

SENDO-PARA-OUTROS: AÇÃO E INTERAÇÃO COMO GATILHOS DA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

André Ming García*
andrelunar@gmail.com

* Licenciado, bacharel e mestrando em Letras (Ensino-aprendizagem de alemão língua estrangeira) pela FFLCH-USP. Especialista em Germanística pela Albert-Ludwigs-Universität Freiburg.

Apresentação

Muito se discute acerca de teorias contemporâneas de ensino-aprendizagem que priorizam a participação ativa do alunado no processo altamente complexo da construção de conhecimento. Advoga-se que o ensino implique o envolvimento total do aluno na condução de atividades didáticas, através da inclusão de sua realidade, suas emoções, crenças e repertórios nos fazeres em conjunto de sala de aula. Apesar disso, desde que se acredite nos pressupostos dos marcos teóricos do construtivismo e do sociointeracionismo, bem como nos da abordagem comunicativa, no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, é importante que estejamos atentos ao fenômeno do (res)surgimento de práticas pedagógicas tradicionais em salas de aula atuais, na forma de aulas expositivas, com pouca ou nula participação ativa dos estudantes, configurando o que Moore (*apud* KENSKI, 2006, p. 89) denomina “distância transacional”, ou

a distância física e comunicativa em sala de aula, [que] será maior ou menor, dependendo da forma como os alunos são tratados: se são abandonados à própria sorte, com seus materiais de estudo, ou se podem se comunicar com os professores. Isso significa que, havendo mais comunicação entre alunos e professores, a distância entre eles é menor, independentemente da distância física.

No contexto da aula de língua estrangeira que se pretenda comunicativa, a elevada distância transacional e a aplicação de um modelo de aulas expositivas

são, no mínimo, perigosos, uma vez que certamente resultam num aprendizado apenas parcial dos conteúdos, relegados à esfera da metalinguagem. Assim, o aluno aprende “sobre” a língua, mas pouco assimila “da” língua como instrumento de comunicação a ser utilizado na prática em atos discursivos (KRASHEN, 1985).

No presente trabalho, pretende-se demonstrar, através do relato de experiências didáticas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (tendo como exemplo o caso particular do alemão), como o professor pode (e deve) estimular o fazer discente, ou proceder a um “fazer fazer”, de modo a estimular a participação ativa do alunado em sala de aula.

Além disso, constitui nossa intenção expor estratégias simples para provocar a participação ativa dos aprendizes. É importante que professores de línguas estrangeiras, muitas vezes acostumados à confecção e profusão de jogos didáticos e materiais extras – algo que muitas vezes se espera deles em aula –, percebam que, mais do que apenas estimular o tocar, o montar e o jogar, é possível estimular processos cognitivos complexos nos estudantes não apenas lançando mão desses instrumentos.

Quanto à estrutura do texto, apresentaremos a seguir a instituição na qual se ministraram as duas aulas relatadas e analisadas. Em seguida se esboçarão elementos-chave do marco teórico em que se assenta este trabalho e, por fim, pretendem-se analisar os resultados.

Caracterização da escola

As aulas a serem narradas no presente trabalho foram conduzidas no Instituto Goethe de São Paulo. O Instituto Goethe é uma instituição sem fins lucrativos, de propriedade do Ministério das Relações Exteriores da República Federal da Alemanha, cuja cultura representa ao redor do mundo. No Brasil, o Instituto está presente em seis grandes centros urbanos: São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Salvador e Brasília; na Alemanha, onde se localiza a sede em Munique, e ao redor do mundo, contabilizam-se dezenas de Institutos, em todos os continentes. A estrutura administrativa dos Institutos ostenta três pilares básicos: um departamento de língua, através do qual são

oferecidos cursos de Alemão como língua estrangeira, um departamento de difusão cultural, que promove eventos que inter-relacionam Brasil e Alemanha e, por fim, a manutenção de uma biblioteca com um acervo atualizado sobre assuntos germânicos e de intersecção temática Brasil-Alemanha. Por fim, o Instituto de São Paulo, centro administrativo das unidades sul-americanas da instituição, possui um departamento de colaboração pedagógica, oferecendo cursos de formação e especialização para docentes do Goethe e de outras escolas, principalmente dos CEL (Centros de Estudos de Línguas) do governo estadual.

Com aproximadamente 1000 - 1200 novas matrículas por semestre, o Instituto Goethe de São Paulo é o maior do país. A proposta pedagógica do Instituto é de índole construtivista, sociointeracionista e pós-comunicativa. É esperado dos docentes que baseiem o núcleo de suas aulas em torno das propostas do livro didático adotado para cada estágio – no caso, *studio d B1* (KUHNS *et al.*, 2008).

Quanto aos estudantes, a maioria deles se encontra na faixa etária de entre 25 e 35 anos, e pertence às classes A e B. Havia 12 alunos no grupo em que se conduziram as atividades, altamente envolvidos nos exercícios e expressando interesse ativo no desenrolar da aula.

Fundamentação teórica

A Pedagogia e a Didática concentram saberes que circunscrevem os gestos humanos multifacetados do ensinar e do aprender. Esse par de verbos indica ações complexas, compostas de um sem-número de fatores de natureza vária, que foram entendidas e interpretadas de modos distintos ao longo dos séculos e no seio de diferentes sociedades e culturas. Assim como convivem, na atualidade, em praticamente todos os âmbitos, o antigo e o novo, o tradicional e o inovador e o monolítico e o eclético, é natural que o mesmo se dê no que diz respeito às abordagens dos atos inter-relacionados de ensinar e aprender. A experiência quotidiana, de modo geral, e em sala de aula, no entorno dos fazeres educativos, denota o alcance da noção tradicional do ensinar como transmitir expositivamente conhecimentos e, do aprender, como adquirir as informações

difundidas de modo a, no mínimo, mostrar-se capaz de reproduzi-las. Essa concepção despreza o potencial criativo do aprendiz, suas necessidades individuais e, de forma bastante contraproducente, suas emoções e crenças, resultando amiúde em falta de motivação e interesse. Urge a necessidade de uma ampliação dessas visões restritas e correntes acerca dos movimentos basilares do processo educativo, mais calcadas, por sua vez, no fazer e no “fazer fazer” que no dizer e no fazer ouvir. Trata-se da prática educativa que, em si, esteja cimentada em bases e concepções amplificadas e dinâmicas que reflitam sua natureza e surtam efeito na geração de um saber aprender.

Vygotsky (1984) pronunciou-se diretamente a favor de uma perspectiva a respeito da aprendizagem que contemplasse esse fenômeno, ao contrário daquilo a que estavam acostumados seus contemporâneos, como muito mais que a simples assimilação de informações. Em vez disso, a aprendizagem corresponderia, para o autor, a um processo (inter)ativo a pôr em evidência o papel do sujeito em sua relação com o objeto de aprendizagem que, no entendimento tradicional, detinha a primazia nessa relação. Era ele quem se impunha, inflexível e uniforme, para sua aceitação por parte do aprendiz, tido como um recipiente a ser preenchido com informações, de acordo com uma visão que permeou diversas concepções e teorias do conhecimento. Porém, reconhecendo-se o real papel do sujeito como ente histórico e social ativo (e não apenas reativo) da construção de seu próprio saber, entram em cena na construção da aprendizagem o contexto sócio-cultural, econômico, político e educativo em que se insere o aprendiz e no qual se delineia esse processo dialógico, bem como os resultados em contínua alteração das interações do sujeito com esses contextos. O aprendizado se torna, assim, um processo dinâmico que envolve relações multilaterais entre entes também dinâmicos, que se modificam e expandem mutuamente. A construção do conhecimento modifica e move o aprendiz; este, por sua vez, interage com as novas informações e contribui de forma crítica para o seu desenvolvimento. Nas tramas da aprendizagem, nada é estável, nenhum aspecto é estanque, nada é garantido e muito menos uniforme. É patente, portanto, que uma inteligência expandida da relação aluno-conhecimento no processo de aprendizagem acarrete mudanças consideráveis na atuação do professor nesse processo que, em posição intrincada

nesse tabuleiro, move-se como mediador do vínculo sujeito-objeto mantendo, ele também, relação semelhante com o objeto.

Considero relevante lembrar, a título de conclusão, que essas idéias vão de encontro à Psicologia Humanística de Rogers (1961), que defendia a aceitação da própria experiência por parte do homem e seu alçamento a uma posição suprema, acima das ideias e experiências dos outros e até mesmo das próprias ideias. Este processo levaria à autoaceitação e, subsequentemente, à aceitação dos outros, entendida como compreensão empática, e, finalmente, ao crescimento. Embora Rogers afirmasse a autonomia da pessoa, defendia as relações interpessoais, ou a relação *eu-tu*, como meio de viabilizar uma forma plena de ser, em contato vivencial e afetivo com outras pessoas independentes, para o qual seríamos naturalmente aptos, *sendo-para-outros*. O psicólogo defendia a aprendizagem como processo de autoconhecimento e de descoberta simultânea de si mesmo e do objeto da aprendizagem. O aprendiz definiria e comandaria esse processo, determinaria o que viria a ser aprendido, a ser assimilado. Esse processo ativo de aprendizado dependeria do fazer, do reconhecer e atribuir sentido àquilo que se faz, àquela nova experiência. Rogers chegou, porém, a pôr em dúvida a validade e a razão de ser da prática educativa. Sua crença na construção do próprio conhecimento o levava a desacreditar a possibilidade de que o professor, de fato, "ensine". O professor, para ele, não poderia ir além de propiciar condições para que o aluno adquirisse experiências e construísse o conhecimento que lhe seria válido, e de ser, ele mesmo, não mais que um recurso entre outros à disposição, uma vez que o aprendizado não ocorreria a partir daquilo que se ouvia outros proferirem. No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o pensamento de Rogers relegou à abordagem comunicativa a imagem do professor mediador, compreensivo e empático, que possibilita ao aluno experimentar em meio a essas circunstâncias.

Descrição da experiência

Primeira aula: Essa aula se iniciou com o professor perguntando aos alunos como havia sido seu fim de semana e o que haviam feito. Palavras-chave eram extraídas de suas respostas e anotadas no quadro. Quando todos já haviam dado

sua contribuição, o professor comentou seu próprio fim de semana: disse que havia lido um livro sobre um tema que considerava interessante e gostaria que os aprendizes adivinhassem, num jogo de força, qual seria esse tema ("*Wiedervereinigung*" – reunificação [da Alemanha]). Quando finalmente a palavra surgiu no quadro, o docente perguntou ao grupo o que o termo significava. Destacou, para facilitar a dedução do significado, partes desse substantivo: de um lado, *wieder* [novamente] e, de outro, *ein, eins* [um, uma]. Um aluno sugeriu tratar-se de reunificação. Perguntei aos alunos que palavras associavam a esse vocábulo e dei-lhes três minutos para prepararem um associograma com seu conhecimento prévio em alemão a respeito do tema. Palavras como *Brandenburger Tor* [Portão de Brandemburgo], *Kommunismus*, *Kalter Krieg* [Guerra Fria], *Bundesrepublik* [República Federal da Alemanha], *DDR* [RDA], *Ost-Berlin* [Berlim Oriental], *West-Berlin* [Berlim Ocidental] etc. foram mencionadas. Assim, solicitei-lhes que abrissem o livro (KUHNS *et al.*, 2008) na página 16 e os alunos foram realizando as atividades na ordem em que foram ali sugeridas. Os exercícios induziram os aprendizes a revisarem as já conhecidas formas do *Präteritum* [pretérito imperfeito do Alemão, nem sempre pragmática e semanticamente coincidente com o do Português]. A atividade 4b foi realizada em forma de carrossel, logo após o exercício de compreensão auditiva, de modo a estimular a troca de experiências com um número maior de colegas. Os exercícios da página 18 (KUHNS *et al.*, 2008) realizados em classe foram 1 e 3. Em seguida, perguntei aos alunos o que sabiam sobre a Alemanha pós-unificação. Os grupos expressaram suas opiniões e alguns narraram experiências de viagem e suas observações do país e de Berlim. Logo lhes perguntei se sabiam o que os alemães do leste pensavam dos alemães do oeste e vice-versa. Após ouvir as suposições dos grupos, mostrei-lhes o vídeo de jornalismo humorístico "*Die Wahrheit über Deutschland - Einheit*" [A verdade sobre a Alemanha – Unificação]¹, da Deutsche Welle, e pedi que comparassem

¹ Nesse vídeo, o apresentador relembra que a Alemanha foi reunificada no dia 03-10-1989 e que, desde então, nessa data, um feriado nacional, se comemora tal feito histórico. Propõe-se verificar, de forma bem humorada, como se relacionam atualmente os alemães do leste e os ocidentais. Primeiramente, são entrevistados alemães que cresceram na Berlim Ocidental a respeito de sua opinião sobre seus pares orientais. Entre as declarações surgem adjetivos como "antiquados", "preguiçosos", "avarentos". Os orientais, por sua vez, declaram considerar os outros "preconceituosos", "arrogantes" e

suas suposições com as informações extraídas do vídeo.

Segunda aula: Essa aula, conduzida no mesmo grupo que a anterior, iniciou-se com uma pequena brincadeira. Um aluno por grupo deveria mentalizar uma frase que expressasse aquilo de mais importante que ele houvesse feito desde a última aula, e expressá-lo por meio de um verbo inventado, inexistente em alemão. Por exemplo, "*gestern bin ich gerotschrotsch*" [algo como "ontem eu coisei/tchutchuquei/rotchoquei" etc.] ou "*heute früh habe ich viel luplupiert*" ["hoje de manhã eu 'lupluliei'"]. Os colegas deveriam formular questões a fim de descobrir o que o colega de fato fez. Ao final dessa atividade de aquecimento, foram distribuídos entre os grupos cartõezinhos com infinitivos verbais de um lado e, do outro, as formas dos mesmos verbos no *Perfekt* e no *Präteritum* para que os aprendizes pudessem testar sua memória e seus conhecimentos acerca das formas verbais irregulares do alemão no passado. Finalizado esse exercício, o professor comentou, no *Perfekt* [tempo verbal que indica um passado perfeito, concluído], que ficou muito tempo no engarrafamento antes de poder chegar ao instituto para dar a aula, e que essa situação foi demasiadamente estressante. Em seguida, perguntou em plenário se alguém mais havia vivenciado alguma situação estressante nos últimos dias. Vários alunos levantaram a mão. Foram dados cinco minutos para que os grupos comentassem essas situações e o professor dedicou-se a passear entre os grupos, corrigir eventuais erros quando possível etc. Logo, o docente projetou as imagens das páginas 28 e 29 do livro didático no quadro sem os textos e procedeu, junto ao grupo, a uma semantização das fotos, descrevendo em alemão os elementos expostos nelas. As atividades 1, 2 e 3 do livro (Kuhn et al., 2008) foram conduzidas e, logo depois, o exercício 4 (a, b, c) da página 30 (*Auf der Bank*).

Avaliação dos resultados

"burros". Então, como brincadeira, alemães do leste e do oeste têm suas pernas atadas e devem assim, "unificados", atravessar o Portão de Brandemburgo.

O resultado das atividades propostas foi bastante positivo. Os alunos demonstraram interesse em resolver os pequenos problemas propostos e foi notória a ativação de processos cognitivos junto ao alunado mediante os desafios apresentados. Muitas vezes, pretendia-se com o exercício ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, para que estes, combinados às novidades apresentadas, pudessem resultar na construção de novos conhecimentos. Em algumas atividades, foi proposto o intercâmbio de experiências e saberes.

Consideramos relevante ressaltar que se pretendeu conduzir atividades simples, geralmente realizadas sem o apoio de material extra, mas que provocassem o pensamento e a ação cognitiva sem a declaração necessária de que tais atividades implicam na aplicação de conteúdos de cunho gramatical: adivinhar palavras em jogo de forca, especular ações realizadas por outrem, etc.

Nesses processos, a participação dos alunos era essencial, o que incluía a resolução de problemas em conjunto, num intercâmbio de experiências, informações e afetos, consistindo em construção de significados. Cabe aos aprendizes, nestes casos, refletir e gerar questionamentos, apresentar dúvidas, relacionar conceitos e problemas, e transmiti-los ao professor, num ciclo de ações e num intenso processo de dialogicidade professor/aluno/objeto de estudo.

Considerações finais

A valorização do agir, do fazer e, portanto, da experiência como base do saber, assim como da individualidade dos alunos (seus interesses, necessidades, gostos, crenças, vivências, história...) são de crucial importância em instituições de ensino com base no construtivismo e no sociointeracionismo.

Percebeu-se, na prática, que a interação entre os alunos foi alta e que transmitiam satisfação em construir significados através da experiência conjunta, através *do ser-para-os-outros*. Para a figura docente, foi fundamental desempenhar o papel de moderador, de instigador da curiosidade dos educandos e de seu desejo de construir saberes, não assumindo, assim, a posição de detentor de pretensa onisciência e enriquecendo o real intercâmbio docente-

discentes e, sobretudo, discentes-discentes.

Procurou-se, ainda, com este trabalho, oferecer exemplos simples de formas de conduzir atividades comunicativas em sala de aula de língua estrangeira com base no "fazer fazer", no "fazer fazer em parceria", de modo que o aluno construa significados através de sua participação ativa na construção do próprio conhecimento.

Referências

KENSKI, V. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. São Paulo: Papirus, 2003.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman, 1985.

KUHN, C. *et al. studio d B1; Gesamtband 3. Kurs- und Übungsbuch mit CD*. Berlin: Cornelsen, 2008.

ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 1961.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Anexo: páginas mencionadas do livro didático (KUNH et al.2008, p. 16, 17, 28, 29)

Einheit 1 17 siebzehn

2 Aussagen zur Geschichte des Brandenburger Tors

a) Zwei Aussagen sind falsch. Korrigieren Sie sie.

- Das Brandenburger Tor war früher ein Stadttor.
- Die Nationalsozialisten feierten 1933 ihre Machtübernahme am Brandenburger Tor.
- Während der Teilung Deutschlands war Berlin die Hauptstadt der BRD.
- Nach dem Bau der Mauer 1961 durften die West-Berliner nicht mehr in die DDR und in die BRD reisen.
- Zu Silvester gibt es immer ein Feuerwerk am Brandenburger Tor.
- 2006 trafen sich die Fußballfans vor dem Brandenburger Tor.

b) Lesen Sie die Texte noch einmal und schreiben Sie die Sätze weiter.

- König Friedrich Wilhelm II. *baute das*
- Die Nationalsozialisten
- Am Ende des Krieges
- 1949
- Ost-Berlin
- 1990
- Zur Fußballweltmeisterschaft 2006

3 Wichtige Ereignisse der deutschen Geschichte. Machen Sie Notizen und berichten Sie im Kurs.

30. Januar 1933: *Machtübernahme der*

1. September 1939:

8. Mai 1945:

13. August 1961:

9. November 1989:

4 Der 8. November 1989

a) Viele Menschen in Deutschland können sich erinnern, wo sie an diesem Tag waren und was sie getan haben. Hören Sie die Interviews und ergänzen Sie die Tabelle.

Interview 1	Wo?	Was getan?
.....

b) Und Sie? An welche historischen Ereignisse erinnern Sie sich? Berichten Sie im Kurs.

1. September 2001

Ich war gerade als ...
 Als war ich ...
 Ich erinnere mich sehr gut an ...
 ... war für mich ein besonderer Tag, weil ...

3 Zeitgeschichte

1 Das Brandenburger Tor im Zentrum der deutschen Geschichte. Welche Zeilen im Text passen zu welchem Foto?

Das Brandenburger Tor



Das Brandenburger Tor steht im Zentrum Berlins und ist das wichtigste Wahrzeichen der Stadt. Der preußische König Friedrich Wilhelm II. baute es 1788 bis 1791 als Stadttor an der Straße nach Brandenburg.

Am 30. Januar 1933 zogen die Nationalsozialisten nach ihrer Machtübernahme durch das Brandenburger Tor.

Am 9. November 1989 fiel die Mauer und hunderttausende Berliner feierten. Das Brandenburger Tor wurde wieder geöffnet. 1990 wurden die beiden deutschen Staaten wieder vereinigt.

Heute ist das Brandenburger Tor der Ort vieler Feste und Partys. In den 90er Jahren feierten zum ersten Mal mehr als eine Million Technofans die Loveparade und 2006, zur Fußballweltmeisterschaft, traten sich hier die Fußballfans. Aber das Silvesterfeuerwerk ist jedes Jahr der Höhepunkt der Partys vor dem Brandenburger Tor.





KUNH et al. 2008, p. 28, 29:

Hier lernen Sie

- ▶ über Alltagsprobleme sprechen
- ▶ Ratschläge geben
- ▶ Konjunktiv II (Präsens) der Modalverben *sollte, müsste, könnte*
- ▶ etwas begründen: *darum, deshalb, deswegen*
- ▶ graduierende Adverbien: *sehr, ...*
- ▶ höfliche Intonation
- ▶ Wdh.: Nebensätze mit *weil*; Imperativ



5. ■
- Entschuldigung, könnten Sie mich bitte vorlassen? Ich habe nur eine Milch.
 - ◆ Na, dann gehen Sie schon!



6. ■
- Was suchst du denn jetzt schon wieder?
 - ◆ Ach, ich kann meinen Schlüssel nicht finden!



7. ■
- 25 Minuten Verspätung! Da ist ja mein Anschluss in Koblenz weg! Wie komme ich denn jetzt nach Karlsruhe weiter?
 - ◆ Moment bitte, ich seh' mal nach.



8. ■
- Entschuldigung, könnten Sie vielleicht aufstehen und Ihren Platz der alten Dame geben?
 - ◆ Aber natürlich! Bitte sehr.

3 Meine persönlichen Alltagsprobleme. Worüber ärgern Sie sich? Was stresst Sie? Berichten Sie im Kurs.

Ich ärgere mich oft über unfreundliche Verkäuferinnen.

Autofahren im Großstadtverkehr ist für mich Stress.

Redemittel

- ... ist für mich Stress.
- ... ist/sind ein bisschen nervig.
- ... macht/machen mich wahnsinnig!
- Ich finde es stressig, wenn/dass ...
- Ich ärgere mich sehr oft über ...
- Es stört mich, wenn/dass ...
- Es macht mich nervös, wenn/dass ...

Einheit 2

29

neunundzwanzig

2 Alltag

1 Alltagsprobleme

1 So ein Ärger! Lesen Sie die Dialoge und ordnen Sie die Fotos zu.



1. ■ Da kommt ja schon wieder ein Krankenwagen. Ist das hier immer so laut?
 ◆ Ja, das Krankenhaus ist hier in der Nähe. Ich überlege schon, ob ich mir eine andere Wohnung suche.



2. ■ Ein Strafzettel – oh nein! Ich steh' höchstens seit zwei Minuten hier, ich hab' nur etwas abgeholt!
 ◆ Aber Sie sehen doch, dass man hier nicht parken darf!



3. ■ Ich hab' eine Panne, können Sie mir helfen?
 ◆ Na klar, kein Problem!



4. ■ Der Geldautomat hat meine EC-Karte gesperrt.
 ◆ Da haben Sie sicher die falsche Geheimzahl eingegeben. Das darf man nur zweimal.

1.14 2 Informationen verstehen. Hören Sie die Dialoge. Welche Informationen sind neu? Notieren Sie.

1. Oder ist das die Feuerwehr?
 2. ...
 ...

Einheit 2

28

achtundzwanzig

Enviado em 04 de março de 2012
 Aprovado em 8 de maio de 2013