

'WAS HAST DU HEUTE GELERNT?', OU O QUE
VOCÊ APRENDEU HOJE? CRENÇAS DISCENTES
ACERCA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE AULAS
COMUNICATIVAS DE ALEMÃO COMO LÍNGUA
ESTRANGEIRA**

'WAS HAST DU HEUTE GELERNT?', OR WHAT DID YOU
LEARN TODAY? STUDENTS' BELIEFS ABOUT THE CONTENTS
OF COMMUNICATIVE CLASSES OF GERMAN AS A FOREIGN
LANGUAGE

André Ming Garcia*

RESUMO

O intuito do presente artigo é analisar os resultados de uma pesquisa conduzida junto a alunos de dois cursos de alemão como língua estrangeira. A investigação se insere no marco teórico dos estudos sobre crenças. Pretende-se pôr em relevo a percepção do alunado a respeito do conteúdo programático das aulas que frequenta – e, sobretudo, os valores e pesos que deposita sobre cada elemento que integra uma aula de língua estrangeira: de um lado, que importância dedica às atividades de desenvolvimento das “quatro habilidades” (ler, escrever, falar e ouvir), ao trabalho com a gramática, com o léxico e com aspectos inter e transculturais.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras; crenças de alunos; ensino de gramática.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the results of a survey conducted with students of two courses of German as a foreign language. The research is part of the theoretical studies of students' beliefs. The goal is to emphasize the perception of students about the curriculum of attended classes - and, above all, values and weights which they deposit on each element that includes a foreign language class: on the one hand, what importance is attributed to the activities related to the development of the “four skills” (reading, writing,

* USP/FFLCH, São Paulo (SP), Brasil. andrelunar@gmail.com

** Este trabalho se insere no âmbito de uma série de pesquisas que temos realizado sobre gramática e seu ensino, sobretudo (mas não apenas) no campo das línguas estrangeiras. Para mais, ver PRADO & MING GARCIA, 2011, MING GARCIA, 2011 e MING GARCIA, 2012.

speaking and listening), and on the other hand on the work with grammar, vocabulary and aspects of the inter and transculturality.

Keywords: foreign language teaching and learning; students' beliefs; grammar teaching.

INTRODUÇÃO

Professores e pesquisadores se debruçam sobre a temática do processo de ensino/aprendizagem de línguas não-maternas com o objetivo de conceber, da teoria à prática, modelos que viabilizem formas suaves, prazerosas e de utilidade clara de condução desse processo, ao respeitar os desejos, atender às necessidades e reconhecer as características individuais dos aprendizes e, sempre que possível, despertar neles o gosto pelo aprender e a satisfação advinda da certificação de seus progressos. A elaboração de abordagens teóricas, bem como de métodos e técnicas de ensino e de planejamento de cursos e aulas contempla, de acordo com as perspectivas de cada modelo, modos de viabilizar o desenvolvimento, por parte dos alunos, de capacidades e habilidades produtivas e receptivas. O aluno deve tornar-se competente para falar, escrever, ouvir e entender, competências preferencialmente integradas a partir das quais são elaborados os livros didáticos contemporâneos.

Apesar de todo o ludismo e do caráter explícito de utilidade comunicativa imediata das atividades que visam, por sua vez, a tornar as temáticas dos métodos e livros didáticos o mais próximas possível dos aprendizes, há um elemento que se destaca, no emaranhado das competências, por suscitar polêmicas e paixões, ser ora objeto de culto, ora despertar rancores: a gramática. Como se pretende argumentar em breve, é atribuível a falhas ou incompletudes na compreensão das reais dimensões do conceito "gramática" a responsabilidade pelo despertar da maior parte das paixões, tanto as de polaridade positiva quanto negativa. Nossa experiência em sala de aula demonstra claramente que, muitas vezes, os aficionados pela gramática se deleitam ao compreender um sistema de complexas nomenclaturas dedicado quase que exclusivamente à análise da variante sociolinguística de maior prestígio no contexto pluralístico de uma língua natural. Na mesma proporção, a simples menção a "gramática" parece frustrar aqueles que não se interessam por esse incompreensível processo de ter de recortar e nomear elementos de uma linguagem que eventualmente nem sequer reconhecem como própria. Refiro-me, aqui, às noções de gramática tradicional e normativa que impregnaram os métodos de ensino de língua materna e estrangeira até recentemente.

Deve-se observar a polissemia intrínseca à palavra "gramática" quando se pretendam abordar questões relativas ao papel que lhe cabe no processo de

ensino/aprendizagem de LE¹, de modo que, a seguir, retomo as três “categorias de gramática”, assim como definidas por Gerhard Helbig e citadas por Spannhake e Bogacz-Gross. Segundo o autor, gramática constituiria

- “A ‘das der Sprache selbst innewohnende Regelsystem, unabhängig von dessen Beschreibung durch die Linguisten und von dessen Beherrschung durch die Sprecher’,
B ‘die Abbildung des der Sprache selbst innewohnenden Regelsystems durch die Linguistik’ und
C ‘das dem Sprecher interiorisierte Regelsystem (seine ‘subjektive Grammatik’), auf Grund dessen dieser die betreffende Sprache beherrscht.’”²
(SPANNHAKE & BOGACZ-GROSS, 2008, p. 236)

Boa parte dos aprendizes compreende a gramática quase que exclusivamente a partir da perspectiva B, fato que se deve, entre outros possíveis fatores, à forma como o estudo da gramática da língua materna foi-lhes proposto (imposto?) na escola tradicional (FRANCHI: 1991; BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA: 2007). A noção B parece corresponder, apenas parcialmente, à impressão do que viria a ser gramática assimilada pelos alunos e até por professores: provavelmente se ausenta, na maior parte dos casos, a noção clara de que a gramática, ainda dentro dos moldes dessa concepção, constitui uma descrição de um preexistente “conjunto de regras capaz de permitir ao aluno generalizações, e a reutilização em novos contextos” (JOVANOVIC, 1986, p. 145). Em vez disso, compreende-se equivocadamente a gramática como um conjunto de regras prescritivas de como produzir linguagem verbal (falada ou escrita), o que ignora sumariamente que

a língua não é um conhecimento estático. A competência linguística não é um produto acabado, nem tampouco um conjunto de regras (intuídas pelo falante de determinada língua natural) imutáveis no tempo e no espaço. Há fatores de natureza psicológica que interferem, de maneira direta, no conhecimento e no uso linguísticos. Fatores que não devem ser desconhecidos, nem tampouco negligenciados no processo de ensino/aprendizagem. (JOVANOVIC, 1986, p. 146).

1 Neste trabalho, não se adotará nem explorará a distinção conceitual e terminológica entre “língua estrangeira” e “segunda língua”, empregando-se, ao longo do texto, a forma “língua estrangeira” ou “LE” para referir-nos ao aprendizado de línguas distintas da(s) materna(s) e fora do(s) país(es), comunidades ou regiões em que se falam essas línguas, de forma majoritária, como maternas.

2 A – O sistema de regras inerente à língua, independentemente de sua descrição por parte de linguistas e de seu domínio por parte dos falantes; B – a descrição do sistema de regras inerente à língua por parte da linguística, e C – o sistema de regras interiorizado pelo falante (sua ‘gramática subjetiva’), devido ao qual este último domina a língua em questão (todas as traduções vindouras em notas de rodapé serão, como esta, nossas).

Esse caráter prescritivo e normativo da gramática compreendida como forma de delimitação e imposição do que viria a ser o “correto” a ser aceito e memorizado (equivalente, por sua vez, à norma culta de uma variedade linguística regional e social) e sua discutível utilidade durante a ensino/aprendizagem funcional da língua contribuiu e ainda contribui enormemente na formação de juízos de valor negativos acerca do estudo de gramática, tanto por parte de aprendizes que não se identificam com o objeto de estudo que lhes é paradoxalmente apresentado como sendo “sua língua”, quanto por parte de professores e pesquisadores que, sobretudo durante as décadas em que prevaleceram os preceitos das abordagens direta e áudio-oral, praticamente eliminaram a menção à gramática em suas aulas de LE.

Lembram Spannhake e Bogacz-Gross: *“Während die Grammatik in der Diskussion der 70er Jahre zunächst zurücktritt, hat sie in den neueren Lehrwerken durchaus wieder Konjunktur. Dennoch wird sie in nur mehr dienender Funktion gesehen”*³ (SPANNHAKE & BOGACZ-GROSS, 2008, p. 244). Com o advento da abordagem comunicativa, as funções da linguagem (atos comunicativos) assumem a linha de frente e, aliadas às noções (significados), passam a determinar o que deve ser aprendido (WILKINS, 1976). Essa delimitação inicial antepõe o desejo e a necessidade de comunicar-se ao (re) conhecimento de fenômenos linguísticos e das regras que os coordenam (gramática na acepção A de Helbig, acima mencionada). Apesar disso assumiu-se, finalmente, que a gramática, sistema de regras em constante transformação a partir das quais os morfemas e as palavras se organizam em sentenças (que se encadeiam e dão forma ao discurso) deveria servir ao aprendiz (e ao professor) durante o processo de ensino/aprendizagem de LE, de modo a possibilitar-lhe o domínio paulatino desse novo sistema de regras. Esse processo passa a ser encarado

como a aprendizagem de uma *série de regras referentes a atos comunicativos contextualizados*, e não como a aprendizagem da gramática da L2. Naturalmente, essa perspectiva implica muito mais que a repetição, oral ou escrita, de regras de concordância, flexões de declinações, paradigmas verbais, substituição de partículas etc., representando – em verdade – a aprendizagem de diversos elementos constitutivos do ato comunicativo, cuja forma varia de língua para língua, de cultura para cultura (JOVANOVIĆ, 1986: 148).

Assim, observa-se a língua entendida como uma ferramenta para a comunicação, e não como um objeto de análise *per se*. Resta saber, a partir das considerações acima expostas, qual é o papel atribuído pelos aprendizes à gramática – entendida como explicitação de conteúdos gramaticais em aula – no contexto

³ Enquanto a gramática recuou nos debates dos anos setenta, nos novos livros didáticos ela reencontrou seu espaço. Porém, ela é vista apenas de forma funcional.

atual do ensino comunicativo de línguas estrangeiras. Tem-se, aqui, o objetivo deste estudo, a ser tratado na sequência.

O intuito do presente artigo é apresentar e analisar os resultados de uma pesquisa conduzida junto a alunos de dois cursos de alemão como língua estrangeira. A investigação se insere no marco teórico dos estudos sobre crenças, definidas por Barcelos (2004, p. 73) como “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”. Pretende-se pôr em relevo a percepção do alunado a respeito do conteúdo programático das aulas que frequenta – e, sobretudo, os valores e pesos que deposita sobre cada elemento que integra uma aula de língua estrangeira: de um lado, que importância dedica às atividades de desenvolvimento das “quatro habilidades” (ler, escrever, falar e ouvir), ao trabalho com a gramática, com o léxico e aspectos inter e trans-culturais.

Parte-se da hipótese inicial de que, embora se procurem ensinar aos alunos estratégias de aprendizagem de base construtivista e sociointeracionista que distam dos parâmetros próprios do ensino tradicional, os conhecimentos prévios e experiências prévias em ambientes formais de ensino/aprendizagem dos estudantes também moldam aspectos de seu comportamento e mentalidade. Por esse motivo, observa-se uma tendência à supervalorização da explicitação de conteúdos linguísticos de cunho gramatical em aula como elemento de destacada importância no currículo de um curso que, ao pretender-se comunicativo, pretende apresentar ao aluno a gramática como decorrência de necessidades de expressão e não como fim em si mesmo. Isso porque os alunos já chegam à sala de aula de um curso de língua estrangeira munidos de um repertório de impressões e noções acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Esse repertório, que denominaremos crenças, tem suas raízes em suas experiências na fase escolar e em outras instituições de ensino (extracurricular) de idiomas, sendo que tanto o ensino tradicional de língua materna quanto o das estrangeiras tinha a sua base na transmissão de saberes metalinguísticos (SÁNCHEZ PÉREZ, 1993; BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2007).

Quanto à estrutura do trabalho, exporei os fundamentos teóricos desta monografia, como o conceito de crenças e sua aplicação no contexto do ensino de línguas. Na terceira parte, trato dos materiais e métodos para, em seguida, apresentar um breve quadro sinóptico dos objetivos e conteúdos de cada uma das três aulas em que houve a coleta de dados. Por fim, analisam-se os dados extraídos dos questionários preenchidos pelos informantes.

1. ESTUDOS DE CRENÇAS

As concepções tradicionais de ensino⁴ pautavam-se com frequência na defesa de práticas escolares caracterizadas por uma relação simplificada entre professor, aluno e objeto de estudos. Esses três elementos, por sua vez, correspondiam à divisão máxima dos sujeitos e objeto integrantes do processo de ensino/aprendizagem, competindo a cada um deles a representação de papéis monolíticos e estanques: ao professor cabia o dizer, ao aluno o ouvir (e, no máximo, o reproduzir) e, ao objeto de estudo, ser comentado pelo docente e assimilado e aceito de forma acrítica pelos discentes. Entre os pensadores que se manifestaram de maneira contrária a desse esquema e propuseram interpretações distintas do processo de ensino/aprendizagem e dos papéis de seus sujeitos em relação com o objeto de estudos encontra-se Vygotsky. Na visão do autor (1984), o aprendiz passava a deter a primazia na relação educacional e, assim, a ser encarado como ente histórico e social, ativo na construção do próprio saber. As relações entre aluno, professor e objeto de estudos passam a ser entendidas, em Vygotsky, em seu dinamismo, num jogo em que esses agentes interagem e modificam-se mutuamente. O professor, por sua vez, passa a ser um mediador da relação bilateral aluno/conhecimento. A bilateralidade dessa relação implica a participação, no ensino/aprendizagem, do repertório trazido à sala de aula pelos aprendizes, provindo dos contextos sociocultural, econômico, político e educativo em que se inserem.

Por sua vez, Piaget (1960, 1977, 2005 etc.), com seus experimentos, veio a demonstrar, entre outros fatores, que as crianças não chegavam à escola desprovidas de conhecimentos e padrões lógicos internalizados; ao contrário, considerava que os pré-conhecimentos, noções e padrões de raciocínio previamente desenvolvidos pela criança estariam sempre em constante diálogo com aquilo que lhes foi apresentado na escola como conteúdos a serem aprendidos, de forma a determinar o ritmo e as condições da aprendizagem. O reconhecimento desse fato também faz com que se considere o aluno um sujeito ativo da construção de seu conhecimento, não podendo deixar-se de lado a inevitável necessidade de valorização e aproveitamento daquilo

4 Segundo LEÃO (1999: 190): "a abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (...). O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade".

que ele traz consigo para a sala de aula, na forma de ideias, crenças, valores, saberes, opiniões. A própria aprendizagem e seus estágios, por sua vez, estão também marcados pela aquisição de saberes de âmbito coletivo e da interação social, na ação e na experiência, no amadurecimento e no equilíbrio desses fatores.

Outro construto teórico de cunho psicológico que estendeu sua influência às salas de aula comunicativas, no âmbito do ensino de línguas, foi o humanismo de Carl Rogers e seu conceito central de *self* (cf. GABILLON, 2005). Rogers (1961) defendia a aceitação da própria experiência por parte do homem e seu alçamento a uma posição suprema, acima das ideias e experiências dos outros e até mesmo das próprias ideias. Este processo levaria à auto-aceitação e, subsequentemente, à aceitação dos outros, entendida como compreensão empática, e, finalmente, conduziria ao crescimento. Embora Rogers afirmasse, assim, a autonomia da pessoa, defendia as relações interpessoais, ou a relação *eu-tu*, como meio de viabilizar uma forma plena de ser, em contato vivencial e afetivo com outras pessoas independentes, para o qual seríamos naturalmente aptos, *sendo-para-outros*. O psicólogo defendia a aprendizagem como processo de autoconhecimento e de descoberta simultânea de si mesmo e do objeto da aprendizagem. O aprendiz definiria e comandaria esse processo, determinaria o que viria a ser aprendido, a ser assimilado. Esse processo ativo de aprendizado dependeria do fazer, do reconhecer e atribuir sentido àquilo que se faz, àquela nova experiência. Nesse processo, o repertório, a bagagem (socio)cultural, as opiniões e necessidades do aprendiz desempenhariam papel fundamental no processo de aprendizagem.

A partir dos anos oitenta, a valorização do repertório de conhecimentos de mundo, valores, intenções e idiosincrasias em geral do alunado passou a ocupar maior espaço nas preocupações e reflexões dos teóricos dedicados ao âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, quando o termo ‘crenças’ ganhou proeminência nessa esfera, sob a denominação ‘crenças sobre aprendizagem de línguas’. De fato, a preocupação com o tema na área data desde pelo menos os anos setenta. Todavia, como nos faz entrever Barcelos,

essa preocupação, que continua ainda hoje, em desvendar o mundo do aprendiz, isto é, seus anseios, preocupações, necessidades, expectativas, interesses, estilos de aprendizagem, estratégias e, obviamente, suas crenças ou seu conhecimento sobre o processo de aprender línguas, tornou-se mais patente com a abordagem comunicativa. Dentro dessa abordagem, houve uma preocupação maior em estender toda essa bagagem que o aprendiz traz para a sala de aula e para a experiência de aprender línguas. (BARCELOS: 2004, p. 127)

para adiante comentar que “no Brasil, foi somente na década de 90 que o conceito de crenças ganhou força” (*op. cit.*, p. 128). Esse conceito, convém sublinhar, não

é de simples definição e estende-se por distintos campos. Silva (2007) elenca ao menos quatorze significados atribuídos ao termo apenas no âmbito dos estudos acerca dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, bem como expõe acepções de ‘crenças’ desenvolvidas em outras áreas, do senso comum ao seio de modelos filosóficos. Entre esses significados, destaco o de Pagano *et al.* (“todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento” (*sic*) e o de Perina (“verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência que servem de base para uma ação subsequente”) (cf. SILVA, 2007). Além disso, reúne oito termos distintos identificados na literatura da área para referir-se às crenças (fenômenos denunciados também por Madeira, 2008). Para além desse balanço, assevera que

olhando para essas definições, é possível fazermos duas observações. Primeiro, grande parte das definições levam em consideração o contexto social em que tanto professores quanto alunos estão inseridos. Segundo, para os referidos autores, as crenças variam de pessoa para pessoa, são mutáveis e estão relacionadas às experiências de cada indivíduo e ao contexto sócio-cultural com o qual interage. Assim, as crenças podem ser pessoais ou coletivas, intuitivas e na maioria das vezes são implícitas. (SILVA, 2007, p. 247) (*sic*)

E conclui:

Levando-se em consideração a relevância desse importante conceito nas pesquisas em LA [Linguística Aplicada], recai sobre os professores, alunos e pesquisadores da LA uma grande responsabilidade, que é dar contorno e sentido a esse novo paradigma que se vislumbra na LA. (SILVA, 2007, p. 259)

Para os propósitos deste trabalho, adoto a definição cunhada por Barcelos (2004, p. 73), também citada por Silva (2007), uma vez que ela inclui a maior parte dos traços semânticos das demais definições citadas por Silva, de forma resumida e econômica. Segundo Barcelos, as crenças, docentes e discentes, consistiriam em “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”, devendo-se sublinhar seu caráter mutável, elástico, próprio daquilo que se forma no desenrolar de um processo progressivo (GABILLON, 2005, p. 248), dependente de uma pluralidade de fatores contextualizados e (inter) pessoais.

2. O QUESTIONÁRIO

A pesquisa empírica conduziu-se em duas fases. Num primeiro momento, foi proposto aos alunos que respondessem, ao final de três encontros (de duração variável: aulas de noventa ou de 180 minutos), anonimamente, a apenas uma questão: "*Was hast du heute gelernt?*", ou "O que você aprendeu/estudou hoje?", tendo sido recomendado a eles que respondessem à questão através de pequenos tópicos ou palavras-chave. Uma pequena folha de papel (ficha) era distribuída durante os últimos minutos da aula, de modo que pudessem refletir sobre o tema e entregar a ficha preenchida antes de partirem. Evitou-se, nas aulas em que se passou o questionário, trabalhar conteúdos diretamente gramaticais ao final das aulas. Assim, procurou-se reduzir a possibilidade de que a passagem direta de uma última atividade de caráter gramatical à reflexão sobre a supracitada pergunta induzisse os alunos a enfatizar esta última de modo especial, devido à sua presença mais direta e recente na memória.

A pesquisa contou com um total de dezenove informantes, sendo todos eles alunos de um curso de alemão como língua estrangeira correspondente ao nível B1 da escala do Marco Comum Europeu de Referência (utilizador independente, limiar, na nomenclatura atual, ou "preintermediário", na nomenclatura anterior ao Marco Europeu). Todos os informantes haviam frequentado os cursos anteriores, correspondentes aos níveis A1 e A2, na mesma instituição em que se realizou a pesquisa. Sua faixa etária varia entre 17 e 47 anos e todos acumulavam experiências prévias de aprendizagem de LE, sendo o inglês a língua mais estudada por eles, tanto na escola como em cursos especiais extracurriculares, seguida de casos em que foram estudados o espanhol, o francês, o italiano e de uma ocorrência de estudo de japonês. Entre as profissões encontradas nos grupos de informantes destacam-se: estudantes e estagiários, engenheiros, advogados, professores, artista plástica, médico, ator, arquitetos, secretárias e profissionais do comércio exterior.

Uma vez concluída a coleta dos dados, procedeu-se ao segundo momento da pesquisa empírica, a saber, sua tabulação. A coleta de dados se deu através do recolhimento dos questionários, nos quais os alunos deveriam indicar, na forma de tópicos, o que acreditavam ter estudado/aprendido na aula do dia; a tabulação, por sua vez, consistiu na classificação das informações indicadas pelos aprendizes. Esta última se deu a partir, inicialmente, de uma divisão binária: de um lado, agruparam-se menções às quatro habilidades: ler e ouvir (receptivas), falar e escrever (produtivas); de outro, menções diretas a conteúdos gramaticais ou lexicais

apresentados na mesma aula (à semelhança de “conjunções com verbo ao final da frase” ou “vocabulário sobre cinema”) e a aspectos (inter)culturais (*Landeskunde*).

3. OBJETIVOS E CONTEÚDOS DAS AULAS EM QUE SE APLICOU O TESTE

Aula 1 – livro didático: studio d B1 – páginas 16, 17 e 18

Nível do Quadro Comum Europeu de Referência: B1

Objetivos:

- (Re)conhecer informações relevantes acerca da história recente da Alemanha (construção e queda do muro de Berlim)
- Narrar e comentar acontecimentos passados (históricos) da história alemã e de outras nações
- Redigir textos acerca de acontecimentos e fatos passados

Conteúdos gramaticais:

- *Präteritum* (tempo verbal⁵)

Léxico:

- Vocabulário sobre a Guerra Fria e a repartição alemã

Landeskunde (Aspectos culturais):

- Construção e queda do Muro de Berlim
- Guerra Fria; divisão da Alemanha
- Reunificação alemã

Resultados da enquete: Informantes: 12; Itens de resposta: 40

Dos quais: Ler: 1; Ouvir: 1; Escrever: --; Falar: 1; Vocabulário: 5; Gramática: 22; Cultura: 10

Aula 2 – livro didático: studio d B1 – páginas 28, 29 e 30

Nível do Quadro Comum Europeu de Referência: B1

Objetivos:

- Falar sobre problemas quotidianos e situações de estresse
- Comunicar-se e resolver problemas no banco (cartão bloqueado); solicitar novo cartão

5 Sem correspondência imediata com tempos verbais portugueses, por vezes assemelha-se ao pretérito imperfeito e por vezes ao perfeito (indicativo), sem corresponder em definitivo a nenhum dos dois e mantendo as características semânticas que lhe são próprias. Para mais detalhes a respeito, ver BATTAGLIA, M. H. V. (1997). *Os tempos verbais do passado do alemão e do português*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP.

Was hast du heute gelernt?

Conteúdos gramaticais:

- Revisão: *Präteritum* e *Perfekt*⁶ (tempos verbais)
- Combinações fixas substantivo + verbo

Léxico:

- Vocabulário sobre documentos e procedimentos bancários

*Landeskunde*⁷:

- Procedimentos bancários da Alemanha;
- Uso de bicicletas nos países de língua alemã.

Resultados da enquete: Informantes: 11; Itens de resposta: 24

Dos quais: Ler: --; Ouvir: 2; Escrever: --; Falar: --; Vocabulário: 8; Gramática: 12; Cultura: 2

Aula 3 – livro didático: studio d B1 – páginas 122 e 123

Nível do Quadro Comum Europeu de Referência: B1

Objetivos:

- Falar sobre situações embaraçosas;
- Comentar costumes sociais, regras de etiqueta, comportamento e boas maneiras (foco intercultural)

Conteúdos gramaticais:

- Orações subordinadas com a conjunção *obwohl*⁸

Landeskunde:

- Costumes e etiqueta na Alemanha; (*„Knigge“*⁹).

Resultados da enquete: Informantes: 7; Itens de resposta: 22

Dos quais: Ler: --; Ouvir: --; Escrever: --; Falar: 3; Vocabulário: 2; Gramática: 13; Cultura: 4

4. AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

A temática da percepção individual ou, para empregar terminologia mais específica, das crenças discentes, é de extrema complexidade, e seu estudo pode ser especialmente enviesado. A esfera dos gostos, impressões, sensações e prioridades

6 Valem as restrições de correspondência expressas na nota anterior, assemelhando-se, porém, mais ao pretérito perfeito do indicativo português.

7 Doravante, *Landeskunde*, significando “aspectos culturais”.

8 Conjunção concessiva, equivale a “embora”.

9 Etiqueta, dicas de bons modos.

de cada estudante é vasta, e tão ou mais vasto é seu repertório de vivências, incluídas as esquecidas e inconscientemente ativas, aportadas com os aprendizes à sala de aula. No campo do ensino de línguas, porém, antecedem-nos vários trabalhos que já investigaram partes daquilo que os alunos trazem consigo às aulas sob a forma de crenças, saberes e impressões acerca do que é aprender uma língua, estrangeira ou não. No caso específico dos informantes desta pesquisa, estudantes de alemão no nível B1 do Quadro Comum Europeu de Referência, sua bagagem de experiências de aprendizagem de línguas inclui, além do estudo de língua materna e estrangeira na idade escolar e outros cursos extracurriculares de línguas, a própria experiência acumulada num curso de língua alemã comunicativo durante os estágios anteriores (A1 e A2).

A observação dos resultados da enquete realizada demonstra que aspectos gramaticais trabalhados em aula foram considerados especialmente relevantes pela maioria dos alunos, mesmo em aulas durante as quais o tópico gramatical mencionado fazia parte de uma atividade mais breve de revisão. Chama a atenção, à guisa de exemplo, o fato de a revisão gramatical da segunda aula ter ocupado proporcionalmente muito menos tempo que as atividades comunicativas subsequentes e a maioria dos alunos ter enfatizado especialmente, em suas fichas, o trabalho com os tempos verbais, em detrimento de um foco maior àquilo que aprenderam a dizer e a compreender acerca do tema específico da aula. O mesmo se aplica à terceira aula, com a breve revisão das orações subordinadas introduzidas pela conjunção *obwohl*, durante a qual os alunos conversaram longamente acerca de diferenças culturais no âmbito dos usos e costumes e intercambiaram experiências pessoais sobre o tema.

No caso da primeira aula, em que os alunos leram um texto sobre a divisão e reunificação do território da Alemanha, assistiram a um vídeo a respeito e trocaram experiências sobre o que faziam em suas vidas durante o período da queda do muro (ou, no caso dos que ainda não tinham nascido na época, comentaram seus conhecimentos sobre o tema), a ênfase dada à gramática nos questionários foi marcante. De doze informantes e 40 itens de resposta, 22 foram dedicados especificamente à gramática, dez à cultura (*Landeskunde*), apenas cinco ao vocabulário e 1 para ler, ouvir e falar, respectivamente. Nessa aula houve, porém, atividades extensivas de leitura, compreensão auditiva e comunicação oral e escrita. Apenas ao final revisaram-se as formas do tempo verbal alemão *Präteritum*, empregado quando da narração, sobretudo escrita, de fatos passados. A menção a conteúdos de cunho gramatical surgiu da seguinte forma (exemplos):

Was hast du heute gelernt?

- “conjugação de verbos irregulares no *Präteritum*”;
- “diferença entre *hatte* – *hätte*, *konnte* – *könnte*, *mochte* – *möchte*” (formas verbais¹⁰);
- “*Präteritum*” (tempo verbal - diversas vezes);
- “lembrei que verbos regulares têm terminação com *-te*, *-test*, *-te*, *-ten*, *-tet*, *-ten*”;
- “pretérito verbos irregulares”;
- “*Verbformen im Präteritum*” (formas verbais no *Präteritum*).

Por sua vez, outros aspectos da aula foram mencionados como segue:

- “falar de maneira simples sobre um pouco da história da Alemanha”;
- “*Deutschen Geschichte Vokabular*”¹¹ (*sic*);
- “3 conversas auf Deutsch *gehört*” (ouvi) (*sic*);
- “história do Portão de Brandenburgo”;
- “*Zeitgeschichte* (história contemporânea);
- “construção e demolição do muro de Berlim”;
- “*Geschichte (Deutschland) lesen/hören/schreiben*” (história – Alemanha – ler/ouvir/escrever).

É preciso observar que a menção a elementos das aulas nas fichas preenchidas pelos alunos nem sempre correspondeu a conteúdos previstos no planejamento: muitas vezes, trata-se de temas que surgiram inesperadamente a partir de perguntas de alunos que foram esclarecidas pelo professor (por exemplo, na aula 1: “*fixei o während*”¹²; “aprendi a usar a forma *Zeit zum Lesen*”; “*Spass haben vs. Spass machen*”¹³). A referência a essas perguntas espontâneas, por sua vez, referiram-se invariavelmente a temas de gramática, vocabulário e cultura, não somando jamais pontos para as quatro habilidades.

No caso da segunda aula, com onze informantes e 24 itens de resposta, obtivemos doze menções à gramática, oito ao vocabulário, duas à cultura e duas à compreensão auditiva. Nessa aula, o trabalho com vocabulário novo e simulações de situações comunicativas foi especialmente intenso; em seu início, porém, foram revisadas, através de um jogo, as formas verbais alemãs no *Perfekt* e no *Präteritum*, numa atividade que não extrapolou os quinze minutos. Apesar disso, mais uma vez a ênfase foi colocada, pelos informantes, de modo especial nessa atividade. Exemplos de menções a conteúdos gramaticais:

10 Em tradução livre e aproximada: tinha/teve – teria; podia/pôde – poderia; gostava/gostou – gostaria

11 Vocabulário sobre a história alemã.

12 “enquanto” – conjunção.

13 Tempo para ler; divertir-se.

- “*Präteritum und Perfekt (neue Verben)*”; (*Pretäritum e Perfekt* (verbos novos))
- “*Präteritum*”;
- “*Verben im Präteritum, Infinitiv und Perfekt*”; (verbos no *Präteritum*, infinitivo e *Perfekt*)
- “hoje estudei o pretérito e o *Perfekt*”;

O último exemplo demonstra um caso específico de recorte gramatical do conteúdo programático da aula em questão. O informante não afirmou ter aprendido o pretérito e o *Perfekt*, mas sim tê-los estudado, ignorando completamente o trabalho com o vocabulário novo (situações cotidianas que geram estresse) e a situação comunicativa treinada (resolução de problemas no banco e vocabulário novo pertinente). Outros aspectos da aula destacados pelos estudantes foram:

- “*Wörter – Stress*”; (palavras – estresse)
- “*Wörter über Stress*”; (palavras sobre estresse)
- “*Gehöre über Stress*” (sic); (atividade de compreensão auditiva sobre estresse)
- “*Panne, Richtung, Tragetasche, Tüte*”; (pane, direção/destino, sacola)
- “*Alltagsprobleme und stressige Situationen - Wortschatz*”; (problemas cotidianos e situações estressantes – vocabulário)
- “*hören*”; (ouvir)

Na terceira aula, dedicada à temática dos costumes sociais, regras de etiqueta e situações consideradas embaraçosas em determinadas culturas, os alunos se engajaram em atividades de leitura, escrita e conversação. Durante a aula, revisaram uma estrutura gramatical que já lhes era conhecida: as orações subordinadas introduzidas pela conjunção *obwohl*. Um total de sete informantes gerou 22 itens de resposta, correspondendo, porém, treze deles à gramática, quatro à cultura, três a falar e dois a vocabulário. Dentre as referências a tópicos gramaticais, destacam-se:

- “orações subordinadas com *obwohl* relacionadas com o uso de *aber*” (mas);
- “eu aprendi construção de frase com *obwohl*”;
- “revisei verbo no pretérito e aprendi sobre conector e conjunção” (sic);
- “frases com *obwohl*”;
- “juntar duas frases ‘contrárias’”;

Menções a outros aspectos da aula deram-se das seguintes formas:

- “melhorei a conversação”;
- “diferenças de etiqueta entre BR e AL”;
- “descrever uma situação desagradável”;
- “etiquetas na Alemanha”;

- “novo vocabulário”;
- “expressar-se ao concordar ou não com uma determinada situação”;
- “vocabulário *Knigge*”;

O fato de a maioria das respostas ter sido invariavelmente dedicada à gramática é notório num cenário em que a maior parte dos temas gramaticais apresentados aos alunos consistiam em revisões e, principalmente, sendo que sua apresentação se deu às margens de trabalhos com situações comunicativas, como recursos auxiliares à autoexpressão na língua estrangeira e não como finalidade em si mesma. O fato de o conhecimento gramatical, por si só, ser insuficiente para gerar discurso, faz-nos crer que essa predileção por um recorte de peso gramatical dos conteúdos vistos em aula esteja ancorada em uma tradição de ensino de línguas, maternas e estrangeiras, baseada em gramática, em metalinguagem e na exploração de regras. Afinal, como nos lembra Maiz Ugarte (2010: 4), “*Stephen Krashen durante una charla para profesores formulaba la siguiente pregunta: “Si usted va al extranjero, que lleva consigo: una gramática o un diccionario?” La respuesta a esta pregunta nos remite [a que] el vocabulario permite el discurso, la gramática, no*”¹⁴.

À gramática, enquanto sistema de regras de ordenação dos signos componentes de um sistema linguístico, competiria a ordenação de tais signos na elaboração de enunciados reconhecidos pelos falantes nativos dessa língua como ordenados ou gramaticais. Portanto, a presença do léxico antecede a sua própria ordenação ou regulamento. Apesar disso, o léxico foi relegado a um segundo plano pelos informantes, provavelmente acostumados a atribuírem à gramática um papel central em meio aos seus estudos linguísticos, seja de L1 ou de LE. Resta verificar, porém, que papel foi atribuído à gramática no livro didático com o qual os informantes estudam alemão, elaborado a partir do Quadro Comum Europeu de Referência.

A obra *Profile Deutsch*, também elaborada a partir das diretrizes do QCER, “*beschreibt also Strukturen, die für bestimmte Sprachhandlungen auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt werden*”¹⁵. E distingue gramática sistemática (“*der ‘klassische Weg’, in dem die Einträge nach den Kategorien Text - Satz - syntaktische Einheiten - Wörter - Wortbildung gruppiert sind*”¹⁶) de gramática funcional,

14 Stephen Krashen, durante uma palestra para professores, formulou a seguinte pergunta: “Se você vai ao exterior, o que leva consigo? Uma gramática ou um dicionário?” A resposta a essa pergunta nos remete ao fato de que o vocabulário permite o discurso, e a gramática não”.

15 Descreve estruturas que são necessárias para intenções de fala específicas em um dado nível.

16 O caminho clássico no qual determinadas sessões são agrupadas a partir das categorias texto – oração – unidades sintáticas – palavras – formação de palavras.

in der die Einträge entsprechend den unterschiedlichen Intentionen und Funktionen, die sich erfüllen können, erscheinen [...] [und] die verschiedenen Möglichkeiten, wie man eine Absicht ausdrücken kann [...] [und] welche grammatischen Mittel oder Strukturen auf welchem Niveau thematisiert und/oder geübt werden können. (GLABONIAT et al. 2005: 87)¹⁷

De acordo com essa proposta, a gramática deveria servir como ferramenta de auxílio à ordenação do pensamento e da auto-expressão na língua estrangeira, e seu surgimento em meio aos programas de ensino/aprendizagem de LE deveria ser secundário às intenções comunicativas, por elas determinado e delimitado. Apesar disso, determinadas seqüências dos livros didáticos, como as páginas 16 e 17 de *studio d B1* (p. 24 e 25 do anexo), trabalhadas na primeira aula das três mencionadas neste trabalho, podem induzir os aprendizes a perceber a gramática como foco central da lição. O modelo passo a passo dos exercícios da página 17, que seguem o princípio de extrair do texto sentenças com verbos no pretérito para induzir os alunos à dedução das regras de seu funcionamento, bem como a presença abundante dessa forma verbal nos textos de compreensão auditiva, podem levar os alunos a compreenderem toda a lição como tendo sido concebida com a intenção de ensinar-lhes o pretérito, em vez de levá-los a encará-la como uma lição que gira em torno da intenção comunicativa de falar sobre eventos passados, incluídos aspectos da história recente da Alemanha, e que, como consequência disso, conhecimentos sobre um tempo verbal tenham sido revisados e ampliados para possibilitar a auto-expressão no passado.

É importante lembrar que, na instituição em que se conduziu o experimento, realizam-se dois testes específicos de gramática por módulo, havendo apenas um, ao final do curso, que é mais amplo e dedicado às habilidades de leitura, compreensão auditiva e, novamente, gramática. Tal fato pode levar os aprendizes a crerem que a gramática consiste em parte fundamental de seu curso, privilegiada pelo sistema de testes e que, portanto, exige-lhes maior concentração e dedicação.

Com estas observações, chamamos a atenção não apenas para o ensino tradicional de línguas maternas e estrangeiras como fonte das crenças e concepções dos aprendizes acerca do aprendizado de LE e do papel da gramática nesse processo, mas também para o papel que se atribui, também na atualidade, à gramática em cursos contemporâneos de línguas estrangeiras baseados nas propostas da abordagem comunicativa e do Quadro Comum Europeu de Referência.

17 Na qual as entradas surgem de acordo com distintas intenções e funções que se complementam, [e] as diversas possibilidades de como se pode expressar uma intenção ou que nível gramatical ou estruturas podem ser tematizados ou exercitados em cada nível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A condução desta pesquisa, embora não nos leve a concluir que os informantes confundem a língua a “uma gramática”, como alertava Sánchez Pérez (1993), demonstra que a crença na importância central e fundamental da explicitação de conteúdos gramaticais continua sendo amplamente difundida entre alunos de línguas estrangeiras, mesmo aqueles que frequentam cursos de características marcadamente comunicativas. Em partes, e retomando nossa hipótese inicial, pode-se atribuir a causa desse fenômeno à tradição escolar de ensino de línguas (materna e estrangeiras) no Brasil, com foco na exploração de metalinguagem gramatical em detrimento de atividades comunicativas e epilinguísticas (BEZERRA & SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2007).

Por outro lado, ao tratar-se de questão de índole claramente multifatorial, determinadas sequências didáticas encontradas no livro com o qual estudam os informantes e o próprio sistema de avaliação da instituição em que frequentam o curso também podem ser responsáveis pelo peso que atribuem à gramática durante seu processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Apesar disso, pelo fato de os informantes já estarem acostumados ao estudo do alemão sob o prisma comunicativo, uma vez que majoritariamente frequentaram os cursos precedentes na mesma instituição em que se conduziu a pesquisa (A1.1, A1.2, A1.3, A2.1 e A2.2, todos seguindo a Abordagem Comunicativa e seus preceitos), percebe-se que outros fatores participam dessa questão. Conforme resultados oriundos de uma pesquisa que conduzimos junto a alunos de Alemão LE na mesma instituição, e que faz parte de um âmbito maior de investigações sobre o tema que estamos conduzindo junto a aprendizes, com a finalidade de identificar suas crenças acerca do estudo gramatical (PRADO & MING GARCIA, 2011), o domínio da gramática parece ser percebido pelos aprendizes como uma possibilidade de manusear ferramentas de manipulação das possibilidades expressivas do idioma reutilizáveis em diversos contextos (também cf. JOVANOVIĆ: 1986).

No caso dos alunos entre os quais se realizou a presente pesquisa, caberia verificar, numa segunda pesquisa, não apenas o papel que a gramática parece desempenhar no atual curso de Alemão LE em seu imaginário, mas também procurar obter informações acerca do lugar que ela ocupou em sua educação escolar em língua materna e estrangeira, bem como em outros cursos extracurriculares de LE que tenham frequentado previamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (2003). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
- BARCELOS, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 7, nº 1. p. 123-156.
- BATTAGLIA, M. H. V. (1997) *Os tempos verbais do passado do alemão e do português*. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH-USP.
- BERNAT, E. & GVOZDENKO, I. (2005). Beliefs about language learning; current knowledge, pedagogical implications, and new research directions. *TESL-EJ*, vol. 9, nº 1. p. 1-21.
- BEZERRA, G. G. R. & SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (2007). Atividades epilingüísticas: por uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF. *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*, 10 a 13 de julho de 2007. Campinas: Unicamp. p. 1-10.
- FRANCHI, C. (1991). Indicações para uma renovação dos estudos gramaticais. In: _____. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SEE/CENP.
- GABILLON, Z. (2005). L2 Learner's Beliefs: An Overview. *Journal of Language and Learning*, vol. 3, nº 2. p. 233-260.
- GLABONIAT, M. et al. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- JOVANOVIĆ, A. (1986). Ensino de línguas e o papel da gramática. *Revista da Faculdade de Educação*, 12 (1/2), jan./dez. pp. 145-156.
- LEÃO, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, nº 102, p. 187-206, julho.
- LUVIZARI, L. H. (2007). *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública*. Dissertação de Mestrado, UNESP, São José do Rio Preto.
- MADEIRA, F. (2008). Alguns comentários sobre o papel das crenças de alunos e professores no processo de aprendizagem de um novo idioma. *Letras & Letras*, 24 (1), Uberlândia, p. 49-57.
- MADEIRA, F. (2008a). O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês; fatores que influenciam na construção de crenças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 47, nº 1. Campinas: IEL-UNICAMP.
- MAIZ UGARTE, D. (2010). *La enseñanza del léxico en ELE; aspectos metodológicos y didácticos*. Disponível em <http://www.fhuc.unl.edu.ar/sal/ejes_tematicos/espanol_como_lengua_extranjera/Maiz%20Ugarte,%20Daniela%20Mar%c3%ada.doc>. Data de acesso: 6/8/2011.
- MARCIOTTO, A. L. A. (2006). Eu até hoje não sei se devo ensinar gramática ou não: a ação-colaborativa e sua influência na praxis docente. *Revista Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP. p. 1-15.
- MING GARCIA, A. (2011). Gramática tradicional ou normativa? Um enredamento de língua, política, educação e ciência. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 19, p. 219-245.

- MING GARCIA, A. (2012). La ubicación de la gramática (explícita) en el seno de los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras: ¿al norte, en el centro o en las afueras?. *Onomázein*. No prelo.
- PHIPPS, S. (2009). *The relationship between teacher education, teacher cognition and classroom practice in language teaching*; a case study of MA students' beliefs about grammar teaching. Tese (P.h.D.), 258 p. Leeds: School of Education, University of Leeds.
- PIAGET, J. (1960). *Psychology of intelligence*. Paterson: Littlefield, Adams & Company.
- _____. (1977). *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio.
- _____. (2005). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique.
- PRABHU, N.S. (1990). There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n^o2. p. 161-176.
- PRADO, L. A. ; MING GARCIA, A. (2011). A gramática em exclusivo: por que e para quê? Um estudo de crenças e expectativas discentes. *Projekt*, v. 49, p. 30-34.
- ROGERS, C. (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1993). *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- SHEN, L. B. et al. (2005). An Investigation of Teachers' and Students' Beliefs on Language Acquisition. *Chia-Nan Annual Bulletin*, vol. 31. p. 454-463.
- SILVA, K. (2007). Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, vol. 10, n^o 1. p. 235-271.
- SPANNHAKE, B; BOGACZ-GROß, A. (2008). Grammatik im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, S. et al. (Orgs.) *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*. Band 2. Didaktik. Methodik. Ismaning: Hueber Verlag. p. 234-278.
- STEINIG, W. & HUNEKE, H. W. (2007). *Sprachdidaktik Deutsch*; Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- VIANA, W. & CARAZZAI, M. (2010). Crenças de professores e alunos a respeito de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. *Revista Interfaces*, vol. 1, n^o 1. p. 40-46.
- VYGOTSKY, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- WILKINS, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development. London: Oxford University Press.

Recebido: 01/02/2012

Aceito: 05/10/2012

