



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS

REGINA DE FREITAS LISBOA

COMO AS PESSOAS APRENDEM: CÉREBRO, MENTE, EXPERIÊNCIA,
ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

BRASÍLIA-DF
2013
REGINA DE FREITAS LISBOA

COMO AS PESSOAS APRENDEM: CÉREBRO, MENTE,
EXPERIÊNCIA, ESCOLA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Trabalho de conclusão de curso de Graduação apresentado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras-Português, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eloisa Nascimento Silva Pilati.

BRASÍLIA-DF
2013

*Um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua
influência termina.*

HENRY BROOKS ADAMS, *The Education*
Of Henry Adams, (1918, p. 243).

RESUMO

Para promover um bom planejamento pedagógico é essencial que se conheça os processos de aprendizagem do ser humano. Motivados a obter resultados eficazes provenientes de salas de aulas reais, o Comitê de Desenvolvimento da Ciência da aprendizagem, o Comitê de pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional junto a Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento e o Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos se uniram com o objetivo de ajudar professores e escolas a criarem uma ponte entre o processo de aprendizagem e as atividades concretas realizada nas escolas.

Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola visa contribuir para a implementação de significativas mudanças de paradigmas em todas as áreas de atuação, e para que os resultados das últimas pesquisas sobre o processo de aprendizagem sejam palpáveis foi preciso analisar profundamente todas as etapas das salas de aulas reais, desde o planejamento até a avaliação. Considerando, portanto, a obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*, o objetivo desse estudo é apresentar um resumo da obra e desenvolver uma reflexão sobre como as propostas ali apresentadas podem ser implementadas no desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa e de gramática da Língua Portuguesa, em sala de aula.

Assim como os pesquisadores dos comitês supracitados acreditam nos processos de aprendizagem e na sua organização efetiva, nós acreditamos que o desenvolvimento do comportamento linguístico extrapola os limites das gramáticas tradicionais (GTs) estudadas em sala de aula. Em vez disso, propomos a investigação científica desse comportamento a fim de obter melhorias nas aulas de português. O estudo abordará alguns dos principais temas explorados na obra e associará os resultados das pesquisas com problemas encontrados nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito à conceituação de sujeito e regência verbal.

Palavras-chave: ciência; aprendizagem; processos cognitivos; ensino de gramática; investigação científica.

SUMÁRIO

RESUMO	4
SUMÁRIO	5
INTRODUÇÃO	6
1. PESSOAS, ESCOLAS E O POTENCIAL DE “APRENDER” LÍNGUA PORTUGUESA	8
2. O CONHECIMENTO PREEXISTENTE	11
3. APRENDIZADO ATIVO	11
4. PRINCIPAIS DESCOBERTAS	12
5. DIFERENÇAS ENTRE ESPECIALISTAS E PRINCIPIANTES	14
6. CONTEXTO E ACESSO AO CONHECIMENTO	17
7. RECUPERAÇÃO FLUENTE	21
8. ESPECIALISTA E ENSINO	21
9. COMO PROJETAR AMBIENTES DE SALA DE AULA	22
10. TRAZENDO ORDEM AO CAOS	23
RESULTADOS E DISCUSSÃO	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27

INTRODUÇÃO

Preocupados em aprofundar as discussões sobre qual é a melhor maneira de ligar as descobertas científicas sobre aprendizagem com a prática real em sala de aula, o Comitê de Desenvolvimento da Ciência da Aprendizagem, a Comissão de Educação e Ciências Sociais, o Comitê de Pesquisa da Aprendizagem e da Prática Educacional e o comitê do Comportamento do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos se uniram e organizaram a edição ampliada de uma obra denominada *Como as pessoas aprendem: mente, cérebro, experiência e escola*. Este estudo pretendeu ampliar as descobertas acerca do processo de aprendizagem, sob uma perspectiva cognitiva, e assim ajudar professores e escolas a criarem uma ponte entre o entendimento do processo de aprendizagem e as atividades reais de uma sala de aula.

Entender como as múltiplas habilidades são desenvolvidas no ser humano depende de uma análise profunda acerca dos processos de aprendizagem. Com o objetivo de verificar o que é necessário para os aprendizes alcançarem uma compreensão profunda e assim determinar o que leva ao ensino efetivo, a pesquisa sobre como as pessoas aprendem incentiva a implantação de mudanças na educação a partir dos resultados colhidos em salas de aula reais.

Segundo a pesquisa dos comitês e conselhos sobre como as pessoas aprendem, as novas teorias de aprendizagem são muito diferentes das teorias e práticas encontradas nas escolas atuais. Os pesquisadores cognitivistas têm dedicado mais tempo em sala de aula junto aos professores com o objetivo de refinar suas teorias, na prática, e poderem de fato analisar como as interações nas salas de aula influenciam as aplicações de suas teorias.

A psicologia cognitiva também foi importante para o entendimento dos processos de aprendizagem bem como ampliou a compreensão dos princípios da organização desse conhecimento em que se baseiam nossas capacidades para solucionar problemas em diversas áreas do conhecimento. Atualmente, significado de “saber” é o encontro e o uso de informações e não a repetição delas.

Considerando, portanto, a obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*, o objetivo desse estudo é apresentar um resumo da obra e desenvolver uma reflexão sobre como as propostas ali apresentadas podem ser implementadas no desenvolvimento das habilidades em Língua Portuguesa e de gramática da Língua Portuguesa, em sala de aula. Assim como os pesquisadores dos comitês supracitados acreditam nos processos de aprendizagem e na sua organização efetiva, nós acreditamos que o desenvolvimento do comportamento linguístico extrapola os limites das gramáticas tradicionais (GTs) estudadas em sala de aula. Em vez disso, propomos a investigação científica desse comportamento a fim de obter melhorias nas aulas de português.

O estudo abordará alguns dos principais temas explorados na obra *Como as pessoas aprendem* e associará os resultados das pesquisas com problemas encontrados nas aulas de Língua Portuguesa no que diz respeito à conceituação de sujeito e regência verbal. Assim teremos 10 subitens amplamente explorados na obra relacionados ao conteúdo de Língua Portuguesa e algumas soluções possíveis para cada problema apresentado, visando a melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

1. Pessoas, escolas e o potencial de “aprender” Língua Portuguesa

A obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola* revela que os ambientes educacionais formais tinham e tem mais sucesso em reconhecer talentos do que em desenvolvê-los. Muitas pessoas que apresentam dificuldades na escola poderiam ter progredido se as novas idéias sobre práticas efetivas de instrução fossem conhecidas.

A Ciência Cognitiva abordou a aprendizagem de uma perspectiva multidisciplinar, incluindo a *Linguística* e outros diversos ramos da psicologia. Quanto aos estudos da Linguística, por se tratar de uma ciência que considera o comportamento linguístico como o resultado de um dispositivo inato, alicerçado na biologia do cérebro, (a Faculdade da Linguagem, proposta por Chomsky, 1957) consideramos que as aulas de Língua Portuguesa devem partir do pressuposto de que há no ser humano o que chamamos de competência linguística, ou seja, a capacidade natural e inconsciente de produzir e entender frases criativamente.

Como se observará ao longo da pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, um dos marcos da nova ciência da aprendizagem é a ênfase na aprendizagem com o entendimento. No entanto, contrariando esse princípio de aprendizagem com entendimento, no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa, o que se observa nas escolas e nos livros didáticos trabalhados durante o ano letivo, é que tais materiais e metodologias estão repletos de fatos que os alunos - ou principiantes - têm de memorizar, e a maior parte dos testes atuais avalia sua capacidade de simplesmente recordar os fatos, o que não garantem que realmente estejam aprendendo.

Ainda de acordo com as pesquisas sobre como as pessoas aprendem, as capacidades dos especialistas para o pensamento e a solução dos problemas dependem muito de um corpo rico de conhecimentos sobre o assunto. No caso de Língua Portuguesa, o especialista tem a consciência de que seu aluno possui a capacidade de ler, interpretar e produzir enunciados, bem como deve ter ciência da natureza linguística inata. Assim, o grande desafio dos especialistas em Língua Portuguesa é fazer com que seus alunos entendam que há um saber linguístico que independe das

regras gramaticais decoradas e repetidas na escola. O ensino de língua materna neste caso contempla descobertas a serem feitas pelo próprio falante.

Para exemplificar alguns dos problemas encontrados pelos especialistas em Língua Portuguesa, temos o problema da conceituação do que é *sujeito*. Neste caso, o especialista não recorrerá ao conceito difundido nas gramáticas tradicionais (GTs) de que “sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa” (CEGALLA, 1985, p. 273) ou ainda de que “sujeito é o ser que pratica a ação verbal” (CELSO CUNHA, 2010, p 352).

Como entendem as relações morfossintáticas para a definição do que é o *sujeito*, o especialista mostra os indícios de transferência apontados na pesquisa sobre como as pessoas aprendem, pois, segundo a pesquisa, o processo de aprender e entender é tomar ciência do que chamamos de “conhecimento utilizável”: quando as pessoas entendem verdadeiramente sobre algo, elas provavelmente serão capazes de utilizar o que aprenderam para solucionar problemas novos. O especialista em Língua Portuguesa neste caso conseguirá utilizar seus conhecimentos morfossintáticos em outros cenários que evidenciam que o sujeito pode não ser sempre quem pratica a ação.

De fato o conceito de sujeito presente nas gramáticas tradicionais (GTs) tem sido alvo de constantes críticas, pois não contemplam de maneira satisfatória o que propõem ser o sujeito. Além disso, as definições apresentadas nas GTs não satisfazem todos os casos abarcados pela língua e frequentemente confundem os alunos na hora da análise sintática.

Vejamos alguns conceitos presentes nas GTs:

1. “Sujeito é o ser de quem se diz alguma coisa” (CEGALLA, 1985, p. 273).
2. “Sujeito é o termo que denota o ser a respeito de quem ou de que se faz uma declaração” (FARACO & MOURA, 1994, p. 313).
3. “Sujeito é o ser que pratica a ação verbal” (CELSO CUNHA, 2010, p 352).

Definições como as acima citadas mostram-se insuficientes quando, por

exemplo:

- Encontramos sujeitos pacientes.

Por exemplo: "*Os carros foram comprados por mim durante a feira automobilística.*"

- Identificamos sentenças com verbo de ligação em que o sujeito não se mostra praticando ou sofrendo a ação e sim permanecendo em um determinado um estado.

Por exemplo: "A menina estava dormindo na hora do acidente."

- Ou quando as declarações da sentença dizem respeito a outras funções sintáticas existentes no texto.

Por exemplo: "Eu considero o meu cachorro o mais bonito, o mais esperto e o que têm o pêlo mais sedoso."

Cabe ressaltar que tais definições da gramáticas tradicionais não estão incorretas e sim incompletas, por isso, para que se possa sistematizar o conhecimento acerca do que é o *sujeito*, é necessário que sejam utilizados em conjunto os diversos aparatos teóricos disponíveis.

O especialista entende que a escolha de diferentes pontos de vista sobre o evento a ser descrito e de diferentes pontos de partida para a construção sintática vai fazendo variar o que chamamos de sujeito, enquanto a tradição gramatical toma a oração ativa, em que as posições do sujeito e objeto correspondem ao agente e ao paciente, como sendo uma construção prototípica do português.

Outro problema na conceituação de *sujeito* é que as gramáticas tradicionais sempre enfatizam o critério semântico, deixando de lado os critérios sintáticos e morfológicos. Segundo Mattoso Câmara, 1970, o critério semântico não deve ser observado isoladamente. Para ele, o critério semântico e o critério mórfico se associam de forma muito estreita, pois o vocábulo é uma unidade de forma e de

sentido. "*O sentido não é qualquer coisa de independente, ou, mais particularmente, não é apenas um conceito; conjuga-se a uma forma. O termo 'sentido' só pode ser entendido com o auxílio do conceito de 'forma'.*" (Mattoso Câmara, 1970).

Para sanar o problemas oriundos de uma descrição imprecisas, devemos lembrar as diferenças apontadas nas pesquisas do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos entre um especialista e um principiante. Aplicando a mesma lógica das pesquisas mencionadas no estudo de como as pessoas aprendem para o ensino de português, o especialista neste caso saberá que a morfologia mediará a relação entre sujeito e predicado enquanto o principiante repetirá os mesmos conceitos provenientes da decoração. Quanto a isso, especialistas devem fazer com que seus alunos entendam o conceito de sujeito com todas as suas aplica es e exce es a partir de exemplos cotidianos e dedu es que envolvam o conhecimento gramatical que cada aluno já possui sobre sua língua materna. Neste sentido, não estaremos "ensinando português" para os falantes da língua, mas estaremos guiando os alunos a partir de suas próprias dedu es.

2. O conhecimento preexistente

No sentido mais geral, a visão contemporânea ressaltada na pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos a respeito da aprendizagem   que as pessoas elaboram o novo conhecimento e o entendimento com base no que já sabem. Em Língua Portuguesa, acreditamos que o conhecimento preexistente corresponde ao conjunto de conhecimentos inatos aos seres humanos, ou seja, ao conhecimento que o falante tem da sua própria gramática internalizada, sem previamente ter sido exposto ao ambiente escolar e a todas as regras gramaticais nas aulas de português.

A partir do conhecimento preexistente, os professores (ou especialistas) tem a fun o de ajudar seus alunos (ou principiantes) a alcançarem um entendimento mais maduro, considerando seu alicerce gramatical inato, pois, se as ideias e as crenças intuitivas sobre Língua Portuguesa dos alunos são ignoradas, a compreensão que eles desenvolvem pode ser muito diferente da que era pretendida pelo professor. Muitos dados da pesquisa sobre como as pessoas aprendem comprovam que a aprendizagem

melhora quando os professores dão atenção ao conhecimento e às crenças trazidas pelos alunos para a sala de aula, quando utilizam esse conhecimento como ponto de partida para a nova instrução e quando monitoram as mudanças de concepção dos alunos à medida em que a instrução evolui.

3. O aprendizado ativo

Outra descoberta das Ciências Cognitivas citada na pesquisa sobre aprendizagem revela a importância de ajudar os alunos a assumir o controle da sua própria aprendizagem. Os alunos devem aprender a identificar quando entendem e quando precisam de mais informações (é o que chamamos de metacognição). Em Língua Portuguesa, entretanto, os alunos sempre tem a impressão de não saberem nada sobre a própria língua. Os livros didáticos, em boa parte das vezes, são os grandes responsáveis por isso, por tratarem o estudo da língua materna de maneira prescritiva, definindo o que é certo e o que é errado na língua.

Segundo estudiosos da área ¹, a metacognição revela aumentar o grau em que os alunos transferem sua aprendizagem para novos cenários e eventos. Para isso, especialistas em Língua Portuguesa devem despertar a consciência de seu aluno para a metacognição, mostrando a ele o conhecimento que tem de sua própria língua, fazendo-o se auto-avaliar a partir desses conhecimentos. Afinal de contas, nenhum falante de português construirá frases sem sentido ou ordem, como por exemplo:

- Sei vi que ontem o cachorro.

O conhecimento inato da língua já permite saber que em português essa construção não será possível. A metacognição no ensino de Língua Portuguesa seria também uma importante ferramenta para um ensino inovador de língua materna. Como consequência para a educação, a pesquisa aponta que os alunos seriam capazes de produzir conhecimentos para melhorar significativamente suas capacidades de se tornarem aprendizes ativos, empenhados em entender assuntos complexos e mais bem preparados para transferir o que aprenderam a novos problemas e cenários.

4. Principais descobertas

Um aspecto decisivo do ensino segundo a pesquisa é trazer a luz a compreensão que os alunos tem sobre o assunto a ser ensinado e proporcionar oportunidades para que elaborem ou contestem a compreensão inicial.

Para o desenvolvimento da capacidade numa área de investigação, os estudantes devem possuir uma base sólida de conhecimento, bem como devem entender fatos e as ideias no contexto do arcabouço conceitual, e organizar o conhecimento a fim de facilitar a recuperação e a aplicação.

Esse princípio surgiu da pesquisa que compara o desempenho dos especialistas e dos principiantes, e da pesquisa sobre aprendizagem e transferência. Os especialistas, independentemente do campo, sempre recorrem a uma base de informações amplamente estruturadas. Uma diferença acentuada entre o especialista e o principiante é que o domínio dos conceitos dos especialistas molda seu entendimento a respeito da nova informação: permite que perceba padrões, relacionamentos ou discrepâncias que não são evidentes para os principiantes, e isso os ajuda a selecionar e lembrar informações relevantes.

A pesquisa sobre como as pessoas aprendem revela ainda que os especialistas também são capazes de acessar com fluência o conhecimento, pois sua compreensão permite que rapidamente identifiquem o que é importante. Por isso sua atenção não é desgastada com problemas mais complexos.

Com base nesse estudo, a pesquisa também apontou que um bom resultado para o ensino é perceber que o professor deve explorar ativamente o pensamento dos estudantes, criando na sala de aula tarefas e condições em que o pensamento do aluno possa se manifestar.

As avaliações devem, portanto, revelar o entendimento em vez de meramente mostrar capacidade de repetir fatos ou desempenhar habilidades isoladas. Os próprios professores devem trazer para o ensino sua experiência do estudo aprofundado de sua área temática. Em Língua Portuguesa, como já abordado enfaticamente, os especialistas devem fazer com que seus alunos - principiantes - tomem consciência do que já sabem sem o ensino formal.

Além disso, a pesquisa sugere que o professor deve compreender como evolui e se desenvolve o raciocínio dos alunos sobre os conceitos apresentados em sala, evitando

métodos que contribuam para que o aluno decore o conteúdo para simplesmente lembrá-lo na hora da prova.

Assim, a integração da instrução metacognitiva com aprendizagem baseada em seus conhecimentos preexistentes pode acentuar o progresso dos alunos e desenvolver neles capacidade de aprenderem mais, por si mesmos, tendo a segurança de que já sabem muito.

5. Diferenças entre especialistas e principiantes

De acordo com cientistas cognitivos envolvidos nessa pesquisa ², os especialistas possuem um vasto conhecimento que afeta o que percebem e como organizam, representam e interpretam as informações no seu ambiente. Este fato, por sua vez, influencia suas capacidades de recordação, raciocínio e resolução de problemas.

Os especialistas percebem características e padrões significativos de informação que não são percebidos pelos principiantes. Como já vimos anteriormente, em Língua Portuguesa percebemos a grande diferença que há na conceituação de sujeito entre um especialista e um principiante que baseia seus conhecimentos nas gramáticas tradicionais.

A pesquisa também enfatiza que os especialistas adquirem muito conhecimento de conteúdo, organizado de maneira que reflita em uma compreensão profunda de seus assuntos. Por esta razão, o conhecimento de especialistas não pode ser reduzido a conjuntos isolado de fatos ou proposições, mas, em vez disso, esse conhecimento refletirá em contextos de aplicabilidade, ou seja, o conhecimento é “condicionalizado” a um conjunto de circunstâncias.

Todavia, ainda que os especialistas conheçam suas disciplinas, na prática, as pesquisas revelam que isso não garante que sejam capazes de ensiná-las aos principiantes. Por isso, propomos aqui a organização do conhecimento de um especialista em Língua Portuguesa *versus* a organização do conhecimento de um principiante, cientes de que o conhecimento dos especialistas não é simplesmente uma lista de fatos e fórmulas relevantes para seu campo de atuação, seu conhecimento se

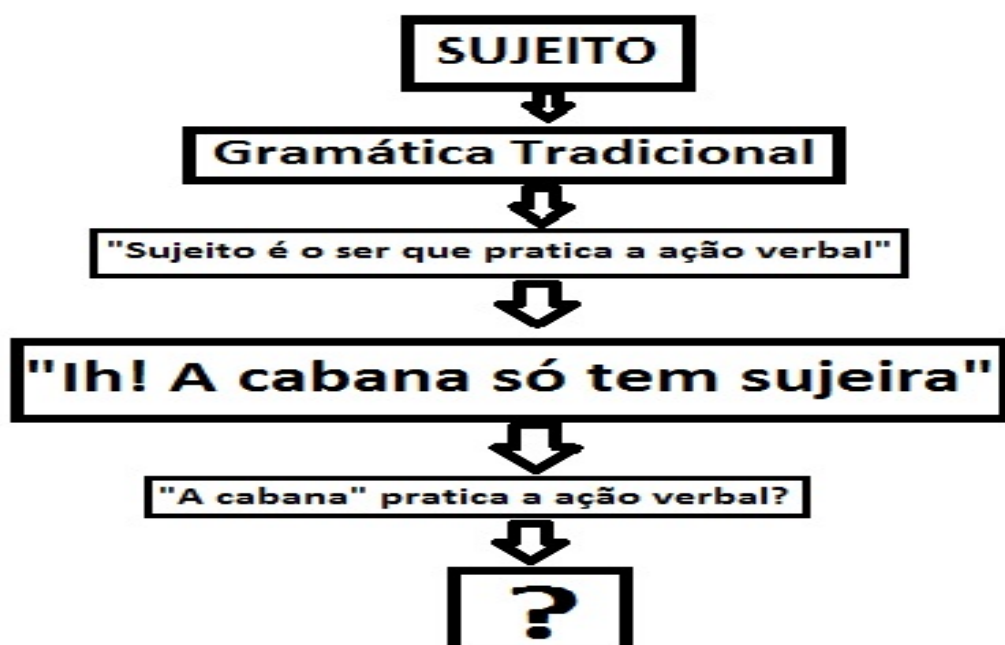
organiza em torno de conceitos essenciais ou “grandes idéias” que orientam seu raciocínio.

De acordo com a pesquisa sobre como as pessoas aprendem, as pilhas de problemas dos especialistas são organizados com base nos princípios que podem ser aplicados para sua resolução enquanto as pilhas dos principiantes são organizadas com base nos atributos superficiais dos problemas ou simplesmente nas informações que os livros didáticos trazem.

Com o objetivo de entender como essa estrutura funcionaria para o ensino de Língua Portuguesa, temos por exemplo:

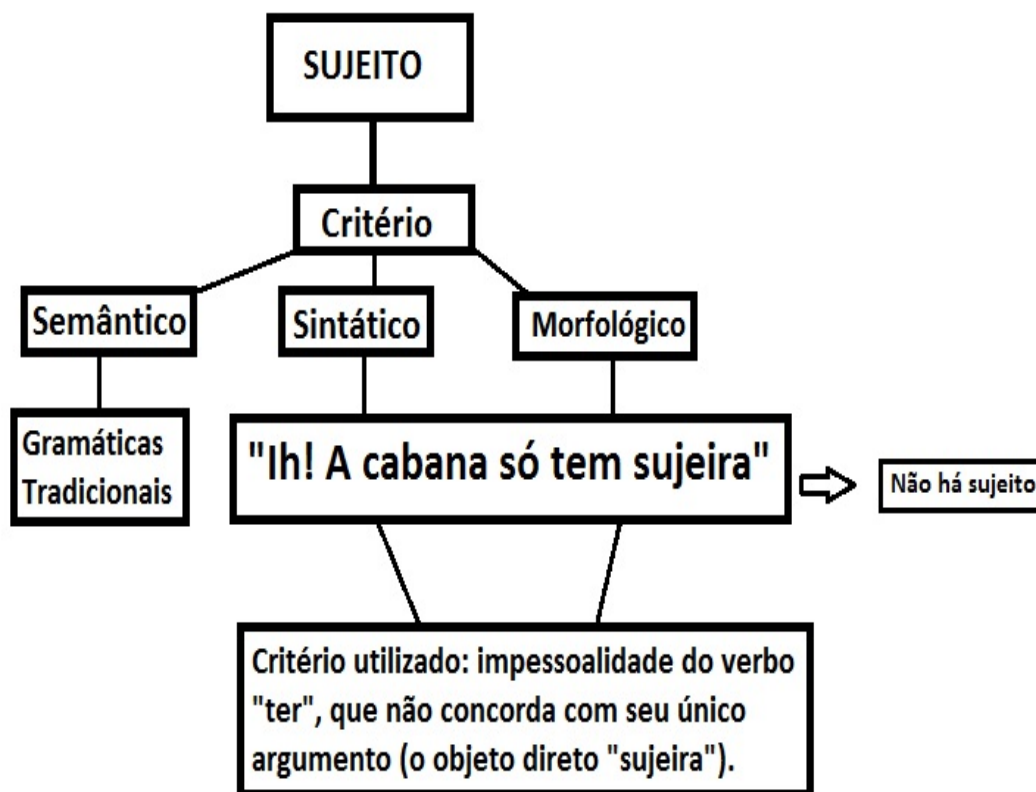
Conceituação de SUJEITO

Principiantes:



Toma-se a oração ativa, em que as posições de sujeito e objeto correspondem ao agente e ao paciente, como sendo uma construção prototípica do português.

Especialistas:



O critério utilizado é morfossintático e não tem nada a ver com os critérios nocionais ou pragmáticos das definições de sujeito encontradas nas GTs.

A pesquisa *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola* revela que o fato de que o conhecimento dos especialistas se organiza em torno de ideias ou conceitos importantes indica que os currículos devem ser organizados de maneira que conduzam à compreensão conceitual. Muitos métodos de planejamento de currículo dificultam que os estudantes organizem o conhecimento de maneira coerente e lógica, desprendida de conceitos decorados. Muitas vezes há um tratamento superficial dos conteúdos e assim passamos rapidamente para outros tópicos. Dessa maneira, principiantes possuem “um quilometro de conhecimento porém com poucos centímetros de profundidade”.

É importante ressaltar que na pesquisa nota-se no entanto que os principiantes podem se beneficiar dos modelos utilizados por especialistas para enxergar e entender o conceito, como sugerido no esquema acima.

Em Língua Portuguesa, para a conceituação de sujeito, o segredo está em distinguir com muita clareza os tipos de critérios levados em consideração. Além disso, é preciso saber o que se faz quando se utiliza um ou outro critério e ter a consciência de que cada um deles ou todos juntos não levarão a uma classificação homogênea.

O professor deve saber o limite de aplicação das noções definidas, para não generalizá-las a expressões e exemplos a que não se aplicam e que são geralmente colocados para análise afim de testar o conhecimento do aluno³.

6. Contexto e acesso ao conhecimento

Outro aspecto da pesquisa revela que os especialistas possuem um amplo repertório de conhecimento relevante para sua área ou disciplina, mas apenas um subconjunto desse conhecimento é relevante para um determinado assunto. Além disso, especialistas recuperam mais facilmente o conhecimento relevante para entender e solucionar uma questão específica. Segundo cientistas cognitivos, trata-se de um conhecimento condicionalizado, pois este incluirá apenas os conhecimentos úteis para cada contexto. Esse conhecimento condicionalizado gera importantes consequências para o planejamento do currículo, para a instrução e para as práticas de avaliação de aprendizagem. Muitas formas de instrução e currículo não ensinam como o principiante pode condicionalizar o seu conhecimento.

Dessa forma, com a finalidade de aplicar tais conhecimentos da pesquisa sobre aprendizagem *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola* para o ensino de Língua Portuguesa, encontramos dificuldades como estas também quanto ao entendimento de *regência verbal*. Especialistas, por possuírem o conhecimento condicionalizado mencionado na pesquisa sobre como as pessoas aprendem, saberão que o termo regência tem sofrido mudanças em seu emprego segundo a descrição gramatical tradicional: já designou a relação entre um núcleo e seus especificadores e complementos, passando a designar apenas as relações de complementação, sendo por

fim empregado mais recentemente como a subcategorização lexical de cada verbo com relação à preposição. A regência de um verbo passou a ser, assim, a presença ou não de preposição no seu complemento e a especificação lexical dessa preposição⁴.

Quanto a esse problema, ao passo em que especialistas entenderão com mais clareza que a flutuação da preposição é, em alguns casos, condicionada por fatores estruturais, ou ainda que o uso preposicionado ou não de uma forma verbal está associado a variações translinguísticas e/ou transdialetais, principiantes tenderão a memorizar os casos mais relevantes, relacionando a distribuição da preposição aos significados citados.

Além disso, os especialistas em Língua Portuguesa visualizam claramente as falhas encontradas nas gramáticas tradicionais em relação à regência e por isso não deveriam somente decorar os principais casos e repassam aos seus alunos.

Um bom exemplo disso é o caso dos verbos *assistir* e *visar*. O verbo *assistir*, segundo a tradição gramatical, é preposicionado no sentido de ‘estar presente’ e ‘presenciar’. Como transitivo direto, tem a acepção de ‘socorrer’, ‘acompanhar’, ‘auxiliar’, ‘servir’, ‘favorecer’. No sentido de ‘presenciar’, a tradição não admite a elipse da preposição, porém reconhece que já há construções com a voz passiva e em que a preposição não aparece. Em relação ao verbo *visar*, a análise é semelhante: na acepção de ‘orientar-se para uma meta’, é transitivo relativo; na acepção de ‘dar visto’, é transitivo direto.

Vejamos os exemplos a seguir:

- a) Maria assistiu ao filme
- b) Maria assistiu o doente
- c) O gerente visou a um novo cargo
- d) O gerente visou o cheque

Em (a), o verbo *assistir*, regido da preposição *a*, assume a significação de ‘estar presente’, enquanto, na realização transitiva (b), sem a preposição, assume a significação de ‘acompanhar (enfermo)’. Por sua vez, o verbo *visar*, regido de *a*, assume a significação de ‘tender’; ‘propor-se’, enquanto, na realização transitiva, significa ‘pôr sinal de visto em’ (d).

No entanto, é, também, reconhecido que, no português brasileiro não-padrão/vernacular, a preposição 'a' não ocorre nos casos em (a) e (c), mantendo-se o significado da configuração preposicionada, o que significa dizer que, nesse contexto, há flutuação de preposição.

A partir dessas informações, o especialista concluirá que a preposição *a* é omitida em vários contextos, como por exemplo:

- i) Maria assistiu o filme
- ii) O gerente visou um novo cargo

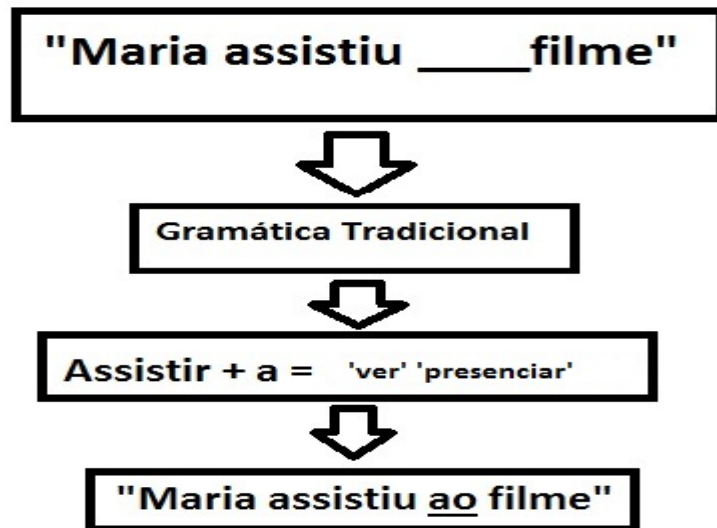
Mais do que isso, o especialista compreenderá que não haverá a diferença de significado, mencionada nos estudos descritivos tradicionais. Nesse exemplo, o especialista concluirá portanto que a interpretação é garantida independentemente do uso da preposição, pois deduz-se que a semântica da preposição nesse contexto não é importante para a veiculação do significado da expressão linguística (cf. Salles, 1992).

Por outro lado, se não houver uma investigação científica por parte do aprendiz, assim como a pesquisa sobre como as pessoas aprendem aponta, principiantes estarão apenas reproduzindo as regras gramaticais decoradas nos livros didáticos, sem construírem um conhecimento condicionalizado, ou seja, sem possuírem um repertório de conhecimento relevante sobre o assunto e sem pensarem a respeito do que estão reproduzindo nas provas.

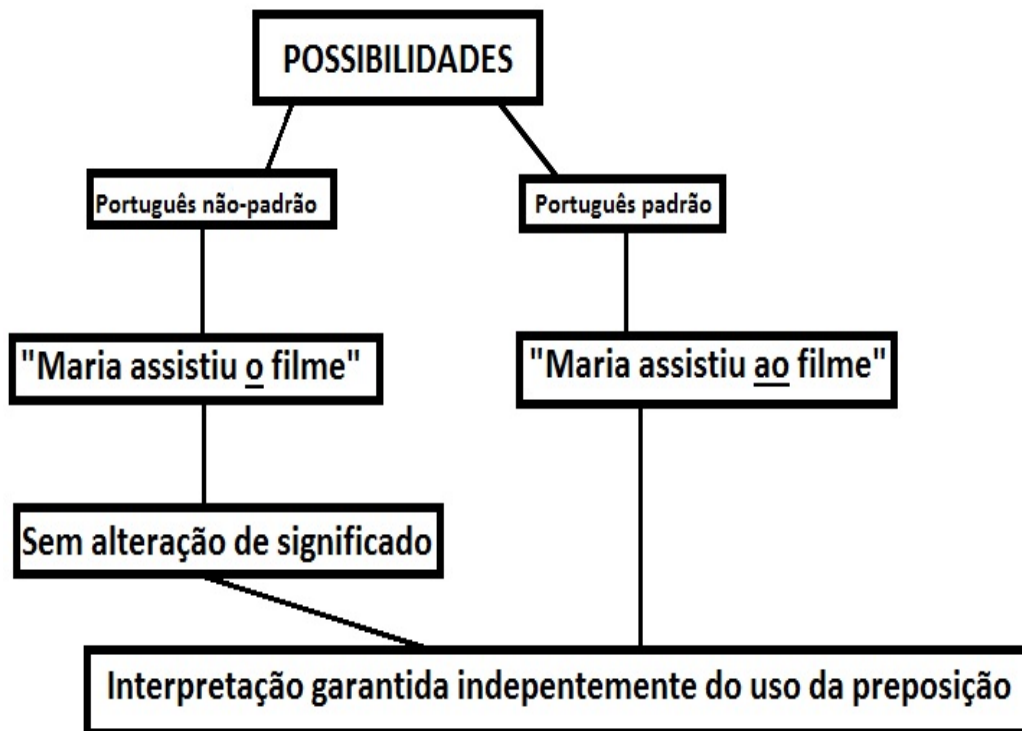
Por esse motivo, a pesquisa em questão que analisou outras disciplinas e outras áreas do conhecimento além da Linguística revelou que muitos aprendizes se saem bem em exercícios guiados por dicas, mas se surpreendem ao fazerem testes nos quais as questões serão exigidas aleatoriamente, sem dicas como previamente feito em sala de aula.

Assim como na conceituação de sujeito, para regência verbal temos:

Principiantes:



Especialistas:



7. Recuperação fluente

Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola também revela que a capacidade de recuperar o conhecimento relevante é uma característica importante da competência e pode variar de “trabalhosa” a “automática”, passando por “relativamente fácil”, que indica fluência.

A fluência é importante porque o processamento sem esforço impõe menos demanda sobre a atenção consciente. Por isso, um aspecto importante da aprendizagem é a fluência na identificação de problemas, de modo que as soluções adequadas possam ser recuperadas com facilidade pela memória.

8. Especialista e ensino

Na prática, faz-se necessário ressaltar que segundo a pesquisa o conhecimento de conteúdo que é necessário para a competência numa disciplina precisa ser diferenciado do conhecimento do conteúdo pedagógico que fundamenta o ensino efetivo.

O professor experiente conhece os tipos de dificuldades que os alunos provavelmente terão. Sabem extrair o conhecimento prévio do aprendiz com a finalidade de tornar significativa a nova informação. Sabem avaliar portanto o progresso de seus alunos.

Em Língua Portuguesa, pensando nos problemas encontrados em relação a conceituação de sujeito e regência verbal, sugerimos que o professor leve em conta a criatividade de seu aluno e sua capacidade de investigação linguística.

A gramática tradicional permite recuperar interessantes fatos acerca das propriedades gramaticais do português. No entanto, o professor deve saber o limite de aplicação dos conceitos tradicionais e assim não generalizar tudo na língua, sufocando as exceções que trazem dúvidas ao aprendiz e o impedem de avançar no estudo de sua própria língua.

9. Como projetar ambientes de sala de aula

A pesquisa *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola* preocupou-se bastante em analisar salas de aulas reais para então constatar o que realmente está dando certo para os alunos no processo de aprendizagem. Segundo a pesquisa, na prática, verificou-se que as teorias dos estudantes acerca do que é ser inteligente pode afetar seu desempenho. Eles querem parecer bons em vez de se arriscarem a cometer erros enquanto aprendem. É muito provável que eles desistam quando as tarefas se tornam difíceis.

A pesquisa revela que a competência envolve o conhecimento bem organizado que sustenta a compreensão, e que aprender entendendo é importante para o desenvolvimento da competência, pois facilita a nova aprendizagem (isto é, apoia a transferência).

As avaliações contínuas, idealizadas para tornar possível o raciocínio dos alunos tanto para eles próprios como para o professor são essenciais, pois permitem que o professor compreenda as ideias preconcebidas dos estudantes, perceba em que ponto estão no caminho que leva ao raciocínio informal para o formal e planeje a sua instrução de acordo com isso. No ambiente da sala de aula centrada na avaliação, as avaliações ajudam tanto o professor como o aluno na monitoração do progresso.

Essas avaliações devem dar ao aluno a oportunidade de revisar e melhorar seu raciocínio, ajudá-lo a perceber o seu próprio progresso ao longo de semanas ou meses e ajudar o professor a identificar problemas que precisam ser resolvidos (problemas que não podem ser visíveis sem as avaliações).

Aplicando todos esses resultados colhidos em sala para o ensino de Língua Portuguesa, propomos aqui as possíveis soluções os vários problemas encontrados na ministração dos conteúdos das aulas de português. *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola* mostra que o desempenho do aprendiz será afetado caso ele não se sinta capaz de progredir em seus estudos. Nas aulas de português, a auto-estima do aluno é seriamente abalada a cada fenômeno linguístico que extrapola o que os estudos tradicionais prescrevem. Além disso, o aprendiz

costuma não levar em consideração seus conhecimentos linguísticos inatos, o que dificulta a investigação científica da língua materna ⁵.

10. Trazendo ordem ao caos

Segundo a pesquisa, perguntar qual técnica de ensino é melhor é o mesmo que perguntar se um martelo é melhor do que uma chave de fenda, uma faca ou um alicate. A escola das ferramentas dependerá do tipo de tarefa a ser desenvolvida em sala.

O ponto de partida tem de ser um conjunto básico de princípios de aprendizagem, a seleção de estratégias de ensino. O professor pode escolher com mais discernimento entre as técnicas adequadas para a realização de objetivos específicos.

Em Língua Portuguesa temos algumas divergências no ensino tradicional: por um lado, misturam-se critérios demais sem se dar conta disso; por outro, simplifica-se demais a análise, deixando de lado os aspectos fundamentais para o entendimento dos processos de construção das expressões e do discurso.

Para sanar essa falta os especialistas não devem abandonar a gramática prescritiva, e sim necessitam de uma gramática completa e descritivamente mais eficiente, levando em consideração, além disso, todo o seu conhecimento linguístico.

O que mais interessa nas aulas de português e que ainda falta é levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber neste trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para as suas mais diversas opções⁶.

1 BROWN. A. L. The Development of Memory: Knowing about Knowing, and Knowing How to Know”, em H.W.Reese (org.), Advances in Child Development and Behavior, vol. 10 (Nova York:Academic Press, 1975)

2 DE GROOT. A.D. Thought and Choice in Chess (Haia: Mouton, 1965)

3 FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988]

4 SALLES, H. M. L. Preposições essenciais do português. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

5 FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988]

6 FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988]

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve por objetivo analisar alguns dos principais tópicos da obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola* e assim verificar o que é necessário para os aprendizes alcançarem uma compreensão profunda para então determinar o que leva ao ensino efetivo. Além disso, este estudo teve por objetivo adequar as técnicas e resultados da obra com os problemas encontrados nas aulas de Língua Portuguesa em relação à conceituação de sujeito e regência.

Para ratificar o que acontece em salas de aulas reais, os estudos que resultaram na obra em questão preocuparam-se em unir as mais novas teorias acerca da aprendizagem com a situação real de professores e alunos e os reais problemas encontrados nesse ambiente.

Em Língua Portuguesa não é diferente: procuramos neste estudo se valer dos resultados das pesquisas mencionadas na obra que discorre sobre como as pessoas aprendem e assim propor possíveis soluções para velhos problemas encontrados nas aulas de português, exemplificando dois problemas típicos não mencionados nos estudos gramaticais tradicionais: a conceituação de sujeito e a questão da regência.

Apontados esses problemas, não pretendemos aqui alegar que os estudos gramaticais tradicionais nada tem a ver com a produção e compreensão de texto. Mas é preciso conceber esses estudos de maneira diferente: precisamos percebê-los como o conjunto de regras e princípios de construção e transformação das expressões de uma língua natural que as correlacionam com o seu sentido e possibilitam a interpretação.

Assim como a obra *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*, temos como objetivo neste estudo fazer contribuições para o ensino implementar mudanças necessárias na educação, em especial no ensino de Língua Portuguesa. Sabemos, porém, que este é um grande desafio que deve começar a despertar o interesse de todos os educadores, em todas as áreas do conhecimento.

Em virtude da expectativa de construir uma ponte entre as pesquisas e a prática, *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*, revela que muitos

problemas de cognição encontrados nas salas de aulas seriam mais facilmente sanados com um bom planejamento baseado nos processo de como se dá o aprendizado.

Em Língua Portuguesa propomos que cada educador primeiramente amplie sua concepção de criatividade e vivacidade da língua. Baseando-se exclusivamente em sua própria intuição e sensibilidade, o professor de português tem de ter a consciência de que o ideal não é que o aluno seja passivo, mas sim que ele seja ativo, assim como sua própria criatividade o permite. Afinal de contas, não é pela definição de análise gramatical que o aluno aprende análise sintática, mas sim por tentativas e erros, descobrindo com muita dificuldade os critérios variáveis que o levarão à resposta correta.

O desejável para as aulas de língua materna é, portanto, considerar o saber inato do aprendiz, bem como fazê-lo compreender os diferentes recursos expressivos postos a sua disposição na língua para instaurar seus próprios pontos de vista sobre eles. Interessa ao aluno aprender a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos e assim perceber a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA DOS ESTADOS UNIDOS. Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac, 2007

SALLES, H. M. L. Preposições essenciais do português. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade de Brasília, Brasília, 1992.

CHOMSKY, N. Syntactic Structures. Mouton: La Haye. Chomsky, N. 1959

LYONS, J. Introdução à linguística teórica. Tradução de Marilda WinkleAverbug. São Paulo: Editora Nacional: Edusp, 1979

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, S. (org.). Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1988]

PILATI, E.; NAVES, R.; VICENTE, H.; SALLES, H. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. Linguagem & Ensino, v. 14, n. 2, 2011, p. 395-425.

CEGALLA, D. P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa. 1985, p. 273

CUNHA, C. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Editora Lexikon Editorial, 2010 , p. 352

FARACO & MOURA. Gramática Escolar. 1994. Editora Ática, p.313

MATTOSO, J. Estrutura da Língua Portuguesa. 1970. Rio de Janeiro : Editora Vozes
_____. Criatividade e gramática. São Paulo: Secretaria da Educação/
Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, 1988

BROWN. A. L. The Development of Memory: Knowing about Knowing, and Knowing How to Know”, em H.W. Reese (org.), Advances in Child Development and Behavior, vol. 10 (Nova York: Academic Press, 1975)

DE GROOT. A.D. Thought and Choice in Chess (Haia: Mouton, 1965)