

Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos

Carla Regina Rachid Otávio Murad

Orientadora: Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques

Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

**Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
UNICAMP**

Campinas - 2004

M931d

Murad, Carla Regina Rachid Otávio.

Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos / Vanessa Alves Pinto. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientadora : Prof^ª. Dr^ª. Eunice Ribeiro Henriques.

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

1. Língua estrangeira - Estudo e ensino. 2. Ensino - Estilo. 3. Interação. I. Henriques, Eunice Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

CANDIDATA: Carla Regina Rachid Otávio Murad

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques

Profa. Dra. Astrid Karin Elisabeth Lilly Nilsson Sgarbieri

Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson

MEUS AGRADECIMENTOS

À Eunice, por ter me orientado e compreendido nas encruzilhadas e nos momentos mais críticos, como profissional e pessoa maravilhosa que é.

Aos professores John Schmitz e Eric Sabinson e às professoras Carmen Zink e Astrid Sgarbieri, pelo apoio, sugestão e encaminhamento sempre encorajadores e valiosos.

Aos meus pais que lutaram muito para me proporcionarem condições dignas de estudo e trabalho, sempre incentivando o meu crescimento pessoal e profissional.

Ao Márcio, meu amigo e companheiro, sempre presente nos momentos de crise e nos momentos de felicidade, que me motivou com seu exemplo de constante força de vontade e luta incansável.

Aos demais parentes e amigos, próximos e distantes, que me sustentaram com palavras de conforto e amizade durante toda esta empreitada.

Aos alunos e à coordenação da escola participante da pesquisa que, prontamente, me apoiaram na realização deste trabalho.

A Comissão de Pós-Graduação do IEL e a todo pessoal da secretaria e biblioteca pela compreensão, atenção e paciência para comigo nos momentos em que, na distância, precisei de seus valiosíssimos préstimos.

Resumo

Esta pesquisa parte do pressuposto de que existem dois estilos básicos de aprendizagem e de ensino--sensorial e intuitivo--compostos por cinco dimensões (sensorial/intuitivo; visual/verbal; ativo/reflexivo; sequencial/global; dedutivo/indutivo). O foco recairá sobre esta última dicotomia, que se refere às duas formas de se processar a informação. No ensino/aprendizagem de línguas, a dedução implica o estudo das regras gramaticais ("usage") e a indução, o uso da língua para a comunicação ("use").

Trata-se de um estudo de caso, com 18 sujeitos, majoritariamente indutivos. A professora, por sua vez, também tem preferência pela indução embora tenha de lecionar uma disciplina sobre gramática, o que requer, desta feita, uma organização que tende mais para a dedução. Para determinar os estilos individuais dos sujeitos, aplicamos dois questionários (Felder et al.). Além disso, analisamos uma gravação, em vídeo, de uma aula de gramática e uma, em áudio, da retrospectiva, feita pelos sujeitos, sobre seu desempenho no vídeo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre os estilos de ensino da professora e de aprendizagem dos sujeitos, tendo em vista o interesse central dos aprendizes, que é aprender gramática. Os pressupostos teóricos são os seguintes: 1) existem duas formas básicas de se aprender e de se organizar a aula: dedutiva ou indutivamente; 2) na sala de aula, existem alunos indutivos e dedutivos e um professor indutivo ou dedutivo; 3) a preferência pela aprendizagem indutiva ou dedutiva depende, em geral, do estilo individual de cada um; e 4) para proporcionar um ambiente mais favorável à aquisição/aprendizagem em sala de aula, é preciso usar ambos os processos—dedutivo e indutivo.

Este estudo verificou um descompasso entre as preferências da professora (priorizar o **uso** da língua) e os objetivos dos alunos (**aprender** gramática). Por serem adultos, eles têm muita clareza sobre seus objetivos. Por pretenderem ser tradutores, objetivam preencher as lacunas existentes em seu conhecimento da língua inglesa, através da prática e do estudo da gramática. Do seu ponto de vista, isso os tornaria mais confiantes e melhor preparados, como profissionais. Subjacente a tal crença existe uma concepção de linguagem estruturalista, que predomina nessa escola (e em muitos institutos de inglês no Brasil). Para contornar as dificuldades encontradas, devido a esse descompasso, chegamos à conclusão de que o conteúdo de um curso de línguas deve ser trabalhado dedutiva e indutivamente, a fim de atender aos diferentes estilos de aprendizagem. Além disso, os objetivos (ou interesses) do grupo devem ser priorizados, sempre que possível, sobretudo no caso de aprendizes adultos.

Abstract

This work is based on the assumption that there are two essential learning and teaching styles--sensorial and intuitive--divided into five dimensions (sensorial/intuitive; visual/verbal; active/reflective; sequential/global; deductive/inductive). The focus will be on the last dichotomy, which refers to the two ways of processing information. In language teaching/learning, deduction refers to the study of the rules of grammar ("usage") and induction, to the use of the language to communicate ("use").

This is a case study involving eighteen learners, mostly inductive. The teacher, for her part, also favors induction although she has to teach a course on grammar, requiring, therefore, a more deductive approach. In order to determine the subjects' individual styles, two questionnaires have been applied (Felder et al.). In addition, a video recording of a grammar lesson and an audio recording of the subjects' retrospective comments on their video performance have also been analyzed.

The general purpose of this research is to analyze the relationship between the teacher's teaching style and the students' learning styles, as far as the learners' main interest, which is learning grammar. The theoretical assumptions are as follow: 1) there are two essential ways of learning and organizing the class material: deductively and inductively; 2) in every classroom there are deductive and inductive students and a deductive or an inductive teacher; 3) in general, the preference for either approach (inductive or deductive) depends on each one's individual style; and 4) in order to provide a more favorable learning/acquisition classroom environment, it is necessary to stimulate both inductive and deductive processes.

The analysis shows there is a mismatch between the teacher's preference (to emphasize language use) and the students' objectives (to learn grammar). As adults, they seem clear about their objectives. As future translators, they intend to bridge the gap in their knowledge of the English language by practicing and studying grammar. From their point of view, this would turn them into more confident and better prepared professionals. Such a belief reveals an underlying structuralist language concept, which prevails in that school (and in many English speaking institutes in this country).

In order to face the difficulties, resulting from such a mismatch, we have come to the conclusion that the content of a language class must be dealt with both deductively and inductively in order to accomodate different learning styles. Moreover, the objectives (or interests), most especially of adult learners, must predominate whenever possible.

Sumário		
RESUMO	.....	7
ABSTRACT	.....	9
INTRODUÇÃO	.....	13
Justificativa	.....	14
Objetivos	.....	16
Perguntas da Pesquisa	.....	17
Delimitações	.....	17
Organização da tese	.....	18
 CAPÍTULO I: Revisão da Literatura	.....	19
 CAPÍTULO II: Metodologia do		
Levantamento de Dados	.....	49
Escola	.....	50
Sujeitos	.....	52
Professora-Pesquisadora	.....	53
 CAPÍTULO III: Análise dos Dados	.....	55
Conclusão	.....	89
Bibliografia	.....	93
Anexos	.....	99

INTRODUÇÃO

Na sala de aula de língua estrangeira (LE), existem impasses, referentes a metodologia, interação professor/aluno, variedades lingüísticas, objetivos dos alunos, da escola e do/a professor/a, diferenças culturais entre os participantes, estilos cognitivos dos aprendizes, etc. As escolhas feitas, pela escola ou pelos/as professores/as nem sempre refletem a expectativa dos alunos. Paralelamente a isso, os pesquisadores, que, em geral, são observadores ou protagonistas em sala de aula de (LE), divulgam resultados, propõem soluções, oferecem alternativas, em diversas frentes de trabalho: motivação, "input", interação, correção de erros, abordagens, variabilidade e sistematicidade, interlíngua, fatores sociais, transferência/interferência, características individuais, estratégias, tipos psicológicos, estilos de aprendizagem e de ensino. A partir desse vasto campo de pesquisa, é preciso delimitar, escolher o objeto do estudo, de acordo com o contexto que se pretende examinar. Para tentar ligar, de um lado, uma questão de relevância na área e, de outro, o contexto a ser investigado, optou-se, neste trabalho, por priorizar os estilos cognitivos, a fim de tentar equacionar o tipo de impasse verificado numa sala de aula de inglês como LE.

A proposta de uma análise centrada nos estilos de ensino/aprendizagem em lugar da aplicação de uma nova metodologia, parece ser um caminho viável, por investigar uma característica inerente aos aprendizes e ao/a professor/a. No entanto, é preciso que se faça uma ressalva aos/as professores/as que desejam realizar essa empreitada: eles/as terão que questionar algumas de suas teorias sobre método, material didático e técnicas, voltando sua atenção para as necessidades e os interesses dos aprendizes, tarefa que, nem sempre, é fácil.

Quanto aos estilos, em uma mesma sala de aula, poderá haver alunos indutivos e dedutivos, em proporção variada. O professor deverá dirigir sua atenção para os estilos através de uma postura flexível que consiga incorporar essas dimensões. Não há atalhos para o sucesso nessa caminhada. É preciso ter muita coragem, disposição para encarar desafios e o principal: utilizar ou desenvolver valores que o norteiem sempre para o caminho do "outro", nesse caso, o aprendiz. Só assim o/a professor/a poderá ser capaz de criar o seu próprio atalho para o sucesso ou para a satisfação profissional.

Neste trabalho, o leitor não encontrará a receita para uma aula de inglês perfeita. Pelo contrário, através da constatação da existência de uma falta de sintonia entre os objetivos dos alunos e seus estilos de ensino/aprendizagem, criou-se uma alternativa de ensino que leve em conta também as exigências ou os anseios do aprendiz, que, neste caso, se traduzem em ser um/a bom/boa tradutor/a de textos.

Em suma, em situações específicas de aprendizagem, o melhor caminho para o/a professor/a é aquele que o/a possibilita a exercer seu papel de mediador/a, favorecendo a diversidade de estilos de aprendizagem dos aprendizes a fim de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais significativo. Para tal, é preciso que o/a professor/a conheça o seu próprio estilo de ensinar e reconheça que é preciso saber dosar, objetivamente, as atividades que devem ser, ora indutivas ora dedutivas. Assim um maior número de alunos poderá se beneficiar com as escolhas feitas.

Justificativa

Em todos os cursos de língua, existem, de um lado, as escolas, com seus objetivos específicos, que, em geral, são motivados pela necessidade de atrair os alunos. Por outro lado,

existem os alunos, que fazem suas escolhas, muitas vezes, com base no que a escola oferece. Para viabilizar esse encontro, entram em cena os professores. No entanto, estes dois últimos grupos têm estilos de aprendizagem e de ensino individuais, que orientam suas preferências para aprender ("detesto gramática", "adoro gramática") e para ensinar ("adoro dar aula de gramática"). A escola, muitas vezes, segue orientações específicas, sem estar, muitas vezes, a par nem da pesquisa na área nem das preferências de alunos e professores. No caso desta pesquisa, a escola segue uma orientação estruturalista, orientada pela equação "saber língua = saber gramática".

Essa equação já está introjetada nas pessoas, o que se pode depreender a partir de comentários do tipo, "eu não sei português" (= não sei gramática); "escrevo bem porque sei gramática" (escrever bem = escrever corretamente, ou seja, observando as regras da língua); e "Ih, você é professora de português? Nossa! Fico até com medo de falar perto de você" (= você sabe **tudo** sobre gramática; vai me corrigir e ainda vai me chamar de ignorante).

A pergunta que surge, a partir disso tudo, tem a ver com o papel do/a professor/a nesse "cabo de guerra". Como satisfazer os dois grupos, sem se esquecer de si mesmo/a? Diferentes pesquisadores e professores vêm, há décadas, propondo soluções, que se traduzem, via de regra, por novos métodos didáticos, novas abordagens de ensino e metodologias revolucionárias. No entanto, apesar de todos esses esforços, os sujeitos nunca são **unânicos** em fazer comentários 100% elogiosos ou 100% depreciatórios. Por quê? A resposta, sem dúvida, se encontra nas diferenças individuais dos aprendizes, que determinam suas preferências.

Neste ponto, surge uma outra pergunta: como incorporar essas diferenças individuais nas aulas? Seria uma tarefa impossível se fôssemos estabelecer parâmetros, tais como,

personalidade (colocar os alunos extrovertidos em uma classe e os introvertidos em outra); motivação (colocar em uma classe, os que estão muito motivados, em outra, os que têm uma motivação média, e em outra, os não-motivados); afinidade (deixar que o/a professor/a escolha os alunos de sua preferência) ou aptidão (selecionar os alunos, de acordo com sua aptidão para aprender línguas). Como se observa, esses fatores, embora influenciem ou interfiram no processo de aquisição de línguas, são muito fluidos, muito subjetivos, para serem adotados como critérios.

Finalmente, surge uma última pergunta: que tipo de diferenças, existentes entre o/a professor/a e os aprendizes, que influenciam tanto a aprendizagem quanto a aquisição e que, ao mesmo tempo, podem ser trabalhadas em situação formal? A resposta que encontramos se refere à cognição, mais especificamente, às preferências do aprendiz por um tipo de organização de aulas que seja dedutivo (orientado para as formas da língua) e/ou indutivo (para as funções da linguagem).

Como se observa, esta pesquisa se justifica a partir (1) do "status quo" (cursos de língua, aprendizes interessados em aprender a língua-alvo, professores, que têm sua concepção de linguagem própria, herdada ao longo de sua trajetória educacional--tanto como alunos, como professores); (2) dos problemas que surgem entre um grupo e o outro (evasão, uma grande preocupação para as escolas; insatisfação profissional, um sentimento que, muitas vezes, surge nos/nas professores/as; falta de motivação, o que muitos alunos sentem, etc.); e (3) da necessidade de se encontrarem soluções.

Objetivos

O objetivo desta pesquisa é verificar, do ponto de vista do professor-pesquisador, a existência de eventuais conflitos entre estilos de ensino e aprendizagem na interação professor/aluno.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar:
 - A. o estilo de ensino da professora-pesquisadora;
 - B. os estilos de aprendizagem dos alunos;
2. verificar pontos comuns e divergentes entre o estilo da professora e o dos alunos;
3. analisar os objetivos dos alunos, de acordo com suas preferências por um ou outro tipo de organização (dedutivo ou indutivo).

Perguntas de pesquisa

Tendo em vista os objetivos acima, são as seguintes as nossas perguntas de pesquisa:

1. Qual é o estilo de ensino da professora-pesquisadora? E o de aprendizagem dos alunos?
2. Quais são os pontos comuns e os divergentes entre o estilo da professora e o dos alunos?
3. Quais são os objetivos dos alunos, que se verificam a partir de suas preferências por um ou outro tipo de organização (dedutivo ou indutivo)?

Delimitações

Como se trata de um estudo de caso, não se pretende, neste trabalho, analisar o processo de aquisição ou de aprendizagem dos sujeitos. Além disso, por não se ter, como

objetivo, a intenção de comparar o desempenho dos aprendizes, não iremos avaliar nem compreensão nem produção em (LE).

Organização da tese

Além da Introdução e da Conclusão, esta pesquisa contém três capítulos:

No Capítulo I, apresentamos uma revisão da literatura sobre estilos de ensino/aprendizagem, enfocando as dimensões dedutivo e indutivo e sua correlação com a área de ensino/aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Destacamos também a importância do papel do professor em sala de aula, suas tomadas de decisão e suas escolhas, tendo em vista a teoria sobre estilos e, ao mesmo tempo, apontando implicações para a interação (compatibilidades e conflitos) e o ensino da gramática da língua inglesa.

No Capítulo II, discorremos sobre a metodologia do levantamento dos dados. A partir de uma visão periférica da sala de aula num dado contexto de ensino/aprendizagem definimos o objeto de nosso estudo, os instrumentos que seriam mais pertinentes para a ocasião, os sujeitos, a escola, o curso em questão, com o objetivo de delimitar a investigação.

E no Capítulo III, segue-se a análise quantitativa e qualitativa inter-relacionando-se os dados obtidos através dos questionários, entrevistas e feedback dos sujeitos na qual constata-se o descompasso entre o estilo de ensino da PP e de aprendizagem de seus alunos, ou seja, o que se esperava aprender e o que se desejava ensinar, sendo que este momento culminou na análise de uma determinada aula preparada por PP, segundo suas preferências.

Capítulo I. Revisão da Literatura

Dedução e Indução: duas dimensões que compõem os estilos de ensino e de aprendizagem

A indução e a dedução são dois aspectos polares do processo de generalização. Generalizar significa inferir, derivar uma lei, regra ou conclusão. As pessoas, via de regra, apresentam basicamente dois tipos de raciocínio: o dedutivo e o indutivo. Segundo a definição de Brown (1980:83), no raciocínio indutivo “one stores a number of specific instances and induces a general law or rule or conclusion which governs or subsumes the specific instances.” O raciocínio dedutivo “is a movement from a generalization to specific instances: specific subsumed facts are inferred or deduced from a general principle.” Em outras palavras, na indução, o indivíduo infere princípios; na dedução, ele deduz conseqüências.

Felder & Silverman (1988:677), interpretando esses dois conceitos do ponto de vista pedagógico, chega a dois fatos dicotômicos sobre o paralelo ensino/aprendizagem: 1. “Induction is the natural human learning style” e 2. Deduction is the natural teaching style.” Em outras palavras, a indução é o modo natural de aprendizagem, em que o indivíduo observa o mundo e faz inferências sobre ele, sendo que a maior parte do que aprendemos origina-se na necessidade de resolver um problema. Quanto à dedução, trata-se do modo natural de ensino. É um processo em que um indivíduo, o/a professor/a já internalizou o conteúdo, ou seja, já aprendeu o que vai ensinar, tentando apresentar princípios e aplicar os mesmos, a partir do seu ponto de vista. O modo dedutivo de apresentar o material pode vir a causar a impressão de que o conteúdo é fácil, pois “stating the governing principles and working down to the applications is an efficient and elegant way to organize and present material *that is already understood*”

(grifo do autor). O autor, que já testou seus pressupostos, tanto na área de humanas quanto na das exatas, exemplifica que, na engenharia, por exemplo, nos primeiros anos, os alunos aprendem princípios e nos últimos anos, aprendem a aplicá-los. Alguns levantamentos informais, realizados nos Estados Unidos, revelam que a maioria dos estudantes universitários se auto-define como indutivos e metade dos 46 professores entrevistados, também como indutivos. Estes, no entanto, afirmaram que seu estilo de ensinar era puramente dedutivo. Essas diferenças, verificadas entre alunos e professores na área de exatas, evidenciam a existência de um descompasso, que é de ordem natural, entre os estilos de ensino e aprendizagem, que, na área de humanas, também ocorre.

Quando se trata de línguas estrangeiras, problematiza-se a concomitância aprender/adquirir em sala de aula. A discussão gira em torno da possibilidade ou não de uma língua ser adquirida ou somente aprendida em sala de aula. Brown (1980:7), McLaughlin (1987:20) e Gregg (1987; apud Felder & Henriques, 1995:27) acreditam que tanto a aquisição quanto a aprendizagem podem ocorrer em sala de aula. Krashen e Terrell (1983:18), através de sua proposta de uma abordagem natural de ensino ("natural approach"), afirmam que a aquisição ocorre em cenários naturais. No entanto, admitem que “despite our conclusion that language teaching is directed at learning and not acquisition, we think that it is very possible to encourage acquisition very effectively in the classroom” (Krashen & Terrell, 1983:27)

Apesar de o nosso foco de pesquisa ser em inglês como língua estrangeira, que costuma privilegiar a aprendizagem em prejuízo da aquisição, nosso pressuposto é que ambos podem ocorrer em sala de aula, se as condições em sala de aula forem favoráveis. O mais importante, para nós, é a analogia que Felder & Henriques (1995:26) fizeram entre a distinção entre aquisição e aprendizagem e indução e dedução, como raciocínios complementares.

A indução é típica de situações de aquisição, seja de língua materna ou segunda língua, em que haja um processo de aprendizagem natural sem a intervenção formal escolar. Adquirir uma língua significa ser capaz de usá-la (que é um processo gradativo) sem necessariamente ser capaz de articular suas regras. A partir do contínuo insumo lingüístico, a cada dia, cresce a capacidade de compreensão e conversação. Nesse processo, o indivíduo ganha uma habilidade de transferir estratégias, fazer suposições sobre o novo sistema, formular e testar hipóteses e regras para depois mantê-las ou abandoná-las. A hipótese é a de que, no processo de aquisição, o indivíduo segue uma progressão que parte do específico para o geral e que, portanto, pode ser considerado um processo indutivo.

Por outro lado, a aprendizagem de uma língua é um processo consciente que envolve a exposição formal às regras da língua, seguidas pela aplicação direta das regras em que predomina o feedback corretivo que reforça a correção (usage) e descarta a incorreção, relegando o uso (use) para segundo plano. O fluxo do processo de aprendizagem que segue do geral para o específico sugere sua caracterização como um processo dedutivo.

Henriques (1995: 26; 1991: 166-173) estabelece uma relação entre os três principais métodos de ensino de línguas e a organização indutiva e dedutiva. O método tradicional ("Grammar Translation"), cujas origens se encontram no ensino de latim e grego, que prevaleceram na Europa por muitos séculos (Rivers, 1968), envolve a tradução de textos literários, seguidos de uma explicação das regras de gramática na língua materna dos aprendizes. Corder (in Allen & Corder 1975:13) destaca que o método tradicional "is the most **deductive** approach". Ele é considerado o método mais dedutivo por enfatizar o conhecimento sobre a língua (que não implica "saber falar a língua").

Mais tarde, surgiu o Método Direto, que enfatizava o uso da língua-alvo. A gramática passa a ser ensinada implicitamente, ou seja, através de exercícios orais, conversação, etc. As regras assumem, portanto, um papel secundário na sala de aula. Esse método, muito em voga em muitos países no século XIX (Allen & Corder, 1975:18) é quase puramente indutivo.

O terceiro é o Método Áudio-Oral, que se baseia no princípio de que a língua é um conjunto de estruturas. Influenciado pela psicologia comportamental e pelo estruturalismo lingüístico, o método enfoca a repetição de padrões estruturais com a finalidade de automatizar as estruturas, auxiliado pelo reforço positivo, fornecido pelo professor. Esse método combina a indução, por enfatizar o desenvolvimento de habilidades verbais, com a dedução, através de exercícios escritos, embora a ênfase seja neste último.

Já a abordagem comunicativa, que surgiu mais recentemente, nos Estados Unidos e Europa, por volta da década de 70 (e no Brasil, no começo dos anos 80), tem como objetivo tornar o aluno competente, isto é, capaz de usar a língua para expressar variadas funções comunicativas. Se o objetivo do ensino for o de capacitar o aprendiz para que possa se expressar na língua-alvo, ele deverá saber construir frases "corretas", ou seja, saber sobre a língua ("usage") e saber usá-las num contexto específico ("use"). A língua-alvo, dessa forma, passa a ser um veículo para a comunicação na sala de aula e não apenas objeto de estudo. Assim, a ênfase recai sobre o uso, sem que o aluno reflita sobre as regras da língua, e a gramática é aprendida indutivamente.

Antes da abordagem comunicativa, o sucesso ou fracasso do aprendiz era freqüentemente atribuído ao método. Ensinava-se através de um método, ou seja, fornecia-se o "input" e, na avaliação, comparava-se a produção do sujeito com o que lhe havia sido

ensinado. Ainda não se via a importância do processo de aquisição e nem dos estilos de aprendizagem dos alunos. O foco era em “o quê” em vez de “como”.

Para que se possa visualizar melhor o foco em cada um dos métodos, acima, e da abordagem comunicativa, seguem as palavras-chave, associadas a cada um(a):

Método Tradicional: dedutivo, ênfase na correção gramatical

Método Direto: indutivo, ênfase na produção oral

Método Áudio-Lingual : indutivo (dedutivo), ênfase tanto na produção oral quanto na correção gramatical

Abordagem Comunicativa: indutiva, ênfase na produção oral (que pressupõe também competência lingüística)

Como se pode ver, até os anos 70, período em que o estruturalismo esteve em voga, a concepção de língua difere daquela do período subsequente, ou seja, saber uma língua deixa de significar "dominar as estruturas"; passa a ser saber "usar as funções da linguagem". Além disso, como aponta Henriques (1995: 26-7; 2003: 12-16), os métodos refletem a perspectiva de pesquisadores/professores sobre os processos de aprendizagem e de aquisição. Por exemplo, antes da abordagem comunicativa, privilegiou-se, primeiro, a dedução (método tradicional), em seguida, a indução (método direto) e, depois, ambas (áudio-lingual); a partir daí, a ênfase continuou em ambas (dedução/indução).

A concepção de língua vai mudando, através do tempo, a medida em que o professor/pesquisador começa a ver a língua e o ensino de línguas de forma diferente. Como

aponta Henriques (2003:12-3), ao analisar a evolução das pesquisas em aprendizagem e aquisição de línguas, existem três correntes e três visões:

A primeira centra-se na prática pedagógica [...] porque na época [até meados dos anos 60, nos EUA e na Europa] ainda não se falava aquisição; apenas em aprendizagem e ensino, sendo que este estava sempre voltado para aquela. [...] A segunda corrente surge em meados dos anos 60, quando o olhar dos professores de língua começou a se voltar para o aprendiz, mais especificamente para a forma como aprendia. O foco foi, então, dividido entre o professor, que ensinava, e o aluno, que aprendia. [...] No final dos anos 60 e começo de 70, começou-se a se pesquisar o processo de aquisição de segunda língua. Embora não se possa traçar exatamente o começo, existe um consenso entre os pesquisadores na área de que os trabalhos precursores foram os de Ravem (1968) e de Huang (1970), conforme constata Ellis (1996:1).

Hoje em dia, depois de um longo trajeto, a concepção de linguagem vigente é aquela, segmentada através de precursores, na nossa área, como Ravem, Huang, Widdowson e Krashen: língua é comunicação. No entanto, apesar disso, ainda há quem atribua à gramática o papel central na sala de aula de línguas, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa, conforme veremos mais adiante.

O papel do professor de línguas

Nos dias de hoje, o professor pode ter acesso a uma infinidade de pesquisas sobre ensino de línguas, aprendizagem e aquisição, principalmente na área de inglês como língua

estrangeira (LE), como é o nosso caso. Os tipos de pesquisa, o foco, os níveis lingüísticos podem variar e muito mas o denominador comum tem sido os processos internos do aprendiz, como, por exemplo, a aquisição.

Como professores e como educadores, nosso papel tem sido o de definir as condições e os procedimentos práticos que promoverão a aquisição em sala de aula, ou seja, aquisição via aprendizagem. Como apontam Felder & Henriques (1995:23), incluem variáveis fundamentais a serem levadas em conta no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, se o objetivo do professor for o de atingir o maior número possível de alunos em sala de aula. Para isso, ele deve refletir sobre as condições e procedimentos de um modo mais amplo que inclua não só o seu ponto de vista que é ensinar, mas também o ponto de vista de quem vai aprender.

Será crucial, portanto, detectar o uso, a aplicação que o aprendiz fará da língua estrangeira. Se o objetivo for o domínio completo de uma língua, o ensino ou o professor deve levar em consideração ambos os processos--o indutivo, essencial para falar fluentemente, e o dedutivo, para escrever--pois, apesar de opostos, são complementares quando se trata do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. Portanto, em sala de aula de línguas estrangeiras, o ideal parece ser um ambiente que estimule e facilite tanto o processo indutivo quando o dedutivo, ou seja, tanto a aquisição quanto a aprendizagem.

Ao nosso ver, essencial será o papel do professor de línguas que deverá desenvolver a habilidade de mediador entre um e outro (indução e dedução), ao mesmo tempo em que deve ser sensível às necessidades e aos objetivos dos alunos. A nosso ver, tanto a indução quanto a dedução são eficazes na sala de aula porque existem alunos que tendem mais para um ou para o outro. Do ponto de vista de Brown (1987:83), “both inductively and deductively oriented teaching methods can be effective, depending on the goals and contexts of a particular

language teaching situation”, ou seja, a eficácia, para o autor, está nos objetivos dos alunos e nos contextos específicos de uma determinada situação de ensino de língua. Para nós, está, primeiramente, nos estilos dos aprendizes.

Estilos de ensino e de aprendizagem

Cada indivíduo tem uma forma predominante de processar a informação--indutiva ou dedutivamente. A ênfase está em “como” o indivíduo processa informação e não “o que” ou “quanto” é processado. Segundo Witkin et al. (1977: 15), “cognitive styles are concerned with the form rather than content of cognitive activity. They refer to individual differences in how we perceive, think, solve problems, learn, relate to others, etc. The definition of cognitive styles is thus cast in process terms”. No entanto, esse conceito foi ampliado em 1982, a partir de termos mais abrangentes “it is a pervasive dimension of individual functioning, showing itself in the perceptual, intellectual, personality and social domains, and connected in its formation with the development of the organism as a whole (p.57).

Os estilos de aprendizagem foram extensivamente discutidos na literatura sobre psicologia educacional e no contexto de aprendizagem de línguas (Oxford, 1990; Oxford et al., 1991; Wallace and Oxford, 1992; Oxford & Ehrman, 1993). Ao investigar o assunto, observa-se que existem vários termos, sendo que mais de 30 instrumentos de avaliação de estilo de aprendizagem já foram desenvolvidos nos últimos trinta anos. Em seu artigo sobre o tema, Jones (1998:115,116) cita os seguintes como relevantes para a área de línguas: "field dependence/independence", cunhados por Witking & Goodenough (1981), "holist/serialist" (Pask, 1988), "impulsive/reflective" (Kagan et al, 1964), "cognitive complexity/ simplicity" (Bieri, 1961), "tolerance for unrealistic experiences" (Klein et al, 1962).

Além disso, na literatura, muitas vezes, "estilo" e "estratégia" aparecem interligados. Sobre o termo 'estratégia', Schmitz (1994) faz um rastreamento, revelando que "o uso do referido termo no campo de Lingüística Aplicada tende a ser camaleônico, pois é usado para uma variedade de coisas: por um lado, refere-se aos estilos cognitivos inconscientes de indivíduos e, por outro lado, a meras técnicas ou teaching techniques." E conclui, afirmando que "o termo estratégia somente terá utilidade para a Lingüística Aplicada se for rigorosamente controlada sua definição". Ele sugere algumas questões que podem ser relevantes para posteriores pesquisas na área, dada a complexidade do termo.

Brown (1987:79) propõe a seguinte distinção: "style is a term that refers to consistent and rather enduring tendencies or preferences within an individual", isto é, refere-se a tendências ou preferências internalizadas no indivíduo, sendo, portanto, de ordem *subconsciente*. Elas são características gerais de funcionamento intelectual e também do tipo de personalidade de um indivíduo. O estilo é o que distingue um indivíduo mais visualmente orientado de um mais verbal, por exemplo. Estratégias "are specific methods of approaching a problem or task, modes of operation for achieving a particular end, planned designs for controlling and manipulating certain information", isto é, são formas *conscientes* para a resolução de problemas. Sobre a utilidade do termo para a lingüística aplicada, Brown sugere que, através da observação das estratégias utilizadas pelos indivíduos durante a aprendizagem, os pesquisadores e os professores podem inferir seus estilos e de seus alunos. O estudo dos estilos e das estratégias de aprendizagem de L2 nos beneficiará à medida que nos proporcionar uma melhor compreensão de vários fatores que atuam de forma positiva ou negativa no processo ensino/aprendizagem.

Um aspecto importante dos estilos, principalmente no que se refere a aprendizes de LE, adultos, é a confusão que se faz entre os termos “interna” e “subconsciente”. A palavra interna é geralmente associada a uma característica fixa, de ordem genética. Assim, alguns estudiosos os consideram estáticos por serem características construídas internamente nos indivíduos. Witking & Goodenough já falam que os estilos são “stable over time”, isto é, que são traços estáveis que permanecem consistentes por muitos anos. Porém, afirmam que não são necessariamente de origem genética, dizendo, “that does not imply that they are unchangeable” e que, portanto, podem mudar. Brown (p. 85) sugere que os indivíduos apresentam tendências entre um estilo e outro mas que diferentes contextos evocam diferentes estilos em um indivíduo. Ele levanta a possibilidade de que “perhaps an *intelligent* and *successful* person is one who is *bicognitive*—one who can manipulate both ends of a cognitive style continuum”.

Esse argumento torna-se significativo quando pensamos na aprendizagem de línguas como um processo. Kolb (1984) concebe a aprendizagem “as a continuum process grounded in experience” e descreve os estilos de aprendizagem da seguinte maneira: “Learning styles are conceived not as fixed personality traits but as possibility-processing structures resulting from unique individual programming of the basic but flexible structure of human learning. These possibility-processing structures are best thought of as adaptive states or orientations that achieve stability through consistent patterns of transaction with the world.” Acreditamos que o processo de aprendizagem, descrito por Kolb, pode se assemelhar ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. As inúmeras possibilidades de métodos, técnicas, atividades, tornam o contexto ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras um campo a ser explorado, tanto pelo aluno quanto pelo professor. Por se tratar de um contexto específico,

cheio de novidades e de possibilidades, os indivíduos ainda estão testando suas hipóteses, estudando os riscos, delimitando a extensão; enfim, tentando entender a vasta gama de variáveis que incidem nesse processo. Nesse sentido, podemos dizer que o estilo, tanto de ensino quanto de aprendizagem, permanece um longo tempo em formação.

Em relação à infinidade de termos, recentemente o termo “learning style” ou “estilo de aprendizagem” tem sido mais comumente usado em substituição ao termo “cognitive learning style”, ou estilo cognitivo de aprendizagem. A principal diferença entre os dois conceitos, segundo Jones (1998:116), “whilst cognitive learning style is a bipolar dimension, learning style models are multidimensional rather than bipolar and encompass a range of variables including many of a non-cognitive nature, thus taking account of more complex nature of the learning process”. Em outras palavras, o termo “cognitivo” limita o conceito de estilo a dois pólos. A exclusão do termo cognitivo amplia mais o conceito pois engloba outras dimensões que podem ser correlacionadas com o estilo do indivíduo.

É nesse sentido que optamos por utilizar o esquema multidimensional de Felder e Silverman (1988) neste trabalho. Felder & Silverman propõem um esquema composto de 5 dimensões dicotômicas que classifica os indivíduos de acordo com uma escala, relativa aos modos como recebem e processam informações. As dimensões propostas, por Felder, estão baseadas na teoria sobre Tipos Psicológicos de Jung. Jung (1971) concebe a sensação e a intuição como as duas formas através das quais as pessoas tendem a perceber o mundo. A sensação envolve a observação e a reunião de dados, através dos sentidos. A intuição envolve a percepção direta via subconsciente, isto é, acessando a memória (especulando e imaginando).

Os indivíduos do tipo sensorial tendem a ser concretos e metódicos, ao passo que os intuitivos são mais abstratos e imaginativos. Os sensoriais gostam de dados, fatos e experimentação. Os intuitivos lidam melhor com princípios, conceitos e teorias. Os sensoriais são mais pacientes com os detalhes mas não gostam de complicações. Os intuitivos ficam entediados com os detalhes e preferem os desafios. Os sensoriais são mais inclinados a utilizar a memorização como estratégia de aprendizagem do que os intuitivos e se sentem mais confortáveis com as regras e os procedimentos-padrão. Os intuitivos, por outro lado, preferem a variedade, não gostam da repetição e tendem a ser melhor equipados para acomodar novos conceitos e exceções, mais do que os sensoriais. Estes últimos são mais cuidadosos; porém, podem ser mais lentos do que os intuitivos, que são descuidados (apesar de rápidos).

Os diferentes modos com que os sensoriais e intuitivos abordam a aprendizagem foram caracterizados e aplicados por Lawrence (1993) na área educacional nos EUA e explorados por Moody (1988), que, ao administrar o MBTI a 491 universitários americanos nos primeiro e segundo anos, constatou que 59% deles eram intuitivos. O número foi considerado substancial pois foi maior do que os 40% de uma amostragem feita em 18.592 alunos, por Myers & McCaulley, em 1985. De acordo com Felder & Henriques (1995), esse padrão não surpreende se considerarmos que grande parcela dos estudantes eram da área de línguas (Letras) ou haviam se matriculado na disciplina por opção própria. Segundo Moody, devido ao fato de a linguagem ser, por natureza, mais simbólica, ela tende a atrair mais os intuitivos do que os sensoriais, que tendem a ser mais concretos.

Ehrman e Oxford (1990) investigaram as estratégias de aprendizagem e abordagens de ensino preferidas pelos sensoriais e intuitivos em um programa de treinamento intensivo de línguas. Os sensoriais usaram uma variedade de estratégias de memorização, como *drills*

internos e *flash cards*. Além disso, gostaram de materiais que podem ser chamados de *práticos* (em oposição a *elegantes*) e preferiram aulas altamente estruturadas e bem-organizadas com objetivos e metas claras. Os intuitivos preferiram abordagens de ensino que envolviam uma maior complexidade e variedade tinha tendência para se entediarem em sala de aula e eram mais capazes de aprender, independentemente do estilo de ensino do instrutor do que os sensoriais.

Felder & Henriques alertam que é comum, nos estágios iniciais de aprendizagem de línguas, haver uma ênfase maior na repetição ou drills e memorização de vocabulário e gramática, atividades típicas no ensino fundamental e médio, no Brasil, tornando o aprendizado mais interessante para os sensoriais do que para os intuitivos. Por outro lado, professores intuitivos podem passar rápido demais pelo vocabulário básico e regras gramaticais, devido à sua vontade de chegar ao material mais interessante da aula, ou seja, a complexidades gramaticais, nuances de tradução, conceitos lingüísticos e considerações culturais. A ênfase demasiada nesses tipos de tópico, apesar de interessante para o intuitivo, poderá prejudicar a construção de blocos básicos de linguagem, necessários nesse estágio, prejudicando os sensoriais que podem começar a ficar para trás, parando de executar as tarefas e, conseqüentemente, fracassando nas provas.

Todos nós usamos ambas as faculdades constantemente. Porém, a maioria das pessoas tende a favorecer um modo em detrimento do outro. A força dessa preferência tem sido avaliada por milhões de pessoas, através do MBTI (Myers-Briggs Type Inventory: www.mbti.com). Trata-se de um instrumento cuja finalidade é correlacionar as preferências, as atitudes, os estilos de aprendizagem e de ensino e as várias tendências comportamentais.

Uma alternativa mais simples, mas igualmente eficaz, pois permite chegar aos mesmos resultados que o MBTI, é o questionário elaborado por Felder & Silverman. Esse instrumento é composto de 5 perguntas que avaliam se o indivíduo é sensorial ou intuitivo, visual ou verbal, ativo ou reflexivo, sequencial ou global, indutivo ou dedutivo.

Estilos de ensino e conflitos em sala de aula: implicações para a interação

Como vários estudos sobre estilo cognitivo indicam (Witkin & Goodenough, 1982:28 e 33), os professores são igualmente influenciados e guiados pelos seus estilos na hora de ensinar. Assim como os alunos que aprendem de diversas maneiras--vendo e ouvindo, refletindo e agindo, raciocinando lógica e intuitivamente, memorizando e visualizando--os professores também ensinam de modos variados. Alguns lêem, outros demonstram ou discutem, alguns enfatizam a memorização e outros, a compreensão. Ambos, alunos e professores, tendem a operar suas atividades de ensinar e aprender segundo seus estilos de ensino e aprendizagem, que sempre podem divergir e/ou convergir em sala de aula. Professores mais indutivos favorecem situações que permitem uma maior interação com os alunos, ao passo que os dedutivos preferem situações de ensino mais impessoais e se orientam pelo aspecto mais cognitivo, ou intelectual do ensino.

A tabela, a seguir, ilustra os estilos de aprendizagem, em relação ao estilo de ensino, em termos de preferências de aprendizagem:

Dimensões de Estilo de Ensino/Aprendizagem

Estilo de Aprendizagem Preferido	Estilo de Ensino Correspondente
Sensorial <div style="text-align: center;">> Percepção</div> Intuitivo	Concreto <div style="text-align: center;">> Conteúdo</div> Abstrato
Visual <div style="text-align: center;">> Input</div> Auditivo	Visual <div style="text-align: center;">> Apresentação</div> Verbal
Indutivo <div style="text-align: center;">> Organização</div> Dedutivo	Indutivo <div style="text-align: center;">> Organização</div> Dedutivo
Ativo <div style="text-align: center;">> Processamento</div> Reflexivo	Ativo <div style="text-align: center;">> Participação do Aluno</div> Passivo
Sequencial <div style="text-align: center;">> Compreensão</div> Global	Sequencial <div style="text-align: center;">> Perspectiva</div> Global

Os componentes dos estilos de ensino e aprendizagem são paralelos entre si. Por exemplo, um aluno de percepção sensorial, provavelmente apresentará um melhor

aproveitamento com um professor que enfatize fatos, ao invés de conceitos abstratos. De um modo análogo, um aluno de percepção visual se sentirá mais à vontade com um professor que utilize vídeos, fotos, figuras.

Na área de línguas, o estudo de Pask (1976: 132) sobre os estilos holista/serialista reforça essa evidência. Quando o estilo de ensinar está em sintonia com o estilo de aprender, “the student will learn more quickly and retain the information for longer. Conversely a mismatched condition leads to grossly inferior performance”. Witkin et al (1977) reforça essa teoria, afirmando que, quando os estilos estão em sintonia, há uma maior chance de ocorrer atração interpessoal, o que ao nosso ver, favorece a interação.

Na área de ensino/aprendizagem de segunda língua, Heinrich (1993), que analisou a interação entre uma professora de português para dois americanos de estilos opostos, constatou que, devido aos seus estilos, os alunos privilegiavam a dedução ou a indução durante as aulas. Ao centrar seu ensino nos alunos, deixou o método em segundo plano e entrou em sintonia com os estilos de aprendizagem de seus alunos, facilitando, assim, o processo de aprendizagem de ambos.

Sintonizar estilo de ensino com estilo de aprendizagem é uma forma de superar o que Oxford & Lavine (1992:19) chamam de “style wars in the language classroom”. Elas afirmam que “style conflicts will not arise in the first place and [...] learning may occur far more efficiently”. No entanto, questões pragmáticas e filosóficas têm adicionado maior complexidade ao tema. Reid (1987:101) argumenta que os alunos precisam desenvolver técnicas de compensação, necessárias para situações de conflito em potencial, como por exemplo, quando se acham expostos a uma variedade de métodos de ensino e tarefas acadêmicas. As próprias pesquisadoras reconhecem que a flexibilidade é uma habilidade

importante para a vida profissional “in which people are put into jobs regardless of style and in which one is expected to deal closely with a variety of people”. Witkin et al (1977:53) advertem que, para o educador, é importante desenvolver flexibilidade e versatilidade no comportamento dos indivíduos, como importantes metas educacionais: “for the educator, the development of greater diversity in behaviors within individuals seems as important an objective as the recognition and the utilization of diversity among individuals.”

A mobilidade entre estilos de aprendizagem é particularmente importante no contexto da abordagem comunicativa, pois pode beneficiar alunos e professores. Um ponto polêmico, destacado por Brown, e que traz implicações para esta pesquisa, é o fato de alguns pesquisadores acreditarem que os estilos são traços em formação, nas crianças e nos adolescentes, e estáveis, nos adultos, por apresentarem uma cristalização de crenças e valores. Esse ponto de vista é questionado por Brown: “it would appear that individuals show general tendencies toward one style or another, but that differing contexts will evoke differing styles in one individual. Segundo ele, o sucesso de um indivíduo está na “bicognição”, isto é, dependerá de sua habilidade de manipular os dois pólos do estilo, equilibrando-os a seu favor.

No que se refere ao professor, o mais prático e razoável, a nosso ver, é sensibilizá-lo quanto às possíveis implicações que o seu estilo de ensino poderá ter e em função dos estilos de seus alunos, para que ele possa diversificar sua forma de ensinar. Segundo Bertini (1986: 104), “[t]he sensitizing of a teacher, and perhaps the student, to the complexity of reciprocal interaction, and equipping them with some specific tools for handling those interactions indeed seems an important step toward achieving the goal of increased teacher effectiveness”.

Um outro ponto a favor dessa sensibilização se refere à subjetividade durante a avaliação. Um estudo detectou que alguns professores tendem a atribuir notas mais altas

àqueles alunos cujo estilo converge com o seu, e mais baixas aos alunos com orientação oposta. A pesquisa sobre os estilos é muito importante para a sala de aula. Para nós, por exemplo, é essencial por tratar a dedução e a indução como raciocínios a serem desenvolvidos de forma complementar ao longo do processo de aquisição e aprendizagem em sala de aula de línguas estrangeiras, como veremos na análise dos dados.

Ensino/Aprendizagem de Gramática

Conceitos de Gramática

Se perguntarmos para qualquer pessoa “o que é gramática” obtemos automaticamente a resposta: um conjunto de regras. Partindo dessa definição, Possenti (1996:63) afirma que o “conceito de gramática não é unívoco”. Pode ser interpretado de três formas: a) conjunto de regras que *devem* ser seguidas; b) conjunto de regras que *são* seguidas; e c) conjunto de regras *que o falante domina* (grifos do autor).

À primeira definição, ele relaciona o conceito de gramática normativa. Trata-se de uma noção encontrada geralmente em compêndios escolares, cujo objetivo é fazer com que seus leitores aprendam a falar e escrever corretamente. As regras que devem ser seguidas são como aquelas “*regras de etiqueta* [que expressam] *uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado.*” A segunda definição refere-se ao conceito de gramática descritiva, que é o objeto de estudo dos lingüistas. Sua preocupação é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras que, de fato, são utilizadas pelos falantes. A terceira diz respeito à fala. Possenti a associa com a gramática internalizada dos falantes, que são “*os conhecimentos que o habilitam a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que elas sejam compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua.*”

Segundo Possenti, três concepções de linguagem estão subjacentes a esses três conceitos de gramática. A gramática normativa concebe a linguagem como a expressão produzida por pessoas cultas, como se fosse um modelo a ser seguido. De fato, Possenti destaca que, em algumas sociedades, a forma escrita acaba sendo a que realmente representa a língua. Na lingüística, essa é denominada de “variante padrão” ou “norma culta”, o que, para os gramáticos normativos, qualquer desvio de linguagem seria classificado como “erros”, “vícios de linguagem” ou “vulgarismos”. A concepção de linguagem, de acordo com a gramática descritiva, parte do princípio de que todos os fatos da língua são como dados, pertencentes à língua. Ao contrário da gramática normativa, na descritiva *“nenhuma expressão é encarada como erro. A gramática é encarada como um dado variável a ser descrito e explicado. A distinção entre língua falada e escrita é um fato que gera variação lingüística no que se refere ao registro formal e informal, sendo as regularidades que as condicionam, seu objeto de estudo.”* Na gramática internalizada, a concepção de linguagem parte das diferenças do contexto social que produz variantes do tipo “culto” ou “inculto”. Segundo Possenti (idem:67), *“o critério avaliativo é social, sendo que o conhecimento lingüístico dos falantes produz avaliações sociais do tipo “é culto” ou “é inculto”. Mas, certamente, seguir uma outra regra não indica menor ou maior inteligência, sofisticação mental ou capacidade comunicativa.*

No contexto do ensino de português como língua materna, no Brasil, Possenti é contra o ensino da gramática na escola, por diferentes razões. Do ponto de vista pedagógico, as propostas educacionais não são condizentes com as necessidades lingüísticas dos alunos. O tempo gasto com explicações sobre regras e exercícios, que privilegiam o uso formal da linguagem, excede a necessidade do seu uso. Os aprendizes de língua portuguesa, no Brasil,

têm necessidades e objetivos que ultrapassam o conhecimento e aplicação de regras, principalmente quando se trata do ensino médio, em que há a preocupação com os vestibulares. Nesse sentido, enfatiza-se demasiadamente a gramática, e pouco a leitura e interpretação de textos.

Do ponto de vista lingüístico, a escola brasileira prioriza um tipo de saber que concebe a linguagem como equivalente à sua gramática ou a gramática como “representante da própria linguagem” (p.82). Ao enfatizar a gramática, a escola estará sendo um veículo propagador de uma visão de língua restrita e irreal. Afinal, saber uma língua não significa saber a gramática dessa língua pura e simplesmente. A excessiva ênfase na escrita e no julgamento do que seja certo e errado não passaria de posicionamentos elitistas que reduzem a língua a um código de etiquetas.

Gramática e Ensino de Línguas

A terceira definição de Possenti sobre gramática (“conjunto de regras que o falante domina”) nos remete a uma idéia de aprendizagem natural de língua, e tem a ver com o processo de internalização das regras, que ocorre durante a infância dos falantes e que é denominado de aquisição de linguagem. Do ponto de vista da Pedagogia de Línguas (materna, segunda língua e língua estrangeira, temos situações muito diferentes. No caso da LM, a criança e o adolescente, ao ingressarem na escola, já possuem um conhecimento prévio, um saber internalizado da língua, ou seja, já passaram pelo processo de aquisição de sua língua materna. Elas entendem os outros falantes, respondem, são verdadeiramente capazes de se comunicarem com os outros, porém, primordialmente através da fala. O conhecimento formal

(escrito) é responsabilidade da escola. O que acontece, no Brasil, como Possenti indicou, é que o conhecimento despertado pela escola enfoca o funcionamento gramatical da língua.

Quando se pensa em aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira, quase sempre se considera a questão da aquisição. A dificuldade de aprender uma segunda língua contrasta com a facilidade de adquirir língua materna. Em 1982, Krashen reuniu um corpo de dados, que, como em outras áreas do conhecimento humano, foram se somando, levando-o a formular uma teoria de aquisição de segunda língua, a partir de 5 hipóteses, com base em observações pessoais, resultados de experimentos e trabalhos de colegas. No entanto, ele próprio adverte que a teoria pode estar bem distante da prática, mas que o importante é ter consciência de sua existência. Sua primeira hipótese baseia-se na premissa de que aquisição e aprendizagem são dois fenômenos distintos, de origens diferentes, com finalidades diferentes que podem ocorrer simultaneamente, embora o último não seja causa do primeiro, ou seja, a aprendizagem não leva à aquisição. Ele acredita que a aquisição é um processo que ocorre em nível subconsciente, funcionando por força da necessidade de comunicação enquanto impulso vital; é uma função que o cérebro não pode evitar, ao ser exposto aos impulsos auditivos identificados como mensagem codificada em uma determinada língua. Aprendizagem significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. Em outras palavras, uma significa saber ‘usar’ a língua, a outra saber ‘sobre’ a língua.

A hipótese do input se baseia em observações do *processo* de aquisição, principalmente. A aquisição de linguagem se processa de maneira gradual, sendo que algumas formas da língua são adquiridas mais cedo (entonação, plural regular) e outras mais tarde (flexões verbais, concordância), conforme uma outra hipótese: a ordem natural. Para que a

aquisição se processe, isto é, para que passe de um estágio para outro, é preciso que o input compreensível esteja um pouco além do estágio atual em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição. Em outras palavras, se a competência atual na língua é i , o input deve conter um grau de informação lingüística a mais, e daí passa para $i + 1$. O processamento da língua não ocorre isoladamente, mas em conjunto com uma série de fatores de ordem emocional, cultural, social, e elementos pára-lingüísticos, como gestos, expressão facial, que facilitam a interpretação de novos dados lingüísticos.

Uma das características de um "input" favorável ("optimal input") é que ele não deve ser seqüenciado gramaticalmente. Por partir do pressuposto de que todos os alunos estão na mesma etapa de aquisição da língua, e que todos têm a mesma dificuldade em adquirir uma determinada estrutura, o sequenciamento gramatical se torna falho. Na verdade, o problema não é fornecer uma seqüência que parta de estruturas mais fáceis ou difíceis que levará o aluno a adquirir uma língua mas entender a mensagem e se comunicar, a partir de um "input" que possibilite ou desencadeie a interação.

Uma outra falha no ensino centrado na estrutura é a descontextualização, uma característica das atividades baseadas na gramática, em sala de aula. A regra é apresentada sem contexto, sem exemplificação, como um amontoado de fórmulas a serem memorizadas para posterior aplicação em exercícios automáticos e repetitivos. A falta de revisão da estrutura e até mesmo a ausência de novos contextos em que ela ocorre também são pontos característicos desse tipo de abordagem, e a estrutura acaba não fazendo o menor sentido para o aluno pois ela não é usada na sua função comunicativa natural. Krashen postula que a aprendizagem ou 'saber sobre' a língua não garante a aplicação ou o uso na sua função natural ou comunicativa. A apresentação da regra, a partir do contraste com a LM do aprendiz, muito

freqüente em cursos de língua estrangeira, também é incompatível com a aquisição de língua, pois como consequência, os professores tendem a privilegiar a correção de erros. Na pedagogia de L2, essa atitude foi constatada por Brown (1980:82), que alerta para o excesso de atenção à ‘interferência’. Segundo ele, “the saliency of interference has been so strong that some have viewed second language learning as exclusively involving the overcoming of the effects of the native language.” Essa perspectiva também pode ser encontrada no ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira, em escolas de línguas, até os dias de hoje.

Como ficou dito anteriormente, as propostas de ensino de LM nas escolas brasileiras ainda partem do princípio de que aprender a gramática da língua será o suficiente para saber a língua. Com base nisso, presume-se, se repete o mesmo equívoco no planejamento de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira, muitas vezes, privilegiando uma abordagem gramatical e contrastiva entre as línguas. Essa postura tem suas origens no estruturalismo, que considerava a língua como um conjunto de estruturas a serem automatizadas e, mais particularmente, na Análise Contrastiva. Aliás, a AC propunha uma comparação entre os sistemas lingüísticos das duas línguas (materna e estrangeira), pois se acreditava que isto facilitaria o processo de aprendizagem, uma vez que o aprendiz já possui uma “língua-base” para formular conhecimentos sobre a nova língua'.

Professor de línguas ou professor de gramática?

Em ensino de línguas estrangeiras, existe o dilema: "ensinar ou não gramática?". Do ponto de vista teórico, existem posicionamentos variados, que vão de um extremo ao outro: ou ela assume papel central ou periférico. Para chegar a uma resposta satisfatória, deve-se

considerar a dicotomia gramática explícita/implícita ("overt"/"covert"). A gramática ensinada explicitamente ("overt") é análoga à aprendizagem e a implícita ("covert"), à aquisição. Por exemplo, na explícita, o professor fornece as regras e dá explicações detalhadas sobre a estrutura da língua. Na implícita, os alunos desempenham tarefas voltadas para o uso da língua, visando à aquisição. O papel do professor é fornecer "input" ou operar como fonte de conhecimento da LE. Atenção especial é dada à prática das funções comunicativas enquanto as formas ou estruturas ficam em segundo plano.

No entanto, devido a uma série de problemas (salas de aulas com mais 30 alunos, poucas aulas por semana, grupos muito heterogêneos), o professor de línguas acaba optando por ensinar as formas da língua, ao invés de trabalhar as funções. Nesse sentido, pode-se dizer que ele acaba sendo professor de gramática (e não de língua estrangeira). Isso traz algumas conseqüências indesejáveis à escola, ao aluno e ao professor. Se o objetivo da escola for o de ensinar a língua estrangeira para fins de leitura, que é, primordialmente o caso do ensino fundamental, do ensino médio e dos cursinhos de vestibular, o plano de curso deverá ser condizente com o que é realmente necessário enfatizar para que o curso em questão consiga formar bons leitores e intérpretes de texto. Se a escola não tem consciência de suas propostas de ensino, então ela poderá criar um descompasso entre seus próprios objetivos e o dos alunos que pretende preparar para enfrentar a competição dentro das universidades e também fora delas.

O lugar ocupado pela gramática nas abordagens de ensino de línguas é discutido por Larsen-Freeman (1991:280), que propõe um equilíbrio entre "usage" e "use", embora o ideal fosse alcançar uma sinergia entre a análise da forma e o uso da língua, o que seria, segundo ela, um "projeto ambicioso". Para se alcançar o equilíbrio proposto para a pedagogia de

línguas, deveríamos primeiramente questionar o que é ensinar gramática. Em suas palavras “we submit that whether or not the students are provided with explicit rules is really irrelevant to what it means to teach grammar. Neither should the teaching of grammar require a focus on form or structure alone.”

Um ponto comum entre nosso ponto de vista e o dela é a importância de se definirem objetivos. Se o objetivo for desenvolver a competência comunicativa, então a análise lingüística deve ser tratada como parte dos procedimentos para isso, e não seu foco. Assim, o essencial é pensarmos num conceito de língua que inclua aspectos gramaticais sem torná-los o foco de atenção. Depreendemos de seu ponto de vista que optar ou não pelo ensino de gramática não é o que deve ser importante pois estaríamos sendo minimalistas ou simplistas e reduzindo o conceito de língua.

Ao nosso ver, a reflexão dos fundamentos teóricos só será benéfica para esse contexto de ensino/aprendizagem de LE quando o professor fizer parte da discussão. Afinal, a ele cabe a responsabilidade de executar planos de ensino escolares e poderá agir como mediador entre escola e alunos, o que pode fazer toda a diferença.

Larsen-Freeman (p.280) propõe um esquema tri-dimensional de ensino de gramática que interliga forma (estrutura), significado (semântica) e pragmática, o qual parece ser bastante útil na prática pedagógica. No entanto, ela ressalta que o esquema proposto deve ser usado pelo professor com o valor de um ponto de referência no preparo e na elaboração de suas aulas. A partir dele, o professor poderá organizar melhor os fatos da língua e assim, poderá identificar com maior facilidade onde residem os desafios para o seu ensino e prever as prováveis dificuldades de seus alunos. Um ponto de cunho prático, destacado por Freeman, em sua proposta, é que nem sempre os professores e os alunos compartilham das mesmas

dificuldades e os mesmos desafios, gerando aí um outro descompasso entre os dois processos: o de ensino e o de aprendizagem.

Com todas essas variáveis em mente, resta um impasse teórico-prático para o professor de línguas: como integrar todo esse conhecimento teórico em sua prática pedagógica? Sua proposta é considerar algumas crenças que já estão tão arraigadas que são chamadas de ‘mitos’ (1995:131), e que incidem direta ou indiretamente no processo de aprendizagem de línguas dos alunos:

1. "Learners do not learn structures at a time", isto é, como os aprendizes aprendem de forma gradual, as estruturas emergem na interlíngua ainda incompleta, cheia de falhas ou erros, caracteristicamente. Esperar que os alunos apreendam todas as estruturas em cenários instrucionais ou escolas, não corresponde com a realidade dos fatos. Uma alternativa para o professor seria sempre *reciclar* estruturas.

2. "Even when learners appear to have mastered a particular structure, it is not uncommon to find backsliding occurring with the introduction of new forms to the learners' interlanguage", isto é, ela dá um exemplo típico de indivíduos em fase de aquisição que, depois de terem internalizado a terceira pessoa do singular, a partir da conjugação dos verbos no presente simples do inglês, poderão aplicar a regra em outros tipos de verbos (como nos modais, por exemplo). O ‘backsliding’ é um tipo de interferência intralingual, ou seja, uma regra da própria língua-alvo interfere em outra ("she *cans swim very well").

3. "Second language learners rely on the knowledge and the experience they have", ou seja, os aprendizes de uma língua se apóiam no conhecimento prévio e em experiências. É comum que os aprendizes recorram à L1 como fonte de hipóteses para a LE. Para Freeman, o essencial é que o professor construa propostas que levem em consideração o que já sabem da

língua. Em suas palavras, “successful teaching involves identifying the relevant challenge for a particular group of students (idem: 131).”

4. "Different learning processes are responsible for different aspects of language". A partir de Gagné, a autora sugere que uma variedade de tipos de aprendizagem pode contribuir para o domínio de uma segunda língua. Apesar da inclinação behaviorista de Gagné, o importante é frisar que diferentes processos de aprendizagem evocam diferentes processos de ensino.

Partindo dessa discussão, ela propõe que a elaboração das atividades para a prática das estruturas gramaticais seja feita, a partir da análise da estrutura em termos de forma, significado e pragmática. Em outros termos, a proposta é sair do nível da frase para o nível do texto, ou seja, do significado. Para nós, em (LE), a gramática tem a função de alicerce, de condutor do significado. Como tal, ela aponta caminhos que podem conduzir a pistas através das quais se chega ao significado. Mas ela, por si só, não "significa".

O objetivo da abordagem centrada nos estilos de ensino/aprendizagem é equilibrar as diferenças cognitivas entre os aprendizes. Exatamente por priorizar a cognição, com variáveis previsíveis, é mais fácil verificar porque alguns aprendizes têm melhor desempenho que outros. A partir de uma base concreta (a organização do material), fica mais fácil, para o professor, diminuir a barreira entre o conteúdo da disciplina e a forma de organizá-lo.

Principalmente no estruturalismo, o método desempenhava o papel central em aprendizagem de línguas (Método Tradicional, Método Direto e Método Áudio-lingual). A

partir da abordagem comunicativa, tem-se privilegiado os atores—professores e alunos—de formas variadas. Graças a inúmeros pesquisadores, entre eles Prabhu (1990) e Wrigley (1993), o lugar reservado aos métodos tem sido questionado. A questão de Prabhu (“Melhor para quem?”) chama a atenção para um fato importante: as diferenças entre o ponto de vista dos professores e alunos não têm sido levadas em conta nessas discussões.

A utilização exclusiva de um método, atividade ou abordagem em específico, desfavorece algumas pessoas e privilegia outras em sala de aula, ocasionando uma falta de sintonia, evidenciada na interação professor-aluno em sala de aula. Oxford & Lavine (1992) mostram que o descompasso entre estilos de ensino e aprendizagem pode ser conflitante a ponto de se tornar uma verdadeira “batalha” ou “guerra” em sala de aula e relatam duas situações. A primeira, em que uma professora “Global” (indutiva) despertava nos alunos (dedutivos) uma reação desfavorável ao privilegiar, em excesso, atividades comunicativas; e a segunda, na qual um professor “Analítico” (dedutivo) favorecia alunos do mesmo estilo, gerando aversão naqueles cujo estilo tinha orientação oposta.

De um lado, os alunos criticam os professores e atribuem-lhes a culpa pela falta de interesse ou motivação, pelas notas baixas e até desistências (“drop-outs”). De outro, os professores se sentem tão confrontados e desafiados pelos “desvios de comportamento” dos alunos que até começam a questionar sua própria competência como professores. Como se vê, buscava-se e ainda se busca um culpado: o método, o professor ou aluno.

A partir da ótica das diferenças individuais, se colocarmos, num tribunal, esses três “réus”, veremos que todos podem se isentar da culpa e até começar a se beneficiarem dela. No nosso ponto de vista, o que ocorre é um descompasso, uma falta de sintonia, vivida por aqueles cujos estilos de ensino e aprendizagem têm uma orientação (extremamente) oposta. A

hipótese aqui compartilhada com Felder & Henriques (1995:22) é a de que, na grande maioria das aulas de línguas, *“as necessidades dos alunos, com fortes preferências ou tendências de aprendizagem, não são atendidas pelas abordagens tradicionais de ensino.”*

Uma das propostas para que a interação professor-aluno não se torne um campo de batalhas perdidas é integrar os pontos de vista dos alunos e professores através de uma abordagem centrada nos estilos. Para tal, acreditamos ser essencial uma postura de desvelo por parte dos sujeitos e principalmente pelo professor que é o líder da interação em sala de aula. Sua atitude deverá ser condizente com as reais necessidades de seus aprendizes. Para verificar isso, ele deverá, primeiramente, procurar fazer uma reflexão sobre sua própria prática pedagógica, inclusive para poder, se for o caso, introduzir mudanças nesse cenário. A experiência de Felder (1988), um dos pesquisadores que tem levado conceitos da psicologia educacional para a sala de aula, conclui que existem três fatores que determinam o quanto um aluno aprende em classe: 1. sua habilidade nata, 2. seu background ou conhecimento anterior, e 3. a compatibilidade entre o seu estilo de aprender e o estilo de ensinar de seus professores. Se, como professores, nada podemos fazer para mudar os fatos sobre nossos alunos, então, se nosso intuito for maximizar a aprendizagem, resta-nos explorar nosso próprio estilo de ensinar. É somente através do auto-conhecimento que o professor poderá entender melhor o seu estilo individual e os de seus alunos para, com isso, trabalhar no sentido de um melhor desempenho dos mesmos.

Assim como os alunos têm preferências ou estilos de aprendizagem próprios, ao organizar suas aulas, os professores também têm. Por isso, estes organizam suas aulas, conscientemente ou não, tomando como base as suas próprias preferências. Com isso, acabam priorizando um tipo de saber em detrimento do outro. Um professor que tende à indução, por

exemplo, usa atividades que privilegiam o processo de aquisição em sala de aula, ao passo que um professor dedutivo planeja suas aulas de modo a favorecer a aprendizagem de gramática.

Do ponto de vista educacional, se o foco nos métodos tem excluído uma parte dos alunos, o foco nos estilos pode ser uma tentativa no sentido de equilibrar as diferenças, pois busca contemplar as necessidades de **todos** os alunos, sem distinção. Segundo Brown (1980:21), “styles can contribute significantly to the construction of a unified theory of second language acquisition”. Se a aquisição pode ocorrer na sala de aula de línguas, o foco nos indivíduos, por incluir variáveis mais abrangentes, oferece uma nova perspectiva aos estudos sobre o processo ensino/aprendizagem não só de segunda língua (L2) mas também de língua estrangeira (LE).

A pesquisa centrada nos estilos de ensino e de aprendizagem aponta para um fator, que, ao nosso ver, é mais fácil de ser observado e controlado em sala de aula, pois tem a ver com a cognição. A consciência de que as variáveis de estilo podem influenciar tanto positiva quanto negativamente o processo de ensino/aprendizagem de línguas poderá trazer uma melhor compreensão dos fatores que incidem sobre o processo de aquisição/aprendizagem e ensino de línguas, ao invés de se procurar um culpado.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA DO LEVANTAMENTO DE DADOS

Os dados foram levantados durante um semestre de um curso de gramática da língua inglesa para futuros tradutores. Caracterizam-se como instrumentos de coleta: gravações em áudio e vídeo, observação de uma aula, visionamento (ou retrospectiva), notas de campo (diário de classe e planejamento de aula) e questionários, abaixo descritos.

Questionários

O primeiro (Felder & Silverman, 1988:675) tem como objetivo verificar os estilos (sensorial ou intuitivo) de aprendizagem dos (SS) e o de ensino de (PP). O questionário contém cinco dimensões, das quais destacamos duas para análise (dedução e indução). O objetivo é constatar a preferência indutiva ou dedutiva dos (SS) e de (PP). Para (PP), no entanto, foi passado um outro questionário de 126 perguntas (MBTI, ou seja, Myers-Briggs Type Inventory) a fim de delinear, com mais precisão, o seu tipo psicológico. O ideal seria que os (SS) também pudessem se submeter a esse teste, o que não foi viável, devido aos custos. Por isso, os (SS) responderam apenas ao de cinco perguntas, que é uma versão simplificada do MBTI, obtendo resultados muito precisos, no que se refere aos estilos de aprendizagem e de ensino. Um terceiro questionário, elaborado por nós, foi respondido pelos (SS). Consiste de perguntas exploratórias sobre as suas preferências com relação a uma lista de atividades didáticas (conversação, compreensão de texto, compreensão oral, etc.). O objetivo foi verificar sua concepção de linguagem a fim de, posteriormente, cruzar esses resultados com os do questionário de Felder et al. (1988).

Gravação

Foi gravada uma aula em vídeo, organizada segundo a preferência de (PP). O objetivo foi analisar suas decisões, escolhas de atividades e a própria organização da aula. A supervisão da orientadora, nessa etapa, trouxe um olhar de fora, que se somou, no momento da análise, às observações e reflexões de (PP).

Em seguida, com o intuito de triangularmos os instrumentos, fizemos, para os (SS), um "playback" da aula gravada. Os comentários, tecidos durante a reprodução da fita, foram gravados em áudio e contrastados analiticamente. Foi solicitado ainda que os alunos tomassem nota de alguns pontos específicos que quisessem, talvez, ressaltar e que fossem contribuir para a análise.

Escola e Curso

Trata-se de uma instituição privada de ensino superior, situada no interior do estado de São Paulo, que forma tradutores. O curso em questão tinha o objetivo de formar profissionais competentes em língua portuguesa e inglesa. O conhecimento prévio da língua inglesa para o estudo da tradução não era exigido. Por essa razão, o conteúdo programático do curso de línguas era projetado para iniciar a partir do básico.

O ensino da língua inglesa era segmentado, ou seja, havia quatro disciplinas semestrais para a prática oral e quatro para gramática, ambas com professores distintos. Na disciplina de prática, enfocava-se a conversação livre e apresentações orais ("oral presentations"). Na outra, o enfoque era dado exclusivamente à gramática da língua. O estudo ocorreu nesse último cenário.

A escola utilizava um método tradicional de ensino. Por exemplo, o professor responsável por essa disciplina, no semestre anterior, passava os pontos na lousa; os alunos copiavam e faziam exercícios. O livro didático, sugerido por ele, a (PP), que entrou para substituí-lo no curso, foi *Graded Exercises in English* (Dixson,1987), que aborda exclusivamente a gramática, como mostra o exemplo, a seguir:

To have (Present Tense)

I have	we have
you have	you have
he has	
she has	they have
it has	

Complete the following sentences with the correct form of *have*:

1. They.....a new car.
2. She.... one sister and two brothers.

[...]

20. Yougreen eyes.

Como se observa, a gramática era trabalhada no nível da frase, ou seja, sem o contexto. O sistema de avaliação era pré-determinado pela escola, que exigia que todas as provas, inclusive a de prática oral, fossem realizadas por escrito. As aulas aconteciam no período

noturno. As nossas eram as duas primeiras e tinham duração de uma hora e trinta minutos. A carga horária (de três horas semanais) totalizava cerca de 50 horas de instrução por semestre.

Apesar do enfoque tradicional, a escola contava com uma variedade de recursos didáticos como laboratório de língua áudio-comparativo, laboratório de informática com diversos computadores e vídeos. No entanto, esses recursos eram de uso geral da faculdade. Na sala de aula, não havia nem gravador nem toca-fitas, o que (PP) tinha de providenciar.

Sujeitos (SS)

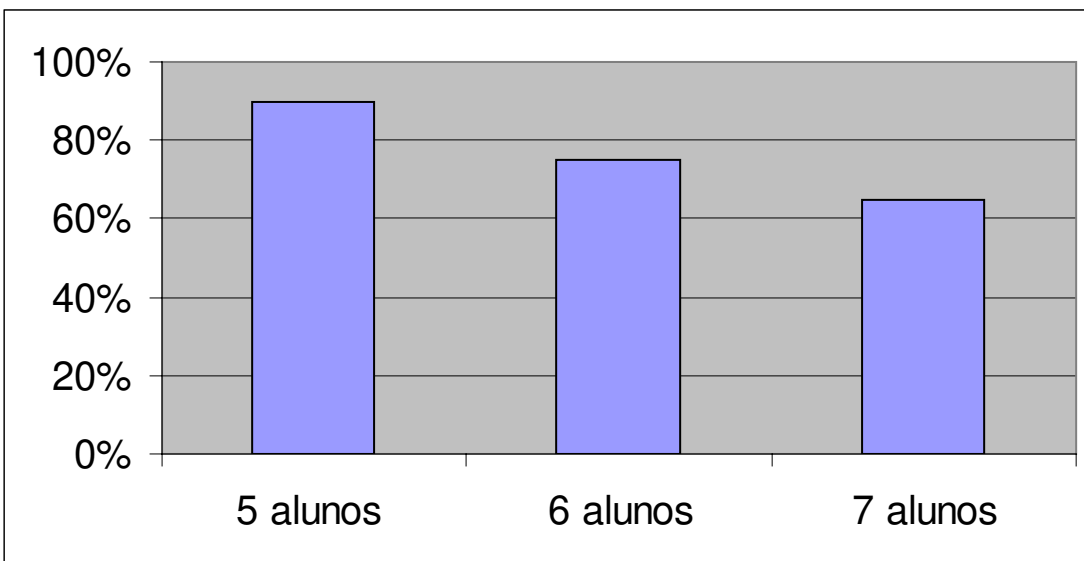
O grupo inicial, de cerca de 25 alunos, chegou ao final do semestre com 17, os participantes da pesquisa. Trata-se de um grupo de adultos, cuja faixa etária variava de 18 a 45 anos, com o objetivo de aprender a gramática da língua inglesa com o intuito de traduzirem textos.

Quanto à competência lingüística dos (SS), o grupo era heterogêneo. Apesar de terem sido aprovados no vestibular, através de prova escrita e oral, os próprios (SS) comentavam sobre a disparidade da fluência oral deles. Alguns declararam possuir certificados de proficiência em inglês, ao passo que outros diziam não receber instrução formal há anos. No entanto, o nível deles, medido através de um teste retirado do livro *How English Works* (Swan & Walter, 1997), parecia ser equivalente, como mostra o referido gráfico. O teste avaliava o uso dos artigos, pronomes, advérbios, conjugação de verbos, preposições básicas ("at, in, on"), comparativo e superlativo e alguns verbos anômalos.

Apesar dessas diferenças, suas expectativas em relação ao curso eram praticamente as mesmas: aprender a língua para usarem em suas atividades como profissionais. Alguns alunos questionaram o plano do curso, sugerido pela faculdade, que partia dos princípios básicos da

língua, pois, como afirmavam, já possuíam uma boa base gramatical. O resultado, disposto em porcentagem, abaixo, mostra que os (SS) tinham um grau de competência equilibrado (com variação entre 65% e 90%), considerando-se, como parâmetro, a aquisição de sintaxe, de itens específicos, em frases isoladas, descontextualizadas:

Gráfico 1. Porcentagem de acerto dos 18 sujeitos no teste de nivelamento



A professora-pesquisadora (PP)

Apesar de graduada em Tradução, preferia ensinar o inglês como língua estrangeira em cursos de línguas. Em curso superior, essa era sua primeira experiência. No entanto, devido ao nível dos alunos, o curso mais parecia uma revisão do que havia sido ensinado no segundo grau. Além disso, havia uma outra dificuldade, decorrente da concepção de linguagem de (PP), que divergia tanto daquela, proposta pela faculdade, que era a mesma, proposta pelo professor que a precedeu.

Aberta às necessidades dos alunos, que haviam solicitado um teste de nivelamento, aplicou um teste de múltipla-escolha, que media os conhecimentos gramaticais, que serviriam de base para o plano do curso.

CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS

Em primeiro lugar, iremos apresentar a tradução do questionário de Felder et al. (1988), seguida da análise do estilo de aprendizagem dos (SS) e do estilo de ensino de (PP). Em seguida, analisaremos o tipo psicológico de (PP), segundo o MBTI, cruzando estes resultados com os do questionário de Felder et al. Finalmente, apresentaremos uma análise de Kiersey et al. (1984), sobre os professores do tipo de (PP), que será importante na análise da aula de (PP), mais adiante.

Questionário de Felder & Silverman (1988: 675), traduzido e adaptado do original, em inglês

1. Que tipo de informação você prefere receber?

(A) Sensorial (externo): ver, ouvir, tocar, sentir

(B) Intuitivo (interno): possibilidades, percepções, cliques

2. Através de que canal sensorial você processa, com mais eficiência, a informação que chega até você?

(A) Visual (diagramas, gráficos, demonstrações)

(B) Verbal (palavras e sons)

3. Você se sente mais à vontade quando a informação está organizada:

(A) Indutivamente (apresentação dos fatos e observações, seguida de inferência de princípios)

(B) Dedutivamente (apresentação de princípios, seguida de dedução de conseqüências e aplicações)

4. Como você prefere processar a informação?

(A) Ativamente (através de algum tipo de atividade, como discussão em grupos)

(B) Reflexivamente (através da introspecção)

5. Como você atinge a compreensão?

(A) Seqüencialmente (em passos contínuos)

(B) Globalmente (em grandes saltos)

Como mostra o questionário acima, o tipo de informação preferido, por uma determinada pessoa, pode ser "concreto" (dados, fatos, exemplos, porcentagem, etc.) ou "abstrato" (silogismos, ideologias, generalizações, figuras de linguagem, etc.). O canal sensorial, privilegiado por um indivíduo, pode ser o visual (através de gráficos, tabelas, demonstrações, etc.) ou o verbal (por meio de palestras, descrições, narrativas, etc.). A informação a ser transmitida pode ser organizada de duas formas: dedutivamente (primeiro, vem a explicação; em seguida, os exemplos) ou indutivamente (primeiro, os exemplos; depois, a explicação). Na área de línguas, por exemplo, explicar o uso de um tempo verbal, como o pretérito perfeito composto, em inglês, usando-se a dedução, seria assim: explica-se, primeiro,

que esse tempo verbal é usado para se referir a uma ação que começou no passado mas que ainda continua, no presente; em seguida, fornece-se o exemplo ("I have lived in Campinas since 1983"); logo depois, explica-se o segundo caso, seguido de exemplo; depois, o terceiro, e assim por diante. Por fim, pratica-se, através de exercícios orais e escritos, o que foi explicado.

Por outro lado, usando a indução, o processo seria diferente porque o/a professor/a não fornece a regra; os aprendizes vão inferir, a partir de uma lista de frases, contendo vários casos em que se usa esse tempo verbal. Depois, vão criar atividades a fim de praticar o que acabaram de aprender. Quanto à forma de processar a informação, as pessoas têm suas preferências. Como aponta Felder & Henriques (1995:21), algumas preferem trabalhar em grupo, discutindo, argumentando, etc. Outras preferem refletir, ou seja, trabalhar sozinhas. Estas, no entanto, ao fazerem trabalhos em grupo, sempre ficam quietas, só ouvindo; só depois de elaborarem, consigo mesmas, as questões que estão sendo discutidas por outros membros do grupo, é que começam a participar ativamente. Nesse momento, os ativos se calam, para ouvir e refletir. Desta forma, a reflexão está presente em indivíduos ativos e reflexivos. A diferença é que aqueles refletem depois de falar; estes, antes.

Estilo de aprendizagem dos (SS)

Os estilos de aprendizagem dos alunos investigados estão representados no Quadro 1, abaixo, a partir das respostas ao questionário de Felder et al. (1988). A organização (dedutiva e indutiva) está destacada, em **negrito**, por representar o foco de nosso trabalho.

Quadro 1. Estilos de aprendizagem dos alunos

Sujeitos	INFORMAÇÃO		Canal Sensorial		Organização		Processamento	
	Classificação							
	Concreto (S)	Abstrato (I)	Visual (S)	Verbal (I)	Dedutiva (S)	Indutiva (I)	Ativo (S)	Reflexivo (I)
S1	X		X			X		X
S2		X		X		X		X
S3	X		X			X		X
S4	X		X	X		X		X
S5		X		X		X		X
S6		X		X		X		X
S7	X		X			X		X
S8		X	X			X		X
S9		X	X			X		X
S10	X		X			X		X
S11		X	X		X			X
S12		X	X		X		X	
S13		X	X			X		X
S14		X	X			X	X	
S15		X	X			X	X	
S16		X	X			X		X

S17		X		X		X		X
-----	--	---	--	---	--	---	--	---

Existem dois estilos ou **tipos** (sensorial ou intuitivo), cada um com 5 **dimensões**, cada uma delas contendo duas classificações (concreto/abstrato; visual/verbal; dedutivo/indutivo/ativo /reflexivo e global/seqüencial (sendo que estas últimas não serão contempladas neste trabalho). Para determinar o tipo (sensorial ou intuitivo) dos sujeitos, considera-se o maior número de dimensões (concreto/abstrato; visual/verbal; dedutivo/indutivo; ativo/reflexivo), relacionadas a cada um dos tipos. Por exemplo, S12 é sensorial porque se identificou com três dimensões predominantemente sensoriais (visual, dedutiva e ativa), ou seja, o tipo sensorial processa a informação através dos sentidos ("ver"); além disso, ele tem preferência pela dedução (primeiro a "floresta", depois "as árvores"); e por fim, para processar a informação, ele prefere discutir, verbalizar ("ativo") do que refletir ("reflexivo").

Por outro lado, S2 é predominantemente intuitiva porque prefere processar a informação através de "abstrações", não necessitando muito de dados, exemplos, informações objetivas e "concretas". Além disso, ela consegue processá-los através de estímulos "verbais", não se apoiando muito em estímulos visuais (pelo menos, não tanto quanto os sensoriais, para os quais os estímulos visuais são centrais). Em seguida, ela é "indutiva", ou seja, ela consegue fazer a leitura de um texto, a partir do conteúdo, da mensagem, do significado (em leitura, é o processo denominado "top-down"), ao invés de se apegar primeiro à forma, resolvendo problemas com a gramática primeiro, para depois tentar entender o significado do texto (é o processo denominado "bottom-up", em leitura de textos). Por último, ela tende mais à reflexão ("reflexiva") do que à participação "ativa".

No entanto, existem também aqueles sujeitos que têm características de ambos os tipos. Por isso, são considerados "tipos mistos". É o caso de S3, que prefere explicações "concretas" e "visuais" (características do estilo sensorial), e que, ao mesmo tempo, tende mais para a "indução" e para a "reflexão".

Em relação à preferência pelo canal de recebimento de informação, 13 sujeitos (76%) preferem o visual e 4 (28%), o verbal. Ao processar a informação, 14 sujeitos (84%) o fazem através da reflexão e 3 (29%), da participação ativa (discussão). Quanto à dimensão dedução vs. indução, o ponto central da nossa análise, os indutivos representam a maioria, ou seja, 88% (15 alunos) contra 11% de dedutivos (2 alunos).

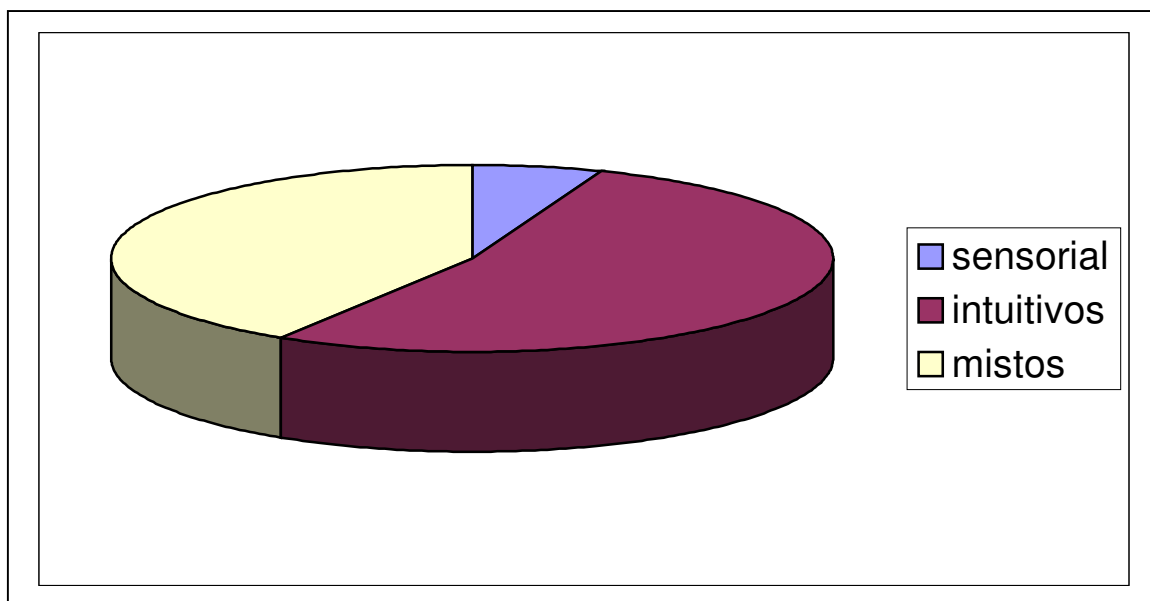
Passemos, agora, à análise das respostas acima, apenas do ponto de vista dos tipos psicológicos. Na amostragem de Moody (1988:apud Felder & Henriques, 1995:22), que verificou a porcentagem de alunos intuitivos e sensoriais em cursos de línguas estrangeiras, oferecidos por faculdades americanas, os intuitivos representaram 40%. Acreditamos que, pelo fato de o nosso contexto conter prioritariamente estudantes que usarão a língua para fins profissionais, essa porcentagem se revelou mais alta, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 2. Número de (SS) de cada tipo (sensorial e intuitivo)

T I P O S P S I C O L Ó G I C O S			
Sensoriais		Intuitivos	
S12		S2	
		S4	
		S5	
		S6	
		S8	
		S9	
		S13	
		S16	
		S17	
Sensoriais		/ Intuitivos	
		S1	
		S3	
		S7	
		S10	
		S11	
		S14	
		S15	
Total:	1	7	9

Como vemos, entre os (SS), existe apenas 1 sensorial puro (S12), 9 intuitivos puros e 7 tipos mistos. Para ilustrar, apresentamos, abaixo, um gráfico em pizza, que mostra os tipos psicológicos em porcentagem:

Gráfico 2. Distribuição dos alunos em sala de aula de acordo com seus Tipos Psicológicos.



Dentre os (SS), 7 ficam no limiar entre a dedução e a indução; melhor dizendo, gostam de processar a informação, organizada tanto de forma dedutiva quanto indutiva. (S12) é o único que prefere a dedução. Sob um outro ângulo, esses resultados podem ter uma outra leitura: a fim de atingir 47% dos alunos, (PP) poderá organizar sua aula dedutivamente (S12 + tipos mistos) e, a fim de atingir os outros 53%, ela poderá organizá-la indutivamente (os 9

intuitivos puros). Em outros termos, trata-se de um grupo bem equilibrado. Qualquer atividade dedutiva, por excelência, implica preparo, tempo para pensar e para se monitorar (como as atividades escritas), e qualquer atividade indutiva, implica desembaraço, capacidade para vencer desafios e para se arriscar em situações desconhecidas (como as atividades orais).

Como veremos abaixo (Quadro 3), existem apenas 2 sujeitos que preferem processar a informação dedutivamente (S11 e S12), sendo que este último é intuitivo, ou seja, gosta também de atividades não-estruturadas, como as atividades orais. Os outros integrantes do grupo preferem a indução (gostam de desafios, se arriscam em situações desconhecidas e sabem lidar bem com seus erros, etc.). (S12), no entanto, tem preferência por atividades escritas (previsíveis, programadas, com tempo para pensar) porque não lida bem com o desconhecido e nem com os erros:

Quadro 3. Número de sujeitos em cada uma das 8 dimensões

I N F O R M A Ç Ã O							
Classificação: Canal Sensorial		Organização		Forma de Processar			
Concreto	Visual	Dedutivo	Ativo	Abstrato	Verbal	Indutivo	Reflexivo
S u j e i t o s							
S1	S1					S1	S1
				S2	S2	S2	S2
S3	S3					S3	S3
S4	S4					S4	S4
				S5	S5	S5	S5
				S6	S6	S6	S6
S7	S7					S7	S7
	S8			S8		S8	S8
	S9			S9		S9	S9
S10	S10					S10	S10
	S11	S11		S11			S11
	S12	S12	S12	S12			
	S13			S13		S13	S13
	S14		S14	S14		S14	
	S15		S15	S15		S15	
	S16			S16		S16	S16
				S17	S17	S17	S17

Isso mostra que, na turma, a maior parte dos (SS) é do tipo primordialmente **intuitivo**, o mesmo tipo de (PP), o que indica que professora e alunos se acham bastante afinados quanto ao tipo psicológico. Esse pode ser um dado positivo, caso a organização da aula seja **indutiva** e, negativo, caso seja **dedutiva**. Na primeira possibilidade, os dedutivos seriam prejudicados e, na segunda, os indutivos. A única forma de atender aos dois grupos será organizar a aula com atividades que atinjam as preferências de ambos, que, como veremos mais adiante, é o que (PP) faz.

Estilo de ensino de (PP)

Como mostra o Quadro 4, abaixo, (PP) tende a organizar as informações **indutivamente**. O canal de sua preferência é o **verbal**. Além disso, prefere processar as informações **ativamente**. Seu tipo de informação favorito é o abstrato, por ser **intuitiva**:

Quadro 4. Estilo de ensino de PP, segundo o questionário de Felder & Silverman (1988)

	INFORMAÇÃO		Canal Sensorial		Organização		Processamento	
	Classificação							
Sujeito	Concreta	Abstrata	Visual	Verbal	Dedutiva	Indutiva	Ativo	Reflexivo
PP	(S)	(I)	(S)	(I)	(D)	(I)	(S)	(I)
		X		X		X	X	

Para interpretar o quadro acima, basta computar o número das preferências de (PP), por atividades dedutivas (D) ou indutivas (I). Confronte também o Quadro1. "Estilo de aprendizagem dos SS", para explicações sobre cada uma das dimensões acima.

Como vemos (Quadro 4), (PP) se define como intuitiva (I) em 3 dos 4 quesitos acima, ou seja, este é o seu tipo psicológico, conforme veremos abaixo, através do MBTI. Como o quesito que priorizamos, nesta pesquisa, é a organização do material (dedução vs. indução), vamos nos centrar na indução, a forma preferida de (PP) e dos (SS). Em aulas de língua,

privilegiar a indução, implica usar a língua para a comunicação, deixando a forma, ou seja, as regras gramaticais, em segundo plano.

Voltando um pouco atrás, repensando os objetivos do curso (cf. "Escola e curso"), que ora analisamos, percebemos que a ênfase na forma, na sintaxe, nas regras do inglês (o que os alunos querem) entra em conflito com o estilo de (PP) e dos próprios (SS). Esse foi o descompasso verificado, a partir da análise dos dados (questionários, preferências dos participantes e organização da aula).

Tipo psicológico de (PP), segundo o “MBTI”

Segundo o MBTI, (PP) é **ENFP**, ou seja, suas características essenciais são "Extroversão, iNtuição, "Feeling" (sentimento) e Percepção, conforme descrição abaixo:

(E) Extroversão:

Focaliza mais nas **pessoas** e nas coisas. Tende a direcionar sua energia para o que se passa no mundo exterior. Prefere se **comunicar** mais através da **fala** do que da escrita. Precisa **experimentar o mundo**, para entendê-lo e, por isso, tende mais para a **ação e variedade**.

(N) Intuition ou Intuição:

A intuição aponta para o **significado**, as relações e as possibilidades que vão além das informações que chegam através dos sentidos. Esse tipo de pessoa se centra no **panorama geral** (“big picture”), tentando inferir

padrões gerais, valorizando a **imaginação** e a inspiração. Sua especialidade é **visualizar novas possibilidades**.

(F) : *Feeling* ou Sentimento

Pessoas desse tipo **tomam decisões** com base em **valores centrados nas pessoas**. Para decidir, consideram a importância das escolhas para si mesmas e para os outros. Gostam de lidar com pessoas e tendem a ser **complacentes, compreensivas e cuidadosas**. Valorizam a **harmonia** e lutam para concretizá-la.

(P) : *Perception* ou Percepção

Gostam de viver de modo **espontâneo e flexível**, juntando informações e deixando várias opções em aberto. Procuram entender a vida, ao invés de tentar controlá-la. Preferem estar **abertas a experiências**, enquanto confiam em sua habilidade para **se adaptarem ao momento**.

E N F P : Características Gerais

Criativas e engenhosas, pessoas desse tipo manifestam seu entusiasmo de maneira vivaz e tendem a **gostar de diversão e aventura**. São capazes de fazer quase tudo que as interessa. Encontram solução rapidamente para qualquer dificuldade e **estão sempre prontas a ajudar** alguém com problemas. Geralmente, se apóiam em sua **habilidade de improvisar**, em vez de se programarem com

antecedência. Quase sempre encontram **razões convincentes** para o que **desejam** fazer.

Correlação entre os resultados dos dois questionários (MBTI e Felder et al.)

Como se pode observar, a intuição e a indução são correspondentes em (PP). Na literatura sobre Tipos Psicológicos, Lawrence (1982:24; tradução nossa) correlaciona a percepção com a intuição. Segundo o autor, professores de percepção intuitiva:

- a. percebem a partir da memória e das associações
- b. vêem padrões e significados
- c. vêem possibilidades
- d. projetam possibilidades para o futuro
- e. inferem, ou seja, lêem nas entrelinhas
- f. observam o panorama geral ("big picture")
- g. têm insights (hunches), "idéias do nada"
- h. deixam "a mente falar pelos olhos"

Em relação ao ensino/aprendizagem da gramática do inglês, a preferência pela organização indutiva é indicativa da concepção de linguagem do/a professor/a e, conseqüentemente, influencia a definição do objetivo da aula, o planejamento da aula, a escolha das atividades e as tomadas de decisão durante a aula.

Professores do tipo NF (intuição, feeling)

A partir da descrição de Kiersey & Bates (1984:163-164), professores desse tipo se preocupam muito em desenvolver não só as habilidades intelectuais mas também as habilidades sociais de seus alunos. Por isso, tendem a se aproximar deles exatamente por vê-los como indivíduos. No entanto, em classes numerosas, isso pode se constituir em um problema, difícil de ser equacionado pelo/a professor/a, por não ter condição de se comunicar, com cada aluno, da forma como deseja. Na sala de aula, ora em análise, (PP) pôde se aproximar dos (SS), por se tratar de um grupo pequeno (apenas 17).

Por isso, a união desses dois fatores (a característica de (PP) e o tamanho do grupo dos aprendizes) criou uma situação favorável à interação, algo que acontece sem que se tenha consciência disso, no momento da interação, mas que se verifica, mais tarde, no momento de se proceder à análise. Portanto, em função dessas condições favoráveis, (PP) encontrou espaço para criar e para interagir, segundo sua personalidade e segundo seus objetivos, como profissional. Introduziu determinadas mudanças no currículo, como as que se seguem, em função dos objetivos do curso (ensinar gramática): a) decidiu não adotar o livro-texto, sugerido pelo outro professor, pelo fato deste apresentar a gramática apenas no nível da frase, ou seja, descontextualizada; b) aplicou um teste de nivelamento com o intuito de verificar o nível de competência dos (SS) e também de conhecer as dificuldades mais específicas de cada um; e c) procurou elaborar atividades mais significativas, segundo aquele contexto de aprendizagem e os objetivos do curso (e dos aprendizes). Por isso, resolveu preparar uma aula em que todos interagissem (ela mesma e os aprendizes) a fim de que pudessem usar a língua-alvo (indução) e, num momento posterior, discutir sobre as questões sintáticas (dedução) que viessem a surgir. adotar uma abordagem centrada nos estilos de ensino/aprendizagem levando,

assim, em conta, o ponto de vista dos alunos, suas necessidades naquele contexto de aprendizagem. Em suma, (PP) acreditava que os (SS) iriam aprender a gramática através do uso.

Análise das Atividades

Quadro 5. Categorização das atividades, segundo sua organização (indutiva e dedutiva)

Atividades		Organização Dedutiva (D) e Indutiva (I)
A	Exercícios de Gramática	D
B	Preenchimento de Lacunas	D
C	Ditado	D
D	Redação	D
E	Leitura	D I
F	Vídeo	I
G	Música	I
H	Simulações	I
I	Discussões em grupo	D I
J	Jogos	I
L	Conversação	I
M	Compreensão oral	I
N	Compreensão textual	D
O	Repetições	D
TOTAL		8

Apresentamos essa lista de atividades aos (SS) para que pudessem afirmar suas preferências. Categorizamos as atividades a partir de sua organização (dedutiva ou indutiva). Por exemplo, as atividades menos controladas, como conversação, compreensão oral, músicas e jogos, são consideradas indutivas (I); as atividades controladas, cujo enfoque é gramatical, são as dedutivas (D), tais como exercícios escritos. A leitura e as discussões em grupo podem ser tanto indutivas quanto dedutivas, dependendo do que for solicitado aos alunos. Por exemplo, se um texto de leitura contiver apenas perguntas factuais, que testam apenas a competência lingüística do aprendiz, trata-se, sem dúvida, de uma atividade dedutiva; ao contrário, se as perguntas incluírem inferência, ou se basearem na intertextualidade, em figuras de linguagem, etc., trata-se, com certeza, de uma atividade indutiva, como mostraremos a seguir.

A tabela abaixo representa as preferências dos sujeitos segundo a lista das atividades, listadas acima:

Quadro 6. As sete primeiras preferências dos sujeitos em relação às atividades em sala de aula

<i>Sujeitos</i>	Atividades		
	Dedutivas	Indutivas	Dedutivas/Indutivas
S1	D	FGM	EI
S2		FGLMHJ	E
S3	C	LFGHJ	I
S4	DOAC	FG	E

S5	ND	LMH	EI
S6	N	LFGM	EI
S7	D	FGLM	EI
S8	NA	GFML	E
S9	DNA	GJH	E
S10	N	MLFG	EI
S11	ABC	GFJ	E
S12		GFHJLM	I
S13	D	FGJL	EI
S14	DN	MLF	EI
S15	AB	LMGF	I
S16	DNA	MGH	E
S17	ANOBD	M	E
PP	N	LMJH	EI

Como mostram os quadros abaixo (7 e 9), talvez devido à ênfase dada pelo vestibular à leitura/interpretação de textos, este foi o item que os (SS) consideraram o mais importante (17 pontos). As outras colocações (da segunda à sétima) estão assim distribuídas:

2. música (I): 14 pontos

3. vídeo (I), compreensão oral (I) e conversação (I): 12 pontos

4. discussões em grupos (I/D): 11 pontos

5. redação (I/D): 9 pontos
6. simulações (I), jogos (I), exercícios de gramática (D): 7 pontos
7. compreensão textual (D/I), preenchimento de lacunas (D), ditado (D): 3 pontos

Quadro 7. Atividades indutivas que receberam maior pontuação pelos (SS)

Leit.	Vídeo	Mús./Simul.	Leit.	Discussões	Jogos	Convers.	Compr. oral
12	14	7	15	11	7	12	12

Quadro 8. Atividades dedutivas que receberam maior pontuação pelos (SS)

Gramática	Lacunas	Dit.	Red.	Leit.	Discussões	Compr. textual
7	3	3	9	15	10	3

Como se percebe, as atividades indutivas/dedutivas (I/D) e as indutivas (I) foram as que receberam maior pontuação; as dedutivas (D), a menor. Isso reflete a dimensão predominante entre os (SS), a preferência pela indução. Por outro lado, entra em choque com a concepção de

linguagem, subjacente às respostas, dadas pelos (SS), às perguntas 1 e 2 do questionário exploratório (cf. "Análise do questionário exploratório").

Observamos, na maioria dos alunos, uma congruência entre o estilo de aprendizagem e as preferências por determinadas atividades. Os alunos indutivos preferem atividades indutivas (F, G, H, J, L, M) que enfocam a fala e a compreensão oral, e os dedutivos, as dedutivas (A, B, C, D, N, O). Somente (S4) e (S17), que afirmaram ser indutivos, apreciam atividades mais dedutivas. No caso de (S4), isso é perfeitamente compreensível por se tratar de um tipo misto (cf. Quadro 1). Resta, portanto, (S17), que se constitui num caso isolado, não sendo, portanto, representativo.

Descompasso entre as duas dimensões: indução e dedução x Modo preferencial de aprendizagem

Observamos que apesar de **88%** dos alunos serem indutivos (cf. Quadro 3), apenas **53%** revelaram preferência em aprender o inglês, através da comunicação (atividades orais), como mostra o Quadro 9 (que inclui as preferências de PP) a fim de contrastar o seu modo de ensinar com o de aprender de seus alunos. Ao lado dos 53%, que preferem aprender inglês falando e compreendendo, **47%** preferem aprender a língua dedutivamente, ou seja, lendo e escrevendo:

Quadro 9: Habilidades preferenciais de cada sujeito

Sujeitos	Habilidades preferenciais	
	Falar/Compreender (orais)	Ler/Escriver (escritas)
S1	X	
S2	X	
S3	X	
S4		X
S5		X
S6	X	
S7	X	
S8		X
S9		X
S10	X	
S11		X
S12		X
S13	X	
S14	X	
S15	X	
S16		X
S17		X
PP	X	

A fim de entender o porquê dessa contradição, vamos analisar o questionário (Anexo 2), respondido pelos (SS), com relação à gramática.

Análise do Questionário Exploratório

A ênfase, aqui, será nas respostas às perguntas 1 e 2 do questionário: "O que significa 'gramática' para você?" / "Você acha que estudar/ ensinar gramática é importante? Por quê?" O objetivo é verificar, através de perguntas abertas, o que os (SS) pensam sobre o papel da gramática no ensino de línguas. O pressuposto é que aqueles sujeitos com uma concepção de linguagem estruturalista irão destacar a sua importância; os outros, não. Antes, porém, examinemos as respostas de (PP) a essas perguntas.

Ponto de vista de (PP)

Para PP, a gramática significa “parte do estudo da língua e como tal, deve ocupar um lugar, mas não de destaque.” Sobre a sua importância, afirma que “nunca gostou da gramática pela gramática e acha que isso se reflete de alguma maneira no seu modo de ensinar. Prefere lidar com o conteúdo falando/compreendendo. Suas sete primeiras preferências em relação à atividades em sala de aula são: L, M, J, H, N,E e I.

Observa-se, a partir disso, que PP concebe a linguagem como um todo ou seja, o ensino/aprendizagem de gramática deve ser incluir uma visão mais ampla da língua que inclui não só uma ou duas habilidade, como leitura e escrita, mas também o conjunto completo das habilidades, incluindo falar e ouvir, ou seja, privilegia a comunicação.

Ao perceber que o objetivo dos alunos era aprender a gramática para poder usá-la em sua profissão, PP “leu nas entrelinhas” que a forma, para eles, era tão importante quanto a

função e procurou incluir atividades em sua prática pedagógica que fossem comunicativas, não deixando, no entanto, de enfatizar a forma, a correção, etc.

Ponto de vista dos sujeitos

Abaixo, seguem as respostas dos sujeitos, com relação às perguntas 1 e 2, acima:

(S1) “Regras. “Sim, porque para começar a falar a traduzir é necessário seguir uma estrutura e a gramática ajuda corrigir erros.”

(S2) “Para mim significa base estrutural. Sim, pois é a estrutura básica para qualquer formação de linguagem.”

(S3) “Regras para o desenvolvimento de um determinado idioma. Sim, pois o estudo da gramática dá subsídios para o aperfeiçoamento do idioma a ser estudado”

(S4) “Estudo das palavras, frases e sentenças de um idioma. Muito. O domínio da gramática é essencial, especialmente para um tradutor pois facilita o trabalho, tanto para escrever como para falar.

(S5) “É aprender sobre a língua, do que ela é composta, de onde provém certa regra. Gramática é muito importante porque nos dá base para a construção de palavras, frases, etc, e nela podemos compreender como surgiu determinada palavra.”

(S6) “São as regras que devemos seguir para a execução de trabalhos em inglês e português. Sim, no caso da tradução devemos seguir as regras para não fugirmos da realidade do texto”.

(S7) “Regras da língua..Sim, pois aprimora os conhecimentos das regras básicas.”

(S8) “Estudo das noções de uma língua. Sim. Porque a gramática expõe orientações a respeito das possibilidades de utilização correta dos recursos que dispõe o idioma.”

(S9) “É o meio pelo qual eu posso aprender sobre minha própria língua e como posso usá-la. Sim, porque nos ajuda a fazer o bom/correto uso de palavras, frases, etc. É o conhecimento das palavras.”

(S10) “Gramática são normas que regem uma língua. Sim, pois para falar fluentemente é necessário ter conhecimento das regras gramaticais.”

(S11) “Gramática é o conjunto de regras que regulam a linguagem. “Sim, porque é necessário que falemos e conversemos corretamente para que a comunicação com o mundo se estabeleça.”

(S12) “Acho que gramática serve para determinar o sentido da frase. Da mesma maneira que uma frase pode ter duplo sentido devido a ordem de suas palavras, em português, isso pode ocorrer em inglês também.” “Para falar a verdade, eu nunca fui boa com regras. Sempre escrevi da maneira que achava “mais bonito” ou da maneira que eu ouvi em algum lugar. Dessa forma sempre me “dei bem”.

(S13) “A gramática pode ser considerada um conjunto de ‘regras’ para a elaboração de todas as formas de linguagem: oral, escrita, etc” “Sim. É através do seu estudo que podemos aperfeiçoar a própria convivência social.”

(S14) “Gramática é o emprego correto de acentuação, concordância, escrita, colocação, de toda língua para escrita e pronúncia corretas.” “Importante, pois é saber escrever, conseqüentemente falar, se fazer entender.”

(S15) “Estruturação da língua. Sem dúvida. Porque é a estrutura da língua ou idioma.”

(S16) “Para mim, gramática corresponde à aplicabilidade das regras, da normatividade da língua. Absolutamente. Através da aprendizagem/ensino da gramática, fundamentamos os

conceitos necessários para compreendermos, entendermos a língua e utilizarmos no aprendizado.”

(S17) “Gramática é a explicação detalhada de uma assunto” “Sim Porque é através dela que todos nós chegamos ao entendimento.”

Depois de analisar as respostas dos sujeitos, cujas partes essenciais se acham grifadas, acima, chegamos à seguinte definição de gramática, feita pelo grupo, indicativa de sua concepção de linguagem. Segundo eles, "gramática" é um conjunto de regras prescritivas que governam a forma e também o uso da língua para a comunicação. Essas regras devem ser aplicadas tanto para escrever (traduzir, etc.), quanto para falar (conversação, comunicação, etc.). Para saber falar bem, isto é, comunicar-se, é necessário saber gramática. Para saber escrever bem e traduzir textos de uma língua para a outra, também é necessário dominar esse conjunto de regras. Até mesmo na compreensão de textos (orais e escritos), a gramática exerce um papel fundamental.

Como se observa, as respostas dos (SS) resumem-se nas seguintes equações:

- (A) gramática = conjunto de regras
- (B) redigir bem = redigir corretamente (ou seja, de acordo com as regras da língua)
- (C) comunicar = se expressar com correção gramatical
- (D) língua falada = língua escrita (ou seja, deve-se falar da forma como se escreve)

Trata-se, portanto, de uma **concepção puramente estruturalista**, que revela como os sujeitos VÊEM o sistema da língua e também o aprendizado de uma língua estrangeira. Essa visão, ao que parece, foi introjetada através dos cursos de língua que freqüentaram. Contudo,

os (SS) não estão conscientes disso, tanto é que isso não se evidenciou nas respostas ao questionário de Felder (Quadro 1) mas nas "preferências" por atividades específicas na sala de aula.

Em relação aos alunos, é comum observarmos nos alunos uma tendência em conceber o estudo de uma língua para fins específicos de tradução estritamente com ênfase na leitura/escrita, pois o objetivo do tradutor é trabalhar com a língua escrita. A oralidade é tratada como um aspecto lingüístico secundário. As habilidades enfocadas num curso de tradução, ou seja, leitura/compreensão e produção/escrita em ambas as línguas (que neste caso foi o português e o inglês) atrai alunos de perfil psicológico mais introvertido. Segundo o questionário Felder, 82% dos alunos preferem processar a informação reflexivamente, em oposição a PP que prefere ensinar língua ativamente.

Em relação à concepção de linguagem, os dados evidenciam uma tendência dos alunos em entenderem a gramática como sendo “um conjunto de regras que devem ser seguidas”. Em relação à professora, revela-se um descompasso de concepção que pode interferir no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. O professor que tende a privilegiar o uso (*use*) da língua e (não o saber sobre ou *usage*) poderá escolher atividades que se afinam mais com sua concepção de linguagem, e, com isso, ocasionar conflitos de interesse evidenciados em sala de aula.

Apesar de os indutivos gostarem das atividades não-estruturadas, parece que há uma crença generalizada de que não irão aprender gramática se não estudarem as regras. A relação da gramática com “regras”, “normas”, “base estrutural”, “emprego correto”, “bom para corrigir erros” sugere que há uma expectativa dos alunos de serem corrigidos pela professora. De tradição estruturalista, esta foi a metodologia a que provavelmente foram expostos durante

a fase escolar, apesar de alguns alunos como S13 e S14 demonstrem que já tiveram contato com outras formas de aprendizagem quando relacionam gramática com “uso”, “sentido”, metodologias que privilegiam a função da língua.

Com relação à importância da gramática, verificaremos se há um descompasso em potencial entre a posição de PP, que implicaria na não-valorização das explicações formais sobre a forma da língua. Ao afirmar que nunca gostou do estudo da gramática pela gramática, e que portanto isso se reflete no seu modo de ensinar a língua inglesa, fica a expectativa de que a apresentação do conteúdo das aulas não se centraria em aspectos isolados, descontextualizados da língua.

Para verificarmos como se deu esta e outras questões relativas a orientação indutiva de PP e dos alunos na prática, analisaremos uma aula. Antes, porém, vamos discorrer sobre a dificuldade das preposições, principalmente as do inglês, o que é um dificultador do processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

As preposições, em inglês, e sua dificuldade para o falante de português

Como aponta Henriques (2003:85), as preposições representam a forma como os falantes nativos relacionam objetos, pessoas, eventos, etc. entre si. Por isso, para que o aprendiz de inglês, como (LE), passe a usá-las, de acordo com a língua-padrão, é necessário que ele entenda o porquê dessas relações, a partir da ótica do falante nativo. O falante de português não marca determinadas relações, que o falante de inglês, por exemplo, marca. Em outros termos, as preposições, em português, são menos marcadas; as do inglês, mais. Por exemplo, nós usamos "em" para estabelecer relações entre uma pessoa e um lugar (*no ônibus, no avião, no trem, na loja, no barco, no carro, etc.*), ou seja, o foco se dirige para o lugar em

que o *sujeito* está ("dentro"). Em inglês, as mesmas relações são expressas por meio de "on" ou "in", o que, para o falante de português, é difícil de entender e, conseqüentemente, de usar:

English cultural logic differs from Portuguese, that is, English speaking individuals have a way of looking at the world which contrasts to ours. For example, [...] the preposition "on" [...] expresses the connection between someone and a bus (an airplane, a train or a shop) because these are all large vehicles where passengers *get on* ("to mount") and *walk on* (the surface of) platforms, before taking a seat. As for small ones, such as cars and boats, "in" is used because people do "*get in*" and sit (and not "*get on*" and *walk* before sitting). Therefore, the native observer focuses, first, on the action of "getting on" or "getting in".

Considerando-se, de um lado, a dificuldade que as preposições apresentam para o aprendiz brasileiro, e de outro, a necessidade de se trabalhar as relações semânticas, estabelecidas por elas, (PP) escolheu as de lugar (*on, under, next to, between, in front of, in back of, behind, on the left, on the right, in the middle across from, above e below*), a partir de das unidades 45 e 95 de Murphy (1993). A unidade escolhida continha ilustrações, a fim de facilitar a compreensão--o passo inicial, necessário para a aquisição.

Para facilitar para os aprendizes, (PP) resolveu apresentá-las, primeiro, oralmente, seguidas da tradução. Em seguida, fez exercícios orais, de repetição, enfatizando a pronúncia. Tais explicações se dirigiam especificamente aos sujeitos dedutivos, incluindo os exercícios do livro, que eram de preencher lacunas. Para atender às necessidades dos indutivos, (PP)

precisaria pensar em situações contextualizadas, que enfatizassem o uso de cada uma, de uma forma próxima da conversação em ambiente natural, ou seja, através de simulação. Para atender aos alunos indutivos, (PP) resolveu criar uma atividade sua, como veremos a seguir.

Aula em vídeo: descrição e análise

A aula planejada por (PP), que foi filmada em vídeo, constou, como veremos a seguir, de uma fase de aquecimento, seguida de uma tarefa comunicativa e de exercícios escritos, numa tentativa de atender às preferências do grupo.

Aquecimento ("*Warm up*"):

Consiste na revisão (e/ou apresentação) das preposições, a partir de gestos com as mãos, indicativos da localização no espaço (on, under, above, etc.); palma da mão “sobre” a outra que está em punho representa “on”; palma da mão “sob”, “under”; mão suspensa no ar, acima da outra, “over”; mão sob a outra, “below”; em frente, “in front of”; atrás, “behind”; e as duas mãos em punho, uma de cada lado da cabeça, “between”. Serve para marcar o início das atividades. Do ponto de vista da interação, evidencia a subjetividade ou individualidade do/a professor/a, como por exemplo, o seu estilo de ensino. Nessa aula, o aquecimento consistiu de uma brincadeira gestual. Juntamente com o objetivo de revisar algumas preposições, por meio de gestos, o teor dinâmico evidencia traços de uma pessoa que privilegia o entretenimento, a diversão em sala de aula, características de um ensino ativo, como comprovado pelo questionário de Felder (Quadro 4).

Quanto aos (SS), a maioria demonstrava disposição para participar, principalmente os ativos (S12, S14 e S15), apesar de alguns do tipo "reflexivo" também terem sobressaído (S6, S8, S13) e até se destacado dos demais. Apesar da descontração e apesar de a maioria ter

participado da atividade proposta, demonstrando motivação e interesse, um certo constrangimento ficou evidente em S7, que permaneceu de cabeça baixa, numa atitude séria e compenetrada. Ele era o mais velho do grupo. O tipo de material que despertava seu interesse, que, às vezes, trazia para a aula eram folders, fichas de inscrição para congressos, livros, artigos, etc. Devido à sua personalidade, mais contida, ele não conseguiu (ou não quis) se soltar. Mas sua atitude não afetou em nada o resto do grupo,. Como já foi visto anteriormente, na classe, está bem equilibrado o número de sensoriais/intuitivos (7) e sensorial (1) e de intuitivos (9) quanto à preferência pela dedução ou pela dedução, o que implica a exposição do conteúdo nas duas dimensões; por isso, os alunos responderam bem à atividade com as preposições, que é do tipo "comunicativa".

Além disso, faz-se necessário ressaltar que, como em qualquer atividade proposta, que contrarie o estilo de uns ou de outros (e isto sempre acontece, obviamente), o descompasso fatalmente existe. No entanto, como a análise reflexiva de (PP) evidenciou, o importante é que o/a professor/a tenha consciência disso a fim de não se frustrar, julgando-se incompetente, por não ter conseguido contentar a gregos e troianos. A verdade é que, em sala de aula, nunca se contenta a gregos e a troianos ao mesmo tempo. Só é possível contentar aos gregos (os indutivos), em determinados momentos da aula; e, em outros, aos troianos (os dedutivos).

Existe uma outra questão importante: a atividade, organizada por (PP), ao contrário do esperado, não gerou nenhum tipo de interação comunicativa, pois os (SS) ainda estavam muito centrados na forma (pronúncia, diferenças entre termos parecidos, isto é, com a mesma inicial, tais como *below*, *behind*, *between*). Além disso, as preposições são usadas para ligar palavras, para estabelecer relações entre itens lexicais (e não entre idéias), ou seja, é muito difícil que, numa sala de aula, os aprendizes cheguem a usá-las, para se comunicarem. Todas essas

barreiras precisam ser transpostas, através de muita exposição à língua, em contextos diferentes e através de um espaço de tempo maior. Em outros termos, o ensino não garante nem a aprendizagem, muito menos a aquisição.

Conforme mostra Henriques (2003: 22-26), existem 7 condições essenciais para que a aprendizagem se transforme em aquisição:

1. Compreensão da função e da situação em que se usa;
2. compreensão e domínio da forma;
3. necessidade do uso para a comunicação;
4. relevância para o falante;
5. necessidade do uso em várias situações (ou contextos);
6. "feedback" positivo, que irá possibilitar a memorização;
7. incorporação (plena ou relativa).

Como se vê, os (SS) ainda não conseguiram vencer a primeira dessas etapas, com relação a algumas das preposições, trabalhadas nessa aula. Para conseguirem chegar à última, será preciso que percorram um longo caminho até que se possa dizer que a forma (palavra, expressão, etc.) tenha sido adquirida. Por isso, o/a professor/a não deve esperar que os aprendizes sejam capazes de usar, sem desvios, o que acabaram de "ver" pela primeira ou pelas primeiras vezes. Além disso, deve-se ter sempre muita tolerância quanto aos chamados "backslidings"--uso correto, em algumas ocasiões, e incorreto em outras--o que sinaliza que a incorporação foi relativa.

Crossroads (em anexo)

Trata-se de uma atividade em pequenos grupos (3 ou 4), baseada em preenchimento de lacunas, com base no conteúdo, na informação do texto ("information gap"), extraído de Hadfield (1998) caracteriza-se por ser um jogo com o objetivo de preencher um mapa com nomes de estabelecimentos comerciais (supermarket, post office, etc) em um cruzamento de duas ruas de uma cidade.

A tarefa do aluno é reunir informações sobre o posicionamento dos locais no mapa, sendo que cada jogador deve formular frases e expressá-las ao grupo ao qual pertence. Em algumas ocasiões, a informação recebida não é utilizada imediatamente. No entanto, ele deve armazená-la (anotá-la) para uso posterior. O jogo termina quando todos completam seus mapas.

Por ser um jogo colaborativo, seu objetivo vai um pouco além do "warm-up" ("indução", isto é, com base no significado), cuja característica foi puramente lingüística (dedutiva, ou seja, com base na estrutura da língua). Para que o jogo seja bem-sucedido, é necessário que o aluno cumpra a tarefa mesmo que a resposta contenha desvios da língua-padrão. Como se vê, essa atividade privilegia mais a comunicação do que a correção, como o próprio autor salienta. A atividade proporciona “uma oportunidade para a comunicação real”, e constitui uma “ponte entre a sala de aula e o mundo real”. Na sala de aula, atividades desse tipo, via simulação, são as atividades estruturadas que mais se aproximam da comunicação em situação real. No entanto, é possível, em determinadas salas de aula e em interações, em que os participantes estejam afinados, que estes se comuniquem, de fato, pelo menos em certos momentos da aula. Isso, no entanto, não aconteceu entre o grupo analisado.

Um ponto a ser discutido sobre a prática pedagógica de PP é o papel das instruções na aula de línguas. Por ser um exercício de difícil funcionamento, que era realizado pela primeira vez pelos alunos e também pela professora, era natural que surgissem dificuldades durante a realização da atividade. Como sugestão do autor, o professor deveria demonstrar o exercício aos alunos, para que não houvesse dúvidas. No entanto, (PP) não seguiu este conselho, optando por instruir os alunos na LE, o que representou um obstáculo para a compreensão da tarefa.

O papel do professor, segundo o autor, deve ser o de monitor e/ou “centro de recursos”, movimentando-se de grupo em grupo, ouvindo e providenciando insumo lingüístico necessário para a execução da tarefa, observando erros, porém sem corrigi-los imediatamente. Para (PP), o papel do professor consistia também em antever as prováveis dúvidas de seus alunos e antecipar eventuais dificuldades que pudessem aparecer durante a aula. Já prevenindo os problemas, (PP) sentiu necessidade de apresentar e/ou revisar os nomes dos estabelecimentos (como ‘ironmonger’, ‘greengrocer’, ‘car park’, etc.) pois seu significado e pronúncia poderiam, representando um obstáculo à compreensão e produção dos (SS). Além disso, era preciso ressaltar que o material foi retirado de um livro britânico, sendo, portanto, necessário adaptar o vocabulário ao inglês americano (*chemist's x drugstore, car park x parking lot, sweet x candy*).

Concluindo, apesar de parecer ou tender mais para a comunicação do que os exercícios de preencher lacunas, uma atividade como essa pode não ter sentido para os alunos, não proporcionando um insumo compreensível e que, portanto, faça sentido para eles, possibilitando a aquisição. Com relação à dificuldade do exercício, talvez tivesse sido melhor ter explicado em português; ou talvez ter “ensaiado” a tarefa, com um grupo de alunos,

primeiro. Como (PP) percebeu, posteriormente, talvez tivesse sido melhor ter seguido a orientação do autor. Mas como (PP) é intuitiva, gosta de se arriscar.

Exercício de preencher lacunas (em anexo)

Foi extraído de um livro, só de preposições, ou seja, um minidicionário de preposições. Foi utilizado, com os (SS), com o objetivo de consolidar o significado das preposições, através de uma atividade escrita.

Esse dicionário visual foi utilizado entre um exercício oral e um escrito, o que é benéfico para os alunos reflexivos, que precisam pensar sobre o que foi feito. Além disso, o dicionário introduz outras preposições diferentes, como as de movimento (*towards, into, etc.*) e pode servir como material extra, de apoio para o aluno. Serve também para ajudar os alunos a aprenderem o significado das preposições, através de ilustrações.

Trace the Route (em anexo)

Trata-se de um tipo de exercício de preencher lacunas, referentes ao conteúdo ("information gap"), cujo objetivo era praticar as funções dar/receber direções (que haviam sido ensinadas em aula *anterior*), retirado de Watcyn-Jones (1995). Foi elaborada uma folha, contendo várias perguntas e respostas, a serem consultadas, se necessário, durante a atividade.

Ambas (*Crossroads* e *Trace the Route*) são atividades de simulação, para provocar ou estimular a comunicação. No entanto, numa reflexão posterior, verificou-se que a ênfase recaía sobre a aprendizagem consciente, porque os (SS) não conseguiram se comunicar com espontaneidade.

CONCLUSÃO

O objetivo principal deste trabalho foi verificar o papel dos estilos de ensino e aprendizagem em sala de aula de inglês como língua estrangeira, partindo da análise de um curso de gramática para futuros tradutores. Nesse caso específico, o objetivo dos alunos (aprender gramática) entrou em conflito com sua preferência pela organização indutiva, o que se verificou através do questionário de Felder et al. (1988). O estilo do professor, por outro lado, não interferiu na organização da aula, porque organizou o material de ambas as formas: dedutiva e indutivamente, para atingir os dois grupos de aprendizes.

A concepção de linguagem dos (SS), evidenciada através de um questionário exploratório, com perguntas abertas, revelou uma orientação estruturalista, a mesma que orientava o objetivo geral do curso, visando à aprendizagem da gramática. Durante o curso, os (SS) pediam, cada vez mais, exercícios de preencher lacunas. Isso mostrava que a vontade consciente de aprender gramática era mais forte do que aprender a usar a gramática, através da comunicação, que era o que eles "gostavam" de fazer, conforme ficou constatado a partir das respostas ao questionário exploratório.

Os objetivos da escola e dos alunos batiam de frente com a concepção de linguagem da professora, que acreditava ser possível ensinar gramática através do uso da língua, ou seja, que ela fosse introjetada em vez de aprendida. No entanto, ela tentava contornar a situação, dosando bem a organização do material, ou seja, procurando apresentá-lo sempre de duas formas (dedutiva e indutiva). No entanto, no decorrer do semestre, foi ficando cada vez mais evidente que os alunos queriam regras objetivas para decorarem e passarem nas provas.

Pelo fato de serem adultos com vistas a ingressarem na vida profissional a curto prazo, os alunos não abriam mão de seus pressupostos, que eram, de fato, mais fortes que seu estilo de aprendizagem. Além disso, conforme mostrou o questionário exploratório, a concepção de linguagem dos (SS) era fortemente estruturalista. A professora, ao apresentar o conteúdo indutivamente, percebia que, apesar de gostarem e de se saírem bem em atividades indutivas, eles resistiam porque queriam regras. Isso gerou frustração em ambas as partes. Na professora, que achava que todos os seus esforços estavam sendo em vão; nos alunos, que no final do semestre pediam, cada vez mais, atividades estruturadas e controladas, demonstrando uma certa falta de paciência com o processo de aprendizagem pelo qual estavam passando.

O questionário de estilos, proposto por Felder, possibilitou toda essa reflexão sobre a prática pedagógica naquele contexto. Possibilitou à (PP) auto-conhecimento e também a compreensão das variáveis que estão em jogo em sala de aula de língua estrangeira, para que elas possam ser trabalhadas de forma construtiva. Assim, tanto o ensino quanto a aprendizagem passam a fazer sentido, apesar dos descompassos.

A análise evidenciou alguns pontos essenciais, que iremos destacar, resumidamente, a seguir. Primeiro, os alunos formam um grupo heterogêneo, no que se refere (1) às formas preferenciais de aprendizagem (o que "gostam"); (2) ao estilo de aprendizagem (que reflete a forma como processam o conteúdo, ou seja, seu estilo de aprendizagem); (3) à concepção de linguagem, herdada através de cursos e professores anteriores. O/a professor/a, por sua vez, tem seu estilo próprio de aprendizagem e de ensino (que nem sempre coincidem entre si), além de também ter sido influenciada por pessoas (professores, pesquisadores, etc.) que exerceram forte influência sobre sua formação. Em meio a isso, surge a escola, que também tem suas posturas metodológicas e que segue orientações específicas.

No momento em que esses três grupos (com seus interesses e objetivos próprios) entram em contato, começam as revelações, de ambas as partes e criam-se (ou não) alguns conflitos em função das diferenças. A pergunta é: como equacionar tudo isso? A resposta a que chegamos, através deste trabalho, foi que é necessário que se tenha consciência (1) dos objetivos a serem atingidos; (2) dos estilos de aprendizagem dos sujeitos e da professora; (3) das suas preferências por um ou por outro tipo de atividades (dedutivas ou indutivas); e (4) da concepção de linguagem (do/a professor/a e dos aprendizes), a fim de que possam entender tanto as suas próprias escolhas como a organização da aula.

Isso torna o processo de aprendizagem mais consciente, de ambas as partes, do ponto de vista cognitivo. Existem, no entanto, muitas outras variáveis, ligadas às diferenças individuais e à própria interação que se dá entre professor/a e aprendizes, que não foram contempladas neste trabalho e que precisam de uma vida para serem equacionadas.

Bibliografia

ALLEN, J.P.B e S.P Corder (eds). **Papers in Applied Linguistics**. London: Oxford University Press, 1975.

BERTINI et al. Field Dependence., 1986.

BIERI, J. “Complexity-Simplicity as a Personality Variable in Cognitive and Preferential Behavior”, in **Functions of Varied Experience**, ed. D. W. Fiske & S.R. Maddi: Homewood, 1961.

BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.

DIXSON, Robert J. **Graded Exercises in English**. Prentice Hall Regents, 1987.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford University Press, 1996.

FELDER, R. M. “Learning and Teaching Styles in Engineering Education”. Faculdade de Engenharia Química, UNICAMP. Campinas, SP, 6 de janeiro de 1989.

_____, and L. K Silverman. “Learning Styles and Teaching Styles”, **Engineering Education**, April, 1988, 674-681.

_____ and E.R.Henriques. "Learning and Teaching Styles and Second Language Education", in **Foreign Language Annals**, 28, No. 1, 1995, 21-31.

GAINS, RUTH & REDMAN Stuart. **True to Life – Intermediate**. Cambridge University Press, 1995. Personal Study Book.

HADFIELD, Jill. **Elementary Communication Games**, Addison Wesley Longman, 1998.

GREGG, K.R. "Krashen's monitor and Occam's razor." **Applied Linguistics**, 5:79-100.

HEINRICH, S.H. "O Papel dos Estilos de Ensino e de Aprendizagem na Interação Professor/Aluno". Tese de Mestrado, UNICAMP, 1993.

HENRIQUES, Eunice ."Aquisição/aprendizagem de línguas", **Aquisição/Aprendizagem/Ensino de Línguas**. B.H.: PUC-Minas Virtual, 2003, pp. 9-28.

_____. "A Comprehensive Analysis of FL and L2 Learner's Interlanguage: Early Stages." **Aquisição/Aprendizagem/Ensino de Línguas**. B.H.: PUC-Minas Virtual, 2003, pp. 59-90.

JONES, S. "Learning Styles and Learning Strategies: Towards Learner Independence", **Forum for Modern Language Studies**, 34, No. 2, 1988, 115-129.

JUNG, C.G. **Psychological Types**. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1971.

KAGAN, J. "Information Process in the Child: Significance of Analytic and Reflective Attitudes", **Psychological Monographs**, 78, I, 1964.

KEIRSEY, D. & M. Bates. **Please Understand Me: Character and Temperament Types**. Del Mar, California: Prometheus Nemesis Book Company, 1984.

KLEIN, G.C., Gardner, R.W., & Schlesinger, H.J. "Tolerance for Unrealistic Experiences: A Study of the Generality of Cognitive Controls." **British Journal of Psychology** 53, 41-55, 1962.

KOLB, D. **Experiential Learning: Experience as the source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall, in Felde & Henriques.

KRASHEN, S, and T.D. Terrel. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. On the Teaching and Learning of Grammar: Challenging the Myths. MAT Program, School for International Training. Brattleboro, Vermont, 1995.

_____ "Teaching Grammar". **Teaching English as a Second and Foreign Language**. 2nd ed by Celce-Murcia. New York. Newbury House, Harper Collins, 1991.

LAWRENCE, G. **People Types and Tiger Stripes: A practical Guide to Learning Styles.**

Gainesville, Florida: Center for Applications of Psychological Type, 1993.

MCLAUGHLIN, B. **Theories of Second Language Learning.** London: Edward Arnolds Publishers, 1987.

MOODY, R. "Personality Preferences and Foreign Language Learning", **The Modern Language Journal**, 72:389-401, 1988.

MURPHY, Raymond. **Basic Grammar in Use.** Cambridge University Press, 1993.

MYERS, I and Briggs, K. **The Myers-Briggs Type Indicator.** Princeton, 1967.

OXFORD, R.L. and M.E. Ehrman. "Second Language Research on Individual Differences" **Annual Review of Applied Linguistics** 13:188-205, 1993.

OXFORD, R., M.E. Ehrman, R. Z. Lavine. "Style Wars: Teacher-Student Style Conflicts in the Language Classroom", in S. Magnana, ed. **Challenges in the 1990's for College Foreign Language Programs.** Boston: Heinle and Heinle, 1991.

OXFORD, R.L. "Missing Links: Evidence from Research on Language Learning Styles and Strategies" : in **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics**, 1990. Washington, DC. Georgetown University Press, 1990.

PASK, G., “Styles and Strategies of Learning”, **British Journal of Educational Psychology**, 46, 128-148, 1976.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

PRABHU, N.S. “There is no Best Method – Why? TESOL Quaterly, vol 24, no2: 161-176.

REID, J.M. The Learning Style preferences of ESL students. **TESOL Quarterly**, 21, No.1, 1997, 87-111.

RIVERS, W.M. **Teaching Foreign Language Skills**. Chicago, University of Chicago Press, 14, 1968.

SCHMITZ, J.R., “O termo estratégia: um conceito útil para a Lingüística Aplicada?”, **Revista Alfa**, São Paulo, 38:211-217, 1994.

SWAN, Michael & Walter, Catherine. **How English Works**. Oxford University Press. 1997.

WALLACE, B and Oxford R.L. “Disparity in Learning Styles and Teaching Styles in the ESL Classroom. Does this Mean War?” **AMTESOL Journal** 1:45-68, 1992.

WATCYN-JONES, Peter. **Grammar Games and Activities for Teachers**. Penguin Books, 1995.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, DP: Pontes, 1991

WITKIN, C. A., D. R. Moore, Goodenough & P.W. Cox, "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and their Educational Implications." **Review of Educational Research**, 47, 1977, 7-64.

_____, Witkin & Goodenough, "Cognitive Styles: Essence and Origins". In **Field Dependence and Field Independence: Psychological Issues**, Monograph 51, New York, 1982.

WRIGLEY, H.S. "One Size Does Not Fit All: Educational Perspectives and Program Practices in the US." *TESOL Quarterly*, vol 27 no3.: 449-465.

ANEXOS

Anexo 1. Teste de Nivelamento

Anexo 2. Questionário Exploratório (Gramática)

1. O que significa “Gramática” para você?
2. Você acha que estudar/ensinar gramática é importante? Por que?
3. Enumere de acordo com sua preferência:
 - () falar
 - () escrever
 - () ler
4. Que tipo de atividade você prefere? Enumere de acordo com sua preferência:
 - () exercício de gramática
 - () preencher lacunas
 - () ditado
 - () redação
 - () leitura
 - () vídeos (filmes, seriados, documentários, etc)
 - () música
 - () simulações
 - () discussões em grupo
 - () jogos
 - () conversaçoão
 - () compreensão oral
 - () compreensão textual

() repetições

Anexo 3 . Crossroads

Anexo 4. Minidicionário

Anexo 5. Unidades 45 e 95 do “Basic Grammar in Use”