

O CONSTRUTIVISMO E O ENSINO DE LÍNGUA

Dinorá Fraga da Silva

RESUMO: *The concept of constructivism is treated, in this study, according to genetic epistemology as a basic and applied science. Here we present four principles to its development: a) an epistemological feed-back of constructivism; b) the dynamic unit basic/applied science; c) the science seen as a characteristic of knowledge. These principles are extended to the universe of language teaching and transferred to the reality of pedagogical assumptions.*

PALAVRAS CHAVE: *construtivismo, epistemologia, ciência, ensino de língua.*

I - QUATRO PRINCÍPIOS PARA UMA REVISÃO DO CONCEITO DE CONSTRUTIVISMO

Há termos que são incorporados à fala do cotidiano das profissões e que, por sua vulgarização, acabam suscitando a seguinte pergunta: serão mais um modismo ou representam uma mudança de episteme? Isto significa perguntar se envolverão uma ruptura em relação a concepções anteriores, implicando novas e necessárias atitudes e conhecimentos para interpretação do mundo.

Este é o caso de dois termos de uso corrente em educação - construtivismo e interdisciplinaridade. No caso do termo construtivismo, é possível afirmar que estamos diante da necessidade de nos darmos conta da seguinte situação: é um conceito que envolve uma nova episteme, exigindo, pois, rupturas, mas se tornou um modismo. Esta moda é evidenciada por uma fala sobre construtivismo que se contrapõe a um fazer não-construtivista. Surge deste descompasso um *construtivismo não-construtivista* ou um *construtivismo positivista*, enquanto uma prática que o concebe como um corpo acabado de idéias, chamado de construtivismo, que tem que ser aprendido para ser aplicado em sala de aula. Como exemplo dessa situação, é possível lembrar que, atualmente, quem não trabalha com a alfabetização de crianças e adultos, utilizando os mesmos procedimentos e resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e seu grupo não é considerado construtivista.

A contribuição que segue visa a propor alguns princípios que podem auxiliar a entender e superar este atual *estado de coisas*. Para tanto, propomos quatro princípios que consideramos importantes para uma retomada desse conceito.

O primeiro princípio será chamado de *volta do construtivismo às suas origens*.

Propomos a epistemologia genética como a dimensão de ciência básica e o construtivismo como a dimensão de ciência aplicada indissociável da primeira.

A epistemologia genética é uma teoria que tem por objeto investigar a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano. Segundo essa teoria, não existe conhecimento que resulte do simples registro das observações. Contudo, também não existem estruturas cognitivas *a priori* ou inatas. Só o funcionamento da inteligência é hereditário e as estruturas são produzidas por uma organização de ações sucessivas exercidas em interação com o mundo. O que existe é o conhecimento estruturado pelas ações do sujeito.

Esta proposta, segundo a qual o conhecimento tem explicação psicogenética, foi apresentada por Jean Piaget e desenvolvida com seu grupo de investigadores. Não é uma teoria de educação. É uma teoria que tem *conseqüências* para a educação, assim como tem conseqüências para outras ciências, como para a lingüística aplicada.

No Brasil, o construtivismo está sendo praticado com a concepção, muitas vezes não consciente, de aplicação, na educação, dos princípios da epistemologia genética. Com isto, passa a haver uma concepção interacionista-desenvolvimentista de educação com as exigências de investigação que toda ciência exige. A relação entre ciência básica (a epistemologia genética) e ciência aplicada (educação) deve ser indissociável. Logo, não é possível o construtivismo sem o conhecimento da epistemologia genética.

Decorrente do primeiro princípio, apresentamos o segundo, que é a *unidade teoria/prática ou unidade ciência básica/ciência aplicada*.

O entendimento do construtivismo como um corpo pronto de conhecimento produz a concepção de que alguns, considerados elites, fazem pesquisa e outros, em geral os professores na sala de aula, aplicam e validam essa pesquisa. Este fato gera uma ruptura entre teoria e prática, que gera dependência. Nas ciências ditas de ponta, importamos tecnologia e ficamos na dependência de outros países até mesmo para o funcionamento de uma válvula, gerando, com a dependência, dívidas econômicas e sociais. Em educação, acontece o mesmo. Cria-se uma falsa crença de que, de um lado, existe a competência teórica, que é a ciência, e, de outro, a função técnica do saber fazer. Esta ruptura é perversa. É uma concepção colonialista dentro de nosso próprio país ou região. Por isso, não é possível aceitar a existência de um grupo que investiga e outro que aplica. O construtivismo deve recuperar o caráter investigatório do ensino.

O terceiro princípio, intimamente ligado ao anterior, aponta para a *necessidade de termos consciência de que qualquer teoria científica é um sistema de representação e explicação do mundo*. Nenhuma teoria é verdadeira ou falsa. Representa apenas a concepção do conhecimento segundo determinadas crenças, valores, atitudes, hábitos e informações de uma dada comunidade num dado momento histórico. Toda teoria é relativa, convencional e mutável. Um cirurgião, abrindo o cérebro de uma pessoa, não encontrará lá, no caso da epistemologia genética, imagens mentais, conceitos, operações lógico-matemáticas. É como se fizéssemos as seguintes inversões: imaginarmos que antes da ação e do pensamento da criança está o construtivismo ou pensarmos que as plantas existem porque existe a botânica!

A epistemologia genética orienta a educação, através do construtivismo, pelos conceitos de *ação, desenvolvimento, interação e construção*. Notemos que estes conceitos não eram apresentados antes do século XIX.

No século XVII, até a metade do século XIX, a astronomia, desvelando o movimento dos astros, trouxe a metáfora do mundo como máquina, e o telescópio produziu a concepção de conhecer como captar o mundo pelos sentidos. O princípio mecanicista da função e o reducionismo do conhecimento à percepção eram incompatíveis com as idéias que atualmente a epistemologia genética apresenta. Em fins do século XIX, a geologia e a biologia e, no século XX, principalmente, a física quântica romperam com esta explicação do conhecimento humano.

O princípio da evolução em biologia forçou os cientistas a abandonarem a concepção do mundo como máquina. O universo passa a ser descrito como um sistema em evolução, em

permanente mudança, onde as estruturas complexas se desenvolvem a partir de estruturas mais simples.

Na geologia, estudos meticolosos de fósseis levaram os cientistas à afirmativa de que o estado atual do planeta Terra era o resultado de um desenvolvimento contínuo causado pela força de ações naturais ao longo de imensos períodos de tempo.

A física quântica contribuiu, apresentando o princípio da dinamicidade e das conexões. O campo de força eletro-magnético da constituição subatômica nos ensinou que nada na natureza é isolado e estático. Tudo é dinâmico e inter-relacionado.

Neste panorama epistemológico da atualidade, o construtivismo está sofrendo uma assimilação deformante, isto é, seus conceitos estão sendo absorvidos pelas pessoas (e isto porque tais conceitos são muito recentes) através de hábitos e atitudes mecanicistas - o ser humano ainda tem a concepção de que conhecer é medir, classificar de forma estanque, logo estática e isolada.

O quarto princípio que está sendo proposto, também decorrente dos três anteriores, consiste no *caráter dinâmico que o conhecimento deve ter*. E este princípio é fundamental para a educação. À dimensão de conhecimento como corpo sistematizado de conceitos deve ser acrescentada a dimensão de processo comprometido com a idéia de transformação visando, do ponto de vista da ética, à melhoria da qualidade de vida do ser humano, incluindo, também, a dimensão individual.

Assim, nesta concepção, a produção do conhecimento não é mais privilégio de grupos de elite intelectual, mas passa, no caso da educação, a ser concebida como compromisso pessoal dos educadores, com a produção de um *ser, fazer e saber* articulados com o que já foi produzido historicamente.

Uma das maiores fragilidades do construtivismo é que, atualmente, o conceito de *construção* está desvinculado do histórico. E esta é uma ruptura lamentável que tem causado aos professores e às famílias a sensação de estagnação, de perda de tempo. Um exemplo institucional é o dos currículos do Curso de Pedagogia que não possuem disciplinas como fonologia, gramática histórica e, mesmo nos cursos de Letras, tais disciplinas estão desaparecendo. O conhecimento do dado histórico auxiliaria o professor a compreender que os *erros* de grafia, de sintaxe e outros são réplicas individuais de fases da evolução da língua. Com este conhecimento, o professor teria facilitada sua função de mediador entre a língua que a criança constrói e a língua historicamente construída. Piaget apresentou, em um de seus últimos estudos, a hipótese de que a história da gênese e desenvolvimento do conhecimento em nível individual seguiria as mesmas etapas do desenvolvimento das concepções da ciência sobre este mesmo conhecimento. Em nossa experiência, no que se refere à linguagem, esta hipótese tem se confirmado. O quadro atual desta desarticulação parece ser o seguinte: a dimensão do conhecimento historicamente acumulado é representada pelos conteúdos tradicionais baseados em classificações e terminologias, onde não existe a dimensão da construção individual. Este é o ensino repetitivo, tradicional, que traz uma enganadora segurança a todos nós. Outra situação é o predomínio da construção sem a história, onde parece que estamos sempre *inventando a roda*. Este é o ensino espontaneísta. A maioria das escolas construtivistas estão neste caso.

Tentando articular a dimensão do histórico com o individual e de ambos com a concepção dinâmica do conhecimento, surge a necessidade de produção de espaços de problematização. A concepção dinâmica desejável é dialética. A verdade seria resultado de um percurso entre o ser e o parecer. Em ambos, há uma síntese, através da ação, do conhecimento historicamente acumulado em cada criança ou adulto e das construções representadas por conflitos. São os problemas e suas resoluções que produzem novas sínteses e que, se registrados, poderão entrar para o eixo da história individual e/ou coletiva. Estas idéias se concretizariam mais ou menos da seguinte maneira: diante de uma ação do aluno, deve haver *sempre* a crença de que ele é um sujeito da natureza, um sujeito de conhecimento. Sua resposta,

se não lhe for solicitada a mera reprodução do já dito, terá sempre uma lógica. Cabe, então, a pergunta – o que *este* aluno, com *esta* resposta está revelando sobre este conhecimento? O que eu, como professor, preciso descobrir encoberto neste pseudo-erro? O caminho da relação entre o ser (a resposta) e o parecer (o provável erro ou a resposta em si), guiada pelas indagações acima, produz um percurso do professor que é o de hipóteses que ele formula, das questões que ele propõe à criança e das hipóteses que o próprio aluno formula para a resolução do problema produzido por sua ação. Neste percurso, o diálogo é procedimento pedagógico imprescindível. Este processo poderia ser visualizado, assim:



Neste quadro, o *ser* representa a concepção histórica do *ser verdade*, porque já ocorreu; já, o *parecer*, no caso da ação da criança, representa o *parecer verdade*, porque a maioria das vezes não confirma o histórico do ponto de vista estanque. A criança não confirma o conhecimento que o professor traz. Cria-se um conflito entre o que o professor aprendeu no ensino e o que o aluno sabe e faz. Torna-se necessário que o professor esteja preparado para o trajeto do *ser* para o *parecer* e *novamente para o ser*, isto é, para um novo conhecimento que, agora, é síntese do histórico com o individual.

II - O CONSTRUTIVISMO NO ENSINO DE LÍNGUA

Ligado ao aspecto apontado do caráter mutável e convencional da ciência, vincula-se língua como sistema de organização dos signos de uma comunidade sociocultural. Concebemos os signos desse sistema com as mesmas crenças, hábitos, valores que nos orientam no entendimento do mundo numa dada época. Neste sentido, presa à episteme produzida a partir do século XVI, está a concepção que tem orientado o ensino de língua nas escolas. É a concepção clássica de língua construída com base nos modelos greco-latinos. Tal concepção opera com a idéia de que uma língua, assim como o corpo humano, tem um ciclo de nascimento, apogeu e declínio. Nesta concepção, a gramática é uma disciplina normativa e descritiva, oferecendo regras para escrever corretamente, valendo-se da língua produzida pelos escritores do passado que são considerados modelos. A gramática tradicional não considera a língua oral, porque, na visão clássica, esta é considerada fonte de deturpação da língua.

Sobre isto, Pais (1980) apresenta um lúcido estudo destas concepções. Afirma que, na Idade Média, a concepção teocêntrica orienta o entendimento de signo como a parte material visível de uma realidade espiritual maior, invisível. A imagem de um santo, por exemplo, era a parte concreta do próprio santo. Esta atitude persiste, ainda hoje, quando uma pessoa não pronuncia o nome de uma doença com medo de atrair a doença. O lado invisível, o significado, está no próprio lado visível, o nome por exemplo.

Já no Renascimento, o homem se considera a medida de todas as coisas e o signo não é mais concebido como parte do objeto. O signo é signo de alguma coisa. É a representação adequada do mundo natural, representa *in praesentia*, nomeando, um objeto, algo, *in absentia*. A idéia de que a linguagem tem função de representar o mundo, nasce neste momento. É a concepção que vigora, teoricamente, até o surgimento da episteme centrada na valorização da ação, dinamicidade e totalidade. A biologia influenciou muito a lingüística. Os fenômenos da linguagem são explicados de forma evolucionista e histórica. É uma concepção biológica da língua. Surge a gramática histórico-comparativa. Estudava-se a evolução das línguas, através de um método comparativo, em períodos documentados. Também, havia a preocupação de reconstituir línguas não documentadas, como foi o caso do hindo-europeu, a partir de formas anteriores como o sânscrito, o persa, o grego e o latim; surgem, daí, as expressões línguas mortas e vivas, língua-mãe e línguas-filhas. A fonética era o componente mais visível, empírico e, por isso, seu estudo se desenvolve muito nesta época. Uma contribuição da gramática histórico-comparativa é a de desautorizar a concepção de erro em língua. Se as línguas evoluem, não se pode chamar de erros de língua o que é resultante desta evolução.

Após um século de predomínio desta concepção, surge Ferdinand de Saussure, afirmando que esta visão considerava a língua como fatos isolados ou séries evolutivas isoladas. Apresenta a idéia de que a língua é um sistema onde tudo está ligado e onde cada elemento tem um valor em oposição a outros elementos. Contudo, a visão mecanicista ainda existe, se estendendo para a dicotomia língua/fala. A língua é social, abstrata, finita. A fala é individual, concreta e infinita. A língua é entendida como forma, sistema de relações internas, formais. É apenas um código, porque compreende elementos e regras de combinação destes elementos. Propõe que este sistema formal, que é a língua, atua na vida social. Contudo, levanta tal orientação sem dar conta de como estes sistemas mudam ou como refletem o social.

Entre 1940 e 1960, as correntes estruturalistas, assim entendidas por explicar a língua como sistema de relações, apresentam outro conceito mecanicista que é a *função*. Os lingüistas apresentam o conceito de função da linguagem. É a língua como função de comunicação, como suporte do pensamento e instrumento de expressão da subjetividade. Contudo, a comunicação é entendida apenas como transmissão de informações. Esta orientação lingüística está, sem dúvida, presa a uma concepção estática de língua.

É possível cogitar que esta concepção clássica e formalista no ensino produziu a soberania da gramática tradicional de orientação clássica e da gramática estrutural.

A gramática tradicional orienta os professores para o ensino de língua baseada na construção pelos alunos de orações corretas, segundo o modelo clássico. Este ideal não pode ser atingido por algumas razões. Roulet (1978) aponta algumas: do ponto de vista do conteúdo, os manuais tradicionais não dão conta da língua em uso e impõem uma norma que é a dos grandes escritores do século passado. Outro ponto é que estes manuais se estendem longamente sobre pontos secundários como a ortografia e negligenciam construções mais importantes. Isto é, ensinam muito mais a evitar erros contra o sistema do que a construir a língua. Daí, pensamos, sua característica conservadora que deve teórica e politicamente merecer nossa reflexão.

O ensino baseado na gramática estrutural, do tipo *siga o modelo*, é orientado também por uma concepção empirista - apresentação de formas-modelos, regras de emprego, exemplos e exercícios baseados em repetições.

É interessante nos darmos conta de que a atitude epistêmica produzida no século XVI, com o advento do telescópio, se projetou no ensino de língua até nossos dias, embora tenham ocorrido rupturas epistemológicas que foram acompanhadas pelas concepções de língua e linguagem. O ensino de línguas tem sido muito mais avesso a mudanças. A atualização dos professores de língua em relação aos avanços das ciências da linguagem é muito lenta, e isto parece devido à característica tecnicista do ensino, ainda, embora em fase de mudança, mais

difícil no final do 1º grau e no 2º grau. A experiência lingüística do aluno não tem lugar na sala de aula, em regra. O ensino de língua ainda é, prioritariamente, baseado no controle e validação do uso das prescrições gramaticais e no conhecimento de todo um sistema de classificações e metalinguagem. O falante, o aluno, é exilado de sua própria linguagem. A gramática, enquanto dimensão histórica da língua, não é articulada com a linguagem do presente. Subjuga-se o aluno à concepção hegemônica da gramática clássica. É, pois, uma proposta politicamente indesejável.

Construtivismo no ensino de língua significa ruptura com a concepção empirista do ensino de língua e de mera aplicação de teorias lingüísticas. A valorização da experiência acarreta a necessidade de valorização do aluno como falante, historicamente delimitado, e da articulação de sua experiência pessoal e social com os conhecimentos acumulados nas ciências da linguagem. A esta orientação é possível chamar de *construtivismo no ensino de língua*.

Dentro da dimensão epistemológica surge a semiótica que, contrariamente à lingüística, opõe a concepção de língua, como sistema de signos, ao conceito de sistema de significação. Por significação, entendemos a passagem da idéia de língua como sistema de referência do mundo para ser um sistema de permanente possibilidade de ação do homem no mundo. Refere o sujeito em sua relação com outros sujeitos e com o mundo. A língua cria e reflete ideologia. Não é mero instrumento passivo de representação da realidade. Com isto, o objeto do ensino de língua é o sujeito numa visão dinâmica do conhecimento lingüístico (princípio de revisão do construtivismo). Da lógica aristotélica do certo e errado, elegemos a lógica modal. São as categorias do *poder*, *querer* e *dever* que se articulam com dimensões consideradas epistemológicas do *ser* e *saber* (poder ser, poder saber) e deonticas, onde o dever orienta o *fazer*, o *ser* e o *saber*. Tais modalidades organizam os efeitos de sentido dos locutores uns sobre os outros. O critério não é mais o da validação do real pela linguagem, mas o da eficácia social, através de procedimentos dos falantes de argumentação, persuasão, manipulação no discurso do cotidiano.

Vejamos um exemplo:

Diante de um texto de um adolescente como o de Raquíele (11 anos) referindo-se a Maria (12 anos), sua amiga: “Tudo que ela faz é perfeito que coisa mais linda se ela me achasse assim.” (SILVA, 1991).

Os dois sujeitos colocados em cena pelo locutor não possuem o mesmo estatuto relacionado ao ser. O primeiro sujeito (sujeito-tema *ela*) já possui uma identidade fixada - ser perfeita: “Tudo que ela faz é perfeito”.

É em função deste estado fixo que o sujeito enunciador se coloca através da modalidade do querer - ser: “Que coisa mais linda se ela me achasse assim”.

Este *querer ser* subentendido significa a busca de um outro estado de ser, que projetará uma transformação sobre si próprio no plano do possível. O *eu* do texto transforma-se-á, revelando as mesmas características do sujeito tema - ela. Há uma conjunção eu-ela que substituirá a atual disjunção dos sujeitos. O sujeito enunciador não se caracteriza pela identidade do tipo *eu sou*, traduzida num *não querer não ser*. Esta identidade do *eu sou* aparece em outro discurso, da Fabiane, onde o enunciador diz: “Eu sou Fabiane, gosto muito de mim e me acho muito legal”.

Neste caso, há um traço auto-referencial. O sujeito enunciador abdica de todo o programa de querer, poder, etc. e afirma sua identidade. Ao afirmar sua identidade (eu sou), o sujeito abdica de todo tipo de objeto com o qual deseja estabelecer uma relação na base daquelas modalidades. No discurso, a afirmação da identidade anula a existência de outros objetos de desejo. Surge daí o efeito de um locutor satisfeito consigo mesmo e não mobilizado para transformações.

Em outro caso, o discurso está organizado pelo *querer* projetado no fazer-fazer, que no texto aparece marcado pela palavra *mandar* e *dominar*.

Eu acho que dominar é conseguir que a pessoa faça tudo o que a gente quer. Para conseguir isto só com mágica ou quando a pessoa tem muito medo da outra. Dominar é uma questão de hipnotismo. Ser dominado é *fazer tudo* que mandam. O robô é uma máquina. Ele é programado para fazer tudo o que a gente quer ele é dominado.

O hipnotismo e a mágica são apresentados como uma estratégia de dominação que retira do sujeito a possibilidade de querer e poder. Este exercício de fazer - “conseguir que a pessoa faça tudo o que a gente quer” na relação dominador/dominado se manifesta através do uso da voz ativa/passiva, sendo possível devido à condição cognitiva de produzir uma operação de reciprocidade.

O desenvolvimento lingüístico do aluno é objeto do ensino da língua e os níveis possíveis poderiam ser, em nosso entendimento: a sala de aula como espaço real de atividade lingüística, o que envolve situações de uso da linguagem verbal; uma reflexão sobre a própria linguagem (o que queres dizer com...?; de que outras formas poderias dizer que...?; que diferenças encontre no jeito de fazer... entre teu texto e de teu colega?, procura ler em revistas e livros sobre o mesmo tema.; o que te chamou a atenção no jeito de o autor escrever?; quais diferenças entre tua forma de escrever e a do autor?; etc.); uma reflexão sobre a língua como sistema de classificação e de terminologia especial (diante do próprio texto do aluno ou outro texto, mostrar os adjuntos adverbiais, por exemplo, solicitando que observe, anote o que quiser sobre o significado, posição na frente, etc., discutir no grande grupo, consultar gramáticas levantando outros casos, comparando com o uso que fez dos adjuntos etc.).

Reafirmamos que todo o tempo, no ensino de língua, o individual - a construção do aluno - deve estar articulado com o histórico - os conhecimentos sobre língua, o acesso a outros textos produzidos em diferentes épocas, etc.

Em nossa experiência com o trabalho na escola pública, nos últimos treze anos, podemos constatar duas situações no ensino da língua portuguesa:

(1) da quinta série em diante, os professores entendem por conteúdo no ensino de língua o conteúdo normativo das gramáticas, que exerce um poder de produzir, no aluno, um dever fazer e, no professor, instala um *dever saber fazer* (ensinar) que é mediado pelos livros didáticos. Nesse nível, o ensino de língua está organizado por uma força conservadora. Há uma relação entre o *histórico* e a *não-construção*. Isto caracteriza o ensino repetitivo, reiterante. É o ensino tradicional;

(2) por outro lado, da 1º a 4º séries, o trabalho é orientado pelo predomínio da força de mudança. Há a concepção de que todo o conhecimento é novo e de que a criança está sempre recomendo tal conhecimento. Esta é a relação entre a *construção* e o *não-histórico*, que gera o espontaneísmo.

Sobre a necessidade de coexistência entre o histórico e o individual no ensino de língua numa concepção construtivista, é necessário atentar que uma língua é patrimônio de uma comunidade. *Ela funciona na medida em que há um equilíbrio entre as forças de mudança e conservação*. A tendência à conservação assegura a intercompreensão dos falantes impedindo mudanças bruscas. Ao mesmo tempo, a tendência à mudança possibilita a produção de novas significações. Se ficássemos somente na força da conservação, a língua não se constituiria em instrumento de expressão e produção de novos sentidos de uma comunidade num determinado tempo e espaço.

BIBLIOGRAFIA

PAIS, Cidmar Teodoro. Reflexões sobre os modelos em lingüística. *Língua e Literatura*, São Paulo, n. 9, p. 89-116, 1980.

POULET, Eddy. *Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas*. São Paulo, Pioneira, 1978.

SILVA, Dinorá Fraga da. *Raciocínio e argumentação no discurso infantil*. São Paulo, USP, 1992. Tese de Doutorado (Inédita).