

JOANA DE SÃO PEDRO

**OS APRENDIZES DE INGLÊS GERAL E
INSTRUMENTAL E SUAS ATITUDES FACE À
GRAMÁTICA**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Orientadora:
Prof^a Dra. Linda Gentry El-Dash

Campinas
2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL – Unicamp

CRB 8/6934

Sa63a

São Pedro, Joana de.

Os Aprendizes de inglês geral e instrumental e suas atitudes face à gramática / Joana de São Pedro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Linda Gentry El-Dash.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Estudantes - Atitudes. 3. Língua inglesa - Gramática. 4. Pesquisa quantitativa. I. El-Dash, Linda Gentry. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Learners of General English and English for Specific Purposes and their attitudes towards grammar.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): English language - Study and teaching; Students - Attitudes; English language - Grammar; Quantitative research.

Área de concentração: Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto e Prof. Dr. Edson Françaço, Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini (Suplente) e Profa. Dra. Ingedore Grunfeld Villaça Koch (Suplente).

Data da defesa: 25/01/2006.

Dissertação defendida e aprovada em 25 de janeiro de 2006 pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof^a Dra. Linda Gentry El-Dash - Orientadora
Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística Aplicada

Prof^a Dra. JoAnne M. McCaffrey Busnardo Neto
Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística Aplicada

Prof. Dr. Edson Françaço
Universidade Estadual de Campinas – Departamento de Linguística

Dedicatória
A Deus, aos meus pais e ao meu irmão.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Auxiliadora, por toda a ajuda sobrenatural para que este trabalho fosse possível, pela garra e pela saúde necessárias para que eu travasse essa luta.

Aos meus pais Manuel e Márcia e ao meu irmão Tobias, por todo o apoio, por todas as renúncias em meu favor e por acreditarem tanto em mim.

À Prof^a Linda, por me orientar, no sentido pleno desta palavra, e pelo seu esforço em sempre compreender as minhas dificuldades.

Aos meus irmãos do Projeto Universidades Renovadas, pelo apoio nas dificuldades e pela colaboração nas entrevistas.

Aos meus amigos, pelo incentivo e pela compreensão.

Aos meus colegas de curso que me acompanharam e àqueles que me deram sugestões valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus professores de curso que contribuíram para a minha sólida formação.

A todos os alunos e professores que colaboraram com esta pesquisa.

Aos professores titulares e suplentes da banca examinadora.

Aos funcionários do IEL.

Ao CNPQ, pelo auxílio financeiro para a realização desta pesquisa.

“Algumas pessoas olham pela janela, vêem as rosas murchas e ficam tristes. Outras pessoas olham pela janela, vêem as rosas murchas e ficam felizes...são capazes de ver a semente”.

RESUMO

Este trabalho investiga as atitudes de aprendizes de Inglês face ao aprendizado da gramática. É uma pesquisa de base que focaliza uma questão relevante para os desafios atuais que vêm sendo enfrentados na área de ensino de línguas. Na tentativa de priorizar as opiniões reais dos sujeitos, fizemos entrevistas orais semi-estruturadas com grupos de universitários aprendizes de Inglês. Essas entrevistas revelaram várias idéias diferentes sobre a gramática. Tais idéias foram usadas para construir o questionário propriamente dito, o qual as apresentou numa escala tipo *Likert*. Os sujeitos que responderam ao questionário eram alunos de Inglês Geral ou Instrumental em uma universidade pública do estado de São Paulo. Os escores variavam de 1 (mais baixo) a 7 (mais alto) conforme o grau de concordância desses alunos com as declarações propostas. Posteriormente os resultados foram submetidos a uma análise fatorial que gerou 30 fatores independentes, os quais foram correlacionados com certas variáveis, como sexo, área de estudo (humanas, exatas e biológicas) e tipo de curso de Inglês (Geral ou Instrumental). Ao agrupar os itens que os alunos vêem como semelhantes, os fatores revelaram o que subjaz suas respostas e foram nomeados, levando em conta o tipo de concepção delineada sobre a gramática. Finalmente, apresentamos reflexões sobre o papel da gramática na esperança de poder ajudar os professores a promover uma imagem mais positiva da gramática na sala de aula.

Palavras-chave: Língua inglesa - Estudo e ensino; Estudantes – Atitudes;
Língua inglesa – Gramática; Pesquisa quantitativa.

ABSTRACT

This research investigates the attitudes of the English language learners towards the learning of grammar. It is basic research focusing on an issue relevant to the challenges that have been faced in the area of language teaching. In an attempt to give priority to the true opinions of students, we conducted semistructured interviews with groups of university students learning English. These interviews revealed numerous different ideas about grammar, and these were used to design the questionnaire, which introduced these ideas in a Likert-type format. The subjects responding the questionnaire were students either of general English or English for Specific Purposes at a Public University in São Paulo State. Scores ranged from 1(the lowest) to 7 (the highest), in relation to agreement with the proposed statements. The results were then submitted to factor analysis and generated 30 independent factors. These were correlated to certain variables, i.e., gender, area of study (humanities, sciences or biology) and type of English course (general or specific purposes). By grouping the items of the questionnaire that are considered to be similar by the students, these factors showed what underlies the responses of the learners, and they were labeled, in relation to aspect of grammar involved. Finally, we have presented some reflections about the role of grammar in the hope that this will help teachers promote a more positive image of grammar in the class.

Key-words: English language - Study and teaching; Students - Attitudes;
English language - Grammar; Quantitative research

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA	3
1.1.1 Justificativa	3
1.1.2 Objetivos	6
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
2.1 CONCEITO DE GRAMÁTICA	8
2.1.1 As diferentes visões de gramática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira	11
2.1.1.1 A gramática como espinha dorsal no ensino de língua estrangeira	12
2.1.1.2 A gramática como desenvolvimento automático resultando do uso da língua estrangeira	15
2.1.1.2.1 <i>Inglês Instrumental</i>	18
2.1.1.2.2 <i>Inglês Geral</i>	22
2.2 TENTATIVA DE INTEGRAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E COMUNICAÇÃO	28
2.3 A QUESTÃO DE <i>MOTIVAÇÃO E ATITUDES</i>	34
3 MATERIAIS E MÉTODOS	44
3.1 SUJEITOS	47
3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA	48
3.2.1 Levantamento de opiniões em grupos focais	48
3.2.2 A elaboração do questionário	48
3.3 MÉTODOS	49
3.3.1 Aplicação do questionário	49
3.3.2 Análise dos dados	50

3.3.2.1 Análise Fatorial	50
3.3.2.2 Análise de Variância (ANOVA)	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
4.1 ANÁLISE FATORIAL	56
4.1.1 Os fatores	58
4.1.1.1 Comparando fatores	74
4.1.1.2 Limitando os itens constituintes dos fatores	77
4.2 ANÁLISE DE VARIÂNCIA	80
4.2.1 Diferenças por sexo	81
4.2.2 Diferenças por área de estudo	84
4.2.3 Diferenças por tipo de curso de Inglês	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	107
APÊNDICES	115
Apêndice 1 – Roteiro para entrevista	116
Apêndice 2 – Cópia do Questionário	118

1 INTRODUÇÃO

É de conhecimento de todos a importância primordial que a língua inglesa tem nos dias atuais. As pessoas procuram aprendê-la por muitas razões diferentes desde necessidades profissionais até o interesse pela cultura do povo falante da mesma e pela língua em si. Essa procura leva à investigação das várias maneiras possíveis de ensinar e aprender línguas estrangeiras¹, especialmente o Inglês. E muitas questões vão sendo levantadas. Dentre as mais atuais está o papel da gramática nesse processo de ensino e aprendizagem. É uma questão polêmica. Por um lado, há a linha que segue a tradição, defendendo seu ensino explícito, enquanto por outro, há a linha que dá ênfase à aquisição natural da língua, descartando a necessidade de explicações gramaticais. Essas posições refletem a opinião dos profissionais da educação e levaram a estudos sobre a aquisição da gramática, seja de maneira explícita ou implícita, no contexto da sala de aula, averiguando a melhor forma de fazê-lo (FERREIRA, 2001). Já existem várias pesquisas no Brasil que exploram esse assunto sob a ótica do professor, por exemplo, a preocupação com a crença existente na escola pública de que aprender língua é aprender gramática e as implicações de tal visão para o ensino (SANTOS, 2001); as crenças de professores a respeito da gramática e do modo de ensiná-la, bem como o comportamento de um professor em particular lidando com a gramática em sala de aula (CARAZZAI, 2002) ou ainda, a reflexão sobre vários

¹ Comumente a expressão “ensino e aprendizagem de língua estrangeira” se refere à situação da sala de aula em que os indivíduos têm um contato limitado com a língua fora da sala de aula. Ao contrário, a “aquisição de segunda língua” é o termo usado para indicar uma situação de imersão em uma cultura em que a língua-alvo é falada, não havendo tais limitações da sala de aula.

autores que aderiram ao Comunicativismo clássico e, ao mesmo tempo, trabalham com o ensino da forma² em língua estrangeira (MADEIRA, 2003).

Assumindo o papel de educador, acreditamos que não é possível descartar a instrução formal em uma aula de língua estrangeira em que se lida com uma situação de contato artificial com a mesma. Logo, diante de tanta polêmica, temos, como propósito, afirmar que as explicações gramaticais são indispensáveis, sugerindo uma maneira de enxergar a gramática que apresentamos em nossas considerações finais, porque acreditamos que a forma é o tecido (e não a finalidade do aprendizado) em que se acomodam os demais aspectos lingüísticos e extra-lingüísticos, os quais devem ser igualmente enfatizados, para que, integrados, produzam uma comunicação eficaz com correção, precisão e adequação:

A questão importante não é se o ensino e aprendizado da gramática é necessário e/ou suficiente para o aprendizado da língua, mas se ajuda ou não. E a minha opinião é que ajuda, desde que seja ensinada consistentemente como um meio para melhorar o domínio da língua, não como um fim em si mesmo (UR, 1991, p.6).

Como já mencionado, há várias pesquisas voltadas para o que o professor pensa com relação à gramática e seu ensino. Entretanto, desconhecemos estudos voltados para a opinião dos aprendizes sobre a gramática. O nosso estudo investiga, pois, as atitudes dos universitários aprendizes de Inglês face ao aprendizado da gramática e à gramática em si. Embora a definição de gramática até possa ser acessada indiretamente através da avaliação dessas atitudes, a nossa preocupação não está em responder à pergunta “O que é gramática?”. Isso porque esta é uma questão aberta e complexa para a qual há respostas divergentes.

² Usamos, ao longo do texto, a palavra forma fazendo referência à estrutura da língua.

1.1 JUSTIFICATIVA E OBJETIVO DA PESQUISA

1.1.1 Justificativa

Em princípio, é importante destacar que um dos elementos cruciais no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é a existência de motivação que promove o processo de aprendizado e normalmente é associada com sucesso. Atitudes, especialmente positivas, são aspectos que cooperam para que essa motivação de fato exista. Estas não se referem somente à situação de aprendizado como um todo, tais como atitudes direcionadas para o professor, para o curso em geral, para os colegas de classe, o material utilizado, as atividades extra-curriculares e assim por diante (GARDNER, 2001), mas também se referem a aspectos específicos como questões lingüísticas. Nesse sentido, o nosso objeto de atitude é a gramática. Mas qual gramática? Reconhecemos que, em termos teóricos, há várias definições de gramática, as quais serão discutidas adiante. O que nos interessa, porém, são os aspectos da gramática, com relação à aprendizagem, que são percebidos pelos alunos.

Em segundo lugar, acreditamos que o olhar atento tanto do professor quanto do pesquisador para as atitudes dos alunos é importante porque pode levar ao planejamento de tarefas coerentes com a realidade deles, seus valores e interesses. O resultado pode ser maior motivação para aprender uma língua estrangeira. Por outro lado, ao conhecer as atitudes dos aprendizes, o professor tem condições de perceber que tipo de opinião sobre o ensino explícito da gramática pode vir a prejudicar o aprendizado e trabalhar essa questão com os alunos a fim de que tenham mais sucesso na aprendizagem.

No contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a gramática e a comunicação são tantas vezes vistas como opostas e incompatíveis, levando à necessidade de uma reflexão mais apurada em torno do tema gramática na sala de aula de línguas (LARSEN-FREEMAN, 1993). E é exatamente a propagação desse tipo de pensamento que nos levou a estudar esse tema.

Partindo do pressuposto de que uma das causas da separação dicotômica entre gramática e comunicação é a visão específica de linguagem própria de cada abordagem de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, observamos que, embora haja muitas pesquisas que se preocupam com a maneira como a gramática vem sendo ensinada ao longo dos anos ou com o ponto de vista dos professores sobre o assunto, ainda não se dá muita importância para a percepção que os aprendizes têm da gramática em si. Cada abordagem se baseia na visão de linguagem e conceito de gramática de seus adeptos, não se preocupando com a visão de linguagem e de gramática que tem sido construída nas mentes daqueles que são o alvo dessas abordagens, levando-nos a questionar qual efeito isso surte sobre o aprendiz que, ao longo de seus estudos, é exposto a várias abordagens diferentes. Esse é o ponto principal que justifica a presente pesquisa.

A reflexão sobre as visões de linguagem a que os alunos são expostos nos leva a pensar também no ensino e aprendizado formal da língua materna que coloca o indivíduo em contato com uma maneira particular de ver a língua bastante preocupada com a norma. Perini (1997, p. 47), por exemplo, observa que, no caso do Português no Brasil, o ensino da gramática provoca reações fortemente negativas por parte de professores, pais e alunos, de modo a reivindicarem a supressão da disciplina gramática da escola, argumentando que ela não é útil. Em contrapartida, há os que defendem que a gramática é essencial para o aprendizado da língua portuguesa.

Uma reação negativa semelhante, especialmente por parte dos professores, é observada em língua estrangeira, reação esta que acreditamos ter como uma das causas a maneira como se vê a gramática da língua materna. Isso acontece porque não se considera o fato de que na língua materna, o falante já tem uma gramática internalizada, o que faz dos dois contextos pedagógicos bastante diferentes. Com isso se rejeita a gramática ensinada de forma isolada, por meio de exercícios repetitivos, por exemplo, ou até existe uma oposição ferrenha à explicitação gramatical em sala de aula, o que se pressupõe não seja eficaz para que o aprendizado aconteça, embora essa rejeição não seja unânime, como aponta Leech (1994):

Opiniões variam desde aqueles que favorecem a instrução gramatical tradicional através do aprendizado *explícito* – através da apresentação de regras, e assim por diante – até aqueles que defendem o aprendizado *implícito* da gramática através da exposição à língua em uso e da prática. A maioria de nós provavelmente aceita que, na maior parte das situações de aprendizado institucional, algum tipo de combinação do aprendizado implícito e explícito é necessário e, na verdade, inevitável. Muitos também assumem a visão de que o quanto menos os aprendizes tiverem que ser incomodados com a terminologia gramatical e com a explicação gramatical, melhor (LEECH, 1994, p.18, *grifo do autor*, tradução nossa).

Mas será que essa mesma polêmica é refletida nas posições dos alunos? Sabemos que há alunos que não gostam de explicações gramaticais, provavelmente por as considerarem entediadas e sem sentido. No entanto, há também aqueles, para quem, o ensino explícito da gramática é necessário. A posição desses últimos já é uma razão suficiente para que a forma seja de fato abordada explicitamente na sala de aula. Além disso, as atitudes são individuais, podendo variar em função de sexo, idade, aptidão, ansiedade, tipo de curso de línguas (geral ou instrumental) e área de estudo (humanas, biológicas e exatas). Tal variação só vem a confirmar que há alunos que provavelmente têm mais afinidade com a gramática do que outros.

1.1.2 Objetivos

a) Descobrir o que os universitários, aprendizes de Inglês pensam com relação à gramática e seu aprendizado;

b) Entender os aspectos da gramática percebidos e compartilhados pelos aprendizes e que subjazem suas opiniões com relação à gramática;

c) Identificar o maior número possível de aspectos estatisticamente independentes e cujas interpretações são compartilhadas pela população de forma clara e consistente dentro desse grupo;

d) Descobrir quais são as atitudes dos aprendizes de Inglês face à gramática e de que maneira essas atitudes variam em função do sexo³ do indivíduo, da área de estudo⁴ em que ele está envolvido e do tipo de curso de Inglês⁵ em que ele está matriculado⁶;

e) Desenvolver uma pesquisa de base que permita um estudo futuro para verificar os pontos de vista diferentes a respeito de cada aspecto subjacente de gramática.

³ Sexo = homem / mulher. O termo mais adequado seria “gênero”, mas como, em Português, tal palavra também pode se referir a tipo de texto, usamos “sexo”.

⁴ Área de estudo = humanas, exatas, biológicas e linguagem (Letras ou Lingüística)

⁵ Tipo de curso de Inglês = geral ou instrumental

⁶ Ressalve-se que essas correlações são somente válidas para a população específica participante desta pesquisa, logo os resultados obtidos não são generalizáveis.

A fim de que tais objetivos sejam alcançados, pretendemos responder às seguintes perguntas:

1 – Quais são as opiniões dos universitários aprendizes de Inglês sobre a gramática?

2- Quais são os aspectos da gramática que subjazem essas opiniões?

3 – Quais são as correlações entre variáveis individuais, especialmente de sexo, de área de estudo e de tipo de curso de Inglês e esses aspectos da gramática?

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

O nosso texto se inicia com a fundamentação teórica, focalizando gramática e atitudes. Em seguida, apresentamos os materiais e métodos utilizados, acompanhados da explicação teórica devida. Num terceiro momento, detemo-nos em uma análise detalhada dos dados. E, por fim, retomamos os resultados para apontarmos implicações pedagógicas nas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica para esta pesquisa está basicamente centrada nas várias maneiras possíveis de se definir “gramática” e uma possível correlação entre as concepções de gramática e as atitudes dos aprendizes face à mesma, as quais podem refletir um aspecto importante da motivação para o aprendizado de línguas. Para tanto, uma vez que o tipo de ensino pode influenciar a formação de atitudes e dada a questão polêmica a respeito da dita dicotomia existente entre gramática e comunicação, apresentamos uma discussão sobre o papel da gramática para aquelas abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que achamos relevantes para este estudo, sobretudo as mais convencionais e amplamente propagadas. Posteriormente, propomos argumentos para uma reconciliação entre a gramática e a comunicação e apresentamos um modelo atual que busca esse elo de ligação entre ambas. Num segundo momento, discutimos o conceito de atitudes dentro de um construto maior que é a motivação, além de outros aspectos relevantes para as questões motivacionais. Isso porque as atitudes face à gramática, que é um dos inúmeros aspectos da língua, podem ajudar a entender parte da motivação para aprender a língua e não apenas a gramática. Esta motivação, por sua vez, ajuda a explicar o comportamento dos alunos no contexto de aprendizagem.

2.1 O CONCEITO DE *GRAMÁTICA*

Gramática é um conjunto de regras que definem como as palavras (ou partes de palavras) são combinadas ou modificadas para formar unidades de significado aceitáveis dentro de uma língua (UR,1991, p. 87, tradução nossa).

O conceito de gramática é controvertido: nem todos a definem da mesma maneira (POSSENTI, 1996). O significado do termo “gramática” varia conforme a exigência do contexto ou a visão de linguagem de uma determinada abordagem de ensino de línguas. No entanto, Larsen-Freeman (2001) defende que, apesar das diferenças de propósitos e contextos, todas procuram ao menos explicar os mesmos fenômenos: a morfologia e a sintaxe. Ainda assim, para ela, a interpretação mais usual do termo é limitada à “estrutura organizacional da língua”.

Basicamente há três definições principais do termo “gramática”, a saber: gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Uma lista do que se pode ou não se pode fazer na língua, distinguindo o que é correto do que é incorreto, configura-se como uma gramática prescritiva ou normativa (POSSENTI, *Ibid.*, LARSEN-FREEMAN, *Ibid.* e DECARRICO e LARSEN-FREEMAN, 2002).

Por outro lado, a gramática pode se referir à codificação e descrição do sistema da língua, da maneira como ele é usado por um nativo. As regularidades do uso podem ser descritas por meio de regras, mas não são vistas como normas, ao contrário, representam o conhecimento lingüístico intuitivo do falante, é a chamada gramática descritiva (POSSENTI, *Ibid.*, LARSEN-FREEMAN, *Ibid.* e DECARRICO e LARSEN-FREEMAN, *Ibid.*).

A gramática internalizada, por sua vez, é o sistema interno, inconsciente dos usuários da língua e está ligada à competência do falante para produzir sentenças de tal modo que estas sejam compreensíveis dentro de uma determinada língua. Na realidade, essa gramática é o objeto de estudo da descritiva, por isso, “uma gramática descritiva é

tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem” (POSSENTI, 1996).

Possenti (Ibid.) propõe, para efeitos de argumentação, que a palavra “gramática” seja entendida como “conjunto de regras”, o que não é muito preciso, mas é uma expressão que serve como “guarda-chuva” e pode ser interpretada das três formas tradicionais acima explicitadas: conjunto de regras *que devem ser* seguidas (gramática normativa); conjunto de regras *que são* seguidas (gramática descritiva) e conjunto de regras *que o falante da língua domina* (gramática internalizada). Essa conotação de conjunto de regras de qualquer uma das três acepções apontadas é do nosso interesse porque gera um grande preconceito com relação à gramática, podendo ser prejudicial à aprendizagem.

Um tipo de gramática, não apontado anteriormente, e que não se encaixa necessariamente dentro da conotação de conjunto de regras é a gramática pedagógica, para qual a atenção dos lingüistas aplicados está voltada, especialmente no campo da língua estrangeira. Esta é um tipo de gramática explícita que é desenvolvida para preencher as lacunas de informação lingüística dos professores e dos aprendizes de uma segunda língua (DECARRICO e LARSEN-FREEMAN, 2002). Muito embora o ensino de gramática em uma segunda língua envolva algumas regras prescritivas para as variedades padrão, uma gramática pedagógica se parece muito mais com uma gramática descritiva do que com uma normativa, sobretudo no que diz respeito às estruturas que ela abarca (ODLIN, 1994). Já no que diz respeito à visão de linguagem que está por trás de uma gramática pedagógica, há variações que dependem da abordagem de ensino e aprendizagem de línguas. E são essas formas variadas de focar a gramática que veremos adiante, procurando compreender como cada uma a interpreta.

2.1.1 As diferentes visões de gramática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira

A questão de se incluir ou não a gramática na instrução de língua estrangeira é um dos tópicos mais relevantes levantados pelos pesquisadores da área. É uma questão polêmica. O debate a respeito do grau em que a atenção do professor ou do aluno deveria estar direcionada para traços lingüísticos tem uma longa história. Por um lado, há posturas extremamente radicais contra ou a favor do ensino da gramática (LEECH, 1994). Por outro, existem também posições que buscam integrar a gramática e a comunicação (e.g. GARRETT, 1991 e VAN PATTEN, WILLIAMS e ROTT, 2004).

Colocado que esse tópico é controverso e, por isso, alvo constante de pesquisas, o nosso percurso será cronológico e vai passar por algumas visões de gramática subjacentes ao que chamaremos de abordagens (diferentes teorias a respeito da natureza da língua e de como as línguas são aprendidas – *Longman Dictionary of Applied Linguistics*) no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ou aos métodos correspondentes a tais abordagens (forma de ensinar a língua, com base em procedimentos e princípios sistemáticos), especialmente os mais tradicionais e aqueles nos quais se procuram embasamentos para alegar a incompatibilidade entre gramática e comunicação. E, por fim, a possibilidade de reconciliá-las. Ressalve-se que a posição face à gramática de cada abordagem pode afetar os aprendizes de alguma forma.

Ao fazer esse percurso, convidamos o leitor a observar cada abordagem apresentada, levando em consideração os aspectos da língua que ela procura focar e como se coloca a gramática, tendo em mente que, ao longo da história, embora tenha havido

inúmeras mudanças no ensino e aprendizagem de línguas, após uma abordagem pautada somente na leitura, a meta passou a ser o uso efetivo da língua oral na comunicação. No entanto, as diversas maneiras de se tentar atingir tal meta são resultados de modos diferentes de olhar a linguagem e de interpretar o que é necessário para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, em geral, cada abordagem nova se configura como uma tentativa de preencher certas lacunas deixadas pela anterior, sendo uma reação à mesma sob o argumento de que aquela não funcionava. Portanto, algo mais eficaz para que a comunicação acontecesse precisava ser implementado. E nesse vai e vem do pêndulo, o nosso enfoque se concentra no grau de importância e no papel que são dados à gramática e à sua relevância de maneira mais abrangente na aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com cada abordagem.

2.1.1.1 A gramática como espinha dorsal no ensino de língua estrangeira

Uma história do ensino de línguas é traçada por Neves (2001). Ela aponta que o pensamento a respeito da linguagem iniciou-se timidamente com os poetas que, a partir de sua vivência intuitiva, refletiam sobre a mesma. Em seguida, a linguagem passou por um exame filosófico, o qual levou à construção de uma teoria do signo que estabelecia níveis independentes de significação. Logo, o exame lingüístico passou a constituir um domínio específico de análise de tal forma que se levantaram quadros de flexão como paradigmas e, paralelamente, levantaram-se os desvios e irregularidades que o uso determinou. É assim que nasceu, com uma função bem determinada, a gramática tradicional, tendo como característica principal a sistematização dos fatos lingüísticos..

Essa visão de gramática é a do método baseado em gramática e tradução cujas raízes estão no ensino formal do Grego e do Latim na Europa (século XX). O estudo de uma língua era primordialmente o estudo da sua gramática como um fim em si mesmo (TONKYN, 1994). Nesse sentido, o objetivo do método era treinar a mente através da análise lógica de uma língua (particularmente o Grego e o Latim que eram cheios de exceções), de muita memorização de regras e paradigmas complicados, aplicando-os em exercícios de leitura e tradução de textos. (RIVERS, 1968). Embora houvesse algumas vantagens um tanto quanto limitadas nessa abordagem (por exemplo, ênfase no conhecimento das palavras), ela foi descartada porque desconsiderava as características da fala e os propósitos comunicativos da língua (BYCINA e DUBIN, 1991).

Como consequência, ainda no século XX, na Europa, reagiu-se ao método baseado em gramática e tradução com a introdução do Método Direto com o objetivo principal de alcançar a produção oral. E para que isso fosse possível, o professor precisava ter fluência semelhante ao nativo na língua estrangeira. Quanto à gramática, ela era aprendida de forma indutiva e apostava-se que ela seria prazerosa se aprendida por meio de textos literários e diálogos e anedotas em estilo moderno. Esse método foi bem-sucedido na Europa, mas não nos Estados Unidos, onde os professores não eram capazes de falar a língua estrangeira que ensinavam.

A fim de resolver esse problema da falta de fluência dos professores, surgiu nos anos 20, nos Estados Unidos, uma abordagem que descartava a oralidade, a Abordagem de Leitura. Assim, ao menos podia se esperar que os alunos se tornassem capazes de ler na língua estrangeira, sobretudo algumas das grandes obras literárias e filosóficas. Nesse contexto, a gramática tinha um papel central, mas se explorando somente o que era útil para a compreensão do texto escrito (CELCE-MURCIA, 2001).

Entretanto, a questão da comunicação voltou a ser levantada no final dos anos 30, com o início da II Guerra Mundial, quando surgiu a necessidade de se falar uma outra língua para sobreviver em outros países, comunicando-se com os nativos. Para isso, era necessário falar a língua com perfeição, especialmente no que diz respeito à pronúncia. A parte oral da língua precisava ser adquirida com urgência, mas se mantinha a gramática como espinha dorsal para a aprendizagem. Nesse contexto, desenvolveu-se o Método Audiolingual de aprendizagem. E o *Behaviorismo* que era o movimento da Psicologia em voga na época foi consultado para o desenvolvimento das técnicas de ensino. No mesmo período, na Lingüística, o Estruturalismo estava em alta, propagando uma visão de linguagem que refletia os padrões estruturais do sistema. É importante ressaltar que a partir desse marco histórico, todos os métodos e abordagens subseqüentes passaram a ter um mesmo objetivo principal que era a comunicação, embora os meios para atingi-la variassem conforme a ênfase e a visão de linguagem de cada método ou abordagem e conforme a perspectiva advinda da psicologia que se incorporava.

Uma vez que o aspecto habitual do uso da língua foi enfatizado pelo *Behaviorismo*, não se propagava a reflexão sobre a língua em si. As sentenças eram produzidas por imitação ou analogia. As regras gramaticais, por sua vez, eram introduzidas numa seqüência aparentemente lógica, mas de forma indutiva. O Audiolingualismo enfatizava a produção e compreensão orais antes da leitura e da escrita, usando diálogos e repetições e desencorajando o uso da língua materna na sala de aula (CELCE-MURCIA, 2001).

As análises lingüísticas da época enfatizavam os padrões estruturais de determinadas sentenças já conhecidas pelo falante a partir das quais eram construídas outras sentenças. E esses padrões eram baseados no comportamento do falante nativo da língua-alvo. As orações da língua tinham uma “estrutura”, eram formadas por vários blocos

construtores. Não havia preocupação com o aprendizado do vocabulário, mas se pressupunha que o significado seria buscado pelo aprendiz a fim de preencher a estrutura que ele tivesse dominado (DILLER, 1971 e DEREWIANKA, 2001).

No final dos anos 50, no entanto, a ênfase em aspectos observáveis e habituais deu lugar a um modelo cuja ênfase estava no que acontece dentro do cérebro na construção de uma língua, o Cognitivismo, e é uma tendência que prevalece até os dias de hoje no ensino de línguas. A Abordagem Cognitivista se baseia na crença de que o aprendizado de línguas envolve processos mentais ativos, assim valorizando o papel ativo do aprendiz ao aprender e usar a língua, o que inclui, para alguns, o aprendizado de regras gramaticais (*Longman Dictionary of Applied Linguistics*).

Paralelamente, na Lingüística, como uma revolução, surgiu a análise gerativa-transformacional (Chomsky) cujo pressuposto era de que a linguagem é inata, de modo que o indivíduo é capaz de gerar as regras de sua língua materna a partir do insumo sem precisar se basear em comparações (gramática dedutiva). Embora tenha havido uma mudança de paradigma, manteve-se a gramática (sintaxe) como o centro do interesse lingüístico (ELLIS, 1997).

2.1.1.2 A gramática como desenvolvimento automático resultando do uso da língua estrangeira

Como uma reação ao mentalismo seco do Cognitivismo, originou-se no final dos anos 70, a Abordagem Afetiva-Humanista, dando ênfase aos fatores afetivos do aprendiz e tentando fazer com que ele se sentisse confortável na sala de aula. Logo, as instruções envolviam trabalhos em pares ou em pequenos grupos e priorizava-se a comunicação que

era significativa para o indivíduo. Além disso, nos estágios iniciais, usava-se bastante a tradução da língua alvo para a língua materna para que os alunos se sentissem à vontade. (CELCE-MURCIA, 2001). Essa preocupação com as questões afetivas permaneceu nas abordagens subseqüentes - baseadas na compreensão e comunicativas. A gramática não era enfatizada, possivelmente por ser considerada causa de ansiedade.

No final dos anos 70 e início dos anos 80, os lingüistas se preocupavam com aspectos universais da língua materna, os quais passaram a ser vistos também na língua estrangeira, destacando-se a crença na semelhança do processo de aquisição de ambas as línguas. Nesse contexto, surgiram as Abordagens baseadas na Compreensão. Um dos grandes expoentes desse período foi Krashen. O eixo da aprendizagem era a compreensão auditiva que, acreditava-se, ia permitir ao longo do tempo que as demais habilidades (fala, leitura e escrita) se desenvolvessem espontaneamente desde que em condições adequadas, como na língua materna. Portanto, o aprendiz devia ser constantemente exposto a um insumo significativo e compreensível da língua estrangeira. Nesse tipo de abordagem, o aprendizado de regras gramaticais era desencorajado. A correção dos erros era vista como contra-produtiva, o que importava era o indivíduo ser capaz de entender e se fazer compreender, ainda que cometesse erros. Uma vez que não era necessário o enfoque nas regras, as atividades poderiam estar mais voltadas para o significado, o qual incluía as funções sociais e pragmáticas e não só lingüísticas de tal modo que, aos poucos, o aprendiz internalizaria os aspectos formais da língua ensinada (CELCE-MURCIA, Ibid.).

Mantendo o mesmo papel marginal dado à gramática, surgiu a Abordagem Comunicativa, a qual não enfatizava somente a compreensão, mas também a produção. Contudo, o ensino se concentrava na linguagem necessária para entender e expressar diferentes tipos de funções no processo real de comunicação, como usar a língua

apropriadamente em situações diversas e usar a língua a fim de desempenhar diferentes tipos de tarefas (*Longman Dictionary of Applied Linguistics*). A gramática foi destronada de vez, dando lugar à ênfase no uso da língua em situações reais de comunicação e o papel da gramática se limitou a um recurso para que a comunicação ocorresse (TONKYN, 1994).

As características inerentes ao Comunicativismo vêm se manifestando de várias maneiras no ensino e aprendizagem de línguas, expondo os aprendizes a tal visão de linguagem. Assim sendo, o ensino de Inglês para fins específicos (*ESP- English for Specific Purposes*) pode ser visto como uma ramificação da prática comunicativa, já que foi nesse movimento que se cristalizou o interesse pela análise das necessidades dos alunos, buscando averiguar as finalidades para as quais eles usariam a língua no mundo real. Por isso, vamos iniciar a nossa reflexão sobre a Abordagem Comunicativa delineando o *ESP*, de modo particular no que diz respeito à leitura (Inglês Instrumental), área em que essa abordagem se instalou com mais clareza no Brasil e a qual é relevante para o nosso contexto.

Em seguida, apresentaremos a Abordagem Comunicativa no Inglês Geral (ensino das quatro habilidades). Para tal, faremos um percurso mostrando o desenvolvimento do conceito de competência comunicativa e das demais competências correlatas, dada a importância que esses estudos tiveram para o estabelecimento do Comunicativismo nos Estados Unidos em termos de estudos sociolingüísticos. Ao mesmo tempo, na Europa, também inserindo a questão social, destacou-se o Funcionalismo, o qual firma a necessidade do ensino das funções, contribuindo fortemente para a definição do papel da gramática em um contexto comunicativo.

O Comunicativismo teve um grande impacto para o ensino de línguas, já que, segundo Larsen-Freeman (1993), a Abordagem Estruturalista não preparava os indivíduos

para usarem a língua que tinham aprendido. Embora pudessem produzir modelos precisos e significativos de sentenças, eles não tinham intuições a respeito da variação sociolingüística e nem tão pouco recursos para a construção e a interpretação do discurso.

Esse percurso teórico pelos tipos de curso de Inglês (Geral e Instrumental) numa abordagem comunicativa é fundamental para o nosso estudo, visto que os alunos que responderam ao nosso questionário foram provavelmente expostos a essa abordagem.

2.1.1.2.1 Inglês Instrumental

Nos anos 60, com o reconhecimento das particularidades lingüísticas presentes em textos acadêmicos na área de exatas, os teóricos começaram a se concentrar no que os alunos precisavam fazer com a língua no mundo real (objetivo comunicativo) assim que deixavam a sala de aula (por exemplo, ler manuais técnicos ou ouvir palestras acadêmicas). Para tanto, passaram a pensar nas características da linguagem necessárias para que fossem bem-sucedidos e quais eram os melhores métodos disponíveis para responder a tais questões. A essa prática, deu-se o nome de *ESP (English for Specific Purposes – Inglês para Fins Específicos)*. O *ESP* envolve tanto a escrita quanto a oralidade para os mais variados objetivos, tais como negócios e economia e ciência e tecnologia (JOHNS, 1991).

Embora, no Brasil, exista o Inglês voltado para negócios, por exemplo, o *ESP* se consagrou como Inglês Instrumental e, geralmente, refere-se somente ao ensino da leitura para determinados fins, especialmente acadêmicos, o que equivale, no exterior, a uma das áreas do *ESP*, ou seja, o *EAP (English for Academic Purposes)*.

Com o *EAP*, a leitura, que havia sido rejeitada na época da guerra (*Abordagem de Leitura*), voltou a ser prestigiada. Porém, nesse segundo momento, os propósitos da leitura

foram claramente estabelecidos de acordo com a função do ensino da língua de capacitar os alunos para aprender os conteúdos acadêmicos, principalmente através de livros didáticos e artigos científicos (BYCINA e DUBIN, 1991).

A partir de então, o ensino da leitura passou por modelos diferentes e em cada um deles a gramática é colocada em posição distinta. Portanto, vamos fazer aqui um breve percurso por essa história a fim de delinear o papel da gramática em cada modelo.

O modelo tradicional pressupõe que a leitura envolvia o estabelecimento da relação entre os sons e as respectivas letras, reconhecendo assim palavras já familiares. A leitura era vista como um processo de decodificação de palavras cujos significados podiam ser acessados a partir de aspectos lingüísticos (a gramática tinha um papel fundamental). Basicamente, partia-se das unidades menores e ia-se construindo as palavras ou as frases. Mais tarde, quando surgiu uma nova forma de abordar a leitura, esse modelo recebeu o nome de Ascendente (BYCINA e DUBIN, Ibid. e COSTA, 2001).

Quando se percebeu que a leitura era mais do que a soma das palavras, a teoria foi modificada. O novo modelo pressupunha um leitor que previa o significado enquanto lia, concentrando-se em blocos de palavras. Assim, a leitura era vista como um exercício de reconstrução do significado a partir de experiências passadas do leitor e do conhecimento da língua já existente. A gramática não era ensinada e por isso assumia um papel marginal. A esse modelo deu-se o nome de Descendente (BYCINA e DUBIN, Ibid.).

Nos anos 80, surgiu um modelo alternativo que é o interativo⁷, o qual mesclou aspectos dos dois modelos anteriores. A ênfase voltou-se para as atividades que acontecem durante a leitura com o objetivo de encontrar os significados. Esse tipo de leitura passou a

⁷ Modelo interativo no que diz respeito aos aspectos micro e macro do texto e não à existência de interação entre leitor e texto, o que também se chama modelo interativo, mas não é levado em conta aqui.

valorizar tanto o papel do conhecimento prévio e de previsões quanto a importância do processamento rápido e preciso das palavras de um texto autêntico na língua-alvo. No entanto, esse tipo de processamento do texto não poderia acontecer se não houvesse conhecimento gramatical e de vocabulário na língua estrangeira. Desse modo, passou-se a incluir elementos lingüísticos que ocorrem tipicamente em boa parte dos textos em geral. Além disso, para que o processo de leitura fluísse, passou-se a incluir a instrução explícita para levar o aluno a construir o seu vocabulário (BYCINA e DUBIN, 1991 e MORAES, 2005). Nesse contexto, a gramática voltou a ter uma importância maior, porém não de forma isolada, e sim aliada ao vocabulário e ao conhecimento de mundo do indivíduo, em prol do entendimento do texto.

Ao longo da história do Inglês Instrumental, dois aspectos bastante valorizados são a coesão e a coerência, em torno das quais o texto se constrói (HALLIDAY, 1985) e que foram tratadas pela Gramática Textual ou Lingüística Textual. A coerência se refere à boa formação do texto em termos da interlocução comunicativa, fazendo com que o texto tenha sentido para o seu leitor e funcionando como um princípio de interpretabilidade do mesmo. Através de um olhar mais geral para o texto, observa-se que a coerência é responsável pela unidade de sentido, sendo, portanto, de cunho global - nível macrotextual (KOCH e TRAVAGLIA, 1989).

A coesão, por sua vez, é explicitamente revelada através de marcas lingüísticas, num nível microtextual. Pode ser entendida como a ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como os mesmos se relacionam e o modo como frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional. Não obstante as suas características gramaticais e sintáticas, a coesão também estabelece relações semânticas

entre um elemento do texto e algum outro elemento indispensável para a interpretação deste (FÁVERO e KOCH, 1983 e KOCH e TRAVAGLIA, 1989).

A fim de ter uma idéia do papel dado à gramática nos cursos de Inglês Instrumental do Centro de Ensino de Línguas, onde foi feita a nossa pesquisa, fizemos uma entrevista com uma das professoras do curso e ela nos apontou que a forma com que a leitura é abordada segue o modelo interativo anteriormente apresentado. Embora, pelo fato de termos entrevistado apenas uma professora, não possamos afirmar que essa abordagem é a mesma em todos os cursos do Centro de Línguas, parece que, na instrução recebida pelos aprendizes de Inglês Instrumental, só é enfocada a parte da gramática que é essencial para a compreensão textual. E o propósito disso é o reconhecimento das estruturas por parte do leitor, de tal modo que a gramática funciona como um recurso e não como um fim em si mesmo.

Na prática da sala de aula, pressupõe-se que, em primeiro lugar, ao entrar em contato com o texto, o aluno formula diversas hipóteses a partir de seu conhecimento prévio sobre o assunto, mas que são confirmadas através dos elementos lingüísticos, utilizando-se, para isso, de uma visão de gramática que prioriza as funções da língua. Do mesmo modo, pressupõe-se que, caso o indivíduo não conheça nada do que trata o texto, ele vai ter que se apoiar somente no lingüístico.

A fim de que esse trabalho seja viável, os próprios professores do curso elaboraram um material didático, que é composto por uma apostila de gramática (*grammar packet*) com explicações, exemplos e exercícios de fixação e de vários textos de vulgarização científica (não técnicos) sobre assuntos variados, muitos dos quais são encontrados na internet ou em revistas como a *New Scientist*. São acompanhados de uma folha de exercícios, na qual há

perguntas de compreensão de texto seguidas de questões de gramática. Assim, percebemos que a gramática exerce um papel fundamental.

Certos aspectos gramaticais são considerados essenciais para que as informações do texto sejam acessadas. Segundo o programa do curso, inicialmente, esses aspectos são, entre outros, os *tempos verbais*, a *classe gramatical das palavras*, a *formação das palavras*, o uso de *palavras-função*, os *grupos nominais* e o uso de *pronomes*. Além disso, os *marcadores responsáveis pela coesão textual* (marcas lingüísticas, uso de conectivos, substituição por meio de pronomes, conjunções, etc) são focados posteriormente. O reconhecimento de marcadores ajuda no direcionamento da leitura. O indivíduo sabe o que vai acontecer no texto, percebendo determinadas palavras, pode-se prever que virá uma idéia contrária ou semelhante ou ainda uma conclusão com base nos conectivos. Uma vez que a gramática tem um papel fundamental, integrada com o significado trazido pelo texto, ela vai deixando de ser um simples resultado automático do que se faz na prática para ter um papel mais determinante na compreensão do texto.

2.1.1.2.2 *Inglês Geral*

Por um lado, desenvolvia-se um enfoque especial no Inglês Instrumental devido ao reconhecimento da necessidade trazida por muitos gêneros acadêmicos e ao fato desses tipos de textos serem padronizados. Por outro lado, no ensino das quatro habilidades com ênfase na língua oral (Inglês Geral), havia um enfoque na competência do falante, não só gramatical, mas especialmente sociolingüística. Inicialmente, a competência era entendida nos termos da dicotomia *chomskyana* (competência / desempenho) como o conhecimento intuitivo que o falante tem das regras gramaticais de sua própria língua. Ao passo que o

desempenho era tido como o que o indivíduo efetivamente faz para atingir a produção real de sentenças aceitáveis, ainda que não gramaticalmente corretas, empregando, para isso, a sua percepção e a sua memória (CHOMSKY, 1965). Foi Hymes (1972) que apontou para o fato de essa visão de linguagem não dar conta de questões sociais e culturais. Opondo-se, portanto, a essa dicotomia *chomskyana*, Hymes (Ibid.) estendeu o conceito para a competência comunicativa, em que as habilidades sócio-culturais têm um papel central, relegando a gramática a uma posição periférica, visto que esta só faz sentido a partir do uso.

Dessa forma, Hymes (Ibid.) define Competência Comunicativa como termo geral para as capacidades de uma pessoa e essa competência depende do conhecimento tácito e da capacidade para o uso, incluindo a questão da forma em termos sociolinguísticos e dando destaque para a questão da apropriação dessa forma e da possibilidade da sua ocorrência no mundo real. Assim, para ele, existem quatro parâmetros para a comunicação:

- a) Se e em que grau algo é possível dentro de um sistema formal, seja esse sistema gramatical, cultural ou comunicativo;
- b) Se e em que grau algo é viável em virtude dos meios disponíveis de implementação (o que envolve desempenho e aceitabilidade);
- c) Se e em que grau algo é apropriado em relação ao contexto em que é usado e avaliado (emprego de conhecimento tácito);
- d) Se e em que grau algo é de fato feito, realmente desempenhado e em que esse desempenho implica.

O que subjaz essas idéias é o conhecimento que o falante tem da língua nos termos de cada um desses parâmetros, não excluindo, portanto, o conhecimento de gramática, mas

ênfase nas questões sociais. Só que essa ênfase no social tornou a questão bastante confusa para os profissionais e até mesmo pesquisadores da área que não perceberam a inclusão da gramaticalidade nesse construto. Logo, na prática, a gramática foi colocada à margem.

Discutindo o papel da gramática dentro da competência comunicativa, Garrett (1991) assinala que o conceito de competência comunicativa perdeu o seu sentido estrito, pois passou a ser entendido como uma teoria apenas da capacidade lingüística, embora tenha havido uma combinação, um tanto estranha, do conhecimento a respeito daquilo que é adequado (que inclui gramaticalidade) com a capacidade de se comunicar adequada e gramaticalmente e a capacidade de se engajar num comportamento comunicativamente apropriado. A autora acredita que essa distorção tenha dado origem à dicotomia entre gramática e comunicação, gerando uma tensão entre ambas no ambiente da sala de aula.

Depois de Hymes (1972), vários autores se preocuparam em esclarecer e desenvolver o conceito de competência comunicativa, entre os quais se destacam Canale e Swain (1980) que, por sua vez, destrincharam o conceito, criando três tipos de competências, a gramatical, a sociolingüística e a estratégica, sendo que a explicitação desta última foi uma novidade no estudo das competências. Assim, eles definem competência gramatical como aqueles aspectos da competência que incluem conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia. A competência sociolingüística é composta por dois conjuntos de regras, as regras sócio-culturais do uso e as do discurso, as quais permitem a percepção da adequação ou não de uma sentença. E, finalmente, a competência estratégica é formada pelas estratégias verbais e não-verbais que podem ser usadas para suprir falhas na comunicação devidas a variáveis de desempenho ou à competência (gramatical/sociolingüística) insuficiente. Observa-se que aqui se deu um

papel à gramática que a colocava em posição de igualdade com outros aspectos lingüísticos, aproximando-se de uma possível reconciliação entre gramática e comunicação.

Mais tarde, Canale (1983) propõe uma pequena modificação para o construto competência comunicativa, em que permanecem a competência gramatical e a estratégica da mesma maneira como já haviam sido definidas. Por outro lado, a competência sociolingüística também permanece, contemplando apenas a questão do uso social adequado da língua e a partir dela, cria-se um novo conceito para contemplar a unidade do texto oral ou escrito, o de competência discursiva. Esta competência se preocupa com a combinação de formas gramaticais para a produção de um texto homogêneo tanto na fala quanto na escrita de acordo com os diferentes gêneros do discurso.

Por sua vez, no que diz respeito à ênfase dada às funções, característica do Comunicativismo, tem-se as gramáticas funcionais, trazendo a idéia de que as formas lingüísticas normalmente servem para codificar ou sinalizar a funções lingüísticas (TOMLIN, 1994). Logo, podemos observar, nos livros didáticos típicos de uma abordagem comunicativa, a presença de listas de funções, por exemplo, fórmulas a serem usadas com intuito de fazer um convite, de dar um conselho, de discordar das idéias de outrem e assim por diante. As funções foram estudadas sob diversas perspectivas. Embora a base de cada teoria seja semelhante, a mais tradicional e mais conhecida é a teoria da gramática sistêmica-funcional de Halliday (1985).

De modo semelhante à teoria de Hymes (1972) no que concerne aos pressupostos sociolingüísticos, a gramática sistêmica-funcional de Halliday (Ibid.) enfatiza o papel do contexto sócio-cultural. Dessa maneira, as situações específicas influenciam na escolha de uma forma do sistema lingüístico, sendo o uso da língua responsável por moldar o sistema e não o oposto. Desse pressuposto, decorre o fato de os componentes fundamentais do

significado na língua serem funcionais de acordo com três metafunções a serem analisadas adiante. E, finalmente, cada elemento na língua é explicado com base na função que exerce no sistema como um todo (configuração orgânica de funções).

As três metafunções propostas por Halliday (1985) relacionam as funções e os sistemas gramaticais e são assim nomeadas: *ideacional* (usar a língua para representar a nossa experiência do mundo), *interpessoal* (a língua usada para manter diferentes tipos de relacionamentos e papéis sociais) e *textual* (usar a língua para construir textos coesos e coerentes, tanto na fala quanto na escrita). Dessa maneira, a fim de exercer cada uma dessas funções, o usuário da língua se apóia em recursos gramaticais específicos. E cada tipo de recurso gramatical tem uma relação com o contexto em que se insere, seja o campo do discurso, isto é, o assunto da interação (metafunção ideacional), o tenor do discurso, ou seja, os indivíduos envolvidos na interação (metafunção interpessoal) e o modo do discurso que implica no papel desempenhado pela língua (metafunção textual). Finalmente, as escolhas que se referem ao âmbito do sistema lingüístico e do contexto situacional são determinadas por um contexto cultural mais abrangente. (DEREWIANKA, 2001).

O destaque dado pela pedagogia radical, adepta de um pós-estruturalismo filosófico, ao aspecto social da língua na competência comunicativa levou a um apagamento do papel da gramática. Da mesma maneira, a preocupação excessiva com as funções pelos mesmos pedagogos também contribuiu para que a gramática e a comunicação fossem vistas como incompatíveis, tanto na teoria de ensino e aprendizagem de línguas quanto na prática pedagógica. No entanto, para Larsen-Freeman (1993), na prática da sala de aula, essa separação foi deixando de ser assim tão estanque. Concordando com ela, acreditamos que não é aceitável privilegiar as funções ou as questões sociais em detrimento da instrução formal que é própria do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. E isso pode ser

percebido também a partir da investigação que fizemos a respeito de como se configuram as aulas de Inglês Geral no Centro de Ensino de Línguas onde se deu a nossa pesquisa. Embora se afirme que a abordagem adotada lá é a comunicativa, não se elimina a explicação gramatical das aulas. E isso é o prenúncio do que discutiremos adiante que é a reconciliação entre gramática e comunicação.

A partir de uma entrevista que fizemos com uma das professoras de Inglês Geral, constatamos que o Centro de Ensino de Línguas tem uma preocupação em utilizar uma abordagem comunicativa. Para ela, um ensino comunicativo leva o aluno a usar a língua para se comunicar em situações concretas de comunicação que façam sentido para ele. Nesse contexto, pressupõe-se que a gramática é uma ferramenta para a compreensão da língua que se está usando e também como meio para a produção na língua e não como fim em si mesmo.

No ensino de Inglês Geral, são adotados como livros didáticos⁸ o *English File 1 and 2* (SELIGSON e OXEDEN, 2000) para os níveis 1, 2, 3 e 4 e o *New Headway (the New Edition) Intermediate* (SOARS e SOARS, 2003) para os níveis 5 e 6. O *English File* parte de situações de comunicação para expor o aluno à língua, seja através de uma leitura ou de um exercício de compreensão auditiva, atividades estas que são pretextos para que determinado ponto gramatical seja focado (*grammar focus*) seguido de um exercício prático. Portanto, vai haver um momento para conscientizar o aluno de que para se comunicar naquelas situações, ele precisa daqueles elementos de língua, e que é necessário saber como funciona a língua para poder usá-la, especialmente de modo a preparar o aluno para sobreviver em outros países. O *New Headway*, por sua vez, tem como ponto de partida

⁸ As informações sobre a maneira como os livros didáticos abordam a gramática foram tiradas da análise dos próprios livros e de seus prefácios.

uma conscientização sobre o que o aluno sabe de gramática, fazendo-o pensar como se usa a língua em tal circunstância, por que ele acha que se usa de tal modo. Em seguida, parte para uma situação concreta de comunicação, seja leitura, diálogo ou compreensão auditiva e retorna para as questões gramaticais (*grammar spot*) e nesse momento a prática da estrutura é mais intensa. Ambos os livros trazem as chamadas páginas de referência (*Language reference*). A professora desse Centro de Línguas costuma trabalhar com essas páginas na sala de aula, no momento em que se pára para refletir sobre a língua, o que, para ela, é necessário para a organização das informações.

Parece que, para essa professora, a palavra-chave que caracteriza o ensino no Centro de Línguas é “significativo (a)”. Assim ela acredita que a compreensão oral e escrita vai girar em torno daqueles pontos gramaticais que foram explorados por meio de contextos significativos de uso da língua e não através de regras e de sentenças isoladas. A professora pressupõe que a gramática vai ajudar o aluno a produzir algo significativo na comunicação (aqui ela vê a interação entre a gramática e a comunicação) ou ainda que ele vai aprender a gramática dentro de uma situação significativa de comunicação e a gramática vai fazer sentido.

2.2 TENTATIVA DE INTEGRAÇÃO ENTRE GRAMÁTICA E COMUNICAÇÃO

Nossa prática pedagógica se posicionou por muitos anos numa lacuna teórica entre o conhecimento abstrato da língua e o conhecimento cultural subjacente ao funcionamento comunicativo, e nós precisávamos de alguma alça teórica para a complexa questão do ‘uso da língua’.

(GARRETT, 1991, p. 80, tradução nossa).

Na realidade, no âmbito das pesquisas pedagógicas, vê-se uma impossibilidade de se estabelecer uma distinção confiável entre uma abordagem que inclua algum foco na forma e uma que não o faça. Os adeptos de ambas as abordagens reconhecem a natureza e a função tanto da gramática quanto da comunicação, dando prioridade à última e, desejando que aconteça, ao mesmo tempo, uma aquisição da primeira, havendo o mínimo possível de foco na forma explícito. Ambos os lados não discordam da importância da precisão comunicativa no aprendizado. Se por um lado, os adeptos à instrução formal explícita têm medo de cometerem excessos e serem rotulados de pedantes, os que se opõem a ela não querem ser acusados de não promoverem o aprendizado de nenhum tipo de padrão lingüístico nem de serem encorajadores de qualquer metodologia desde que conduza à comunicação. Mesmo levando em conta a prática do ensino, as duas abordagens também se assemelham porque a maior parte do tempo da aula acaba por ser voltado para atividades comunicativas (GARRETT, 1991). A nosso ver, as duas tendências reconhecem a importância da forma, mas temem o retorno ao tradicional estruturalismo.

Para Larsen-Freeman (1993), esse pensamento da incompatibilidade entre gramática e comunicação é devido a uma confusão no entendimento dos dois tipos de foco, ao considerar, por um lado, uma visão de gramática que seja individual, estática, limitada à sentença e descontextualizada e, por outro lado, uma visão de comunicação que seja social, dinâmica, discursiva e altamente contextualizada.

Nesse sentido, a fim de reconciliar a gramática e a comunicação, Larsen-Freeman (Ibid.) apresenta quatro características que ambas têm em comum. Primeiramente, ela coloca o fato de a gramática estar associada a fenômenos no nível da sentença ou sub-sentença, enquanto a comunicação está associada a fenômenos discursivos, de tal forma que podem ser empregadas concomitantemente num único texto. Do mesmo modo, podemos ter

textos comunicativos que são simples palavras, enquanto a gramática pode tornar salientes fenômenos discursivos relevantes.

Um segundo aspecto é que ambas apresentam as mesmas dimensões, a saber a forma, o significado e o uso. Tanto uma piada, no caso da comunicação, quanto uma construção verbal, na gramática, apresentam tais elementos.

Em terceiro lugar, tanto uma quanto a outra apresentam traços estáticos e dinâmicos. Ao mesmo tempo em que existem as regras gramaticais, existem as convenções comunicativas. Ambas se preocupam com a capacidade para fazer algo, o que já se pressupõe quando se menciona a comunicação. Mas isso também vale para a gramática, visto que quando falamos, escrevemos, ouvimos e lemos, estamos ativando nosso conhecimento gramatical para atingir uma produção e uma compreensão precisas e significativas.

Finalmente, Larsen-Freeman (1993) acredita que a relação entre comunicação e gramática é não-hierárquica, sendo que uma modela a outra. O processo não é linear, não se seleciona uma forma antes de iniciar a comunicação, nem tampouco o falante começa a se comunicar com uma idéia já completa em mente. Na verdade, a mensagem e o código interagem e as idéias se formam no momento da fala.

Nessa tentativa de integrar gramática e comunicação, passou-se a recorrer àquilo que se sabe sobre o cérebro e sobre a aquisição de línguas a fim de entender as conexões entre forma e significado dentro do cérebro do indivíduo. A solução parece ser uma abordagem cognitiva para o ensino comunicativo. O essencial é integrar alguma forma de instrução gramatical ao ambiente comunicativo a fim de que os alunos atinjam níveis altos de precisão na língua alvo, particularmente no contexto de ensino de língua estrangeira,

oposto à situação de imersão e no qual há poucas oportunidades de contato com o uso comunicativo da língua (CELCE-MURCIA, 2001). Ao inserir a instrução gramatical em uma aula comunicativa, os processos cognitivos que acontecem dentro do cérebro do indivíduo ligam a forma e o significado. Para explicar o processo em si, criou-se um modelo conhecido como mapeamento (GARRETT,1991) e mais recentemente surgiu um outro modelo muito parecido com o mapeamento, chamado FMC - *Form-meaning connections* (VAN PATTEN, WILLIAMS e ROTT, 2004). Como o nosso intuito principal é mostrar qual o lugar ocupado pela gramática e a maneira como esta é concebida, escolhemos apenas explorar os processos cognitivos decorrentes da conexão entre a forma e significado, deixando de lado a metodologia necessária para que essas ligações sejam propiciadas na sala de aula.

O mapeamento ou FMC se preocupam com o processo cognitivo que acontece no cérebro, processo esse que é explorado pela teoria conexionista ou *PDP (Parallel Distributed Processing)*. Segundo essa teoria, existe uma rede neural (grupos complexos de ligações entre nós de informação) que dirige os fenômenos que acontecem no cérebro. Essas ligações podem ser fortalecidas através da ativação ou enfraquecidas por meio da não-ativação. Em vez de construir regras abstratas, o aprendiz faz associações entre elementos, criando elos entre os mesmos, os quais se fortalecem através da ativação repetitiva. Acredita-se que no processo de aprendizagem, os indivíduos são sensíveis às regularidades apresentadas pelo insumo lingüístico de modo a perceberem certos padrões a partir de tais regularidades. Por isso, a língua não é vista como um conjunto de regras morfológicas, sintáticas e fonológicas, acompanhadas pelo léxico. Mas se baseia na construção de padrões associativos (MITCHELL e MYLES, 1998).

De acordo com essa visão de linguagem, o aluno não adquire pedaços de conhecimento sobre como o sistema abstrato da língua funciona, mas sim a capacidade de processamento, chamada por Garrett (1991) de mapeamento. Este é a formação de conexões entre a forma lingüística, seja lexical ou gramatical, e o significado ou função comunicativa. Portanto, não existem regras e sim uma sistematização. A capacidade de fazer essas relações vai sendo adquirida ao longo da compreensão e da produção de significados específicos e o conhecimento da língua só vai se desenvolver quando essa capacidade se tornar automática e estável. Segundo essa teoria, a comunicação é baseada na exploração de regularidades de mapeamento:

Somente depois que os aprendizes de segunda língua desenvolvem uma capacidade sistemática para criar mapas que ligam formas e significados é que eles têm intuições estáveis (GARRETT, 1991, p. 78).

Contra-pondo-se às áreas de teorização que dão conta do conhecimento, uso e aquisição da língua, a natureza do mapeamento do aprendiz de línguas é colocada em primeiro plano. O conhecimento que o aprendiz tem da segunda língua, por sua vez, vem em segundo lugar, como um resultado do mapeamento e sendo dependente do mesmo. Em terceiro lugar, está o uso da língua, isto é, usar a capacidade para mapear todos os diferentes tipos de significado em formas apropriadas em uma comunicação interpessoal real. A preocupação central é, portanto, o processo e não o produto (GARRETT, Ibid.).

Dentro dessa perspectiva, o aprendiz registra uma forma aprendida, bem como o seu significado e o fato de que essa forma decodifica esse significado de alguma maneira, adquirindo a capacidade de acessar as conexões forma-significado que estão na memória, processá-las automaticamente e articulá-las num tempo factível (real) de discurso. Ao

mesmo tempo, o indivíduo percebe quais são as conexões forma-significado apropriadas para determinada exigência comunicativa. Ocorre, então, a aquisição do mapeamento da língua.

A FMC também é uma teoria que busca compreender o que é necessário para a aprendizagem ou aquisição de uma conexão entre a forma e o significado em língua estrangeira. A FMC tem sido considerada sob várias perspectivas e foi amplamente explorada por Van Patten, Williams e Rott (2004). Enquanto, o mapeamento descreve o processo de conexão entre forma e significado de um modo abrangente, a preocupação da FMC está em descrever o que acontece na mente do indivíduo cada vez que uma conexão se estabelece.

A fim de ser completamente adquirida, uma conexão entre forma e significado precisa passar por três estágios: a conexão inicial, o processo subsequente à conexão e o acesso à conexão para o uso. Desse modo, cada conexão adquirida pode se posicionar em três contínuos: o de completude, o de força e o de semelhança ao alvo. Após a conexão inicial, tem-se o processo subsequente que nada mais é do que uma maneira de preencher o que está faltando para um mapeamento mais completo do insumo adquirido. Uma conexão em princípio fraca, por exemplo, pode ser fortalecida através de uma exposição repetida às formas. Pode acontecer que o insumo subsequente entre em conflito com alguma forma que já existe e que não é semelhante ao alvo. Nesse caso, o sistema lingüístico do aprendiz será forçado a se ajustar àquela conexão e também a outras. Além disso, esse insumo subsequente deve levar o indivíduo a preencher o que falta não somente à forma, mas também ao significado. Pode-se atingir uma representação fonológica mais completa e as fronteiras semânticas podem ser expandidas, bem como as características conceituais refinadas. Os aprendizes podem descobrir também funções pragmáticas específicas para

contextos específicos. Nesse processo de fortalecimento das conexões, reestruturações precisam ser feitas, levando a uma reorganização da interlíngua do indivíduo (VAN PATTEN, WILLIAMS e ROTT, 2004).

2.3 A QUESTÃO DE *MOTIVAÇÃO E ATITUDES*

Os aprendizes de línguas podem ter sido expostos a muitas maneiras diferentes de ver a gramática tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, as quais variam conforme a visão do professor, do método e do material didático adotado e assim por diante. Devido a esses contatos variados com a gramática, eles desenvolveram atitudes com relação à mesma, sejam elas positivas ou negativas. Por exemplo, na convivência com um professor que despreza a gramática, achando-a irrelevante, o aluno pode vir a ter atitudes negativas face à gramática. Por outro lado, ao estudar com um livro centrado na gramática, que a aborda de forma interessante, o aluno pode passar a gostar muito da mesma.

Os exemplos acima nos remetem às maneiras pelas quais as atitudes podem ser formadas ou desenvolvidas, a saber, experiência direta, aprendizado social, e fatores genéticos (BARON e BYRNE, 1994). Por meio da experiência direta, podemos dizer que gostamos ou não de algo por ter tido contato com tal objeto. Porém, é possível também que as atitudes sejam formadas mesmo que não haja experiência direta. É possível, por exemplo, não apreciar um alimento sem mesmo o ter experimentado.

Por outro lado, às vezes não apresentamos uma atitude face a algo ao nosso redor, mas apenas observando o comportamento de outros ou até mesmo interagindo com eles, internalizamos suas atitudes, adquirindo, então, muitos dos nossos pontos de vista (aprendizado social). Como exemplo, tem-se uma criança que tem um posicionamento

neutro com relação a meninos pobres, mas cada vez que se encontra com um menino nessa condição, sua mãe exibe uma atitude negativa, então ela acaba desenvolvendo o mesmo tipo de atitude.

Existe também uma possibilidade de os fatores genéticos influenciarem o desenvolvimento de atitudes e evidências de que isso acontece foram obtidas a partir de um estudo feito com gêmeos monozigóticos (idênticos) e dizigóticos (não idênticos). Provou-se que as atitudes dos gêmeos idênticos são muito mais semelhantes entre si do que as dos não idênticos. Apesar de essa experiência ter sido limitada aos gêmeos, pode-se pressupor que, em algum grau, os genes das pessoas em geral são responsáveis pela formação de atitudes (BARON e BYRNE, 1994 e BOHNER e WÄNKE, 2002). Hoje em dia, parece que os aspectos genéticos têm um papel maior do que se pensava e parece-nos plausível imaginar que certas pessoas têm mais interesse em lidar com os elementos micro da língua (a gramática em si) do que outras.

O dicionário Aurélio apresenta várias definições para o termo “atitude”, entre as quais, algumas podem ser úteis para o desenvolvimento deste trabalho, a saber:

2- Modo de proceder ou agir; comportamento, procedimento (Qual foi sua atitude em face do desafio?).

4- Propósito ou maneira de se manifestar esse propósito (A atitude das nações aliadas na Segunda Guerra Mundial foi de hostilidade ao Nazismo).

5- Reação ou maneira de ser, em relação a determinada (s) pessoa (s), objeto (s), situações, etc (Sua atitude negativa revela-lhe o desequilíbrio psíquico).

As duas primeiras definições são relevantes por se referirem a comportamentos que, acredita-se, podem ser previstos a partir da observação das atitudes. No entanto, a última definição é a principal porque se adequa aos propósitos da nossa pesquisa de procurar saber quais tipos de reações os alunos exibem face à gramática.

Na Psicologia Social, tende-se a adotar uma perspectiva, na qual uma atitude é uma associação entre um objeto e sua respectiva avaliação, seja esta positiva ou negativa (BARON e BYRNE, 1994). E o objeto dessa atitude pode ser qualquer coisa, tanto um aspecto concreto quanto abstrato, que uma pessoa traz em sua mente (BOHNER e WÄNKE, 2002). Por exemplo, a atitude de alguém perante a gramática envolve uma avaliação da mesma (gostar, amar, não gostar, odiar, achar importante ou não) associada ao próprio objeto de atitude. Se o indivíduo odeia gramática, cada vez que se toca no assunto, acessa essa avaliação negativa, a qual pode influenciar diretamente o seu comportamento que implica em rejeitar tal aspecto lingüístico. Ao passo que uma atitude favorável pode levar à procura e à valorização de atividades que foquem a forma. Na Lingüística Aplicada, a tendência é adotar essa mesma visão do construto “atitudes”, o que pode ser observado nos trabalhos de autores como Gardner (1985) e Baker (1992).

Ao se definir atitudes, são apontados os diferentes elementos que compõem esse construto tão complexo, a saber, aspectos afetivos, comportamentais e cognitivos. Esses três elementos são chamados de abecedário de atitudes dos termos, em Inglês - *affect*, *behaviour* e *cognition* (MOGHADDAM, 1998 e BOHNER e WÄNKE, Ibid.). Uma atitude pode ter como base os três elementos, dois deles ou somente um. Para ilustrar, cita-se o caso do aborto (MOGHADDAM, Ibid.). Uma moça grávida e solteira pode ter uma atitude negativa diante do aborto, mesmo se opondo à sua prática. Essa atitude pode ser fundamentada no fato de ela sentir-se mal quando fala ou falam sobre o assunto (afeto), na

recusa em praticar aborto, estando grávida (comportamento) e no conhecimento que ela tem sobre o aborto e suas conseqüências (cognição). No entanto, talvez ela venha a praticar o aborto (comportamento), apesar de sua atitude desfavorável em termos afetivos e cognitivos com relação ao mesmo.

Acreditamos que a consideração desses três componentes é muito importante na sala de aula de língua estrangeira. Destacamos que questões afetivas negativas podem bloquear o aprendizado da língua e, conseqüentemente, da gramática. Esta preocupação nos leva a considerar a atitude de conotação negativa, que é o preconceito.

O preconceito é basicamente uma atitude negativa que pode gerar a injustiça social e prejuízos tanto para os afetados quanto para a sociedade em geral. O preconceito apresenta um componente emocional marcante, sendo uma atitude hostil a uma pessoa ou a alguma coisa que pertence a um determinado protótipo, simplesmente por se encaixar naquele perfil, portanto, pressupõe-se que possua as características atribuídas a tal protótipo. A origem desse tipo de atitude está na categorização social, que identifica um grupo específico devido à presença de certas características. Assim, ao vermos um rapaz mal vestido, por exemplo, podemos logo imaginar que ele é pobre (ALLPORT, 2000).

No ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos encontrar vários preconceitos. Eles ocorrem, muitas vezes, por uma categorização das abordagens de ensino que surgiram dentro de um contexto histórico específico e as tendências de ensino em voga na época em que os indivíduos estudaram uma língua estrangeira, ou mesmo na época em que profissionais estudaram as teorias de ensino de aprendizagem de línguas. A rejeição, por exemplo, do que é estrutural na língua vem se perpetuando por muitos anos devido a preconceitos a que as pessoas foram expostas dentro de abordagens que desprestigiam a forma, o que pode ter levado a atitudes afetivamente negativas.

Ao longo da história, percebeu-se que as atitudes se prestam a várias funções para os indivíduos que as possuem, entre as quais há quatro principais: função de conhecimento (ajudando os indivíduos a compreender o mundo), função de valor expressivo (revelando eficiência imediata na expressão de valores e avaliações), função de defesa de ego (ajudando as pessoas a alcançar uma identidade mais positiva) e função de ajuste social (capacitando os indivíduos a obter recompensa de outrem) – (MOGHADDAM, 1998 e BARON e BYRNE, 1994).

Aplicando tais funções ao caso da gramática, dependendo do tipo de atitude que o indivíduo desenvolve, ele pode se beneficiar dela ou não. Quanto à função de conhecimento, uma de suas vantagens é o fato de uma atitude positiva, por exemplo, poder levar o aluno a compreender melhor o mundo sob a perspectiva daquela língua que ele está estudando. Já no que se refere à função de valor expressivo, dominando a gramática, o indivíduo pode se expressar de modo mais eficaz e, conseqüentemente, desempenhar-se melhor na língua. Da mesma maneira, no que diz respeito à auto-confiança do indivíduo, uma atitude favorável à gramática pode exercer a função de defesa de ego e o aprendiz pode ter mais segurança para empregar as estruturas lingüísticas. Finalmente, no que concerne à função de ajuste social, ter uma atitude positiva face à gramática que o leve a um comportamento de melhor desempenho na língua pode ajudá-lo a se ajustar melhor socialmente ou no grupo em que estuda.

Por outro lado, no que concerne às pessoas que observam os indivíduos e suas respectivas atitudes, estas se tornam úteis para prever comportamentos, por exemplo, seria muito útil para a sociedade em geral poder prever o comportamento dos políticos apenas observando as atitudes que seus discursos refletem (MOGHADDAM, *Ibid.*). Seguindo essa linha de raciocínio, conhecer as atitudes dos alunos pode, sem dúvida, ser útil também para

prever os comportamentos que podem ser encontrados numa sala de aula face a certas atividades que foquem a forma; para sugerir posturas a serem tomadas pelo professor a fim de respeitar e valorizar as atitudes de seus alunos; ou ainda para criar atitudes mais favoráveis perante a gramática e para sugerir meios para estimular o aprendizado.

Por meio das relações, anteriormente apontadas, entre gramática e atitudes, pode-se perceber o quanto as atitudes têm uma implicação direta no contexto da sala de aula. Isso porque atitudes subjazem as fontes motivacionais. Juntamente com crenças e valores, encaixam-se na dimensão afetiva/integrativa - o chamado centro afetivo do complexo motivacional (DÖRNYEI, 1998). E as atitudes são consideradas o centro desse complexo motivacional por serem, sem dúvida, algo inerente à vida cotidiana em todo lugar no mundo (MOGHADDAM, 1998) e ocuparem uma posição central na esfera da individualidade humana (BOHNER e WÄNKE, 2002).

A motivação, por sua vez, embora seja de difícil definição, envolve a direção e a magnitude do comportamento humano, isto é, a escolha de uma ação em particular, a persistência na mesma e o esforço dispensado para tal (DÖRNYEI, 2001). Pode ser vista como uma força que impulsiona para a aprendizagem de línguas. Para Gardner (1985), a verdadeira motivação para aprender uma língua estrangeira pode ser descrita como um complexo de construtos que envolve a combinação do esforço para aprender a língua com o desejo de atingir o objetivo de aprender a língua e com atitudes favoráveis quanto a aprender a língua. O esforço para aprender se reflete na persistência em fazer tarefas, na busca de oportunidades para ampliar o aprendizado, na procura por exercícios extras, etc. O desejo de atingir o objetivo se refere à vontade para aprender a língua e ser bem-sucedido. E as atitudes positivas se resumem em enxergar o aprendizado como algo que pode ser divertido, desafiante, agradável e do qual o aluno pode desfrutar.

No contexto da sala de aula, a motivação pode ser vista como um estado dinâmico, refletindo uma interação contínua entre o aprendiz e o ambiente. Há dois tipos de motivação, uma que é relacionada às características internas do indivíduo e outra à característica da situação em que ele está inserido: são, respectivamente a motivação interna - *trait* - e a situacional - *state* - (DÖRNYEI, 1998 e JULKUNEN, 2001). Algumas das circunstâncias que dão origem à motivação situacional são específicas, estão enraizadas no ambiente imediato de aprendizado, ao passo que outras parecem ser mais estáveis e gerais, resultantes de uma sucessão de experiências passadas pelo aluno no mundo social (DÖRNYEI E CLÈMENT, 2001). Enquanto as questões situacionais podem e devem ser trabalhadas pelo professor para conduzir o aluno ao sucesso no aprendizado, as características internas são estáveis e não tão passíveis de serem modificadas (JULKUNEN, Ibid.).

O que acontece na sala de aula é uma constante interação entre os aspectos motivacionais internos e os situacionais, a qual leva à chamada tendência de ação específica situacional, esta denota a disposição do aprendiz para empregar os seus recursos pessoais (tempo, energia, competência, etc) no aprendizado. Levando em conta esses dois tipos de motivação, as atitudes se encaixam nos aspectos motivacionais internos, apesar do fato de novas atitudes se formarem pelo contato com diversos aspectos externos, como já mencionado.

Ao pensar nas idiosincrasias dos aprendizes em uma sala de aula, as atitudes fazem parte das diferenças individuais. Isso significa que, da mesma forma que cada indivíduo usa estratégias únicas, também aborda um problema ou aprende um conjunto de fatos ou organiza combinações de sentimentos sob uma perspectiva única (SKEHAN, 1989 e BROWN, 1994).

A área de estudo escolhida também tende a refletir uma diferença individual. Pode-se pensar que a pessoa que tem determinadas habilidades procura escolher uma profissão em função dessas habilidades. Porém, uma vez que o indivíduo começa a estudar nessa área, a formação acadêmica pode vir a moldar a sua maneira de pensar e ver o mundo. No caso de Letras e Linguística, tendo ou não uma tendência de refletir sobre a língua e sua gramática, o aluno acaba por fazer uma reflexão mais profunda sobre os fenômenos linguísticos, o que traz o assunto “gramática” à tona. E o indivíduo fica mais propenso a internalizar atitudes face à gramática.

Outra diferença individual que pode influenciar a formação de atitudes face à gramática é a aptidão linguística. Esta se refere à capacidade para aprender línguas em geral. Ela serve como meio para prever o progresso que um indivíduo vai ter ao longo do aprendizado da língua estrangeira (RANTA e SAWYER, 2001). A aptidão é razoavelmente estável, não sendo facilmente influenciada pelo ambiente, pelo aprendizado em outras áreas, por meio de treino ou do aprendizado de outras línguas (SKEHAN, 2002). Entretanto, uma boa aptidão linguística pode levar o aluno ao sucesso no aprendizado, o que implica em motivação situacional de êxito. Além disso, a aptidão pode ajudar a criar motivação interna porque leva o aluno a ter mais auto-estima e maior interesse pelo aprendizado.

A ansiedade, por sua vez, também é uma diferença individual que pode resultar em aspectos motivacionais tanto internos quanto situacionais. Esta interfere diretamente no aprendizado porque desperta o sistema nervoso autônomo (SCOVEL, 1978), gerando tensão, apreensão, nervosismo e preocupação (HORWITZ, HORWITZ e COPE, 1986). Em princípio, a ansiedade pode se desenvolver no indivíduo devido a fatores relacionados à sua própria personalidade (questão interna). Um exemplo disso é o fato de certos alunos

acreditarem que nada deveria ser dito na língua estrangeira até que possa ser dito corretamente em termos gramaticais (HORWITZ, HORWITZ e COPE, 1986).

Por outro lado, quando se fala do ambiente do aprendizado de uma língua, que abrange não somente a sala de aula, mas também o modo como a sociedade concebe esse aprendizado, a ansiedade se constrói como um aspecto externo. Como exemplos de tais questões situacionais, temos um ambiente hostil de aprendizado, uma razão que pressione o aluno a estudar a língua ou ainda um professor muito rígido.

Existe uma correlação entre a ansiedade e o aprendizado de línguas, pois ela pode ser “debilitante” ou “facilitadora” (*debilitating* or *facilitating anxiety*, respectivamente). A primeira é negativa e incentiva o indivíduo a emocionalmente adotar um comportamento de fuga da situação, a segunda, por sua vez, é positiva e direciona emocionalmente o aprendiz para um comportamento de engajamento em uma situação. Provou-se que os alunos que tinham uma ansiedade “facilitadora” tendiam a enfrentar o uso de certas estruturas gramaticais que os seus colegas preferiam evitar (KLEINMANN, 1977). Um outro ponto importante é que, segundo Horwitz, Horwitz e Cope (Ibid.), a ansiedade pode afetar o modo com que o aluno lida com a gramática, já que, muitas vezes, os alunos sabem um aspecto gramatical, mas o esquecem durante uma prova ou exercício oral, em que muitos pontos gramaticais precisam ser lembrados e coordenados simultaneamente.

Por fim, no que concerne ao papel do professor, observamos que a sua postura e a sua maneira de abordar a língua, especialmente a gramática, podem influenciar a motivação situacional, contribuindo ou não com o sucesso do aprendizado de cada aluno. Existe, porém, uma outra faceta que é o relacionamento entre o professor e o aluno que pressupõe uma atitude interna, seja ela positiva ou negativa, que o indivíduo tem face ao seu

professor. Nesse sentido, o aprendiz pode não ter afinidade com gramática simplesmente porque o professor de quem ele não gosta é entusiasmado por gramática.

Ao concluir esse capítulo, reafirmamos a inexistência de um conceito único para o construto “gramática” e os diversos papéis que esta apresenta nas diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Além disso, destacamos à ênfase exagerada que os pedagogos radicais deram, na prática, às questões sociais e às funções, levando ao apagamento da importância da gramática, embora ela não tivesse efetivamente sido excluída das abordagens comunicativas. Como uma reação a um panorama em que a gramática e a comunicação foram colocadas em posições dicotômicas, destacamos tentativas, no nosso ponto de vista, bem-sucedidas, de integrar forma e significado. Ao mesmo tempo, ao falar de gramática, foi preciso abordar as atitudes que tal conceito evoca, especialmente nos alunos, dentro do contexto da motivação e levando em conta outros aspectos que contribuem ou não para a motivação em ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Diante do nosso intuito de descobrir o que os aprendizes pensam com relação à gramática e de correlacionar tais opiniões com as variáveis de sexo, área de estudo e tipo de curso de Inglês, partimos para a escolha dos materiais e métodos pertinentes que serão descritos no próximo capítulo.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

É comum considerar pesquisas quantitativas e qualitativas como incompatíveis, num panorama dicotômico. Tal visão se concentra basicamente em três aspectos, a saber: a relação entre o investigador e o objeto de investigação; a relação entre fatos e valores no processo da investigação e qual é o objetivo da investigação (SMITH,1983).

No que diz respeito à relação entre o investigador e o objeto da sua investigação, ela seria realista no caso da pesquisa quantitativa e idealista no caso da qualitativa. A primeira é independente da nossa mente, havendo uma relação sujeito-objeto, investigando como somos parte da realidade e como podemos vir a conhecer a realidade. E a segunda está atrelada à realidade moldada pelos conceitos da nossa mente, traduzindo-se numa relação sujeito-sujeito, concentrando-se naquilo que já sabemos e deslocando-se para uma realidade descentralizada a partir daquele ponto (SMITH, Ibid.).

A noção da relação entre fatos e valores é problemática, já que ambos os lados reivindicam para si a posição da objetividade e isso pressupõe o conceito que cada uma das correntes assume para tal termo. Segundo a perspectiva quantitativa, objetivo é aquilo que tem seu ponto de referência no que está fora de nós ou no mundo factual que permanece independente de seu conhecedor. Assim sendo, a investigação é considerada objetiva caso os processos e os resultados não sejam distorcidos pelas situações e disposições que cercam o pesquisador (SMITH, Ibid.).

Por outro lado, a objetividade para o idealista se baseia em seus próprios interesses, valores, disposições e assim por diante. Portanto, o mundo é interpretado sob uma perspectiva particular, sendo o processo de investigação limitado social e historicamente. Na pesquisa quantitativa, os fatos atuam a fim de restringir as nossas crenças, ao passo que na qualitativa, as crenças determinam o que deve ser contado como fato (SMITH, 1983).

Finalmente, no que concerne ao objetivo da investigação, a quantitativa tem o propósito de prever a relação entre objetos e eventos, ou ainda, a sucessão invariável dos mesmos. Logo, seu objetivo principal é o desenvolvimento de leis, as quais tornam a previsão possível (SMITH, *Ibid.*).

Em contrapartida, a qualitativa descarta a possibilidade de descobrir leis e tem como propósito compreender de forma interpretativa, o que exige uma abordagem hermenêutica. Procura-se, pois, alcançar um senso do significado que outros dão às suas próprias situações por meio de um entendimento interpretativo de suas línguas, artes, gestos e políticas. Isso implica que se sabe o que o outro está experimentando a partir do engajamento numa recreação de tais experiências em si mesmo. Além disso, para que uma ação específica seja compreendida, é necessário compreender o seu contexto, do mesmo modo que, para entender o contexto, é preciso entender as ações específicas (SMITH, *Ibid.*).

Entretanto, escolher uma das duas abordagens não significa desprezar a outra. A escolha do pesquisador baseia-se na sua pergunta de pesquisa que possivelmente será respondida com mais precisão através de um ou outro método. Nesse sentido, observou-se que tais programas de pesquisa tidos como antagônicos estão, na verdade, preocupados com problemas e tópicos diferentes, mas igualmente importantes. Também se percebeu que, ao

pesquisar o mesmo problema, usando as duas abordagens (uma de cada vez), é possível chegar a uma compreensão e a um poder preditivo mais considerável.

Finalmente, diante da rejeição da pesquisa quantitativa nas ciências sociais, no Brasil, observou-se que havia um equívoco e que a análise quantitativa não pode ser esquecida na investigação dos problemas humanos devido à sua grande eficácia há tempo comprovada nas ciências naturais. (SANTOS FILHO, 2002).

A nosso ver, essa dicotomia entre as duas abordagens de pesquisa não é tão rígida assim e é possível haver uma complementariedade entre ambas, já que há dados quantitativos que podem ser melhor entendidos a partir de uma posterior pesquisa qualitativa e vice-versa:

Entretanto, nos últimos dez anos, em conferências e em outros encontros profissionais tem havido um reconhecimento cada vez maior do fato de que a combinação entre os propósitos qualitativos e quantitativos pode trazer à tona o melhor de ambas as abordagens ao mesmo tempo, neutralizando as lacunas e os vieses inerentes a cada paradigma. Dado que a pesquisa colaborativa está muito espalhada no campo da segunda língua, tal combinação não é de forma alguma inconcebível dentro de grupos de pesquisa que contenham tanto especialistas quantitativos quanto qualitativos (DÖRNYEI, 2001, p.242, tradução nossa).

Para Dörnyei (2001), a combinação dos dois métodos de estudo tem um potencial muito alto quando se trata de pesquisa em motivação, o que nós acreditamos, estende-se também à pesquisa em atitudes, as quais estão intrinsecamente relacionadas com as questões motivacionais.

Um segundo aspecto desse entrosamento de abordagens, e que se destaca em nosso trabalho, é a necessidade de uma interpretação cuidadosa dos dados quantitativos que acaba por ser a obra-prima do pesquisador dentro do estudo como um todo, embora esse traço interpretativo seja tradicionalmente visto como pertencente à abordagem qualitativa. Logo,

a subjetividade também está presente no estudo quantitativo, os dados são vistos sob a perspectiva do pesquisador que se baseia nos elementos que ele conhece para delinear os dados que ele têm e atribuir um significado plausível aos mesmos.

3.1 SUJEITOS

Dois grupos de sujeitos participaram desta pesquisa, o primeiro dentro do grupo focal, a ser discutido adiante, e o segundo na parte principal do estudo, que foi a aplicação do questionário.

O grupo focal foi a reunião dos alunos com o objetivo de discutirem o objeto “gramática” com o entrevistador, valendo-se para isso de uma entrevista semi-estruturada. Esse tipo de método se baseia na experiência coletiva do grupo para fazer com que os participantes pensem juntos, inspirando e desafiando uns aos outros e reagindo aos assuntos que vão surgindo ao longo da discussão (DÖRNYEI, 2001).

Desses grupos focais, participaram 13 universitários, divididos em 4 grupos, compostos por 3 ou 4 indivíduos. Esses indivíduos são tanto homens quanto mulheres, alunos de diversos cursos (nas áreas de humanas, exatas e biológicas) que estudam ou estudaram Inglês, em níveis diversos da língua (básico, intermediário e avançado) e alguns deles tiveram ou têm experiências com alguma outra língua estrangeira.

Já os sujeitos que responderam ao questionário foram 238 alunos de Inglês Geral e 97 alunos de Inglês Instrumental do Centro de Ensino de Línguas de uma universidade pública do sudeste do Brasil. As aulas de Inglês Geral estão voltadas para as quatro habilidades lingüísticas, a saber, leitura, escrita, conversação e compreensão oral. Já as de

Inglês Instrumental se concentram na leitura e compreensão de textos. Também foram incluídos 29 alunos do curso de Letras e de Lingüística da mesma universidade.

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

3.2.1 Levantamento de opiniões em grupos focais

A fim de montar o instrumento de pesquisa em si, foram primeiramente conduzidas entrevistas orais semi-estruturadas com aprendizes de Inglês em grupos focais, as quais foram gravadas em áudio. Nessas entrevistas, o entrevistador funcionou como um moderador do grupo e instigou a discussão, a partir de algumas questões (vide apêndice A), em torno das opiniões dos alunos sobre a gramática, a sua importância, o seu ensino e aprendizagem e a sua relação com outras partes da língua. No geral, os participantes apresentavam reações extremas com relação à gramática, ou gostavam muito ou detestavam. Essa discussão foi feita com os grupos focais para que surgissem pontos de vista bem variados. As questões utilizadas nessa fase da pesquisa foram elaboradas com base na literatura, no que comumente se ouve a respeito da gramática e também nas crenças de alguns professores sobre a gramática (CARAZZAI, 2002). Essas perguntas não foram seguidas à risca, funcionando apenas como um ponto de partida.

3.2.2 A elaboração do questionário

A partir da transcrição das conversas com os grupos focais, elaborou-se uma lista - o mais completa possível - de opiniões, sentimentos e idéias discutidos com relação à

gramática, sendo que procuramos ser o mais fiéis possíveis àquilo que havia sido dito pelos alunos e incluir todos os aspectos mencionados por eles. Esta lista foi incrementada por idéias encontradas na literatura já existente (CARAZZAI, 2002). A partir dessa lista foi construído o questionário propriamente dito, fazendo algumas adaptações necessárias, mas mantendo as idéias iniciais dos alunos. O questionário é composto por 100 declarações afirmativas ou negativas sobre a gramática, tanto no que diz respeito às formas das sentenças quanto aos seus significados. A fim de que as opiniões fossem avaliadas, apresentou-se uma escala tipo *Likert* de 1 (mais baixo) a 7 (mais alto), para que os sujeitos indicassem seu grau de concordância (acima de 4) ou discordância (abaixo de 4) com cada item. Ressalve-se que o número 4 expressava indiferença frente à declaração. O estudo foi anônimo, mas foram pedidas, no cabeçalho do questionário, informações pessoais e demográficas, para fins de correlações entre as opiniões e determinadas variáveis, como sexo, por exemplo. Uma cópia do questionário se encontra no apêndice B.

3.3 MÉTODOS

3.3.1 Aplicação do questionário

O primeiro passo para que o questionário fosse aplicado foi uma conversa pessoal com cada professor, pedindo autorização para fazê-lo em sala de aula no tempo máximo de 30 minutos. Todos os professores foram muito prontos para colaborar. Antes da entrega do questionário aos alunos, explicamos os objetivos da pesquisa e o tema da mesma, bem como a maneira como deveria ser respondido, utilizando todos os números da escala *Likert*, sem necessidade de muita reflexão sobre as questões. Além disso, perguntamos aos alunos

se eles aceitavam colaborar com a pesquisa, deixando-os livres para não fazê-lo caso não quisessem. O tempo médio que os alunos levaram para completar o questionário foi de 20 minutos, alguns levaram 15 minutos e outros 30 minutos ou mais, o que não atrapalhou o andamento da aula porque, na maioria das vezes, a pesquisa ocorreu no final da aula.

3.3.2 Análise dos dados

Dois procedimentos estatísticos foram aproveitados na análise dos resultados. O primeiro foi uma análise fatorial (*PCA – Principal Component Analysis – com rotação ortogonal – varimax*) feita pelo programa SAS 8.2 (*Statistical Analysis System*). E o segundo foi uma análise de variância (ANOVA) também realizada através do SAS 8.2.

3.3.2.1 Análise Fatorial

A análise fatorial tem uma longa história. A formulação matemática básica para ela foi proposta por Spearman (1904, apud WOODS, FLETCHER e HUGHES, 1986), como um meio de investigar a estrutura da inteligência. Compõe-se de técnicas destinadas a analisar escores ordenados de um certo tipo de teste, com o objetivo de identificar os fatores subjacentes. Essas técnicas se baseiam na suposição de que as respostas (ordenadas) a um conjunto grande de itens isolados possivelmente revelarão aspectos subjacentes que agruparão itens correlacionados ou semelhantes do ponto de vista dos sujeitos como um todo (HATCH e FARHADY, 1982).

A análise fatorial é largamente empregada nos estudos em língua estrangeira, especialmente na área de avaliação, sendo aplicada a conjuntos de escores de testes

diferentes, a fim de descobrir as dimensões ou construtos latentes que estão de fato sendo medidos pelos testes. Os fatores são latentes porque eles nunca foram e possivelmente nunca serão observados diretamente (WOODS, FLETCHER e HUGHES, 1986).

Os itens que provocam avaliações semelhantes por parte dos participantes de uma pesquisa se agrupam em fatores. E a interpretação desses agrupamentos e a nomeação de tais fatores são o cerne da análise fatorial (HATCH e FARHADY, 1982). A tarefa do pesquisador consiste, portanto, em atribuir nomes aos fatores, de tal modo que caracterizem o mais precisamente possível aquilo que está por trás de tais agrupamentos de respostas. A interpretação inicial é difícil, devido aos elementos intermediários existentes. O que frequentemente acontece é que há fatores para os quais não existe um rótulo coerente e atraente, porque apesar de os itens que os compõem terem algo em comum, acusado pelo programa, essa ligação não é perceptível de imediato. Tanto no caso de uma percepção mais fácil das similaridades quanto em uma visualização mais difícil, impera a intuição do pesquisador. Logo, a fim de facilitar o entendimento do leitor, é necessário que sejam apresentadas as listas de itens de cada fator, o que vai ser mostrado no próximo capítulo. (Cf. HATCH e FARHADY, *Ibid.* e CATTEL 1978, DÖRNYEI, 2001).

Em termos práticos, a técnica da análise fatorial permite encontrar um conjunto de variáveis que expressa o que as variáveis originais tinham em comum, de forma a diminuir o número de variáveis com que o pesquisador precisa lidar. O importante é que essa diminuição não limita a validade do estudo e é útil para tornar o conjunto de dados mais fácil de manusear e a análise pode funcionar como um procedimento preparatório para algum outro tipo de análise futura (EL-DASH, 1993; DÖRNYEI, *Ibid.*).

Dentro de cada fator, cada item tem uma carga que assinala a sua semelhança ao que realmente subjaz o fator. São significativas as cargas acima de um número específico,

dependendo de uma combinação entre o número de participantes e o número de itens. Tal carga indica a proximidade de cada item com a idéia subjacente, ou seja, as cargas expressam as correlações entre os fatores e cada item dos quais são compostos, mostrando o quanto cada um desses itens originais contribui para os fatores gerados (DÖRNYEI, 2001).

No que diz respeito às pesquisas contemporâneas, a análise fatorial é comumente usada para detectar as dimensões subjacentes a sub-domínios mais limitados na área de atitude e motivação, tais como as orientações dos indivíduos para aprender uma língua (DÖRNYEI, Ibid.).

3.3.2.2 Análise de Variância (ANOVA)

Aspectos como sexo, idade, área de estudo e tipo de curso de Inglês variam tremendamente e podem influenciar as atitudes dos alunos, revelando a existência ou não de diferenças segundo tais aspectos. O uso das técnicas estatísticas permite identificar diferenças que de fato separam grupos independentes dentro de uma mesma população, os chamados sub-grupos ou sub-populações (por exemplo, sub-grupo dos homens). Como esse tipo de pesquisa é descritivo, não serve para provar algo, serve apenas para levantar hipóteses. Portanto, como resultados, temos correlações de algum tipo entre as médias dos sub-grupos, sendo que tais sub-grupos podem ser focos de interesse para pesquisas futuras. A relação é de co-variância, não havendo suposição de causa e efeito em tais análises. Assim sendo, a estatística é usada para a organização e interpretação dos dados (EL-DASH, 1993 e DÖRNYEI, 2001).

A fim de que essas correlações sejam identificadas, utiliza-se a Análise de Variância, conhecida como ANOVA (*Analysis of Variance*), em que existe uma variável dependente sendo enfocada, neste estudo, uma atitude face à gramática, e outras variáveis independentes (sexo, por exemplo). O objetivo dessa análise é detectar se há diferenças relacionadas à pertença a uma sub-população ou se as diferenças detectadas são devidas ao acaso. Se os dados acusam que as diferenças são estatisticamente significativas, então o acaso é descartado e comprova-se a existência de diferenças reais, ou seja, sub-populações distintas (EL-DASH, 1993).

Dado que seja viável estabelecer correlações entre atitudes e outras variáveis (MOGHADDAM, 1998), a técnica em questão é apropriada para investigar a relação entre uma atitude e características individuais, tais como, a aptidão do aprendiz ou o nível de proficiência, traços de personalidade, circunstâncias do aprendizado, a influência dos pais e dos professores, entre outros (DÖRNYEI, 2001).

Ao concluir este capítulo, apontamos para a importância de haver uma integração entre abordagens de pesquisa qualitativas e quantitativas, dependendo do intuito do pesquisador. Além disso, destacamos o quanto a Análise Fatorial é útil em dois pontos principais, a saber, para diminuir o número de conjunto de itens com que o pesquisador precisa trabalhar e para revelar aspectos subjacentes de um objeto de atitude, neste caso, da gramática. Por outro lado, a Análise de Variância nos abre a possibilidade de verificar de que maneira as atitudes reveladas pela análise fatorial podem ser diferentes conforme determinadas variáveis, neste estudo, sexo, área de estudo e tipo de curso de Inglês. Desse modo, seguimos para o próximo capítulo, no qual apresentamos os resultados e a análise dos nossos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como anteriormente mencionado, o nosso objetivo é descobrir quais são as atitudes dos alunos face à gramática. Já a maneira como os aprendizes definem a gramática não é do nosso interesse e nem seria possível acessá-la com esse tipo de estudo. Acreditamos, entretanto, que a partir das atitudes seja possível ter uma idéia do que seria a gramática para os alunos. Ainda assim, preocupamo-nos em fazer a alguns a seguinte pergunta “O que é e para quê serve a gramática de uma língua estrangeira?” E as respostas que obtivemos são as seguintes:

Aluno 1: A gramática da língua estrangeira é um grupo de regras que nos conduz para uma boa comunicação na referida língua. Assim como no Português, nos ajuda a falar com melhor precisão, evitando problemas de entendimento.

Aluno 2: Eu acho que a gramática de uma língua é a estrutura que permite que você coloque em prática a língua, ou seja, fale, escreva, compreenda. Acho que ela serve para isso. Fica muito mais fácil pôr em prática a língua se você conhece a estrutura que está por trás dela.

Aluno 3: Eu acho que a gramática da língua estrangeira é uma parte importante da língua que nos fornece as regras de funcionamento das regências entre frases e palavras, e como não se trata da nossa língua, acho que a gramática estende-se até a forma mais simples de um texto, como o modo diverso de se dispor o sujeito, o verbo e o objeto. A gramática da

língua estrangeira serve como uma estrutura imutável da língua que nos ajuda na comunicação e no entendimento, ainda que haja um empobrecimento do vocabulário.

Aluno 4: A gramática de uma língua estrangeira para mim seria o que dá suporte formal para se comunicar nessa língua: a ordem dos elementos lingüísticos na frase, a concordância entre esses elementos, etc. E serve para facilitar a comunicação entre os falantes desse idioma na medida que seria um código pré-estabelecido. Isto não significa que o não respeito a esse código impede totalmente a comunicação, apenas dificulta.

Aluno 5 : Para mim, a definição de gramática de uma língua estrangeira não difere muito da definição da gramática da língua materna. Dessa forma, vejo-a como uma série de regras (e exceções evidentemente) que nos dá os alicerces para o bom uso da língua, em especial para casos de necessidade de uma maior formalidade, já que, em situações informais, a importância da gramática é reduzida.

Com base nas respostas acima, podemos observar determinados aspectos⁹ do conceito “gramática” que esses alunos conseguem perceber e é possivelmente a reunião desses aspectos que integra a definição de gramática na mente dos indivíduos, logo é muito difícil dizer de maneira direta o que é a gramática. Assim, a gramática é vista como um meio de organização das sentenças e das idéias. É concebida como uma parte da língua que não pode sofrer modificações, sendo fixa (rigidez) e corretamente empregada em situações formais. Além disso, esses indivíduos a percebem como útil, passível de ser empregada na

⁹ A partir de agora, com o intuito de nomear nossos fatores apropriadamente, faremos referência às atitudes dos alunos face à gramática como os aspectos ou questões que eles percebem a respeito da gramática.

fala e no texto. E, de um modo geral, gramática, para eles, carrega a conotação de regras. A partir da análise fatorial que se segue, pode-se perceber que alguns desses aspectos apontados nas respostas dos alunos também compõem os fatores a que chegamos.

Reconhecemos, portanto, que o conceito de gramática não é o mesmo para todos os participantes da pesquisa e que as opiniões que os aprendizes têm dependem de vários elementos tais como os seus gostos pessoais, a maneira de seus professores abordarem a língua, o centro de idiomas em que estudam ou estudaram, os livros com os quais têm contato e até mesmo os colegas com quem convivem. Esse conceito é muito abrangente, envolve muitos aspectos diferentes e independentes um do outro. E são esses aspectos que podemos acessar através da nossa pesquisa, mesmo não sendo possível, somente através da análise fatorial, saber se o aluno valoriza tais aspectos ou não.

4.1 ANÁLISE FATORIAL

A análise fatorial agrupa, em fatores, atitudes que têm aspectos latentes em comum. Essas atitudes são expressas por cada um dos itens constituintes do questionário da pesquisa. Uma vez feito esse agrupamento, são atribuídos nomes aos fatores, levando em conta as características de cada um dos seus itens. Dado o tamanho da amostra¹⁰, para cada fator, são itens significativos aqueles cujas cargas (*loadings*) são maiores que 0.3. Em alguns fatores, a coerência entre os itens é evidente, o que facilita a interpretação dos mesmos. No entanto, em outros, alguns itens, especialmente os de cargas mais baixas, parecem não acompanhar as características dos demais itens do fator. Para analisá-los,

¹⁰ Amostra é o sub-conjunto de uma população escolhido de tal modo que possa representar aquela população no que diz respeito a determinadas características (*Oxford Dictionary of Statistics*). Neste caso, homens e mulheres, universitários de todas as áreas de estudo, aprendizes de Inglês Geral ou Instrumental.

partimos do (s) item (s) de carga (s) mais alta (s) e procuramos deduzir o significado dos itens de cargas mais baixas com base no (s) primeiro (s), a fim de decifrar o significado do fator. É importante destacar também a presença de itens de carga negativa juntamente com os itens de carga positiva, itens esses que revelam posições contrárias às posições dos itens positivos. Em alguns casos, os itens de carga negativa são relevantes para o fator, por mostrarem posições desfavoráveis em relação a algo, fato este que, na maioria das vezes, auxilia na interpretação do fator.

Faz-se necessário ressaltar que, em princípio, esta pesquisa quantitativa seria usada como base para elaboração de um estudo Q, no qual se investigaria a subjetividade¹¹. Dado esse objetivo inicial, procuramos uma diversificação de idéias em vez de explorar mais a fundo um número limitado de itens. Logo, com as opiniões incluídas, obtivemos 30 fatores, muitos dos quais contêm poucos itens, o que tornou a interpretação dos nossos dados uma tarefa ainda mais árdua, muito embora esse fato não invalide o nosso estudo. Pelo contrário, pudemos descobrir facetas muito interessantes no que diz respeito às atitudes dos aprendizes e aos aspectos envolvidos nas suas concepções sobre a gramática.

A primeira fase da pesquisa foi a identificação dos fatores, no caso, 30 fatores independentes. O objetivo era descobrir quais aspectos subjazem a visão de gramática dos aprendizes, isto é, quais itens são percebidos de forma semelhante ou quais itens são percebidos como relevantes para o mesmo aspecto, independente de valorizarem muito ou pouco determinado aspecto revelado por um fator. Um exemplo bem simples é o caso do fator 2, composto por 11 itens que parecem indicar prazer com relação ao aprendizado da gramática do Inglês. Isso significa que todas as idéias do fator se referem a prazer, embora

¹¹ Nos termos da Metodologia Q, subjetividade significa a comunicação de uma pessoa a partir de seu próprio ponto de vista (MCKEOWN e THOMAS, 1988).

algumas pessoas valorizem essa idéia, outras não. Se o indivíduo percebe o aspecto do gosto pelo aprendizado da gramática (item 1), também percebe o fato de ela poder ser agradável (item 98), bem como o fato de não estudá-la por exigência (item 92).

Na composição dos fatores, existem alguns itens relacionados com mais de um fator, por exemplo, o item 23 (a gramática me ajuda a organizar melhor o meu conhecimento do Inglês) que aparece com cargas significativas em quatro fatores (fator 1: 0.3, fator 2: 0.3, fator 6: 0.315, fator 13: 0.34). Essas cargas não são muito altas, mas mostram que as pessoas podem perceber facetas diferentes de uma mesma idéia. Nesse caso, pressupõe-se que o verbo “organizar” seja interpretado de maneiras diferentes pelos indivíduos. Parece que no fator 1, o efeito da gramática é percebido como ferramenta para a organização. No fator 2, a conotação do verbo “organizar” mostra que possivelmente um conhecimento mais organizado contribui para o prazer no aprendizado. No fator 6, a organização se relaciona com a vantagem que a gramática traz para o trabalho de compreensão de um texto. E, finalmente, para o fator 13, conseguir organizar melhor o conhecimento da língua seria uma decorrência do domínio da gramática em si. Sendo a mesma idéia vista de várias formas, a ligação dessa idéia com um fator específico não é muito forte, no entanto, o valor da gramática para a organização do conhecimento da língua está claro nos três fatores.

4.1.1 Os fatores

Como cada fator apresenta uma questão ou um aspecto diferentes envolvidos na concepção de gramática revelados como atitudes face à gramática, nomeamos os fatores de acordo com tais questões ou aspectos, como pode ser observado em seguida. Para cada

fator, elencamos os itens que o constituem, acompanhados de suas respectivas cargas que são os números decimais à direita de cada item. Já os números inteiros, que estão à esquerda, referem-se ao número de cada item no questionário respondido pelos alunos.

Fator 1: Aspecto instrumental da gramática

- 58-Dominar a Gramática de uma língua estrangeira dá credibilidade ao falante. 0.74
- 19-Se eu dominar a Gramática da língua estrangeira, as pessoas vão me entender com mais precisão. 0.72
- 68-A Gramática ajuda a polir/aperfeiçoar a comunicação. 0.69
- 37-Saber regras gramaticais me dá segurança ao me expressar no idioma. 0.67
- 48-Saber a Gramática de uma língua estrangeira é um diferencial para um profissional de qualquer área. 0.64
- 81-Saber a Gramática adequada da língua estrangeira permite melhor relacionamento com o estrangeiro. 0.64
- 10-Saber a Gramática da língua estrangeira é importante para evitar confusão na comunicação. 0.61
- 56-A Gramática da língua estrangeira tem a função de me ajudar a me expressar melhor. 0.60
- 38-É inquestionável a necessidade de se saber Gramática de uma língua estrangeira. 0.56
- 9-Num país falante da língua em aprendizado, o domínio da Gramática facilita a inserção na sociedade daquele povo (maior aceitação, prestígio). 0.54
- 72-O estudo da Gramática é importante para o aprofundamento na língua. 0.53
- 52-Saber a Gramática da língua estrangeira me deixa mais à vontade (confortável) com aquela língua. 0.52
- 22-A Gramática da língua estrangeira é fundamental para situações formais. 0.49
- 76-O aprendizado da Gramática facilita o aprendizado da língua estrangeira como um todo. 0.48
- 45-Quando não sei bem a Gramática da língua estrangeira, fico preocupado se a pessoa vai me entender. 0.45
- 43-O domínio da Gramática da língua estrangeira faz com que o falante pareça mais culto diante do nativo. 0.44
- 12-Não conhecer bem a Gramática da língua estrangeira me impede de falar certas coisas que gostaria. 0.42
- 78-Preciso saber usar adequadamente a Gramática para poder escrever textos profissionais. 0.409
- 86-Usar corretamente a Gramática do Inglês em textos e na fala é prazeroso. 0.402
- 25-Aprender a Gramática é importante para entender a lógica da língua. 0.396
- 24-Não conhecer bem a Gramática faz com que eu use dez frases para dizer o que pode ser dito com duas frases. 0.39
- 32-Acho importante estudar a Gramática para ler melhor. 0.38
- 42-Acho importante aprender a Gramática para usá-la de forma mais precisa e estruturada quando há diferenças com relação ao Português. 0.37

4-Saber Gramática faz diferença na compreensão de uma língua estrangeira. 0.36

6-Aprende-se mais rápido a língua quando se sabe a Gramática. 0.33

5-O conhecimento das estruturas do Inglês é básico para a comunicação. 0.32

23-A Gramática me ajuda a organizar o meu conhecimento do Inglês. 0.3

O fator 1 mostra um aspecto instrumental e pode-se perceber que os itens cujas cargas são as mais altas estão se referindo à importância da gramática para a comunicação. Há vários itens nesse fator que apresentam essa característica. Mas também há itens que mostram a relevância da gramática para a profissão, para o aprofundamento na língua em aprendizagem, para o relacionamento com o estrangeiro e como um facilitador na aprendizagem da língua, ou seja, o domínio da gramática pode ser considerado um diferencial para alguma finalidade que o indivíduo queira atingir. É importante observar que o conjunto do fator sugere que tanto em um quanto em outro caso o que está em destaque é o uso da língua como uma ferramenta para se comunicar ou para alcançar algum objetivo.

Fator 2: Aspectos relacionados com prazer

1-Eu gosto de aprender a Gramática do Inglês. 0.81

98-Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é agradável. 0.78

8-O estudo da Gramática do Inglês não me atrai. -0.70

94-O estudo da Gramática do Inglês é estimulante. 0.69

69-É interessante estudar a Gramática de uma língua estrangeira. 0.58

92-Eu só estudo a Gramática da língua estrangeira porque é exigida. -0.56

11-Quando se pensa no sentido das estruturas, a Gramática do Inglês torna-se motivante. 0.43

53-Aula de língua estrangeira que só tem Gramática é insuportável. -0.42

97-Gosto da exposição sistemática, formal e organizada de Gramática. 0.39

86-Usar corretamente a Gramática do Inglês em textos e na fala é prazeroso. 0.31

No segundo fator, os itens nos mostram o gosto, o interesse e o estímulo para aprender a gramática da língua. Os itens cujas cargas são negativas só confirmam essa característica, pois indicam que os indivíduos percebem a idéia do prazer, por exemplo, a possibilidade de o aprendiz se sentir atraído pela gramática do Inglês (item 8), o fato de não estudar a gramática somente por uma exigência (item 92) ou ainda o fato de uma aula de gramática não ser insuportável (item 53). Isso não significa que todos os alunos gostam de gramática, mas sim que eles levam em consideração o aspecto do prazer, o qual pode ser valorizado ou não, isto é, há indivíduos que gostam de gramática e outros que não gostam, fato este que não pode ser acessado nesta fase da pesquisa.

Fator 3: Aspectos relacionados ao desafio / dificuldade da aprendizagem da gramática

57-É um desafio aprender a Gramática do Inglês. 0.71

28-É difícil aprender a Gramática de uma língua estrangeira. 0.70

62-Tem que ter paciência para aprender a Gramática do Inglês. 0.57

20-Grande parte das pessoas tem muita dificuldade para aprender a Gramática. 0.477

16-A nomenclatura da Gramática do Inglês é difícil. 0.32

73-Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é maçante. 0.31

95-A Gramática do Inglês é fácil. -0.31

O fator 3 reflete fortemente o desafio da aprendizagem da gramática do Inglês, ligado ao fato de que aprender a gramática de uma língua estrangeira é uma tarefa difícil para os alunos em geral, e que exige paciência e dedicação. Esse traço de dificuldade se confirma pelo item 95 que nega a facilidade da gramática do Inglês. Portanto, pelo conjunto desse fator, pode-se deduzir que o aprendizado da gramática é desafiante para o aluno por

ser difícil. E esse aspecto da dificuldade e, conseqüente desafio, pode ser visto tanto como positivo como negativo pelo indivíduo.

Fator 4: Questão da natureza limitada da gramática

54-A Gramática do Inglês não é suficiente para escrever um texto. 0.73

59-A finalidade do aprendizado da língua estrangeira não deve ser a Gramática. 0.53

61-O domínio da Gramática do Inglês sem o vocabulário não é nada. 0.5

79-Quando se começa o aprendizado da língua estrangeira só com a Gramática fica difícil falar a língua com naturalidade.
0.43

49-Não adianta aprender somente a Gramática da língua estrangeira. 0.42

53-Aula de língua estrangeira que só tem Gramática é insuportável. 0.30

Como sugere o primeiro item do fator 4, para os alunos, a língua não é formada somente pela gramática, logo esta não é suficiente para o uso do idioma ao escrever um texto, por exemplo. Os outros itens de carga significativa reforçam essa idéia ao indicar que a língua não deve ser ensinada com o único objetivo de fazer com que o aluno domine a gramática, visto que ele precisa mais do que essa parte da língua, ele precisa do conjunto da língua como um todo. Portanto, a nossa interpretação é de que os indivíduos concebem a natureza da gramática perante a língua como limitada.

Fator 5: Questão da relação entre gramática e cultura

67-A Gramática de uma língua reflete a cultura do povo falante da mesma. 0.75

51- A Gramática de uma língua pode representar alguma coisa cultural. 0.73

33-Não se aprendem aspectos culturais através da Gramática. -0.62

87-Na Gramática da língua estrangeira está embutida a visão que o falante nativo tem do mundo. 0.39

39-A língua informal parece ter uma espécie de Gramática própria. 0.36

Os itens do fator 5, inclusive o de carga negativa, indicam claramente que os aprendizes relacionam a língua a traços culturais de seu povo falante, expressos através da gramática, até mesmo quando se trata do registro informal. Novamente, os resultados desse tipo de estudo não deixam claro se esse aspecto é valorizado ou não, apenas que existe uma ligação entre gramática e cultura.

Fator 6: Questão do papel da gramática no texto

50-A Gramática do Inglês é uma ferramenta de análise para entender um texto. 0.76

3-A Gramática pode ser usada para enfatizar o que é importante num texto. 0.48

32- Acho importante estudar a Gramática para ler melhor. 0.41

25-Aprender a Gramática é importante para entender a lógica da língua. 0.318

23-A Gramática me ajuda a organizar o meu conhecimento do Inglês. 0.315

72-O estudo da Gramática é importante para o aprofundamento na língua. 0.30

Ao observar o conjunto do fator 6, nota-se a ligação da gramática com a compreensão de textos em geral. Ela é vista como um auxílio na construção e na análise das idéias contidas num texto, propiciando a coesão necessária.

Fator 7: Aspectos irrelevantes da gramática

29-Só precisaria saber a Gramática para fazer algum exame de proficiência. 0.67

66-Estudar a Gramática é uma perda de tempo. 0.52

42-Acho importante aprender a Gramática para usá-la de forma mais precisa e estruturada quando há diferenças com relação ao Português. -0.37

92-Eu só estudo a Gramática da língua estrangeira porque é exigida. 0.32

69-É interessante estudar a Gramática de uma língua estrangeira. -0.30

O fator 7 mostra que embora a gramática tenha aspectos úteis, também apresenta aspectos irrelevantes, os quais são destacados nesse fator, e o fato dessas duas idéias comporem um fator revela que uma mesma pessoa pode perceber ambos os aspectos. Além disso, está subentendida a idéia de que a língua é mais do que gramática, havendo situações para as quais a gramática não é importante. A carga negativa do item 42 indica falta de necessidade em usar a gramática com precisão e a carga negativa do item 69 indica claramente a falta de interesse pela gramática, confirmando a concepção latente neste fator.

Fator 8: Aspectos comunicativos da gramática

93-Não há como me comunicar sem a Gramática. 0.75

5-O conhecimento das estruturas do Inglês é básico para a comunicação. 0.5

6-Aprende-se mais rápido a língua quando se sabe a Gramática. 0.38

21-A comunicação não depende da Gramática. -0.36

60-É mais fácil aprender primeiro a Gramática e depois aprender a falar. 0.32

O fator 8 apresenta uma posição de percepção do papel da gramática na comunicação, de modo que os alunos podem valorizar esse aspecto ou não. A carga negativa do item 21 liga a gramática à comunicação, já que revela a existência de uma dependência da comunicação com relação à gramática.

Fator 9: Aspecto abstrato da gramática

41-A Gramática é algo muito abstrato. 0.7

44-Estudar Gramática atrapalha o meu aprendizado da língua. 0.56

40-A Gramática deve ser ensinada junto com o uso, mas não deve ser prioridade. 0.309

16-A nomenclatura da Gramática do Inglês é difícil. 0.305

O fator 9 indica a percepção da natureza abstrata da gramática, sendo que a conotação desse adjetivo é negativa, considerando o conjunto do fator que revela que tal aspecto pode atrapalhar o aprendizado, sendo um obstáculo. Acreditamos que se pode depreender que a nomenclatura da gramática do Inglês é difícil justamente por ser também abstrata. O item 40 deixa claro que, mesmo abstrata, a gramática precisa ser ensinada com o uso da língua, ainda que não seja prioridade.

Fator 10: Questão da relação entre a gramática e o contexto de aprendizado da língua

99-O estudo da Gramática da língua estrangeira não é produtivo para níveis mais avançados. 0.67

83-Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é muito mais importante nos níveis iniciais do que nos avançados. 0.63

82-É possível que quem faz humanas tenha mais facilidade para a comunicação. 0.42¹²

75-Certas pessoas têm facilidade genética de lidar com a Gramática. 0.37

60-É mais fácil aprender primeiro a Gramática e depois aprender a falar. 0.36

Esse fator mostra que os alunos reconhecem diferenças inerentes a situações diferentes de tal forma que a posição ocupada pela gramática varia conforme a situação e o momento da aprendizagem, bem como de acordo com facilidades de aprendizado próprias de cada indivíduo. Os itens 99 e 83 que mais fortemente representam o fator 10 mostram que a gramática é um conhecimento importante no início da aprendizagem, funcionando como base para o que virá depois. Ao mesmo tempo, os demais itens, ainda que suas cargas sejam mais baixas, destacam diferenças contextuais que impedem ou ajudam o aprendizado da gramática, como a área de estudo e a questão genética. Embora seja um fator de difícil

¹² Considerando o conjunto do fator, interpretamos que esse item traz a idéia de que é possível que quem faz humanas tenha mais facilidade para a comunicação do que para a gramática.

interpretação, o traço latente que encontramos em todos os itens é o fato de o contexto da aprendizagem determinar, em algum grau, o lugar a ser ocupado pela gramática.

Fator 11: Questão da gramática como uma parte integral da língua

90-Há pessoas que dominam muito bem a Gramática da língua estrangeira, mas travam na hora de conversar. 0.72

49-Não adianta aprender somente a Gramática da língua estrangeira. 0.48

89-Não é possível pensar a Gramática da língua estrangeira de forma isolada. 0.39

78-Preciso saber usar adequadamente a Gramática para poder escrever textos profissionais. 0.33

88-Qualquer pessoa que tem força de vontade consegue aprender a Gramática de uma língua estrangeira. 0.32

Os itens 90, 49 e 89 caracterizam bem a gramática como parte integral da língua. Assim, a gramática não pode ser considerada de forma isolada, visto que aprender somente esse aspecto da língua não é suficiente para que o indivíduo possa colocar a língua toda em uso. Apesar de o item 78 ser periférico devido à sua carga baixa, ele também está relacionado a essa visão de que a gramática é uma parte da língua que pode ser usada, por exemplo, para escrever textos profissionais. Já o item 88, em princípio, parece estar desconexo do fator como um todo, além do fato de também fazer parte do fator 16. No entanto, a partir dele, pode-se supor que a gramática é apenas um dos elementos da língua e, por isso, para aprendê-la basta ter força de vontade, não há fatores limitantes, se o indivíduo é capaz de aprender uma língua, pressupõe-se que ele seja capaz de aprender a gramática.

Fator 12: Questão da facilidade da gramática do Inglês

55-A Gramática do Inglês é mais fácil do que a Gramática do Português. 0.72

95- A Gramática do Inglês é fácil. 0.58

2- Existem algumas complicações na Gramática do Inglês. -0.50

16- A nomenclatura da Gramática do Inglês é difícil. -0.42

O conjunto do fator 12 revela a percepção da existência de aspectos fáceis da gramática do Inglês. Essa idéia não necessariamente exclui a existência de aspectos difíceis na gramática dessa língua. No entanto, o que delinea o fator é o item 55, de tal forma que se pode dizer que os alunos vêem a gramática do Inglês como fácil (item 95) quando o parâmetro de comparação é a gramática do Português. Os itens de carga negativa indicam que os alunos não vêem complicações na gramática inglesa, bem como na sua nomenclatura, reforçando o contraste com o que é difícil.

Fator 13: Questão da eficácia na fala como consequência do conhecimento da gramática

24-Não conhecer bem a Gramática faz com que eu use dez frases para dizer o que pode ser dito com duas frases. 0.58

11-Quando se pensa no sentido das estruturas, a Gramática do Inglês torna-se motivante. 0.42

12-Não conhecer bem a Gramática da língua estrangeira me impede de falar certas coisas que gostaria. 0.39

7-Mesmo dominando a Gramática da língua estrangeira, o brasileiro fala completamente diferente do nativo daquela língua. 0.36

23-A Gramática me ajuda a organizar o meu conhecimento do Inglês. 0.34

25-Aprender a Gramática é importante para entender a lógica da língua. 0.32

O fator 13 indica que o domínio da gramática tem consequências importantes para a comunicação e sua eficácia, incluindo a motivação para a sua aprendizagem e aquisição efetiva. No entanto, este fator não é muito bem definido porque o item mais significativo, o 24, não tem carga muito alta e aparece também no fator 1.

Fator 14: Questão do papel da gramática no ensino

74-A maioria das provas de língua estrangeira ainda é baseada na Gramática. 0.72

36-Quanto mais línguas uma pessoa sabe, fica mais fácil aprender a Gramática. 0.52

35-Na conversa informal, as pessoas não se preocupam com a Gramática da língua estrangeira. 0.437

34-A maioria das aulas de língua estrangeira enfoca mais a Gramática do que outros aspectos da língua. 0.43

O fator 14 é de difícil nomeação, mas analisando o conjunto dos itens nos parece que eles sugerem uma preocupação com o ensino formal da gramática, seja nas provas e aulas, seja no seu papel facilitador na aprendizagem de uma terceira língua. Esse fator também enfoca o contraste com o ensino formal, opondo-se à situação da sala de aula e apontando para a conversa informal, na qual não há preocupação com a gramática.

Fator 15: Questão da precisão gramatical

77-Evito usar certas construções gramaticais quando não sei usá-las corretamente. 0.72

4-Saber Gramática faz diferença na compreensão de uma língua estrangeira. 0.35

61-O domínio da Gramática do Inglês sem o vocabulário não é nada. 0.34

45-Quando não sei bem a Gramática da língua estrangeira, fico preocupado se a pessoa vai me entender. 0.30

O fator 15 mostra uma preocupação com a precisão gramatical, levando a evitar construções desconhecidas. É preciso fazer escolhas para não usar a gramática de forma inadequada, para entender o que se ouve, para que o interlocutor compreenda a mensagem e também para atrelar a gramática a outros aspectos da língua.

Fator 16: Questão do tratamento da gramática nas escolas

31-A imagem da Gramática do Português dada na escola influencia a maneira pela qual se vê a Gramática do Inglês. 0.64

30-Não é necessário seguir todas as convenções da Gramática para estabelecer uma comunicação. 0.61

20-Grande parte das pessoas tem muita dificuldade para aprender a Gramática. 0.32

88-Qualquer pessoa que tem força de vontade consegue aprender a Gramática de uma língua estrangeira. 0.30

O fator 16 mostra a gramática da língua estrangeira sendo vista da mesma maneira que o é a gramática do Português na escola, sendo que a imagem da gramática transmitida nas escolas de todo o Brasil influencia a visão que se tem da gramática do Inglês. É uma das formas de se ver esta última, parece ser indicada pelo item 30 - a gramática é uma série de convenções que não precisa ser seguida na comunicação. Além disso, há a imagem de que a gramática é uma disciplina difícil para a qual é necessário muito empenho, o que provavelmente justifica os itens 20 e 88.

Fator 17: Questão da ansiedade¹³ no uso da gramática

63-A ansiedade influencia muito no uso da Gramática da língua estrangeira. 0.73

Fator 18: Questão da formalidade em relação ao uso da gramática

96-A linguagem formal apresenta estruturas gramaticais mais complexas. 0.64

35-Na conversa informal, as pessoas não se preocupam com a Gramática da língua estrangeira. 0.37

2-Existem algumas complicações na Gramática do Inglês. 0.32

87-Na Gramática da língua estrangeira está embutida a visão que o falante nativo tem do mundo. -0.30

O fator 18 foi nomeado levando em conta somente os itens 96 e 35 que parecem coesos entre si, mostrando que há diferença de uso gramatical da língua formal para a informal, sendo a primeira mais complexa. Talvez o item 2 também sugira que as

¹³ No caso dos fatores compostos por um único item, criou-se um nome a partir do próprio item, deduzindo que ele representa o aspecto revelado pelo fator.

complicações existentes na gramática do Inglês se referem à língua formal. O item 87 parece ser desconexo em relação ao restante, mas é relevante para os sujeitos.

Fator 19: Questão da adequação gramatical na comunicação

71-É comum usar frases gramaticalmente corretas que não são adequadas numa situação real de comunicação. 0.72

Fator 20: Questão da universalidade da gramática

85-Não são necessárias habilidades específicas por parte do indivíduo para aprender a Gramática de uma língua estrangeira. 0.82

75-Certas pessoas têm facilidade genética de lidar com a Gramática. -0.39

O fator 20 indica que não é necessário que o indivíduo tenha determinadas habilidades para aprender a gramática (item 85), nem tão pouco alguma facilidade genética, o que mostra a carga negativa do item 75, isto é, a gramática é acessível a qualquer pessoa, portanto, é universal¹⁴.

Fator 21: Questão da rigidez da gramática

70-A Gramática de uma língua estrangeira é fixa. 0.74

80-Apesar de as regras gramaticais parecerem fixas, elas podem mudar conforme a situação. -0.31

Os dois itens que compõem o fator 21 indicam que a gramática é vista como sendo rígida, não podendo sofrer modificações conforme a situação. Portanto, os alunos não percebem a possibilidade de variação no uso gramatical.

¹⁴ Ressalve-se aqui que “universal” não se refere ao sentido *chomskyano* da palavra.

Fator 22: Questão do papel das regras gramaticais na aprendizagem

46-Por ser constituída por regras, a Gramática é mais facilmente aprendida por quem faz exatas. 0.71

91-É difícil encontrar alguém que goste muito de Gramática de língua estrangeira. 0.56

36-Quanto mais línguas uma pessoa sabe, fica mais fácil aprender a Gramática. 0.31

O fator 22 é principalmente caracterizado pelo primeiro item que indica que a gramática é formada por regras, logo é mais fácil para quem faz exatas porque são os que estão habituados a lidar com regras. Considerando esse aspecto, possivelmente o item 91 revela a dificuldade de encontrar alguém que goste de gramática porque a maioria das pessoas não gosta de regras. Ainda que o item 39 tenha uma carga bem menor, pode-se deduzir, pelo conjunto do fator, que a familiaridade com as regras de outras línguas facilita o aprendizado da gramática.

Fator 23: Questão da relação entre gramática e motivação situacional

100-O estudo da Gramática da língua estrangeira pode se tornar maçante se o professor não motiva seus alunos. 0.72

4-Saber Gramática faz diferença na compreensão de uma língua estrangeira. 0.39

O fator 23 parece reunir como aspecto comum dos itens a motivação para aprender a gramática, gerada por um elemento externo ao indivíduo, seja como resultado do trabalho do professor ou do desejo de compreender uma língua estrangeira.

Fator 24: Aspecto gradativo da aprendizagem da gramática

18-Tem que ir devagar com o aprendizado da Gramática. 0.67

39-A língua informal parece ter uma espécie de Gramática própria. 0.44

53-Aula de língua estrangeira que só tem Gramática é insuportável. 0.34

O fator 24 indica que o aprendizado da gramática precisa de reflexão e por isso é devagar, gradativo e esse processo leva a descobrir aos poucos como a gramática funciona e as suas sutilezas. Por exemplo, o fato de a língua informal aparentar ter uma gramática própria. O item 53 sugere que uma vez que aprender a gramática é um processo demorado, não é possível se deter somente nela, é preciso expandir para outros elementos da língua, caso contrário a aula fica insuportável.

Fator 25: Questão da relação entre gramática e diferenças individuais

47-Existem pessoas que aprendem língua estrangeira através da Gramática. 0.74

40-A Gramática deve ser ensinada junto com o uso, mas não deve ser prioridade. -0.33

36-Quanto mais línguas uma pessoa sabe, fica mais fácil aprender a Gramática. -0.32

Esse fator revela que o aprendizado da gramática deve variar, de forma positiva ou negativa, conforme algumas diferenças individuais. Assim, independente do número de línguas conhecidas, uns preferem aprender a língua por meio da gramática, outros por meio do uso.

Fator 26: Questão da prática na aprendizagem da gramática

13-Aprender Gramática de uma língua estrangeira é uma questão de treino. 0.71

Fator 27: Questão do papel da intuição na gramática de LE

14-O aprendizado da Gramática tem um papel mais importante na língua estrangeira do que na língua materna. 0.76

15-É difícil se lembrar da Gramática durante a conversação. 0.36

A combinação dos itens 14 e 15, no fator 27, sugere que a gramática tem um papel mais importante na língua estrangeira porque não é algo intuitivo, automático como acontece com a língua materna. Na língua estrangeira, é difícil se lembrar dessa gramática aprendida, que seria intuitiva para o nativo, durante a conversação.

Fator 28: Questão da reflexão no aprendizado da gramática

64-É preciso reflexão para aprender a Gramática do Inglês. 0.71

73-Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é maçante. -0.33

Os itens 64 e 73 caracterizam como é o aprendizado da gramática, ele é reflexivo, mas não é maçante.

Fator 29: Questão da precisão do significado

27-Mesmo usando a Gramática correta, posso não ter precisão na idéia que quero transmitir. 0.74

Fator 30: Questão da validade do esforço

26-Algumas pessoas se empenham no aprendizado da Gramática de língua estrangeira por necessidade profissional. 0.67

17-Com o domínio da Gramática é possível se comunicar com segurança na língua estrangeira sem precisar de um vocabulário rico. 0.41

Considerando o item 26, que traz a questão profissional, e os aspectos já apontados quanto a tal item pelos demais fatores, principalmente o 1 (revela, entre outras coisas, um instrumento profissional), parece-nos que o ponto destacado aqui é o esforço investido na aprendizagem da gramática a fim de se alcançar algum objetivo e não tanto a demanda profissional. A carga do item 17 é relativamente baixa e dele pode-se depreender o

empenho do aluno em dominar a gramática para atingir a comunicação, já que se supõe que a gramática pode superar a falta de vocabulário.

4.1.1.1 Comparando fatores

Ao comparar os fatores obtidos, percebemos que há muitos aspectos relacionados ao conceito de gramática que, embora independentes, complementam-se e dão-nos uma idéia do quê tipo de atitude tal conceito evoca na mente dos alunos. Por outro lado, há alguns aspectos revelados que não se relacionam e até chegam a mostrar idéias de concepções opostas.

Como fatores cujo traço comum é a relevância da gramática para a comunicação, temos o 1,(Aspecto instrumental da gramática), o 8 (Aspectos comunicativos da gramática), o 13 (Questão da eficácia na fala como consequência do conhecimento da gramática) e o 19 (Questão da adequação gramatical na comunicação). O fator 1 abrange uma gama bem variada de aspectos que envolvem a comunicação numa língua estrangeira, tais como credibilidade, segurança, precisão, entre outros. Esse fator mostra de maneira bem completa como os participantes da pesquisa percebem o aprendizado da gramática como instrumento de comunicação efetiva. O fator 8, por sua vez, mostra-se mais específico, porque a gramática não é apenas relevante para a comunicação, mas essencial, pois sem ela não há como se comunicar. O fator 13 prioriza os efeitos que são atingidos na comunicação quando o falante tem o domínio da gramática da língua estrangeira. E o fator 19 revela como os alunos vêem a necessidade de saber usar a gramática apropriadamente conforme a situação de comunicação.

Entre os fatores 4 (Questão da natureza limitada da gramática) e o 11 (Questão da gramática como uma parte integral da língua) há uma diferença muito sutil, seus itens são muito parecidos e alguns até se repetem, mas o conjunto do fator 4 mostra que para usar a língua alvo em textos, por exemplo, não se pode lançar mão de um único componente, neste caso, a gramática, é necessário levar em conta outras partes da língua. Ao passo que, no fator 11, a questão está em não ver a gramática como separada dos outros componentes lingüísticos, visto que ela é uma parte integral da língua.

Os fatores 3 (Aspectos relacionados ao desafio / dificuldade da aprendizagem da gramática), 9 (A abstração da gramática) e 12 (Questão da facilidade da gramática do Inglês) mostram aspectos diferentes da questão da dificuldade apresentada pela gramática em língua estrangeira. Se compararmos os fatores 3 e 12, percebemos que o primeiro revela a dificuldade em aprender a gramática e o segundo mostra a facilidade da gramática do Inglês quando comparada à do Português, mas isso não quer necessariamente dizer que o aprendizado da gramática do Inglês seja fácil. No fator 9, o que se percebe é o traço abstrato da gramática, a qual é vista como um obstáculo para o aprendizado.

Embora os nomes dos fatores 15 (Questão da precisão gramatical) e 17 (Questão da ansiedade no uso da gramática) não sugiram muita semelhança, do fator 15 pode-se depreender como a preocupação com a precisão gramatical pode gerar a ansiedade na necessidade de evitar certas construções gramaticais não muito familiares ou no esforço para compreender o outro. Além disso, existe uma relação entre o fator 17 e o 23 (Questão da relação entre gramática e motivação situacional) porque ambos revelam a influência de determinados fatores no estabelecimento da motivação para aprender a gramática.

Os fatores 20 (Questão da universalidade da gramática) e 26 (Questão da prática na aprendizagem da gramática) são bastante parecidos porque enquanto o fator 20 sugere que

não são necessárias habilidades específicas para aprender a gramática da língua estrangeira, o fator 26 mostra que esse aprendizado é uma questão de treino, ou seja, qualquer pessoa pode alcançá-lo sem nenhum quesito.

Tanto no fator 1 (Aspecto instrumental da gramática) quanto no fator 30 (Questão da validade do esforço) surge a relevância do aprendizado da gramática por questão profissional, sendo que no fator 1 esse aspecto se destaca como instrumento de alcance profissional, bem como de outros objetivos que podem ser observados no conjunto do fator. Já no fator 30, o aspecto da profissão não está tão enfatizado, o que se configura como traço principal é o empenho do aluno para aprender a língua.

Os fatores 24 (Aspecto gradativo da aprendizagem da gramática), 26 (Questão da prática na aprendizagem da gramática) e 28 (Questão da reflexão no aprendizado da gramática) têm em comum as características do processo de aprendizagem da gramática que deve ser gradativo e reflexivo, traços muito próximos, já que se pode supor que um aprendizado reflexivo, que também envolva a prática, é demorado.

Comparando os fatores 14 (Questão do papel da gramática no ensino) e o 16 (Questão do tratamento da gramática nas escolas), percebe-se que ambos revelam como pano de fundo a importância central que a gramática tem na educação formal no Brasil, principalmente no que diz respeito à língua materna.

Tanto o fator 15 (Questão da precisão gramatical) quanto o fator 29 (Questão da precisão do significado) valorizam a precisão. No primeiro caso, o enfoque é dado às estruturas que devem ser empregadas de maneira precisa e, no segundo, ao significado preciso que pode ser atingido por meio da gramática.

Os fatores 21 (Questão da rigidez da gramática) e o 22 (Questão do papel das regras gramaticais na aprendizagem) reúnem em comum a visão de que a gramática é constituída por uma série de regras.

Os fatores 7 (Aspectos irrelevantes da gramática) e 8 (Aspectos comunicativos da gramática) se revelam como extremos opostos. No primeiro, a gramática é vista como irrelevante, sendo necessária somente em contextos específicos. Já, no segundo, ela assume a posição de imprescindível para a comunicação.

Finalmente, fazendo uma breve comparação entre os fatores e as respostas anteriormente dadas pelos alunos diante da pergunta “O que é e para quê serve a gramática?”, percebemos que alguns dos aspectos presentes em tais verbalizações são encontrados nos fatores obtidos, gerando uma gama muito variada de atitudes sejam estas positivas ou negativas. Como exemplos, temos o traço da instrumentalidade observado no fator 1, a importância da função da gramática na compreensão de textos e a natureza essencial da gramática na comunicação (fatores 6 e 8, respectivamente), a questão da formalidade em relação ao uso da gramática (fator 18), a questão da adequação gramatical na comunicação (fator 19) e a questão do papel das regras gramaticais na aprendizagem (fator 22).

4.1.1.2 Limitando os itens constituintes dos fatores

Uma das funções da análise fatorial é poder reduzir o número de itens dos fatores sem, no entanto, diminuir a validade do estudo. Para isso, escolhemos apenas os itens de cargas maiores para cada fator, visto que o item de carga mais alta é mais representativo daquilo que realmente subjaz o fator. Em princípio, os itens escolhidos foram aqueles de

carga maior que 0.7. E, no caso dos fatores compostos apenas por itens de carga menor que 0.7, levou-se em conta somente o item de carga maior (fatores 7, 10, 16, 18 e 30) . Em ambas as situações, nenhum dos itens considerados consta em outro fator, o que elimina a confusão devida a diferenças na interpretação. O fator 13 foi eliminado porque o item mais forte que o compõe, o 24, de carga 0.58, aparece em mais de um fator, sendo, pois, interpretado de maneiras diferentes pelos indivíduos. Feita essa limitação do número de itens por fator, compusemos o quadro de fatores apresentado em seguida, com os mesmos rótulos anteriormente atribuídos, e essas representações mais típicas dos fatores foram usadas para a investigação de diferenças sub-grupais (análise de variância).

Tabela 1 – Itens constituintes dos fatores

<p>Fator 1: Aspecto instrumental da gramática 58 (0.74) - Dominar a Gramática de uma língua estrangeira dá credibilidade ao falante. 19 (0.72) - Se eu dominar a Gramática da língua estrangeira, as pessoas vão me entender com mais precisão.</p>	<p>Fator 16: Questão do tratamento da gramática nas escolas 31 (0.64) - A imagem da Gramática do Português dada na escola influencia a maneira pela qual se vê a Gramática do Inglês.</p>
<p>Fator 2: Aspectos relacionados com prazer 1 (0.81) - Eu gosto de aprender a Gramática do Inglês. 98 (0.78) - Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é agradável.</p>	<p>Fator 17: Questão da ansiedade no uso da gramática 63 (0.73) - A ansiedade influencia muito no uso da Gramática da língua estrangeira.</p>
<p>Fator 3: Aspectos relacionados ao desafio/dificuldade da aprendizagem da gramática 57 (0.71) - É um desafio aprender a Gramática do Inglês. 28 (0.70) - É difícil aprender a Gramática de uma língua estrangeira.</p>	<p>Fator 18: Questão da formalidade em relação ao uso da gramática 96 (0.64) - A linguagem formal apresenta estruturas gramaticais mais complexas.</p>
<p>Fator 4: A questão da natureza limitada da gramática 54 (0.73) - A Gramática do Inglês não é suficiente para escrever um texto.</p>	<p>Fator 19: Questão da adequação gramatical na comunicação 71 (0.72) - É comum usar frases gramaticalmente corretas que não são adequadas numa situação real de comunicação.</p>
<p>Fator 5: Questão da relação entre gramática e cultura 67 (0.75) - A Gramática de uma língua reflete a cultura do povo falante da mesma. 51 (0.73) - A Gramática de uma língua pode representar alguma coisa cultural.</p>	<p>Fator 20: Questão da universalidade da gramática 85 (0.82) - Não são necessárias habilidades específicas por parte do indivíduo para aprender a Gramática de uma língua estrangeira.</p>
<p>Fator 6: Questão do papel da gramática no texto 50 (0.76) - A Gramática do Inglês é uma ferramenta de análise para entender um texto.</p>	<p>Fator 21: Questão da rigidez da gramática 70 (0.74) - A Gramática de uma língua estrangeira é fixa.</p>
<p>Fator 7: Aspectos irrelevantes da gramática 29 (0.67) - Só precisaria saber a Gramática para fazer algum exame de proficiência.</p>	<p>Fator 22: Questão do papel das regras gramaticais na aprendizagem 46 (0.71) - Por ser constituída por regras, a Gramática é mais facilmente aprendida por quem faz exatas.</p>
<p>Fator 8: Aspectos comunicativos da gramática 93 (0.75) - Não há como me comunicar sem a Gramática.</p>	<p>Fator 23: Questão da relação entre gramática e motivação situacional 100 (0.72) - O estudo da Gramática da língua estrangeira pode se tornar maçante se o professor não motiva seus alunos.</p>
<p>Fator 9: Aspecto abstrato da gramática 41 (0.70) - A Gramática é algo muito abstrato.</p>	<p>Fator 24: Aspecto gradativo da aprendizagem da gramática 18 (0.67) - Tem que ir devagar com o aprendizado da Gramática.</p>
<p>Fator 10: A questão da relação entre a gramática e o contexto de aprendizado da língua 99 (0.67) - O estudo da Gramática da língua estrangeira não é produtivo para níveis mais avançados.</p>	<p>Fator 25: Questão da relação entre gramática e diferenças individuais 47 (0.74) - Existem pessoas que aprendem língua estrangeira através da Gramática.</p>
<p>Fator 11: Questão da gramática como uma parte integral da língua 90 (0.72) - Há pessoas que dominam muito bem a Gramática da língua estrangeira, mas travam na hora de conversar.</p>	<p>Fator 26: Questão da prática na aprendizagem da gramática 13 (0.71) - Aprender Gramática de uma língua estrangeira é uma questão de treino.</p>
<p>Fator 12: A questão da facilidade da gramática do Inglês 55 (0.72) - A Gramática do Inglês é mais fácil do que a Gramática do Português.</p>	<p>Fator 27: Questão do papel da intuição na gramática de LE 14 (0.76) - O aprendizado da Gramática tem um papel mais importante na língua estrangeira do que na língua materna.</p>
<p>Fator 14: Questão do papel da gramática no ensino 74 (0.72) - A maioria das provas de língua estrangeira ainda é baseada na Gramática.</p>	<p>Fator 28: Questão da reflexão no aprendizado da gramática 64 (0.71) - É preciso reflexão para aprender a Gramática do Inglês.</p>
<p>Fator 15: Questão da precisão gramatical 77 (0.72) - Evito usar certas construções gramaticais quando não sei usá-las corretamente.</p>	<p>Fator 29: Questão da precisão do significado 27 (0.74) - Mesmo usando a Gramática correta, posso não ter precisão na idéia que quero transmitir.</p>
	<p>Fator 30: Questão da validade do esforço 26 (0.67) - Algumas pessoas se empenham no aprendizado da Gramática de língua estrangeira por necessidade profissional.</p>

4.2 ANÁLISE DE VARIÂNCIA

Diante da possibilidade de distinguir determinados grupos pertencentes à população estudada, encontramos as médias¹⁵ desses grupos para cada um desses 29 fatores (tabela 1), tais como grupos de homens e mulheres. Desse modo, ao constatar que as médias de homens e de mulheres com relação ao aspecto do prazer em aprender a gramática, por exemplo, são suficientemente diferentes, pode-se sugerir populações ou grupos distintos, os quais passam a ser chamados de sub-populações ou sub-grupos. Isso significa que homens e mulheres reagem de maneiras diferentes face a esse aspecto apontado (eles apresentam atitudes diferentes). Se a média das mulheres é mais alta do que a dos homens, elas tendem a valorizar mais o aspecto do prazer em aprender a gramática do que os homens. Ao contrário, ao constatar que não há diferença de médias entre homens e mulheres para um determinado aspecto indicado em um fator, ambos são considerados como um único grupo dentro daquela população para aquele fator em específico. Para isso, considerou-se como diferença significativa que indica a existência de populações distintas um nível de probabilidade menor ou igual a 0.05¹⁶.

Assim, as variáveis consideradas a fim de estabelecermos as correlações e encontrarmos populações distintas foram sexo (homem ou mulher), área de estudo (humanas, exatas, biológicas ou linguagem) e tipo de curso de Inglês (Geral – quatro habilidades e Instrumental – leitura).

¹⁵ São as somas das médias dos escores dados pelos indivíduos de um determinado grupo ao responder o questionário em uma escala de 1 a 7, divididas pelo número de indivíduos desse grupo. A partir de agora, as médias serão representadas por \bar{X} no corpo do texto.

¹⁶ A partir de agora, o nível de probabilidade será representado por p no corpo do texto. Assim, $p \leq 0.05$.

Por um lado, a análise fatorial nos permitiu apenas identificar os aspectos da gramática percebidos pelos alunos. Por outro, a análise de variância nos permitiu acessar quem dá mais ou menos valor para um determinado aspecto refletido em um fator, seja o homem ou a mulher, sejam estudantes de Letras e Lingüística ou de exatas, alunos de Inglês Geral ou Instrumental e assim por diante. É importante ressaltar que os nossos resultados refletem a maneira de pensar de uma população de universitários específica, a qual está inserida em uma universidade cujas características são bastante singulares ao compararmos com outras universidades do Brasil, principalmente no que diz respeito ao grupo de alunos de Letras e Lingüística. Portanto, tais resultados não podem ser generalizados e estendidos a quaisquer outros universitários.

4.2.1 Diferenças por sexo

Somente seis fatores revelaram diferenças no que diz respeito ao sexo correspondente como pode ser observado a partir da interpretação das tabelas que se seguem.

Fator 2: Aspectos relacionados com prazer

(GL=1; F=6.88; $p \leq 0.0091$)

GL= grau de liberdade; F= valor do fator; p= probabilidade que quando menor 0.05 indica haver uma diferença nos fatores conforme determinada variável. Numa tabela de estatística, o cruzamento de GL com F, gera o valor de p.

Sexo	Média	N	Duncan grouping
Feminino	4.3028	180	A
Masculino	3.8967	184	B

Na primeira coluna da tabela, está representada a variável, seja sexo, área de estudo ou tipo de curso de Inglês. Na segunda coluna, temos a média (\bar{x}), a qual indica a média da média dos escores (de 1 a 7) dos indivíduos de um determinado sub-grupo. “N” quer dizer número de participantes segundo determinada variável. O “Duncan grouping” se refere à existência ou não de diferenças de concordância com o fator segundo as variáveis, logo quando as letras são iguais, não existe uma diferença significativa.

Portanto, interpretando a tabela, pode-se dizer que a atitude face à gramática como prazer varia em função do sexo do sujeito, sendo que as mulheres ($\bar{X}=4.3$) dão mais valor a esse aspecto do que os homens ($\bar{X}=3.8$). Da mesma maneira, os aspectos da gramática subjacentes aos fatores 8, 11 e 29 também são mais valorizados pelas mulheres, como pode ser observado a partir da análise das seguintes tabelas:

Fator 8: Aspectos comunicativos da gramática

(GL=1; F=5.24; p≤0.0227)

Sexo	Média	N	Duncan grouping
Feminino	4.2944	180	A
Masculino	3.8424	184	B

Fator 11: Questão da gramática como parte integral da língua

(GL=1; F=14.09; p≤0.0002)

Sexo	Média	N	Duncan grouping
Feminino	6.4833	180	A
Masculino	6.0435	184	B

Fator 29: Questão da precisão do significado

(GL=1; F=6.95; $p \leq 0.0088$)

Sexo	Média	N	Duncan grouping
Feminino	5.6722	180	A
Masculino	5.2391	184	B

Já os fatores que revelaram diferenças segundo o sexo e foram mais valorizados pelos homens são os fatores 22 e 26, como pode ser visto nas próximas tabelas:

Fator 22: Questão do papel das regras gramaticais na aprendizagem

(GL= 1; F=7.99; $p \leq 0.0050$)

Sexo	Média	N	Duncan grouping
Masculino	2.5191	183	A
Feminino	2.0278	180	B

Fator 26: Questão da prática na aprendizagem da gramática

(GL=1; F=6.03; $p \leq 0.0145$)

Sexo	Média	N	Duncan grouping
Masculino	5.6522	184	A
Feminino	5.2278	180	B

Observando a correlação entre a variável “sexo” e o fator 2 (Aspectos relacionados com prazer), acreditamos que há uma tendência feminina para valorizar o que se refere a prazer. Essa idéia pode ser confirmada também pelo estudo de El-Dash e Busnardo (1994), no qual se verificou também, em geral, que as mulheres tendem a valorizar o prazer de

aprender o Inglês, mas, naquele estudo, principalmente no que se referia à interação pessoal.

Além disso, na nossa pesquisa, foi possível perceber que as mulheres tendem a ter reações mais positivas a uma visão de linguagem que une gramática e comunicação, dando também importância para elementos pragmáticos e discursivos. Essa argumentação baseia-se na análise do fator 8 (Aspectos comunicativos da gramática) e do fator 29 (Questão da precisão do significado), os quais elas tendem a valorizar mais.

Os outros três fatores que revelaram posições diferentes em função do sexo do respondente são o fator 11 (Questão da gramática como uma parte integral da língua) o 22 (Questão do papel das regras gramaticais na aprendizagem) e o 26 (Questão da prática na aprendizagem da gramática). Por um lado, nota-se que, há para as mulheres, uma valorização da língua como um todo e a gramática como parte integral desta. Por outro, há uma valorização da natureza regrada da gramática e da prática (uso de repetições, por exemplo) no aprendizado por parte dos homens. Retomando mais uma vez, a pesquisa de El-Dash e Busnardo (1994), percebe-se que, de modo geral, os homens daquele estudo possuíam orientações mais instrumentais para aprender Inglês. É possível que a maneira como eles vêem a gramática seja também mais instrumental e como tal exigiria prática.

4.2.2 Diferenças por área de estudo

Como fatores que revelaram diferenças significativas de atitudes por parte dos alunos que estudam Letras e Linguística, sendo menos valorizados por esses alunos, temos os seguintes:

Fator 1 : Aspecto instrumental da gramática

(GL=3; F=16,54; $p \leq 0.0001$)

Área	Média	N	Duncan grouping
EX	5.4462	186	A
HUM	5.2009	107	A
BIO	5.1296	27	A
LINGG	3.8140	43	B

(EX=Exatas, HUM=Humanas, BIO=Biológicas, LINGG=Letras ou Lingüística)

Fator 3: Aspectos relacionados ao desafio / dificuldade da aprendizagem da gramática

(GL=3; F=5.8; $p \leq 0.0007$)

Área	Média	N	Duncan grouping
HUM	4.7176	108	A
BIO	4.4630	27	A
EX	4.2554	186	A
LINGG	3.6279	43	B

Fator 6: Questão do papel da gramática no texto

(GL=3; F=5.8; $p \leq 0.0007$)

Área	Média	N	Duncan grouping
HUM	5.9259	108	A
BIO	5.7407	27	A
EX	5.5860	186	A
LINGG	4.8837	43	B

Fator 8: Aspectos comunicativos da gramática

(GL=3; F=5.21; $p \leq 0.0016$)

Área	Média	N	Duncan grouping
EX	4.3387	186	A
BIO	4.2593	27	B A
HUM	3.7685	108	B A
LINGG	3.5116	43	B

É importante observar que no caso do fator 8, as diferenças significativas de atitudes se revelam tanto por parte de quem faz Letras e Lingüística quanto por parte de quem faz exatas, sendo que essas duas áreas de estudo têm opiniões opostas.

Outros fatores que também mostraram atitudes diferentes por parte de quem faz Letras e Lingüística, sendo, no entanto, mais valorizados por esses alunos, são os seguintes:

Fator 9: Aspecto abstrato da gramática

(GF=3; F=3.74; $p \leq 0.0114$)

Área	Média	N	Duncan grouping
LINGG	3.9070	43	A
EX	3.1774	186	B
HUM	2.9722	108	B
BIO	2.6667	27	B

Fator 14: Questão do papel da gramática no ensino

(GF=3; F=2.75; $p \leq 0.0427$)

Área	Média	N	Duncan grouping
LINGG	5.6977	43	A
BIO	5.3704	27	B A
HUM	5.1852	108	B A
EX	3.9409	186	B

Fator 16: Questão do tratamento da gramática nas escolas

(GL=3; F=3.17; $p \leq 0.0243$)

Área	Média	N	Duncan grouping
LINGG	6.1163	43	A
BIO	5.5556	27	B A
EX	5.3925	186	B
HUM	5.3056	108	B

Fator 19: Questão da adequação gramatical na comunicação

(GL=3; F=3.10; $p \leq 0.0267$)

Área	Média	N	Duncan grouping
LINGG	5.9535	43	A
BIO	5.1852	27	B
HUM	5.1667	108	B
EX	3.0538	186	B

Fator 29: Questão da precisão do significado

(GL= 3; F=3.58; $p \leq 0.0142$)

Área	Média	N	Duncan grouping
LINGG	6.2326	43	A
HUM	5.5278	108	B
BIO	5.4444	27	B
EX	5.2312	186	B

O único fator cuja diferença significativa se apresenta por parte dos alunos de biológicas é o 17, sendo mais valorizados por eles, conforme pode ser observado na seguinte tabela:

Fator 17: Questão da ansiedade no uso da gramática

(GF=3; F=2.67; $p \leq 0.0474$)

Área	Média	N	Duncan grouping
BIO	5.3704	27	A
EX	4.7514	185	B
LINGG	4.5349	43	B
HUM	4.4486	107	B

Mais da metade dos fatores encontrados (16 de 29) refletem atitudes face à gramática que variam segundo a área de estudo, sugerindo que esse conceito é principalmente diferente para os que estudam Letras e Linguística ao compará-los com os de outras áreas. Portanto a opinião dos alunos da área da linguagem não coincide com a dos

alunos de humanas, área em que formalmente se encaixariam. Observamos, de um modo geral, que subjacente às respostas dos alunos dos cursos de Letras e Lingüística, está uma visão comunicativista do processo de ensino e aprendizagem da gramática, bem como há uma forte reação à gramática tradicional e também ao audiolingualismo, principalmente no que diz respeito à formação de hábitos.

A interpretação acima proposta tem por base a análise dos dados dos fatores 1, 3, 6, 8, 24 e 26. Os alunos que estudam a linguagem tendem a valorizar menos os aspectos da gramática refletidos em tais fatores. A variação observada nos fatores 1 (Aspecto instrumental da gramática), 6 (A questão do papel da gramática no texto) e 8 (Aspectos comunicativos da gramática), permite-nos verificar que a gramática e a comunicação, na visão dos alunos de Letras e Lingüística, são percebidas como dois pólos opostos, em que a comunicação prevalece em importância e a gramática tem um papel secundário. É importante ressaltar que o aspecto comunicativo da gramática (fator 8) é mais fortemente valorizado pelos indivíduos da área de exatas do que pelos da área de linguagem. Embora esse fator traga a questão da comunicação, o que se destaca é a gramática como sendo imprescindível para tal. Talvez os alunos da área da linguagem percebam a relevância da gramática para a comunicação, mas não a vêem como indispensável para que a mesma se realize.

Ao analisar o fator 3 (Aspectos relacionados ao desafio/dificuldade da aprendizagem da gramática), deduzimos que os alunos da linguagem não dão tanto valor para a dificuldade ou para o desafio de aprender a gramática por possivelmente acreditarem que a mesma possa ser aprendida de maneira natural, no contexto da comunicação, sem necessidade de esforço. Provavelmente eles se baseiam em linhas teóricas que defendem a aquisição natural da língua e, conseqüentemente da gramática. Acreditamos que talvez

alguns estudantes da linguagem carreguem consigo essa idéia de processo natural devido à sua formação que os levou a adotar determinadas posições face à aprendizagem e a defendê-las ao extremo.

Por sua vez, o fator 24 (Aspecto gradativo da aprendizagem da gramática) destaca a lentidão do aprendizado, o que pode refletir a rejeição da ênfase nas estruturas por parte dos estudantes da linguagem. Já o fator 26 (Questão da prática na aprendizagem da gramática) revela uma objeção dos alunos da linguagem à idéia da formação de hábitos, a qual evoca o audiolingualismo, objeto explícito de crítica nas aulas de Letras e Linguística e considerado um método ultrapassado.

Os fatores 12, 14 e 16, por sua vez, mostram uma consciência mais bem formada dos alunos da linguagem sobre o que é a língua e como se configuram seus componentes. Provavelmente eles conhecem mais a fundo o que está por trás das questões que se levantam a respeito da mesma.

Retomando o aspecto da dificuldade e/ou facilidade, mas nesse momento, no que diz respeito à língua estrangeira e não especificamente ao seu aprendizado, os alunos de Letras e Linguística não valorizam muito o que está latente no fator 12 (A questão da facilidade da gramática do Inglês). É possível que esses indivíduos percebam o aspecto das particularidades das línguas e não as vejam como mais fáceis ou mais difíceis, apesar de considerarem fácil o processo do aprendizado do Inglês, conforme apontado pela correlação entre a área de estudo e o fator 3 (Aspectos relacionados ao desafio/dificuldade da aprendizagem da gramática).

O fator 14 (Questão do papel da gramática no ensino) e o fator 16 (Questão do tratamento da gramática nas escolas) revelam aspectos mais valorizados pelos alunos da área da linguagem. A partir da análise dessa correlação, podemos ver que esses indivíduos

se preocupam mais com o papel da gramática no ensino, o que, para eles, vai além da gramática normativa, provavelmente porque a sua experiência acadêmica os levou a entrar em contato com concepções variadas de gramática e características pragmáticas da língua. Esta preocupação revelada pelo fator 14 já era um resultado previsto, porque esses alunos têm embasamento teórico e experiência para refletir sobre o papel da gramática no ensino e, conseqüentemente, sobre a elaboração de avaliações. É interessante observar também que os alunos de exatas concordam pouco com relação ao fato de as provas se basearem na gramática. Talvez suas reações mais positivas face à gramática os leve a aceitar que as provas se concentrem na avaliação de pontos gramaticais, mesmo deixando de lado os demais aspectos trabalhados em uma aula de Inglês, principalmente quando as quatro habilidades são englobadas.

No fator 16, por sua vez, o que predomina é o fato de a imagem que se tem da gramática normativa do Português na escola influenciar a imagem da gramática do Inglês. Os alunos da área da linguagem tendem a valorizar mais a idéia expressa por este fator provavelmente pelas mesmas razões apontadas anteriormente, ou seja, eles têm condições de refletir mais a fundo sobre os fenômenos relacionados ao aprendizado da língua.

Há uma correlação da variável “área de estudo” com os fatores 19 (Questão da adequação gramatical na comunicação), 21 (Questão da rigidez da gramática) e 29 (Questão da precisão do significado). Tanto para o fator 19 quanto para o 29, os alunos da linguagem expressam afinidade. Já quanto ao aspecto latente no fator 21, o que fica predominante é a forte desvalorização por parte dos indivíduos da área da linguagem ($\bar{X}=1.90$), apesar de as demais áreas também demonstrarem reações mais negativas a esse mesmo fator. Tal correlação revela o valor que os alunos da linguagem dão para algumas características específicas da gramática, como a sua flexibilidade e o seu efeito para o

significado. Parece-nos que essa correlação contradiz a ligação existente entre a área de estudo e os fatores 1, 3, 6, 8, 24 e 26 (aparente rejeição do papel da gramática para a comunicação), logo é possível supor que os alunos da linguagem rejeitam o estudo formal da gramática, mas na realidade valorizam o seu papel para a comunicação.

Na correlação com o fator 9 (Aspecto abstrato da gramática), os alunos da linguagem tendem a valorizar mais do que os outros aprendizes os aspectos abstratos da gramática e o fato de que essa abstração pode ser um obstáculo à aprendizagem. Novamente, entra em jogo o conhecimento dos que estudam Letras e Linguística. Talvez aqui eles estejam, por exemplo, avaliando o efeito que o uso, pelo professor, de uma nomenclatura gramatical abstrata tem na sala de aula.

Por fim, destacamos o fator 17 (Questão da ansiedade no uso da gramática), o único em que a diferença significativa de opinião se mostra por parte dos alunos de biológicas que tendem a dar mais valor para a questão da influência da ansiedade no uso da gramática na comunicação do que todas as outras áreas. Isso poderia ser explicado por estudos variados nessa área no que se refere à ansiedade, como no crescimento das plantas, na prática de esportes, no tratamento de doenças e assim por diante. Entretanto, devido à formação dos indivíduos da área da linguagem, esperávamos que estes últimos valorizariam mais a influência da ansiedade no uso da língua, mais especificamente da gramática.

4.2.3 Diferenças por tipo de curso de Inglês

Os resultados que apresentamos quanto à variável “tipo de curso de Inglês” são apenas sugestivos, já que, como podem ser observadas nas tabelas, as letras do “Duncan grouping” não apresentam diferenças realmente significativas em muitos casos. Logo,

utilizamos apenas as diferenças que as médias nos sugeriam para discutir as diferenças de atitudes entre os alunos de Inglês Geral e os de Inglês Instrumental. Ressalve-se que isso ocorreu devido a problemas técnicos que tivemos com o programa SAS que não foram solucionados a tempo e que nos impediram de processar esses dados novamente. As tabelas que se seguem apresentam os fatores que são mais valorizados pelos alunos de Inglês Geral:

Fator 2: Aspectos relacionados com prazer

(GL=8; F=2.78; $p \leq 0.0054$)

Turma	Média	N	Ducan Grouping
G4	4.4767	43	A
G3	4.4524	63	A
L	4.3621	29	A
G5	4.2889	45	A
G2	4.1282	39	A
G6	4.0833	30	A
I2	3.9722	36	B A
G1	3.8611	18	B A
I1	3.3279	61	B

G1, G2, G3, G4, G5, G6 = Inglês Geral I, II, III, IV, V e VI, respectivamente.

I1 e I2 = Inglês Instrumental I e II, respectivamente.

L = Letras ou Lingüística

Fator 14: Questão do papel da gramática no ensino

(GL=8; F=2.58; $p \leq 0.0095$)

Turma	Média	N	Ducan Grouping
L	5.8276	29	A
G4	5.5116	43	B A
G5	5.4	45	B A C
G3	5.3810	63	B A C
G6	5.3333	30	B A C
G2	4.9487	39	B D C
I1	4.6721	61	D C
G1	4.6111	18	D C
I2	4.4444	36	D

Fator 19: Questão da adequação gramatical na comunicação

(GL=8; F=1.15; p≤0.3274)

Turma	Média	N	Ducan Grouping
G4	5.5116	43	A
L	5.4828	29	A
G5	5.4444	45	A
G6	5.3	30	A
G3	5.2381	63	A
I2	5.0556	36	A
G1	5.0556	18	A
I1	4.9344	61	A
G2	4.8718	39	A

Fator 25: Questão da relação entre gramática e as diferenças individuais

(GL=8; F=1.79; p≤0.0781)

Turma	Média	N	Ducan Grouping
G6	4.7333	30	A
G2	4.2308	39	B A
G3	4.1905	63	B A
G5	4.1333	45	B A
L	4.1034	29	B A
I1	3.9672	61	B A
G4	3.9535	43	B A
I2	3.4444	36	B
G1	3.4444	18	B

O único fator que é mais valorizado pelos alunos de Inglês Instrumental é o 21, conforme a tabela a seguir:

Fator 21: Questão da rigidez da gramática

(GL=8; F=3.01; p≤0.0028)

Turma	Média	N	Ducan Grouping
I1	3.6333	60	A
I2	3.3611	36	A
G2	3.1026	39	B A
G3	3.0952	63	B A
G4	2.8140	43	B A C
G5	2.4	45	B C
G6	2.3333	30	B C
L	1.9655	29	C

Esperávamos encontrar algum tipo de diferença significativa de atitudes entre os alunos de Inglês Geral e Instrumental, visto que, no primeiro caso, a gramática assume um papel relevante para a produção. Já no Inglês Instrumental, trabalha-se com a gramática somente para fins de reconhecimento das estruturas nos textos. No entanto, os resultados mostram diferenças sugestivas, logo não é possível saber ao certo, se divergências maiores de fato não existem ou não foram percebidas. Logo, o que temos são apenas especulações a respeito dos fatores 2, 14, 19, 21 e 25.

No caso do fator 2 (Aspectos relacionados com prazer), os alunos de Inglês Geral tendem a valorizar um pouco mais a gramática como prazer do que os de Inglês Instrumental. Considerando que o Inglês Instrumental é uma disciplina obrigatória e cujo objetivo é o uso da língua como ferramenta para entender um texto acadêmico ou profissional, pode-se entender a razão pela qual a gramática talvez não seja tão atraente para esses aprendizes, embora ela possa ser um meio de análise para esse tipo de trabalho.

O aspecto latente no fator 14 (Questão do papel da gramática no ensino) tende a ser mais valorizado pelos que fazem Inglês Geral. Possivelmente, isso se dá porque a gramática precisa ser apenas reconhecida, no Inglês Instrumental, sendo que o centro das aulas é a leitura, conseqüentemente a única maneira de avaliação é através de textos, não havendo nenhuma expectativa de que as provas sejam baseadas em exercícios gramaticais (item representativo do fator), no que diz respeito à produção da língua. Por outro lado, nas aulas de Inglês Geral, são desenvolvidas as várias habilidades da língua, incluindo a gramática, mas não se detendo apenas nela e, no entanto, as provas não condizem com o que se pratica em sala de aula e acabam por envolver somente a gramática. Portanto, parece que os alunos do Inglês Geral estão reagindo ao que acontece na educação formal.

Com relação ao fator 19 (Questão da adequação gramatical na comunicação), parece que há uma tendência sutil que leva os alunos de Inglês Geral, especialmente os de níveis mais avançados a valorizarem mais a adequação gramatical numa situação real de comunicação do que os de Inglês Instrumental ou os de Inglês Geral de níveis iniciais. Esta é uma suposição compreensível, uma vez que a comunicação numa situação real não é necessária no Inglês Instrumental e não está presente no Inglês Geral inicial, desenvolvendo-se somente em níveis intermediários e avançados.

O fator 21 (Questão da rigidez da gramática) apresenta uma suposta diferença mais delineada com relação aos tipos de cursos. Apesar de todos os indivíduos terem atribuído escores que levaram a médias abaixo de 4, desvalorizando o aspecto da rigidez gramatical, os alunos de Inglês Instrumental I e II encontram-se no topo da lista com médias mais altas do que as dos alunos de Inglês Geral. Podemos supor que todos concebem a gramática como sendo algo um tanto flexível. No entanto, essa flexibilidade parece ser menos valorizada pelos de Inglês Instrumental talvez porque eles reflitam menos sobre a gramática e não têm a oportunidade de observar diferenças no emprego gramatical em outras situações além do texto escrito, nem tampouco de empregar as estruturas, seja falando ou escrevendo.

Finalmente, o fator 25 (Questão da relação entre a gramática e as diferenças individuais) apresenta diferenças sugestivas, principalmente, com relação ao Inglês Instrumental II e ao Inglês Geral VI, sendo que os aspectos revelados por esse fator são mais valorizados por quem faz Inglês Geral. Acreditamos que essa divergência se deva exatamente às várias habilidades lingüísticas envolvidas no Inglês Geral, as quais permitem que os alunos possam vislumbrar uma gama maior de estratégias de aprendizado segundo diferenças individuais, tais como meios escolhidos para aprender a língua e um desses

meios pode ser a própria gramática. Já as opções de aprendizado da língua dos alunos de Inglês Instrumental são restritas a ferramentas para entender um texto e, no que se refere aos aspectos lingüísticos, essas ferramentas se limitam à estrutura e ao vocabulário. Destaca-se ainda o fato de o Inglês I apresentar a mesma média do Instrumental II, refletindo provavelmente a limitação de um nível iniciante.

Ao concluir este capítulo, destacamos, em primeiro lugar, a interação que buscamos entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Além disso, chamamos à atenção para a importância da nomeação dos 30 fatores pelo pesquisador no esforço de se aproximar o máximo possível das atitudes reveladas pelos alunos no que concerne à gramática. Finalmente, damos um destaque ainda maior às correlações entre tais fatores e as variáveis de sexo, área de estudo e tipo de curso de Inglês, visto que tais correlações confirmaram hipóteses que já intuíamos anteriormente, principalmente no que diz respeito às atitudes dos estudantes da linguagem, e também trouxeram à tona outras correlações igualmente relevantes. Assim sendo, no próximo capítulo colocamos em evidência quais são as contribuições dos nossos dados e da nossa pesquisa teórica para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, apontando possíveis caminhos para a prática pedagógica, bem como sugestões para trabalhos futuros.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos pontos que mais se destacou em nossa pesquisa foi o esforço em mesclar a abordagem quantitativa com a qualitativa. Muito embora, prevaleça a análise quantitativa, é preciso ressaltar que ela se tornou possível por causa das entrevistas qualitativas feitas inicialmente. Além disso, a interpretação dos dados quantitativos mostrou-se subjetiva e pautada na visão de mundo do pesquisador. Acreditamos que essa interação entre ambas as abordagens enriqueceu em muito o nosso trabalho e contribuiu para que esses dois tipos de metodologia deixem de ser vistas em uma dicotomia tão estanque. Logo, foi possível reunir o caráter interpretativo à objetividade dos números.

No que diz respeito aos nossos resultados propriamente ditos, ao buscar entender as atitudes dos alunos estudados face à gramática, o que mais nos chamou a atenção foram as diferenças em relação à área de estudo. Assim, parece que a formação acadêmica pressupõe maneiras diferentes de ver o mundo e, conseqüentemente, a gramática no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Permanece, entretanto, a questão de os indivíduos terem sido conduzidos a uma escolha profissional por causa de seus pontos de vista ou de suas formas de enxergar o mundo terem sido moldadas pelo contato acadêmico, isso porque a pesquisa de correlações (Análise de Variância) não pode identificar causa e efeito. Quando duas variáveis mostram interrelação significativa positiva, não é possível afirmar que esta acontece porque uma influencia a outra (DÖRNYEI, 2001). Na realidade, os nossos resultados trazem correlações um tanto quanto óbvias. No entanto, eles são úteis

como meio de reflexão sobre o papel da gramática na sala de aula, principalmente quando se trata de uma classe heterogênea em um contexto universitário, no qual as bagagens teóricas e culturais são as mais variadas possíveis.

Desse modo, observa-se que possivelmente os alunos de exatas tenham uma visão mais objetiva e cartesiana dos conceitos que lhes são apresentados, e podem ter posicionamentos mais positivos face à estrutura da língua. Os alunos de biológicas, ainda que objetivos, levam em consideração a influência de outros fatores, tais como a tensão no aprendizado, visto que são capazes de fazer relações com a psicologia do ser humano ou com a reação de outros seres vivos, por exemplo, das plantas que passam por *stress* em seu período de crescimento. Os de humanas, por sua vez, tendem a aderir a diferentes ideologias e desenvolver a capacidade de questionamento das mesmas. Finalmente, os alunos de Letras e Linguística têm condições mais adequadas para refletir sobre a língua sob diversas perspectivas, além de terem contato com várias ideologias linguísticas e, provavelmente, por isso, são levados a ter fortes reações a determinadas maneiras de se ver a gramática.

Com base nas atitudes face à gramática encontradas, consideramos relevante apontar duas contribuições desta pesquisa para a área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, especialmente no que se refere à prática do professor na sala de aula:

- Ajudar o professor a refletir sobre o quanto é importante que ele entenda e respeite as atitudes de seus alunos, de tal modo que tais reflexões possam lhe indicar caminhos para agir em sala de aula de maneira mais adequada às necessidades e interesses de seus alunos, evoluindo em sua prática pedagógica;

- Contribuir para que os próprios alunos sintam-se mais confortáveis com o aprendizado por saberem que suas atitudes são compartilhadas por outros indivíduos e compreendidas por seus professores.

E para que ambas as metas sejam alcançadas, concluímos que as diversas atitudes dos alunos face à gramática refletem diferenças individuais e, por isso, devem ser tratadas pelo professor como tais. Portanto, as nossas considerações finais se concentram em uma discussão a respeito da posição ocupada pela gramática. E apontamos para a consideração de outras diferenças individuais que podem influenciar a maneira como o indivíduo encara a gramática.

No que diz respeito ao lugar ocupado pela gramática, concordando com Garrett (1991), acreditamos que não basta afirmar que não é possível aprender a adequação comunicativa a partir de regras simplistas de gramática a fim de descartar o ensino da gramaticalidade (ou seja, o entendimento das interconexões entre forma e significado). Mesmo que se assuma que os alunos vão absorver os conceitos gramaticais somente através do insumo, sem instrução formal, não se pode imaginar exatamente quê tipo de associações são formadas em suas mentes e por quê. E os resultados de tais associações podem vir a ser desastrosos, já que eles não têm outra alternativa a não ser relacionar aquelas formas que são salientes para eles com o tipo de significado determinado pelas suas línguas maternas. Ainda de acordo com Garrett (Ibid.), especialmente no caso dos estágios iniciais do aprendizado, acreditamos que o mais importante não é o método de ensino, mas sim um professor que seja bem-treinado, experiente, entusiasmado e fluente. E essas características do professor são, a nosso ver, importantes porque o levam a considerar as diferenças

individuais e a preparar as suas aulas, preocupando-se com cada aprendiz a fim de proporcionar uma aprendizagem mais fluida.

A nossa pesquisa teórica revelou que não existe uma definição exata nem uma concepção única de gramática. É um conceito abstrato cuja percepção varia conforme o tipo de abordagem de ensino e aprendizagem e seus respectivos propósitos, como também da experiência profissionalizante do professor. Ao mesmo tempo, a nossa pesquisa de campo também nos mostrou que não é possível determinar exatamente que tipo de concepção passa pela mente dos alunos, já que estas envolvem muitos aspectos independentes que variam de acordo com as experiências individuais ao longo dos anos e que podem coincidir ou não com as teorias sobre o assunto. Mesmo que não coincidam com tais teorias e sejam apenas teorias informais têm grande relevância, uma vez que o centro do aprendizado é o próprio aluno.

Acreditamos que a maneira como a gramática do Português foi tratada ao longo dos anos no Brasil (afirmamos que “foi tratada” porque esse paradigma está em processo de transformação – Vide POSSENTI, 1996; PERINI, 1997; NEVES, 2002) contribuiu enormemente para o preconceito que se criou em torno da mesma. Isso porque as aulas de Língua Portuguesa, nas escolas em geral, sempre foram divididas em três áreas (Gramática, Redação e Literatura), sendo que o estudo da Gramática se voltava basicamente às nomenclaturas (metalinguagem) e normas e raramente o uso das estruturas e o seu efeito eram identificados nos textos. Dificilmente um aluno chegava a entender a finalidade para a qual ele precisava aprender os tipos de orações coordenadas e subordinadas, por exemplo, sendo que as nomenclaturas de tais estruturas eram simplesmente memorizadas sem um entendimento das funções a que se destinavam. Por ser assim apresentada, a disciplina “Gramática” era causa de pavor para muitos alunos, ao lado da disciplina “Matemática”,

ambas cheias de regras, tidas como ininteligíveis, de tal forma que, para muitos, eram necessários reforços extra-classes ou um aprendizado intensivo, mas ainda assim o problema não era solucionado.

Na análise de Perini (1997), esse traço de inutilidade do ensino da gramática se deve a três elementos - os seus objetivos estão mal colocados, visto que o propósito do aprendizado da gramática se restringe ao aprimoramento da leitura e da escrita; a metodologia adotada é seriamente inadequada, pois a gramática é ensinada como uma série de ordens que devem ser obedecidas e existe falta de organização lógica da disciplina porque há incoerências nas definições das categorias gramaticais ao longo dos livros.

Estando, portanto, entre os que se esforçam para mudar o panorama de ensino da gramática no Brasil, Perini (Ibid.) acredita que é preciso que o estudo da gramática assuma uma posição de algo que é essencial por trazer ao aluno algum conhecimento da linguagem, visto como um maravilhoso e complexo mecanismo que lhe permita se comunicar com os seus semelhantes. Então, o objetivo de aprender gramática é que o indivíduo saiba mais sobre o mundo no qual ele vive e não necessariamente para aplicá-la à solução de problemas práticos como ler e escrever. Porém, para que isso seja viável, o professor de Português tem que deixar de lado a pretensão de determinar como a língua deve ser. Ao contrário, ele deve mostrar como a língua é e apresentar uma gramática que faça sentido.

No geral, concordamos com Perini (Ibid.) no que se refere à língua materna, excetuando-se o fato de que acreditamos que a gramática pode sim ser útil na leitura e na escrita como ferramenta para a concatenação das idéias, concatenação essa que muitos falantes nativos do Português não são capazes de atingir. Contudo, em se tratando de língua estrangeira, o contexto de aprendizagem é completamente diferente porque não existe uma gramática internalizada como acontece na língua materna, o aprendiz precisa adquirir um

sistema gramatical diferente do seu próprio. Para tal, pensamos que é necessário que a gramática seja vista de uma outra maneira para que tais atitudes tão negativas sejam superadas e deixem de ser obstáculos à aprendizagem, de modo a favorecer a prática pedagógica.

Na nossa opinião, a gramática pode ser comparada aos fios de um tecido, os quais se ligam num emaranhado e formam uma textura homogênea, tendo aspectos sociais, pragmáticos e discursivos como pano de fundo. Se quando nos deparamos com uma mensagem na nossa língua materna, somos capazes de decodificá-la automaticamente é porque reconhecemos as linhas desse tecido, não necessariamente de maneira explícita, mas sim de uma forma intuitiva que nos leva a extrair um sentido daquilo que ouvimos ou lemos. Portanto, pode ser muito eficaz, também em língua estrangeira, levar o aluno a perceber esse tecido para que ele, ao menos em parte, possa ser capaz de ver o mundo sob a perspectiva do falante daquela língua-alvo para não somente poder entender os significados, mas também para produzi-los.

É importante ressaltar que esse emaranhado de fios que são as estruturas lingüísticas pode ser visto sob diversos olhares, dependendo da mensagem que se quer passar. E é exatamente essa capacidade de visualizar as coisas sob diversos ângulos que, a nosso ver, leva o indivíduo a ser um falante autônomo da língua estrangeira. Assim sendo, a gramática pode criar efeitos que ultrapassam as funções e os itens lexicais, por exemplo, ao se subordinar uma oração à outra, o emissor da mensagem pode estar tentando enfatizar as informações contidas na oração principal, deixando mais clara a sua intenção para que o ouvinte o compreenda com precisão. No entanto, para que esse tipo de processamento lingüístico se torne possível, é preciso dar um papel de destaque à forma e conduzir o aluno a uma reflexão mais profunda acerca do uso da linguagem.

Além disso, é importante sempre considerar o aluno como um indivíduo, perguntando-se qual tipo de aprendiz ele é, a finalidade da aprendizagem de língua, na qual ele está engajado e qual mecanismo pedagógico ele vai utilizar para atingir esse aprendizado. Assim o indivíduo pode ser priorizado se for dado a ele um insumo especial, ou seja, se forem desenvolvidas explicações apropriadas e atividades condizentes com as diferenças individuais (GARRETT, 1991). Nesse sentido, ao abordar a gramática, o professor precisa observar a existência de atitudes positivas ou negativas face à mesma segundo determinadas variáveis, tais como sexo, área de estudo e tipo de curso de Inglês (geral ou instrumental), bem como observar a ansiedade e a aptidão lingüística dentro do escopo mais abrangente da motivação.

No que concerne ao papel da motivação na aprendizagem da língua estrangeira, a sua importância reside no fato de que estar motivado é uma das condições mínimas para que o aluno chegue a essa compreensão mais abrangente e eficaz do que seja a gramática, caso contrário, ele não será capaz de se desvencilhar de regras fechadas para dar um passo maior e se colocar do outro lado, procurando enxergar a língua, ao menos parcialmente, como um falante nativo da mesma a enxerga. E o professor tem um papel essencial no desenvolvimento dos aspectos situacionais dessa motivação dentro da sala de aula, como, por exemplo, a criação de uma atmosfera acolhedora, o que também contribui para que a ansiedade seja menor e as habilidades inerentes a cada um (seja homem ou mulher), à sua área de estudo e ao tipo de seu curso de Inglês sejam melhor exploradas. Ainda com o intuito de criar motivação no aluno, é importante que o professor mostre ao aprendiz que a maneira de ele ver a língua tem seu valor e deve ser considerada. No entanto, por outro lado, há certas atitudes negativas face à gramática que precisam ser trabalhadas com respeito ao indivíduo, mostrando a ele que se ele se esforçar por visualizar a gramática de um modo

mais integrado com o significado, ele pode avançar no aprendizado e se sentir mais confortável com a língua-alvo.

Como limitação do nosso estudo, em primeiro lugar, temos o fato de que esta pesquisa foi inicialmente direcionada para uma coleta de dados posterior à análise fatorial, através do uso da Metodologia Q, a qual permitiria a investigação da subjetividade dos sujeitos e a identificação de pontos de vista compartilhados. É vantajoso, para esse tipo de estudo, identificar o maior número possível de idéias sobre o tópico na população participante, como foi feito. Mas essa meta fez com que as idéias que subjazem os fatores não pudessem ser exploradas com profundidade. Além disso, o resultado da análise fatorial seria utilizado por possibilitar verificar quais são os itens que melhor expressam essa gama de posições possíveis em tal população.

Outro fato que limitou parcialmente o nosso estudo foram os problemas técnicos que tivemos com o programa SAS e que nos impediram de processar novamente os dados do Inglês Geral e Instrumental a fim de averiguar se realmente havia diferenças significativas quanto a essa variável, ou eram apenas sugestivas.

Por fim, na tentativa de apontar caminhos para outros estudos, pensamos que a subjetividade no que concerne às atitudes dos alunos face à gramática pode e deve ser investigada mais a fundo, a partir dos dados já obtidos para a elaboração de um estudo Q. Além disso, é importante que se investigue quais são as mudanças necessárias nos cursos de Letras que formam professores de Inglês e Português para que, depois de formados, eles tenham um conhecimento melhor da gramática e reflitam sobre ela de modo que isso os ajude a lidar com as diferenças de atitudes face à gramática nas salas de aula de línguas. E, finalmente, uma outra possibilidade de pesquisa é a utilização dos resultados da Análise de

Variância para averiguar a fundo a razão de existirem populações distintas, por exemplo, de homem e mulher no que concerne às atitudes face à gramática.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon W. The Nature of Prejudice. In Stangor, Charles (ed). *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2000, p. 20-48.

BAKER, Colin. *Attitudes and language*. Great Britain: Multilingual matters LTD, 1992.

BARON, Robert A. & BYRNE, Donn. *Social Psychology. Understanding Human Interaction*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.

BROWN, Douglas. *Teaching by principles*. USA: San Francisco State University, 1994.

BOHNER, Gerd and WÄNKE, Michaela. *Attitudes and Attitude change*. Philadelphia, P.A.: Psychology Press, 2002.

BYCINA, David and DUBIN, Fraida. Academic Reading and the ESL/EFL Teacher. In Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p. 195-215.

CANALE, Michael and SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Vol. 1, No 1, 1-47, 1980.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, Jack C. and Schmidt, Richard W. *Language and Communication*. London and New York: Longman, 1983, p. 2-27.

CARAZZAI, Márcia Regina Pawlas. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and behaviors*. 2002. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras). UFSC, Florianópolis, SC.

CATTEL, Raymond Bernard. *The scientific use of factor analysis in Behavioral and Life sciences*. USA: Plenum Press, 1978.

CELCE-MURCIA, Marianne. Language Teaching Approaches. In Celce-Murcia, Marianne (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle Thomson Learning, 2001, p.3-11.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. USA: The M.I.T. Press, 1965.

COOK, Ian and UPTON, Graham. *Oxford Dictionary of Statistics*. New York: Oxford University Press, 2004.

COSTA, Lúcia Alves. *A mediação do professor na interação do aprendiz com o material didático em contextos pedagógicos distintos: o presencial e o virtual*. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

DECARRICO, Jeanette and LARSEN-FREEMAN, Diane. Grammar. In SCHMITT, Norbert. *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 2002, p.19-34.

DEREWIANKA, Beverly. Pedagogical grammars: their role in English Language Teaching. In Burns, Ann. and Coffin, Caroline. (eds). *Analysing English in a Global Context. A Reader*. London and New York: Routledge, 2001, p.240-269.

DILLER, Karl C. *Generative Grammar, Structural Linguistics and Language Teaching*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1971.

DÖRNYEI, Zoltán. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117-135, 1998.

DÖRNYEI, Zoltán. and CLÈMENT, Richard. Motivational characteristics of learning different target languages: results of a nationwide survey. In Dörney, Zoltán. & Schmidt, Richard. (eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, 2001, p.399-432.

DÖRNYEI, Zoltán. *Teaching and Researching Motivation*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

EL-DASH, Linda Gentry. *Compreensão auditiva em língua estrangeira: efeito de visuais e atitudes*. Tese (doutorado em Ciências). 1993. s.n. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

EL-DASH, Linda Gentry. and BUSNARDO, J. *Brazilian Orientations to English: Interpreting Integrativeness and Instrumentality*. V International Conference on Social Psychology of Language, Brisbane, Australia, July 6-9, 1994.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, S.A (1ªed/15ªimpressão).

FERREIRA, Herbert Luiz Braga. *Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua estrangeira em situação institucional*. Tese (Doutorado em

Linguística Aplicada). 2001. 330 f. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

GARDNER, Robert C. *Social Psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.

GARDNER, Robert. Integrative Motivation and Second Language Acquisition. In Dörnyei, Zoltán. & Schmidt, Richard. (eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, 2001, p.1-19.

GARRETT, Nina. Theoretical and Pedagogical Problems of Separating "Grammar" from "Communication". In Freed, Barbara F. (ed). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. USA: Heath and Company, 1991, p. 74-87.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Great Britain: Edward Arnold, 1985.

HATCH, Evelyn. and FARHADY, Hossein. *Research design and statistics for applied linguistics*. USA: Newbury House Publishers, Inc, 1982.

HORWITZ, Elaine K, HORWITZ, Michael B. and COPE, Joann. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125-132, 1986.

HYMES, Dell H. On communicative competence. In Brumfit, Christopher and Johnson, Keith. (eds). *The communicative approach to language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1972/1979, p. 5-26.

JOHNS, Ann M. English for Specific Purposes (ESP). Its History and Contributions. In Celce-Murcia, Marianne. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle & Heinle Publishers, 1991, p.67-77.

JULKUNEN, Kyösti. Situation and task-specific motivation in foreign language learning. In Dörnyei, Zoltán. & Schmidt, Richard. (eds.). *Motivation and second language acquisition*. Honolulu: University of Hawai'i at Mānoa, 2001, p. 29-41.

KLEINMANN, H. Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107, 1977.

KOCH, Ingedore G. Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

LARSEN-FREEMAN, Diane. A non-hierarchical relationship between grammar and communication. Part I: Theoretical and methodological considerations. In Alatis, James E. (ed). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992. Language, Communication and Social Meaning*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1993, p. 158-165.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Grammar. In Carter, Ronald. and Nunan, David. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p.34-41.

LEECH, Geoffrey. Student's grammar – Teacher's grammar – Learner's Grammar. In Bygate, Martin, Tonkyn, Alan and Williams, Eddie. *Grammar and the Language Teacher*. UK: Prentice Hall International Ltd, 1994, p.17-30.

MADEIRA, Fábio. O ensino da forma – retomada a discussão entre os pesquisadores da área de aquisição de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 41, 105-117, Jan/Jun, 2003.

MCKEOWN, Bruce and THOMAS, Dan. *Q methodology*. Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. USA: SAGE Publications, Inc, 1988.

MITCHELL, Rosamond and MYLES, Florence. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.

MOGHADDAM, Fathali M. *Social Psychology. Exploring Universals Across Cultures*. New York: Georgetown University, 1998.

MORAES, Maria da Glória de. A trajetória didático-pedagógica do 'Inglês Instrumental' na Unicamp: uma reflexão sobre as implicações dos seus aspectos teórico-metodológicos e ideológicos na formação dos professores de língua inglesa. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, 44(1): 9-18, Jan/Jun 2005.

NEVES, Maria Helena Moura *A gramática: história, teoria e análise, ensino*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

ODLIN, Terence. *Perspectives on Pedagogical Grammar*. USA: Cambridge University Press, 1994.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: ALB, Mercado de Letras, 1996/1999.

RANTA, Leila and SAWYER, Mark. Aptitude, individual differences and instructional design. In Robinson, Peter (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. UK: Cambridge University Press, 2001, p.319-353.

RICHARDS, Jack, PLATT, John and WEBER, Heidi. *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Great Britain: Longman, 1985.

RIVERS, Wilga M. *A Metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1968.

SANTOS, Edley. *Gramática e língua estrangeira numa escola de ensino médio: o que se ensina*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). 2001. 182 f. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP.

SCOVEL, T. The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research. *Language Learning* 28 (1), 129-141, 1978.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. Santos Filho, José Camilo dos e Gamboa, Silvio Sánchez. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-59.

SELIGSON, Paul and OXENDEN, Clive. *English File Student's book 2*. China: Oxford University Press, 2000.

SKEHAN, Peter. *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold, 1989.

SKEHAN, Peter. Theorizing and Updating Aptitude. In Robinson, Peter. (ed) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company , 2002, p.69-93.

SMITH, John K. Quantitative Versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue. *Educational Researcher*, 12 (3), p. 6-13, March, 1983.

SOARS, Liz and SOARS, John. *The New Edition. New Headway Intermediate Student's Book*. China: Oxford University Press, 2003.

TONKYN, Alan. Introduction: Grammar and the Language Teacher. In Bygate, Martin, Tonkyn, Alan and Williams, Eddie. *Grammar and the Language Teacher*. UK: Prentice Hall International Ltd, 1994, p.1-13.

TOMLIN, Russell S. Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. In Odlin, Terence. (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. USA: Cambridge University Press, 1994, p. 140-177.

UR, Penny. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*.UK: Cambridge University Press, 1991.

VAN PATTEN, Bill, WILLIAMS, Jessica. and ROTT, Susanne. Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. In Van Patten, Bill, Williams, Jessica, Rott, Susanne and Overstreet, Mark. *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004, p. 1-26.

WOODS, Anthony, FLETCHER, Paul. and HUGHES, Arthur. *Statistics in language studies*. Great Britain: Cambridge University Press, 1986

APÊNDICES

Apêndice 1

Roteiro para entrevista

Primeiramente verificar área de concentração do aprendiz (exatas, humanas ou biológicas)

- Como foi o seu aprendizado do Inglês? Qual foi o enfoque dado para a Gramática? Você acha que foi bom? Como deve ser feito? Por quê?
- Numa aula de Língua Estrangeira, o que você acha que é mais importante ser focado pelo professor? A conversação? A leitura? A escrita? O vocabulário? A gramática? Por quê? Isso varia dependendo da língua?
- Para você, é prazeroso aprender a gramática do Inglês? Ou é entediante? Por quê? É desafiante?
- Você estuda gramática por uma exigência ou por gosto? Ou por ambos?
- Você acha que a gramática é necessária para a comunicação em Inglês? E para outras línguas?
- A gramática é necessária numa situação formal? E na informal? Qual a diferença?
- O que os seus colegas de classe acham/achavam do aprendizado da gramática? E o seu professor? Em alguma coisa é diferente de você? Por que será?
- Existem cursos que só dão gramática e mais nada. Você acha que isso tem valor? Faria esse curso?
- Você acha que o profissional que sabe bem a gramática do Inglês tem vantagens com relação aos seus colegas de trabalho (mercado de trabalho)? Você acha que isso depende da área? Quais áreas precisariam mais?
- É possível falar bem sem dominar a gramática da língua?

- Você acha que a gramática é sempre difícil ou varia de uma língua para outra?
- Você acha que estudar gramática requer habilidades específicas? Quais? Por quê? O que você precisa para ser bom de gramática? Você conhece alguém que é bom em gramática? O que ele faz? Ou alguém que ruim em gramática? E o que ele faz?
- Você acha que saber a gramática do Inglês ajuda sua inserção na cultura do outro?
- Muitas pessoas dizem que a gramática do Inglês é fácil. O que você acha?
- Saber a gramática deixa você mais à vontade com a língua?
- Você se sente inseguro ao se expressar em Inglês quando em dúvida a respeito da gramática?
- Você acha que estudar gramática é perda de tempo?

Apêndice 2

Questionário – Pesquisa de Mestrado em Lingüística Aplicada

Idade ____ Sexo ()F ()M Área ()Exatas ()Biológicas ()Humanas ()Letras ou Lingüística

()Universitário ()Formado É ou foi aluno da Unicamp? ()Sim ()Não

Nível de INGLÊS INSTRUMENTAL: ()I ()II

Aluno do curso de INGLÊS GERAL do CEL - Centro de Ensino de Línguas - Unicamp?

()Sim ()Não

Nível de INGLÊS GERAL no CEL - Centro de Ensino de Línguas – Unicamp: ()I ()II ()III

()IV ()V ()VI

Nível de INGLÊS GERAL fora do CEL: ()Básico ()Intermediário ()Avançado

()Brasileiro ()Estrangeiro Estado de origem no Brasil (SP, MG, etc) _____

Através de quais dos meios abaixo você aprendeu INGLÊS? (Pode marcar mais de um)

()escola pública ()escola de idiomas ()aulas particulares ()convívio com estrangeiros

()contato informal (música, filme) ()curso de línguas do CEL ()Outro (especifique)

Escolha desses meios, o que mais influenciou a sua aprendizagem do Inglês:

Marque nos parênteses de 1 (mais baixo) a 7 (mais alto) conforme o grau da sua concordância com as declarações abaixo, sendo que o número 4 é o neutro. Por favor, não deixe nenhuma em branco e escreva o número bem legível. Procure usar todos os números (1,2,3,4,5,6,7). Muito obrigada pela sua colaboração!

- 1() Eu gosto de aprender a Gramática do Inglês.
- 2() Existem algumas complicações na Gramática do Inglês.
- 3() A Gramática pode ser usada para enfatizar o que é importante num texto.
- 4() Saber Gramática faz diferença na compreensão de uma língua estrangeira.
- 5() O conhecimento das estruturas do Inglês é básico para a comunicação.
- 6() Aprende-se mais rápido a língua quando se sabe a Gramática.
- 7() Mesmo dominando a Gramática da língua estrangeira, o brasileiro fala completamente diferente do nativo daquela língua.
- 8() O estudo da Gramática do Inglês não me atrai.
- 9() Num país falante da língua em aprendizado, o domínio da Gramática facilita a inserção na sociedade daquele povo (maior aceitação, prestígio).
- 10() Saber a Gramática da língua estrangeira é importante para evitar confusão na comunicação.
- 11() Quando se pensa no sentido das estruturas, a Gramática do Inglês torna-se motivante.

- 12() Não conhecer bem a Gramática da língua estrangeira me impede de falar certas coisas que gostaria.
- 13() Aprender Gramática de uma língua estrangeira é uma questão de treino.
- 14() O aprendizado da Gramática tem um papel mais importante na língua estrangeira do que na língua materna.
- 15() É difícil se lembrar da Gramática durante a conversação.
- 16() A nomenclatura da Gramática do Inglês é difícil.
- 17() Com o domínio da Gramática é possível se comunicar com segurança na língua estrangeira sem precisar de um vocabulário rico.
- 18() Tem que ir devagar com o aprendizado da Gramática.
- 19() Se eu dominar a Gramática da língua estrangeira, as pessoas vão me entender com mais precisão.
- 20() Grande parte das pessoas tem muita dificuldade para aprender a Gramática.
- 21() A comunicação não depende da Gramática.
- 22() A Gramática da língua estrangeira é fundamental para situações formais.
- 23() A Gramática me ajuda a organizar o meu conhecimento do Inglês.
- 24() Não conhecer bem a Gramática faz com que eu use dez frases para dizer o que pode ser dito com duas frases.
- 25() Aprender a Gramática é importante para entender a lógica da língua.
- 26() Algumas pessoas se empenham no aprendizado da Gramática de língua estrangeira por necessidade profissional.
- 27() Mesmo usando a Gramática correta, posso não ter precisão na idéia que quero transmitir.
- 28() É difícil aprender a Gramática de uma língua estrangeira.
- 29() Só precisaria saber a Gramática para fazer algum exame de proficiência.
- 30() Não é necessário seguir todas as convenções da Gramática para estabelecer uma comunicação.
- 31() A imagem da Gramática do Português dada na escola influencia a maneira pela qual se vê a Gramática do Inglês.
- 32() Acho importante estudar a Gramática para ler melhor.
- 33() Não se aprendem aspectos culturais através da Gramática.
- 34() A maioria das aulas de língua estrangeira enfoca mais a Gramática do que outros aspectos da língua.
- 35() Na conversa informal, as pessoas não se preocupam com a Gramática da língua estrangeira.
- 36() Quanto mais línguas uma pessoa sabe, fica mais fácil aprender a Gramática.
- 37() Saber regras gramaticais me dá segurança ao me expressar no idioma
- 38() É inquestionável a necessidade de se saber Gramática de uma língua estrangeira.
- 39() A língua informal parece ter uma espécie de Gramática própria.
- 40() A Gramática deve ser ensinada junto com o uso, mas não deve ser prioridade

- 41() A Gramática é algo muito abstrato.
- 42() Acho importante aprender a Gramática para usá-la de forma mais precisa e estruturada quando há diferenças com relação ao Português.
- 43() O domínio da Gramática da língua estrangeira faz com que o falante pareça mais culto diante do nativo.
- 44() Estudar Gramática atrapalha o meu aprendizado da língua.
- 45() Quando não sei bem a Gramática da língua estrangeira, fico preocupado se a pessoa vai me entender.
- 46() Por ser constituída por regras, a Gramática é mais facilmente aprendida por quem faz exatas.
- 47() Existem pessoas que aprendem língua estrangeira através da Gramática
- 48() Saber a Gramática de uma língua estrangeira é um diferencial para um profissional de qualquer área.
- 49() Não adianta aprender somente a Gramática da língua estrangeira.
- 50() A Gramática do Inglês é uma ferramenta de análise para entender um texto.
- 51() A Gramática de uma língua pode representar alguma coisa cultural.
- 52() Saber a Gramática da língua estrangeira me deixa mais à vontade (confortável) com aquela língua.
- 53() Aula de língua estrangeira que só tem Gramática é insuportável.
- 54() A Gramática do Inglês não é suficiente para escrever um texto.
- 55() A Gramática do Inglês é mais fácil do que a Gramática do Português.
- 56() A Gramática da língua estrangeira tem a função de me ajudar a me expressar melhor.
- 57() É um desafio aprender a Gramática do Inglês.
- 58() Dominar a Gramática de uma língua estrangeira dá credibilidade ao falante.
- 59() A finalidade do aprendizado da língua estrangeira não deve ser a Gramática.
- 60() É mais fácil aprender primeiro a Gramática e depois aprender a falar.
- 61() O domínio da Gramática do Inglês sem o vocabulário não é nada.
- 62() Tem que ter paciência para aprender a Gramática do Inglês.
- 63() A ansiedade influencia muito no uso da Gramática da língua estrangeira.
- 64() É preciso reflexão para aprender a Gramática do Inglês.
- 65() É mais fácil aprender a Gramática de uma língua estrangeira semelhante a minha língua materna.
- 66() Estudar a Gramática é uma perda de tempo.
- 67() A Gramática de uma língua reflete a cultura do povo falante da mesma.
- 68() A Gramática ajuda a polir/aperfeiçoar a comunicação.
- 69() É interessante estudar a Gramática de uma língua estrangeira.
- 70() A Gramática de uma língua estrangeira é fixa.
- 71() É comum usar frases gramaticalmente corretas que não são adequadas numa situação real de comunicação.

- 72() O estudo da Gramática é importante para o aprofundamento na língua.
- 73() Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é maçante.
- 74() A maioria das provas de língua estrangeira ainda é baseada na Gramática.
- 75() Certas pessoas têm facilidade genética de lidar com a Gramática.
- 76() O aprendizado da Gramática facilita o aprendizado da língua estrangeira como um todo.
- 77() Evito usar certas construções gramaticais quando não sei usá-las corretamente.
- 78() Preciso saber usar adequadamente a Gramática para poder escrever textos profissionais.
- 79() Quando se começa o aprendizado da língua estrangeira só com a Gramática fica difícil falar a língua com naturalidade.
- 80() Apesar de as regras gramaticais parecerem fixas, elas podem mudar conforme a situação.
- 81() Saber a Gramática adequada da língua estrangeira permite melhor relacionamento com o estrangeiro.
- 82() É possível que quem faz humanas tenha mais facilidade para a comunicação.
- 83() Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é muito mais importante nos níveis iniciais do que nos avançados.
- 84() A Gramática de uma língua estrangeira é interessante dependendo da maneira que é ensinada.
- 85() Não são necessárias habilidades específicas por parte do indivíduo para aprender a Gramática de uma língua estrangeira.
- 86() Usar corretamente a Gramática do Inglês em textos e na fala é prazeroso.
- 87() Na Gramática da língua estrangeira está embutida a visão que o falante nativo tem do mundo.
- 88() Qualquer pessoa que tem força de vontade consegue aprender a Gramática de uma língua estrangeira.
- 89() Não é possível pensar a Gramática da língua estrangeira de forma isolada.
- 90() Há pessoas que dominam muito bem a Gramática da língua estrangeira, mas travam na hora de conversar.
- 91() É difícil encontrar alguém que goste muito de Gramática de língua estrangeira.
- 92() Eu só estudo a Gramática da língua estrangeira porque é exigida.
- 93() Não há como me comunicar sem a Gramática.
- 94() O estudo da Gramática do Inglês é estimulante.
- 95() A Gramática do Inglês é fácil.
- 96() A linguagem formal apresenta estruturas gramaticais mais complexas.
- 97() Gosto da exposição sistemática, formal e organizada de Gramática.
- 98() Aprender a Gramática de uma língua estrangeira é agradável.
- 99() O estudo da Gramática da língua estrangeira não é produtivo para níveis mais avançados.
- 100() O estudo da Gramática da língua estrangeira pode se tornar maçante se o professor não motiva seus alunos.