

A sala de aula de alemão instrumental: teoria e prática em diálogo

Ana Cristina Silva dos Reis

1 Introdução

Ao (re)pensarmos a abordagem instrumental de leitura em alemão e suas imbricações no processo ensino-aprendizagem, vislumbramos na teoria vigotskiana a possibilidade de maior e melhor entendimento do processo em questão.

Como mestranda e professora interessada no processo ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (LE), temos nos engajado em pesquisas que nos levam a questionar como o aprendiz/leitor constrói o significado do texto na interação sócio-histórica; como o professor dialoga com o seu aluno e de que forma a análise das necessidades dos aprendizes contribui para o direcionamento do curso. Sendo assim, o presente trabalho é fruto de uma de nossas pesquisas e tem por objetivo promover um diálogo entre a teoria de Vygotsky e a prática na sala de aula de Alemão Instrumental, acreditando que o conhecimento é construído na interação, e que a ação do aprendiz sobre o objeto (texto em alemão) é mediada pelo professor através da linguagem.

Enfocaremos, em um primeiro momento, idéias do autor com o qual dialogaremos, Lev Vygotsky. Em seguida, descreveremos, o contexto em que a teoria será aplicada, ou seja, a sala de aula de Alemão Instrumental. Visualizados os dois pólos em questão, faremos a interlocução entre a teoria e a prática. Na última seção, refletir-se-á acerca dos resultados parciais obtidos, do caráter não conclusivo da pesquisa em foco e de possíveis sugestões de encaminhamento.

2 Vygotsky e a nova psicologia

A obra de Lev Vygotsky reflete as marcas de um dos momentos marcantes do século XX, a revolução comunista (1917) – um período de efervescência intelectual e de profundas transformações históricas. Seu envolvimento pelo entusiasmo de

criar “uma nova sociedade” juntamente com sua voracidade como estudioso e seu conhecimento de línguas estrangeiras o levaram a propor uma nova psicologia. (FREITAS 1995: 75; KOHL 2005: 4). Vygotsky visava promover uma síntese entre as duas principais tendências presentes na psicologia daquele momento: a psicologia experimental e a psicologia mentalista.

Juntamente com seus colaboradores Leontiev e Luria¹, Vygotsky visava “integrar numa mesma perspectiva o ser humano enquanto corpo e mente, ser biológico e cultural, membro de uma espécie animal e participante de um processo histórico” (KOHL 2005: 8).

Em sua visão epistemológica sugere “um novo caminho a partir da cultura, do outro, da linguagem em busca do sujeito” (FREITAS 1995: 161). Para o pensador, o conhecimento é constituído na interação em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. A teoria vigotskiana aparece, portanto, como uma teoria histórico-social do desenvolvimento, postulando o sujeito não apenas ativo, mas, sobretudo, interativo. Nesta perspectiva, ao problematizar o desenvolvimento psicológico e particularmente o cognitivo, observamos que no centro de sua pesquisa encontra-se a transição de uma influência social externa para uma influência social interna. (CASTORINA 1996: 12-15).

2.1 Desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky

Vygotsky entende o desenvolvimento como gerado no embate entre o externo e o interno, portanto, em dois momentos indissociáveis. Assim, o desenvolvimento caminha do social para o individual e vice-versa implicando numa progressiva individualização de uma organização social de base (FREITAS 1995: 101; GALLIMORE/THARP 1996: 179; DAVIS 2005: 43-46). O pensador russo está, portanto, vinculado à corrente interacionista² em psicologia. Contudo, envereda por um interacionismo de cunho sócio-histórico, visto que a interação entre sujeito e objeto se dá necessariamente pela mediação social.

¹ Em 1924, Vygotsky conhece Alexander Luria e Alexei Leontiev, com os quais trabalhou durante dez anos e formou o grupo *Troika* (grupo dos três).

² “Trata-se de uma abordagem que, em psicologia, estuda as trocas que se estabelecem entre o homem e a realidade em que vive, elucidando, de um lado, o impacto do sujeito sobre o meio físico e social e, de outro, o papel desse meio na construção do sujeito” (DAVIS 2005: 40).

No que tange à relação desenvolvimento-aprendizagem (CASTORINA 1996: 19; GALLIMORE/THARP 1996: 179; VIGOTSKI 1998: 118), o pensador a concebe da seguinte forma: “o desenvolvimento cognitivo é um processo dialético extremamente complexo que mantém relações recíprocas e contínuas com a aprendizagem: esta converte-se em desenvolvimento, o qual, por sua vez, abre novos patamares de aprendizagem” (DAVIS 2005: 48).

Sendo assim, podemos afirmar que a aprendizagem precede o desenvolvimento. Ela consiste na internalização progressiva dos instrumentos mediadores e é uma aplicação do princípio antes mencionado: todo processo psicológico superior vai do âmbito externo para o interno, das interações sociais para as ações internas, psicológicas.

Para dar conta da aprendizagem escolar e sua conexão com o desenvolvimento, Vygotsky produz a hipótese de *zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP)* que evidencia o caráter orientador da aprendizagem com relação ao desenvolvimento cognitivo (FREITAS 1997: 322; VIGOTSKI 1998: 112-113; CASTORINA 1996: 19; REGO 2005: 60). A aprendizagem é entendida como aquilo que é apropriado e internalizado nas relações sociais estabelecidas, só ocorrendo, convém ressaltar, quando os instrumentos e as pautas de interação são passíveis de serem apropriados, ou seja, precisam não estar muito distantes do *nível do desenvolvimento real ou efetivo (NDR)* (DAVIS 2005: 48; REGO 2005: 61).

Para elucidar o conceito de *ZDP*, Davis (2005: 48) esclarece que para instruir ou ensinar uma criança faz-se necessário que se conheça aquilo que ela já consegue fazer sozinha, ao que se dá o nome de *NDR*. Todavia, devemos considerar aquilo que a criança não realiza por si mesma, mas mediante o auxílio do outro, que se situaria no *nível de desenvolvimento proximal (NDP ou ZDP)* (TUDGE 1996: 152; FREITAS 1997: 322; CASTORINA 1996: 19). Nas palavras de VYGOTSKY, a *ZDP* se define como

“a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY 1998: 112).

3 Contexto e participantes da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma sala de aula de Alemão Instrumental em um instituto de Filosofia e Ciências Sociais de uma universidade federal do Rio de Janeiro. A disciplina em acompanhamento teve duração de um semestre, a saber, 2º semestre de 2005, e figurou inicialmente como uma disciplina eletiva oferecida aos estudantes da graduação a partir do 4º período e alunos dos 2º e 3º períodos.

Os participantes do contexto pesquisado foram nove alunos graduandos em História e dois professores. O material utilizado em sala de aula constitui-se de textos e informações sobre a estrutura gramatical ou sistêmica de alemão, preparados pelos professores³ sob supervisão de dois orientadores.

4 O diálogo

De acordo com o que observamos na seção 2, para Vygotsky, o desenvolvimento humano acontece em função de sujeito e objeto (meios físico e social) manterem “relações recíprocas e contínuas, de modo que um constitui o outro continuamente” (DAVIS 2005: 40).

Nossa investigação também problematiza a construção do conhecimento por parte do sujeito com o objeto (construção do significado do texto em alemão) na medida em que se preocupa em analisar o desenvolvimento do processo interacional de leitura em LE. Na busca pela descrição e interpretação desse desenvolvimento, deparamo-nos com três fatores essenciais para a compreensão do mesmo, a saber: o *aprendiz/leitor* interessado em desenvolver a habilidade leitora em língua alemã, *textos* específicos da área de História em alemão e o *professor* preocupado em fazer a mediação entre leitor e texto.

³ Uma professora, autora do presente artigo, trabalha como professora substituta de língua alemã no Departamento de Letras Anglo-Germânicas da universidade onde a pesquisa se desenvolveu. Além disso, é mestranda de um programa interdisciplinar de pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma instituição. O segundo professor é estudante/pesquisador da Universidade Técnica de Berlim (*Technische Universität Berlin*), que faz intercâmbio com a Universidade Federal sob a supervisão de seu orientador na Alemanha e uma professora/pesquisadora brasileira.

O triângulo *aprendiz/leitor-texto-professor* começou a tomar formas e características definidas a partir de nossas leituras sobre as teorias vigotskianas. Observamos que nosso sujeito também era um ser sócio-historicamente construído, o que implicava afirmar que ele se constitui na e pela interação em sala. Além disso, por considerar o conhecimento como construído na interação com o objeto e mediada pelo outro através da linguagem, fomos obrigados a rever nosso posicionamento inicial que não concebia o professor como único mediador. Na sala de aula de Alemão Instrumental identificamos mediadores diversos: professor, colegas de sala, as folhas de conhecimento sistêmico e até mesmo os conhecimentos que o aluno traz consigo, ou seja, seu conhecimento de mundo. Com o intuito de delinear o triângulo que seria a base para a compreensão do desenvolvimento do processo de leitura em alemão, decidimos denominar o terceiro integrante do triângulo de *linguagem* uma vez que esta, segundo MARCONDES (2000: 37-38), deve ser entendida como “prática social concreta”, como o “modo de interagirmos socialmente em comunidade” e “constitutiva, tanto da realidade, enquanto estabelece o horizonte da possibilidade de nossa atuação no real, quanto de nossa compreensão dos contextos sociais de que participamos”. Dessa forma, chegamos ao seguinte triângulo: *sujeito* (aprendiz/leitor) ↔ *linguagem* (professor, colegas, conhecimento sistêmico e conhecimento de mundo) ↔ *objeto* (texto em alemão).

Observamos, assim, que a sala de aula de Alemão Instrumental segue a proposta sócio-interacionista vigotskiana, posto que salienta as interações do sujeito com o objeto apontando para o fato de que a ação do primeiro sobre o segundo passa necessariamente pela mediação social, ou seja, há a interação entre o aprendiz (*sujeito*) e o texto (*objeto*) mediada pelo social (*linguagem* - professor, alunos e conhecimentos de mundo e sistêmico). Sob essa perspectiva, o aprendiz/leitor de Alemão Instrumental também pode ser considerado um sujeito ativo e interativo, na medida em que dialoga não só com o texto e seu autor, mas também com todos os participantes da sala de aula na busca pela construção do significado do texto.

Para ratificar o aluno como um sujeito ativo e interativo e a mediação social presente na sala de aula de instrumental, podemos citar as aulas iniciais que funcionaram como um processo de sensibilização do aprendiz/leitor sobre a abordagem instrumental de leitura. Nesta fase, os professores conduzem os alunos à

apreensão do que seja o ato de ler por meio de atividades de leitura propostas em sala de aula. O sujeito-leitor começa, portanto, a se constituir como leitor na e pela interação social estabelecida desde o início das aulas:

O primeiro texto abordado foi '*A questão e uma escolha*', texto com palavras e frases inteiras riscadas. Pedimos que lessem o texto. Quando perguntamos a que conclusão eles chegaram dessa leitura, a aluna *Amanda* afirmou que na leitura existem informações que não são tão importantes para a compreensão total. *Sérgio*, por sua vez, acrescentou que as informações que estavam apagadas no primeiro texto seriam adicionais e detalhistas, assim não interferem na compreensão do texto (Relatório, 1ª aula de 15/8/2005).

Estes dados nos levam a afirmar que a sala de aula sob análise representa o nosso "social", visto que agrupa vários sujeitos que se relacionam e que estão imbuídos da mesma consciência de grupo seguindo determinadas normas de conduta. Para esse espaço os sujeitos trazem consigo suas histórias que contribuirão para as construções dos significados em sala.

Há também nesse contexto a transição de uma influência social externa (dos professores, que os levam à reflexão e ao diálogo, dos outros alunos e da linguagem em si) para um processo interno (que o aluno constrói dentro de si). O desenvolvimento da habilidade leitora em alemão se constrói no embate entre o interno e o externo, caminhando do social para o individual por meio da progressiva individualização dos conhecimentos que estão sendo construídos em sala.

Com o objetivo de aprofundar nosso diálogo com Vygotsky sobre a relação aprendizagem-desenvolvimento, mostraremos como os professores desenvolvem no aluno a aptidão de identificar uma determinada estrutura na língua alemã e como a internalização de tal estrutura implica na compreensão do texto.

Como leitores, os alunos devem estar familiarizados com a estrutura da língua alemã de forma que consigam identificá-la no texto e assim compreendê-lo. Para tanto, a aquisição do conhecimento lingüístico é gradativa e acontece de forma conscientizada.

Considerando que as aulas de instrumental são preparadas de acordo com a análise das necessidades do aprendiz, os professores iniciaram a sistematização do tempo verbal *Präteritum*, visto que tal forma seria a mais freqüente nos textos abordados no curso. Como propostas para a aprendizagem do conhecimento sistêmico da língua alemã, os professores do curso decidiram, sempre que fosse necessário, interromper os trabalhos com os textos para trabalharem com as estruturas gramati-

cais. Assim, os professores selecionaram um pequeno texto com estruturas do tempo verbal em questão e ao final da leitura sistematizaram o uso do mesmo.

Após esse primeiro contato com o *Präteritum*, os alunos exercitaram a identificação da nova estrutura em um texto que abordava o mesmo tema do anterior. Os aprendizes deveriam identificar e classificar os verbos como regular ou irregular e informar suas respectivas formas no infinitivo. Dessa maneira, estariam trabalhando e internalizando a nova estrutura.

Nessa fase, verificamos que os alunos já se mostravam capazes de identificar o *Präteritum* e a partir dele chegar ao infinitivo do verbo e seu significado para em um segundo momento conseguirem interagir com os textos de forma independente e, dessa forma, dar um novo passo buscando a construção do significado dos mesmos. Constatamos aqui o fato de a aprendizagem preceder o desenvolvimento, já que aquela possibilita e impulsiona o desenvolvimento do aluno.

Os professores de instrumental conscientes da importância da aprendizagem por parte dos aprendizes/leitores das estruturas gramaticais do alemão procuram, como mediadores, fornecer os mecanismos adequados para a apropriação e internalização de tais estruturas, uma vez que o aprendiz só será capaz de prosseguir em seu processo autônomo e consciente de leitura em alemão assim que conseguir internalizar os instrumentos mediadores construídos na interação social.

Nessa etapa do curso, iniciam-se os trabalhos com textos relativamente mais longos e mais complexos. Visando amenizar a dependência dos alunos em relação ao professor, criar um roteiro para leitura e despertar o interesse pelo texto, os professores agregam ao texto perguntas: no grupo A, as questões correspondentes à compreensão leitora e no grupo B, à estrutura gramatical. Os alunos devem primeiramente ler as perguntas de compreensão leitora, que servem como auxílio para a leitura, atraindo o interesse dos alunos e facilitando no estabelecimento de objetivos; em seguida, começam a leitura do texto assinalando as palavras transparentes, as palavras alemãs conhecidas e as formas verbais. Após esses passos, os alunos devem responder as questões de estrutura gramatical, posto que, ao trabalharem a estrutura do texto, já terão lido o texto pelo menos duas vezes e conseqüentemente terão facilidade em responder as perguntas de compreensão. Nesta fase, os professores orientam e monitoram os alunos durante as tarefas, já que estes ainda não são capazes de cumpri-las sozinhos.

Mais adiante no curso encontramos o aprendiz/leitor no *NDR*, uma vez que consegue se guiar sozinho na leitura sem precisar mais do auxílio do professor e/ou de um par mais competente para orientá-lo. Entretanto, vale ressaltar que nem todos os alunos atingem o *NDR* em tempos similares, visto que estamos trabalhando com indivíduos que possuem histórias diferentes, maneiras e tempos de aprender também diferentes. Dessa forma, muitas vezes encontramos alguns alunos no *NDR* e outros ainda na *ZDP*.

5 Considerações finais

Como verificado ao longo do presente artigo, o processo de ensino-aprendizagem na abordagem instrumental de leitura em alemão pode ser interpretado à luz das teorias vigotskianas. Encontramos nesses contextos o interesse pela construção do conhecimento na interação em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro por meio da linguagem.

Ao problematizarmos e buscarmos a compreensão do processo interacional de leitura em alemão como LE, o que pretendemos foi contribuir para a reflexão tanto do professor que trabalha com a abordagem instrumental de leitura ou que se utilize da leitura em sua sala de aula, quanto do aprendiz/leitor.

Sem dúvida, o diálogo promovido entre o processo de leitura e as teorias vigotskianas aqui realizados não conseguiram dar conta de todos os questionamentos que surgiram ao longo de nossa investigação, contudo, este trabalho não pretende ter um caráter conclusivo, mas sim ser uma proposta para estudos futuros. Abre-nos a possibilidade de aprofundar mais esta questão através da investigação da relação pensamento e linguagem na construção do significado do texto em alemão.

Bibliografia

CASTORINA, José Antonio et alii. *Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate*. São Paulo, Ática 1996.

DAVIS, Claudia. "Piaget ou Vygotsky: uma falsa questão". In: *Viver Mente & Cérebro. Série Memória da Pedagogia 2/2005*, 38-49.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. "Vygotsky e Bakhtin: um diálogo". In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Hg). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e educação. Um intertexto*. São Paulo, Ática 1995, 155-161.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. "Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível". In: BRAIT, Beth (Hg.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, editora UNICAMP 1997, 311-329.

GALLIMORE, Ronald / THARP, Roland. "O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito". In: MOLL, Luis C. (Hg). *Vygotsky e a educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas 1996, 171-199.

KOHL, Marta. "História, consciência e educação". In: *Viver Mente & Cérebro. Série Memória da Pedagogia 2/2005*, 6-13.

MARCONDES, Danilo. *Filosofia, linguagem e comunicação*. São Paulo, Cortez. 2000, 37-59.

REGO, Teresa Cristina. "Ensino e constituição do sujeito". In: *Viver Mente & Cérebro, Série Memória da Pedagogia 2/2005*, 58-67.

TUDGE, Jonathan. "Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares e a colaboração entre pares. Implicações para a prática em sala de aula". In: MOLL, Luis C. (Hg). *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre, Artes Médicas 1996, 151-168.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Versão organizada por COLE, Michael et alii. Tradução de José Cipolla NETO et alii. São Paulo, Martins Fontes 1998.