

**OBSERVAÇÕES
SOBRE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Regina Maria de Britto Figueiredo (PUC/RJ)

Partindo da experiência – desde 1976 – no magistério público e particular, no ensino de língua alemã como língua estrangeira ou segunda língua (doravante L2), tenho verificado que uma das principais dificuldades apontadas pelos alunos no processo de aprendizagem desta língua refere-se a questões ligadas à declinação das palavras. Os motivos (relatados pelos alunos) mais citados como possíveis causas de tais dificuldades podem ser categorizados em dois tipos de afirmações: a) "Nunca estudei latim ou qualquer outra língua declinável", e b) "Português não se declina, daí minha dificuldade".

Estas duas categorizações remetem a uma visão específica de ensino/aprendizagem de L2, que relaciona este processo a certos comportamentos e pressuposições dos alunos. A dificuldade indicada pelos alunos poderia estar relacionada à comparação que, geralmente, se faz com a aquisição anterior de alguma outra língua estrangeira ou, até mesmo, em comparação com a aprendizagem da língua materna (LM), no caso específico de nossa pesquisa, da língua portuguesa. Estas comparações podem ter o viés de questões de interferência no processo de construção de conhecimento na aquisição de uma segunda língua como, por exemplo, a visão de aprendizagem que os alunos já trazem como bagagem cultural, e/ou o por que possuem esta visão de aprendizagem. Um aluno chegou a me perguntar: "Para se aprender uma língua viva tem que se aprender antes uma língua morta?". A estas se juntaram outras indagações: Eles sabem o que significa declinar uma palavra? Então, por que se utilizam do verbo declinar?

Estas questões foram instigadas pela leitura de um artigo provocante (cf. *A teoria na prática é outra?* em Krieger Olinto, 1989), que embora se referisse à teoria na prática literária, sugeria um questionamento na mudança de visão teórica em qualquer prática. Portanto, partindo de um problema prático, realizei uma pesquisa em sala de aula, levando em conta vários observadores (a visão do professor – a minha perspectiva como professora da turma, a do observador

externo – um ex-aluno convidado para esta tarefa – e a dos alunos), em um dado contexto de ação comunicativa.

Parti, inicialmente, para a observação de como e quais fatores individuais e/ou fatores gerais estavam sendo processados na aquisição das declinações por alunos de 3º grau, em uma instituição particular, no contexto formal da sala de aula de língua alemã como L2. A idéia inicial deste trabalho consistia em articular a observação dos fatores sociais e psicológicos envolvidos no processo de aquisição de uma segunda língua (Schumann, 1978). No desenvolvimento desta pesquisa, realizada durante um semestre letivo, a questão se direcionou para a análise acerca da visão de aprendizagem trazida pelos alunos ao ingressarem no curso de línguas e a verificação de uma possível interferência desta visão no processo de aquisição das declinações em língua alemã.

A aquisição de uma segunda língua (ASL, doravante) é um processo que envolve vários fatores interrelacionados (Ellis, 1985). Devido à complexidade do processo, e mediante a riqueza do material coletado para a pesquisa, o enfoque foi direcionado: a) para a observação do processo que envolve a aquisição das declinações, a partir da perspectiva dos alunos iniciantes em alemão como L2, no ambiente da sala de aula, através de suas notas de campo e diários, e, b) para algumas considerações acerca da noção de análise de erros (já que esta tem a ver, diretamente, com a noção de aprendizagem trazida pelos alunos), conforme têm sido articulados certos conceitos durante seu próprio processo de construção: isto é, como certos conceitos são processados na abordagem behaviorista, na construtivista (sendo esta a orientação que me possibilita estruturar toda esta pesquisa).

A ASL ocupa-se em investigar o processo de como os estudantes aprendem uma língua adicional após ter adquirido a L1, e não tem como objetivo contrastar a aquisição de uma segunda língua com a aquisição de uma língua estrangeira (Ellis, 1985). A ASL resulta de vários fatores interrelacionados que concernem não só ao aprendiz, mas à construção do processo de aprendizagem.

Na construção de conhecimento, considerada a partir de um conjunto de procedimentos relacionados entre si, torna-se necessária a compreensão do papel da linguagem. Esta viabiliza a pesquisa do

significado dos eventos que acontecem na vida diária, e como eles ocorrem, com a finalidade de os observadores participantes envolvidos no processo compreenderem melhor o contexto social através da apreensão dos significados construídos por eles mesmos. É neste sentido que se pode afirmar: "O significado é o resultado da inteligibilidade interindividual. Em outras palavras, o significado é construído socialmente." (Aronowitz & Giroux, 1991: 93)

Esta abordagem considera a aprendizagem de uma L2 como processo em construção, e questiona a visão behaviorista em ASL.

O behaviorismo recebeu influência da escola de psicologia behaviorista (tendo como objeto de estudo o comportamento observável e mensurável) e ficou marcada pela obra do lingüista americano Leonard Bloomfield (*Language*, 1933). Em termos pedagógicos, dentro desta linha, trabalha-se com padrões por imitação, repetição e memorização. Neste método chamado audiolingual, ensina-se a língua dando ênfase à pronúncia através de exercícios orais repetitivos das estruturas básicas da oração. A técnica básica da aula consiste na prática de estruturas. "A tarefa do aluno consiste em praticar estas estruturas básicas. Precisam da repetição e mais repetição de estruturas, e apenas do vocabulário suficiente que permita esta repetição de estruturas" (Hockett, 1959). Dentro desta perspectiva estruturalista americana, um de seus procedimentos é a análise contrastiva: Fries (1945) identificou os problemas de aprendizagem de uma língua estrangeira com o conflito de sistemas estruturais diferentes, isto é, com as diferenças existentes entre as estruturas gramatical e fonológica da LM e da L2. Através da análise contrastiva das duas línguas era possível "prever" e "tratar" de questões relacionadas à interferência, com a ajuda de material didático preparado de forma adequada. A partir dos anos 50, surgiu, então, este tipo de análise que se baseava em comparações sistemáticas do inglês com outras línguas, com o objetivo de resolver problemas fundamentais na aprendizagem de línguas estrangeiras. Os estudos lingüísticos estruturais baseiam-se, primeiramente, no ensino auditivo e depois pelo ensino da pronúncia, seguido pelo falar, ler e escrever: a língua é identificada com a fala e esta é trabalhada pela estrutura. O foco sempre é colocado nos procedimentos de ensino e no papel do professor, o responsável pela formação de hábitos lingüísticos (observáveis e passíveis de serem automatizados) nos alunos através da associação entre estímulo, res-

posta e reforço para que se evite o erro que, nesta visão, é considerado um sinal de não-aprendizagem.

A abordagem sócio-construtivista de aprendizagem se opõe, também, à visão cognitivista que recebeu influência do mentalismo, escola de pensamento que afirma que os processos e estados mentais existem independentes de suas manifestações de comportamento, mas que podem explicar o comportamento. Chomsky (1965) começa a desarticular as argumentações da análise contrastiva, fazendo uma relação entre a língua e a mente, através das noções da competência e capacidade inata. Neste sentido, a visão cognitivista se opõe ao behaviorismo. Para Chomsky, a competência consiste na representação mental das regras lingüísticas que constituem a gramática internalizada do ouvinte-falante e distingue-se de desempenho, que consiste na compreensão e produção da língua. O papel do professor consiste, apenas, em facilitar o processo de aprendizagem, ao contrário da perspectiva relacional de aprendizagem, em cujo foco estão incluídos os professores e alunos interagindo na sala de aula.

Ao enfatizar a capacidade mental e inata na aquisição de L2, Chomsky minimiza a contribuição do ambiente lingüístico do contexto. Para ele, a aquisição de uma língua não é o produto de formação de hábitos e comportamentos – é o resultado de formação de regras inatas, mentais: todos os seres humanos possuem uma predisposição inata que induz regras da língua-alvo, a partir do tipo de *input* a que aquele falante está exposto. O papel que o *input* (= processo de acesso à informação, ou, informação sendo acessada) representa é questão central em ASL (Ellis, 1985).

Chomsky observa, na década de 60, que, em vários casos analisados, não ocorria correspondência entre o tipo de língua a ser observado na informação dada (*input*) e a língua produzida pelo estudante. Surge, assim, a proposta da explicação, no aprendizado de línguas, pelo estabelecimento de hipóteses sobre a existência de uma série de processos mentais responsáveis por atuar sobre a informação recebida. Esta visão mentalista Chomsky designou de estratégia do estudante na aquisição da língua ("language acquisition device" – Ellis, 1985: 12). Para ele, a única função do *input* consiste em detonar a capacidade de construir regras lingüísticas que as pessoas possuem. Desta forma, torna-se possível às pessoas criarem novos enunciados

e desenvolverem regras específicas na língua alvo. Entretanto, cabe observar que, na esfera do desempenho, Chomsky, como mentalista, enfatiza mais a contribuição do estudante sem relacioná-lo a seu ambiente e não considera os fatores contingentes como, por exemplo, limitações de memória, interrupções por qualquer motivo, interação aluno-contexto-sala de aula, dentre outros fatores, que seriam considerados dentro de uma visão sócio-construtivista.

Na abordagem mentalista, a questão da interação está focada, apenas, na forma, não levando em conta a função da língua. A interação é vista como troca de enunciados, e a noção de contexto é puramente lingüística.

À medida que foram desenvolvidas pesquisas neste sentido, foi também constatada a necessidade de adequação dos dados da L2 ao estágio de desenvolvimento em que os alunos se encontram.

Nos estudos referentes ao que consiste à informação mais adequada, Krashen (1981) faz distinção entre aquisição e aprendizagem: aquisição refere-se à assimilação natural das regras da língua através de seu uso para a comunicação, portanto a aquisição é o processo básico que permite alcançar o domínio da língua. Já aprendizagem refere-se ao estudo formal das regras da língua e seu processo consciente. Segundo ele, a aprendizagem atua apenas como "monitor". O sistema aprendido serve, apenas, como um guia da produção do sistema adquirido. O monitor é o depósito do conhecimento gramatical consciente de uma língua aprendida através do ensino formal e à qual se recorre para codificar enunciados produzidos através do sistema adquirido.

Krashen descreve estas condições a partir das informações que o aluno recebe. A informação deve ser compreensível, um pouco acima do nível de competência do aluno, interessante ou relevante, não deve ser manipulada segundo os critérios de seqüência gramatical, apresentada em quantidade suficiente e experimentada em contextos de baixa ansiedade (cf. "input compreensível" de Krashen, 1981).

Segundo Krashen, a aprendizagem da língua acontece mediante o uso comunicativo da língua. Krashen & Terrell (1983) vêem a comunicação como a função mais importante da língua, cujo foco es-

tá centrado no ensino de habilidades comunicativas. Segundo eles, métodos que consideram a gramática como o componente central da língua, (como o método audiolingual) não se baseiam em teorias sobre a aquisição da língua, mas em outras teorias como a estrutura da língua (1983: 1). A língua é, portanto, um veículo para comunicar significados e mensagens e eles afirmam que a aquisição só pode acontecer quando as pessoas entendem mensagens na língua alvo (Krashen & Terrell, 1983: 19). Entretanto, apesar de seu enfoque comunicativo, eles continuam a considerar que a aprendizagem da língua consiste no domínio gradual de estruturas (cf. a fórmula de Krashen $I + 1 =$ informação de entrada que contenha estruturas superiores ao nível atual do aluno), assim como o fazem os proponentes do método audiolingual. A única novidade desta proposta é que ela considera a importância fundamental das mensagens dentro de uma visão de língua constituída por elementos léxicos, estruturas e mensagens.

Para realizar esta análise do processo de aquisição das declinações, numa turma de alunos iniciantes de L2 na construção de conhecimento, baseio-me na linguagem utilizada pelos alunos, por ser ela o meio onde se realiza e que possibilita a observação da função social da língua.

Por se tratar de um trabalho sobre procedimentos interpretativos através da investigação da linguagem em uso, realizo esta pesquisa dentro do paradigma interpretativista, por ser este adequado a este tipo de análise. Para esta, os dados foram coletados através de aulas gravadas em áudio, breves questionários, notas de campo, anotações de um observador externo e diários do professor – a variedade desses instrumentos possibilita várias versões sobre uma questão investigada, possibilitando a triangulação de perspectivas.

A partir de uma visão de conhecimento como processo, e da constatação de que a sala de aula é um espaço adequado para procura do conhecimento em si, optei por esta prática de pesquisa, e como professora-pesquisadora, estaria atuando na produção de conhecimento sobre minha própria prática, na sala de aula.

Dentro do paradigma interpretativista a que se propõe este trabalho, a vertente que o orienta é de base etnográfica (Erickson, 1994 e Nunan, 1992), com ênfase nos aspectos sociais. Com origem

na Sociologia e na Antropologia, a pesquisa etnográfica focaliza o uso da linguagem no contexto social, abrangendo a interação entre os participantes, inclusive o observador participante. A pesquisa etnográfica é cada vez mais utilizada no espaço de sala de aula, por ser este um contexto de interação social onde se busca compreender a construção do conhecimento através da perspectiva de todos os participantes envolvidos neste processo.

Sobre a influência da interação na sala de aula, no processo de aquisição de L2, Chaudron (1988) relata que os traços interativos surgem durante os processos de negociação e de construção de compreensão e significado, porque criam oportunidades de fala:

These interactive features consist of ways of negotiating comprehensibility and meaning. Long (1983) suggests, in fact, that interactive modifications are more important for acquisition than modifications of native speaker speech that only result in simplified target language syntax and morphology. (Chaudron, 1988: 9)

As oportunidades de fala, aconteceram no primeiro dia de aula. Foi realizada no primeiro semestre letivo de 2000, em uma escola teológica particular de 3º grau, no centro do Rio de Janeiro. A turma, que constitui a *população* de pesquisa, compõe-se por 12 alunos de classe média, com idades que variam entre 19 e 52 anos. São provenientes dos cursos de Filosofia 1 e 2 e de Teologia 1 daquela instituição.

Entre as aulas realizadas no primeiro semestre letivo, 10 aulas seqüenciadas (durante os meses de abril, maio e junho) foram escolhidas para ser objeto de investigação desta pesquisa, por trazerem questões de alguma forma ligadas ao tema aqui analisado. Não foi recomendada, por parte da instituição, a realização de gravação em vídeo, mas foi aceita a presença, durante as aulas, de um observador externo, um ex-aluno de alemão como L2, que já havia concluído o curso há dois anos, pertencente à instituição. Foram consideradas, também, algumas perguntas dos questionários respondidos pelos alunos, na primeira e na décima aulas gravadas em áudio, trechos de meu diário e provas dos alunos.

Por se tratar de uma turma de iniciantes em aprendizagem da língua alemã, (todos tendo a língua portuguesa como L1, exceto um aluno chileno, mas que fala fluentemente a língua portuguesa con-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

forme fui informada pela secretaria da escola), nos primeiros quinze minutos do primeiro dia de aula, perguntei aos alunos, através de uma conversa informal, com o objetivo de "nos conhecermos melhor" (como registrei em diário do dia 15 de fevereiro), as três questões a seguir:

1. Por que aprender alemão?
2. Para que aprender alemão?
3. Você já aprendeu alguma língua estrangeira? Foi no 2º grau?

Ao fazer estas perguntas, ainda não havia decidido qual seria a questão de pesquisa que eu iria trabalhar. Sabia, apenas, que deveria providenciar, através de vários instrumentos de pesquisa, o material que me fornecesse dados para serem posteriormente analisados na elaboração de um trabalho em ASL, disciplina que eu estava inscrita, no Curso de Pós-Graduação em LA, na Faculdade de Letras – UFRJ, naquele semestre. Neste sentido, pedi aos alunos que escrevessem diários após as aulas, e, durante as mesmas, fazia as minhas notas de campo, através de breves anotações.

As informações que eu havia registrado, através dos dados obtidos pelos instrumentos citados acima, apontavam para o fato de que não se estuda a língua alemã, quando esta é oferecida entre outras línguas, porque "ela é difícil de aprender". E pude observar que esta constatação estava baseada na hipótese de que a dificuldade era causada pelas declinações da língua alvo, a L2 a ser aprendida.

Na aula do dia 11 de abril, quando começaram as unidades referentes ao uso das declinações, a análise inicial dos dados apontou uma pergunta de pesquisa com seus desdobramentos: a visão de aprendizagem trazida pelos alunos pode interferir no processo de aquisição de uma L2? Como é este processo na aquisição das declinações? Que tipos de estratégias os alunos usam neste processo?

Os testes semanais, realizados pelos alunos, os diários (de alunos e professor), as notas de campo e as anotações do observador externo, juntamente com as gravações das aulas em áudio serviram de base para a triangulação dos dados, através de várias versões com o objetivo de compreender melhor a questão focalizada, além de trazer evidências teóricas sobre o assunto.

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para a transcrição das falas, que estão na análise de dados a seguir, utilizei as convenções abaixo, adaptadas de Ribeiro (1997)

P	professora
A	aluno(a)
:	alongamento de vogal
..	pausa breve
[]	informações acessórias e/ou não verbais
()	palavra ou expressão ininteligível

Obs.: Estas convenções foram utilizadas, apenas, nos textos transcritos. Em todo o texto restante deste trabalho, é utilizado AL = aluno, por exemplo, AL1 = aluno 1.

A visão de aprendizagem partindo da observação considera a capacidade que as pessoas têm em sua vida cotidiana, quem são, o momento em que vivem e os espaços em que atuam.

Na época do primeiro dia de aula, ainda não havia sido definida a pergunta de pesquisa, mas já se direcionava para a questão das declinações quando perguntei aos alunos sobre os motivos que os levaram a se inscrever no curso. As respostas que recebi, registradas em diário, foram as seguintes:

Al 1	"Quando eu vi que tinha esta matéria e o horário coincidia me inscrivi, é uma oportunidade boa para ampliar minha cultura geral, ser mais útil na comunidade em que vivo, eles vieram da Alemanha. Mas não sei se vou conseguir, alemão é muito difícil, principalmente por causa das declinações."
Al 2	"Porque acho que a gente tem mais que aproveitar, estava a fim de fazer e fiz acho que não tem um porque direto. Sei que não tem nada com inglês que não tem o acusativo, o ablativo..."
Al 3	"Nunca pensei de aprender alemão, mas agora tem aqui, e teologia tem tudo a ver, os escritos em alemão, sei que vai me ajudar porque eu estudei latim."

Observando as informações contidas nos relatos acima, pode-se constatar que o Al1 relaciona a dificuldade na aprendizagem da língua às declinações. O Al2 revela saber sobre declinações, mas desconhece que, em alemão, não existe o caso ablativo. Embora o registro do Al3 apresente problema de estruturação, ficou claro que ele faz uma associação entre alemão e latim, provavelmente referindo-se à noção das declinações, característica em ambas.

Cabe observar que, dentre os 12 alunos, apenas 5 entregaram diários no primeiro dia de aula. Registrei somente os dados dos 3 a-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

lunos que abordaram sobre as questões relevantes para a pesquisa. Os demais relataram fatos que não interessam diretamente a esta análise.

Conforme as notas de campo referentes àquela aula, pude verificar que cinco alunos (seminaristas) estudaram latim, anteriormente, e todos aprenderam inglês no segundo grau. Posteriormente, em conversa informal com os alunos, constatei que o conhecimento de latim limitou-se à frequência durante um semestre de aulas. E todos admitiram possuir pouco conhecimento de inglês. Estas anotações, entretanto, podem ser relacionadas às estratégias usadas pelos alunos na aprendizagem de L2. Ellis (1985) relata que existem duas possíveis explicações para este procedimento que os alunos utilizam quando precisam "peneirar" os dados que recebem e relacioná-los com seus conhecimentos: estratégias cognitivas gerais que também são usadas em outras formas de aprendizado, mas os alunos também podem possuir uma capacidade lingüística especial, a gramática universal (Chomsky, 1965), que os torna aptos a operar os dados recebidos para descobrir as regras da L2, de modo eficiente.

Na verdade, os dados obtidos para a realização desta pesquisa foram insuficientes para aprofundar a questão das estratégias utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem de uma L2. Entretanto, revelaram uma vertente para minha pesquisa: um conflito de visões de aprendizagem, isto é, entre uma visão tradicional e uma visão marcada pela quebra a esse modelo. Este conflito de visões de aprendizagem se exprime através da contradição mostrada entre o que os alunos revelam nos diários em sala de aula sobre o processo de aprendizagem de uma L2 e o que eles esperam (registrado nos diários), buscando um processo em que possam interagir, atuar ou como registrou o aluno, possam ser mais úteis na comunidade onde vivem.

A contradição ficou evidente, por exemplo, logo no início das aulas, principalmente, no diálogo inicial das primeiras aulas de fevereiro. Na pergunta: "Wie geht es dir?" = "Como vai você?", die = você (sujeito = nominativo) deve estar no caso dativo = a você = dir (= objeto indireto). Se o aluno se utilizar da estratégia da comparação com a LM, no caso a língua portuguesa, não vai conseguir se comunicar porque, confundir o dativo com nominativo, muda o sentido da

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

frase, transportando o interlocutor para o contexto de uma outra situação. Os alunos, cada qual a seu tempo, percebiam, foneticamente, o que lhes era pedido e, desta forma, passavam a se comunicar. Para exemplificar, segue-se o registro da gravação em áudio da aula do dia 28/03:

P – Wie geht es dir?	P – Como vai você?
A1 – äh... danke!	A – ähm... obrigada!
P – und.. [a professora espera que o aluno complemente a fala com: "obrigada... e você? = danke! und dir? ...]	
A2 – danke..gu:t! und du:?	
AA – [alguns alunos repetem juntos] dir: dir:	
A1 – Regina .. me pergunta de novo?	
P – Wie geht es dir?	
A1 – danke: .. gut.. es geht. .. mir .. gut ..und dir: ?..	
AA – (incompreensível)	
P – was ist passiert?	P – O que está acontecendo?
A3 – é.. vou falar mesmo em ... em português...	
P – wenn du willst..	P – como você quiser..
A3 – a gente falou antes da aula.. a gente tava falando antes da aula .. é .. sobre isso: ..	
P – wieso denn?	P – como assim?
A3 – ähn.. ah .. o problema é esse.. em português a gente não tem isso: .. de ter que declinar.. inglês não tem isso: .. né? .. agora: ..latim .. mas eu não fiz latim ..	
A4 – pra .. pra aprender alemão .. tem que ser como .. como antigamente .. tem que aprender como latim .. não tem jeito .. dá as listas pra gente .. Regina ..	
P – listas? ..	
A4 – das declinações ..	
A3 – já te falei Regina .. senão .. vou errar sempre: .. tem que: .. tem que ter .. uma batelada de exercícios .. e: .. tem que decorar .. senão: eu vou errar sempre ..	

Com este diálogo, os alunos parecem querer trazer de volta a técnica de se trabalhar com padrões por imitação, repetição e memorização. Esta visão está dentro de uma abordagem behaviorista de aprendizagem, através da noção de erro como forma inaceitável, produzida por alguém que esteja aprendendo uma língua estrangeira, e com a idéia de formação de hábitos lingüísticos que devem ser automatizados.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Entretanto, se compararmos o diálogo acima com o registrou em diário (14/03) do AL3, verifica-se uma contradição: "é muito mais fácil aprender alemão como foi a aula de hoje. Acho que nunca mais vou esquecer do nome dos ingredientes de bolo, e nem dos artigos, e nem do bolo, claro! Esse tipo de aula é diferente, dá pra aprender alemão mesmo, até as declinações!". Ele está se referindo ao evento de comemoração dos aniversariantes que pertencem à nossa turma, do mês de fevereiro. Neste dia, propus aos alunos uma aula diferente. Disse-lhes que não precisariam levar cadernos. Seria ao ar livre, no jardim, onde havia mesa e bancos. Anteriormente, pedi ao zelador e à secretária da escola que me ajudassem e os convidei para participarem conosco – era a oportunidade de conhecê-los melhor. Conforme anotações em diário, observei que alguns alunos acharam estranho e me perguntaram se não ia haver aula. Respondi que "se o 'quadro negro' já era 'verde' há muito tempo, então por que a 'sala de aula' não pode ir, também, para o verde do jardim que está em frente a nossa sala?". Anotei, ainda, que embora rissem do jogo de palavras, continuaram achando estranho, embora eu verificasse depois que os alunos demonstravam gostar da idéia, através da participação no evento. À medida que iam se processando as ações durante aquele evento, aproveitei para introduzir o vocabulário (com seus respectivos artigos) e as expressões correspondentes. Foi interessante observar que ninguém reclamou do tamanho das palavras, e todos aprenderam a desejar "feliz aniversário" em alemão, que é declinado no acusativo – aprenderam *cantando*, literalmente: "Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag" = "parabéns pra você". A partir desta aula, ninguém mais esqueceu, que em língua alemã tudo o que se deseja a alguém tem que ser declinado no acusativo. Na aula seguinte, quando saudei os alunos ao entrar em sala, constatei, de imediato, no diálogo que se seguiu, que eles haviam aprendido o acusativo sem necessidade de "decorar listas", nem de repetições:

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

14/03 (iniciando a aula)

P – guten Morgen!	P – bom dia!
AA – guten Morgen!	A A– bom dia!
A1 – guten .. aus guten Morgen... ist gleich wie herzlichlen Glückwunsch..	A1– bom ... de bom dia é igual a feliz aniversário .. (com esta afirmação, o aluno se referia que as duas expressões estavam no acusativo, pela terminação da palavra).
P – genau .. prima!	P – exato .. ótimo!
A2 – ist .. gleich wie guten .. Tag! ..	A2– é .. é igual a bom.. dia!..
A3 – guten .. abend!..	A3– boa .. noite! ..
P – ausgezeichnet .. das ist ja .. ein Geschenk für mich! ..	P – excelente .. isto é que é um presente pra mim!
A1 – Geschenk .. tem a ver com .. a aula passada .. né? .. das Geschenk .. é neutro.. nunca .. é .. nunca entendo direito o neutro: .. é o .. o it do inglês .. né? ..	
P – genau ..	P – exato ..
A1 – e: .. nunca: pensei nisso .. que .. que .. quando a gente .. diz bom dia: tá .. ta: desejando um objeto direto ... é acusativo né?	
A2 – declina sem sentir ... [risos]	

Nesta última fala acima, o AL2 sugeriu que declinar uma palavra é algo desagradável. Interpretei a reação da turma – risos – concordante com a constatação do colega. O mesmo fato foi notado pelo observador externo:

Aula do dia 14/03:

Duas causas que pude observar, na aula de hoje, como dificuldade inicial de quem está aprendendo uma língua:

1. deficiência no próprio idioma, de gramática em português, de análise sintática. Alguns alunos não percebem que quando se opta pelo plural, já se declina de forma diferente;
2. decorre um pouco da primeira: o fato do aluno não entender o sentido do caso neutro cria uma dificuldade adicional.

Na verdade eu também acho que todo o aprendizado das declinações deriva do entendimento do que seja: um caso que muda de acordo com o gênero da palavra, e nós nem temos o gênero neutro! Isso deixa transparecer nas conversas, nos erros das sentenças construídas.

Na seqüência da aula que se iniciou com o diálogo acima, pedi aos alunos que escrevessem, em poucas linhas, o que eles entendi-

DEPARTAMENTO DE LETRAS

am por declinar uma palavra. Categorizei as respostas recebidas em quatro grupos:

a) não definiram:

AL1 – "Tenho dificuldade em declinar. Preciso de mais explicações".

AL2 – "Sei como fazer, mas não sei agora dizer o que é".

b) recorreu à LM:

AL3 – "Tem a ver com concordância. Questão de gramática. A técnica que eu uso para resolver um exercício é de acordo com a repetição, sempre tenho que recorrer às anotações do que significa em Português".

c) associaram ao significado/sentido do texto:

AL4 – "Seria a forma de localização e significado das palavras na frase dando-lhe um sentido, pelas terminações".

AL5 – "Declinar é passar as palavras que recebemos para os determinados casos como, nominativo, genitivo, acusativo, ablativo e vocativo para que possamos num determinado texto, identificá-las e entender o sentido do texto".

d) definiram em relação à função sintática:

AL6 – "Declinar é adequar uma determinada palavra a uma função sintática".

AL7 – "Declinar, para mim, é colocar a palavra na função sintática que ela vai desempenhar na frase. Passar a palavra sujeito para a função de objeto direto ou indireto".

AL8 – "Declinar uma palavra é colocá-la nas diversas funções que ela pode ocupar numa frase".

AL9 – "Declinação aparenta ser modificar a estrutura da palavra de acordo com a função sem modificar seu significado, ou seja, modificar as desinências mas, manter intacto o radical".

AL10 – "Declinar uma palavra é colocá-la numa frase, ocupando diferentes funções sintáticas (sujeito, objeto, adjunto etc.) percebendo como ela aparece diferentemente dependendo de sua função".

AL11 – "É organizar sintaticamente palavras, a fim de que passem uma informação, construindo assim uma frase. O método que eu uso para declinar é: decorar declinação e comparar com o português. Exemplo: Se eu vejo que é objeto direto, logo é acusativo, sendo assim, eu declino a palavra no acusativo".

AL12 – "É preciso seguir os passos: 1º) reconhecer o gênero das palavras, 2º) reconhecer imediatamente a função sintática, 3º) declinar. Acredito que seja isto, pois ainda não fiz latim".

Pode-se observar que quase todas as declarações afirmam a gramática como o componente central da língua.

AL3 e AL11 recorreram a LM para tentar definir o que é "declinar". Entretanto, no exemplo registrado pelo AL11, observa-se que ele associa a declinação à função sintática da palavra, referindo-se à comparação que faz com o português. O AL5 cita declinações do latim (ablativo e vocativo) que o alemão não possui. O AL12 sinaliza para o fato de que se tivesse estudado latim saberia o que significa declinar uma palavra.

A maioria dos alunos, através destas definições, parece revelar uma preocupação muito grande com o aspecto formal da língua. Esta preocupação pode estar relacionada às dificuldades que estes mesmos "dizem" ter ou, atribuem à aprendizagem da língua alemã, e especificam que a dificuldade são as "declinações". Entretanto, o desempenho destes alunos na resolução das tarefas pedidas em sala de aula e nos testes realizados semanalmente demonstraram o contrário: estes alunos que afirmam que "estudar alemão é difícil" tiram notas altas e conseguem se comunicar (dentro do nível de aprendizagem em que se encontram) na L2 que aprendem.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Este comportamento contraditório pode ser relacionado à visão de aprendizagem que os alunos trazem ao ingressarem no curso. No último dia de aula, na entrega dos resultados da prova, pedi que os alunos escrevessem algo relacionado ao curso de língua alemã. Transcrevo, a seguir, dois relatos:

- | |
|---|
| 1) "Quando eu achava difícil um exercício, e aqueles testes que toda semana a gente fazia, só me lembrava que sempre se diz que antigamente era bom porque estudava latim e isto ajuda a falar melhor o português. Aí é que eu digo que me faz falta na hora em que estou estudando alemão, esse estudo das declinações". |
| 2) "Aprendi latim quando fiz o ginásio. Esta deve ser uma razão para não ter tanta dificuldade agora que estou aprendendo alemão. Eu uso a mesma técnica, decoro as declinações, faço as listas dos gêneros, do plural etc...". |

Pode-se depreender duas informações contidas acima. Os alunos relacionam o desempenho na resolução de tarefas propostas na aprendizagem da língua alemã com a aprendizagem do latim. Partindo desta informação, posso afirmar que o primeiro relato contém uma contradição: apesar de o aluno se referir com saudosismo ao estudo de latim, que ele não teve, a nota final de semestre, deste aluno, foi excelente, obtendo nota 9,8. A outra informação é decorrente da associação que os alunos fazem entre língua alemã e latina através do termo "declinações", surgindo, também, as palavras: difícil, dificuldade.

Comparando estes, e todos os dados anteriormente analisados, com a sugestão apresentada pelo observador externo:

Observador externo – aula 04/07:

"Minha sugestão:

- dar muitas listas, de tudo que puder, com os artigos, em cada lição nova para, depois, poder declinar sem erro, no gênero certo;
- não tem como fugir das "decoreba" para depois se exercitar muito, nos casos diferentes das declinações;
- não funciona um método de primeiro mundo, essas teorias novas, aqui, num país de terceiro mundo, aqui nessa cultura.

Acho que as dificuldades aparecem devido ao contexto cultural dos alunos: as deficiências que já vêm do 2º grau com um ensino fraco, levando ao que se chama o "analfabeto funcional". (Cf. Anexo).

Retomando as questões iniciais que motivaram esta pesquisa, e através das informações reveladas pela análise dos dados, posso afirmar que a noção de aprendizagem trazida por esses alunos para a sala de aula de língua estrangeira está fortemente ancorada numa visão tradicional de aprendizagem. Este modelo trabalha apenas o aspecto formal (ênfase nas declinações) da língua desconsiderando a sua função, na medida em que desloca a língua de seu uso, preocupando-se apenas com as formas, evitando erros.

Decorrente deste padrão tradicional, pode-se constatar o *mito da dificuldade previamente atribuída* ("porque não estudei latim ou outra língua estrangeira anteriormente, estudar alemão vai ser difícil").

O mesmo padrão foi verificado nas considerações e sugestões do observador externo que me foi indicado pela instituição onde aconteceu esta pesquisa, e onde ele cursou o primeiro e segundo graus, conforme ele mesmo relatou numa conversa informal, no último dia de aula. Nesta oportunidade, pude verificar que todos os alunos tinham cursado o segundo grau em instituições de classe média, no Rio de Janeiro, embasadas numa visão tradicional de ensino/aprendizagem.

Paradoxalmente, e apesar do *mito* constatado, observou-se que os alunos não apresentaram dificuldades no que se refere à questão do processo de aprendizagem das declinações em alemão. Neste sentido, posso afirmar que a visão de aprendizagem dos alunos não interferiu neste processo de construção de conhecimento, porque os alunos e a instituição foram receptivos a este modelo alternativo de aprendizagem que a professora procurou estabelecer em sala de aula – um modelo de aprendizagem que leve em conta as intersubjetividades de todos os participantes discursivos que estão situados histórico-político-sócio-culturalmente e as interrelações que os mesmos fazem.

Uma das motivações para a realização desta pesquisa se originou da necessidade de investigar um assunto que sempre é referido quando se fala em ensino/aprendizagem de língua alemã: a questão das declinações.

Esta preocupação com as declinações relaciona-se ao fato de a língua alemã ser considerada uma língua formal. Quem diz isto? É

senso comum, não tenho as referências. Para investigar adequadamente a pergunta, usei o espaço que me compete como professora de alemão, a sala de aula, valendo-me de todas as vozes ou observações que me fornecessem pistas: os alunos, a instituição (através do observador *externo*), a minha própria voz (pelas atitudes, tentativas de mudanças de hábitos no processo ensino/aprendizagem).

O processo de desenvolvimento da pesquisa mostrou o caminho que ela devia seguir, direcionando-a para a investigação da visão de aprendizagem dos alunos no processo analisado.

Por trás desta constante preocupação dos alunos com a forma da língua, com o medo de errar, sempre pedindo à professora "listas" com o emprego "certo" dos artigos, verifiquei a influência de um modelo de aprendizagem onde a interação é vista como troca de enunciados e a noção de contextualização é puramente lingüística. Este padrão interacional de comunicação não considera a natureza sócio-construtiva do discurso.

Ao contrário do modelo sugerido pelos alunos, a professora propôs, em sala de aula, uma quebra a este padrão através de aulas mais participativas, onde fatores contingentes (comemoração de aniversário, situação do dia-a-dia, os "erros" que acontecem a todo momento) contribuem no processo de enriquecimento da aprendizagem, não só dos alunos, mas também do professor. O observador externo referiu-se a culturas de primeiro ('a dos outros') e de terceiro ('a nossa') mundo. Embora esta observação escape diretamente ao objeto de nossa pesquisa (mas que pode servir como encaminhamento para outras), cabe observar que falar em 'primeiro, segundo, terceiro, quarto mundo ...', relaciona-se a um conceito antiquado. O futuro só conhece um mundo, aquele que se pode observar, embora o caminho esteja repleto de dificuldades. Por mais divergentes que sejam as posições culturais, estas tornam-se fontes de conhecimento, o diálogo possibilita uma compreensão mútua, e, uma base comum para que se possa iniciar a negociação. Para isto, é necessário estar sempre atento ao fato de que as pessoas também se comunicam e expressam suas expectativas indiretamente, ou através de sinais não-verbais, e não apenas através de linguagem formal.

Não se verificou um choque de expectativas e a visão de aprendizagem dos alunos não funcionou como fator de interferência

FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

no processo de aprendizagem, pois os resultados foram enriquecedores.

Sabe-se que os estudos em ASL são o resultado de vários fatores que concernem à situação de aprendizagem (Ellis, 1997). Na medida em que a aprendizagem é um processo sempre em construção, torna-se necessária a realização de outras pesquisas, em outras salas de aula para comparação com estes resultados. E, já que partimos de uma visão de conhecimento como processo em construção contínua, e de que a sala de aula é um dos espaços adequados para a procura do conhecimento, esta forma de pesquisa ajuda a trazer cada vez mais informação sobre os próprios observadores e como eles atuam em suas práticas cotidianas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARONOWITZ, S & GIROUX, H. A. *Postmodern education*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

CAZDEN, C. B. *Classroom discourse*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1988.

CHAUDRON, C. *Second language classrooms*. (Cap. 1 - "Major issues in second language classroom research"). Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Mass: Mit Press, 1965.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. (Cap. 1 - "Key issues in second language acquisition"). Oxford: Oxford University Press, 1985.

———. *SLA Research and Language Training*. (Cap. 1. "Second language acquisition research and language pedagogy"). Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? In: *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

FRIES, C.C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

DEPARTAMENTO DE LETRAS

HOCKETT, C. F. "The objectives and process of language teaching". **In:** BYRNE, D. *English Teaching Extracts*. London: Longman, 1969.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KRASHEN, S.D. & TERRELL, T. D. *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon, 1983.

KRIEGER OLINTO, H. *Ciência da Literatura Empírica*. Uma alternativa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LONG, M. H. "Inside the 'black box': methodological issues in classroom research on language learning". **In:** SELIGER & LONG (eds.): 3-36, 1983.

NUNAN, D. Ethnography. **In:** ——. *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP, p. 52-73, 1992.

RIBEIRO, B. T. Análise de enquadres em uma entrevista psiquiátrica. **In:** *Cadernos do IPUB*. Instituto de Psiquiatria da UFRJ, v.1, n.1, p. 39-78, 1997.

SCHUMANN, J. Social and psychological factors in second language acquisition. **In:** RICHARDS, J. (ed.). *Understanding second and foreign language learning*. Rowley, MASS.: Newbury House, 1978.