir;
- b) função intrapsicológica, relativa ao conhecimento construído na interação e pela interação.

Segundo esta autora, seria precisamente a ZDP “o lugar onde se processaria o desenvolvimento de competência comunicativa [e observa que] o conceito de competência comunicativa vem sendo tratado, normalmente, apenas no plano intrapessoal e com foco no produto” (p. 21).

Ainda que o conceito de competência comunicativa tenha sido entendido por vários autores de modos diversos, certamente o que constitui o ponto central das considerações metodológicas e didáticas para o ensino de LE é a comunicação, ao invés da gramática, em todos os níveis de proficiência.

Muitos professores afirmam que o objetivo de ensino é a competência comunicativa do aprendiz e dão pouca atenção ao ensino da competência lingüística (gramatical) em suas

aulas. Isso é tomado, algumas vezes, como implicando que a gramática não importa. A afirmação de muitos professores de que a gramática não é importante para a comunicação é uma interpretação distorcida da abordagem comunicativa.

Uma comunicação não pode ser considerada bem sucedida se as palavras se encontrarem enfileiradas sem a devida consideração sobre as convenções gramaticais. Por esta razão, a gramática é tão importante para a abordagem comunicativa quanto para qualquer outra abordagem.

A meta do ensino comunicativo é o desenvolvimento das atividades de real interesse ou necessidade do aprendiz, visando sua capacitação em atuar nos atos da fala. A utilização dos elementos e estruturas lingüísticas são aprendidas, apropriadas e adequadas à situação em que se produz o ato da fala, e ao papel desempenhado pelos participantes.

A gramática, portanto, não é um fim em si mesmo, mas um meio: um instrumento pelo qual professores e alunos procuram, por meio da forma ideal de expressão oral e escrita, atingir a interação social.

Assim, embora a ênfase do ensino comunicativo esteja na comunicação, a forma lingüística não está excluída deste processo.

2.2 O papel da gramática no ensino de LE

Diante desta nova perspectiva, de que a língua seja usada com o propósito comunicativo, o papel da gramática no ensino de LE deve ser determinado pela orientação comunicativa. Isso não significa que não devemos empregar a gramática no ensino de LE, mas utilizar itens gramaticais relevantes sob o ponto de vista comunicativo, isto é, selecionar aspectos gramaticais essenciais à clareza e à precisão de expressão.

A discussão em torno do papel da gramática entre os proponentes da abordagem comunicativa encontra-se até os dias de hoje centrada em posições controversas, tais como *se* (para que, por quê, o quê, quanto, quando) e *como* devemos empregá-la no ensino de LE (G. Helbig, 1986; H. Kleineidam, 1986; D. Mindt, 1987; J. Dahl/B. Weis, 1988; H. J. Krumm, 1988, *apud* Grucza, 1990, In: Leupold/Petter, 1990).

Apesar da posição relacionada ao fato de uma LE ser ou não ensinada/aprendida mediante a utilização da gramática ter-se relativizado nos últimos anos, isto não significa

que nos círculos de lingüística aplicada ainda não haja posições extremas com relação à gramática no ensino de LE (G. Helbig, 1986; H. J. Krumm, 1988, *apud* Grucza, 1990, In: Leupold/Petter, 1990).

Pode-se afirmar que há mais de um ponto de vista no que diz respeito à posição da gramática no ensino de LE. A discussão entre professores - pesquisadores, como a de Celce-Murcia e Krashen (1992, *apud* Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995), que argumentam respectivamente a favor e contra o ensino da gramática, parece não terminar tão cedo. Enquanto os professores de LE esperam por respostas àquelas perguntas, estes assumem uma ou outra posição.

Krashen (1982, *apud* Carioni, 1988, In: Bohn/Vandresen, 1988) não é totalmente contra o ensino da gramática, mas atribui a ela um papel periférico, ou seja, a função de monitorar ou conscientizar o aprendiz das formas gramaticais empregadas. Ainda segundo este autor, itens gramaticais não essenciais à comunicação não deveriam ser ensinados a estudantes principiantes, que ainda não compreendem estruturas ou mensagens simples.

Aliusque Idem (1986, *apud* Grucza, 1990, In: Leupold/Petter, 1990) não é a princípio contra o ensino de gramática, mas contra o falar sobre gramática, apresentar estruturas paradigmáticas e sintagmáticas e especialmente contra a apresentação da gramática através de uma terminologia metalingüística.

Piepho, que nos anos 70 rejeitou veemente a gramática no ensino de LE em seu livro *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel* (1974, *apud* Quetz, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995), reconsiderou sua posição anterior e afirma que não é possível atingir a competência comunicativa sem a competência gramatical (1982, 1988, *apud* Roos e Gnutzmann, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995).

Roulet (1971, *apud* Königs, 1983) subordina o ensino da gramática ao objetivo da aprendizagem.

Rutherford (1980, *apud* Königs, 1983, p. 156) enfatiza a função da gramática como “*vehicle of communication*”.

Long (1983) e Rutherford & Sharwood-Smith (1988, *apud* Celce-Murcia, 1991) sugerem que algum enfoque na forma pode ser necessário para que o aprendiz chegue à correção e à fluência na LE.

Engels (1977); Lindgren (1978); Boettcher/Sitta (1978); Müller (1979b) e Kleineidam (1980, *apud* Königs, 1983) consideram a gramática como um componente importante no ensino de LE.

Bausch (1979, p. 18, *apud* Gnutzmann, 1995. p. 269, In: Gnutzmann/Königs, 1995) diz que a aprendizagem de LE “*zu einem guten Teil kognitiv d.h. bewußt wahrnehmend und strukturierend, vollzieht und daß [deshalb] eine strukturierte Aufbereitung der fremden Sprache lernerleichternd wirken kann*”.

Helbig (1991, p. 19, *apud* Gnutzmann, 1995. p. 269, In: Gnutzmann/Königs, 1995) considera a gramática o elemento básico da competência lingüística no ensino de LE e, por isso, “*das grammatische Regelwerk vollständiger und expliziter sein muß*”.

Gnutzmann(1995, p. 269, In: Gnutzmann/Königs, 1995) afirma que:

Die Überbewertung des Kommunikationsgedankens und die Vernachlässigung der sprachlichen Form verstoßen gegen die jeder Sprache innewohnende Wechselbeziehung von Form und Funktion, die auch aus didaktischen und “emanzipatorischen” Erwägungen nicht aufgehoben werden kann, da ein Mangel an formaler Sprachbeherrschung die eigene Kommunikationsfähigkeit einschränkt und ebenso die Akzeptanz des Sprechers verringern kann.

Celce-Murcia (1985) discute tal controvérsia, propondo uma estratégia que leva em conta variáveis do aluno e do ensino:

	Less Important	←—Focus on Form ---→	More Important
Learner variables			
Age	Children	Adolescents	Adults
Proficiency level	Beginning	Intermediate	Advanced
Educational background	Preliterate, no formal Education	Semiliterate, some formal Education	Literate, well educated
Instructional variables			
Skill	Listening, reading	Speaking	Writing
Register	Informal	Consultative ²	Formal
Need/use	Survival communication	Vocational	Professional

² Joos (1962, *apud* Celce-Murcia, 1991, p. 465) defines the consultative register as the language we use with people we deal with frequently—perhaps every day—but with whom we are not close on a personal level. This register is between formal (the language for public lectures or academic articles) and informal (the language used among peers who know each other well). For purposes of this paper, I have ignored the two extreme registers described by Joos: frozen and intimate.

Com base nas variáveis do aluno e do ensino, Celce-Murcia acredita que quanto maior o número de fatores identificados no lado esquerdo da grade, tanto menos importante será focar a forma; e quanto maior o número de fatores identificados no lado direito da grade, tanto mais importante será focar a forma.

Assim, esta autora sugere que o foco na gramática seja menor em se tratando de ensino de adultos em nível inicial, pré-letrados que necessitam das habilidades lingüísticas para uma comunicação de sobrevivência. Por outro lado, que o foco na gramática seja maior em se tratando de ensino de adultos em nível intermediário, letrados que estão na faculdade.

Partindo dos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa de que a gramática é um instrumento de comunicação, isto é, um recurso usado na compreensão e na criação do discurso oral e escrito e, de acordo com a afirmação de Canale e Swain, de que a gramática é um dos componentes da competência comunicativa, Celce-Murcia conclui que há situações em que a adequação sociolingüística e a competência discursiva são mais importantes, desde que a gramática usada não esteja tão incorreta a ponto de prejudicar a mensagem pretendida. Por outro lado, há situações em que o ensino de gramática de forma consistente é necessário e importante, assim como o uso de técnicas efetivas para remediar erros gramaticais.

Conforme Rutherford e Sharwood-Smith (1985, *apud* Mohammed, 1996), o ensino da gramática pode ser mais efetivo no desenvolvimento da competência comunicativa do que *“attempting to create for the learner ‘natural’ circumstances where his attention to form may not be constant or sufficient”* (p. 288).

Para Seliger (1979), o ensino da gramática auxilia o aprendiz *“to avoid inefficient testing of false hypotheses”*, enquanto para Gass (1991) o ensino da gramática auxilia o aprendiz a modificar suas hipóteses falsas (*apud* Mohammed, 1996, p. 289).

Marton (1988) e Ellis (1990, *apud* Mohammed, 1996) afirmam que o aprendiz tenta descobrir regras independentes da instrução gramatical, ou seja, a partir de dados da língua que estão à sua disposição, ele chega a regras hipotéticas que podem ser confirmadas (corretas) ou modificadas (incorretas) através da exposição adicional à língua.

Mohammed (1996) diz que a aprendizagem pode ser vista como um processo de formação e testagem de hipóteses, que pode ser muito lento devido às poucas horas

semanais a que o aprendiz está exposto na sala de aula. Por isso, o ensino da gramática pode acentuar o aprendizado através da suplementação da formação e testagem de hipóteses do aprendiz. Concluindo, Mohammed diz que o ensino da gramática não só modifica as regras hipotéticas incorretas ou confirma as regras hipotéticas corretas que o aprendiz mesmo descobre, mas também adiciona novas regras que auxiliam a atingir a competência lingüística.

Atualmente, não se trata de se ensinar gramática ou não, pois há um consenso entre os especialistas de LE de que o ensino da gramática ajuda o aprendiz a desenvolver competência lingüística como parte da competência comunicativa, ao menos auxilia-o a ordenar as estruturas gramaticais. Os especialistas afirmam, ainda, que o uso indireto da gramática não é prejudicial, mas precisa ser construído segundo as finalidades didáticas do ensino de LE.

O enfoque da discussão mudou, pois, de *se* devemos ou não ensinar gramática para a questão sobre *como* devemos empregar gramática no ensino de LE. O foco central dessa discussão é a gramática didática ou pedagógica³ (Bausch, 1979; Gnutzmann/Stark, 1982b; Dirven, 1990; Klein, 1993, *apud* Gnutzmann/Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995).

O propósito, aqui, não é analisar a gramática pedagógica, mas discutir as implicações mais importantes referentes à questão acima.

Desta discussão depreendem-se quatro questões essenciais (Gnutzmann/Königs, 1995):

1. Qual a relação existente entre lingüística e ensino de LE, e a influência da lingüística sobre o ensino de LE (Heringer/Keller-Bauer, 1983; Hüllen, 1987; Bausch/Grosse, 1987; Bald/Doyé, 1990; Odlin, 1994; Ross, 1995; Mindt, 1995; Raasch, 1988a, 1988b, 1995, *apud* Gnutzmann/Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995)?

Tal pergunta tem diferentes respostas que resultam em posições teóricas controversas para o ensino de LE. Muitos autores afirmam que há uma ligação entre teorias lingüísticas e ensino de LE, enquanto outros autores, por exemplo Moita Lopes (1996), não vêem uma relação direta de um fato lingüístico com o ensino/aprendizagem de LE.

³ Bausch (1979, *apud* Meese, 1984, p. 28) weist in seinem Vorwort darauf hin, daß im deutschen Sprachgebrauch eine auf das Lehren/Lernen bezogene Sprachbeschreibung Didaktik genannt wird, im anglo-amerikanischen Bereich heiße es "pedagogical grammar".

Slama-Cazacu (1979, p. 99) enfatiza que o ensino de LE “deva ser baseado sobre argumentos lingüísticos, bem como psicológicos ou psicolingüísticos, ou pedagógicos e pragmáticos (vinculados ao fim para o qual se usa uma certa língua)”.

2. Como a descrição de um fato lingüístico formal pode ser filtrado a partir de teorias da psicologia da aprendizagem para que a gramática possa ser facilmente digerida pelo aprendiz?

Börner / Vogel (1976, p. 7) afirmam que:

Es ist ein traditionsreiches Dilemma der Fremdsprachendidaktik, daß sie zur Begründung ihrer Theorien und Methoden sich gerne auf linguistische Modelle beruft, die ihrerseits für gänzlich andere Zwecke konstruiert worden sind. Der Aufsatz setzt sich zum Ziel, am Beispiel der Grammatik dieses Dilemma im einzelnen darzustellen und damit Hinweise für eine Überwindung zu bieten. Das Verfahren ist deskriptiv: Auf der einen Seite werden die wissenschaftstheoretischen und im engeren Sinne linguistischen Merkmale der gegenwärtigen wissenschaftlichen Grammatik gesammelt. Auf der anderen Seite werden Forderungen der Lehre in Gestalt von curricularen lern- und entwicklungspsychologischen sowie didaktisch-methodischen Merkmalen aufgelistet. Diese Liste wird als Filter begriffen, der aus der Menge der linguistischen Merkmale die pädagogisch unbrauchbaren eliminiert, andere modifiziert und nicht vorhandene komplementär ergänzt. Ziel ist eine dritte Merkmalsmenge, die zusammengenommen einen Vorschlag für eine Definition der pädagogischen Grammatik ergibt.

De acordo com Titone (1983, p. 174), a gramática didática “vale-se de noções simplificadas, de subsídios intuitivos, de procedimentos concretos para conduzir o indivíduo à conscientização do funcionamento da língua e à superação de erros anteriormente assimilados”.

Segundo Meese (1984, p. 18), a gramática didática deveria “*die Sprachverwendung analysieren, Methoden zum Spracherwerb vorschlagen und auch noch alles sprachwissenschaftlich begründen*”.

Para Odlin (1994, p. 1) “*the term pedagogical grammar usually denotes the types of grammatical analysis and instruction designed for the needs of second language students*”.

Mohammed (1996) refere-se à gramática pedagógica como aquela que é simplificada e apresentada ao aprendiz de tal maneira que possa ser facilmente assimilada e utilizada como um meio de atingir a competência comunicativa. Ainda segundo Mohammed, o tipo de gramática que é adaptada às necessidades e habilidades do aprendiz não pode ser pedagogicamente e nem lingüisticamente válida, uma vez que a simplificação é sempre obtida às custas da validade lingüística. A inadequação lingüística da gramática pedagógica é justificada quando é vista a partir da perspectiva do processo de formação de hipóteses do aprendiz, que normalmente leva a enunciados e generalizações parciais.

De acordo com McLaughlin (1987, p. 30, *apud* Mohammed, 1996, p. 287), “*People have rules of language use in their heads, but these rules are not those of the grammarian. People operate on the basis of informal rules of limited scope and validity*”. O processo de formação de hipóteses do aprendiz não parece, pois, operar com base no jargão dos gramáticos (Sharwood-Smith, 1981; Seliger, 1988, *apud* Mohammed, 1996).

Vários autores têm apresentado argumentos contra o uso de termos metalingüísticos no ensino de LE. Corder (1973, *apud* Mohammed, 1996), por exemplo, aponta que tais termos constituem uma carga de aprendizado adicional, pois o aprendiz tem que entender os termos de forma a aprender a utilizar a língua.

Berman (1974, *apud* Mohammed, 1996, p. 285) afirma que através da análise metalingüística, o professor espera que o aluno “*to learn the unknown via the unknown*”. Além disso, acredita-se que os termos metalingüísticos não têm nada a ver com a forma em que as pessoas realmente processam a língua (Garrett, 1986, *apud* Mohammed, 1996).

Segundo Mohammed (1996), as regras e as explicações gramaticais podem ser apresentadas de modo a aproximar a formação de hipóteses e o processo de testagem do aprendiz até onde for possível.

De acordo com Ellis (1990, *apud* Mohammed, 1996, p. 289), “*the learner must be left to make use of grammar teaching in her own way*” e o professor deveria estar pronto a ajudar o aluno a descobrir como ele melhor aprenderia a gramática.

O ensino da gramática, portanto, que está baseado nas estratégias da aprendizagem e na explicação informal do aprendiz sobre o conhecimento lingüístico, pode ser mais efetivo para o desenvolvimento de sua competência lingüística do que o ensino gramatical que enfoca a descrição de fatos lingüísticos, a análise de frases, a formulação de regras e

explicações metalingüísticas complicadas, pois o aprendiz precisa aprender a gramática a fim de usá-la e não de descrevê-la.

Conforme Titone (1987, p. 17, *apud* Mohammed, 1996, p. 287):

The process of language teaching implies much more than the objective consideration of language as its proper target, it is safe to say that one of the essential criteria of teaching as a guiding process is the psychology of learning. The how of language teaching is prescribed, basically, by the how of language learning. That is why a sound methodology of foreign language teaching must result from the consideration of all the functional relations operating between the learner and the linguistic system.

Nesse sentido, pode-se dizer que as bases da gramática pedagógica não são só as teorias lingüísticas, mas também a psicologia do ensino/aprendizagem, a pragmalingüística, a psicolingüística, a sociolingüística, a lingüística textual... e o próprio aprendiz, sua própria explanação de como ele chega a um fato lingüístico.

Segundo Slama-Cazacu (1979, p. 119), “as gramáticas utilizadas com fins didáticos contêm seguidamente expressões artificiais, forjadas mais conforme as normas do que pelo critério da freqüência no dia-a-dia”.

Meese (1984) afirma que ainda não foi convencionada uma gramática didática e os modelos de gramática que existem analisam ou descrevem a língua sem levar em conta o processo de ensino - aprendizagem de LE, e são “*ein Konglomerat verschiedener theoretischer Modelle, aus denen das jeweils für den Unterricht für ein bestimmtes Grammatikkapitel Brauchbare herausisoliert wurde*”⁴ (p. 18).

As posições teóricas discutidas na obra *Perspectives on Pedagogical Grammar* (1994), editada por Terence Odlin, são diversas e apresentam questões teóricas e práticas. Muitos conceitos são propostos como mostra o artigo de Westney. Na verdade, como a gramática pedagógica pode ser melhor apresentada ainda é um ponto em debate. No entanto, o editor afirma que a gramática pedagógica tem avançado consideravelmente, mas que o ensino de LE não se beneficiou tanto quanto deveria. A tese fundamental de *Perspectives on Pedagogical Grammar* é que o ensino de LE não fará avanços

⁴ Vide Meese (1984) a respeito dos critérios que deveriam ser considerados na elaboração de uma gramática didática.

significativos além daqueles já vistos até que mais professores se convençam da importância da gramática e encontrem formas de empregá-la efetivamente.

Na verdade, não seria necessário criar uma nova gramática, mas adaptar e reformular a gramática tradicional, isto é, que a mesma seja para o professor mais didaticamente consistente do que cientificamente, que os exemplos nela contidos sejam mais úteis do que as definições.

Considerando que a gramática pedagógica ainda não existe, torna-se difícil para o professor garantir uma maior eficácia no ensino e uma melhor orientação ao aluno de LE no domínio do funcionamento do instrumento lingüístico.

Já a questão de se a gramática no ensino de LE deve ser empregada de forma explícita ou implícita tem sido discutida na área de lingüística aplicada desde os anos 80. Em razão à ênfase na comunicação em detrimento da gramática, alguns proponentes da abordagem comunicativa proibiram a forma explícita da gramática no ensino de LE.

Elek e Oskarsson (1975), através de um estudo, verificaram que o adulto prefere e aprende melhor por meio de regras gramaticais explícitas (*apud* Quetz, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995).

Stasiak (1990, *apud* Gnutzmann/Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995) comprovou através de um estudo que muitos aprendizes precisam do estudo sistemático da língua para a internalização e produção lingüísticas.

Seliger (1979) refere-se às regras gramaticais como “*acquisition facilitators*”. Disso, conclui Quetz (1995, p. 107, In: Gnutzmann/Königs, 1995), que as regras gramaticais precisam obedecer aos critérios de precisão, simplicidade e clareza.

De acordo com Berisso e Franzoni (1989), o procedimento gramatical explícito apresenta tanto vantagens como também limitações para o ensino de LE. Estes autores sugerem a combinação dos procedimentos gramaticais explícito e implícito com elementos pragmáticos. Little (1994, In: Odlin, 1994), quando discute esta problemática, apresenta argumentos relevantes a favor e contra o ensino explícito da gramática no ensino de LE. No entanto, Little afirma que atualmente há um forte consenso entre os lingüistas aplicados de que o conhecimento explícito pode assistir o desenvolvimento do conhecimento implícito.⁵

Zimmermann (1977) organiza a aula de gramática no ensino comunicativo em três fases: *Sprachaufnahme* (apresentação), *Sprachverarbeitung* (assimilação) e *Sprachanwendung* (aplicação); sendo que a fase *Sprachverarbeitung* (assimilação), por sua vez, divide-se em três fases: *Einübung* (exercício), *Kognitivierung* (cognição) e *Transfer* (transposição)⁶ (*apud* Tesch, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995).

Com base no pressuposto de que na abordagem comunicativa a aprendizagem está centrada no aprendiz, - não só em se tratando da organização do conteúdo programático e da aula de gramática, mas também da aplicação de técnicas de aprendizagem e de aspectos contrastivos entre LE e língua materna⁷ -, propõe-se que o processo ensino - aprendizagem sob o enfoque interativo, crítico, consciente e afetivo enfatize a cognição, a autonomia e a emoção do aprendiz a fim de fomentar e desenvolver sua autoconfiança e motivação, como também o processo da aprendizagem.⁸ Assim, o próprio aprendiz pode refletir sobre o processo de aprendizagem e o uso da língua.

Embora haja falta de evidência empírica suficiente sobre o assunto, acredita-se que o procedimento (indutivo), - envolvendo a autonomia do aprendiz e fazendo com que ele, independentemente, descubra e identifique a regra gramatical na sala de aula -, pode facilitar e otimizar a aprendizagem, no sentido de que o aprendiz internaliza melhor a regra

⁵ Vide Berisso e Franzoni (1989); Little (1994, In: Odlin, 1994) sobre vantagens e limitações do ensino explícito e implícito da gramática.

⁶ Vide Tesch (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995) mais a respeito das fases da aula de gramática no ensino comunicativo.

⁷ *Der Besitz der Erstsprache als für den Lerner nächstliegendes Ausdrucksmittel und allgemeines Lernmedium hat an jedem Fremdspracherwerb elementaren Anteil. Die Bedeutung dieses Besitzes kann an (im Sinne des Lernerfolgs positiven) Transfer-Leistungen und (negativen) Interferenzen sichtbar werden; er stellt vor allem aber den allgemeinen Untergrund an Kommunikationsfähigkeit und Lernstrategien zur Verfügung, auf dem jeder Kenntnis- und Fertigkeitserwerb, und also auch der Erwerb einer Fremdsprache, aufbauen.* (In: Koordinierungsgremium, 1977, p. 26)

⁸ Vide Legenhausen, Hellwig, Neuner, Rampillon, Tesch, Quetz e Gnutzmann (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995) sobre o tema.

gramatical quando ele a descobre, como também diminui a ansiedade do aprendiz ante a gramática desconhecida.

Segundo Tesch (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995), um dos aspectos mais criticados a este método é que ele privilegia alunos mais inteligentes e de raciocínio rápido.

Zimmermann/Wißner-Kurzawa (1985), através de um estudo em que foi investigado a *Selbstlerngrammatik*⁹ com especialistas, professores e alunos, mostra que os resultados produzidos possibilitam ao aprendiz de LE um aprendizado consciente e efetivo da gramática. Embora estes resultados não sejam conclusivos, a pesquisa, no entanto, apóia estudos sobre as características que fomentam a aprendizagem (*apud* Gnutzmann/Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995).

Raabe (1991, *apud* Gutzmann/Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995) considera, entre outras, a capacidade do aprendiz para um estudo autônomo de LE e conseqüentemente a testagem de hipóteses como uma característica de um bom aprendiz.

Atualmente, especialistas no ensino de LE privilegiam um meio caminho, ou seja, um ensino eclético de LE. As posições teóricas e práticas discutidas na obra *Perspektiven des Grammatikunterrichts* (1995), editada por Gnutzmann/Königs, propõem uma abordagem integrativa, que se concentra tanto na competência comunicativa (funções comunicativas) quanto na competência lingüística (formas gramaticais), de tal modo que não se perca de vista que a gramática ensinada sirva à comunicação, ao invés de ser aprendida como uma estrutura abstrata da língua.

Do que se observou até aqui, a gramática é vista, hoje, como elemento integrado, necessário e importante que leva em consideração não só a forma da língua em nível de frase, mas também o significado e a função das estruturas gramaticais em nível de discurso para que o aprendiz possa expressar seus pensamentos de modo correto e eficiente.

Apesar de a discussão em torno de *como* devemos aplicar gramática no ensino de LE ter evoluído nos últimos anos, os pesquisadores ainda possuem mais perguntas do que respostas.

⁹ *Die Selbstlerngrammatik ist eine didaktische Grammatik (...) Sie soll ein selbständiges Erlernen von grammatischen Eigenschaften bis hin zur freien Anwendung des Gelernten in Maximalsituationen ermöglichen.* (Zimmermann, 1985, p. 13)

Segundo Gnutzmann/Königs (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995), a pergunta anterior poderá ser respondida com base em reflexões sobre a relação entre *conscientização* e *automatização* das regras gramaticais no ensino de LE.

3. Como conteúdos gramaticais podem ser, do ponto de vista psicológico e didático, efetivamente apresentados?

Nesse contexto, menciona-se a *Signalgrammatik* de Zimmermann (1977, 1985), na qual a explanação das regras gramaticais não é apresentada através de metalinguagem complexa, mas através de *Signalwörter*; a *Communicative Grammar of English*, de Leech e Svartvik (1975), e a *Collins Cobuild English Grammar* (1990) que abordam a gramática de forma funcional ao invés de uma forma estrutural (analítica ou descritiva) como é corrente na gramática tradicional.

4. Que pontos (tópicos) gramaticais o aprendiz precisa saber?

Os inventários funcionais-nocionais projetados pelo conselho da Europa (Europarat), por exemplo, *Threshold Level*, *Niveau Seuil*, *Kontaktschwelle Deutsch*, *Nivel Umbral*, *Livello Soglia*, especificam os atos da fala de que o aprendiz pode precisar para ser capaz de desempenhar e oferecer exemplos de seus expoentes lingüísticos.¹⁰

Nesse sentido, pode-se dizer que é preciso diferenciar entre as estruturas gramaticais que o aprendiz precisa produzir e as estruturas gramaticais que ele precisa saber identificar, interpretar e classificar sem precisar produzi-las, por exemplo, na compreensão textual.

2.3 A fusão da forma gramatical com a função comunicativa

O conceito de língua proposto pela abordagem comunicativa enfatiza os aspectos pragmáticos da língua. O foco de atenções se desloca dos itens gramaticais para as funções comunicativas como, por exemplo, para expressar desejo ou vontade. O objetivo principal do ensino comunicativo é a competência comunicativa do aprendiz. É importante saber o que o falante pretende dizer e como o ouvinte percebe o que se quer transmitir. A gramática

¹⁰ Vide, por exemplo, Van Ek (1975; Coste *et alii* (1976); Baldegger *et alii* (1980) a respeito de aspectos gramaticais que o aprendiz precisa saber.

é apenas uma das dimensões da comunicação, o significado das estruturas gramaticais dependem do contexto da situação e o uso da forma lingüística apropriada é determinada mais pelas circunstâncias e pelas intenções do falante do que pela estrutura em si.

Na organização do conteúdo programático deve-se levar em consideração os propósitos específicos do aluno e as situações específicas em que ele deverá atuar, a fim de dar-lhe os meios através dos quais ele possa usar a língua adequadamente, isto é, os itens lexicais e as estruturas gramaticais que são especialmente úteis em nível de sentença ou de discurso e que ocorram com maior freqüência num determinado assunto.

Assim, pode-se dizer que a gramática é importante não só em nível sintático, mas também em nível textual, pois “de que vale o aluno definir a classe de conjunções e enumerar seus componentes, se ele não percebe o seu papel como conectivos de pensamento e marcadores do discurso que auxiliam a direcionar o desenvolvimento do assunto” (Curcio Celia, 1988, p. 316, In: Bohn/Vandresen, 1988).

Vários autores como, por exemplo, Candlin (1976) e Martin-Jones (1978, *apud* Wiedemann, 1984), afirmam que embora não seja possível prever todos os usos da língua, o objetivo é preparar o aluno para lidar com situações reais de comunicação. As metas do ensino comunicativo são então freqüentemente especificadas em termos de funções comunicativas que deverão ser compreendidas e produzidas pelo aprendiz.

Wilkins (1976, *apud* Leffa, 1988, In: Bohn/Vandresen, 1988) sugere especificamente que as noções a serem ensinadas devem incluir categorias semântico-gramaticais como, por exemplo, tempo, espaço, quantidade, caso, etc. e categorias de funções comunicativas, isto é, o propósito para o qual o falante usa a língua.

Assim, no índice do conteúdo de livros didáticos que se orientam pela abordagem comunicativa, encontram-se freqüentemente três colunas: tema da unidade, função comunicativa e estrutura gramatical. A função comunicativa (perguntar e dizer o nome, pedir e dar opinião, solicitar informações, descrever espaços físicos, por exemplo) ocupa uma posição de primeiro plano. As estruturas ensinadas são aquelas que o aprendiz precisa saber para expressar a função comunicativa.

A gramática é, pois, um instrumento de comunicação interpessoal, isto é, um meio que o aprendiz usa para atingir a competência comunicativa.

Os proponentes da abordagem comunicativa têm encontrado, então, dificuldades em definir categorias nocionais e funcionais de uma maneira clara e abrangente, e em encontrar uma maneira de fazer uma fusão do ensino das estruturas gramaticais com as funções comunicativas.

Meese (1984, p. 28) afirma que o problema é “*die Zuordnung sprachlicher Mittel zu den Mitteilungsbereichen*”.

Widdowson (1978) , em seu livro *O Ensino de Línguas para a Comunicação*, sugere a fusão do conhecimento de regras com o uso comunicativo, mas não a descreve explicitamente.

Na verdade, a gramática em si não é comunicativa, pois nem todas as estruturas gramaticais podem ser integradas com uma função comunicativa, por exemplo, no caso da língua alemã, a declinação dos adjetivos e a formação do plural dos substantivos. No entanto, há uma série de estruturas gramaticais que se aproximam de funções comunicativas, como o emprego da voz passiva do indicativo para *descrever* manuais de instrução e o *Konjunktiv II* para *expressar* um desejo...

Almeida Filho (1985) propõe a integração do vocabulário e estrutura gramatical com conteúdos autênticos de outras disciplinas do currículo para o ensino de LE. Entretanto, o autor enfatiza que, embora esta proposta possa apresentar vantagens de combinar sistematicamente o conhecimento da regra gramatical com o uso comunicativo, ela pode também apresentar algumas limitações para o ensino de LE que deveriam ser considerados pelo professor¹¹.

Brinton, Snow, Wesclé (1989, *apud* Celce-Murcia, 1991) mostram como assuntos de áreas como psicologia ou história podem ser aplicados ao ensino de LE. Berisso e Franzoni (1989) propõem que o ensino de LE integre o conhecimento formal da língua com suas condições de uso através de textos e documentos autênticos. Segundo os autores, assim, o aluno parte da compreensão do texto para a reflexão com o objetivo de focalizar estruturas gramaticais e funções comunicativas. Stern (1991) mostra, por sua vez, como a literatura pode ser aplicada como assunto para o ensino de LE, e Eyring (1991) sugere que o assunto para o ensino de LE pode ser baseado em experiências de vida do aprendiz (*apud* Celce-Murcia, 1991).

¹¹ Vide Almeida Filho (1985) sobre vantagens e limitações da fusão da regra gramatical com o uso comunicativo.

Celce-Murcia (1991) sugere que o ensino de LE deve ser organizado em torno de assuntos e/ou tarefas importantes e que a gramática, tanto em nível de sentença quanto em nível de discurso, deve ser ensinada contextualizada e desenvolvida progressivamente, ou seja, primeiro com referência ao significado, depois à função social e por fim ao discurso. Larsen-Freeman (1991, *apud* Celce-Murcia, 1991, p. 467) também considera a “*form, meaning, and function as three interacting dimensions of language*”.

Achados da *Gedächtnispsychologie* (psicologia da memória) mostram que as estruturas lingüísticas são memorizadas mais facilmente quando aprendidas com significados em contextos oportunos. Da mesma forma, achados da psicologia da aprendizagem e da psicologia da cognição mostram que “*in Begriffsnetze integrierbare Fakten leichter gelernt werden*” (In: Koordinierungsgremium, 1977, p:19).

Valendo-se de que os estudos da língua pressupõem interdisciplinaridade, pode-se concluir que para entender melhor como a língua funciona e como ela é usada, pesquisadores e especialistas no ensino de LE devem, em suas pesquisas e seus estudos, basear-se não só em teorias da lingüística, psicolingüística, sociolingüística, mas também em teorias da educação, do ensino e da aprendizagem, procurando sempre aproximar a teoria à prática. Assim, poder-se-á definir melhor o papel da gramática no ensino de LE.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 A pesquisa

A presente pesquisa apóia-se no estudo piloto *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts* (1984) e na pesquisa *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung* (1990) de Zimmermann.

Nestes estudos investigou-se a gramática no ensino de LE (inglês e francês) em *Gymnasien e Realschulen* (escolas secundárias), e em 26 *Volkshochschulen* (escolas educacionais para adultos), no Goethe-Institut-München, em uma escola particular de línguas e em seis departamentos de línguas em empresas privadas na Alemanha.

Os resultados dos dois estudos revelaram que a gramática ocupa, tanto em escolas de nível médio quanto em escolas de línguas, uma posição significativa se não muitas vezes dominante. As declarações dos informantes (professores e alunos) são em princípio favoráveis à gramática no ensino de LE, porém, contra a sua forma de apresentação.

Segundo Zimmermann, tratou-se aqui de estudos exploratórios. O objetivo deste autor foi investigar de forma bruta a gramática no ensino de LE com a finalidade de levantar hipóteses para estudos sobre a otimização dela.

Os resultados destes estudos não podem ser generalizados e não são conclusivos, pois pressupostos importantes para um estudo representativo como a distribuição de determinadas variáveis num dado universo e uma comparação de universos, pré-teste e teste definitivo, não puderam ser apresentados.

A respeito das perspectivas de metodologia de pesquisa parte-se aqui do seguinte pressuposto:

Beschreibung von Grammatikunterricht bedeutet hier nicht allein Deskription der im Unterricht vorfindbaren Fakten aus dem Blickwinkel des Forschers; sie bezieht vielmehr die Vorstellungen und Einstellungen der im Unterricht Handelnden ein. In der psychologischen und in der erziehungswissenschaftlichen Theorie gewinnt als Forschungsparadigma neben der behavioristischen >>Sicht von außen<< die interpretative, selbstreflexive >>Sicht von innen<< immer mehr an Geltung. Danach ist die wissenschaftliche Beschreibung von Unterricht durch den Forscher allein nicht

zureichend; sie muß ergänzt werden durch die Interpretation von Lehrern und Schülern im Umfeld ihrer privaten Unterrichtstheorien. (Groeben, 1981; Flechsig, 1979; Schön/Hurrelmann, 1979; Oerter, 1979; Heinze/Loser/Thiemann, 1981, *apud* Zimmermann, 1984, p. 8)

Segundo Zimmermann (1984, p. 8), “*die täglich im Unterricht ablaufenden Prozesse werden nur verständlich, wenn sie auch die subjektiven Meinungen, Einstellungen und Handlungsmotive, sowie die unbewußten Rationalisierungen und Selbsttäuschungen einbeziehen, denn diese sind es, die das Handeln im Unterricht weitgehend bestimmen.*”

Considerando o objetivo da presente pesquisa semelhante ao de Zimmermann, decidiu-se adotar a metodologia deste autor, que utiliza relatos verbais (questionários e entrevistas com professores/alunos) e observação em sala de aula para a coleta de dados.

Contudo, não se teve a intenção de seguir os passos de Zimmermann, pois nossa vida profissional impedia-nos uma dedicação exclusiva à pesquisa de campo por um período de tempo maior. Assim, não se desenvolveu neste trabalho a observação em sala de aula. Este método de investigação pode auxiliar na interpretação dos dados coletados para verificar a relação entre o que o informante apresenta escrito/oral e aquilo que ele realmente faz. Por outro lado, a observação a respeito de como o aluno se comporta em relação à aprendizagem é geralmente limitada àqueles alunos que falam em sala de aula e nada informa em relação aos alunos que permanecem em silêncio.¹²

Este trabalho, procura, portanto, limitar-se a usar questionários escritos com perguntas abertas e fechadas e entrevistas estruturadas escritas. Na elaboração do questionário para o professor, apóia-se em Zimmermann, eliminando e modificando algumas questões por não interessarem ou não serem pertinentes à presente pesquisa.

O questionário para o aluno e o roteiro de entrevistas foram elaborados por este pesquisador por considerar o objetivo do presente trabalho mais específico.

3.2 O objetivo da pesquisa

Os professores de LE confrontaram-se nos anos 70 com pressupostos teóricos novos acerca do ensino/aprendizagem: a Abordagem Comunicativa. Muitos professores

¹² Vide Cohen (1989) a respeito da *Metodologia de Pesquisa em Lingüística Aplicada: Mudanças e Perspectivas*.

afirmam que o objetivo de ensino é a competência comunicativa de seus alunos e dão pouca atenção ao ensino de gramática em suas aulas. À medida que a abordagem comunicativa firma-se no ensino de LE observa-se o seguinte: a afirmação de que a gramática não é importante para a competência comunicativa é uma interpretação distorcida da abordagem comunicativa.

Segundo Piepho (1982, 1988, *apud* Roos e Gnutzmann, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995), não é possível atingir a competência comunicativa sem a competência gramatical. De acordo com Gnutzmann (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995), a ênfase demasiada na comunicação em detrimento da gramática depõe contra a relação forma - função inerente a qualquer língua. Essa relação, também, por questões didáticas e *emancipatórias*, não pode ser desconsiderada, pois não dominar a forma da língua pode limitar a própria capacidade de comunicação, bem como diminuir a aceitabilidade do falante, isto é, o que o falante pretende dizer e como o ouvinte percebe o que se quer transmitir.

Assim sendo, a presente pesquisa tem como objetivo investigar o papel da gramática no ensino de LE por meio da aplicação e da análise de questionários e entrevistas respondidos por professores e alunos universitários de LE (alemão):

- qual a posição que o professor/aluno atribui à gramática no ensino de LE?
- como o professor ensina a gramática e como o aluno aprende/gostaria que a gramática fosse ensinada no ensino de LE?

3.3 O instrumento da pesquisa

Para a coleta de dados, foram elaborados e aplicados os seguintes instrumentos:

- um questionário escrito a professores contendo treze perguntas abertas e fechadas;
- uma entrevista estruturada escrita a professores contendo quatro questões;
- um questionário escrito a alunos contendo seis questões abertas e fechadas;
- uma entrevista estruturada escrita a alunos contendo cinco questões.

As questões dos questionários e entrevistas indagavam sobre atitudes, emoções, expectativas, interesses, posições, valores, teorias e métodos com relação à gramática no ensino de LE.

O questionário do professor é o principal instrumento da pesquisa, complementado pelo questionário do aluno.

Os itens do questionário do professor foram agrupados em quatro seções:

- os dados sociais do professor;
- a formação e o aperfeiçoamento do professor;
- a posição da gramática;
- o método de ensino.

As respostas em seções são tão importantes quanto uma só resposta. Os questionários do professor e do aluno não seguem uma ordem cronológica

As entrevistas foram empregadas para auxiliar na análise e interpretação dos dados, complementando, assim, as respostas que não foram obtidas ou não ficaram suficientemente claras através do questionário, como também para dar maior precisão ou confirmar as afirmações obtidas. As questões das entrevistas foram aprofundadas quando pertinentes.

As perguntas do questionário ao professor de Zimmermann foram examinadas por uma comissão de doze professores. As questões, tanto do questionário do aluno quanto das entrevistas, do ponto de vista do pesquisador, foram elaboradas de modo a não causar problemas de compreensão ao informante. Mesmo assim, algumas questões suscitaram dúvidas em alguns informantes ou eles tiveram dificuldades de verbalização, pois alguns informantes escreveram pouco e algumas respostas foram apresentadas incompletas, fracas, confusas ou contraditórias. Este pesquisador teve então, algumas vezes, dificuldades de analisar e interpretar os dados obtidos.

A questão nº 1 do questionário do professor, que visa verificar como o mesmo avalia sua formação universitária, foi interpretada da seguinte maneira: o pesquisador considerou apenas três respostas *bom*, *suficiente*, *insuficiente* ao invés de seis respostas (muito bom, bom, regular, suficiente, sofrível, insuficiente). As menções avaliativas

englobadas (muito bom e bom, regular e suficiente, sofrível e insuficiente) parecem ser mais significativas, visto que o grau entre um conceito e outro é mínimo.

Na questão nº 4 do questionário do professor, o pesquisador teve que fazer uma alteração, pois houve informantes que, ao invés de numerarem os espaços com os algarismos 1,2,3 de acordo com a prioridade no seu objetivo de ensino, assinalaram um *x* em um quadradinho. Foi considerado o espaço marcado com um *x* como equivalente ao quadradinho escrito com um 1, considerando nesta questão somente o objetivo de ensino mais importante. Como as respostas dadas permitiram uma interpretação razoável, foram considerados os referidos resultados.

Na questão nº 12 do questionário do professor, os informantes eram solicitados a marcarem apenas uma das duas alternativas, mas houve informantes que marcaram ambas as alternativas ou nenhuma delas. Novamente, como as respostas dadas permitiram uma interpretação razoável, foram considerados os referidos resultados.

A questão sobre a língua materna do informante foi constatada através de entrevista informal.

É preciso salientar que esta pesquisa apresenta limitações tanto metodológicas quanto de análise, assim como um número restrito de informantes. Por isso, os resultados apresentados devem ser interpretados e são válidos dentro destas limitações.

Os dados coletados referentes às questões fechadas foram quantificados e no que concerne às questões abertas foram analisados e interpretados qualitativamente. Deve-se enfatizar que apesar de este estudo se valer também de tabelas e dados estatísticos, o propósito de análise quantitativa dos dados é secundário, pois esta pesquisa é primordialmente de caráter qualitativo.

3.4 O informante da pesquisa

A pesquisa foi realizada com professores e alunos dos cursos de Letras - Licenciatura (Alemão) e Letras - Bacharelado (Alemão) das universidades federais do Paraná (UFPR), Santa Catarina (UFSC) e Rio Grande do Sul (UFRGS).

Participaram da pesquisa quinze professores escolhidos aleatoriamente e 35 alunos, totalizando 50 informantes.

A entrevista foi realizada com oito professores e quinze alunos.

Na seleção dos alunos, foram estabelecidos critérios com base em Celce-Murcia (1985) que propõe variáveis relacionadas ao aluno e ao ensino para determinar a importância da gramática em determinada fase no ensino de LE.

Assim, homogeneizou-se o grupo de alunos que compõem uma amostra de adultos cursando a faculdade de Letras e que estão em nível intermediário de proficiência: os alunos eram do sexo masculino e feminino, da quinta, sexta, sétima e oitava fases do curso de Letras, com idades variando entre 20 e 50 anos.

As variáveis relacionadas ao ensino não foram consideradas nesta pesquisa.

3.5 A aplicação do instrumento

O questionário ao professor foi aplicado no primeiro semestre de 1996, pelo pesquisador sem ler cada pergunta em voz alta, partindo do pressuposto de que as questões não causariam dificuldades ao professor. Contudo algumas dificuldades existiram. Os professores responderam as questões por escrito, ou no local de trabalho, ou em suas residências.

O questionário ao aluno foi aplicado no primeiro semestre de 1996, ou pelo pesquisador, ou pelo professor da turma, que lia cada pergunta em voz alta para evitar mal-entendidos. Mesmo assim, alguns problemas aconteceram. Os alunos responderam as perguntas por escrito, em sala de aula, ou em suas casas.

As entrevistas com os professores e com os alunos foram realizadas no segundo semestre de 1997, conforme o procedimento de aplicação dos questionários. Antes da aplicação do instrumento da pesquisa, os informantes (professores e alunos) foram esclarecidos pelo pesquisador quanto ao objetivo da pesquisa.

CAPÍTULO 4

A ANÁLISE E A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresenta-se a análise e a interpretação às respostas dadas pelos professores e alunos em relação à gramática no ensino de LE.

Os itens que compõem o questionário foram analisados e interpretados em quatro seções:

- os dados sociais do professor;
- a formação e o aperfeiçoamento do professor;
- a posição da gramática;
- o método de ensino.

4.1 Os dados sociais do professor

Do total de professores informantes (PI), nove (60%) eram do sexo feminino e seis (40%) do sexo masculino.

A faixa etária dos PI varia entre 28 e 55 anos.

Tabela 1: Faixa etária

Faixa etária	Número absoluto	Porcentagem
até 30 anos	1	7%
entre 30 e 45 anos	10	67%
acima de 45 anos	4	27%
Total	15	100

Os PI têm a seguinte formação profissional: mestrado e doutorado.

Tabela 2: Formação profissional

Formação profissional	Número absoluto	Porcentagem
mestrado	10	67%
doutorado	5	33%
Total	15	100

Na questão nº 2 do questionário do professor - experiência profissional -, obteve-se a seguinte resposta:

Tabela 3 : Experiência profissional

Experiência profissional	Número absoluto	Porcentagem
até 10 anos	7	47%
de 10 a 20 anos	4	27%
mais de 20 anos	4	27%
Total	15	100

Do total de PI, seis (40%) falam alemão como língua materna, seis (40%) são bilingües (português-alemão) e três (20%) falam português como língua materna.

Os dados referidos acima são importantes como pontos para comparações com as questões e respostas do questionário do professor. Estes dados serão confrontados, pois, com as questões e respostas do questionário somente quando pertinentes.

O pesquisador não considerou na época da aplicação do instrumento o número de horas-aulas semanais e o nível de proficiência em que o professor leciona, assim como o livro didático que o mesmo utiliza em sala de aula. Hoje, considera-se que estes dados poderiam ter sido importantes na presente análise.

4.2 A formação e o aperfeiçoamento do professor

A questão nº 1 do questionário do professor visa verificar como o mesmo avalia sua formação universitária a) com respeito ao aprendizado da gramática da LE (competência lingüística), e b) com respeito ao ensino da gramática da LE (competência didática).

Tabela 4a: Avaliação da formação universitária com respeito ao aprendizado da gramática

Conceito	Número absoluto	Porcentagem
bom	12	80%
suficiente	1	7%
insuficiente	2	13%
Total	15	100

Tabela 4b: Avaliação da formação universitária com respeito ao ensino da gramática

Conceito	Número absoluto	Porcentagem
bom	7	47%
suficiente	6	40%
insuficiente	2	13%
Total	15	100

Segundo uma conversa com alguns professores, dado que, infelizmente, não foi possível contactar a todos, consideram-se os conceitos *bom e suficiente* como satisfatórios (positivos) e *insuficiente* como insatisfatório (negativo).

Inicialmente, observa-se nas tabelas 4a e 4b que 87% dos PI estão satisfeitos e somente 13% dos PI estão insatisfeitos com respeito ao aprendizado/ensino da gramática, isto é, com sua formação lingüística e didática na universidade.

Os totais e as porcentagens das tabelas 4a e 4b deixam perceber que a grande maioria dos PI avaliam sua formação universitária positiva, o que pode ser atribuído ao fato de 40% dos PI falarem alemão como língua materna e 40% dos PI serem bilingües (português - alemão).

A questão nº 3 do questionário do professor indaga com que freqüência o mesmo se aperfeiçoa, considerando a gramática no ensino de LE.

Tabela 5: Aperfeiçoamento do professor com respeito a gramática no ensino de LE

Freqüência	Número absoluto	Porcentagem
regularmente	12	80%
raramente	3	20%
nunca	0	0%
Total	15	100

Como se pode visualizar na tabela acima, 80% dos PI aperfeiçoam-se regularmente com referência à gramática no ensino de LE, enquanto apenas 20% dos PI reciclam-se raramente.

Com efeito, solicitados a justificar o seu aperfeiçoamento com respeito à gramática no ensino de LE, oito de doze PI que se aperfeiçoam regularmente mencionaram os seguintes motivos (número de informantes entre parênteses):

- para conhecer e estar informado sobre novas teorias e gramáticas (2);
- para dominar cientificamente a gramática e poder apresentá-la aos alunos de forma acessível e interessante (1);
- para poder explicar a gramática aos alunos, pois a usa intuitivamente (1);
- para conhecer melhor os detalhes da gramática (1);
- porque não se sabe tudo sobre a gramática (2);
- porque o aperfeiçoamento do professor é uma coisa evidente (1).

De três PI que se aperfeiçoam raramente, dois apontaram os seguintes motivos:

- para refletir sobre a gramática;
- porque domina a gramática que precisa para a sala de aula.

Outra informação expressa na justificativa do aperfeiçoamento se refere ao modo como os PI se aperfeiçoam.

Do total de PI, sete citaram os seguintes modos (número de vezes entre parênteses):

- congressos (2);
- leitura de livros (revistas) especializados (4);
- consulta a gramáticas e livros didáticos (2);
- cursos (seminários) para professores (2);
- conversa com colegas (1).

Pelo resultado apresentado acima, nota-se que o modo de aperfeiçoamento mais freqüente dos PI é a leitura de publicações especializadas (4), enquanto que o menos freqüente é a conversa com colegas (1).

4.3 A posição da gramática

A posição da gramática no ensino de LE foi investigada, entre outros, através dos seguintes itens:

- o objetivo de ensino;
- a proporção da gramática em relação a outros conteúdos;

- a frequência da aula de gramática;
- a posição atribuída à gramática;
- a atitude em relação à gramática;
- a forma de apresentação da gramática.

A questão nº 4 do questionário do professor trata do objetivo de ensino que o mesmo considera mais importante.

Segundo Zimmermann (1984, 1990), esta questão visa apurar se o professor privilegia antes a gramática (a) ou a comunicação (c) ou ainda a gramática e a comunicação (b), tomando, neste caso, uma posição eclética.

Tabela 6: O objetivo de ensino mais importante

Objetivo	Número absoluto	Porcentagem
a) alunos devem dominar a gramática	2	13%
b) alunos devem ter condições de se expressar com facilidade, preocupando-se com a correção gramatical, pois essa é muito importante	9	60%
c) alunos devem ter condições de se expressar com facilidade, não se preocupando tanto com a correção gramatical, pois essa não é tão importante	4	27%
Total	15	100

Considerando os objetivos de ensino como *gramatical* (a), *comunicativo* (c) e *gramatical-comunicativo* - eclético - (b), depreende-se da tabela acima que 13% dos PI assinalaram a competência gramatical do aluno como o objetivo de ensino mais importante, 27% dos PI marcaram a competência comunicativa, e 60% dos PI apontaram a competência gramatical e comunicativa do aluno como o objetivo de ensino mais importante.

Pelo resultado apresentado acima, constata-se que existe uma diferença significativa quanto ao objetivo de ensino mais importante entre os PI que consideram a competência gramatical e os PI que consideram a competência gramatical e comunicativa do aluno como o objetivo de ensino mais importante.

Dado o exposto, pode-se concluir que os PI, que declararam ser a competência gramatical do aluno o objetivo de ensino mais importante, vêem no domínio das regras gramaticais o pré-requisito mais importante para dominar a LE.

Para controlar e tornar o resultado acima mais confiável, visto que a definição de gramática pode ser importante para estabelecer o objetivo de ensino, perguntou-se na primeira questão da entrevista “O que significa gramática para você?”. Três PI disseram o seguinte a respeito da questão acima:

- conjunto de regras de uma língua.

Quanto aos PI, que afirmaram ser a competência comunicativa do aluno o objetivo de ensino mais importante, pode-se concluir que vêem o ensino de LE por um prisma de que é melhor poder se expressar na LE com erros gramaticais do que dominar as regras da gramática desta língua e não ser capaz de se expressar nesta língua. Enfatizam a comunicação em detrimento da gramática, ou seja, que o importante é o aluno se comunicar, sendo a correção gramatical secundária.

Respondendo à primeira questão da entrevista “O que significa gramática para você?”, dois PI disseram o seguinte:

- orientação no uso de uma língua.

Os PI que julgaram a competência gramatical e comunicativa do aluno como objetivo de ensino mais importante certamente valem-se do princípio de que o erro gramatical pode interferir na eficiência e no bom êxito da comunicação ou até mesmo interrompê-la. Estes privilegiam, portanto, não só a capacidade do aluno de se expressar na LE, mas a de se expressar de forma gramaticalmente correta nessa língua.

Ao analisar as respostas obtidas através da primeira questão da entrevista “O que significa gramática para você?”, três PI disseram o seguinte:

- conhecimento consciente e cognitivo de uma língua, tendo em vista a sua compreensão e produção.

Um PI, que considera a competência gramatical e comunicativa do aluno como objetivo de ensino mais importante, observou que sua opção vale para o aluno do curso de Letras - Licenciatura.

As comparações revelaram que os dois PI, que declararam a competência gramatical do aluno como objetivo de ensino mais importante, falam alemão como língua materna; os três PI que falam português como língua materna não consideram a competência comunicativa, mas a competência gramatical e comunicativa do aluno como objetivo de ensino mais importante. Dessa forma, a língua materna, pelo que se evidencia, não teve efeito considerável sobre o objetivo de ensino.

Um dado interessante foi observado na comparação entre o objetivo de ensino, a avaliação da formação universitária e o aperfeiçoamento do professor com respeito a gramática no ensino de LE. Os dois PI que afirmaram ser a competência gramatical do aluno o objetivo de ensino mais importante consideram sua formação universitária boa e se aperfeiçoam regularmente. O mesmo é verdade para os quatro PI que consideram a competência comunicativa do aluno como o objetivo de ensino mais importante.

Em virtude do que foi mencionado, pode-se dizer que tanto a avaliação da formação quanto o aperfeiçoamento do professor com respeito à gramática no ensino de LE tiveram influência relativa sobre o objetivo de ensino.

Os resultados da questão nº 4 do questionário do professor mostraram que a maioria dos PI considera a competência gramatical e comunicativa do aluno como o objetivo de ensino mais importante, tomando uma posição eclética em relação à gramática no ensino de LE.

Este fato, atualmente, vai ao encontro do objetivo principal do ensino de LE e da maioria dos especialistas em LE.

A fim de justificar a importância da gramática no ensino de LE e verificar a consonância das respostas nesta mesma seção, as questões nºs 6 e 8 do questionário do professor procuram observar a proporção da gramática em relação a outros conteúdos e à frequência da aula de gramática.

A questão nº 6 indaga qual a proporção que a gramática (regras e exercícios) toma na aula do PI em relação a outros conteúdos.

Tabela 7: A proporção da gramática em relação a outros conteúdos

Proporção	Número absoluto	Porcentagem
alta	0	0%
média	15	100%
baixa	0	0%
Total	15	100

A tabela acima mostra que todos os PI (100%) assinalaram que, em suas aulas, a gramática ocupa uma proporção mediana em relação a outros conteúdos.

Constata-se que estes resultados estão, em parte, em concordância com os dados apresentados na tabela anterior, na qual 60% dos PI têm como objetivo de ensino mais importante a competência gramatical e comunicativa do aluno, havendo uma diferença de 13% para os PI que têm a competência gramatical do aluno e 27% para os PI que têm a competência comunicativa do aluno como o objetivo de ensino mais importante.

A questão nº 8 indaga qual a frequência da aula de gramática, isto é, se o PI ensina gramática uma ou mais aulas seguidas.

Tabela 8: A frequência da aula de gramática

Frequência	Número absoluto	Porcentagem
freqüentemente	0	0%
às vezes	3	20%
raramente	4	27%
nunca	8	53%
Total	15	100

A tabela acima permite visualizar que 20% e 27% dos PI ensinam gramática às vezes e raramente, respectivamente uma ou mais aulas seguidas, enquanto que 53% dos PI nunca ensinam gramática uma ou mais aulas seguidas.

Considerando as frequências às vezes e raramente, observa-se que ainda assim são 37% de PI que ensinam gramática uma ou mais aulas seguidas.

Similarmente à tabela anterior, também aqui, verifica-se uma diferença de percentuais.

O pesquisador considerou a diferença de percentuais das tabelas 7 e 8 como não significativa e não conclusiva, pois tratando-se, nestes resultados, de relatos verbais, torna-

se difícil apresentar valores objetivos, averiguados através de outros métodos como, por exemplo, da observação em sala de aula (Zimmermann, 1990).

Comparações revelaram que tanto os dois PI que estão insatisfeitos com sua formação universitária quanto os três PI que se aperfeiçoam raramente com respeito à gramática no ensino de LE nunca ensinam gramática uma ou mais horas seguidas. Desta forma, a avaliação da formação universitária e o aperfeiçoamento com respeito à gramática no ensino de LE, pelo que se evidencia, não tiveram influência sobre a frequência da aula de gramática.

Assim, os resultados das tabelas 7 e 8 demonstram de maneira relativa a proporção que a gramática ocupa em relação a outros conteúdos na aula do PI e a frequência com que o PI ensina gramática.

Ainda dentro do mesmo objetivo de averiguar a importância da gramática no ensino de LE, perguntou-se na terceira questão da entrevista “Qual a posição que você atribui à gramática no ensino de LE?”.

Dos oito PI que foram entrevistados, seis responderam o seguinte sobre a questão acima (número de informantes entre parênteses):

- a gramática é muito importante no ensino/aprendizagem de LE (4);
- a gramática é indispensável e necessária para a compreensão e produção da cultura e LE (1);
- a gramática é essencial para o ensino/aprendizagem da LE. “Ela é o espaço para a reflexão sobre a língua estrangeira e para o contraste com a língua materna, mas não deve ocupar o espaço central da aula”(1).

Um PI fez a seguinte observação sobre a gramática: “Ela é importante em todos os níveis, principalmente, para os alunos principiantes”.

Um outro PI observou que a posição atribuída à gramática no ensino de LE depende dos objetivos do aluno e do ensino: “Alguns alunos precisam da descrição, outros só querem aprendê-la pelo uso”.

Dois dos PI entrevistados disseram o seguinte à pergunta acima citada:

- a gramática é um apoio ao ensino/aprendizagem de LE;

- a gramática é um dos recursos para o ensino e o aprendizado de LE.

Um PI fez a seguinte observação: “Alguns alunos necessitam mais da gramática do que outros”.

Por estes resultados, pode-se afirmar que de oito PI entrevistados, seis atribuem à gramática uma posição muito importante no ensino de LE, isto é, não se pode ensinar LE sem ensinar gramática, enquanto que dois PI atribuem à gramática uma posição não muito importante, ou seja, a gramática serve para auxiliar o ensino de LE.

Verifica-se, portanto, concordância parcial entre esta questão e a questão que trata do objetivo de ensino.

A questão nº 5 do questionário do professor “Você gosta de ensinar gramática?” visa apurar a afinidade do PI em relação à gramática.

Tabela 9: A atitude em relação à gramática

Grau de preferência	Número absoluto	Porcentagem
sim, muito	7	47%
sim	6	40%
sim, mas não muito	2	13%
não	0	0%
Total	15	100

Examinando a tabela acima, verifica-se que 47% e 40% dos PI têm muito gosto e gosto, respectivamente, pelo ensino de gramática, enquanto que somente 13% dos PI gostam, mas não muito de ensinar gramática. Considerando a porcentagem dos PI que gostam e gostam muito de ensinar gramática, pode-se concluir que a grande maioria dos PI (87%) têm uma atitude positiva em relação à gramática.

Comparando o grau de preferência pelo ensino da gramática com a idade, a experiência profissional e a língua materna do PI, observou-se o seguinte:

Os dois PI que gostam, mas não muito, de ensinar gramática encontram-se na faixa etária de 30 a 45 anos, com uma experiência profissional de 10 a 20 anos e são bilingües; enquanto que os quatro PI com uma experiência profissional de mais de 20 anos gostam muito de ensinar gramática.

Um dado interessante foi observado na comparação entre o grau de preferência pelo ensino da gramática e o objetivo de ensino. Os dois PI que gostam, mas não muito, de ensinar gramática consideram a competência comunicativa do aluno como objetivo de ensino mais importante.

Sendo assim, a idade, a língua materna e, principalmente, a experiência profissional, pelo que se evidencia, tiveram efeito considerável sobre o grau de preferência pelo ensino da gramática; ao passo que o objetivo de ensino, pelo que se evidencia, não teve muita influência sobre o grau de preferência pelo ensino de gramática.

Para reforçar e dar maior credibilidade ao resultado acima, os PI foram solicitados na segunda questão da entrevista a responder o seguinte: “Qual a sua atitude em relação à gramática?”.

Do total de PI entrevistados, sete manifestaram atitudes positivas em relação à gramática, enquanto que um PI demonstrou uma atitude ambivalente com respeito a ela.

Assim, o resultado acima confirma que a grande maioria dos PI expressa uma atitude positiva em relação à gramática.

Considerando que a importância que a gramática tem no ensino de LE pode levar a uma atitude positiva com respeito à gramática,¹³ analisa-se ainda a questão nº 2 em relação à questão nº 3 da entrevista e verifica-se que há concordância de respostas nestas questões.

A questão nº 12 do questionário do professor trata da forma que o mesmo se utiliza preferencialmente para apresentar a gramática (o tópico gramatical).

Tabela 10: Forma isolada ou sistemática de apresentação da gramática

Forma de apresentação	Número absoluto	Porcentagem
isolada(p. ex. a terceira pes. do sing. + a forma do verbo no pres.)	2	13%
sistemática(p. ex. todas as pessoas + as formas do verbo correspondentes no pres.)	8	53%
isolada e sistemática	4	27%
nem isolada/sistemática	1	7%
Total	15	100

¹³ Vide Piaget, 1970; Mouly, 1971; Heye, 1974, *apud* Pereira, 1977 a respeito de *atitudes e interesses (utilidade e necessidade)*.

Analisando a tabela anterior, constata-se que 53% dos PI apresentam a gramática de forma sistemática, por exemplo, todas as pessoas e formas do verbo correspondentes no presente, e 13% dos PI apresentam a gramática de forma isolada, por exemplo, primeiro somente a terceira pessoa do singular e a forma do verbo no presente e depois as outras pessoas e formas do verbo correspondentes no presente; enquanto que 27% dos PI expõem a gramática de ambas as formas, e 7% dos PI expõem a gramática nem de uma e nem de outra forma.

Com efeito, solicitados a justificar a forma mais utilizada para apresentar a gramática (o tópico gramatical), sete de oito PI que apresentam a gramática de forma sistemática argumentaram da seguinte maneira:

- um tópico gramatical é assimilado melhor num contexto maior;
- o estudo sistemático da língua pode desenvolver melhor o sentido para a língua;
- o aluno quer e precisa da apresentação sistemática da língua;
- o estudo sistemático da língua é mais econômico;
- a apresentação sistemática da gramática é mais confortável para o aluno;
- a forma sistemática de apresentar a gramática é mais clara e compreensível para o aluno;
- a gramática tradicional e o estruturalismo são eficientes no ensino de língua e são alcançados os melhores resultados.

Os dois PI que apresentam a gramática de forma isolada argumentaram da seguinte maneira:

- o aluno constrói uma gramática interna e aos poucos vai sistematizando-a sozinho;
- a forma isolada de apresentar a gramática é mais clara e compreensível para o aluno.

De quatro PI que expõem a gramática de ambas as formas, três expressaram a seguinte opinião:

- gramática de forma isolada para o aluno em nível inicial e gramática de forma sistemática para o aluno em nível intermediário e avançado;

Enquanto que um PI expressou a seguinte opinião:

- a forma isolada ou sistemática de apresentar a gramática depende do objetivo de ensino.

O PI que expõem a gramática nem de forma isolada e nem de forma sistemática relatou o seguinte:

- a gramática é explanada através de exemplos em contextos autênticos.

Segundo Zimmermann (1984, 1990) não há possibilidade, neste contexto, de se discutir os argumentos acima, pois não há estudos que comprovam ser melhor uma ou outra forma de se apresentar a gramática (o tópico gramatical) e a relação entre a sistematicidade da língua e o ensino de língua.

Contudo, pode-se dizer que a forma isolada de apresentar a gramática corresponde antes ao ensino comunicativo.

Interessaria verificar se a justificativa do PI com relação à forma de apresentar a gramática (o tópico gramatical) está vinculada com teorias do ensino de língua, com a experiência pessoal no ensino de língua, ou ainda com o grau de preferência pelo ensino da gramática.

Na verdade, apenas um PI disse que teve as melhores experiências com a gramática tradicional e estruturalista.

Interessante observar que o argumento *clareza e compreensão* foi mencionado tanto por um PI que defende a apresentação isolada quanto por um PI que defende a apresentação sistemática da gramática.

Um dado interessante foi observado na comparação entre a forma de apresentação da gramática, a faixa etária e a experiência profissional do PI. Os dois PI que apresentam a gramática de forma isolada encontram-se na faixa etária acima de 45 anos, com uma experiência profissional de mais de 20 anos.

Em virtude do que foi mencionado, observa-se totalmente o contrário do que se poderia imaginar. A faixa etária e a experiência profissional do PI, pelo que se evidencia, não tiveram influência alguma sobre a forma de apresentação da gramática.

Comparando a tabela 10 com a tabela 9 observa-se ainda que existe uma diferença de 34% entre os PI que apresentam a gramática de forma sistemática e os PI que gostam e gostam muito de ensinar gramática.

A intenção aqui é, portanto, averiguar a forma que o PI mais utiliza para apresentar a gramática (o tópico gramatical).

Assim, pode-se concluir pela tabela 10 que a tendência maior foi para a forma sistemática de apresentação da gramática, enquanto que a forma isolada de apresentar a gramática foi menos usada, não considerando o PI que utiliza nem uma e nem outra forma de apresentação da gramática.

A gramática no ensino de LE não pode ser analisada e interpretada somente pela perspectiva do professor. Na abordagem comunicativa o aluno interage com o professor no processo ensino/aprendizagem e também determina os objetivos para o estudo da língua, definindo seus interesses e prioridades.

Assim, para se ter uma visão global da posição da gramática no ensino de LE é preciso compreender também a perspectiva do aluno, seu objetivo, sua posição, sua atitude e seu método de aprendizagem em relação à gramática no ensino de LE.

A questão nº 1 do questionário do aluno indaga sobre a importância da gramática no ensino de LE, acompanhada de uma justificativa.

Tabela 11: A posição da gramática no ensino de LE

Grau de importância	Número absoluto	Porcentagem
muito importante	10	29%
importante	24	69%
não muito importante	1	3%
pouco importante	0	0%
Total	35	100

Verificando a tabela acima, observa-se que 69% dos alunos informantes (AI) consideram a gramática importante e 29% afirmam até que a gramática é muito importante no ensino de LE.

Levando-se em conta o que foi observado, 98%, a grande maioria dos AI, atribuíram valores positivos à gramática no ensino de LE.

As respostas dos AI, que alegaram ser a gramática importante e muito importante, podem ser resumidas da seguinte maneira:

- a gramática é a base e a estrutura da língua. Através da gramática pode-se conhecer melhor a língua. A gramática é necessária para a aprendizagem, pois não se pode compreender e expressar-se adequadamente (corretamente) por escrito e oralmente em uma LE sem aprendê-la.

Um AI observou que o aprendizado da língua torna-se interessante e motivante através da gramática.

Outro AI fez a seguinte observação sobre a importância da gramática no ensino de LE: “O adulto privilegia o ensino consciente da gramática, pois ao contrário da criança, ele quer saber como a língua funciona”.

Dois AI fizeram a seguinte observação sobre a gramática: “Ela é importante para o aluno que já tem um bom conhecimento da LE”.

O AI que disse ser a gramática não muito importante declarou o seguinte: “A gramática é apenas uma parte do aprendizado da LE e deve ser um complemento ao mesmo”.

Para controlar e dar maior credibilidade ao resultado acima, perguntou-se na terceira questão da entrevista: “Qual a posição que você atribui à gramática no ensino de LE?”

Dos quinze AI que foram entrevistados, quatorze atribuíram à gramática uma posição importante ou até muito importante na aprendizagem. Esta posição revela-se através de expressões como: *essencial, fundamental, imprescindível e indispensável*.

Um AI, todavia, atribui à gramática uma posição não muito importante na aprendizagem, posição que se revela através do termo *auxiliar*.

As respostas acima permitem concluir que nenhum AI rejeita a gramática no ensino de LE. Para a grande maioria dos AI, a gramática ocupa uma posição importante ou até central no ensino de LE, isto é, não é possível dominar perfeitamente uma LE sem dominar corretamente a sua gramática, ou como responderam alguns AI: “Não se pode aprender

(saber) uma LE sem aprender (saber) a sua gramática, a gramática e a língua não são independentes, uma está ligada à outra”.

Um AI fez uma declaração interessante sobre a gramática no ensino de LE: “A competência gramatical desenvolve a competência comunicativa.” Segundo Almeida Filho (1993), o processo de aprendizagem é provavelmente o inverso.

A questão nº 2 da entrevista “Qual a sua atitude em relação à gramática?” visa observar a afinidade do AI em relação à gramática.

Os quinze AI entrevistados declararam o seguinte (número de informantes entre parênteses):

- gosta muito de gramática, pois através dela tem consciência do que é certo ou errado (1);
- gostam muito de gramática, pois as regras facilitam e desenvolvem a aprendizagem de LE (2);
- gosta de gramática, pois ela é importante ao aprendizado eficaz da LE, bem como da perfeita compreensão da língua materna (1);
- gosta de gramática, pois ela dá condições de os falantes apresentarem uma conversação totalmente compreensível (1);
- gostam de gramática, pois ela é importante à aprendizagem de LE (2);
- não gosta de gramática porque aprende a LE intuitivamente, mas ela estrutura uma língua para que as pessoas possam umas entender as outras (1);
- não gostam de gramática porque ela é maçante, mas ela é um suporte ao aprendizado de LE (2);
- não gosta de gramática porque tem dificuldades, mas ela dá uma segurança maior para falar e escrever (1);
- não gostam de gramática porque ela é difícil de compreender, mas ela é importante à aprendizagem de LE (4).

Os dados acima evidenciam que do total dos AI entrevistados, sete têm uma atitude positiva, enquanto que oito AI têm uma atitude negativa em relação à gramática.

Considerando que a importância atribuída à gramática no ensino de LE pode ter uma influência sobre a atitude em relação à gramática, compara-se a questão 2 com a questão 3 da entrevista e observa-se que a influência da importância sobre a atitude aqui é relativa, o que não invalida a consideração anterior, pois declarações como, por exemplo, “não gostam de gramática porque ela é difícil, mas ela é importante ao aprendizado de LE”, podem ser consideradas ambivalentes ou conforme Zimmermann (1990, p. 33): “*Die Grammatik wird rational akzeptiert, aber emotional in größerem Umfang abgelehnt*”.

A fim de averiguar o problema de compreensão da gramática, as questões 4 e 5 do questionário do aluno tratam da explicação sobre tópicos da gramática apresentados pelo professor em sala de aula e da apresentação de tópicos gramaticais no livro didático, respectivamente.

Tabela 12: A explicação gramatical do professor

Grau de compreensão	Número absoluto	Porcentagem
muito simples	4	11%
simples	16	46%
não muito simples	15	43%
nada simples	0	0%
Total	35	100

Observando a tabela acima, constata-se que 46% e 11% dos AI afirmam que a explicação gramatical do professor é simples e muito simples, respectivamente, enquanto que 43% dos AI declaram que a explicação gramatical do professor não é muito simples.

Levando-se em conta a percentagem dos AI que consideram a explicação gramatical do professor simples e muito simples, pode-se apenas deduzir que 57% dos AI não têm dificuldades em compreender a explicação gramatical do professor, pois, de acordo com Zimmermann (1984), estudos, ainda não conclusivos, indicaram que mesmo que o aluno declare ter compreendido a explicação gramatical do professor, na verdade, compreendeu-a superficialmente ou até mesmo errado. Por outro lado, os 43% dos AI que consideram a explicação gramatical do professor não muito simples, evidentemente têm dificuldades em compreender a explicação gramatical do professor.

Os resultados acima permitem então concluir que um grande número de AI tem problemas em compreender a explicação gramatical do professor. Os motivos que causam

dificuldades aos alunos em compreender a explicação gramatical do professor certamente não dependem só do aluno, mas também do professor.

Solicitados a justificar a questão anterior, 21 AI mencionaram os seguintes motivos (número de informantes entre parênteses):

a) motivos positivos:

- a explicação é acompanhada de exercícios (1);
- a explicação é acompanhada de tabelas (1);
- a explicação é objetiva (1);
- a explicação é funcional (1);
- o professor é competente e o método é fácil (2);
- a explicação é acompanhada de exemplos práticos e contextualizada (3);
- a explicação é clara (5);

b) motivos negativos:

- a explicação é complexa (1);
- a explicação não é minuciosa (1);
- a explicação não é apresentada de maneira sistemática (1);
- a explicação não é prática e contextualizada (2);
- o professor não é claro, objetivo e competente (2).

Tabela 13: A apresentação gramatical no livro didático

Grau de compreensão	Número absoluto	Porcentagem
muito simples	1	3%
simples	12	34%
não muito simples	19	54%
nada simples	3	9%
Total	35	100

Analisando a tabela acima, verifica-se que 34% e 3% dos AI alegam que a apresentação gramatical no livro didático é simples e muito simples, respectivamente,

enquanto que 54% e 9% dos AI mencionam que a apresentação gramatical no livro didático não é muito simples e nada simples, respectivamente.

Considerando-se os dados observados, pode-se dizer que para 37% dos AI a explanação gramatical no livro didático não apresenta dificuldades, e para 63%, à maioria dos AI, a explanação gramatical no livro didático apresenta dificuldades.

Segundo Zimmermann (1985), um texto gramatical colorido, ilustrado, que recorre à emoção, simples, sem muito uso de metalinguagem motivaria o aprendiz jovem, principalmente, facilitando assim a aprendizagem.

De acordo com este autor, um texto gramatical não é somente um texto que apresenta regras gramaticais, mas todo tipo de texto em que se evidenciam e se elucidam as características de uma língua.

Sendo assim, toda explicação sobre um aspecto da gramática apresentada pelo professor em sala de aula também é um texto gramatical.

Solicitados a justificar a questão acima, 23 AI declararam os seguintes motivos (número de informantes entre parênteses):

a) motivos positivos:

- a explanação é ilustrada (2);
- a explanação é acompanhada de desenhos (2);
- a explanação é clara e acompanhada de exemplos (4);

b) motivos negativos:

- a explanação é muito abstrata (1);
- a explanação não é clara e é muito condensada (1);
- a explanação é apresentada em contextos desconhecidos e irreais (2);
- a explanação é muito superficial e os exercícios são “chatos” (2);
- a explanação é acompanhada de poucos exemplos (2);
- a explanação é apresentada através de linguagem difícil (2);
- a explanação é muito longa (2);

- a explanação é muito curta (3).

Para reforçar e tornar o resultado das questões sobre o problema de compreensão da gramática pelo aluno, a questão 6 do questionário do aluno indaga com que frequência um tópico gramatical precisa ser explicado ou estudado, acompanhada de uma justificativa.

Tabela 14: Frequência da explicação (explanação) gramatical

Frequência	Número absoluto	Porcentagem
com muita frequência	3	9%
com frequência	10	29%
não com muita frequência	22	63%
sem nenhuma frequência	0	0%
Total	35	100

Examinando a tabela acima, observa-se que 29% e 9% dos AI afirmam que um tópico gramatical precisa ser explicado ou estudado com frequência e muita frequência, respectivamente; 63% dos AI, entretanto, declaram que um tópico gramatical não precisa ser explicado ou estudado com muita frequência.

Considerando a porcentagem dos AI que precisam que um tópico gramatical seja explicado ou estudado com frequência e muita frequência, pode-se dizer que 38% dos AI têm dificuldades com a gramática no ensino de LE.

Comparando os resultados acima com os das questões 4 e 5, verifica-se uma diferença de percentuais, isto é, pela tabela acima, pode-se afirmar que somente 38% dos AI têm problemas com a gramática; e que, pela tabela 13, são 63%; pela tabela 12, são 43% dos AI que têm problemas com a gramática no ensino de LE.

A diferença de percentuais das tabelas 12, 13 e 14 foi considerada como não significativa e não conclusiva (vide p. 44).

As respostas de onze AI que alegam não precisar que um tópico gramatical seja explicado ou estudado com muita frequência podem ser resumidas da seguinte maneira (número de informantes entre parênteses):

- o aluno gosta de gramática (1);
- o aluno compara a gramática da língua alemã com as gramáticas de outras línguas estrangeiras conhecidas (1);

- a explicação ou explanação da gramática é acompanhada de exercícios e contextualizada (1);
- a gramática é praticada e revisada regularmente (3);
- a explicação ou explanação da gramática é clara (4).

Um AI fez a seguinte observação sobre a frequência da explicação ou explanação da gramática: Ela depende da competência e da didática do professor.

As respostas de onze AI que afirmam precisar que um tópico gramatical seja explicado ou estudado com frequência e muita frequência podem ser resumidas da seguinte maneira (número de informantes entre parênteses):

- a gramática alemã é muito complexa e diferente da portuguesa (1);
- o aluno não teve gramática nos primeiros semestres (2);
- a explicação ou explanação da gramática não é clara (3);
- a gramática alemã tem muitas regras e não é praticada e revisada regularmente (4).

Um AI observou que a frequência da explicação ou explanação da gramática depende do grau de dificuldade do tópico gramatical.

Pelas respostas acima, pode-se concluir que:

- a clareza de textos gramaticais desempenha um papel importante tanto em textos orais quanto em escritos. Ela vem sendo definida nos dias de hoje pelos especialistas no assunto como *interação-texto-leitor*. Portanto, um texto apresenta-se mais claro se levarmos em consideração as características do texto, bem como as do leitor (Zimmermann, 1985). Conforme o *Hamburger Verständlichkeitsmodell* de Langer, Schulz von Thun e Tausch um texto gramatical claro deve apresentar as seguintes características: *Einfachheit, Gliederung/Ordnung, Kürze/Prägnanz e zusätzliche Stimulanz*;¹⁴
- a prática e a revisão regular da gramática também é importante para a sua compreensão. Pesquisas sobre o bom aprendiz de línguas indicaram, entre outras

¹⁴ Vide Zimmermann (1985) a respeito dos critérios de clareza do texto gramatical.

características, “a vontade de praticar, de repetir e a procura de padrões e regularidades” como atividades de ensino privilegiadas pelo aluno (Rubin, 1975 e Stern, 1980, *apud* Grannier-Rodrigues e Lombello, 1989, p.141) .

A questão nº 13 do questionário do professor “Você revisa regularmente os conteúdos gramaticais com os seus alunos?” visa apurar, da perspectiva do professor, se a gramática é praticada ou revisada regularmente em sala de aula.

Tabela 15: Revisão regular da gramática

Declaração	Número absoluto	Porcentagem
sim	14	93
não	1	7%
Total	15	100

Como se pode visualizar na tabela acima, 93%, a grande maioria dos PI, revisam regularmente os conteúdos gramaticais com os seus alunos.

De acordo com Zimmermann (1984, 1990), uma alta percentagem de professores que revisam regularmente os conteúdos gramaticais com os seus alunos é um dado positivo, levando-se em conta que a maioria dos livros didáticos apresentam muito pouca revisão de conteúdos gramaticais.

Essa revisão, segundo todos os resultados de pesquisa na área da psicologia educacional, é necessária para o sucesso na aprendizagem (Ausubel, 1974; Vogel/Vogel, 1975, *apud* Zimmermann, 1990).

Para Vogel/Vogel (1975, *apud* Zimmermann, 1990), não só a revisão de conteúdos gramaticais é importante, como também a sua distribuição, pois foi comprovado que revisões com muita frequência não fazem efeito, mas em espaços de tempo maiores.

Interessaria então verificar em que espaço de tempo o professor revisa os conteúdos gramaticais com os seus alunos.

Na falta desta questão no questionário, a pergunta não pôde ser respondida.

A intenção aqui é, portanto, averiguar se o PI revisa regularmente os conteúdos gramaticais com os seus alunos.

Ainda dentro do objetivo de averiguar a posição da gramática no ensino de LE atribuída pelo aluno, perguntou-se na primeira questão da entrevista “O que significa gramática para você?” .

Considerando que a definição de gramática pode ser importante para estabelecer o objetivo do ensino de LE, a questão visa, então, apurar a influência do conceito de gramática sobre o objetivo de ensino/aprendizagem

As definições dos quinze AI sobre gramática podem ser distinguidas quanto a forma e a função (número de informantes entre parênteses):

a) gramática formal (8):

- a base da língua;
- o estudo das regras e normas para a formação de frases;
- o conjunto de regras dos diferentes elementos que compõem a estrutura de uma língua;
- a estrutura frasal de uma língua, suas regras e exceções;
- a gramática regulamenta a língua a um padrão culto e uniforme de fala e escrita;
- o estudo da língua (sintaxe e morfologia), a construção de frases, a conjugação de verbos;
- a regra e a norma que impõem o aprendizado correto de uma língua;
- a estrutura de uma língua, o emprego correto das palavras, as preposições, as declinações....

b) gramática funcional (7):

- conjunto de regras de uma língua, ou seja, as regras para ensinar a falar e escrever uma língua;
- as regras para falar e escrever com clareza uma língua;
- as normas e técnicas para facilitar e desenvolver a compreensão e a produção de uma língua;
- as regras para aprender a falar e escrever uma língua;

- o conjunto de regras que servem para nortear a compreensão de uma língua;
- um meio facilitador de se aprender melhor e mais rapidamente uma língua;
- a gramática é como um “veículo que me conduz a um ensino melhor da língua”.

Analisando com mais profundidade as definições de gramática dos AI, pode-se dizer que:

- as definições de cunho formal variam entre mais abrangente (“a base da língua”) e mais específicas (“a conjugação de verbos, as preposições, as declinações”);
- a gramática é uma norma fixa que prescreve o emprego correto da língua;
- a gramática é um sistema que organiza as estruturas da língua;
- a gramática é um conjunto de frases (sintaxe) e palavras (léxico);
- a gramática é um instrumento de comunicação.

Os dados acima permitem concluir que dos quinze AI entrevistados, oito definem a gramática como um sistema de estruturas organizado em nível de palavra e de frase sem considerar o seu uso em nível discursivo, isto é, não estabelecendo relações entre as formas e as funções da língua. Neste caso, a gramática é considerada como um fim em si mesmo. Por outro lado, sete AI definem a gramática como um instrumento de comunicação, isto é, um meio para atingir um fim.

Assim, o fato acima mostra que, apesar da ênfase no ensino comunicativo a partir dos anos 70 e 80 mais precisamente no Brasil, o ensino tradicional ainda está presente em muitos alunos.

4.4 O método de ensino

O método de ensino foi investigado, entre outros, através dos seguintes itens:

- objetivo do tópico gramatical;
- a forma de apresentação da regra gramatical;
- a forma de apresentação (explicação) da regra gramatical;

– a forma de exercitação do tópico gramatical.

A questão nº 7 do questionário do professor indaga com que freqüência o mesmo informa o aluno sobre o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado.

Informar o aluno sobre o objetivo do tópico gramatical novo e associá-lo a tópicos gramaticais antigos pode motivar (fomentar) e facilitar (otimizar) o aprendizado (Ausubel, 1974; Weinert, 1974; Gage/Berliner, 1974, *apud* Zimmermann, 1984).

Segundo Vester (1975, p. 190, *apud* Zimmermann, 1990, p. 73):

Der Schüler muß zu jedem Zeitpunkt den Sinn dessen einsehen können, was er hört, sieht, liest oder tut. Er sollte immer wissen, wofür er einen Stoff lernt, was er damit anfangen, wie er ihn umsetzen kann. Der Sinn muß offen ausgedrückt sein. Vernachlässigung stellte sich in allen unseren Tests als ein Faktor heraus, der das Lernen stark behindert.

De acordo com Quetz/Bolton/Lauerbach (1981, p. 16, *apud* Zimmermann, 1990, p. 74):

Die Begründung der Lernziele und des Unterrichtsgeschehens im ständigen Gespräch mit den Kursteilnehmern ist eine außerordentlich wichtige Maßnahme zur Erhaltung der Lernmotivation...Wenn Kursteilnehmer die persönliche und soziale Wichtigkeit eines Lernstoffs oder einer Übung eingesehen haben, so führt das nachweislich zu einer Steigerung des Lernerfolgs.

Pesquisas empíricas mostraram ainda que quanto mais claras forem as informações sobre o objetivo do tópico gramatical tanto melhor será o aproveitamento do aluno (Gage/Berliner, 1986, *apud* Zimmermann, 1990).

Zimmermann (1984) distingue três maneiras de informar o aluno sobre o objetivo de um tópico gramatical:

- a) gramatical, quando o professor fala, por exemplo, “hoje vamos aprender o *Konjunktiv II*”;
- b) pragmática, quando o professor diz, por exemplo, “hoje vamos aprender como expressar um desejo”;

c) situacional, quando o professor indaga, por exemplo, “Vocês passarão as férias na Alemanha, o que vocês gostariam de fazer lá?”

Analisando as três maneiras de informar o aluno sobre o objetivo do tópico gramatical apresentadas por Zimmermann, pode-se dizer que a combinação das maneiras *b/c* está mais em acordo com o ensino comunicativo de LE.

Interessaria observar a maneira como o professor informa o aluno sobre o objetivo do tópico gramatical que ele ensinará. O propósito aqui é, portanto, verificar a frequência com que o aluno é informado pelo professor sobre o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado.

Tabela 16: Frequência da informação sobre o objetivo do tópico gramatical

Frequência	Número absoluto	Porcentagem
sempre	10	67%
às vezes	5	33%
nunca	0	0%
Total	15	100

Verificando a tabela acima, observa-se que 67%, a maioria dos PI informam sempre os seus alunos sobre o objetivo do tópico gramatical, enquanto que 33% dos PI informam às vezes os seus alunos sobre o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado.

Comparando a frequência com que o aluno é informado pelo professor sobre o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado com a idade do PI, foi observado que os cinco PI que informam às vezes os seus alunos sobre o objetivo do tópico gramatical encontram-se na faixa etária de 30 a 45 anos.

Um dado interessante foi observado na comparação entre a frequência com que o professor informa o aluno sobre o objetivo do tópico gramatical que ele ensinará e o aperfeiçoamento do professor com respeito à gramática no ensino de LE. Os cinco PI que informam às vezes os seus alunos sobre o objetivo do tópico gramatical se aperfeiçoam regularmente com respeito à gramática no ensino de LE.

Dessa forma, a idade e o aperfeiçoamento do professor com respeito à gramática no ensino de LE, pelo que se evidencia, não tiveram efeito considerável sobre a frequência com que o professor informa o aluno sobre o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado.

A questão nº 10 do questionário do professor trata da apresentação da regra gramatical. Segundo Zimmermann (1984, 1990), esta questão enfoca o método de ensino dedutivo e indutivo, ou seja, a forma que o PI mais usa para apresentar uma regra gramatical. Nas palavras deste autor:

- a) no método dedutivo, o professor, primeiro, apresenta ao aluno somente a regra sobre um tópico gramatical, depois então o aluno a aplica em exemplos;
- b) no método indutivo, o professor, primeiro, apresenta ao aluno somente exemplos sobre um tópico gramatical, depois então a partir desses exemplos o professor ou o aluno formula a regra. Quando o próprio aluno formula a regra gramatical, ainda que com a ajuda do professor, trata-se de uma forma especial de método indutivo: *entdeckenlassendes Lehren*.

Assim, no método indutivo, os exemplos, dos quais as regras são induzidas estão em primeiro plano; enquanto que no método dedutivo, as regras estão em primeiro plano, mesmo que estas sejam apresentadas através de exemplos. Finalmente, em ambos os métodos de ensino, as regras gramaticais são aplicadas e praticadas em exercícios.

Pesquisas empíricas, ainda que em outras áreas do ensino, mostraram que os métodos de ensino acima mencionados apresentam vantagens e desvantagens que podem ser consideradas relevantes no ensino/aprendizagem de LE.

Assim, verificou-se que a escolha do método de ensino pode depender da estrutura do tópico gramatical, bem como das condições e do estilo de aprendizado do aluno. Por exemplo, o método dedutivo pode ser mais efetivo na apresentação de uma regra gramatical complexa ou quando o aluno tem receio de falhar, ou é acomodado, medroso, introvertido e fraco (Zimmermann, 1984, 1990).

Tabela 17: A forma de apresentação da regra gramatical

Forma de apresentação	Número absoluto	Porcentagem
primeiro o prof ^o apresenta a regra, depois o aluno a aplica em exemplos	1	7%
primeiro o prof ^o apresenta exemplos, depois o professor formula a regra	1	7%
primeiro o prof ^o apresenta exemplos, depois o aluno formula a regra	7	47%
outra	6	40%
Total	15	100

Analisando a tabela 17, constata-se que:

- o método dedutivo é usado somente por 7% dos PI;
- o método indutivo em que o professor mesmo formula a regra gramatical é empregado também somente por 7% dos PI;
- o método indutivo em que o próprio aluno formula a regra gramatical é utilizado por 47% dos PI;
- outros métodos de ensino ou a combinação dos métodos acima citados foram empregados por 40% dos PI.

Os PI que alegaram usar outras formas para apresentar uma regra gramatical mencionaram o seguinte (número de informantes entre parênteses):

- o aluno formula a regra gramatical sozinho ou com a orientação do professor a partir de situações comunicativas (1);
- o aluno estuda um tópico gramatical em casa e apresenta-o em sala de aula (1);
- usam a combinação dos métodos dedutivo e indutivo (2);
- emprega as duas formas do método indutivo (1);
- utiliza o método de ensino dedutivo ou indutivo dependendo do nível do aluno ou do tópico gramatical (1).

Interessaria aqui verificar o que o PI entende por método indutivo (*entdeckenlassendes Lehren*) e como ele o emprega em sala de aula.

Este pesquisador, no entanto, salienta que esta questão só poderia ser averiguada com precisão através da observação em sala de aula. Como esta pesquisa se utiliza somente de relatos verbais, torna-se difícil discutir a questão acima neste estudo.

Na pesquisa realizada por Zimmermann (1984), esta questão foi observada através de entrevistas e principalmente da observação em sala de aula. Os resultados mostraram que neste caso tratou-se, na maioria das vezes, não de *Entdecken* (descobrir), mas de *Konstatieren* (constatar). Nas palavras do autor (p. 70):

Das »Entdeckungslernen« ist ein in der Tat kleinschrittiges fragendentwickelndes (Frage-Antwort-) Verfahren, das jeweils nur Detailbeobachtungen und -feststellungen durch die Schüler zuläßt, die anschließend der Zusammenführung durch den Lehrer bedürfen.

Concluindo, Zimmermann (1984, p. 72) diz que:

Nach dem Ergebnis der Befragung lassen die Lehrer ihre Schüler die Regel selbst finden. Die Beobachtung erfaßt das Verhalten präziser: Die Lernenden konstatieren eher Fakten, als daß sie die Regel selbst finden. Die Regelfindung liegt in der Hand des Lehrers, der sie durchgehend fremdsteuert, so daß von einem »Selbstfinden« nicht gesprochen werden kann.

Assim, embora se possa concluir pela tabela 17 que a tendência maior foi para o método indutivo (*entdeckenlassendes Lehren*) e para a combinação dos métodos dedutivo e indutivo, o resultado acima não pode ser considerado significativo e conclusivo.

Comparando a forma de apresentação da regra gramatical com a avaliação da formação universitária do professor, observou-se o seguinte: os dois PI que consideram sua formação universitária insuficiente empregam os métodos dedutivo e indutivo de ensino.

Sendo assim, a formação universitária do professor, pelo que se evidencia, não teve influência sobre os métodos de ensino dedutivo e indutivo.

Para reforçar e tornar o resultado acima confiável, perguntou-se na quarta questão de entrevista “Como você ensina a gramática no ensino de LE?”

Dos oito PI que foram entrevistados, cinco responderam o seguinte:

- a regra é construída pelo professor e aluno a partir de vários exemplos da língua;
- as regularidades da língua são reconhecidas pelo aluno com a ajuda do professor sem que o aluno seja influenciado conscientemente;
- de forma contextualizada (diálogo);
- de forma contextualizada (situações comunicativas);
- de forma aplicada.

Um dos PI entrevistados disse o seguinte:

- de forma explícita acompanhada de exercícios.

Dois dos PI que foram entrevistados responderam o seguinte:

- a gramática sempre é abordada de forma explícita nas aulas em que se ensina as quatro habilidades e de forma mais implícita e ocasional quando o enfoque é sobre uma habilidade específica, como leitura ou conversação. Em aulas de leitura, são apresentados apenas aqueles aspectos que auxiliam na compreensão do texto, sem preocupação com o uso na língua estrangeira. Em cursos de conversação, a gramática é abordada apenas ocasionalmente (“sequer corrijo todas as frases mal construídas, para não interromper o fluxo do pensamento”);
- o ensino da gramática depende das necessidades e dificuldades do aluno.

Pelos resultados, pode-se apenas deduzir que dos oito PI entrevistados, cinco privilegiam o método indutivo e somente um, o método dedutivo, enquanto que dois PI empregam ambos os métodos de ensino dependendo da habilidade ensinada, da necessidade e da dificuldade do aluno.

O resultado acima também indica, de maneira geral, como no anterior (vide tabela 17), que se evidencia uma tendência maior o para método indutivo, mas nem de todas as respostas às questões da entrevista pode-se depreender precisamente que se trata dos métodos de ensino dedutivo e indutivo e qual a forma de método indutivo tratada.

Objetivando a perspectiva do aprendiz, a questão nº 3 do questionário do aluno indaga como o mesmo gostaria que a gramática fosse ensinada.

Não se pretende averiguar, neste contexto, impreterivelmente, os métodos de ensino dedutivo e indutivo. A intenção aqui é, portanto, antes verificar a abordagem de ensino que o aluno privilegia.

Do total de 35 AI, 30 responderam à questão acima. As respostas dos AI podem ser resumidas da seguinte maneira (número de informantes entre parênteses):

- por meio de regras, exemplos e exercícios (12);
- pelo ensino sistemático da gramática, isto é, por regras sobre as quais se possa construir a língua (1);
- de modo contextualizado (texto autêntico, texto literário, filme, música, teatro) (10);

- por meio de redação e conversação (1);
- por meio de regras, mas que o aluno mesmo descobrisse as regras e que o professor fosse somente um auxílio seguro às conclusões do aluno (2);
- pelo ensino comparativo da gramática da LE com a língua materna, pois a comparação entre semelhanças e diferenças ajuda na compreensão e na assimilação da gramática (1);
- de maneira clara, objetiva e simples (3).

Pelas respostas, evidencia-se uma grande tendência tanto para o ensino formal (treze AI) quanto para o ensino funcional (onze AI) da gramática. Esta tendência revela-se através de expressões como: *regras, exemplos e exercícios*, de um lado, e de expressões como: *texto, redação e conversação*, de outro lado. Por outro lado, em algumas descrições acima (seis AI) não se pode detectar uma abordagem bem definida; outrossim, pode-se deduzir de três destas declarações que há uma tendência para o ensino formal da gramática.

Para reforçar e tornar o resultado acima mais confiável, perguntou-se na quinta questão da entrevista “Como você gostaria que a gramática fosse ensinada?”

Os quinze AI que foram entrevistados disseram o seguinte sobre a questão acima:

- “Estou satisfeita da forma como a gramática está sendo ensinada. Gosto do método comunicativo, porque ele nos fornece vários caminhos para o aprendizado da gramática. Em sala de aula ouvimos música, fizemos leitura de textos poéticos, de histórias humorísticas e muitas outras brincadeiras. Na diversão aprendemos com muita facilidade”;
- “Acredito que se possa transmitir e ensinar a usar a gramática de um modo mais interativo, ou seja, o aluno participando mais e não apenas ouvindo e decorando regras, por exemplo, trabalhando com vídeo e programas em computador dedicados a este fim, assistindo teatro, ouvindo música em que utiliza bem a gramática, fazendo conversação em turmas de três ou mais pessoas”;
- “Misturada com arte de forma agradável e colorida, por exemplo, em músicas, quadros, vídeos, cinema, etc.”;

- “Com a ajuda de filmes, músicas, teatros e não estudá-la separadamente da língua, pois uma depende diretamente da outra”;
- “Por exemplo, através de músicas, jogos, textos orais, dramatizações, como um meio para atingir um fim”;
- “Através de metodologias alternativas, por exemplo, jogos, brincadeiras, etc.”;
- “De uma forma mais divertida e prazerosa”;
- “Acho que a gramática deve ser transmitida de forma que o aluno entenda o seu sentido, onde colocá-la, o seu papel. Por exemplo, estamos trabalhando com um livro onde a gramática se faz presente em textos. Assim ela é destacada e aprendida. Acho muito fácil”;

- “Através de muitos exercícios, sem deixar transparecer as normas gramaticais”;
- “É preciso utilizar-se de métodos que tornem o aprendizado mais leve.... É impensável aprender gramática sem exemplos e sobretudo sem exercícios que treinam sua aplicação”;
- “Gostaria que a gramática fosse transmitida com o acompanhamento de um bom livro com exercícios tanto na escrita quanto na fala”;

- “Em aulas específicas de gramática”;
- “Através da prática e repetição constante da gramática”;
- “Acho que não há como amenizar o ensino de gramática..., pois para aprender é preciso estudar e praticar. Nesse caso, o maior esforço deve ser do aluno, não importando o método usado pelo professor”;
- “De uma forma natural, conforme fossem aparecendo e evoluindo as dificuldades e necessidades de se introduzir a gramática”.

Como se pode depreender do resultado acima, há uma preferência pelo ensino funcional da gramática. Tal preferência é revelada por oito AI que gostariam que a gramática fosse ensinada de maneira *divertida, interativa, contextualizada*. Três AI

privilegiam o ensino formal da gramática, principalmente, através de *exercícios*. Quatro AI, todavia, não definem bem como gostariam que a gramática fosse ensinada; pode-se deduzir das afirmações de três destes AI que há uma tendência para o ensino formal da gramática.

Comparando os dados obtidos através do questionário com os da entrevista, observa-se o seguinte: o resultado da entrevista não confirma o do questionário de que há uma grande tendência tanto para o ensino formal quanto para o ensino funcional da gramática. O resultado da entrevista mostra que há uma tendência maior para o ensino funcional da gramática, embora isto não possa ser considerado definitivo e conclusivo.

A questão nº 11 do questionário do professor visa verificar a forma *concreta* que o PI mais se utiliza para apresentar (explicar) uma regra gramatical. As formas que as regularidades gramaticais podem tomar podem ser apresentadas concretamente por regras verbais (formais), desenhos, símbolos e frases-exemplos (Zimmermann, 1984, 1990).

Para Zimmermann (1990, p. 78) “*der Erklärungswert der Regelformen ist in der Tat unterschiedlich hoch*”. Portanto para este autor, apresentar uma regra gramatical através de frases-exemplos pode ser proveitoso no âmbito da morfo-sintaxe preponderante, mas não no âmbito da semântica, onde uma regra gramatical deve ser apresentada através de regras verbais (formais).

Independente da forma concreta que a regra gramatical tome, todas as formas concretas têm o mesmo em comum:

Sie lenken als kognitive Lehrverfahren die Aufmerksamkeit des Lernenden auf bestimmte kritische Merkmale der Struktur, wodurch eine andere Form der Informationsverarbeitung erfolgt als beim automatisierenden Lehren: das Entscheidende an dieser Verarbeitung (durch Vergleichen, Transformieren, Evaluieren, usw.) ist das Stiften von Beziehungen zwischen unverbundenen Elementen auf einer Meta-Ebene. (Aebli, 1980, p. 24, apud Zimmermann, 1990, p. 78)

Tabela 18: A forma de apresentação(explicação) da regra gramatical

Forma de apresentação	Número absoluto	Porcentagem
metalinguagem	2	13%
desenhos	0	0%
símbolos	0	0%
frases-exemplos	8	53%
outra	5	33%
Total	15	100

Examinando a tabela 18, foi verificado que 13% dos PI utilizam metalinguagem, enquanto que 53% dos PI empregam frases-exemplos para apresentar (explicar) concretamente as regras gramaticais. Observa-se ainda que 33% dos PI alegaram que usam outras formas para apresentar (explicar) concretamente as regras gramaticais, isto é, combinam algumas ou todas as formas concretas acima mencionadas (número de informantes entre parênteses):

- emprega todas as formas concretas (2);
- utiliza desenhos, símbolos e frases-exemplos (1);
- usa metalinguagem e frases-exemplos (2).

Como se pode depreender dos resultados acima, existe uma grande preferência dos PI em apresentar (explicar) as regras gramaticais através de frases-exemplos, que aparece oito e cinco vezes na tabela 18, respectivamente, como forma única e combinada de apresentar (explicar) concretamente as regras gramaticais.

Interessaria aqui apurar os motivos que levaram a maioria dos PI a preferir a forma frases-exemplos para apresentar (explicar) as regras gramaticais. Na falta de uma justificativa à questão no questionário, esta pergunta não pôde ser respondida.

Este pesquisador, portanto, vincula a forma frases-exemplos a uma forma mais concreta, prática, clara e simples de apresentar (explicar) as regras gramaticais.

De acordo com Zimmermann (1990), a forma concreta da regra gramatical apresentada pelos professores no ensino de LE não deve ser supervalorizada por vários motivos:

1. A forma concreta da regra gramatical deve informar o aprendiz, dado o caso, sobre as características de três aspectos da aprendizagem:

- a) *Die Repräsentations-/Ausdrucks-/Formseite*, por exemplo, pronúncia, ortografia, ordenamento dos termos na oração, mas também a organização do texto (Hüllen, 1983, p. 116, *apud* Zimmermann, 1990. p. 79);
- b) *die Referenz-/Inhalts-/Bedeutungsseite*;
- c) *die Gebrauchsseite*, isto é, contextos de uso da língua oral, escrito, formal/informal, uso dos tipos de texto e textos específicos (Vielau, 1983, p. 9,

apud Zimmermann, 1990, p. 79);

2. A regra gramatical deve ser clara, isto é:

- a) apresentada de tal maneira que ela possa ser relacionada com o conhecimento prévio do aluno (Ausubel, 1974, *apud* Zimmermann 1990);
- b) corresponder aos critérios de clareza de textos gramaticais (Zimmermann, 1990);

3. A regra gramatical deve apresentar uma progressão a partir de um conhecimento declarativo (estático e explícito) em direção a um conhecimento processual (dinâmico e automatizado):

*Mit der grammatikalischen Regel soll nicht einfach deklaratives Wissen vermittelt werden, d.h. Wissen, das als "statisches Wissen" im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, um bei Bedarf in mehr oder weniger der gleichen Form abgerufen zu werden (wie geographisches oder historisches Faktenwissen). Vielmehr ist die Regel auf das Ziel ausgerichtet, das Sprechen und Schreiben in der fremden Sprache in bestimmten Bereichen (wie der Morphosyntax) zu steuern. Deshalb sollte sie so formuliert sein, daß dieses deklarative Wissen nicht linguistisch-systematisch, sondern performanznah aufgebaut ist und leicht in prozedurales Wissen überführt werden kann, ein Wissen also, das psychomotorischen und kognitiven Fertigkeiten (wie Radfahren und Sprechen) zugrundeliegt. (...) Ein Merkmal dieses Wissen ist darin zu sehen, daß es 'mit zunehmender Beherrschung der jeweiligen Fertigkeiten immer weniger bewußteinspflichtig ist', also zunehmend unbewußt, automatisiert abläuft. (Mandl, Friedrich, Hron (1986), *apud* Zimmermann (1990, p. 79-80)*

Assim, segundo Zimmermann (1990), as frases-exemplos e os desenhos possibilitam formulações concretas importantes para apresentar uma regra gramatical, no entanto, questiona-se se tais formas possibilitam a compreensão sem explicitações verbais suplementares. Por mais que as regras gramaticais sejam importantes e embasamento para a aprendizagem, elas são uma *Übergangskonstruktion* no ensino de LE, pois o objetivo é a *inhaltliche (nicht formorientierte)* comunicação (p. 81-82).

De acordo com Slama-Cazacu (1979, p. 106), "a decodificação através de palavras se faz mais facilmente - portanto mais rapidamente - porque ela se realiza diretamente, enquanto que para as imagens a "decifração" implica uma perquirição no código lingüístico do sujeito".

Na comparação da forma concreta de apresentar (explicar) a regra gramatical com a idade do informante, observou-se o seguinte: os cinco PI que combinam todas as formas

anteriormente citadas para apresentar (explicar) a regra gramatical encontram-se na faixa etária de 30 a 45 anos.

Comparando a forma concreta de apresentar (explicar) a regra gramatical com a formação profissional do PI foi observado que os dois PI que empregam metalinguagem para apresentar (explicar) a regra gramatical têm o mestrado.

Em virtude do que foi mencionado, a idade do PI, pelo que se evidencia, exerce alguma influência, enquanto a formação profissional do PI, pelo que se evidencia, não exerce influência considerável sobre a forma concreta de apresentar (explicar) a regra gramatical.

Visando a perspectiva do aprendiz, a questão nº 2 do questionário do aluno indaga de que forma o mesmo aprende a gramática.

Tabela 19a: Forma única de aprender a gramática

Forma de aprendizagem	Número absoluto	Porcentagem
a) regra	0	0%
b) exemplo	2	6%
c) exercício	2	6%
d) outra	31	89%
Total	35	100

Pela tabela acima, observa-se que do total de AI, somente 6% aprendem a gramática através de exemplos e também somente 6% aprendem a gramática através de exercícios exclusivamente. Já 89%, a grande maioria dos AI, aprendem a gramática através de outras formas, isto é, combinam algumas ou todas as formas acima mencionadas.

Tabela 19b: Forma combinada de aprender a gramática

Forma de aprendizagem	Número absoluto	Porcentagem
a, b, c	22	71%
a, b	4	13%
b, c	4	13%
a, c	1	3%
Total	31	100

Examinando a tabela anterior, verifica-se que 71%, a maioria dos AI, combinam todas as formas anteriormente citadas, isto é, regras, exemplos e exercícios para aprender a gramática.

Para controlar e dar maior credibilidade ao resultado acima, perguntou-se na quarta questão da entrevista “Como você aprende a gramática?”

Os quinze AI entrevistados mencionaram as seguintes formas (número de vezes entre parênteses):

- exercícios (8);
- regras (6);
- exemplos (3);
- lendo (7);
- ouvindo (4);
- escrevendo (1);
- filmes (1);
- músicas (1).

Um AI disse que “textos autênticos ajudam a perceber a importância da gramática, despertando maior interesse”.

Pelo resultado apresentado, nota-se que a forma de aprender a gramática mais citada pelos AI são os exercícios (8 vezes), enquanto que através de regras (6 vezes) e de exemplos (3 vezes) são as formas menos citadas. Outrossim, considerando a forma leitura (7 vezes) como formas de regras e exemplos, observou-se que essas aparecem também com mais frequência.

Por estes resultados, pode-se deduzir que a maioria dos AI aprendem a gramática através da combinação das formas *regras-exemplos-exercícios*.

Assim, o resultado acima confirma, de maneira geral, o anterior de que a maioria dos AI combinam as formas *regras-exemplos-exercícios* para aprender a gramática.

A questão nº 9 do questionário do professor visa apurar como o mesmo exercita as estruturas gramaticais com seus alunos em sala de aula até que elas possam ser empregadas

livremente pelo aluno em novas situações, isto é, a forma de praticar e usar uma estrutura gramatical (tópico gramatical):

- a) predominantemente escrito ou oral;
- b) uma estrutura (nova) em várias situações (*Transferphase* - fase de transposição);
- c) várias estruturas em uma situação (nova) (*Anwendungsphase*) - fase de aplicação).

Tabela 20a: A forma de exercício escrita ou oral

Forma de exercício	Número absoluto	Porcentagem
predominantemente escrita	5	33%
predominantemente oral	5	33%
escrita e oral	5	33%
Total	15	100

Tabela 20b: O exercício de uma estrutura em várias situações

Declaração	Número absoluto	Porcentagem
sim	15	100%
não	0	0%
Total	15	100

Tabela 20c: O emprego de várias estruturas em uma situação

Declaração	Número absoluto	Porcentagem
sim	10	67%
não	5	33%
Total	15	100

Analisando a tabela 20a, observa-se constância entre os totais, as porcentagens, e as formas de exercício, ou seja, uma porcentagem de 33% às formas de exercício por escrito, oral e a ambas formas. Pelo resultado geral apresentado, percebe-se que não há preferência por uma ou outra forma de exercício.

Interessaria aqui verificar se o PI relaciona a forma de exercício com um tópico gramatical, pois para o pesquisador a forma de exercício pode depender do tópico gramatical, por exemplo, em se tratando de exercícios sobre a voz passiva (estrutura gramatical usada mais na língua escrita), privilegiar-se-iam exercícios por escrito. Privilegiar-se-iam também exercícios escritos como atividades para serem feitas em casa,

enquanto os exercícios orais como atividades para serem feitas em sala de aula, onde a interação social entre professor-aluno e aluno-aluno é maior.

Na falta desta questão no questionário, essa pergunta não pôde ser respondida.

A intenção aqui é, portanto, averiguar a forma que o PI mais usa para exercitar um tópico gramatical.

Um dado interessante foi observado na comparação entre a forma de exercício e o aperfeiçoamento do professor com respeito à gramática no ensino de LE. Os cinco PI que exercitam as estruturas gramaticais (o tópico gramatical) com seus alunos predominantemente por escrito se aperfeiçoam regularmente.

Sendo assim, o aperfeiçoamento do professor com respeito à gramática no ensino de LE, pelo que se evidencia, não teve influência sobre a forma de exercício.

Segundo Zimmermann (1990), o emprego efetivo de estruturas gramaticais pode também depender de os exercícios serem sobre a formatação da língua (*pattern drill*) ou sobre o uso da língua em situações comunicativas.

É necessário considerar também que a psicologia da educação mostrou que *“eine Voraussetzung für die Fähigkeit, Strukturen von der Lernsituation auf Anwendungssituationen zu übertragen, die breite Verankerung im Kenntnis- und Leistungsrepertoire des Lernenden ist”* (Zimmermann, 1990, p. 86).

De acordo com Gagne (1969, p. 189, *apud* Zimmermann, 1990, p. 86), *“der Transferwert von Wörtern und Wendungen einer fremden Sprache läßt sich steigern, wenn man sie in vielen unterschiedlichen Kontexten anwendet”*.

Para Sauer (1985, p. 288, *apud* Zimmermann, 1990, p. 86), *“zielerreichendes Lernen, das das Anwachsen von Lerndefiziten reduzieren soll, ist nicht möglich ohne Übungs- und Transferphasen, in denen der eingeführte Neustoff auf verschiedenste Art und Weise umgewälzt und angewandt wird”*.

Observando as tabelas 20b e 20c, constata-se que 100% dos PI afirmam que exercitam (praticam) com seus alunos uma estrutura gramatical (um tópico gramatical) em várias situações, por exemplo, *ich möchte...*(várias situações) *...+ infinitiv*, enquanto que a exercitação (prática) de várias estruturas gramaticais (tópicos gramaticais) em uma situação foi afirmada por 67% dos PI.

Segundo Zimmermann (1984, 1990), os livros didáticos para o ensino de LE, hoje em dia, em geral, oferecem exercícios de transposição, mas carecem de exercícios de aplicação, isto é, os livros didáticos enfatizam a forma da língua e não o uso da língua em situações comunicativas.¹⁵

Este fato pode ter levado todos os PI a responderem a questão 9b afirmativamente; no entanto, é surpreendente o alto índice percentual afirmativo no que se refere à questão 9c.

Interessaria aqui averiguar se as fases de uma aula de gramática no ensino comunicativo e suas características são do conhecimento de todos os professores. Na falta desta informação no estudo, a questão não pôde ser discutida.

Assim, também os resultados nas tabelas 20b e 20c não podem ser considerados definitivos e conclusivos.

¹⁵ Vide também Almeida Filho (1993) a respeito de livros didáticos e as fases de uma aula de gramática no ensino comunicativo e suas características.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO

O presente trabalho procurou refletir sobre o papel da gramática, isto é, discutindo *se e como* devemos empregar a gramática no ensino de LE para adultos, de uma forma geral, e no ensino de alemão para adultos, especificamente.

A abordagem comunicativa trouxe para o processo ensino - aprendizagem a concepção de língua como *instrumento de comunicação* e a gramática como parte da língua não perdeu sua importância no ensino de LE.

A gramática é vista hoje como um componente de competência comunicativa (Hymes, 1972, Canale & Swain, 1980). Assim, ela

não pode ser considerada como um sistema central, autônomo, para ser ensinado e aprendido independentemente do significado, da função social e da estrutura do discurso. (...) A gramática, junto com o léxico - e também a fonologia para discursos falados - são recursos para produzir significado através de textos e para negociar comunicação motivada socialmente. Estes recursos precisam ser aprendidos e às vezes precisam também ser ensinados; (...) Encontrar modos eficazes de fazer isso é o desafio atual. (Celce-Murcia, 1995, p. 131)

No que se refere à discussão sobre *se* devemos empregar gramática no ensino de LE, alguns pesquisadores pronunciam-se contra, enquanto que outros manifestam-se a favor da instrução gramatical no ensino de LE. A afirmação de Ross (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995, p. 249): "*Grammatiken erleben eine Renaissance*" resume bem essa posição.

Com relação à discussão sobre *como* devemos empregar a gramática no ensino de LE, tratou-se primordialmente do conhecimento consciente (explícito) e inconsciente (implícito) dos fatos lingüísticos (gramaticais). Alguns pesquisadores declaram-se contra; outros, no entanto, mostram-se a favor da instrução consciente (explícita) da gramática. A afirmação de Tesch (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995, p. 113) sintetiza bem essa posição: "*Auch das kognitive Element wird wieder stärker betont, eine grammatische Regel soll im Unterricht erarbeitet werden*", mas não pelo professor como no ensino tradicional,

mas sim pelo aluno; pois, acredita-se que a gramática que o próprio aprendiz constrói lhe permita compreender e produzir a língua corretamente, isto é, o processo da aprendizagem caracteriza-se pela formulação e testagem de hipóteses com a finalidade de internalizar e sistematizar os aspectos gramaticais.

Concluindo, pode-se dizer que a maior parte dos especialistas no ensino de LE concorda com a importância e o ensino efetivo da gramática, e mais precisamente, com o ensino implícito complementado pelo ensino explícito da gramática.

Assim, atualmente, os especialistas no ensino de LE privilegiam um meio caminho, ou seja, o ensino integrativo da gramática ou uma abordagem integrativa que envolve aspectos “*kognitive, instrumentelle, affektive und sprachkritische*” (Gnutzmann, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995, p. 270). Disso conclui-se que no ensino de LE deve-se concentrar tanto na competência comunicativa quanto na competência lingüística do aprendiz.

Apesar do conhecimento gerado nos últimos anos através de pesquisas de alto nível na área de lingüística aplicada, como a gramática pode ser melhor apresentada ainda é, na verdade, um ponto em debate e os pesquisadores ainda possuem mais perguntas a serem respondidas do que respostas a dar... ou a resposta à pergunta acima poderá ser dada com base em reflexões sobre a relação entre *conscientização e automatização* das regras gramaticais no ensino de LE (Gnutzmann/Königs, 1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995).

À luz deste pressuposto teórico, esta pesquisa procurou investigar a partir da metodologia de Zimmermann (1984, 1990), empiricamente, através de relatos verbais (questionário e entrevista com professores e alunos do curso de Letras-Alemão), o papel da gramática, isto é, verificou-se a posição da gramática e o método empregado no ensino de LE.

Ainda que, por um lado, a quantidade de informantes indagados, precisamente com relação ao número de PI, e por outro lado, a qualidade das respostas dadas, precisamente com referência aos dados dos AI, não permitam uma generalização, obtiveram-se resultados que permitem duas hipóteses para estes sujeitos sobre o papel da gramática no ensino de LE:

- a) para os PI a gramática ocupa uma posição importante, mas não central no ensino de LE. Os PI tendem para o ensino comunicativo;

b) para os AI a gramática ocupa uma posição importante ou até central no ensino de LE. Os AI tendem para o ensino tradicional.

No que se refere à primeira hipótese, acrescenta-se que a percentagem com relação à forma sistemática de apresentação da gramática (53%) (vide tabela 10) ainda pode ser muito alta, considerando que a forma isolada de apresentação da gramática corresponde antes ao ensino comunicativo, assim como a percentagem com referência à prática de exercícios estruturais (100%) é muito alta.

Acredita-se que o ensino sistemático da gramática, assim como a prática de exercícios estruturais (mecânicos) são mais fáceis de dominar quanto a sua organização, estruturação e instrução do que o ensino isolado da gramática e a prática de exercícios comunicativos, pois a gramática em si como matéria de ensino é mais limitada, dando mais segurança ao professor, enquanto que a língua como um todo apresenta mais complexidade.

Com relação à segunda hipótese, acredita-se que a posição central que a gramática ocupa no ensino de LE não é só uma opinião, mas também uma convicção do aluno, pois parece que o aluno que foi instruído no ensino tradicional está convencido de que só pode aprender uma LE através da gramática tradicional. Uma mudança desta atitude pode ser difícil para o aluno, pois poderia causar-lhe insegurança, uma vez que a aprendizagem da gramática pode ser mais fácil que a comunicação e o adulto pode se sentir mais seguro com a gramática.

Zimmermann (1990, p. 43) resume este fenômeno na afirmativa de que *“es im Umfeld der Kognitivierung im Fremdsprachenunterricht nicht simplizistisch um Methodenprobleme allein geht, sondern um tiefer liegende Fragen von Einstellungen und ggf. Einstellungsänderungen”*.

Muito embora não se possa afirmar de forma conclusiva, pelo que se evidencia, a posição importante que a gramática ocupa pode levar a uma atitude positiva em relação à gramática no ensino de LE, pelo menos com respeito ao professor. Mas esta é uma observação que demanda mais pesquisas e que, se confirmada, pode levar a uma efetivação do processo ensino - aprendizagem, uma vez que professor e aluno estejam convencidos, sobretudo, da importância do ensino efetivo da gramática.

Com respeito ao aluno, foi observado que a posição importante que a gramática ocupa teve uma influência positiva parcial sobre a atitude em relação à gramática no ensino

de LE, isto é, praticamente a metade dos AI entrevistados considera a gramática importante, mas não tem o gosto pela mesma.

Zimmermann (1995, In: Gnutzmann/Königs, 1995, p. 183-184) afirma que neste fenômeno trata-se de uma atitude ambivalente: *affektiv-negativ/kognitiv-positiv*. E, a partir desta afirmativa, o autor chama a atenção para o ato cognitivo-afetivo no ensino de LE: *“Grammatik wird kognitiv besser verarbeitet, wenn sie so angeboten wird, daß Schüler auch affektiv angesprochen werden”*.

Quanto à atitude negativa em relação à gramática no ensino de LE, constatou-se que ela é atribuída, principalmente, às dificuldades do aluno com referência a mesma, mais especificamente, a problemas de compreensão da explicação do professor e da explanação no livro didático, que por sua vez são devidos à falta de clareza dos textos gramaticais, assim como à falta de prática e de revisão gramatical.

A idade, o nível de proficiência e a história educacional do aluno demonstraram ser variáveis importantes para a instrução da gramática no ensino de LE. Comprova-se assim a afirmativa de Celce-Murcia (1985) de que o foco na gramática deve ser maior em se tratando do ensino a adultos em nível intermediário, letrados que estão na faculdade.

O objetivo da pesquisa, investigar o papel da gramática no ensino de LE (alemão) através de relatos verbais de professores e alunos universitários, foi, portanto, alcançado.

Analisando os resultados, chega-se a algumas constantes, mas a análise não permite que se tirem conclusões sobre o processo ensino - aprendizagem de LE, uma vez que seria necessária uma pesquisa que empregasse também outros instrumentos de investigação: pré-teste, teste definitivo e observação em sala de aula.

Acredita-se, pois, que os resultados da pesquisa, como professores e alunos definem o papel da gramática, isto é, o que eles pensam sobre a gramática e como é a aula de gramática no ensino de LE, possam contribuir na conscientização da importância do ensino aperfeiçoado da gramática por parte do professor, e, sobretudo, despertar futuros estudos sobre a otimização da gramática no ensino - aprendizagem de LE.

Este trabalho mostrou que não é fácil relacionar competência lingüística (gramatical) e competência comunicativa no ensino de LE e que há muito ainda para ser questionado e discutido, porém o que se espera é que o professor de LE se torne, pelo menos, indivíduo consciente, crítico e autônomo e que tenha em mente que o objetivo principal do ensino de

LE é propiciar ao aluno o conhecimento da LE para fins de comunicação, isto é, o uso livre e espontâneo da língua.

Baseado nos resultados deste trabalho sugere-se do ponto de vista didático do alemão como língua estrangeira para o professor:

- que o objetivo de ensino, assim como o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado pode influenciar muito a aula de gramática no ensino de LE, pois eles determinam todos os passos a serem seguidos;
- que a proporção da aula de gramática pode depender:
 - da idade do aluno;
 - do nível de proficiência do aluno;
 - do grau cultural ou da experiência educacional do aluno;
 - do grau de dificuldade do tópico gramatical;
 - do fim para o qual se estuda a língua, isto é, do tipo de curso, por exemplo, conversação, instrumental, etc.;
 - do estilo de aprendizado do aluno;
- que a gramática seja apresentada gradativamente, isto é, enfatizando-se, primeiro, tópicos gramaticais mais simples, mais usuais ou até mais parecidos com a língua materna;
- que a forma concreta de apresentar a regra gramatical seja vinculada ao estilo de aprendizado do aluno;
- que a forma de exercício seja vinculada ao tópico gramatical e a atividades para casa/sala de aula;
- que o aluno possa relacionar a forma oral com a escrita e vice-versa;
- que a gramática seja explorada, sempre que possível, de forma contextualizada e partindo de textos do interesse do aluno;
- que o professor leve em consideração, sempre que possível, o estilo de aprendizado do aluno e enfatize estratégias de aprendizagem, isto é, ensine o aluno *aprender* a aprender;
- que o professor considere o ato cognitivo - afetivo no processo ensino - aprendizagem.

Em suma, considera-se importante para o ensino - aprendizagem que o papel da gramática no ensino de LE à luz da abordagem comunicativa é ser um *instrumento de comunicação*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A fusão da gramática com a coerência comunicativa. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 5-6, p.7-15, 1985.
- _____. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 8, p. 85-91, 1986.
- _____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas (SP): Pontes, 1993.
- APPLIED LINGUISTICS. v. 10, n. 2, 1989.
- BERISSO, L. e FRANZONI, P. H. La gramática y los enfoques comunicativos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 13, p. 87-94, 1989.
- BÖRNER, W. ; KIELHÖFER, B. ; VOGEL; K. *Französisch lehren und lernen: Aspekt der prachlehrforschung*. Kronberg, 1976.
- BOHN, H. e VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos de lingüística aplicada - O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1987.
- CANALE, M. e SWAIN, M. Theoretical bases of communication approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*. v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.
- CASTILHO, A. T. Português falado e ensino de gramática. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 103-36, 1990.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar pedagogy second and foreign language teaching. In: *Tesol Quarterly*. Alexandria, Virginia, v. 25, n. 3, p. 459-80, 1991.
- _____. A pedagogia da gramática no ensino de uma língua estrangeira. In: *Cadernos CED 22: Ensino de Língua Estrangeira - metodologia traduzida*. Florianópolis: Núcleo de Publicações CED - UFSC, p- 109-136, 1995.
- COHEN, A. D. Metodologia de pesquisa em lingüística aplicada: mudanças e perspectivas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, nº 13, p. 1-13, 1989.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Uma releitura do conceito de competência comunicativa. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 26, p. 17-35, 1995.
- FRANZONI, P. H. Um percurso do conceito de comunicação em LA. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 16, p. 21-8, 1990.
- GNUTZMANN, C. e KÖNIGS, F. G. (Org.). *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 1995.

- GRANNIER-RODRIGUES, D. M. e LOMBELLO, L. C. A anterioridade do lingüístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 14, p. 139-44, 1989.
- KÖNIGS, F. G. *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht: e. konzeptorientierter Beitr. zur Erforschung d. Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 1983.
- KOORDINIERUNGSGREMIUM IM DFG - Schwerpunkt 'Sprachlehrforschung' (ed.) : Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Eine Zwischenbilanz. Kronberg: Scriptor, 1977.
- LEUPOLD, E. e PETTER, Y. (Hrsg.). *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre*. Tübingen: Narr, 1990.
- MEESE, H. *Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit*. Berlin und München: Langenscheidt KG, 1984.
- MOHAMMED, A. M. Informal pedagogical grammar. In: *Iral*. v. 34, n. 4, p. 283-91, 1996.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 1996.
- MULTHAUP, U. *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen: von Lehrplänen zu Lernprozesse*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 1995.
- ODLIN, T. (Ed.). *Perspectives on pedagogical grammar*. 1. ed. Cambridge University Press, 1994.
- PEREIRA, É. *Um estudo sóciolingüístico na colônia Esperança*. Florianópolis: UFSC, 1977. (dissertação de mestrado)
- ROSS, D. From theory to practice: some critical comments on the communicative approach to language teaching. In: *Language Learning*. v. 31, n. 1, p. 223-41, 1981.
- SLAMA-CAZACU, T. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. Tradução de Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Pioneira, 1979.
- TAYLOR, S. D. The meaning and use of the 'competence' in linguistics and applied linguistics. In: *Applied Linguistics*. v. 9, n. 2, p. 148-68, 1988.
- TITONE, R. *Psicolingüística aplicada: introdução psicológica à didática das línguas*. Tradução de Aurora Fornani Bernardini. São Paulo: Sumus, 1983.
- WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas (SP): Pontes, 1991.

WIEDEMANN, L. Estruturalismo, Gramática Transformacional e Sóciolingüística: uma análise de três métodos no ensino de línguas. In: *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 21-42, 1984.

ZIMMERMANN, G. *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1984.

_____. *Grammatik: Lehren - Lernen - Selbstlernen: zur Optimierung grammatikal. Texte im Fremdsprachenunterricht*. 1. Aufl. München [i. e. Ismanig]: Hueber, 1985.

_____. *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung*. 1. Aufl. Ismaning: Hueber, 1990.

ANEXOS
INSTRUMENTOS DA PESQUISA
E QUADROS GERAIS

Lehrerfragebogen

Name:

Ausbildungsgrad:

Alter:

Es ist für mich wichtig zu wissen, wie Sie die Grammatik im Unterricht einschätzen und vermitteln.

1. Wie bewerten Sie Ihre Ausbildung an der Universität

a. hinsichtlich der Grammatik zu Ihrer sprachlichen Kompetenz?

(Bitte nur eine Antwort)

- sehr gut gut befriedigend
 ausreichend mangelhaft ungenügend

b. hinsichtlich der Grammatik zu Ihrer didaktischen Kompetenz?

(Bitte nur eine Antwort)

- sehr gut gut befriedigend
 ausreichend mangelhaft ungenügend

2. Wie lange unterrichten Sie schon Deutsch an einer Universität?

3. Bilden Sie sich im Hinblick auf den Grammatikunterricht fort?

(Bitte nur eine Antwort)

- regelmäßig selten gar nicht

Bitte begründen Sie Ihre Antwort:

4. Welches der folgenden Lehrziele halten Sie persönlich für besonders wichtig?

(Markieren Sie die Wichtigkeit mit den Ziffern 1= sehr wichtig bis 3= nicht wichtig)

- Studenten sollen die Grammatik beherrschen
 Studenten sollen sich mühelos ausdrücken können, wobei grammatische Korrektheit sehr wichtig ist.
 Studenten sollen sich mühelos ausdrücken können, wobei grammatische Korrektheit nicht sehr wichtig ist.

5. Wie gern unterrichten Sie Grammatik?

(Bitte nur eine Antwort)

- sehr gern gern nicht sehr gern gar nicht gern

6. In welchem Verhältnis steht in Ihrem Unterricht das Ausmaß der Grammatikvermittlung (Regelerklärung und Übung) zu den übrigen Inhalten?

(Bitte nur eine Antwort)

- zu hoch angemessen zu niedrig

7. Nennen Sie Ihren Studenten Ziel und Zweck der Vermittlung des jeweiligen grammatischen Kapitels?

(Bitte nur eine Antwort)

- grundsätzlich manchmal nein

8. Kommt es vor, daß Sie eine oder mehrere Stunden hintereinander nur Grammatik unterrichten?

(Bitte nur eine Antwort)

- oft manchmal selten gar nicht

9. Wie erfolgt die Einübung eines grammatikalischen Kapitels?

(Mehrfachantworten möglich)

a. vorwiegend schriftlich vorwiegend mündlich

b. Lassen Sie eine Struktur in mehreren Situationen üben?

- ja nein

c. Lassen Sie mehrere Strukturen in einer Situation anwenden?

- ja nein

10. Wie erklären Sie die grammatischen Regeln?

(Bitte nur eine Antwort)

- Erst gebe ich die Regeln, dann lasse ich sie von den Studenten auf Beispiele anwenden.
 Erst gebe ich den Studenten Beispiele, dann formuliere ich die Regel selbst.
 Erst gebe ich den Studenten Beispiele, dann lasse ich sie die Regel selbst finden.
 Sonstige:

11. Welche Formen der Regelerklärung wählen Sie?

(Bitte nur eine Antwort)

- Metasprache Zeichnungen
 Signale Beispielsätze
 andere:

12. Zu welcher Art der Grammatikvermittlung tendieren Sie?

(Bitte nur eine Antwort)

- die Grammatik isolierend darzubieten (z. B. nur "er" + Verbform)
 die Grammatik systematisch darzubieten (z. B. alle Personen + entsprechende Verbform im Präsens)

Bitte versuchen Sie, Ihre Antwort kurz zu begründen:

13. Planen Sie regelmäßig Wiederholung ein?

- ja nein

Studentenfragebogen

Name:

Stufe:

Alter:

Es ist für mich wichtig zu wissen, wie Sie die Grammatik im Unterricht einschätzen und lernen/hätten vermittelt haben wollen.

1. Wie finden Sie die Grammatik im Unterricht?

- sehr wichtig wichtig nicht so wichtig gar nicht wichtig

Bitte begründen Sie Ihre Meinung:

2. Wie lernen Sie Grammatik im Unterricht?

- durch Regeln durch Beispiele durch Übung andere Vorgehensweise

3. Wie hätten Sie die Vermittlung der Grammatik gerne?

4. Wie finden Sie die Grammatik vom Lehrer erklärt?

- sehr einfach einfach nicht so einfach gar nicht einfach

Woran liegt es Ihrer Meinung nach?

5. Wie finden Sie die Grammatik im Lehrwerk dargestellt?

- sehr einfach einfach nicht so einfach gar nicht einfach

Woran liegt es Ihrer Meinung nach?

6. Wie oft müssen Sie ein grammatisches Phänomen lernen bzw. erklärt bekommen?

- sehr oft oft nicht so oft gar nicht oft

Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung:

Questionário do professor

Nome:

Formação profissional:

Idade:

Importante: Qual a posição que você atribui à gramática e como a ensina no ensino de LE?

1. Como você avalia sua formação universitária

a. com respeito ao aprendizado da gramática da LE (competência lingüística)?

(somente uma resposta)

 boa suficiente insuficiente

b. com respeito ao ensino da gramática da LE (competência didática) ?

(somente uma resposta)

 boa suficiente insuficiente

2. Há quanto tempo você ensina LE em uma universidade?

3. Considerando o ensino da gramática, você se aperfeiçoa em LE?

(somente uma resposta)

 regularmente raramente nunca

Justifique sua resposta:

4. Qual dos objetivos de ensino de LE abaixo relacionados você considera de modo especial importante?

(assinale o grau de importância utilizando a seguinte escala: 1= muito importante, 2=importante e 1= não importante)

 Os alunos devem dominar a gramática. Os alunos devem ter condições de se expressar com facilidade preocupando-se com a correção gramatical, pois esta é muito importante. Os alunos devem ter condições de se expressar com facilidade não se preocupando tanto com a gramática, pois esta não é tão importante.

5. Você gosta de ensinar gramática?

(somente uma resposta)

 sim, muito sim sim, mas não muito não

6. Qual a proporção da gramática (regras e exercícios) em relação a outros conteúdos em sua aula?

(somente uma resposta)

 alta média baixa

7. Você informa seus alunos sobre o objetivo do tópico gramatical antes de ensiná-lo?

(somente uma resposta)

 sempre às vezes nunca

8. Você ensina gramática uma ou mais aulas seguidas?

(somente uma resposta)

Entrevista do professor

1. O que significa gramática para você?
2. Qual a sua atitude em relação à gramática?
3. Qual a posição que você atribui à gramática no ensino de LE?
4. Como você ensina gramática?

Questionário do aluno

Nome:

Semestre:

Idade:

Importante: Qual a posição que você atribui à gramática e como você a aprende/gostaria que a mesma você ensinada no ensino de LE?

1. Você considera a gramática no ensino de LE

- muito importante importante não muito importante pouco importante

Justifique sua resposta:

2. Você aprende gramática através de

- regras exemplos exercícios outra

3. Como você gostaria que a gramática fosse ensinada?

4. Você considera a explicação gramatical do seu professor

- muito simples simples não muito simples nada simples

Justifique sua resposta:

5. Você considera a apresentação da gramática no seu livro didático

- muito simples simples não muito simples nada simples

Justifique sua resposta:

6. Considerando a explicação do seu professor sobre um tópico gramatical em sala de aula ou a explanação de um tópico gramatical no seu livro didático, você precisa que ele seja explicado ou estudá-lo

- com muita frequência com frequência não com muita frequência sem nenhuma frequência

Justifique sua resposta:

Entrevista do aluno

1. O que significa gramática para você?
2. Qual a sua atitude em relação à gramática?
3. Qual a posição que você atribui à gramática no ensino de LE?
4. Como você aprende gramática?
5. Como você gostaria que a gramática fosse ensinada?

Quadro Geral I

Para uma melhor visualização dos resultados sobre a posição da gramática no ensino de LE, construiu-se um quadro geral com porcentagens das questões 4, 6, 8, 5 e 12 da seção 3:

questão 4

objetivo de ensino mais importante	porcentagem
gramática	13%
gramática/comunicação	60%
comunicação	27%

questão 6

proporção do conteúdo gramatical	porcentagem
alta	0%
média	100%
baixa	0%

questão 8

freqüência da aula de gramática	porcentagem
freqüentemente	0%
às vezes/raramente	47%
nunca	53%

questão 5

grau de preferência pelo ensino de gramática	porcentagem
gosta muito/gosta	87%
gosta, mas não muito	13%
não gosta	0%

questão 12

forma de apresentação da gramática	porcentagem
sistemática	53%
ambas formas	27%
isolada/nenhuma das formas	20%

Analisando o quadro geral acima, observa-se que:

- 60% dos PI consideram a gramática e a comunicação como objetivo de ensino mais importante: Os alunos devem ter condições de se expressar com facilidade, preocupando-se com a correção gramatical, pois essa é muito importante;
- para 100% dos PI a gramática ocupa em suas aulas uma proporção mediana em relação a outros conteúdos;
- 53% dos PI nunca ensinam gramática uma ou mais aulas seguidas;
- 87% dos PI gostam muito/gostam de ensinar gramática;
- 53% dos PI apresentam a gramática de forma sistemática.

Como pode-se verificar, no que se refere ao objetivo de ensino, a proporção do conteúdo gramatical, a frequência da aula de gramática e o grau de preferência pelo ensino de gramática, os resultados mostram que a gramática ocupa uma posição importante, mas não central no ensino de LE, não considerando, porém, a porcentagem com relação a forma sistemática de apresentação da gramática, que ainda pode ser muito alta.

Quadro Geral II

Para uma melhor visualização dos resultados sobre o método de ensino, construiu-se um quadro geral com porcentagens das questões 7, 10, 11 e 9 da seção 4:

questão 7

freqüência da informação sobre o objetivo do tópico gramatical	porcentagem
Sempre	67%
às vezes	33%
nunca	0%

questão 10

forma de apresentação da regra gramatical	porcentagem
dedutivo	7%
indutivo	54%
outra	40%

questão 11

forma (concreta) de apresentação da regra gramatical	porcentagem
metalinguagem	13%
desenhos/símbolos	0%
frases-exemplos	53%
outra	33%

questão 9a

forma de exercitação do tópico gramatical	porcentagem
escrita	33%
oral	33%
ambas	33%

questão 9b

exercício de uma estrutura em várias situações	porcentagem
sim	100%
não	0%

questão 9c

emprego de várias estruturas em uma situação	porcentagem
sim	67%
não	33%

Analisando o quadro geral acima observa-se que:

- 67% dos PI informam sempre os seus alunos sobre o objetivo do tópico gramatical a ser ensinado;
- 54% dos PI empregam o método indutivo na apresentação de uma regra gramatical;

- 53% dos PI explicam uma regra gramatical exclusivamente através de frases-exemplos;
- 33% dos PI exercitam um tópico gramatical com seus alunos por escrito, 33% oral e 33% de ambas formas;
- 100% dos PI praticam com os seus alunos uma estrutura gramatical em várias situações;
- 67% dos PI praticam com os seus alunos várias estruturas gramaticais em uma situação.

Como se pode verificar, no que diz respeito a forma de apresentação da regra gramatical, a forma concreta de apresentação da regra gramatical e a forma de exercitar um tópico gramatical e praticar uma estrutura gramatical, os resultados mostram uma tendência para o ensino comunicativo, não considerando, porém, a porcentagem com relação à prática de uma estrutura gramatical em várias situações, que é muito alta.

Quadro Geral III

Para uma melhor visualização dos resultados sobre a posição da gramática no ensino de LE e o método de ensino, construiu-se um quadro geral com porcentagens das questões: 1, 4, 5, 6 e 2 das seções 3 e 4:

questão 1

grau de importância da gramática no ensino de LE	porcentagem
muito importante/ importante	98%
não muito importante	3%
pouco importante	0%

questão 4

grau de compreensão da explicação gramatical do prof.	porcentagem
muito simples/ simples	57%
não muito simples	43%
nada simples	0%

questão 5

grau de compreensão da apresentação gramatical no livro didático	porcentagem
muito simples/simples	37%
não muito simples	54%
nada simples	9%

questão 6

freqüência da explicação (explanação) gramatical	porcentagem
muita freqüência/ freqüência	38%
não c/ muita freqüência	63%
sem nenhuma freqüência	0%

questão 2

forma única de aprendizagem da gramática	porcentagem
a) regra	0%
b) exemplo	6%
c) exercício	6%
d) outra	89%

(questão 2)

forma combinada de aprendizagem da gramática	porcentagem
a,b,c	71%
a,b	13%
b,c	13%
a,c	3%

Analisando o quadro geral acima observa-se que:

- 98% dos AI consideram a gramática muito importante/importante no ensino de LE;
- 57% dos AI não têm dificuldades em compreender a explicação gramatical do professor;
- 63% dos AI têm dificuldades em compreender a explanação gramatical no livro didático;
- 63% dos AI afirmam que um tópico gramatical não precisa ser explicado ou estudado com muita frequência, isto é, não têm problemas com a gramática no ensino de LE;
- 89% dos AI combinam as formas *regras, exemplos e exercícios* para aprender a gramática, dos quais 71% aprendem a gramática através da combinação de todas as três formas.

Como se pode verificar, com referência ao grau de importância e a forma de aprendizagem da gramática, os resultados mostram que a gramática ocupa uma posição importante ou até central com uma tendência para o ensino tradicional.