# O Construtivismo no aprendizado da Língua Inglesa: uma análise prática

*Aline Oliveira Beffa**
*Nathália Horvath Simões**
*Nathália Rodrighero S. Polachini**
*Patrícia de Aquino Prudente**
*Taís de Oliveira**

**Abstract:** *The present article is a result of teaching experiences conducted in the first semester of 2010 for the discipline of Psicologia da Educação. The main purpose was to put the constructivist theory into practice in the process of acquiring a second language by preparing classes, experiencing them and analysing the results. Based on this philosophy of learning, students learn through interaction with each other and the object of study. However, when learning a second language at a language school, the process of learning is not natural, leading us to question to what extent the constructivism succeeds in the teaching of a second language. The classes were conducted on three different schools - CNA, Up to You and Yázigi Internexus - by the five students mentioned above.*
**Keywords:** *constructivism, English language schools, class experiences.*

## Introdução

O intercâmbio cultural e econômico entre diferentes nações vem sendo objeto de amplos debates na atualidade. Nesse contexto, a demanda por ensino e aprendizagem de língua estrangeira tem crescido vertiginosamente. O ensino de língua estrangeira é um integrante obrigatório do currículo escolar nacional, no entanto, sua ineficácia no ensino regular somada à demanda já citada resulta na expansão deste em escolas de idiomas, as quais criam variadas perspectivas teóricas e metodológicas com o objetivo de abarcar o processo cognitivo.

Apesar da maioria das escolas procurarem inovar em suas metodologias próprias e buscarem tornar suas aulas mais comunicativas e culturais, ainda existem aulas que adotam padrões tradicionais nas quais a prática da transmissão de

* Graduandas do curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP).

determinados conteúdos prevalece sobre qualquer prática de interação comunicativa entre alunos. Com a presente pesquisa, buscaremos problematizar o ensino da língua inglesa em escolas de idiomas das cidades de São Paulo e Osasco, a fim de compreendermos de que forma podem ser exploradas as potencialidades dos alunos enquanto entes comunicativos e reflexivos.

Partimos do pressuposto de que a língua estrangeira "não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais (...), é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo". (BRASIL, MEC, 1998: 38). Isto é, a aprendizagem de língua estrangeira posiciona o aluno perante o conhecimento sobre uma cultura diversa para que, dessa forma, ele reflita sobre a própria cultura e os próprios valores e assim constitua a sua criticidade e o seu pensamento.

Visando uma abordagem de metodológica que possa abarcar tal pressuposto sobre a língua, escolhemos adotar o construtivismo ao ensino de língua inglesa. Considerando o construtivismo como um modelo de aprendizagem que pensa o conhecimento como uma construção progressiva mediada pela interação pessoal e pela constante proposição de desafios ao raciocínio, o presente trabalho almeja colocá-lo em prática em salas de aula de cursos da língua inglesa com o intuito de verificar os processos de problematização e construção de conhecimento em uma língua estrangeira. Além disso, pretende-se observar a recepção e os resultados da aplicação de tal modelo de ensino no contexto das escolas de idiomas.

Diferentemente do conhecimento prévio que o aluno adquire com sua vivência sobre outras matérias escolares, a língua estrangeira pode, em alguns casos, ser apresentada pela primeira vez ao aluno na escola. Sendo assim nos propusemos a refletir sobre algumas questões: de que forma o aluno constrói suas hipóteses para os problemas linguísticos levados pelo professor? Em que se baseia o aluno ao construir suas hipóteses quanto à língua estrangeira? E, isso se dá de forma diferente quanto à língua materna?

## Metodologia

O plano de trabalho foi dividido em três etapas. Primeiramente, preparamos sequências de aulas de inglês, cujo pressuposto central é o ensino a partir da indução e o estímulo à capacidade reflexiva dos alunos. Partimos do material didático e dos temas nele propostos para elaborar sequências didáticas que valorizassem a interação professor-aluno e, consequentemente, a construção de conhecimento como um processo em que o aluno é o sujeito cognoscente ativo. Para tanto, fizemos uso de materiais extras (vídeos, internet e textos) que não se encontram nos planos de aula da escola.

Na segunda etapa, dedicamo-nos a aplicar os procedimentos planejados. Nesta parte do trabalho encontramos algumas dificuldades, que serão explicitadas no item *3.2*. As aulas foram aplicadas em diferentes institutos de idiomas: *Cultural Norte-Americano* (*CNA*), *Yázigi Internexus* e *Up to You Idiomas*, levando em consideração o currículo proposto por cada instituição e o cronograma de aulas.

Por fim, analisamos os resultados e comparamos o objetivo de aula com a prática de fato gerada em sala. Além disso, verificamos pontos de encontro e de distanciamento entre as práticas tradicionalmente conduzidas nas escolas em questão e a prática que realizamos, enfatizando as semelhanças e diferenças percebidas na compreensão do aluno, levando em conta as seguintes questões: De que maneira o aluno participa mais da aula?; Qual prática desperta neles maior curiosidade e reflexão?; Após qual tipo de aula o aluno é capaz de produzir a língua de maneira mais eficiente e autônoma?

## Perspectiva de Análise

Considerando nossa preocupação em compreender como o ensino de língua estrangeira - especificamente, o ensino de inglês, oferecido nas escolas de idiomas - pode fomentar as capacidades intelectuais dos alunos diante do que chamamos de construção de conhecimento(s) em sala de aula, optamos por escolher uma perspectiva teórica que ao mesmo tempo em que nos propiciasse pressupostos de base teórica para o entendimento e a conceituação do Construtivismo, pudesse nos oferecer uma abordagem crítica de análise de aulas práticas.

Por essa razão, adotaremos como perspectiva teórica a concepção de conhecimento proposta pelo Construtivismo piagetiano entendido a partir dos pressupostos teóricos da Teoria Psicogenética (epistemologia genética) proposta por Jean W. F. Piaget (1896-1980) e, também, as discussões sobre ensino e aprendizadem contempladas nos textos de Telma Weisz em *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*, principalmente levando em conta suas elucubrações a respeito da função do professor em "criar condições para que o aluno possa exercer a sua ação de aprender participando de situações que favoreçam isso" (2000: 23).

## Ensino Tradicional *versus* Ensino Construtivista

Uma das questões mais difíceis com a qual nos deparamos durante a presente pesquisa foi definir o que seria um ensino tradicional e um ensino construtivista.

Para buscarmos compreender essa diferença usamos em parte nossa experiência pessoal. Sabemos que ao longo de nossa vida escolar nos deparamos com diversos tipos de aulas, e muitas vezes nos foi pedida a cópia de textos, palavras e conjugações verbais de forma descontextualizada e repetitiva, decoramos conjugações verbais para fazer chamadas orais e fomos apresentados a termos gramaticais que nunca fizeram nenhum sentido e entraram para o esquecimento um dia após as provas. Como professoras de escolas de idiomas, sabemos que muitas dessas práticas não são utilizadas no ensino de inglês não regular. No entanto, existem também aulas extremamente focadas em gramática, regras ortográficas e fonologia cujo objetivo maior é a memorização de estruturas que muitas vezes não serão praticadas e que serão cobradas somente em exercícios na prova.

Carraher (1986) explica que o modelo tradicional de ensino foca-se na transmissão de conteúdos. A experiência de descoberta do conhecimento e do mundo em que vivemos é reduzida a informações, dados e fatos que os alunos devem absorver a partir da exposição feita pelo professor. Essa perspectiva pré-estabelecida do conhecimento torna-o restrito e imutável. É justamente seguindo esta perspectiva que surge outro conceito fundamental do ensino tradicional: a resposta certa. As perguntas, ou as hipóteses a serem formuladas, devem se enquadrar dentro da idéia de que o conhecimento está pronto. Se o aluno quiser adquirir esse conhecimento, ele deverá

chegar à resposta certa, ou seja, à memorização exata daquele conhecimento que lhe foi transmitido.

Lino de Macedo (1994) também explica que o foco do ensino não-construtivista é a transmissão de conteúdos. O professor é a figura central e o detentor do conhecimento pré-estabelecido. O ensino não-construtivista determina que o mundo já esteja formalizado e o aluno deve somente compreender suas estruturas a partir do seu desmembramento em conteúdos possíveis de serem adquiridos em sala de aula. "A visão não-construtivista do conhecimento é ontológica", ou seja, tudo o que existe já é e está (1994: 17). O aluno deve incorporar esse conhecimento de modo que só quando este estiver completamente assimilado o aluno também poderá vir a ser. Por fim, o ensino não-construtivista se constitui como uma prática escolar em si que não precisa ter nenhuma conexão com outras práticas do mundo exterior.

Portanto, as características descritas por ambos os autores a respeito do ensino tradicional e do ensino não-construtivista se assemelham. Resta saber como é o tipo de ensino que se diferencia delas, como é o ensino construtivista.

Segundo Macedo, o ensino construtivista se caracteriza principalmente pela ação no lugar da transmissão. A ação pode ser entendida como a participação ou a experimentação do aluno no processo de construção do conhecimento. A partir dessa perspectiva, o conhecimento não está formalizado, mas passa a ser formalizante, ou seja, o conhecimento é desafiado pelo aluno que o constrói e o desconstrói constantemente. Neste contexto, o aluno vivencia um processo de tornar-se com o conhecimento que não existe previamente, mas existe sempre em formas novas e individualizadas a cada vez que é construído por um aluno.

Macedo também retoma algumas das práticas tidas como tradicionais e explica que o problema não reside nos hábitos e nas rotinas, mas sim na adequação desses. O autor explica, por exemplo, que a cópia em si não é descartável, mas a "forma esvaziada e sem sentido" como é utilizada (1994: 33). Ele aponta que a cópia pode ser usada de forma construtivista, como em uma aula de artes na qual a mesma ganha sentido de laboratório, de pesquisa e de desafio, já que por meio dela o aluno passa a questionar seus traços e compará-los com os traços de grandes autores.

A tabela abaixo explica resumidamente algumas diferenças principais que pudemos compreender entre ensino construtivista e ensino tradicional / não-construtivista:

| **Ensino Construtivista** | **Ensino Tradicional/Não-Construtivista** |
|---|---|
| Foco na ação | Foco na transmissão |
| O conhecimento é (re) construído | O conhecimento está pronto |
| Formalizante | Formalizado |
| Tornar-se | Ser |
| Teoria de ação com o mundo | Teoria de representação do mundo |
| Praticas escolares contextualizadas | Práticas escolares "em si mesmas" |
| Processo constituído de perguntas, problemas e pesquisas | Processo constituído de perguntas prontas e respostas certas. |

## O Experimento

A princípio, houve a tentativa de planejamento de aulas pontuais que procurassem levar em consideração as características de uma aula construtivista. Devido à dificuldade de execução de tal modelo em aulas pontuais por causa do cronograma de conteúdos obrigatório de cada escola, surgiu também a idéia de tentarmos desenvolver projetos que contemplassem tanto os conteúdos de ensino como instigassem a curiosidade e o interesse dos alunos, se a escola permitisse. Com a utilização de aulas sequênciais, projetos que duravam mais que uma aula, tornou-se possível trabalhar com os três últimos tópicos da tabela acima: Teoria de ação com o mundo; práticas escolares contextualizadas; e processo constituído de perguntas, problemas e principalmente pesquisa.

No caso dos planos de aulas individuais, os programas e assuntos delimitados pelo material utilizado em cada nível nos trouxeram problemas quando tentamos colocar estratégias construtivistas em prática. Um dos princípios que se tornaram impraticáveis nas aulas de modo completo foi a não centralização do professor dentro

da sala. Tendo em vista que o conteúdo abordado não é patente ao redor do aluno vimo-nos forçadas a criar um contexto artificial para que a criação de hipóteses fosse realizada pelos alunos. Para tanto, o professor teria que falar muito mais que o aluno, impedindo, muitas vezes, maior interação entre eles e com o professor.

Além disso, todo o processo de criação de hipóteses e (re)construção de conhecimento deveria acontecer no período de uma hora e quinze ou duas horas e meia (aulas aos sábados), o que faz com que o professor seja obrigado a, muitas vezes, desrespeitar o tempo de aprendizagem do aluno, acelerando a sequência da aula.

## Problemas e Dificuldades Encontrados

Como mencionado acima, encontramos algumas dificuldades no planejamento e execução das aulas. Percebemos que para despertar maior curiosidade e reflexão no aluno e assim motivá-lo a participar mais ativamente do processo de construção de seu conhecimento aulas pontuais seriam menos eficientes do que projetos organizados ao longo do semestre e que permeassem diversos conteúdos de ensino.

## Dificuldades com os Alunos

Do planejamento à execução das aulas, diversas dúvidas e desafios surgiram. Tendo em vista o fato de que o construtivismo leva em consideração o conhecimento e a participação do aluno para a construção de conhecimento, esperávamos reações muito positivas de nossos alunos. No entanto, encontramos, em alguns casos, resistência deles e até mesmo insistência no modelo de ensino tradicional, principalmente por parte dos adultos.

O motivo alegado por eles era a impressão de não estarem aprendendo nada, simplesmente porque as estruturas gramaticais não haviam sido apresentadas claramente, o que causava certo desconforto e insegurança. Percebemos que também os deixava meio aflitos o fato de o professor solicitar tanto sua participação, sem adotar uma postura de detentor do conhecimento. Com isso, vimos como os alunos estão acostumados a receber o conceito pronto, sem discussão ou indução. Seu papel é somente "colocá-lo em prática".

No caso de algumas atividades realizadas com turmas de adolescentes, a interação entre os alunos e suas manifestações também trouxeram alguns problemas. Os alunos adolescentes que estudam em escolas de idiomas não o fazem por vontade própria, mas sim, muitas vezes, porque os pais os obrigam. Dessa forma, o desinteresse do aluno e a possibilidade de uma aula mais flexível, cujas práticas demandem ou permitam o uso da língua mãe, acabam originando bagunça e acabam dispersando o foco. Apesar de as práticas construtivistas serem consideradas soluções excelentes para problemas de indisciplina, o uso delas, dentro da sala de aula de ensino estrangeiro permite práticas que, se utilizadas com alunos desmotivados, podem vir a inviabilizar a aula. Na realidade, faz-se necessária uma explicação complementar. O surgimento da bagunça ou o desvio do foco nas aulas não se deve às práticas construtivistas. A desmotivação dos alunos com o aprendizado tem várias origens de ordem escolar, psíquica e social. A questão é que como a prática construtivista no ensino do idioma estrangeiro pode vir a flexibilizar o uso do mesmo por motivos que já foram explicados acima, esse grupo de alunos desmotivados e desinteressados pode se aproveitar desta oportunidade para dispersar-se do aprendizado e do uso do idioma estrangeiro.

## Construção de Hipóteses em Língua Estrangeira

Através das práticas utilizadas nas propostas de aulas que realizamos pudemos presenciar o processo de construção de hipóteses sobre o conhecimento por parte dos alunos. Percebemos que esse processo caracteriza uma prática de ensino construtivista, pois permite ao aluno um envolvimento completo em todas as etapas da construção e assimilação do conhecimento. Podemos dizer que os alunos vivenciaram um aprendizado, pois realizam um exercício cognitivo estimulante e pessoal.

Percebemos que para formar hipóteses os alunos se basearam em um conhecimento prévio que já possuíam da língua. Eles compararam e associaram estruturas novas e problemáticas com outras estruturas já conhecidas e consolidadas. No entanto, necessidade de formar hipóteses baseando-se em um conhecimento prévio pode ocasionar um problema. Sabemos que “o erro” dentro da perspectiva construtivista nada mais é do que um incentivo para a reformulação da hipótese que estava errada. Quando o erro ocorre no aprendizado da língua materna, por exemplo, o aluno vai comparar sua

hipótese problemática com a sua gramática internalizada e com o seu ambiente linguístico para poder reformular sua hipótese até que encontre a forma mais acertada e natural possível.

A grande questão é que no ensino de língua estrangeira esse processo de reformulação de hipóteses pode ser agravado por alguns fatores. O aluno de língua estrangeira não está inserido em um ambiente linguístico falante do idioma aprendido. Além disso, o aluno tem um período muito curto de exposição à língua estudada, muitas vezes só o período das aulas, que variam entre duas a quatro horas semanais. O fato de eles não estarem sempre em contato e em constante uso da língua estrangeira permite que o aluno misture hipóteses possíveis na sua língua mãe com as hipóteses que deveriam ser realizadas na língua estrangeira. Essa influência da língua mãe no processo de criação de hipóteses verdadeiras na língua estrangeira muitas vezes faz com que o aluno se sinta confiante em uma produção sua que é inválida e agramatical.

Em uma das experiências realizadas em sala de aula, enquanto os alunos discutiam de que forma uma frase dita por um deles deveria ser relatada, uma aluna formou uma sentença que segundo o português estaria correta, mas que, em inglês, seria considerada 'errada' de acordo com a norma padrão:

I'm poor. (Eu sou pobre)

*I think Vinicius said he is poor. (Eu acho que o Vinicius disse que ele é pobre).

I think Vinicius said he was poor. (Eu acho que o Vinicius disse que ele era pobre.)

Baseada fortemente na língua materna, a aluna demorou a aceitar o fato de que a frase correta seria a última. Essa é uma questão séria que deve ser pensada afim de que os alunos consigam sempre ter a liberdade e a efetiva participação no processo de aprendizado da língua estrangeira, mas jamais percam a noção de que em alguns momentos terão de assimilar regras estruturais que não lhes fazem o menor sentindo e que são completamente alheias aos seus conhecimentos anteriores.

## Limitações Externas Impostas ao Modelo Adotado

Estando inseridos num contexto de instituição de ensino de idiomas, há diversos princípios, convenções e normas pré-estabelecidos que permeiam a prática docente. Alguns deles configuram-se como obstáculos ao bom procedimento da aula.

O modo de interação entre os alunos foi uma questão importante tangida pelas práticas construtivistas. Uma regra praticamente comum à maioria das escolas de idiomas é o uso majoritário do idioma estudado em sala de aula. Muitas das atividades experimentadas por nós em nossas aulas, no entanto, acabaram requerendo um grande uso da língua materna. O próprio processo de raciocínio e elaboração de hipóteses, por ser um processo cognitivo, se dá fundamentalmente na língua materna. Uma questão interessante a ser pensada é: será que exigir o uso da língua estrangeira majoritariamente nos cursos de idiomas é cobrar o impossível dos alunos? Ou será que é possível realizar um processo de cognição em uma língua estrangeira?

Essas são questões bastante complicadas para serem respondidas com uma pesquisa tão simples. Podemos, porém, aventar algumas possibilidades. Quebrar o tabu de falar cem por cento (100%) do tempo no idioma estrangeiro pode ser uma medida bastante tranquilizante e proveitosa para os alunos. De fato, sabemos que até mesmo nós, professoras do idioma com larga experiência no seu uso, não formulamos hipóteses cognitivas na língua estrangeira durante cem por cento (100%) do tempo que a utilizamos. Muitas vezes temos que recorrer a nossa língua materna para pensar e reformular as estruturas que desejamos produzir.

A aquisição de competência linguística em uma língua estrangeira é algo ainda bastante discutido. No entanto, não podemos deixar de exigir que os alunos esforcem-se para realizar a maior parte de sua produção no idioma estrangeiro, pois é sabido que o idioma estrangeiro não é uma produção natural para o aluno. Uma tendência bastante comum às salas de aula de ensino de língua estrangeira é a facilitação do processo de comunicação com o uso da língua materna. Quando isso ocorre, o objetivo da aula se perde, pois a intenção é gerar práticas comunicativas, porém, no idioma que está sendo aprendido.

Outro problema que é um grande limitador da aplicação do construtivismo às aulas é o tempo empregado para planejá-las. Várias foram as discussões até que

chegássemos a um acordo quanto a quais perguntas deveriam ser feitas ou a como introduziríamos o contexto para o surgimento do conceito na aula, entre outras questões. Refletindo sobre isso, chegamos à hipótese de que possivelmente nós, assim como nossos alunos, também estamos acostumados ao ensino tradicional ou aos seus mais sutis elementos inseridos em qualquer prática escolar. Acreditamos que conforme a prática construtivista for inserida de forma genuína no cotidiano das instituições de ensino, verificar-se-á maior habilidade e rapidez para a formulação de temas e estratégias que levem o aluno a pensar, criar hipóteses e construir seu conhecimento.

As praticas construtivistas também expandiram nossa dimensão de ensino de língua. Se em uma aula tradicional o objetivo é o conteúdo, em uma aula construtivista a interação, e a manifestação da subjetividade e da criticidade do aluno se tornam muito importantes. Esse tipo de aula permite que o professor não trabalhe somente com o conteúdo linguístico, mas também com questões sociais e psíquicas que vêm à tona a partir das atividades realizadas.

## Conclusão

A aplicação da teoria discutida na disciplina trouxe-nos a possibilidade de refletir sobre os modelos de ensino, o planejamento de aulas e a individualidade de nossos alunos de maneira real. Em grande parte de nossas aulas, obtivemos respostas positivas e o interesse dos alunos em participar e discutir suas idéias aumentou consideravelmente.

Notamos também que grande parte da resistência à prática construtivista vem de alunos adultos acostumados ao ensino tradicional e inseguros quanto à elaboração de hipóteses. Percebemos que grande parte de nossos alunos adultos não querem refletir sobre o ensino, mas "recebê-lo", pois, de certa forma, o ensino tradicional é "confortável" ao fazer com que os alunos não reflitam sobre o aprendizado.

Além disso, acreditamos que uma das maiores dificuldades na preparação de aulas construtivistas é o tempo utilizado para elaboração dessas aulas, que torna, muitas vezes, inviável a prática desse modelo de ensino em uma sociedade que exige que o professor tenha muitas turmas para se manter financeiramente. Consideramos que,

embora o construtivismo leve em conta a individualidade do aluno e o incentive a agir e pensar o mundo, nem sempre ele é possível por questões de ordem política.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamenta*l. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARRAHER, D. W. "Educação Tradicional e Educação Moderna". In: *Aprender Pensando*. São Paulo: Editora Vozes, 1986.

FERREIRO, Emilia. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2001.

MACEDO, Lino de. *Ensaios Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.* São Paulo, Editora Ática, 2000.

CHAGURI, Jonathas de Paula. "A Importância da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental". In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., 2004, Rolândia. Anais... Rolândia: FACCAR, 2005. 08 f. ISSN: 1808-2548.

Disponível em: <www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/artigo_jonathas1.doc>. Acesso em jun. 2010.>