

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTINA FELDENS MALCON

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DESAFIOS E ENCANTAMENTOS**

**Porto Alegre
2007**

CRISTINA FELDENS MALCON

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DESAFIOS E ENCANTAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

| | |
|-------|--|
| M243e | Malcon, Cristina Feldens Ensino de língua portuguesa : desafios e encantamentos / Cristina Feldens Malcon. — Porto Alegre, 2006. 94 f. Diss. (Mestrado) - Faculdade de Educação. PUCRS, 2006 Orientação: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira 1. Português - Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Cognição. 4. Relação Professor-Aluno. 5. Motivação (Educação). I. Título. CDD 372.6 |
|-------|--|

CRISTINA FELDENS MALCON

**ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
DESAFIOS E ENCANTAMENTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio grande do Sul.

Aprovada em: 10 de janeiro de 2007

Banca Examinadora:

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS)

Profa. Dr. Leda Lísia Franciosi Portal (PUCRS)

Profa. Dr. Marlene Teixeira (UNISINOS)

Dedico este estudo a meus pais, Ito, (in memoriam), e Cenira, que gestaram em mim a alegria de viver e os valores do amor, da solidariedade, da seriedade, do estudo, do trabalho. A meus filhos, João Alberto e Marina, pelo carinho, tolerância, compreensão e empatia, traduzindo meus sentimentos como ninguém.

AGRADECIMENTOS

*À Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pela
oportunidade de realização do Mestrado.*

*Ao Prof. Dr. Marcos Villela Pereira, uma pessoa a quem muito quero bem e
respeito como profissional competente, pela constante atitude de confiança e apoio, por ter acolhido
o meu projeto, possibilitando a concretização de meu sonho.*

*Aos meus alunos que propiciaram, em cada aula, um encontro entre pessoas,
pelas trocas de carinho e conhecimentos e, acima de tudo, por me ensinarem a
cada dia a me construir como professora.*

*A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, participaram deste estudo
apoiando-me ou simplesmente ouvindo e sendo pacientes.*

RESUMO

A presente dissertação pretende refletir sobre o que vem ressignificando de alguma forma minha vida profissional: tornar significativa a aprendizagem da Língua Portuguesa para mim e para meu aluno. E vou apoiar-me na idéia de formação, de auto-formação para delinear o caminho metodológico deste meu trabalho. São muitas as questões que se inserem ao traçado de uma pesquisa que pretende alastrar-se no tema do ensino da língua. O campo é vasto e, muitas vezes, impreciso e conflitante em suas percepções, porém quero poder cruzar os meus dizeres e narrativas, com os dizeres e narrativas que convergem na mesma direção - ou até mesmo contrário a ela - de minhas angústias e ideais. Optar por uma abordagem teórico-metodológica de investigação é, também, colocar-se sob uma perspectiva, falar de situado lugar, assumir uma forma de olhar, de perceber, de dar sentido aos fatos cotidianos. A idéia, aqui, é explorar de maneira digressiva o Estudo de Caso. Não vou me ater às determinações formais dos manuais de pesquisa, vou debruçar-me sobre um recorte da realidade e, ao mesmo tempo em que desenvolvo minha prática cotidiana de professora de Língua Portuguesa, aguço meu olhar de pesquisadora e me infiltro em minha própria realidade. Em minha pesquisa, refiro-me, em especial, a quatro turmas de alunos de ensino médio, entre quinze e dezessete anos, classe de média a alta, estudantes do Colégio Dom Feliciano, em Gravataí. Estes não serão identificados em seus depoimentos. Vou me servir de meus diários de classe e de anotações feitas sistematicamente. Eventualmente, vou servir-me de depoimentos de alguns ex-alunos que, em suas situações atuais, me trazem indicativos positivos dessa experiência construtiva. É através dessa linha de raciocínio que, ao final de minha pesquisa, pretendo mostrar que ensinar língua portuguesa não é uma tarefa árdua, muito pelo contrário, além de prazerosa, pode tornar-se significativa, para meu aluno e, lógico, para mim também.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Aprendizagem. Cognição. Relação Professor-Aluno. Motivação.

ABSTRACT

The current paper intends to reflect on which has been, somehow, giving a new significance to my professional life: making the Portuguese Language Learning significative to me and to my pupil. I will support myself on the idea of formation, of self-formation to delineate the methodological direction of my paper. Many are the questions which insert themselves to the outline of a research that intends to spread itself over the theme of language teaching. The field is vast and, many times, not precise and conflicting on its perceptions, however I want to compare my sayings and narratives, to the sayings and narratives which converge into the same direction - or even into its opposite - of my anguishes and ideas. Opting for a theoretical and methodological approach of investigation is also putting itself under a perspective, speaking from a determined place, assuming a way of looking, of perceiving, of giving sense to everyday facts. The idea here, is exploring in a digressive way the Study of Case. I will not focus myself on the formal determinations of research manuals, but on a reality cut and, as I develop my everyday practice as a Portuguese teacher, I make acute my researcher look and I infiltrate myself into my own reality. In my research, I especially refer to four High School groups formed by students who are between fifteen and seventeen years old, from middle and upper-middle classes, of Dom Feliciano School, in Gravataí. These will not be identified on their testimonies. I will serve myself of my Diaries of Class and notes which were unsystematically done. Occasionally I will use some ex-students testimonies, who - in their current situations - bring me positive indicatives of this constructive experience. It is through this reasoning line that, at the end of my research, I intend to show that teaching Portuguese Language is not an arduous task, but on the contrary, it is pleasurable and may become significative to my pupil and, of course, to myself as well.

Key-words: Portuguese Language Teaching. Learning. Cognition. Teacher-Student Relation. Motivation.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 UM OLHAR DESAFIADOR | 09 |
| 2 O QUE SUSTENTA ESSE OLHAR | 20 |
| 2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA | 20 |
| 2.2 COGNIÇÃO | 21 |
| 2.2.1 O gestaltismo e a cognição | 22 |
| 2.2.2 O construtivismo segundo Piaget | 24 |
| 2.2.3 Bergson e a crítica ao cognitivismo | 27 |
| 2.2.4 A estrutura cognitiva de Ausubel | 30 |
| 2.2.5 Aprendizagem e memória | 33 |
| 2.3 ENSINAR E APRENDER | 34 |
| 2.3.1 Relação entre significado e sentido | 34 |
| 2.3.2 Relação com experiência | 36 |
| 3 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM | 38 |
| 3.1 APRENDIZAGEM E ENSINO | 40 |
| 4 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O SIGNIFICADO | 42 |
| 4.1 APRENDIZAGEM POR RECEPÇÃO E APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA | 45 |
| 4.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM DE MATERIAL SIGNIFICATIVO | 47 |
| 4.3 AQUISIÇÃO DE SIGNIFICADOS | 48 |
| 4.3.1 Aquisição de vocabulário | 51 |
| 4.3.2 Conexão de novas informações com idéias existentes | 53 |
| 4.3.3 Aprendizagem subordinada | 55 |
| 4.3.4 Aprendizagem superordenada e combinatória | 55 |
| 4.3.5 Aprendizagem por descoberta | 56 |
| 4.4 COGNIÇÃO E PERCEPÇÃO NA APRENDIZAGEM VERBAL SIGNIFICATIVA | 58 |
| 4.5 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO | 65 |

| | |
|---|-----------|
| 4.6 APRENDIZAGEM INFORMAL DA SINTAXE | 67 |
| 4.7 APRENDIZAGEM DA LEITURA..... | 69 |
| 4.8 LINGUAGEM E FUNÇÃO COGNITIVA..... | 71 |
| 5 A AQUISIÇÃO E O USO DE CONCEITOS | 73 |
| 5.1 A AQUISIÇÃO DE CONCEITOS..... | 74 |
| 5.2 O USO DE CONCEITOS..... | 74 |
| 6 COMO PLANEJAR O ENSINO EM SALA DE AULA? | 76 |
| 7 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRAMÁTICA E TEXTO: HÁ COMO SEPARAR? | 78 |
| 7.1 ENSINO DE ORAÇÕES SUBORDINADAS E COORDENADAS VERSUS LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL | 81 |
| 8 E AGORA, PROFESSORA, COMO MOTIVAR O ALUNO? | 85 |
| 9 CONCLUSÃO | 88 |
| REFERÊNCIAS..... | 93 |

1 UM OLHAR DESAFIADOR

[...] quando hablo de mis experiencias, me refiro a mi persona, a la formación de mi personalidad, al proceso cultural-existencial que los alemanes llaman Bildung, y no puedo negar que la historia ha marcado de lleno con su sello las experiencias que han marcado mi personalidad (KERTÉSZ, 1999 apud BARBOSA, 2004, p. 28).

Tradicionalmente, a função do professor é dizer, como, também, ouvir o que o seu aluno tem a dizer. A ele cabe dizer sobre o mundo e, mais do que tudo, sobre como as coisas se articulam no mundo contemporâneo. A função do professor tem sido a de expor o que vê, do modo que o vê - seja o seu modo de ver ou a transcrição do pensamento de terceiros, nada é mais inerente ao professor do que a comunicação verbal. Imediatamente se deve reconhecer que com tal atribuição o professor herda também as limitações inerentes à arbitrariedade que as palavras, signos da verbalização, imprimem ao que se diz do mundo.

Desde o início do século XX, com os primeiros escritos de Bakhtin, afirmamos que nada que se expresse verbalmente é representação pura dos fatos - pois só conseguimos definir o que as coisas são a partir de um filtro (construto) ideológico. Para Bakhtin (2002), a arbitrariedade sígnica e o direcionamento cultural das interpretações são os principais característicos de um construto ideológico. Citamos:

Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia (BAKHTIN, 2002, p. 31).

O como achamos que podemos/devemos dizer as coisas em sala de aula molda-se em e nas interações lingüísticas em sala; nossa persuasão de interlocutores comunicacionalmente mais proficientes e a conformação das expectativas e opiniões nossas e dos alunos a uma voz ideologicamente predominante acabam por inculcar em todos os princípios de um pensamento dito pertinente, que valida as manifestações lingüístico-sociais chamadas adequadas.

Por toda a minha vida profissional, esforço-me por não entrar em conflito com a voz mais forte, mais imbricada no discurso social partilhado, a qual traduz, em manifestações e silêncios, escolhas e exclusões, a forma com que se define o círculo de representações que limita o que realmente acredito que as coisas sejam. É um pensamento/discurso partilhado que apresenta a verdade daquele grupo social (sala de aula) historicamente localizado, e o faz sempre a partir de um posicionamento ontológico em relação ao objeto das enunciações; ou seja: o que quer que digamos, sobre o que quer que digamos, sempre implica estarmos dizendo o que o objeto é. Vejamos Foucault (1999, p.131):

A espécie inteira do verbo se reduz ao único que significa: ser. Todos os outros se servem secretamente dessa função única, mas a recobriram com determinações que a ocultam: acrescentaram-se-lhe atributos e, em vez de se dizer “eu sou cantante”, diz-se “eu canto”; acrescentaram-se-lhe indicações de tempo e, no lugar de se dizer “outrora eu sou cantante”, diz-se “eu cantava”.

Portanto, parece imensamente importante que se busque saber o que o novo professor diz que lhe importa. Reconhecendo a inevitabilidade de implicações ideológicas nesses conceitos, podemos inferir, a partir de sua análise, lugares ideológicos de onde podem falar professor e alunos, e onde se pode pôr o conteúdo tratado na observação. Se o discurso define e padroniza o que se nos apresenta como sendo o real, então é muito rica a possibilidade de se conhecer a voz predominante na definição do que desejam o professor e o aluno, no âmbito do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa.

Neste caso, pretendo aproximar-me dessa realidade significativa, identificar o que importa, de fato, para o aluno e para o professor. A questão que demarco para nortear este trabalho, dessa maneira, é a seguinte: **Como tornar significativa a aprendizagem da Língua Portuguesa tanto para meu aluno quanto para mim?**

A relação professor-aluno também é uma relação comunicativa através da qual se espera que tanto um quanto outro reflitam a respeito do dito e ouvido. O professor, ao comunicar-se com os alunos, faz com que estes, por seu intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com o mundo, com os conhecimentos e com os valores. Porém, a forma pela qual se reveste a comunicação pode favorecer ou afastar a possibilidade de uma aprendizagem realmente significativa. A linguagem é

o instrumento de que o professor dispõe a fim de entrar em relação com os alunos, sua realidade e suas experiências.

A palavra é uma das maneiras que “se interpõem entre os indivíduos e as coisas para atribuir-lhes significados e indicar determinado sentido do olhar, estabelecendo uma distância eu-mundo para que seja possível pensá-lo” (ROSA, 1998 *apud* RIOS, 2002, p. 128). O discurso do professor leva à aventura de pensar o mundo e apropriar-se dele de uma maneira única.

É no diálogo que a comunicação pedagógica se realiza e se efetiva. O diálogo se faz na diversidade. Portanto, deve existir na prática docente o espaço para a palavra tanto do professor quanto do aluno, para que se consolide o exercício da argumentação e da crítica.

Uma comunidade de argumentação só é possível [...] na base de um reconhecimento mútuo originário: cada um reconhece todo outro como portador dos mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico. [...] A argumentação é inconciliável com a manipulação, com a coisificação, pois implicaria a negação da autonomia, da criticidade originária, imanente à práxis comunicativa (OLIVEIRA, 1993 *apud* RIOS, 2002, p. 129).

Atualmente, percebem-se inovações, nem sempre perceptíveis ao observador desavisado, no novo perfil do professor que se concretiza no seu agir profissional. Temos a elaboração, por todos os integrantes da Escola, da Proposta Pedagógica, do plano de trabalho. O professor é desafiado a atuar criticamente na elaboração e execução dos projetos sociais, na indicação do material pedagógico que é proposto ao aluno, e decidir sobre metodologia na busca da construção do conhecimento em sala de aula, bem como no uso de outras tecnologias. Temos indicadores de mudanças também nas questões dos vestibulares, relatos de experiências em congressos ou exposições didático-pedagógicas. Isso tudo é uma fonte de tensão e avaliação constantes para o professor que precisa buscar urgente atualização e prosseguimento de estudos para poder fazer frente aos novos conhecimentos e interpretações.

O professor está ganhando um novo rosto e um novo valor no mercado das profissões, porque a crise está em toda parte, então, a Escola - como emprego - surge como uma luz. Mas as leis são claras e pedem qualificação e só entra nessa arena para permanecer, quem for concursado - no ensino público - e, no particular, por referências e prestação de serviços. Mesmo assim, se o professor não for

competente e não estiver numa dinâmica de crescimento e de busca, os alunos, as leis do mercado ou ele mesmo decidem por sua demissão.

Deseja-se um professor de bem com a vida, humano, feliz, idealista, capaz de dar sentido à vida e ao que faz. Que viva na linha do SER - objetivo máximo da Educação - que exercite a paciência cronológica e histórica. Tenha ele compromisso com a vida e os valores como a ética, a sensibilidade, a estética, a cidadania, a solidariedade, a verdade, o respeito e o bom senso. Norteie-se por três pilares de princípios, previstos na explanação dos parâmetros: Princípios estéticos: que desenvolvem a estética da sensibilidade, estimulam a criatividade e o espírito inventivo; Princípios Políticos: que propõem a política da igualdade, do direito e da democracia, cuja arte se expressa no aprender a conviver; Princípios éticos: que visam a ética da identidade: inserção no tempo e no espaço, onde aprender a ser é o objetivo máximo.

Deseja-se um professor que se dirija pelos princípios norteadores da UNESCO para a Educação do Século XXI: Aprender a conhecer, unindo teoria e prática. Aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Tal afirmação se justifica, segundo Jacques Delors (2004, p. 102):

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas.

A sua maior preocupação deve ser em formar seres humanos capazes e seguros, não fixados no vestibular, mas voltados para a sociedade e seus desafios tecnológicos. O professor deve assumir um papel diferenciado, procurando estar sempre atualizado e consciente de que o melhor mestre é aquele que debate e questiona, não apenas introduzindo o aluno na matéria, mas também o fazendo questionar, pesquisar. O aprendizado em equipe e os trabalhos em grupo devem ser dos pontos fortes de sua metodologia de ensino. Seu papel educativo é entendido como o de preparar os alunos para o trabalho, para o desenvolvimento de habilidades e de competências, visando à intervenção ética positiva na sociedade, com argumentações conscientes, resultantes da aplicação de conceitos na resolução de problemas contextualizados e relevantes.

O novo professor é aquele que desenvolve as competências para continuar aprendendo, de forma crítica, em níveis mais complexos de estudos. Essas competências são de nível cognitivo, cultural, psicomotor e sócio-afetivo. Este pensamento é brilhantemente traduzido nas palavras de Pozo (2002, p. 32), quando afirma que:

[...] em nossa cultura a necessidade de aprender se estendeu a quase todos os rincões da atividade social. É a aprendizagem que não cessa. Não é demasiado atrevido afirmar que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo, e também tantas pessoas dedicadas a fazer com que outras pessoas aprendam. Estamos na sociedade da aprendizagem. Todos somos, em maior ou menor grau, alunos e professores.

Podemos enfatizar ainda que o professor usa, ensina e propõe o uso de tecnologias básicas: redação - representação e comunicação; informação - investigação e compreensão; computação - contextualização sócio-cultural. Deduz-se que é um agente da revolução do conhecimento, alterando o modo de organizar o trabalho e as relações sociais do seu meio. Desenvolve conceitos, idéias, a investigação, a pesquisa e o questionamento. Levanta hipóteses, produz e faz produzir o conhecimento; promove relações interdisciplinares, sociais, políticas, afetivas, de espaço e tempo. Faz pensar e procura soluções alternativas. Maneja a tecnologia do computador, dos micro-sistemas, serve-se das linguagens icônicas, corporais, sonoras e formais.

Quando se fala dos interesses do professor, daquilo que lhe é significativo, no caso da sala de aula de Língua Portuguesa, estamos diante de uma utopia, de algo que aspiramos. Precisamos de estrelas que nos estimulam e nos dão o norte. Mas cá, embaixo, continuamos com os nossos pés de barro e queremos ser felizes e tornar os outros felizes através da nossa profissão de ensinar, a exemplo das palavras de Delors (2004), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O enfoque deste trabalho de pesquisa é percorrer este caminho tão singular de uma relação marcada de subjetividade entre o meu discurso como professora de Língua Portuguesa e as influências de certa forma tão intensas que acabam desencadeando em mim um jeito todo particular de professorar, através de uma proposta de assumir, com meus alunos, a responsabilidade de ensinar a Língua Portuguesa, contemplando aspectos significativos dessa aprendizagem, levando-os

a perceber que a língua é, também, um intercâmbio - de desejos, interesses, crenças, necessidades, etc. - que só tem sentido quando os participantes que a utilizam o fazem com propósitos reais. Afinal, as palavras estão em nós e vamos nos apropriando de um dizer que nem sempre se conjuga ao fazer. E assim nos tornamos sujeitos de escrita, nos tornamos texto, nos tornamos palavras.

Na utopia de uma pedagogia da linguagem ideal, seria exigido o impossível ao professor, conciliar objetivos inconciliáveis: ensinar uma linguagem correta, clássica (com seu vocabulário, sua gramática, etc.), mas também uma linguagem viva, múltipla, espontânea, na medida da diversidade da linguagem de hoje (AIMARD, 1986).

Desde os primeiros anos de minha prática docente, há uma questão que me inquieta: como tornar significativo o ensino da Língua Portuguesa para meu aluno? Buscando desvendar como se tecem os significados desta questão, percorri caminhos sinuosos, desafiantes, mas também encantadores, uma vez que para mim o ensino da língua materna continha em si tantas outras questões - a leitura, a produção textual, a gramática, o letramento.

Instigada a compreender como o aluno de ensino médio, especialmente, do terceiro ano pode apropriar-se significativamente do ensino da sintaxe interna e externa, busquei embasamento teórico especialmente na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Acredito que não há maneira mais apropriada de ensinar teoria gramatical senão através da prática de produção textual, porém procuro investigar maneiras pelas quais o ensino da Língua Portuguesa possa tornar-se significativo para meu aluno. Aí me refiro à imensa quantidade de nuances que a língua escrita possui, não só em termos de estrutura, mas também de movimento. A linguagem escrita pode, portanto, ser expressa de diversas maneiras: narração, descrição, argumentação e dissertação, desde que o sentido da produção seja resguardado. Cabe, porém frisar que os conceitos relativos ao funcionamento da língua, como coesão, gramática, sintaxe, narrativa, não serão aqui desenvolvidos.

De acordo com Corrêa (2000, p. 21), este sentido, proveniente da coerência e coesão textual, desvela o quanto o panorama da totalidade - leia-se, aqui, totalidade como as várias possibilidades de construções textuais que a linguagem escrita pode proporcionar, seja através da narração, descrição, argumentação e até mesmo da

dissertação (sendo sempre resguardado o sentido da produção) - está presente no universo lingüístico, através dos diversos tipos de operações que o aluno terá de fazer para apropriar-se das estruturas discursivas e desenvolver seu conteúdo no âmbito destas:

Relacionar-se com a linguagem escrita, levando em consideração a sua complexidade, fazer uso das suas funções e estruturá-la adequadamente, implica utilização de estruturas de classificação, seriação, ordenação, conservação. Além de mobilização do sujeito no caminho dos processos de descentração, coordenação de diversos pontos de vista, argumentação e abstração reflexiva frente aos próprios conflitos expostos e oriundos de sua produção.

O movimento de ajustar o foco do olhar leva-me ao universo das turmas de alunos (meus) do ensino médio, delimitando-as como campo a ser pesquisado. Como eles são meus alunos no segundo e no terceiro ano, é possível acompanhá-los por pelo menos dois anos. No primeiro ano de contato com eles, ou melhor, durante o ano letivo, faço um investimento, no que diz respeito à estrutura cognitiva dos alunos, através do ensino da sintaxe interna no contexto frasal. No ano seguinte, o investimento é feito a partir do ensino da sintaxe externa. Aí vejo ser imprescindível a prática de produção textual, uma vez que, estando a estrutura cognitiva preparada para receber o novo material, este deve ser aprendido de forma significativa.

Enfim, ao longo de minha vida, constituí-me leitora e autora de uma escrita. Ao fazer uma reflexão do que vem sendo minha prática em sala de aula, enquanto professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, penso que é importante rever alguns aspectos que me levaram à escolha desta profissão.

É fato que a questão cultural pesou muito na escolha, afinal convivi os primeiros anos de minha infância com duas pessoas que tinham a sala de aula e todo o ambiente escolar como local de suas profissões: meus pais. Por essa razão me questiono: será que sou fruto desta alquimia? Acredito que sim.

Tornei-me professora, tenho desejos e aspirações assim como qualquer mortal. Tenho, sim, grande compromisso: ensinar e aprender com meus alunos. De acordo com Pozo (2002, p. 32), "Todos somos, em maior ou menor grau, alunos e professores". Ensinar e aprender não é uma tarefa árdua, pelo contrário, é extremamente prazerosa, pois o contato com jovens, a cada dia, faz-me ver o

quanto posso renovar interiormente, afinal, somos indivíduos contemporâneos.

Penso que, sendo professora de Língua Portuguesa, devo apostar na capacidade de ler e interpretar de meu aluno, fortalecendo a competência que este tem de fazer sentido, a partir da leitura que faz, do mundo exterior e, por que não dizer, de si mesmo. E percebo que ensinar a ler - ou simplesmente fazê-lo ler - é levar meu aluno a reconhecer a importância de aprender a ler o que está escrito e como está escrito, uma vez que ter acesso à leitura (e aqui insiro a escrita) é um direito de cidadania do meu aluno.

Por outro lado, algumas interferências acabam exercendo, de alguma forma, destaque em minha prática docente. Vejo que sou, constantemente, cobrada de alguma forma. O serviço de supervisão escolar, no “uso de suas atribuições”, supervisiona e cobra um currículo a ser seguido. Por outro lado, tenho autonomia na abordagem dos conteúdos, e aí percebo que a minha ação docente é determinante para que possa fazer sentido para o meu aluno.

Nesse contexto escolar e, por que não dizer, lingüístico-polifônico, há uma relação triangular - supervisão/professora/alunos - e, muitas vezes, meu discurso é uma resultante das várias vozes desta relação. Não raro, há uma dissonância entre o meu discurso e a minha prática. Desta resultante, pressuponho que haja significativos (e novos) sentidos para o ensino de língua, surgindo a inquietação: O que ensinar? A língua culta? Por quê? Que leituras propor, as obrigatórias para o vestibular? Como educá-los para a escrita e leitura de mundo?

Hoje, num momento em que a educação está mais direcionada a fatores econômicos e políticos, vejo que a minha prática docente deve resgatar alguns valores como a formação do caráter e a sensibilidade de meu aluno. Caso contrário, nada do que é ensinado fará sentido para o sentido que ele quer que o faça - tampouco para mim. O ensino da Língua Portuguesa em nada lhe ajudará se este continuar a reproduzir o que para ele também é ensinado de forma reproduzida e nada criativa.

Ensinar Língua Portuguesa é tarefa de um professor disposto a olhar para frente e não para a repetição do passado que nos trouxe à escola que temos hoje. Ensinar a ler e a escrever implica trabalhar com a incerteza e com o erro e não com a resposta certa, uma vez que escrever é produzir e não reproduzir velhas certezas. Estas nos deixam no mesmo lugar. O erro também é possibilidade de levar à direção do novo.

São muitas as questões que se inserem ao traçado de uma pesquisa que pretende alastrar-se no tema do ensino da língua. Uma de minhas inquietações se dá ao fato de se a língua é tão “natural”, afinal é meio de subsistência para o ser humano, por que não é significativa a sua aprendizagem na escola? E mais, quais são as modalidades da língua que são mais aceitas (significativas) para os alunos? O campo é vasto e, muitas vezes, impreciso e conflitante em suas percepções, porém quero poder cruzar os meus dizeres e narrativas, com os dizeres e narrativas que convergem na mesma direção - ou até mesmo contrário a ela - de minhas angústias e ideais.

Como já enunciei, o problema central de minha pesquisa, é o seguinte questionamento: **Como tornar significativa a aprendizagem da Língua Portuguesa tanto para meu aluno quanto para mim?**

Talvez devesse apoiar-me na idéia de formação, de auto-formação para delinear o caminho metodológico deste meu trabalho, uma vez que

Formar-se, não é instruir-se; é antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida [...]. Formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através das palavras [...]. Formar é aprender a destrinchar, dentro de nós, o que diz respeito ao imaginário e o que diz respeito ao real, o que é a ordem do vivido e o que é da ordem do concebido (ou a conceber), o que é do domínio do pretendido, isto é, do projeto (HESS, 1985 *apud* NÓVOA, 1988, p. 115).

Igualmente, optar por uma abordagem teórico-metodológica de investigação é, também, colocar-se sob uma perspectiva, falar de situado lugar, assumir uma forma de olhar, de perceber, de dar sentido aos fatos cotidianos, ou seja, constituir-me ao mesmo tempo como sujeito pesquisador e sujeito pesquisado. Falo sobre o que vem ressignificando de alguma forma minha vida profissional: o desafio de tornar significativa a aprendizagem da Língua Portuguesa para mim e para meu aluno.

A idéia, aqui, é explorar de maneira digressiva o Estudo de Caso. O conceito de caso ampliou-se a ponto de poder ser entendido como uma família ou grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social. Porém, posto que estou encharcada dessa realidade e duplicada em minha posição (pesquisadora e pesquisada), acabo por fazer aproximações das modalidades da Pesquisa Participante e, mesmo, da Pesquisa Ação. Entretanto,

meu olhar será predominantemente descritivo e, desse modo, não vou me ater às determinações formais dos manuais de pesquisa. Vou debruçar-me sobre um recorte da realidade e, ao mesmo tempo em que desenvolvo minha prática cotidiana de professora de Língua Portuguesa, aguço meu olhar de pesquisadora e me infiltro em minha própria realidade. Em meu trabalho, refiro-me, em especial, a quatro turmas de alunos de ensino médio, entre quinze e dezessete anos, classe de média a alta, estudantes do Colégio Dom Feliciano, em Gravataí. Eles não serão identificados em seus depoimentos. Vou me servir de meus diários de classe e de anotações feitas assistematicamente.

Atualmente, meu investimento na aprendizagem dessas turmas está no sentido de, a partir do ensino da análise interna e externa da frase - dentro de um contexto lingüístico - prepará-los para pôr em prática esses conhecimentos através de uma produção da linguagem oral e escrita mais clara e eficaz. Em outras palavras, a preparação de uma estrutura cognitiva mais sólida, preparada para o recebimento de novos conhecimentos. Admitir a premissa de que o falante domina as regras da língua, as estruturas básicas estão presentes na cabeça do falante, permite adaptar critérios de análise e ajuda a definir qual é a gramática apropriada para ser ensinada. Transformar os alunos em sujeitos pensantes, analíticos, críticos, criativos, talvez seja o ideal mais democrático a ser instituído na escola.

Percebo que a adoção de uma metodologia de ensino de gramática passa pelo critério de atendimento às necessidades diagnosticadas, no ato da aprendizagem da língua, de um determinado indivíduo, inserido em uma classe, dentro de um planejamento escolar, de acordo com as expectativas sociais existentes. O ato de ensinar também é contextualizado, em um espaço de tempo, mediado pelas conveniências do aluno e do professor e pressupõe, portanto, uma interação constante entre ambos e o objeto de estudo.

Sob este ponto de vista, qualquer fórmula mágica deve ser recebida com desconfiança pelo professor. Por outro lado, se o caminho escolhido for de análise do uso efetivo da língua, apenas a transmissão do conceito não resolverá a questão da aprendizagem e principalmente o aluno não conquistará sua prática individual de análise crítica, dos fatos da língua. É através dessa linha de raciocínio que, ao final de minha pesquisa, pretendo mostrar que ensinar língua portuguesa não é uma tarefa árdua, muito pelo contrário, além de prazerosa, pode tornar-se significativa, para meu aluno e, lógico, para mim também.

Eventualmente, vou servir-me de depoimentos positivos de alguns ex-alunos que, em suas situações atuais, me trazem indicativos favoráveis dessa experiência construtiva. Meu olhar, por uma escolha proposital, vai tentar cercar as estratégias bem sucedidas do trabalho, desviando das situações-problema que porventura possam ter acontecido.

2 O QUE SUSTENTA ESSE OLHAR

Antes de me deter na situação particular da sala de aula em análise, vou percorrer um breve caminho que imagino possa demarcar o terreno teórico sobre o qual apóio minha reflexão. Não será um estudo exaustivo, até porque não é esse o propósito deste trabalho. Antes, é apenas uma demarcação. O anúncio de alguns autores e teorias que, de modo articulado, constituem um mosaico de idéias que me serviram para meu próprio exercício de apropriação significativa de alguns aspectos sobre a aprendizagem.

2.1 HISTÓRIA DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Há dois grandes paradigmas na Lingüística atual: o formalismo e o funcionalismo. Enquanto o formalismo parte do estudo da forma e está centrado na sintaxe, o funcionalismo preocupa-se com o estudo da função e centra-se na semântica e na pragmática.

Há numerosas abordagens funcionalistas, umas direcionadas ao estudo de um modelo abstrato do uso da língua, outras direcionadas à língua tal como essa se manifesta em seu uso efetivo, algumas procuram estudar a variação translingüística, enquanto outras buscam a causa da variação intralingüística. Entretanto, há um denominador comum nos estudos existentes, uma vez que todos eles estão voltados para a competência comunicativa dos locutores.

A gramática funcional, concentrando-se na comunicação dos falantes, tem como ponto de partida as significações das expressões lingüísticas e procura investigar como as mesmas se codificam gramaticalmente. A cristalização das formas discursivas mais produtivas faz-se através do processo de gramaticalização. Atualmente, o estudo do processo de gramaticalização tem sido objeto de várias pesquisas, o que vem despertando o interesse dos funcionalistas, não apenas no exterior, mas também no Brasil, nesses últimos anos.

Em 1912, Meillet (1948) foi o primeiro a empregar o termo gramaticalização para referir-se à atribuição de um caráter gramatical a uma palavra outrora autônoma. Inicialmente, os autores operavam com dois módulos lingüísticos: o léxico e a gramática. A partir dos meados de 70, o discurso pragmático foi considerado como um parâmetro maior para o entendimento da estrutura lingüística e para o desenvolvimento de estruturas sintáticas e categorias gramaticais. O funcionalismo de Givón (1979) acrescentou o módulo do discurso, com relação de prioridade entre o discurso e a gramática.

É vista a gramaticalização como um processo de criação da gramática através da necessidade discursiva. O reconhecimento da importância da gramaticalização na interação entre discurso e gramática abriu novos caminhos no campo da pesquisa.

Há uma variedade de conceitos de gramaticalização, referindo-se esse termo não apenas a uma unidade léxica que se torna gramatical, mas também a uma unidade gramatical que se torna mais gramatical, considerando-se ainda a gramaticalização como a reanálise de moldes do discurso para moldes gramaticais.

Alguns lingüistas observam que a gramaticalização é proveniente de alterações semânticas. Há um desenvolvimento em direção à abstração de certos aspectos do significado, sendo considerada a gramaticalização como o resultado da manipulação conceitual. Esse processo é metafórico por natureza, podendo ser descrito através de metáforas categoriais, de um lado, e reinterpretação induzida pelo contexto, de outro.

Finalmente, admite-se que a maleabilidade dos sistemas lingüísticos está relacionada a pressões de uso, pressões cognitivas e de outras ordens.

2.2 COGNIÇÃO

Proponho-me a fazer um breve inventário acerca da concepção de cognição com base no pensamento da *gestalt*, de Jean Piaget, Bergson e Ausubel.

2.2.1 O gestaltismo e a cognição

A Psicologia da Gestalt (ou boa forma) surge na primeira década do século XX combatendo o associacionismo elementarista das psicologias européias e dos comportamentalismos norte-americanos. Ou seja, por um lado critica a idéia de que nossa percepção se dá através de associações entre sensações básicas e, por outro, a concepção segundo a qual o comportamento é determinado, sem nenhuma mediação cognitiva, pelos estímulos provenientes do meio.

O gestaltismo, cujo objetivo foi determinar os princípios que determinam e organizam a nossa percepção, ou seja, o modo como estruturamos a realidade, questiona a maneira tradicional de entender a percepção, a qual faz das formas perceptivas o resultado da composição dos dados sensoriais com os da memória, faz, ainda, um estudo da percepção baseado na atividade de reconhecimento.

O gestaltismo, também, propõe a investigação de outro problema, o da segregação, de seu recorte em relação a um fundo. São elaborados experimentos com figuras simples e geométricas, linhas e pontos, na finalidade de mostrar que a experiência passada não é necessária e suficiente para a segregação das unidades perceptivas.

De acordo com Köhler (1947 *apud* KASTRUP, 1999, p. 66) “a palavra *gestalt* tem o significado de uma entidade concreta, individual e característica, que existe como algo destacado e que tem uma forma ou configuração como um de seus atributos”.

O gestaltismo apareceu como crítica ao associacionismo, o qual postulava a indissociabilidade entre percepção e experiência passada. O gestaltismo, ainda,

estabeleceu o primado da percepção no uso concordante das faculdades e, sem recusar a participação da memória na percepção concreta, colocou-a entre parênteses, provando experimentalmente que as formas percebidas eram independentes dela (KASTRUP, 1999, p. 67).

Husserl, através de sua fenomenologia, dá suporte à investigação gestaltista, relacionando-se com o projeto da ciência moderna. Sua posição é de crítica ao positivismo, o qual teria levado ao afastamento do sujeito concreto. O projeto de Husserl é de empreender o estudo do fenômeno, que reconhece a realidade como

digna de investigação pela ciência positiva. E, por outro lado, aceder à sua essência, fornecendo novas bases para a ciência.

O gestaltismo faz referência à invenção a partir do momento em que essa se torna solução de problemas. Define problema como uma situação para o qual o sujeito não dispõe de resposta imediata em seu repertório de comportamentos.

O gestaltismo não escapa do problema da reconhecimento. Podemos destacar como primeiro ponto que a aprendizagem é definida como processo de solução de problemas. O segundo ponto é que Köhler submete a invenção à lei da boa forma. “O problema é uma forma menos equilibrada e a solução uma forma melhor” (KASTRUP, 1999, p. 75).

A definição da invenção vista como processo de solução de problemas é indissociável de suas práticas de investigação. A abordagem através de situações experimentais exige a delimitação prévia de um problema, que é definido pelo experimentador. Nesse contexto, a aprendizagem consiste na passagem de uma reconhecimento a outra.

Deleuze aborda a questão da invenção através da idéia de aprendizagem: “o saber é apenas uma figura empírica e o aprender, que introduz o tempo no pensamento, é a verdadeira estrutura transcendental” (KASTRUP, 1999, p. 81). Nesse aspecto, é da aprendizagem que as condições da cognição devem ser extraídas.

Sendo assim, o gestaltismo torna-se importante por ter apontado que aprendizagem implica uma espécie de conflito com a história passada em relação ao senso comum. O gestaltismo apresenta uma teoria da invenção através de leis gerais, logo, necessária, repetitiva e sem surpresas. Seu estudo ficou restrito aos limites da forma e do equilíbrio, o estudo da aprendizagem não fomentou senão a solução de mais um problema.

De acordo com Kastrup (1999, p. 82),

pensando a cognição através da reconhecimento, a invenção através do invento, o transcendental através do empírico, o gestaltismo traça na psicologia o primeiro caminho de tratamento da invenção nos quadros da ciência moderna.

2.2.2 O construtivismo segundo Piaget

O projeto da epistemologia genética está centrado na constatação de que as estruturas que são possibilidade do conhecimento científico não estão presentes na criança. O problema principal da psicologia genética é de como as estruturas se constroem no decorrer do desenvolvimento da criança. É importante salientar que, conforme estudos de Piaget, as condições da cognição definem-se como condições da inteligência, e, conseqüentemente, acabam funcionando como as condições da recongnição.

Para Piaget, o problema do desenvolvimento da inteligência distingue-se em dois níveis: o do funcionamento, invariante, e o de suas estruturas, tido como variável. O funcionamento invariante corresponde aos mecanismos de assimilação e acomodação, que caracterizam o funcionamento dos seres vivos em geral. A conjugação entre assimilação e acomodação, estas respondem pelo processo de equilibração, a qual regula o mundo orgânico. A equilibração impõe-se sobre as estruturas da inteligência, cujo desenvolvimento está na diferença entre graus de equilíbrio, em sentido crescente e progressivo.

Estrutura e equilíbrio são dois elementos conceituais identificados no gestaltismo e que estão presentes aqui. Piaget reconhece pontos comuns entre a sua e aquela teoria, fazendo, inclusive, um exame crítico da teoria da *gestalt*. Piaget (1972, *apud* KASTRUP, 1999, p. 85) afirma que “as intuições de partida (equilíbrio e totalidade) da teoria da *gestalt* se verificam profundamente e, entretanto, encontramos na presença de totalidades que não são *gestalt*”. Piaget acusa de serem incompletas as formas de equilíbrio descritas pela psicologia da forma no domínio da percepção. A sua crítica, na verdade, se refere à generalidade das leis da forma e não ao modelo do equilíbrio. Em vez de uma *gestalt* atemporal, Piaget aposta num construtivismo das formas, correlato de uma equilibração majorante.

Para Piaget, o construtivismo está pautado por um fundamento biológico, apoiando sua tese do construtivismo na consideração da ação, e não da percepção, como ponto de partida da cognição. O conhecimento resulta de interações que se produzem a meio passo, “em decorrência de uma indiferenciação completa e não de um intercâmbio entre formas distintas” (PIAGET, 1970 *apud* KASTRUP, 1999, p. 86).

Piaget fundamenta a construção cognitiva na lógica da ação e não simplesmente na ação em geral. Tal fato é que pensa a ação através dos seus esquemas subjacentes, isso indicando sua clara preocupação com o que nela se repete, com sua lógica. O sujeito, por sua vez, advindo dessa ação se define como o conjunto dos “mecanismos comuns a todos os sujeitos individuais de mesmo nível, ou ainda, do sujeito qualquer” (PIAGET, 1968 *apud* KASTRUP, 1999, p. 86). É importante salientar que, se os esquemas de ação são uma espécie de condições de novas construções, é apenas como condições de segundo nível, ou melhor, como esquemas de assimilação e, portanto, sujeitos à acomodação.

Changeux, Danchin e Mehler apresentam uma problematização em relação à obra de Piaget, pois apontam que o desenvolvimento não é unidimensional, ou melhor, há ganhos, assim como há perdas, com a transformação temporal da cognição. Ao contrário de Piaget, que afirma que o déficit intelectual da criança é superado pelo acréscimo de estruturas, ao mesmo tempo inéditas e necessárias.

Cumprir destacar que os estágios de desenvolvimento não correspondem, necessariamente, a idades cronológicas, mas comportam acelerações e retardamentos, e, para Piaget, seguem uma ordem seqüencial, sucedendo-se um após o outro. Tais estruturas da inteligência revelam uma cognição hierarquizada, assim como o próprio desenvolvimento, o qual fica evidente quando o processo histórico e construtivo da inteligência é encarado como desenvolvimento.

É importante mencionar que, além de um ponto de partida na ação, o construtivismo piagetiano tem um ponto de chegada, o estágio das operações formais. As ações são interiorizadas em operações, tendo como objeto transformações, não estados. As operações introduzem mobilidade no campo da representação, expandem a cognição para transformações mentais capazes de retornar ao mesmo ponto de partida pela conservação de um elemento invariante.

Para Piaget, as estruturas lógico-formais levam as operações a libertarem-se do contexto psicológico das ações do sujeito para atingir o aspecto extemporâneo. “Progredir intelectualmente consiste em libertar-se da duração”. Porém isso exige atenção, pois “libertar-se do tempo significa fechar-se para a invenção” (KASTRUP, 1999, p. 89).

Piaget, ao discutir a questão do construtivismo e da criação de novidades, afirma que seu projeto é o de conciliar a idéia de construção com a de necessidade.

Apresenta, ainda, as estruturas necessárias como invenções necessárias. Pode-se concluir que o tratamento da invenção fica restrito a esse nível.

Em relação às estruturas da inteligência, Piaget (1970 *apud* KASTRUP, 1999, p. 90) afirma que “cada uma delas, uma vez constituída, aparece como necessária e dedutível a partir das precedentes”, o que indica que sua origem é marcada pela necessidade lógica. As estruturas da inteligência são, também, resultantes previsíveis e sem surpresas.

Para a teoria piagetiana, o conhecimento, embora perceptivo, não constitui mera cópia do real, e sim consiste num processo de assimilação a estruturas anteriores. Porém, o conhecimento não é apenas assimilação, uma vez que a integração do dado novo leva a uma acomodação seqüencial das estruturas. “A assimilação é o fator de permanência, ao passo que a acomodação refere-se à transformação. [...] Da assimilação à acomodação, transita-se no interior do equilíbrio” (KASTRUP, 1999, p. 91).

Cumprido, pois, saber de que maneira a assimilação lida com a novidade, uma vez que aí se encontra o momento privilegiado que provoca a invenção. Por outro lado, ao afirmar que “nem toda perturbação conduz a uma equilibração, Piaget identifica situações nas quais a auto-regulação deixa de ter lugar” (PIAGET *apud* KASTRUP, p. 92). Piaget considera que a cognição pode antecipar as perturbações, que, por sua vez, são tratadas como contradição, e não como problematização, uma forma positiva da diferença.

Importante observar que, embora a teoria piagetiana introduza o tempo nas estruturas cognitivas, descarta o papel do tempo inventivo.

Não há, na teoria piagetiana, verdadeira criação de novidade no domínio da cognição, tendo em vista que o desenvolvimento das estruturas cognitivas exclui imprevisibilidade. O desenvolvimento é previsível em seus resultados, dando lugar apenas a criações necessárias ((PIAGET *apud* KASTRUP, p. 95).

Percebe-se que as estruturas que a teoria piagetiana denomina “variáveis” são também invariantes, mesmo que temporais.

Penna (1990, *apud* KASTRUP, 1999, p. 96) “aponta os limites do construtivismo piagetiano, pois a construtividade supõe uma diversificação dos resultados e a previsibilidade se afeta”. Conforme essa perspectiva, a teoria

construtivista se enfraquece “diante da incrível convergência dos resultados em todos os indivíduos” (PENNA, 1990 *apud* KASTRUP, 1999, p. 96).

De acordo com Kastrup (1999, p. 96), não cumpre, aqui, questionar a existência de estruturas da inteligência, porém “para pensar a invenção, em seu sentido mais forte de invenção de problemas e imprevisibilidade, seria preciso questionar a teoria piagetiana no plano das condições menos estruturadas e mais distantes do equilíbrio”. Portanto, o que parece inaceitável na teoria piagetiana é que a cognição mais evoluída seja a menos complexa, “sendo tanto mais evoluída quanto menos pode divergir de si mesma” (KASTRUP, 1999, p. 97). Kastrup (1999, p. 96) acrescenta que “poder-se-ia objetar que Piaget faz, de forma deliberada, um recorte na cognição, e que seu trabalho é sobre seu eixo lógico”. Certamente há recorte, porém revela-se notável que tal recorte deixa obscuro e falseia o problema do funcionamento inventivo da cognição.

2.2.3 Bergson e a crítica ao cognitivismo

Podemos concluir que tanto o gestaltismo quanto a epistemologia genética não apresentam em suas teorias uma abordagem positiva da invenção, especificamente da invenção de problemas.

De acordo com Kastrup (1999, p. 97):

Com base no pressuposto científico de que a cognição tem condições invariantes e de que esta ocorre nos limites das estruturas e do equilíbrio, acabam por submeter toda desestabilização da experiência a um momento inessencial, transitório e acidental, que só ganha sentido pelos resultados que ela é capaz de engendrar. Esses resultados constituem, em última análise, um retorno ao estado de equilíbrio, a novas formas estáveis.

Na perspectiva de Bergson, encontram-se indicações para pensar na perspectiva da ontologia do presente. Em sua obra muitos são os questionamentos acerca do pressuposto filosófico de que conhecer é representar. Em o esforço intelectual, Bergson (1932 *apud* KASTRUP, 1999, p. 98) aborda o tema da invenção tratado no interior dos quadros da inteligência, propondo-se a examinar diferentes espécies do trabalho intelectual “do mais fácil, que é a reprodução, ao mais difícil,

que é a produção ou invenção”. O mesmo autor utiliza como critério de distinção o esforço empregado em sua realização em vez de organizar a cognição em processos distintos como perceber, pensar e memorizar.

Para Bergson, o esforço intelectual é o resultado de diferentes planos de consciência, os quais o mesmo autor metaforiza comparando-os com uma pirâmide, com graus de complexidade diferentes. Sua base são as representações formadas por imagens, com a forma da percepção, estão próximas da matéria. No topo, estão as representações condensadas, virtuais, abstratas, como o esquema dinâmico.

Para Bergson, ao tratar do esforço de invenção, objetiva que o esquema dinâmico corresponde à nova impressão, espécie de fim vislumbrado de forma mais ou menos obscura, exigindo sua transformação em imagens concretas.

Bergson propõe que entre o esquema dinâmico e as imagens há criação, ao contrário da dedução. Uma direção é dada pelo esquema, porém o processo de invenção modifica o esquema de origem. O mesmo autor afirma, nas palavras de Kastrup (1999, p. 100), que

o trabalho da invenção consiste, assim, num movimento de vaivém, indo do esquema às imagens e vice-versa. [...] A transformação de uma idéia numa forma pode implicar uma longa gestação, uma espera. Durante esse intervalo em que o tempo se desacelera, há um trabalho invisível da invenção. [...] O que oferece resistência ao trabalho da invenção, o que funciona como obstáculo, são os antigos hábitos, os esquemas da reconhecimento.

O esquema dinâmico pode ser considerado como um problema para o qual as imagens materiais dão a solução. Pode-se dizer que o esquema dinâmico é um problema a resolver. Problema não no sentido negativo de vazio, mas no sentido de exigência de criação. Surge então a invenção como invenção de um problema, o qual exige uma solução. Logo, a invenção, precedida de problematização, pode ser entendida como solução de problema.

Bergson retoma o tema da criação em as duas fontes da moral e da religião (BERGSON, 1932 *apud* KASTRUP, 1999, p. 102), introduzindo um conceito a respeito da emoção criadora, identificada na origem das emoções morais, religiosas e das artísticas e científicas. Afirma que “existem emoções que são geradoras de pensamento; e a invenção, ainda que de ordem intelectual, pode ter a sensibilidade

como substância”. Pode-se dizer que a sensibilidade gera emoção, como afecção, e não como sensação.

Bergson (1932 *apud* KASTRUP, 1999, p. 103) define a emoção como um “abalo afetivo da alma”, destacando a relevância das emoções intensas, que não se dispersam. Cumpre afirmar que, do ponto de vista da criação, importam aquelas emoções que persistem em nós, colocando-nos um problema que exige solução.

Bergson atenta para a questão a respeito da criação. Esta é vista no distanciamento da ação, já a emoção é destacada no que possui de suspensão da ação útil. A emoção leva a pensar, a sair de si, desprender-se dos compromissos da vida e a vagar nela. O mesmo autor define, a partir de uma ontologia do tempo, a emoção como “o movimento pelo qual a cognição penetra no tempo, na memória cósmica, e não como o movimento pelo qual o tempo penetra na cognição” (DELEUZE, 1966a *apud* KASTRUP, 1999, p. 104).

Ao fazer uma analogia acerca dos pensamentos de Bergson a respeito da invenção, pode-se concluir que nada se inventa com absoluta emoção, porque a emoção abala, porém não é realizadora. Se bem que a inteligência necessita da potência que a emoção criadora traz consigo. De pleno acordo com Kastrup (1999, p. 105), “é no conceito de emoção criadora que Bergson encontra a idéia mais fértil para a reversão do pressuposto da filosofia moderna de que conhecer é representar”.

Os estudos da cognição pelo gestaltismo e pela teoria piagetiana inventariaram tão somente a tendência repetitiva da cognição.

A primazia concedida pelo gestaltismo às noções de forma e equilíbrio e, por Piaget, àquelas de estrutura e equilibração, encerra as condições da cognição no interior de uma suposta invariância, cujos limites são dados desde sempre, não podendo ser transpostos pelo exercício cognitivo, qualquer que seja ele (KASTRUP, 1999, p. 107).

As teorias cognitivas tomaram o senso comum como objeto único de sua investigação e procederam a um recobrimento entre experiência do observador comum e senso comum. Ao concluir, é importante salientar que

tal recobrimento, que implica desconsiderar a possibilidade da investigação da cognição de transpor os limites das experiências de reconhecimento, reflete uma tomada de posição no campo mesmo da atividade científica que não parece impróprio denominar apego ao senso comum, posto que se trata de uma posição desprovida de um trabalho de problematização (KUHN, 1962 *apud* KASTRUP, 1999, p. 109).

2.2.4 A estrutura cognitiva de Ausubel

Pensemos na cognição como o processo pelo qual o mundo de significados tem origem. Ao passo que o homem se situa no mundo, estabelece relações de significação, ou seja, atribui significados à realidade em que se encontra. É a consciência que atribui significado aos objetos e situações.

Quando a abordagem é aprendizagem conforme o *construto* cognitivista, está se encarando a

aprendizagem como um processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo, de modo que possa ser manipulada e utilizada no futuro (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 03).

Segundo a Teoria de Ausubel, aprendizagem é organização e integração das informações na estrutura cognitiva. Há uma estrutura na qual a organização e a integração se processam, chamada de estrutura cognitiva, que é o conteúdo total de idéias de um determinado indivíduo e sua organização.

Novas informações e materiais são aprendidos e retidos quando conceitos relevantes colocam-se de forma clara e disponível na estrutura cognitiva do indivíduo e, dessa forma, são ponto de partida para novas idéias e conceitos. Por outro lado, a experiência cognitiva não fica restrita à influência direta de conceitos já aprendidos sobre integrantes da nova aprendizagem, todavia abrange modificações significativas nos atributos relevantes da estrutura cognitiva por influência do novo material. Logo, há um processo de interação através do qual conceitos mais relevantes interagem com o novo material, o qual denominamos aprendizagem significativa.

Significado, segundo Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 1982, p. 05),

significado é, pois, um produto “fenomenológico” do processo de aprendizagem, no qual o significado potencial, inerente aos símbolos, converte-se em conteúdo cognitivo, diferenciado para um determinado indivíduo. O significado potencial converte-se em significado “fenomenológico”, quando um indivíduo, empregando um determinado padrão de aprendizagem, incorpora um símbolo que é potencialmente significativo em sua estrutura cognitiva.

O material simbólico é plenamente significativo quando pode ser relacionado, de maneira não arbitrária, a uma estrutura cognitiva hipotética, com antecedentes, ou seja, com maturidade intelectual. Desde que o significado seja fenomenológico - uma experiência “sentida” que o indivíduo tem frente a um fenômeno -, o material a ser aprendido deverá ser relacionado com essa estrutura cognitiva e única do ser que aprende.

Embora sejam atraentes as atividades de aprendizagem propostas pelo professor, é preciso que o conteúdo pareça pertinente ao aluno para que ele queira aprendê-lo. Sendo assim, é importante que o professor, se deseja envolver o aluno no estudo, organize o conteúdo de seu curso de maneira a ser significativo para ele.

Ausubel (*apud* MOREIRA; MASINI, 1982) sugeriu em sua teoria da aprendizagem significativa, que o fator que determina nossa capacidade de tirar proveito de uma situação de aprendizagem potencial é a aprendizagem anterior, o conjunto das aprendizagens já efetuadas. O importante é que as novas aprendizagens sejam vinculadas aos elementos da estrutura cognitiva existente no aluno, para que este possa apreender sua significação.

Dessa forma, Ausubel (*apud* SAINT-ONGE, 2001, p. 41) propõe a utilização do estruturante, que é um instrumento de integração dos conhecimentos. Ele permite ao aluno, no começo do ensino, uma idéia da maneira pela qual as informações serão organizadas. O estruturante deve, pois, ser facilmente compreensível pelo aluno e corresponder a uma estrutura que ele já possua.

No processo de aprendizagem, a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, que Ausubel chama de conceito “*subsunção*”. Ausubel também coloca a ocorrência da Aprendizagem Mecânica, que é aquela que encontra pouca ou nenhuma informação prévia na Estrutura Cognitiva a qual possa se relacionar, sendo então armazenada de maneira arbitrária. Em geral, envolve

conceitos com um alto ou total teor de “novidade” para o aprendiz, mas no momento em que é mecanicamente assimilada, passa a se integrar ou criar novas Estruturas Cognitivas.

Dessa forma, a Aprendizagem Significativa é preferível à Aprendizagem Mecânica, ou Arbitrária, pois constitui um método mais simples, prático e eficiente. Muitas vezes, um indivíduo pode aprender algo mecanicamente e só mais tarde percebe que este se relaciona com algum conhecimento anterior já dominado. No caso ocorreu então um esforço e tempo demasiado para assimilar conceitos que seriam mais facilmente compreendidos se encontrassem uma “âncora”, ou um conceito *subsunçor*, existente na Estrutura Cognitiva.

O *subsunçor* é uma estrutura específica ao qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz. Uma grande questão, levantada pela Teoria de Ausubel, diz respeito à origem dos *subsunçores*. Se eles não estiverem presentes para viabilizar a Aprendizagem Significativa, como é possível criá-los?

A teoria de Ausubel propõe que a Estrutura Cognitiva pode ser estimulada substantivamente, através de métodos de integração e unificação de conceitos. E programaticamente, por uma organização estruturada que use a formação seqüencial de *subsunçores*, de forma que o papel pedagógico envolva, ao menos, quatro partes:

- a) determinação da estrutura da matéria de ensino e seu Potencial Significativo, de modo a organizá-lo numa sucessão de melhor possibilidade de assimilação: Organização Seqüencial;
- b) identificação dos *subsunçores* do processo seqüencial de ensino que devem possuir correlatos nas Estruturas Cognitivas do Aprendiz;
- c) identificação do Potencial Significante do Aprendiz, isto é, a suas Estruturas Cognitivas já consolidadas;
- d) aplicação de um método de ensino que priorize a associação dos conceitos da matéria com os *subsunçores* do aprendiz, de forma a criar uma Aprendizagem Significativa, e possibilitar uma gama de opções de associação de conceitos de modo a levar a uma consolidação do aprendizado.

A teoria de Ausubel, por sua vez, propõe a valorização da Estrutura Cognitiva do aprendiz, subordinando o método de ensino à capacidade do aluno de assimilar a informação.

2.2.5 Aprendizagem e memória

A teoria semiótica demonstra que a apreensão de conhecimentos se opera a quatro níveis: lexical, sintático, semântico e pragmático. No nível lexical, o utilizador determina o significado de cada informação encontrada. No sintático, determina o posicionamento e a coerência de funções que objetos e mensagens desempenham. No nível semântico, obtém-se o significado global da mensagem. A interpretação pragmática decorre da correlação entre a capacidade semântica e a mundividência.

No ato de decodificação de qualquer mensagem, uma pessoa evolui do nível lexical ao sintático, deste para o semântico e, finalmente, para o paradigmático, por esta ordem. Todos os níveis interagem em contínuo e realmente não estão separados. A representação mental do significado de uma mensagem constrói-se por um sistema de associações. O utilizador estabelece uma rede de dados coerentes, que aloja ao nível da memória de curto prazo. Este é um conjunto de inferências de pequena escala entre conceitos e unidades dotadas de sentido próprio. As inferências são consideradas hipóteses preliminares baseadas em títulos, palavras sons e imagens, que são continuamente confrontadas com o conhecimento do mundo real. Este tipo de informação concentra-se na chamada “memória de curto prazo”.

Verifica-se uma interação permanente entre a memória de curto prazo e a chamada memória de longo prazo. Na memória de longo prazo estão alojadas a mundividência e a mundivivência (formas individualizadas de ver o mundo e viver no mundo). O input de dados é realmente eficaz e performativo a partir do momento em que se estabelece um sistema de inferências e troca de dados entre a memória de curto e de longo prazo.

2.3 ENSINAR E APRENDER

Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer; ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra permanece como uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições (SARAMAGO).

2.3.1 Relação entre significado e sentido

Auxiliamos nossos alunos a internalizar a norma culta da língua quando esses produzem seus textos escritos e quando explicitam, no dia-a-dia, suas dúvidas espontâneas sobre a grafia das palavras, as estruturas sintáticas e a semântica. Penso que a reflexão sobre a estrutura da língua portuguesa como um todo deve ser fruto de uma atitude mais geral, e não só em momentos em que focalizamos com nossos alunos, de modo mais sistemático, a análise e discussão de determinadas dificuldades em relação à norma culta dessa mesma língua. Há, portanto, que se dar ênfase à aprendizagem de maneira a contemplar significativamente os conhecimentos anteriores que nosso aluno traz como bagagem.

Uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável à estrutura cognitiva do aluno, de maneira não-arbitrável. Um material com essa característica é considerado potencialmente significativo.

Para que o material seja potencialmente significativo, dois fatores devem estar envolvidos: a natureza do material e a natureza da estrutura cognitiva do aprendiz. Em relação à natureza do material, esse deve ser logicamente significativo ou ter significado lógico, ou seja, ser suficientemente não-arbitrário, de maneira que possa ser relacionado, de modo substantivo e não-arbitrário, a idéias relevantes, inseridas no domínio da capacidade humana de aprender. Em relação à natureza da

estrutura cognitiva do aprendiz, nela devem estar disponíveis os conceitos *subsunçores* específicos, com os quais o novo material irá se relacionar.

O significado lógico na aprendizagem se refere ao significado inerente a certos tipos de materiais simbólicos, como conseqüência da própria natureza desses materiais. A evidência do significado lógico está na possibilidade de relacionamento, de maneira substantiva e não-arbitrária, entre material e idéias, correspondentemente significativas, situadas no domínio da capacidade intelectual humana.

Sobre as condições da aprendizagem significativa, cumpre mencionar que uma delas é a de que o material seja potencialmente significativo. A outra é a de que o aprendiz manifeste disposição para relacionar o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva. Condição esta a qual implica que, independentemente da carga potencialmente significativa do material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for, simplesmente, a de memorizá-lo arbitrariamente e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como o resultado serão mecânicos. E, reciprocamente, independentemente de quão disposto a aprender esteja o aprendiz, nem o processo nem o produto da aprendizagem serão significativos se o material não for potencialmente significativo, se não for relacionável à estrutura cognitiva, de maneira não-literal e não-arbitrária.

É significativo que ouçamos as vozes de nossos alunos, no jeito que eles têm de dizer-se a si e às coisas do mundo, entendendo a sua gramática, suas formas de expressões, seus sistemas de valores, suas hipóteses e lógicas de existência. Essas múltiplas vozes, as quais se compõem a outras tantas, não presentes, literárias, pode nos apontar o contexto com o qual dialogaremos criticamente, fazendo proposições, apresentando outras perspectivas culturais, outras formas de ver, ouvir, sentir o mundo e nele agir.

A voz de nossos alunos, presente no espaço diário de sala de aula oferece outro universo de possibilidades. A nossa própria voz de professores pressupõe uma vivência, uma perspectiva, uma história. Constituímo-nos histórias, vivências, conhecimentos. A interação nos proporcionará a riqueza de nos transpormos, enquanto sujeitos, no percurso de uma leitura e de uma vivência ampla de mundo que não nos tolha, exclua e nos encerre nos limites do lugar de onde viemos e onde nos reconhecemos.

2.3.2 Relação com experiência

Muitos professores, apaixonados pela matéria que ensinam, por vezes, se decepcionam com o pouco interesse que os alunos lhes dedicam. Alguns chegam à terrível conclusão de que é próprio da juventude não se interessar por nada.

Professores com certa bagagem de experiência reconhecem que há alunos interessados em aprender. Constatam que, geralmente, alunos bem-sucedidos são aqueles que consideram as matérias escolares importantes, dignas de atenção e lhes dedicando certo tempo de estudo. Tais professores estão convencidos de que o interesse dos alunos é garantia de seu desenvolvimento no estudo e de seu êxito.

Por outro lado, alguns professores acreditam ser a matéria que ensinam unicamente interessante para “prender” a atenção dos alunos. Aí se justifica o fato de ser essa a preocupação quase única em comunicar sua matéria, o que, sem dúvida, é consequência de que o que ainda define o magistério é o domínio de uma disciplina ensinada na escola. Percebe-se, então, que a atenção volta-se mais para a disciplina ensinada do que para os métodos de ensino. Sendo assim, não há como evitar a decepção, pois não é porque o professor goste de sua disciplina que esta despertará o interesse do aluno também. É interessante que os professores se questionem a respeito da origem do interesse que se pode ter pelo estudo de um componente curricular, para daí poderem eles, os professores, suscitar esse interesse.

O engajamento do aluno no estudo depende, sem dúvida, das atividades que lhe são propostas; como depende também do tipo de auxílio de que ele precisa para realizá-las. A tendência é escolhermos nosso estilo de ensinar a partir antes de nossas habilidades pessoais do que das necessidades dos alunos. Porém, os alunos podem ter necessidade de um enquadramento diferente daquele que seríamos naturalmente levados a apresentar pelo estilo de ensino que nos convém mais. Do mesmo modo, para manter os alunos envolvidos nas atividades de aprendizagem, devemos fazer nosso estilo variar de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Um ensino estruturado com base numa seqüência de atividades breves controladas pelo professor ou um ensino estruturado com base em instruções gerais com vistas a produções longas não oferecem aos alunos o mesmo grau de sustentação no processo de aprendizagem. Um estilo de ensino minuciosamente organizado ou um estilo de ensino mediante projetos pelos quais os alunos são responsáveis não são uma garantia de eficácia. Tudo depende dos alunos a quem se dirige esse ensino. Não existe uma única maneira boa de ensinar, mas existem combinações mais ou menos favoráveis à aprendizagem que não são definitivamente boas ou más (SAINT-ONGE, 2001, p. 39).

Percebe-se que um ensino eficaz em determinado nível e com determinado grupo de alunos pode não ser em outras circunstâncias. Nada é estático em uma relação, e a relação pedagógica não pode ser cristalizada num estilo permanente.

3 SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

O professor de qualquer componente curricular, ao formular seus planos (princípios) de ensino, precisa levar em consideração as complexidades oriundas da situação da sala de aula. Há um aspecto a se considerar como um dos principais, senão o principal: o comportamento, o que realmente nos dizem esses jovens entre dezesseis e dezessete anos, quando têm de realizar atividades relacionadas com aprendizagem. Isso significa existirem características diferentes para cada aluno; dificuldade de diálogo entre professor-aluno; características específicas do componente curricular que está sendo ensinado; além de características que dizem respeito à idade, etnia e origem sócio-econômica dos alunos.

Percebo, na prática em sala de aula, que meus alunos agem tendo em vista algumas metas. Em alguns casos, o que mais importa é aprender algo que faça sentido, ou seja, descobrir significados e experimentar o domínio de uma nova habilidade, bem como encontrar respostas para um problema relativo a um tema que se deseja compreender. Em outros casos, percebo que os alunos buscam evitar sair-se mal perante os outros, caso o interroguem durante a aula. Por outro lado, este tipo de aluno evita situações de participação, só participa quando tem absoluta certeza de que vai se sair bem, evitando, com isso, possíveis risadas e deboches. Tanto num quanto noutro caso, o que se percebe é a preservação da imagem diante de si e dos colegas. Em outros casos, o que parece imprescindível é que as atividades a realizar e os conteúdos a estudar tenham alguma utilidade prática, como, por exemplo, conseguir aprovação ou determinado conceito, ou mesmo entrar na universidade, que é o caso de meus alunos do terceiro ano. Penso que aprender, nesse caso, não tem valor em si mesmo. Serve para conseguir algo externo, é um meio para atingir um fim.

Pode-se afirmar, também, que cada professor tem um modelo (pedagógico, lingüístico, metodológico, [...]) que orienta suas ações. Por exemplo, quando o professor, em sua aula de Português, escolhe um texto, quando prepara uma leitura, uma tarefa de grafismo, ou mesmo um trabalho escrito, quando corrige um texto, em todos os casos, está implícita uma maneira de entender o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Geralmente, o conjunto dessas ações é coerente entre si. Sob

este aspecto é importante salientar que a educação é muito mais do que instrução. Afinal, a educação é um processo a longo prazo e precisa combater o imediatismo, o consumismo, se quiser contribuir para a construção de uma pós-modernidade, uma nova modernidade. A educação precisa construir entre professores e alunos uma verdadeira consciência histórica. E isso demanda tempo.

Acredito que, para que meus alunos participem ativamente das aulas e realizem as atividades propostas com motivação suficiente, parece necessário intervir em duas direções. Primeiro, mudando a idéia geral sobre a possibilidade de melhorar (ou não) as capacidades e habilidades, bem como o conceito que o aluno tem de si mesmo com relação às possibilidades de sucesso em outras áreas do conhecimento. Segundo, ensinando modos de pensar que, no momento de realizar as atividades, possibilitem enfrentá-las a fim de aprender, com a atenção voltada para a busca e utilização de estratégias que permitam superar as dificuldades, aprender com os erros e construir representações conceituais e procedimentos que facilitem a percepção de progresso e contribuam a fim de manter a motivação elevada.

A escola, inserida num contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre tantos, de formação. Precisa, sim, ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. Porém, com um conjunto de princípios pré-elaborados, o professor pode improvisar soluções para possíveis problemas à medida que surgem em lugar de seguir regras que lhe são impostas.

Cumprе mencionar que padrões elevados não devem ser utilizados como um meio de eliminar da escola aqueles alunos que se situam numa faixa inferior de capacidade intelectual, muito menos aqueles alunos com necessidades especiais de aprendizagem. Uma das principais tarefas da escola é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar. O que se espera conquistar é uma educação de qualidade, que garanta a permanência de todos na escola com a

apropriação/produção de conhecimento, que possibilite sua participação na sociedade.

As disciplinas, em seus respectivos componentes curriculares, ensinadas por professores comprometidos com uma educação fundamentada em princípios inclusivos, podem produzir considerável impulso para a aprendizagem propriamente dita. A escola não pode assumir a responsabilidade completa pelo aprendizado do aluno, mas pode e deve proporcionar-lhe a participação através de um aprendizado ativo e crítico, possibilitando a este a integração de novas informações a informações obtidas em experiências anteriores, de forma a traduzir novas proposições para uma linguagem própria.

3.1 APRENDIZAGEM E ENSINO

A aprendizagem e o ensino são fenômenos identificáveis separadamente. O ensino é somente uma das condições que podem influenciar a aprendizagem. Como consequência, os alunos podem aprender sem serem ensinados, isto é, podem se tornar autodidatas. Por outro lado, não há aprendizagem tampouco ensino, se os alunos estiverem desatentos, desmotivados ou despreparados cognitivamente.

Entendo por aprendizagem a mudança que é produzida num sistema que se pode chamar aluno ao passar de um estado inicial a um estado final. O processo de aprendizagem também pode ser definido como o modo como os indivíduos adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam o comportamento. Entretanto, a complexidade desse processo dificilmente pode ser explicada apenas através de recortes do todo. Por outro lado, qualquer definição está, invariavelmente, impregnada de pressupostos político-ideológicos, relacionados com a visão de homem, sociedade e saber. Através das experiências em sala de aula, percebo que a aprendizagem implica uma interação do aluno com o meio. Este capta e processa os estímulos provenientes do exterior que foram selecionados e organizados pelo professor. A partir de então, como consequência da aprendizagem, o aluno transforma seu estado inicial, chegando a um estado final, caracterizado por ser ele capaz de manter uma conduta que antes do processo era

incapaz de gerar. Em outras palavras, o aluno é capaz de realizar algo que antes não podia ou não sabia fazer.

A criação de condições de aprendizagem é a própria finalidade do ensino. O ato de ensinar não se encerra em si mesmo, uma vez que a finalidade do ensino é o aprendizado por parte de aluno, embora o insucesso na aprendizagem dos alunos não indique necessariamente a competência do professor.

Portanto, a aprendizagem é uma construção que o aluno realiza sobre a base do estado inicial ao incorporar a nova informação em seus esquemas cognitivos. Sendo assim, acredito que tais processos de recepção de estímulos, de interação das novas idéias com as que o aluno já possui, de aplicação da nova informação requerem grande esforço. Ao lado do conceito de aprendizagem, pode-se igualar a importância da motivação, afinal, toda mobilização cognitiva que a aprendizagem requer deve surgir de um interesse, de uma necessidade de saber, de um querer atingir determinada meta. Ela se expressa por despertar nos alunos “o interesse pela tarefa”. Segundo Tapia e Fita (2001, p. 107), “é necessário que o professor transmita valores de forma explícita”.

A aprendizagem motivadora também se efetiva pelo “contágio”, ou seja, os “modelos de experiência” do professor são muito significativos para marcar positiva ou negativamente uma aprendizagem. O professor tem a responsabilidade e o papel de transmitir a motivação dele e de contribuir para despertar o interesse do aluno, orientando e preocupando-se em estar sempre instigando o mesmo a comparar suas hipóteses. Entretanto, sabe-se que a motivação é um processo que parte do sujeito.

4 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O SIGNIFICADO

As pessoas constroem os seus conhecimentos, a partir de uma intenção deliberada de fazer articulações entre o que conhece e a nova informação que pretende absorver. Esse tipo de estruturação cognitiva se dá ao longo de toda a vida, através de uma seqüência de eventos, única para cada pessoa, configurando-se, desse modo, como um processo idiossincrático. Atualmente, esse entendimento de como se constrói a estrutura cognitiva humana chama-se genericamente de construtivismo.

Existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver. Esses conhecimentos prévios são também chamados de conceitos *subsunçores* ou conceitos âncora. Quando se dá a aprendizagem significativa, o aprendente transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva, e cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção, o que torna essa atitude um processo idiossincrático.

Em outras palavras, a aprendizagem é considerada significativa quando uma nova informação que pode ser um conceito, uma idéia ou uma proposição, adquire significados para o educando através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes preexistentes na sua estrutura cognitiva com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. Esses aspectos servem de ancoradouro para a nova informação e são chamados, de acordo com a teoria ausubeliana, de “*subsunçores*”. Através deste processo dinâmico ocorre uma interação entre o novo conhecimento e o já existente, favorecendo a sua modificação e a sua estabilidade. Neste processo os novos *subsunçores* vão se formando e interagindo entre si e o conhecimento vai sendo construído de forma significativa. No momento em que isto ocorre, o conhecimento construído passa a ter significado para o educando, sendo assim, aprender significativamente implica atribuir significados e estes têm sempre componentes pessoais (idiossincráticos).

A aprendizagem receptiva significativa implica a aquisição de novos conceitos. Exige uma disposição para aprendizagem significativa e apresentação ao aluno de material potencialmente significativo. Essa última posição pressupõe que o material de aprendizagem por si só pode ser relacionado a qualquer estrutura cognitiva apropriada (que tenha sentido lógico), de forma não arbitrária (não aleatória) e que as novas informações podem ser relacionadas a idéia(s) básica(s) relevante(s) existente(s) na estrutura cognitiva do aluno. A associação entre significados potencialmente novos e idéias básicas relevantes à estrutura cognitiva do aluno origina significados reais e psicológicos, ou seja, na aprendizagem receptiva os significados são adquiridos, as idéias e as informações são também adquiridas. Daí em diante, as idéias e as informações potencialmente significativas são relacionadas aos sistemas ideacionais relevantes na estrutura cognitiva, dando então origem aos significados idiossincráticos.

A eficiência da aprendizagem significativa deve-se a suas duas importantes características: à sua não-arbitrariedade e à sua substantividade. Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes, os *subsunçores*. O conhecimento prévio serve de matriz ideacional e organizacional para a incorporação, compreensão e fixação de novos conhecimentos quando estes “se ancoram” em conhecimentos especificamente relevantes (*subsunçores*) preexistentes na estrutura cognitiva. Novas idéias, conceitos, proposições, podem ser aprendidos significativamente (e retidos) na medida em que outras idéias, conceitos, proposições, especificamente relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito e funcionem como pontos de “ancoragem” aos primeiros.

A exemplo disso, posso citar a importância de o aluno conhecer e empregar os pronomes em suas construções textuais. Estes são responsáveis por muitos dos mecanismos que garantem a coesão e coerência dos textos. Em outras palavras: graças à sua capacidade de inter-relacionar partes de frases e textos, são eles que muitas vezes articulam essas mesmas partes em conjuntos harmônicos e funcionais. O conhecimento e emprego dos pronomes - conhecimento prévio - é de suma importância para a assimilação e absorção da aprendizagem da sintaxe de regência

- novo conhecimento -, por exemplo. O relacionamento entre termos regentes e termos regidos também participa dos mecanismos de construção da coesão e da coerência textuais. E isso ocorre principalmente porque o uso dos pronomes pessoais do caso oblíquo - palavras essenciais à articulação e inter-relacionamento das partes do texto - está diretamente ligado ao regime de verbos e nomes. Assim, o conhecimento que o aluno possui - conhecimentos prévios - é o fator isolado mais importante que influenciará na aprendizagem subsequente.

Por outro lado, substantividade significa que o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas idéias, não as palavras precisas usadas para expressá-las. O mesmo conceito ou a mesma proposição podem ser expressos de diferentes maneiras, através de distintos signos ou grupos de signos, equivalentes em termos de significados. Assim, uma aprendizagem significativa não pode depender do uso exclusivo de determinados signos em particular. De nada adianta o aluno decorar as principais conjunções adversativas, por exemplo, se este não souber empregá-las no corpo de seu texto, ao atribuir uma idéia de oposição em sua argumentação, uma vez que estas permitem a quem está redigindo ou falando a contraposição imediata de argumentos. Por isso, pode-se afirmar que o conhecimento prévio (a estrutura cognitiva do aprendiz) é a variável crucial para a aprendizagem significativa.

A essência do processo da aprendizagem significativa está, portanto, no relacionamento não-arbitrário e substantivo de idéias simbolicamente expressas a algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do sujeito, isto é, a algum conceito ou proposição que já lhe é significativo e adequado para interagir com a nova informação. Não-arbitrariedade e substantividade são as características básicas da aprendizagem significativa. Não-arbitrariedade quer dizer que o material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, o relacionamento não é com qualquer aspecto da estrutura cognitiva, mas sim com conhecimentos especificamente relevantes.

É desta interação que emergem, para o aprendiz, os significados dos materiais potencialmente significativos (ou seja, suficientemente não arbitrários e relacionáveis de maneira não-arbitrária e substantiva a sua estrutura cognitiva). É também nesta interação que o conhecimento prévio se modifica pela aquisição de novos significados.

A aprendizagem escolar preocupa-se primariamente com a aquisição, retenção e utilização de um vasto campo de informações potencialmente significativas, isto é, relacionáveis com os conceitos *subsunçores* já existentes na estrutura cognitiva. Se os *subsunçores* são elementos preponderantes para que haja aprendizagem significativa, da mesma forma o material oferecido ao aluno deve ser potencialmente significativo, isto é, relacionável aos conceitos já existentes na sua estrutura cognitiva.

Pode-se afirmar que, para aprender significativamente, o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não-arbitrária e não-literal (substantiva), à sua estrutura cognitiva, os significados que capta a respeito dos materiais educativos, potencialmente significativos, do currículo. Percebo, ainda, que é importante, no momento de programar as metas e definir meus objetivos, ter clareza de qual é a motivação de meus alunos e como posso melhorá-la. Acredito, também, que os modelos de aprendizagem e ensino deverão estar impregnados de idéias relativas à motivação, se quiser de fato que meus alunos realmente aprendam.

4.1 APRENDIZAGEM POR RECEPÇÃO E APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA

[...] somos reinventados por aquilo que inventamos (RAMÍREZ, 2001 apud PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 39).

Podemos estabelecer uma distinção entre aprendizagem por recepção e aprendizagem por descoberta. Ou seja, a aprendizagem por recepção é aquela em que o aprendedor recebe conhecimentos e consegue relacioná-los com os conhecimentos da estrutura cognitiva que já tem; já a por descoberta é aquela em que o aluno chega ao conhecimento por si só e consegue relacioná-lo com os conhecimentos anteriormente adquiridos.

A primeira distinção é importante porque grande parte das informações adquiridas pelos alunos, tanto dentro como fora da escola, é apresentada por descoberta. É importante observar que a aprendizagem receptiva verbal não é necessariamente automática e pode ser significativa sem uma experiência prévia

não-verbal ou de solução de problema, uma vez que a maior parte do material de aprendizagem é apresentada verbalmente.

Vale ressaltar, ainda, que na aprendizagem receptiva (automática ou significativa) todo o conteúdo em relação àquilo que será aprendido é apresentado ao aluno sob a forma final. Exige-se do aluno internalizar ou incorporar o material novo de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma situação futura. No caso da aprendizagem receptiva significativa, o material significativo é compreendido durante o processo de internalização, ou seja, quando se relaciona a outras idéias, conceitos ou proposições relevantes e inclusivos que estejam claros e disponíveis na mente do indivíduo e funcionem como âncoras.

No caso da aprendizagem receptiva automática ou mecânica, o material não é potencialmente significativo nem se torna significativo no processo de internalização, isto é, as informações são aprendidas praticamente sem interagir com as informações relevantes presentes na estrutura cognitiva. Aprendizagem sem atribuição de significados pessoais, sem relação com o conhecimento preexistente, é mecânica, não significativa. A nova informação é armazenada de forma arbitrária e literal. Na aprendizagem mecânica, o novo conhecimento é armazenado de maneira arbitrária e literal na mente do indivíduo. O que não significa que esse conhecimento é armazenado em um vácuo cognitivo, mas sim que ele não interage significativamente com a estrutura cognitiva preexistente, não adquire significados. Durante um certo período de tempo, a pessoa é inclusive capaz de reproduzir o que foi aprendido mecanicamente, mas não significa nada para ela.

Por outro lado, a característica principal da aprendizagem por descoberta é que o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que seja significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva. Essa estrutura cognitiva representa todo um conteúdo informacional armazenado por um indivíduo, organizado de certa forma em qualquer modalidade do conhecimento.

A tarefa primeira deste tipo de aprendizagem é descobrir algo. A primeira etapa da aprendizagem por descoberta envolve um processo bastante diferente daquele da aprendizagem receptiva. Neste tipo de aprendizagem o aluno reagrupa informações, integra-as à estrutura cognitiva existente, reorganiza e transforma a combinação integrada, de forma a dar origem ao produto final desejado ou a descobrir uma relação perdida entre meios e fins. Ao final da aprendizagem por

descoberta, o conteúdo descoberto torna-se significativo da mesma forma que o conteúdo apresentado torna-se significativo na aprendizagem receptiva. Quanto mais a maneira pela qual o aluno recebe os conteúdos se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

A palavra enquanto mensagem, segundo os pressupostos bakhtinianos, é uma estrutura pura, complexa, que o homem utiliza na sua prática, distanciando o receptor da essência da mensagem que pode ser feita de palavra escrita, falada, cantada, desenhada, pintada, tocada, cheirada, vista, gesticulada, saboreada ou, simplesmente, sentida. O próprio educador, praticante da sua área de conhecimento, é uma ferramenta do saber do aluno. Se ele for apaixonado pela sua área de conhecimento e for capaz de encantar, o aluno poderá talvez perceber que existe algo pelo qual alguém de fato se interessou e que talvez possa valer a pena seguir o mesmo caminho. Por outro lado, se essa não for a realidade vivida pelo professor, se ele apenas transmitir aquilo que leu nos livros, por mais que ele fale de determinado assunto, todo corpo estará dizendo o contrário e o aluno provavelmente terá aquele conhecimento como algo para apenas ser cumprido.

4.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E APRENDIZAGEM DE MATERIAL SIGNIFICATIVO

A aprendizagem significativa não pode ser entendida como aprendizagem de material significativo. Na aprendizagem significativa os materiais novos são apenas potencialmente significativos. Sendo significativos, o objetivo da aprendizagem significativa se completa antes mesmo de qualquer tentativa de aprendizagem.

No aprendizado das orações subordinadas, por exemplo, cada termo da oração, bem como a conjunção que define sua classificação (tipo de oração subordinada) não é apenas significativo, como também a tarefa como um todo é também potencialmente significativa. A menos que o indivíduo manifeste algum

interesse para a aprendizagem significativa, nenhum significado surgirá: apenas decorará uma série de palavras relacionadas arbitrariamente.

É necessário que se distinga aprendizagem significativa de material potencialmente significativo, por um lado, e, por outro, a aprendizagem automática de elementos componentes significativos, como um todo, podem ou não constituir tarefas de aprendizagem potencialmente significativas.

4.3 AQUISIÇÃO DE SIGNIFICADOS

Para Vygotsky, significado não é o mesmo que sentido. Para ele,

o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. É um todo fluido e dinâmico, com zonas de estabilidade variável, uma das quais, a mais estável e precisa, é o significado que é uma construção social, de origem convencional (ou sócio-histórica) e de natureza relativamente estável (VYGOTSKY, *apud* PINO SIGARDO, 2000, p. 45).

Ainda, segundo Pino Sigardo (2000, p. 45), as alterações de sentido não afetam a estabilidade do significado; as palavras adquirem sentido no contexto do discurso; logo, a variação de contexto implica variação de sentido. “Ao admitir a existência do sentido (na palavra, na frase ou no enunciado), Vygotsky coloca a questão da significação do próprio significado, afirmando o deslocamento deste em razão dos contextos”.

A aquisição de significados e a interação social são inseparáveis numa perspectiva vygotskyana, visto que os significados dos signos são construídos socialmente. As palavras, por exemplo, são signos lingüísticos. Certos gestos também são signos. Mas os significados das palavras e dos gestos são acordados socialmente, de modo que a interação social é indispensável para que um aprendiz adquira tais significados. Mesmo que os significados cheguem ao aluno através de livros, por exemplo, ainda assim é através da interação social que ele poderá assegurar-se que os significados que captou são os significados socialmente compartilhados em determinado contexto.

Para internalizar signos, o ser humano tem que captar os significados já compartilhados socialmente. Ou seja, tem que passar a compartilhar significados já aceitos no contexto social em que se encontra. E é através da interação social que isso ocorre. É só através dela que a pessoa pode captar significados e confirmar que os que está captando são aqueles compartilhados socialmente para os signos em questão.

A linguagem (sistema de signos) é extremamente importante em uma perspectiva vygotskyana. Aprender a falar uma língua, por exemplo, libera a criança de vínculos contextuais imediatos e esta descontextualização é importante para o desenvolvimento dos processos mentais superiores. O manejo da língua, por sua vez, é importante para a interação social, mas sendo a língua um sistema de signos sua aquisição também depende, fundamentalmente, da interação social. Vejo como é importante, nas aulas em que os alunos produzem seus textos, quando estes interagem através da troca de textos: um lê e analisa o texto do outro. A aprendizagem é significativa, pois o aluno aceita os apontamentos do colega de maneira positiva e construtiva.

A atribuição de significados às novas informações por interação com significados claros, estáveis e diferenciados já existentes na estrutura cognitiva, que caracteriza a aprendizagem significativa subordinada em geral não acontecem de imediato. Ao contrário, são processos que requerem uma troca de significados, uma “negociação” de significados.

Na teoria ausubeliana, o ser humano tem a grande capacidade de aprender sem ter que descobrir. Exceto em crianças pequenas, aprender por recepção é o mecanismo humano por excelência para aprender. As novas informações, ou os novos significados, podem ser dados diretamente, em sua forma final, ao aprendiz. É a existência de uma estrutura cognitiva prévia adequada (*subsunções* especificamente relevantes) que vai permitir a aprendizagem significativa (relacionamento não arbitrário e substantivo ao conhecimento prévio). Mas a aprendizagem por recepção não é instantânea, requer intercâmbio de significados.

A aprendizagem significativa requer um esforço do aprendiz em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. É necessária uma atitude proativa, pois numa conexão uma determinada informação liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz; e em uma conexão não literal a aprendizagem da informação não

depende das palavras específicas que foram usadas na recepção da informação. Desse modo podemos ter uma aprendizagem receptiva significativa em uma sala de aula convencional, onde usamos recursos tradicionais tais como giz e quadro negro, quando existir condições do aprendiz transformar significados lógicos de determinado conteúdo potencialmente significativo, em significados psicológicos, em conhecimento construído e estruturado idiossincraticamente.

Um aluno que tenha conhecimentos prévios sobre pronomes relativos, por exemplo, aplicará tais conhecimentos de maneira coerente quando se deparar com novas informações sobre esta classe de palavras, como no caso do estudo das orações subordinadas adjetivas. Esses conhecimentos servirão como âncora na aquisição do novo conhecimento. Na interação entre o conhecimento novo e o antigo, ambos serão modificados de uma maneira específica por cada aprendiz, como consequência de uma estrutura cognitiva peculiar a cada pessoa.

Na ótica vygotskyana, a internalização de significados depende da interação social, mas, assim como na visão ausubeliana, eles podem ser apresentados ao aprendiz em sua forma final. O indivíduo não tem que descobrir o que significam os signos ou como são usados os instrumentos. Ele se apropria (reconstrói internamente) dessas construções via interação social.

Outro argumento em favor da relevância da interação social para a aprendizagem significativa é a importância que Ausubel atribui à linguagem (à língua, rigorosamente falando) na aprendizagem significativa.

Para todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível (AUSUBEL, 1968, p. 79).

Tem, portanto, muito sentido falar em aprendizagem significativa em um enfoque vygotskyano à aprendizagem. A tal ponto que se poderia inverter o argumento e dizer que tem muito sentido falar em interação social vygotskyana em uma perspectiva ausubeliana à aprendizagem. Quer dizer, a aprendizagem significativa depende de interação social, ou seja, de intercâmbio, troca, de significados via interação social. Por outro lado, não se deve pensar que a facilitação da aprendizagem significativa se reduz a isto.

Discutiremos alguns dos problemas envolvidos na aquisição de significados de palavras e proposições.

4.3.1 Aquisição de vocabulário

Pode-se afirmar que a aquisição de vocabulário é sinônima de aprendizagem representacional, uma vez que a aquisição de vocabulário consiste na aprendizagem de um conjunto de palavras significativas e, por assim dizer, refere-se ao aprendizado do significado das palavras e não ao aprendizado do que significam seus referentes.

Vygotsky, entre outros estudiosos do assunto, buscando compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos do indivíduo (abordagem genética), postula um enfoque sociointeracionista para a questão, no qual um organismo não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros de sua espécie, o que afirma que todo conhecimento se constrói socialmente. Durante todo o percurso do desenvolvimento das funções psicológicas, culturalmente organizadas, é justamente esse aspecto cultural, social, de interação com o outro, que despertam processos internos desse desenvolvimento. É o contato ativo do indivíduo com o meio, intermediado sempre pelos que o cercam que faz com que o conhecimento se construa. Especialmente em se tratando da linguagem, o indivíduo tem papel constitutivo e construtivo nesse processo (ele não é passivo: percebe, assimila, formula hipóteses, experimenta-as, e em seguida reelabora-as, interagindo com o meio). O que lhe proporciona, portanto, modos de perceber e organizar o real é justamente o grupo social (a interação que ele faz com esse grupo). É este que determina um sistema simbólico-lingüístico permeador desses modos de representação da realidade. Na perspectiva vygotskyana, o pensamento e a linguagem estão intimamente relacionados na medida em que o pensamento surge pelas palavras. A significação é a força motriz para essa relação: não é o conteúdo de uma palavra que se modifica, mas a maneira pela qual a realidade é generalizada e refletida nela. E são exatamente essas construções de significados que a criança vai desenvolvendo internamente (como uma linguagem interna, seu modelo de

produção do pensamento) que partem da fala socializada, da fala dos outros que a cercam.

A aprendizagem do significado de uma palavra-conceito pressupõe que o indivíduo aprenda significativamente, em primeiro lugar, o que o referente significa, mesmo que o processo de aprendizagem representacional em questão não difira daquele envolvido no aprendizado do significado de palavras que não representam conceitos.

Por exemplo, observei que houve esse tipo de situação com respeito às conjunções. Via de regra, os alunos costumavam utilizar um pequeno número de conjunções devido ao fato de desconhecerem tanto o seu significado quanto aquilo a que se referem. Verifiquei certa ampliação de repertório quando, em seus textos, passaram a utilizar o “não obstante”, por exemplo. O mesmo com relação a alguns pronomes relativos, como foi o caso do “cujo”, cujo significado e emprego lhes era estranho até então.

Vygotsky analisa as relações entre pensamento e linguagem, e a questão do significado ocupa lugar central. O significado é um componente essencial da palavra e é, concomitantemente, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. Ou melhor, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. A saber, para o mesmo estudioso:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto é um critério da palavra, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VYGOTSKY *apud* OLIVEIRA, 1993, p. 48).

O tipo de processo cognitivo significativo envolvido na aprendizagem representacional é fundamental e responsável pela aprendizagem de estruturas significativas em qualquer sistema simbólico. Vale mencionar que a aprendizagem representacional é basicamente uma associação simbólica primária, atribuindo significados a símbolos como, por exemplo, valores sonoros vocais a caracteres lingüísticos. Outro aspecto importante, é que a aprendizagem de conceitos é uma

extensão da representacional, mas num nível mais abrangente e abstrato, como o significado de uma palavra, por exemplo. Por outro lado, a aprendizagem proposicional é o inverso da representacional. Necessita do conhecimento prévio dos conceitos e símbolos, mas seu objetivo é promover uma compreensão sobre uma proposição através da soma de conceitos mais ou menos abstratos.

Sendo assim, ao passo que o significado de palavras isoladas pode ser assim aprendido, torna-se possível gerar verbalmente conceitos e proposições que, inerentemente, são menos arbitrários e, por conseqüência, podem ser adquiridos de forma mais significativa.

4.3.2 Conexão de novas informações com idéias existentes

A tarefa da aprendizagem, ou proposição potencialmente significativa, consiste de uma idéia composta expressa verbalmente numa sentença contendo tanto um sentido real (denotativo) como um figurado (conotativo) e as funções sintáticas e relações entre palavras. A relação mencionada aqui ou pode ser subordinada, superordenada, ou uma combinação entre ambas.

A Aprendizagem Significativa também pode possuir uma das seguintes naturezas: **Subordinada**: onde a informação nova é assimilada pelo *subsunçor* passando a alterá-lo; **Superordenada**: quando a informação nova é ampla demais para ser assimilada por qualquer *subsunçor* existente, sendo mais abrangente que estes e então passa a assimilá-los; e **Combinatória**: quando a informação nova não é suficientemente ampla para absorver os *subsunçores*, mas, em contrapartida, é muito abrangente para ser absorvida por estes. Assim para a se associar de forma mais independente aos conceitos originais.

No caso da realidade da sala de aula do ensino médio, observei que predomina a modalidade **Subordinada** porque, na verdade, eu costumo trabalhar a partir do repertório que eles já trazem e, dessa maneira, reforço os conceitos já sabidos. Mesmo quando havia uma relativa ausência de conceitos anteriores necessários (crase, por exemplo, no caso de ensinar a regência verbal e nominal), não apostei no modo **Superordenado**, preferindo recuperar o caminho de

aprendizagem desses elementos mais primários e, assim, expandir seu movimento de aprendizagem.

A aprendizagem significativa não significa que a nova informação forma uma espécie de elo comum com os elementos preexistentes da estrutura cognitiva. Somente na aprendizagem automática ocorre simples ligação arbitrária e não substantiva com a estrutura preexistente. Pelo contrário, na aprendizagem significativa a obtenção de informações produz uma modificação tanto na nova informação como no aspecto especificamente relevante da estrutura cognitiva com a qual o novo material (informação) estabelece informação.

Para Kaufman (1989 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 20), “a aprendizagem não consiste em uma alegre soma de conhecimentos, mas de complexas reestruturações, e só pode ocorrer a partir de situações problemáticas que devem ser resolvidas”.

Aos conceitos ou proposições utilizaremos o termo *idéias* relevantes na estrutura cognitiva. De acordo com a teoria ausubeliana, três fases distintas podem ser evidenciadas durante a aprendizagem por recepção significativa.

Na primeira fase, ou seja, a da aprendizagem: os significados são adquiridos, as idéias e as informações são também adquiridas. Daí em diante as idéias e as informações potencialmente significativas são relacionadas aos sistemas ideacionais relevantes na estrutura cognitiva, dando então origem aos significados fenomenológicos idiossincráticos com um determinado grau de força dissociativa. A segunda fase acontece durante a retenção dos significados adquiridos ou com a perda gradual da força dissociativa através do processo inibidor da assimilação. A terceira e última fase diz respeito à reprodução do material fixado na memória.

Estas três fases temporais da aprendizagem receptiva significativa e memorização são importantes no que diz respeito às várias fontes de erro na memória. É possível que na fase de aprendizagem, significados vagos, difusos, ambíguos ou errados poderão emergir a partir do início do processo de aprendizagem. Existem fatores que contribuem para essa ocorrência, como por exemplo, a não disponibilidade de idéias básicas relevantes na estrutura cognitiva, a instabilidade ou pouca clareza destas idéias básicas, e a falta de discriminação entre o material de aprendizagem e as idéias básicas.

A aprendizagem significativa engloba uma interação entre novas informações e idéias preexistentes na estrutura cognitiva, e, para que fique claro, utilizaremos o

termo *esteio* para sugerir o papel da idéia preexistente. Como o exemplo já apresentado acima, na aprendizagem subordinativa, a “crase” ocupa o lugar de idéia preexistente que oferece esteio para a aprendizagem significativa da regência verbal e nominal.

4.3.3 Aprendizagem subordinada

Na aprendizagem conceitual ou na proposicional, a informação liga-se a aspectos relevantes da estrutura cognitiva do indivíduo. A este processo chamamos de aprendizagem subordinativa. Ao passo que a estrutura cognitiva tende a ser organizada hierarquicamente em relação ao nível de abstração, generalização e abrangência das idéias, o surgimento de uma nova estrutura proposicional significativa reflete tão somente uma relação subordinativa do novo material à estrutura cognitiva existente. Em outras palavras, o processo de subsunção, onde um conceito potencialmente significativo “a” é assimilado sob o conceito *subsunçor* “A”, é chamado de subsunção subordinada ou aprendizagem subsunciva ou, ainda, aprendizagem subordinada.

4.3.4 Aprendizagem superordenada e combinatória

A nova aprendizagem apresenta uma relação superordenada para a estrutura cognitiva quando se aprende uma nova proposição inclusiva a qual condicionará o surgimento de várias outras idéias. Ou seja, ocorre aprendizagem superordenada quando um conceito ou proposição potencialmente significativo “A” é adquirido a partir de idéias ou conceitos menos gerais e menos inclusivos “a”, “b” e “c” já estabelecidos na estrutura cognitiva.

Ocorre a aprendizagem superordenada no curso do raciocínio ou quando o material apresentado é organizado por indução ou envolve a síntese de idéias compostas. A aquisição de significado superordenado ocorre com mais freqüência na aprendizagem conceitual do que na proposicional, como, por exemplo, quando

alunos aprendem que **e, mas, entretanto, portanto, porque, logo**, [...] podem ser agrupados sob um novo termo, “conjunções coordenativas”.

A aprendizagem de muitas proposições novas, bem como de conceitos, induz à categoria de significado combinatório, ou seja, o caso da aprendizagem de conceitos ou proposições que não são subordinados nem superordenados em relação a algum conceito ou proposição, **em particular**, já existente na estrutura cognitiva. São potencialmente significativos, pois consistem de sensíveis combinações de idéias anteriormente aprendidas que podem relacionar-se não arbitrariamente ao amplo armazenamento de conteúdo, geralmente relevante, na estrutura cognitiva, em face à sua congruência geral com este conteúdo como um todo. Não são subordináveis nem são capazes de subordinar algum conceito ou proposição já estabelecida na estrutura cognitiva do aprendiz. A este tipo de aprendizagem dá-se o nome de **aprendizagem significativa combinatória**.

Cumprir notar que a disponibilidade de conteúdos específicos provavelmente torna menos relacionável ou subordinada a proposição combinatória ao conhecimento anteriormente adquirido e, por conseguinte, ao menos de início, mais difícil de aprender e lembrar do que as proposições subordinativas ou superordenadas.

4.3.5 Aprendizagem por descoberta

Para esclarecer como é produzida a aprendizagem escolar, há que se distinguirem dois eixos ou dimensões diferentes que originarão, a partir dos diversos valores que possam tomar em cada caso, as classes diferentes de aprendizagem: aprendizagem significativa e aprendizagem memorística.

O primeiro é o eixo relativo à maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão **aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva**. Essa dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente; quanto mais se aproxima do pólo da aprendizagem

receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

Ao contrário, o segundo eixo remete ao tipo de processo que intervém na aprendizagem e origina um *continuum* delimitado pela aprendizagem significativa, por um lado, e pela aprendizagem mecânica ou repetitiva, por outro. Nesse caso, a distinção estabelece, ou não, por parte do aluno, relações substanciais entre os conceitos que estão presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo que é preciso aprender. Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não-arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próxima se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.

A noção de aprendizagem significativa, definida dessa maneira, torna-se nesse momento o eixo central da teoria de ausubeliana. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos. Além do mais, e de acordo com os pressupostos ausubelianos, pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar e do delineamento do ensino. Contudo, e com relação a essa segunda dimensão, a teoria ausubeliana destaca como são importantes, pelo tipo peculiar de conhecimento que pretende transmitir, a educação escolar e, pelas próprias finalidades que possui a aprendizagem significativa por percepção verbal.

A aprendizagem proposicional é característica da situação dominante na aprendizagem receptiva, uma vez que proposições substantivas são apontadas ao aluno, a quem se exige tão somente aprender e memorizar o significado. Cumpre salientar, contudo, que a aprendizagem proposicional é também um tipo extremo de raciocínio verbal ou aprendizagem por descoberta. A principal diferença entre aprendizagem proposicional, de um lado considerada como aprendizagem receptiva e, de outro, como situações de aprendizagem por descoberta, reside ao fato de: se o

conteúdo principal do material a ser aprendido será apresentado ao aluno, ou pode ser descoberto por ele.

No caso da sala da aula, o aluno precisa aprender a memorizar o que as proposições significam, relacionando-as de maneira não-arbitrária, tampouco substantiva, à sua estrutura cognitiva. Ao passo que nas situações de aprendizagem receptiva substantiva que visa à aprendizagem e à memorização de proposições em questão, a internalização significativa de estratégias de solução de problema desencadeia um processo de aprendizagem por descoberta. Na verdade, isso acaba acontecendo quando o aluno consegue estabelecer relações entre os diferentes conteúdos que eles já sabem, no exercício da aplicação. Quando eles são desafiados a escrever, a produzir textos mais complexos, é na experiência mesma da escrita que eles vão estabelecendo e descobrindo relações entre elementos que, até então, apresentavam-se dissociados.

Através de muitos estímulos operacionais, com base nas experiências passadas, uma nova estratégia de solução do problema, envolvendo uma relação de meios e fins potencialmente significativos, é produzida. O resultado nesta seqüência de aprendizagem significativa - aprendizagem e memorização do significado da nova estratégia de solução de problemas - pertence ao domínio da aprendizagem receptiva significativa. O único aspecto originalmente criativo nessa seqüência total consiste no processo de transformar o substrato das proposições em proposições potencialmente significativas para a solução de problemas.

4.4 COGNIÇÃO E PERCEPÇÃO NA APRENDIZAGEM VERBAL SIGNIFICATIVA

Na natureza constata-se a existência de duas ações básicas: **ação mecânica** e **ação inteligente**. A ação mecânica é uma ação diádica, uma interação redutível a pares, ação e reação. A ação inteligente é triádica, é necessariamente mediada, irreduzível à solução entre pares, processando-se na dimensão sígnica. O que efetivamente distingue a ação mecânica da inteligente é a intencionalidade, extraindo-se daí um conceito de inteligência; como sendo todo e qualquer processo controlável e dirigido a um fim.

A cognição, neste quadro, é uma ação inteligente, é um fenômeno mediado. Deste modo indissociável da ação do signo, a cognição como um processo é controlável e intencional, também constatável fora do cérebro humano, em outros meios que simulem as condições ideais. A percepção está na base da cognição, é da massa de percepções do sujeito (me restrinjo agora a cognição humana) em um nível primário e imediato que se processa a organização e identificação de padrões no caos perceptivo, esta elaboração de uma morfologia da percepção já implica em um certo grau de abstração, envolvendo signos aparelhados para a representação de tal tipo ou matiz de experiência, os ícones estão na base mais elementar de cognição, signos essenciais na representação de imagens e impressões pictóricas (os ícones não se restringem somente a isto), estes padrões se justapõem em um grau crescente até a elaboração conceitual, signos caracterizados pela incapacidade de comunicação por si sós, estritamente formais, carecem de conteúdo, de comportamento futuro previsível, porque convencionais.

Os signos que interagem fisicamente com os objetos são circunstanciais e apontam para a realidade em um dado momento, preenchendo o vazio de conteúdo dos conceitos, conferindo-lhes poder de comunicação (poder que os ícones também possuem). A percepção, portanto, constitui-se em um nível elementar de cognição, merecendo este rótulo quando o sujeito a percebe como tal, o que indica já a presença da mediação sógnica. A cognição, portanto, não se dá em um ato, mas se constitui em um processo mediado por várias espécies sógnicas. De certo modo, estou apontando para a intenção de diminuir a distância que existe entre as regras normativas da língua e o discurso em funcionamento, de modo que os signos efetivamente façam essa necessária mediação.

Cumprir mencionar que cognição envolve o processo de relacionar o novo material aos aspectos relevantes da estrutura cognitiva existente; avaliar através de qual modalidade de relação se estabelecerá este vínculo; organização da estimulação presente e do conteúdo aprendido, reestruturando-o numa linguagem própria e familiar. Importante transcrever, aqui, a posição de Ferreiro e Teberosky (1979, p. 32) acerca do assunto, ainda que divergente das afirmações acima:

existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos [...] O método (como ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, mas nunca 'criar' aprendizagem. A obtenção de conhecimento é resultado da própria ação do sujeito.

De qualquer modo, não cumpre explorar essa partição do caminho reflexivo. Trago essas diferentes posições como evidência da controvérsia acerca do tema em questão.

Salientamos que o fato de uma determinada operação intelectual envolver, de um lado, o conteúdo imediato de conscientização (percepção), ou, de outro, um processo intelectual mais complexo (cognição), depende, muitas vezes, da complexidade da tarefa de aprendizagem relacionada com a maturidade cognitiva do aluno, se esse material apresentado está sendo aprendido pela primeira vez ou, ainda, se já foi internalizado anteriormente. Compreender funcionalmente as diferentes propriedades sintáticas das palavras numa sentença é um problema cognitivo, pressupõe um domínio sobre o código sintático, bem como a capacidade de aplicar tal conhecimento ao decodificar sintaticamente a sentença. Todavia, quando há relativo domínio sobre as palavras faladas como também sobre a sintaxe, o aluno (no contexto escolar) está apto a compreender suas denotações e funções sintáticas sobre uma base puramente perceptual.

Por outro lado, torna-se mais complicada a situação na compreensão de estruturas proposicionais significativas expressas de forma sentencial. A estrutura, por si própria, é sempre uma nova tarefa de aprendizagem cujo significado deve ser adquirido, mesmo que o significado e as funções sintáticas das palavras componentes sejam conhecidos e possam assim ser aprendidos perceptualmente. Assim, a compreensão de uma sentença é um processo duplo que envolve percepção e cognição, concomitantemente. A primeira fase envolve a percepção de material potencialmente significativo e a segunda implica relacionar os significados potenciais percebidos com proposições relevantes existentes na estrutura cognitiva. Na primeira etapa o aluno percebe o que é a mensagem, ou o que deve ser aprendido. Na segunda etapa o aluno compreende o que percebe, ou melhor, aprende o significado.

Para que se compreenda uma sentença, necessita-se primeiramente ser capaz de perceber o significado potencial que ela comunica (aprender o sentido denotativo e as funções sintáticas de suas palavras componentes), e assim ser capaz de incorporar esse significado essencial percebido em sua estrutura cognitiva. A primeira etapa a ser seguida exige um conhecimento adequado da linguagem e um domínio funcional, senão formal da linguagem. A segunda implica a relação da proposição percebida com idéias relevantes na estrutura cognitiva.

O ato de ensinar é uma prática que remonta aos princípios da história da humanidade e, em essência, significa a transferência do legado cultural de uma geração para outra. Neste sentido, o processo educativo pode ser visto como um dos traços exclusivos da espécie humana, pois se ensina, entre outras coisas, a construção e o uso de instrumentos com finalidade específica.

Em uma perspectiva vygotskyana, a relação do homem com seu ambiente não é uma relação direta, mas uma relação mediada. Existem dois tipos de mediadores, os instrumentos e os signos, que apresentam características bastante distintas; enquanto os instrumentos são criados com finalidades específicas, carregando consigo uma determinada função, sendo desta forma um objeto social mediador entre o homem e o mundo físico, os signos agem como instrumento da atividade psicológica, auxiliando o homem em tarefas que exijam controle voluntário.

Os processos de mediação são construídos e transformam-se ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Este, ao longo do seu processo de desenvolvimento, se liberta de marcas externas e passa a utilizar representações mentais para os objetos do mundo real, passando desta forma a operar mentalmente sobre o seu mundo. Podem-se citar como exemplo as operações de planejamento, comparação, lembranças, onde libertos de espaço e tempo presentes, e através de representações mentais o homem pode imaginar, planejar e ter intenções, sem uma relação direta com o mundo real físico. Esta relação é **mediada** por signos **internalizados** que representam o mundo.

A partir da experiência com o mundo, e com a sua cultura é que o indivíduo constrói um referencial interior, ou seja, seu sistema de signos, através do qual terá para si uma representação da realidade. Aquele indivíduo que não tiver sido exposto a um determinado objeto, não terá condição de interpretá-lo, pois não disporá da representação mental e do instrumental psicológico necessários para tal.

Sob o ponto de vista vygotskyano, a interação, seja ela entre indivíduos ou entre indivíduos e elementos do ambiente culturalmente estruturado, é que fornecerá a base para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Vygotsky acentua que “o processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria prima fornecida pela cultura não é um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese” (OLIVEIRA, 1993, p. 38). Este processo, pelo qual o indivíduo toma posse das formas de comportamento fornecidas pela sua cultura, transforma as atividades externas e as funções interpessoais em atividades mentais, tornando o processo de

desenvolvimento do ser humano, acontecendo de fora para dentro. O indivíduo realiza uma ação externa, a qual é interpretada pelos outros indivíduos através de seu significado cultural estabelecido; desta forma o indivíduo, atribuirá significados às suas próprias ações, e desenvolverá seus processos psicológicos internos que serão compreendidos por ele mesmo e pelos demais indivíduos que compartilham do mesmo contexto social.

Nas relações sociais entre indivíduos é que se encontram a origem das funções psicológicas superiores, ou seja, para Vygotsky, o fundamento do funcionamento psicológico humano é social e, portanto, histórico.

De acordo com Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 53):

Encontros e exposições sucessivas com as mesmas proposições potencialmente significativas alteram as relações [...] entre cognição e percepção. Durante o primeiro contato, a mensagem potencialmente significativa é primeiramente percebida, e o conteúdo percebido é então incorporado pela estrutura cognitiva para produzir um significado correspondente. Mas, uma vez que a mensagem torna-se significativa, é provável que, antes mesmo da segunda apresentação, os dois processos, cognição e percepção, tornem-se condensados em um só.

Quando há compreensão do significado da mensagem, ela não mais representa um problema cognitivo; quando for percebida da próxima vez lhe vem de imediato (sem intervenção de qualquer processo cognitivo) o significado real, em vez do significado potencial. Logo, embora a aquisição do significado seja um processo cognitivo, convém referir-se ao conteúdo cognitivo evocado por uma proposição já significativa como um produto da percepção em lugar da aprendizagem.

A capacidade do ser humano para compreender, pensar, indagar sobre o mundo e os processos que o relacionam a ele, faz com que adote uma postura dita filosófica. O significado, a origem, a essência de todas as coisas são questionamentos presentes, assim como a busca de respostas. O uso da razão, ao invés do senso comum, na busca destas respostas, seguindo uma metodologia que opera sistematicamente com coerência e lógica caracteriza a reflexão filosófica. Como o ser humano é um ser pensante, que interage socialmente com o mundo a sua volta, é através desta interação que se processa a construção do seu saber ou a formação do seu conhecimento.

Na construção deste saber e conhecer, o ser humano, adota objetividade, busca relações de causa e efeito e leis gerais de funcionamento dos fenômenos,

caracterizando desta forma um comportamento científico. A necessidade de compreender é uma característica inata no ser humano, devendo ser fomentada em qualquer prática pedagógica, independentemente do uso ou não de tecnologia. Nenhum procedimento pedagógico atualmente desenvolvido pelas escolas garante que o aprendizado ocorra e que a simples introdução de dispositivos de base tecnológica implique na imediata capacidade de aprender. Compreender ou aprender algum conhecimento novo começa ao se fazerem relações com conhecimentos anteriores. A principal implicação pedagógica deste fato é que o ato de ensinar deve começar no nível intelectual real dos estudantes.

Sabe-se que aprender é um processo construtivo no qual o estudante adquire novas informações e deve integrá-las ao seu conhecimento anterior. Para compreender um fenômeno físico é preciso assumir uma atitude ativa, contrária à escola tradicional onde a atitude desejada é a passividade, que poderia ser traduzida na frase: para aprender é preciso prestar atenção no professor todo o tempo. Deseja-se que o estudante seja igualmente capaz de descobrir, construir seu conhecimento.

A compreensão exige, entre outras coisas, que se faça a sua representação. Numa relação professor-estudante, é desejável que o professor possua uma representação mental própria de quem conhece profundamente seu domínio de conhecimento, enquanto que o estudante possui uma representação mental mais simples e, pelo menos inicialmente, formada por conceitos secundários ou insuficientes. Evidentemente, não se trata de alimentar a caricatura de que “o professor é o que sabe” e “o aluno é o que não sabe”. Mas é imprescindível que o professor assuma seu lugar de condutor, facilitador, orientador desse percurso.

Uma das dificuldades que podemos observar, por exemplo, ao ensinar sintaxe externa (período composto por coordenação e subordinação) aos alunos é que grande parte do material utilizado não é significativo. Como consequência, as orações componentes não formam proposições significativas para eles, o que impede uma compreensão do emprego coerente das conjunções subordinativas ou coordenativas das frases ou sentenças através de seus processos cognitivos habituais. Ao preparar materiais de leitura e análise frasal considerado fácil para o aluno, produzimos materiais essencialmente sem sentido que anulam o poder da aprendizagem significativa e da percepção, como um instrumento que desvende as funções sintáticas através do código impresso.

Sem a pretensão de apontar fórmulas para um ensino eficaz, mas interessante apresentar possibilidades viáveis é a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), um método pedagógico que, como o próprio nome já indica, usa problemas como fio condutor de todo o processo de aprendizagem. Embora o método tradicional também trabalhe com problemas, este método poderia ser definido como aprendizagem baseada em assunto, pois os problemas aparecem para ajudar a fixar um assunto previamente exposto. No método ABP, a função do professor é elaborar problemas reais e solicitar aos alunos que os resolvam, antes de qualquer tipo de exposição prévia do conteúdo do componente curricular.

Para se resolver um problema certamente existem vários caminhos, todos igualmente válidos. Embora o ponto de chegada possa ser o mesmo, isto é, chegue-se a uma mesma solução, certamente o uso de diferentes estratégias implica em diferentes valorizações por parte do estudante, das informações que fazem parte do problema. Assim, do ponto de vista pedagógico, é interessante que o estudante consiga, por conta própria ou com o auxílio de colegas, identificar os atributos que ele julgue relevantes em termos de particularização para o caso. Desta forma, a indexação deve ser um processo dinâmico, definido pelo estudante através da sua compreensão e elaboração mental de solução, acontecendo durante o processo.

Na situação particular da sala de aula, trabalhamos longamente com slogans e textos publicitários, observando, analisando e detectando problemas. Por exemplo, um bordão de uma loja de discos, que apresentava um determinado produto (um disco compacto) e acrescentava: “o presente que todos gostam”. O ponto de chegada foi a identificação de que faltava a preposição (o presente DE que todos gostam). Analisamos o contexto e chegamos à idéia de que a forma incorreta acaba tendo um efeito mais fluente sobre o público do que a forma correta. Assim, propus que eles criassem slogans e bordões publicitários para uma campanha fictícia. Essa situação-problema levou-os a experimentar impensadas conexões entre conteúdos já sabidos, produzindo novos conteúdos.

Da mesma maneira, trago o depoimento de uma aluna, atualmente no terceiro ano do Ensino Médio, acerca das suas experiências em sala de aula desde o ano anterior:

O aprendizado está sendo muito proveitoso pra mim principalmente porque estou conseguindo aplicar na prática a teoria explicada em sala de aula. Por exemplo: nesse ano aprendi nas aulas da professora Cristina a concordância nominal e verbal. No início eu achava desnecessário o estudo desse conteúdo, pois pensava que já o sabia bem. Afinal não precisa ter um alto grau de escolaridade para saber as regras básicas de concordância, já que se aprende falando. Mas vi que estava enganada. Aprendi que frases como “Necessitam-se de funcionários” ou “Haviam dez casas amarelas”, comuns de serem ouvidas no dia-a-dia, estavam erradas. Eu também sempre tive muitas dúvidas na parte da ortografia e da acentuação, mas conforme eu fui adquirindo um maior conhecimento, as dúvidas que eram freqüentes na hora de redigir textos foram sendo esclarecidas. Antes se eu tinha dúvida se uma determinada palavra continha ou não acento, analisava o que “soava” melhor e colocava em meu texto. Hoje não, vejo pela regra. Às vezes até na internet, que é característico a escrita de forma incorreta e coloquial, procuro escrever com uma certa coerência e aplicando a regras básicas da nossa língua. Algo que também considero muito importante está além do conteúdo teórico ensinado em sala de aula. Para mim é bastante proveitoso os textos aplicados pela professora, já que proporcionam uma maior capacidade de interpretação além de aumentar o conhecimento de modo geral. As dissertações que escrevo, estimuladas nas aulas, também são muito válidas, já que me ajudam a desenvolver uma maior capacidade de argumentação e um senso crítico. Assim me sinto preparada para o vestibular, principalmente a redação, e também para a vida.

4.5 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTO

Já foi mencionado que a aprendizagem significativa pressupõe que a tarefa de aprendizagem seja potencialmente significativa, como também que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa. A existência de informações relevantes na estrutura cognitiva para a facilitação da aprendizagem significativa é outro fator importante. O novo conhecimento é incorporado à estrutura cognitiva através de uma relação substantiva e não-arbitrária.

Na concepção ausubeliana, o ser humano tem a grande capacidade de aprender sem ter que descobrir. Exceto em crianças pequenas, aprender por recepção é o mecanismo humano por excelência para aprender. As novas informações, ou os novos significados, podem ser dados diretamente, em sua forma final, ao aprendiz. É a existência de uma estrutura cognitiva prévia adequada (*subsunçores* especificamente relevantes) que vai permitir a aprendizagem significativa (relacionamento não arbitrário e substantivo ao conhecimento prévio). Mas a aprendizagem por recepção não é instantânea, requer intercâmbio de significados.

Na ótica vygotskyana, a internalização de significados depende da interação social, mas, assim como na visão ausubeliana, eles podem ser apresentados ao aprendiz em sua forma final. O indivíduo não tem que descobrir o que significam os signos ou como são usados os instrumentos. Ele se apropria (reconstrói internamente) dessas construções via interação social.

Outro argumento em favor da relevância da interação social para a aprendizagem significativa é a importância que Ausubel atribui à linguagem (à língua, rigorosamente falando) na aprendizagem significativa.

Para todas as finalidades práticas, a aquisição de conhecimento na matéria de ensino depende da aprendizagem verbal e de outras formas de aprendizagem simbólica. De fato, é em grande parte devido à linguagem e à simbolização que a maioria das formas complexas de funcionamento cognitivo se torna possível (AUSUBEL, 1968, p. 79).

Acrescente-se a isso que originalmente a teoria de Ausubel foi chamada, por ele mesmo, de psicologia da aprendizagem verbal significativa (1968). Tem, portanto, muito sentido falar em aprendizagem significativa em um enfoque vygotskyano à aprendizagem. A tal ponto que se poderia inverter o argumento e dizer que tem muito sentido falar em interação social vygotskyana em uma perspectiva ausubeliana à aprendizagem. Quer dizer, a aprendizagem significativa depende de interação social, isto é, de intercâmbio, troca, de significados via interação social. Por outro lado, não se deve pensar que a facilitação da aprendizagem significativa se reduz a isto.

A capacidade intelectual humana para a aprendizagem significativa verbal depende, essencialmente, da capacidade cognitiva, bem como da capacidade de abstração, representação simbólica e generalização. A presença dessas aptidões, conforme Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 54),

possibilita a descoberta original e a aprendizagem subsequente de proposições e conceitos mais genéricos e, conseqüentemente, a aquisição posterior de idéias e informações mais minuciosas e relacionáveis que compreendem a magnitude do conhecimento.

Em síntese, a aquisição de novas informações depende essencialmente das idéias relevantes que já fazem parte da estrutura cognitiva, e a aprendizagem

significativa, por sua vez, ocorre nos seres humanos através de uma interação entre o novo material (conteúdo) e aquele já adquirido. O resultado dessa interação entre o material novo e a estrutura cognitiva existente é a assimilação de significados velhos e novos, originando uma estrutura diferenciada.

A Teoria da Assimilação, segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 57), consiste em que

a nova informação está relacionada aos aspectos relevantes, preexistentes da estrutura cognitiva e tanto a nova informação como a estrutura preexistente são modificadas no processo. Grande parte da aprendizagem significativa é essencialmente a assimilação da nova informação.

4.6 APRENDIZAGEM INFORMAL DA SINTAXE

Evitamos escrever por escrever. É preciso dar uma finalidade à transcrição (escrita) dos acontecimentos da vida, uma finalidade natural que não pode ser outra que a difusão, a extensão do pensamento para além dos muros da escola (FREINET, 1974 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 186).

Do ponto de vista lingüístico, a gramática compreende um conjunto específico de regras sintáticas aceitas por aqueles que se utilizam de uma linguagem para flexionar palavras, combinando-as em sentenças. Este código sintático consiste, pois, de: palavras conhecidas e/ou desconhecidas; palavras designativas; flexões que indicam pessoa, número, tempo, caso, modo; regras de construção sintática que ordenam palavras em discurso provido de elementos conectivos.

As regras sintáticas servem principalmente à função transacional de relacionar entre si idéias expressas verbalmente (de imagens e conceitos) de modo fidedigno, com o objetivo de produzir e compreender idéias. [...] quando um grupo de palavras é flexionado e relacionado de acordo com as regras designadas, a seqüência resultante não é só gramaticalmente correta como também comunica a idéia que um orador ou escritor pretende transmitir (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 58).

Nas palavras de Ramírez (2001 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 36),

por meio da gramática, a língua nos oferece instrumentos para nos relacionarmos (o vocabulário, as regras morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, etc.) e, assim, nos une; por outro lado, a fala, a atividade discursiva, materializa e dá sentido a essa relação [...].

Sob o ponto de vista bakhtiniano, as palavras isoladas perdem seu valor. Em contraposição, adquirem vida quando em um contexto maior, o contexto social. Não basta a ele o estudo da língua, mas o estudo da comunicação através desta língua. Quando as pessoas a utilizam, não procedem como máquinas, mas como consciências que sabem da existência de um falante e de um ouvinte.

Na primeira infância são adquiridas as funções sintáticas assim como qualquer outro conceito. Alguns lingüistas não vêem objeção em aceitar que os indivíduos possam compreender e gerar infinitas possibilidades de conceitos a partir de um limitado vocabulário, aplicando os princípios da teoria da assimilação. Para Ramírez (2001 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 42), “a aprendizagem da escrita alfabética implica algo mais do que a mera aprendizagem de um conjunto de signos que, devidamente ordenados, substituem com eficácia a linguagem oral”. E completa afirmando que

refletir sobre o modo em que as palavras provenientes da oralidade podem ser decompostas em letras, unidades mínimas do ato da escrita, é ensinar a quem está aprendendo a escrever a pensar de novo a linguagem em sua totalidade de uma maneira completamente nova.

A teoria informal da sintaxe, sendo um processo de aprendizagem gradual, pode ser comparada a outras formas de aprendizagem e aquisição significativas. Sendo assim, pode-se afirmar que a estrutura da linguagem é tarefa ou objetivo da aprendizagem. Cumpre salientar que a gramática que a criança utiliza é certamente diferente da dos adultos e manifesta uma estrutura específica, característica de seu estágio de desenvolvimento lingüístico - “uma estrutura que está relacionada de alguma forma ‘reduzida’ à estrutura do adulto, a partir daquilo que é derivado” (BROWN; FRASER, 1963 *apud* AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 59). Concluindo, o domínio funcional do código sintático da língua materna é adquirido indutivamente através da prática extensiva na decodificação do significado do enunciado.

4.7 APRENDIZAGEM DA LEITURA

[...] ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber guiar uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor. Ao mesmo tempo, ler implica iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação, de tal forma que possam ser detectadas as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura (COLOMER, 2001 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 127).

Quando aprendemos a ler estamos aprendendo a perceber o significado potencial de mensagens escritas para, conseqüentemente, relacionarmos o significado potencial percebido à estrutura cognitiva, de modo a compreendê-lo. Leitores principiantes não estão aprendendo um código completamente novo, mas um equivalente escrito de um código falado familiar cujo vocabulário e sintaxe reconhecem.

Entretanto, durante anos, a leitura foi entendida como uma atividade que se resumia em decifrar códigos, baseada em uma decodificação fonética do registro escrito e na teoria da fala interior. Vale mencionar que tanto a decifração quanto a fala interior eram e continuam sendo os suportes da maioria dos métodos de leitura utilizados na escola. Como conseqüência, poucos chegam a compreender o sentido do que lêem, ficando restritos à habilidade de decifrar.

De acordo com Foucambert (1989 *apud* PÉREZ; GARCÍA, 2001, p. 197), “ler não é decifrar, mas organizar as palavras compreendidas para que adquiram o significado que ficará na memória”. O mesmo autor ainda afirma que:

A compreensão leitora, que não precisa da fala interior, nem da oralização, nem da decifração, baseia-se em dois processos inter-relacionados: a identificação e a antecipação, referidas tanto às palavras como às relações e à correspondência entre elas. Extraímos um significado a partir de uma organização e não de uma sucessão de palavras. A fala interior, a oralização, a decifração e a leitura em voz alta são hábitos ou vícios que dificultam a compreensão (FOUCAMBERT, 1989 *apud* PÉREZ; GARCIA, 2001, p. 197).

A compreensão a partir da leitura, sob o olhar bakhtiniano, é uma atividade dialógica que diante de um texto gera outros textos. Esta compreensão envolve uma tomada de posição diante do texto que implica julgamento de valor. A sua

concepção de linguagem se caracteriza pelo fenômeno social da interação, que é plural - há pelo menos duas vozes e, no eixo histórico, uma multidão. Há em cada voz um ponto de vista sobre o mundo e na interação ocorrem conflitos, oposições, correspondência. As vozes se distinguem principalmente pelo acento valorativo, entonação. Vejamos a formulação de Bakhtin (2002, p. 132) sobre compreensão:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra que estamos em processo de compreender, formamos uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem mais profunda e real é a nossa compreensão.

Outro aspecto importante em relação à leitura é que o desenvolvimento da aprendizagem fica condicionado ao domínio prévio da fala e ao emprego dessa prática como uma forma de perceber o significado potencial da escrita. As crianças aprendem a ler a língua materna reconstruindo na escrita a linguagem falada, contudo não se pode conceber ensinar a ler procurando estabelecer relações diretas entre símbolos visuais novos e seus significados. Essa prática pode servir como fonte de confusão para uma criança para quem outros significados representam melhor seu conceito verbalmente rotulado. Acostumados com um cotidiano repleto de gírias e outras formas peculiares da linguagem rápida (a linguagem do MSN, por exemplo), a experiência de ler os clássicos (Machado de Assis, por exemplo) torna-se uma aventura deveras árdua: é como aprender a ler novamente.

Podem-se apontar dois aspectos importantes ao aprender a reconstruir na escrita as mensagens faladas. Em primeiro lugar, há o problema da conversão de palavras escritas em palavras faladas. Porém isso se torna menos difícil devido à base alfabética que estrutura grande parte das línguas. Dessa forma, as palavras escritas não são exatamente configurações de símbolos visuais que representam arbitrariamente seus equivalentes fônicos.

Em segundo lugar, é necessário aprender como combinar e transpor grupos de palavras escritas para frases e sentenças faladas. Neste caso, o domínio do código sintático da linguagem falada pode ser empregado na percepção do significado potencial da mensagem escrita. O principiante não está preparado para aprender diretamente as funções sintáticas das palavras na escrita.

Adquirida certa facilidade para a leitura, pode-se supor que a linguagem falada não desempenha papel mediador na percepção do significado potencial das mensagens escritas. A habilidade de uma leitura correta torna-se autônoma de sua associação anterior com a fala. Há que se considerar que os significados denotativos e sintaxes percebidas diretamente devem relacionar-se às idéias relevantes na estrutura cognitiva antes mesmo de produzirem uma nova estrutura cognitiva.

Um depoimento de uma ex-aluna, atualmente estudante de Letras na PUC/RS pode contribuir para o entendimento disso:

Escrever nunca foi tarefa fácil, ainda mais quando a palavra dissertação era mencionada. Construir um texto argumentativo é muito mais complexo que construir uma crônica ou narração e ter que dar minha opinião não me fazia sentir a vontade para escrever. Talvez isso acontecesse porque eu não lia muito sobre certos assuntos. A professora Cristina começou a trazer para a aula diversos textos, desde crônicas a reportagens atuais, e assim tudo se tornou mais fácil e prazeroso. Uma aula que eu me recordo bem foi quando ela levou um texto da revista Capricho, que falava sobre a linguagem da internet (permita-me acrescentar que foi uma das melhores aulas de Português que tive), pois era algo que fazia parte do nosso cotidiano. Sempre preferi escrever textos narrativos, mas tive que me acostumar, porque nem sempre me seria exigido esse tipo de texto. Mas não foi fácil aprender a construir diferentes modalidades de textos. Regras básicas ajudaram, mas com certeza o fator que mais auxiliou foi a leitura. Ler jornais e revistas me faz estar ciente do que está acontecendo à minha volta. A Cristina sempre falava que tínhamos que ler para nos mantermos atualizados e sempre nos motivou para fazer isso. Foram aulas maravilhosas que serão lembradas com carinho e admiração. Hoje consigo escrever uma dissertação sem receio. É mais fácil escrever diversos tipos de texto, e eu sei que isso sempre vai ser muito importante. Grande parte disso é mérito da professora Cris, que sempre me ajudou e me incentivou.

4.8 LINGUAGEM E FUNÇÃO COGNITIVA

Pode-se afirmar que a linguagem colabora de maneira especial para a formação de conceitos e a solução de problemas. Em primeiro lugar, as propriedades representacionais das palavras colaboram de forma positiva para os processos transformacionais implícitos no pensamento. Em segundo lugar, a verbalização dos produtos subverbais (expressando-os verbalmente sob forma proposicional, em oposição ao ato precedente de nomeá-los) oriundos dessas

operações, mesmo antes de serem nomeadas, aprimora e amplia seus significados e, por conseguinte, aumenta sua aplicabilidade.

Por último, a aquisição da linguagem possibilita aos indivíduos desenvolverem-se no que se refere a aprender através da aprendizagem receptiva e usar na aprendizagem por descoberta um amplo repertório de conceitos e princípios que nunca conseguiriam descobrir por sua própria conta. “A amplitude e a complexidade destas idéias adquiridas pela aprendizagem receptiva possibilitam e criam, por sua vez, um nível de desenvolvimento cognitivo individual que seria absolutamente inconcebível na ausência da linguagem” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 71).

Whorf (1956 *apud* AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 71) defende a idéia de que conceitos particulares aprendidos em determinadas culturas são tremendamente influenciáveis pelo vocabulário e estrutura da linguagem a que estão expostos na referida cultura. Por outro lado, Furth (1967, *apud* AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 70) aponta importante contribuição na visão de Piaget no que diz respeito à cognição. Piaget diferencia dois aspectos dentro da cognição: “o operativo, que atua e transforma a realidade e é a base da compreensão inteligente; e o figurativo, que se refere à configuração sintática”.

Tanto a teoria ausubeliana quanto a teoria piagetiana concordam que o desenvolvimento cognitivo é um processo dinâmico e que a estrutura cognitiva está sendo constantemente modificada pela experiência. Segundo Novak (1977 *apud* MOREIRA; MASINI, 1982, p. 93),

a assimilação, no sentido ausubeliano, difere do conceito piagetiano de assimilação de duas maneiras: 1) na concepção de Ausubel, o novo conhecimento interage com conceitos ou proposições relevantes específicas existentes na estrutura cognitiva e não com ela como um todo [...]; 2) segundo Ausubel, este processo é contínuo e modificações relevantes na aprendizagem significativa [...] ocorrem não como resultado de períodos gerais de desenvolvimento cognitivo, e sim como resultado de uma crescente diferenciação e integração de conceitos específicos relevantes na estrutura cognitiva.

5 A AQUISIÇÃO E O USO DE CONCEITOS

Os conceitos são atributos criteriais comuns (a despeito da diversidade em outras dimensões ou atributos) dados a objetos, eventos, situações ou propriedades e que são designados por algum signo ou símbolo, tipicamente uma palavra com significado genérico. Já que os conceitos têm nomes, como objetos ou eventos particulares, estes podem ser manipulados, compreendidos e transferidos mais eficazmente do que conceitos inomináveis.

Conceitos são adquiridos através da aprendizagem representacional significativa após se adquirirem os significados dos conceitos. Este processo depende da existência de uma disposição para aprendizagem significativa e, claro, da existência dos atributos essenciais potencialmente significativos com as idéias relevantes na estrutura cognitiva do aluno.

Uma experiência forte, nesse sentido, foi quando eu estabeleci como tema de redação “a importância de escrever bem”. Diferentemente de outros temas, que se referem a situações concretas (ainda que utilizando idéias abstratas), esse tema produziu um deslocamento de seu pensamento no sentido deles terem que enfrentar essa espécie de “inominável”, fazendo com que eles experimentassem, na escrita, a construção de um conceito.

Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 74) salientam que

devido à influência de conceitos contidos em sua estrutura cognitiva, os seres humanos percebem uma representação consciente da realidade altamente simplificada, esquemática, seletiva e generalizada, em lugar de uma representação sensorial completa e fiel da mesma.

Os conceitos padronizam e simplificam a realidade, facilitando assim a aprendizagem receptiva, a solução de problema e a comunicação.

5.1 A AQUISIÇÃO DE CONCEITOS

Há que se estabeleça uma distinção entre dois tipos principais de aquisição de conceito: formação de conceito e assimilação de conceito. A formação do conceito predomina em crianças na fase pré-escolar, ao passo que a assimilação é a forma dominante de aquisição de conceito para crianças em fase escolar mais adiantada.

A formação de conceito é consequência da aquisição indutiva e espontânea de idéias genéricas (exemplo, “bola”, “gato”), por crianças em fase pré-escolar, a partir da experiência empírico-concreta. É, também, um tipo de aprendizagem por descoberta. Por outro lado, crianças numa faixa escolar mais avançada, bem como adolescentes e adultos, adquirem novos conceitos por meio do processo de assimilação de conceito. Em outras palavras, “aprendem novos significados conceituais, entretanto, em contato com os atributos essenciais dos conceitos e relacionando estes atributos a idéias relevantes estabelecidas em suas estruturas cognitivas” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 78).

5.2 O USO DE CONCEITOS

Adquiridos os conceitos, estes servem a muitos fins no funcionamento cognitivo. Em nível mais simples de sua utilização, estão claramente envolvidos na categorização perceptual das próximas experiências sensoriais. A exemplo disso pode-se dizer da percepção de uma casa particular, esta sofre influência do conceito de casa que já se formou. Isso sugere que há seletividade na percepção, sendo que um dos fatores básicos que a determina são os conceitos já adquiridos.

A utilização cognitiva de conceitos existentes é mostrada pelo tipo de aprendizagem receptiva, onde os representantes menos evidentes de uma classe genérica conhecida são assim identificados (categorização cognitiva), e onde novos conceitos relacionados, subconceitos e proposições são adquiridos por assimilação sob entidades conceituais ou proposicionais mais inclusivas. Já a aprendizagem significativa por descoberta representa outro tipo de emprego cognitivo de conceitos e pode ser exemplificado pelos:

(1) tipos mais simples de operações de solução de problema, onde a solução do problema imediato requer que o aluno seja capaz de formulá-lo como um caso especial de um conceito ou proposição já significativos e mais gerais e (2) os tipos mais complexos de solução de problema onde os conceitos e proposições existentes podem ser desdobrados, elaborados, qualificados ou reorganizados de modo a satisfazer as exigências particulares das relações entre meios e fins que o aluno é obrigado a descobrir (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 79).

A diferença entre aquisição e uso de conceitos é, de certa forma, arbitrária, já que uma das principais funções dos conceitos existentes na estrutura cognitiva é de facilitar a aquisição de novos conceitos, mais na assimilação de conceito do que no caso da formação deste. Mesmo assim, tal distinção é importante, particularmente quando consiste na distinção entre aquisição original de determinado conhecimento e seu uso posterior na aquisição de outros conhecimentos. Ela alcança, por sua vez, a substância do processo de transferência e do papel central das variáveis da estrutura cognitiva nesse processo.

Os exercícios de produção textual (redações, textos publicitários, notícias, cartas, etc.) representam esse momento de articulação entre aquilo que foi adquirido com a situação de uso efetivo. Pode-se concluir que os conceitos existentes são utilizados de muitas formas: “facilitar a aquisição de novos conceitos, principalmente na categorização perceptual da experiência, na solução de problema e na percepção dos significados de conceitos e proposições previamente aprendidos” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Cumprir mencionar, ainda, que a solução de problema e a formação e uso de conceitos sobrepõem-se de muitas formas. A simples formação de conceitos, onde significados genéricos são adquiridos por processo de descoberta, já é um tipo de solução de problemas. Conceitos adquiridos são empregados na solução de uma variedade de problemas, desde os mais simples aos mais complexos. A exemplo disso, a aprendizagem de certas idéias demanda drástica reorganização de conceitos existentes na estrutura cognitiva, e o processo de reorganização é uma forma de solução de problema. Nem toda solução de problema envolve a aquisição e uso de conceitos (como na aprendizagem de labirinto, aprendizagem que envolve percepção e motricidade); e, por outro lado, nem toda aquisição e uso de conceitos envolve solução de problema (como na categorização perceptual).

6 COMO PLANEJAR O ENSINO EM SALA DE AULA?

Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (AUSUBEL, 1980).

Pode-se afirmar que o problema central da aprendizagem está na aquisição de um corpo organizado de conhecimentos e na fixação de idéias inter-relacionadas que constituem a estrutura de um componente curricular. Caso a estrutura cognitiva for clara, estável e convenientemente organizada, significados precisos e não-ambíguos surgem, retendo sua força de dissociação ou disponibilidade. Por outro lado, se a estrutura cognitiva for instável, ambígua e desorganizada, inibirá a aprendizagem significativa e a retenção. Dessa forma, ao serem fortalecidos os aspectos relevantes da estrutura cognitiva, a nova aprendizagem e posterior retenção podem ser facilitadas.

O grande problema da aprendizagem em sala de aula está primeiramente na utilização dos recursos que podem colaborar na passagem da estrutura conceitual do componente curricular em questão para a estrutura cognitiva do aluno, tornando, assim, o material significativo. Sendo assim, um dos maiores desafios do professor está em auxiliar o aluno a assimilar a estrutura do componente curricular e a reorganizar sua própria estrutura significativa, por meio da aquisição de novos significados que podem produzir conceitos e princípios.

Portanto, a facilitação de uma aprendizagem significativa em sala de aula, ou seja, a estrutura cognitiva do aluno pode ser influenciada de duas formas: substantivamente, com fins organizacionais e integrativos, utilizando os conceitos e proposições do componente curricular em questão que têm maior poder explanatório, inclusividade e viabilidade no assunto; e programaticamente, utilizando métodos adequados de apresentação, ordenação da seqüência do assunto, levando em conta o estabelecimento de sua organização e coerência interna e, conseqüentemente, elaborando a construção de exercícios práticos.

De que forma a teoria de Ausubel, pode influenciar no planejamento de uma aula em que a facilitação da aprendizagem significativa é fator importante? A primeira e difícil empreitada é a de identificar os conceitos organizadores básicos de dado componente curricular e de como estão estruturados. Solucionada a questão, a atenção deve ser

dada aos problemas organizacionais programáticos envolvidos na apresentação e disposição seqüencial das unidades componentes. Supõe-se que vários princípios relativos à programação eficaz do conteúdo são adaptáveis independentemente do componente curricular.

Conforme afirmado anteriormente, a experiência passada influi (positiva ou negativamente) sobre a nova aprendizagem significativa e retenção, em função de seu impacto sobre propriedades relevantes da estrutura cognitiva. Partindo desse princípio, toda a aprendizagem significativa obrigatoriamente envolve a transferência. É inconcebível admitir qualquer exemplo de aprendizagem que não seja afetado de alguma maneira pela estrutura cognitiva existente. Tal experiência de aprendizagem resulta em nova transferência ao modificar a estrutura cognitiva.

A influência da linguagem informal utilizada pelos jovens é notada quando da necessidade de utilizar uma construção mais formal (em situações de trabalho, por exemplo). Tanto positiva quanto negativamente. Positiva na medida em que imprime uma certa leveza e descontração à comunicação. Mas é negativa quando “deforma” algumas construções e abre espaço para uma comunicação menos respeitosa.

A aprendizagem escolar exige que se identifiquem os conceitos e relações hierárquicas entre eles, para, então, seqüenciar o conteúdo, tanto entre unidades como dentro de cada unidade, tirando proveito das dependências seqüenciais naturais entre os temas. Além disso, para que se promova a restabilização integrativa, há que se promover esforço explícito a fim de explorar relações entre conceitos ou idéias e apontar pontos afins ou divergentes.

A teoria ausubeliana enfatiza o fato de se considerar o que o aluno já sabe como fator isolado mais importante a influenciar a aprendizagem subsequente implícita nos princípios antes mencionados. Tais princípios programáticos organizacionais destinam-se a tornar os materiais instrucionais potencialmente significativos para os alunos. Logicamente, os métodos de ensino e sistemas de avaliação devem ter consistência em relação à programação do conteúdo.

Portanto, percebo que, ao planejar as atividades a serem desenvolvidas em minhas aulas, estas devem estar alicerçadas de dinamismo, o qual tem sua origem nas motivações que os alunos podem ter. Afinal, acredito que a motivação é pré-requisito para a aprendizagem. Esta dá rumo e intensidade à conduta humana no contexto educativo.

7 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRAMÁTICA E TEXTO: HÁ COMO SEPARAR?

Dentre os aspectos e questionamentos sobre o ensino da língua materna a serem destacados, para que tenham a devida atenção dos professores ao elaborar seu planejamento, é necessário observar:

a) o que se tem como meta e objetivos de ensino de língua materna; b) o que fazer em sala de aula face às variedades lingüísticas; c) a questão do ensino de gramática ser feito sempre como algo desvinculado do ensino de vocabulário e de produção/compreensão de textos; d) a própria concepção que se tem de linguagem, de gramática e de textos; e) a inter-relação entre estes elementos na constituição da ação de ensino/aprendizagem em sala de aula (TRAVAGLIA, 2003, p. 43).

O foco nestes pontos e questionamentos emerge da necessidade de se estar atento a eles na representação do ensino e aprendizagem de língua materna. Tal necessidade se deve ao fato de que estes pontos tratam do ensino da língua materna, pondo em confronto algumas posturas e crenças dos professores de Língua Portuguesa como língua materna e que têm sido consideradas e levadas os professores a estruturar suas atividades para o ensino de língua materna de modo que pode ser vista como não sendo o mais desejável em termos de uma formação que se objetiva dar aos alunos. Tais afirmações criam a possibilidade de propor alternativas para o ensino de Língua Portuguesa - especialmente o ensino da sintaxe externa com ênfase à produção textual -, o que pretendo fazer com minha pesquisa junto aos alunos do terceiro ano.

Acredito ser possível ater-me a alguns pontos essenciais que são a base para a representação de um tipo de trabalho com a língua materna em sala de aula que parece mais apropriado para os alunos em sua vida em sociedade e mesmo para mim, professora, porque mais encantador em seus resultados.

Há que se questionar a relação posta quando se diz “aspectos gramaticais e textuais da fala e da escrita”. Pois bem, falar assim implica pensar que o que é textual não é gramatical e que o que é gramatical não é textual, posição esta com que não podemos concordar. Tal posição põe um problema para o que é feito em sala de aula, pois faz presumir uma separação entre as atividades de ensino de

gramática e de produção/compreensão de textos, que inexistente, porém passa a existir por força da palavra e isto prejudica e muito o trabalho que poderia ser feito.

Ora, o homem se comunica através de textos. Sendo assim, comunicar-se significa produzir um efeito de sentido entre o que produz um texto e o receptor desse mesmo texto. É justamente esse efeito de sentido que faz com que algo seja um texto. Ao nos reportarmos ao texto lingüístico, podemos afirmar que uma seqüência lingüística só se transforma em texto quando faz/tem sentido para alguém, do contrário teremos um amontoado de elementos da língua, mas não um texto.

Por outro lado, sabemos que o sentido que uma seqüência lingüística faz depende de vários recursos, fatores e princípios internos e externos à língua. Cumpre mencionar que estes elementos estão inscritos e normatizados na língua, constituindo sua gramática. Por gramática de uma língua pode-se afirmar como “o conjunto de condições lingüísticas para a significação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 45). Sendo assim, o conjunto desses fatores, recursos e princípios que utilizamos para produzir efeitos de sentido é a gramática de uma língua.

Da ação conjunta surgem efeitos de sentido prováveis para determinada seqüência lingüística usada como texto em determinada situação de interação. Podemos dizer que quando estudamos aspectos gramaticais de uma língua, conseqüentemente estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor construa seus textos e assim produzir os efeitos de sentido que pretende sejam compreendidos pelo ouvinte/leitor bem como o que possa afetar tal compreensão.

Um depoimento de um ex-aluno, atualmente estudante de Economia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pode ilustrar essa idéia:

Lidar com os tipos de textos, ou seja, possuir a capacidade de escolher de forma consciente que estrutura utilizar na produção de um determinado texto é complexo e requer um aprendizado dinâmico e motivador. E foi dessa maneira que aprendi como utilizá-los. Recordo-me das minhas aulas de língua portuguesa do ensino médio, que eram repletas de leitura de textos, trabalhos em grupo e discussões. Esses momentos despertavam a minha criatividade e me ajudavam a compreender as diferentes formas de expressar-se por meio da escrita. Possuía bastante liberdade, não eram limitadas somente as regras, elas serviam como apoio. Isso me deixava mais a vontade e confiante quando tinha de redigir. Todos esses elementos com certeza colaboraram para que eu soubesse lidar com os diferentes

modelos de textos. Atualmente, escolho a forma mais adequada de forma consciente, lanço mão de ensinamentos que me foram transmitidos em aula, isto é, por meio de uma análise do que se pretende com o texto e a quem ele se dirige.

Muitas são as reflexões acerca do ensino e aprendizagem da gramática, mas há que se considerarem as palavras de Vygotsky (1989, p. 39) quando afirma que:

A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino da gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise mostrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança[...] Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...].

O objeto de minha pesquisa é o ensino da sintaxe externa, através do levantamento de algumas possibilidades que possam levar a um objetivo maior: a aprendizagem significativa a partir do ensino da língua portuguesa. Pelas experiências que já passei, vejo que não há como ensinar língua portuguesa de maneira descontextualizada. É por esta razão que defendo a idéia de trabalhar o ensino da gramática e a compreensão/produção textual conjuntamente.

Penso que o ensino da análise externa frasal, através do reconhecimento das relações das conjunções e pronomes relativos e da aplicação destas no texto constitui um saber de mais alta relevância para administrar as possibilidades de organização do texto. São elementos que sinalizam de maneira a irmos encontrando a direção argumentativa, inclusive, do texto. Este conhecimento, com certeza, é bem mais útil que saber dizer se a conjunção é coordenativa ou subordinativa, se é conjunção ou pronome relativo, ou, ainda, se a expressão é adjunto adverbial ou não. Conforme já fora mencionado anteriormente, quando estudamos aspectos gramaticais de uma língua, conseqüentemente estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor construa seus textos e assim produzir os efeitos de sentido que pretende sejam compreendidos pelo ouvinte/leitor bem como o que possa afetar tal compreensão.

7.1 ENSINO DE ORAÇÕES SUBORDINADAS E COORDENADAS VERSUS LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Os períodos compostos de que fazem parte as orações subordinadas substantivas têm particular aplicação na produção textual, especialmente em textos dissertativos. Na construção desses períodos, podem-se expor e ao mesmo tempo avaliar fatos e conceitos. A avaliação normalmente é feita nas orações principais - basta lembrar de estruturas como “É indispensável [...]”, “É imprescindível [...]”, “Destaque-se [...]”, “O importante é [...]” -, enquanto o fato ou conceito é expresso na oração subordinada.

Observar atentamente as orações principais desse tipo de período nos textos dissertativos é um instrumento poderoso para se captar a posição do produtor do texto em relação ao tema de que trata. É nessas orações que muitas vezes se encontra a opinião de quem escreve. É nessas orações que o produtor de texto expõe sua opinião sobre fatos e conceitos de uma maneira coerente aos padrões formais da língua escrita e falada.

Por outro lado, as orações adjetivas podem ser usadas como instrumentos de precisão ou de ênfase. As restritivas permitem a quem redige um grau de precisão elevado na definição de conceitos: por meio delas, podem-se eliminar ambigüidade e indeterminações de nomes e pronomes. Já as explicativas desempenham uma função ligada principalmente à ênfase que se quer dar a determinados dados ou conceitos. Quando usadas apropriadamente, essas orações permitem a quem escreve conferir destaque a determinada informação relevante para a argumentação desenvolvida. Quando usadas impropriamente, costumam indicar descuido por parte de quem escreve. Como todo recurso retórico, as adjetivas explicativas devem ser usadas com propriedade naqueles momentos do texto em que servem para conduzir ou fortalecer a argumentação. Mal empregadas, incham o texto, desviam a atenção do leitor do que é essencial, indicam despreparo de quem fala ou escreve.

O estudo das orações subordinadas adverbiais é um poderoso instrumento para a interpretação e a construção de textos narrativos e dissertativos. A expressão apropriada das diversas circunstâncias relacionadas com essas orações permite o desenvolvimento mais coerente de seqüências de fatos (das quais participam indicações de tempo e de causa e conseqüência, principalmente) e de

procedimentos argumentativos (dos quais podem participar todas as circunstâncias). Faz parte desse uso eficiente o manuseio das conjunções subordinativas e das orações reduzidas para a obtenção de textos precisos e elegantes.

Já o estudo das orações coordenadas facilita o trabalho de quem necessita interpretar ou produzir textos narrativos e dissertativos. As orações coordenadas aditivas, por exemplo, são bastante empregadas em seqüências narrativas, criando os mais diversos efeitos, aumentando ou diminuindo a velocidade narrativa de acordo com as intenções do produtor do texto. As coordenadas adversativas, conclusivas, alternativas e explicativas são praticamente indispensáveis nos textos dissertativos, pois possibilitam a quem elabora o texto a adoção das mais diversas estratégias de argumentação. As adversativas, por exemplo, permitem a quem está redigindo ou falando a contraposição imediata de argumentos. Isso significa que, por meio dessas orações, podem-se considerar as posições contrárias às que se defende, estrategicamente colocadas em posição de menor destaque.

Apostar na estrutura cognitiva do aluno é, certamente, uma importante estratégia para o ensino de novos conhecimentos. Meu objetivo é justamente este, apostar nas idéias de esteio, ou seja, nos conhecimentos prévios do aluno que, anteriormente, foram formados a partir de outra estrutura cognitiva que se aliou a novo conhecimento. Cumpre salientar que as idéias de esteio a que me refiro é o ensino da sintaxe interna (termos essenciais, integrantes e acessórios da oração), o qual foi aprendido pelos alunos na série anterior.

Conceitos básicos como frase, oração e período podem ser bastante úteis para a interpretação e produção de textos. Como um texto é um conjunto articulado de frases, isso significa que entre essas frases há algo mais do que uma simples seqüência - há um constante jogo de referências mútuas que as torna coesas. É importante perceber, no entanto, que o sucesso desse trabalho de construção depende também da qualidade individual de cada uma das frases que, organizadas, constroem o texto.

Conhecer os termos essenciais da oração significa aprender a lidar com o mecanismo da concordância verbal. Em situações formais, o estabelecimento equivocado das relações de concordância verbal acaba por comprometer a credibilidade de quem expõe dados e conceitos. Conhecer a natureza e as possibilidades de articulação dos termos essenciais permite aos usuários da língua materializar de maneira mais satisfatória suas intencionalidades ao se expressar.

Já o estudo dos termos integrantes da oração, os complementos verbais e nominais, permite-nos refletir sobre uma importante relação sintática da língua portuguesa: a transitividade. Conhecendo melhor essa relação, tornamo-nos aptos a criar frases mais bem-estruturadas, evitando a desagradável sensação de conjunto incompleto transmitida por verbos e nomes cujo sentido não está devidamente integrado por complementos necessários. Ao mesmo tempo, o conhecimento da transitividade nos permite perceber sentidos novos em estruturas que nos são oferecidas para leitura.

Finalmente, é por meio dos termos acessórios, adjuntos adverbiais e adnominais, que se faz a caracterização dos processos e seres que figuram em frases e textos. Eles desempenham, portanto, um papel fundamental ao desenvolvimento dos textos narrativos. Nos textos dissertativos, podem atuar como elementos informativos, transmitindo dados objetivos, ou atuar como índices da posição do produtor do texto em relação ao conteúdo com que está lidando. Nos textos dissertativos, as informações apresentadas em forma de aposto ganham destaque - o que equivale a dizer que esse termo pode ser explorado como recurso retórico auxiliar à condução do processo argumentativo.

Certamente, com uma estrutura cognitiva preparada com base nos conhecimentos da sintaxe interna, a aprendizagem da sintaxe externa torna-se significativa. Tal fato pode ser comprovado já que o ensino dos termos da oração (sintaxe interna, ou do período simples) é pré-requisito para a aprendizagem da sintaxe externa (ou do período composto por coordenação ou subordinação).

Contudo, é importante destacar que a análise lingüística poderia se restringir à análise do substantivo, do adjetivo, de verbo, das preposições, da conjunção (e etc.), mas não basta saber se “porém”, por exemplo, é uma conjunção e, ainda, que é uma conjunção coordenativa adversativa ou que “cujo” é um pronome relativo. É importante, sim, saber que efeitos se conseguem com o uso de um “porém”, ou o que pode acontecer com a compreensão do texto quando se usa um pronome relativo.

Pela análise dos usos da língua compreende-se mais e melhor o funcionamento das unidades da gramática; logo, é preciso que se analise o emprego dessas unidades em textos, para que se garanta seu uso com coerência e adequação comunicativa. Em síntese, o que se espera é que a aula de Português não pare nas terminologias e classificações, muito menos em exercícios de

reconhecimento das diferentes unidades e estruturas gramaticais. Há que se analisar e pesquisar o uso da linguagem, e a mediação do professor, deve ser encaminhado de forma a explicitar o funcionamento de todas as categorias, sem esquecer, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha para a construção dos sentidos do texto.

8 E AGORA, PROFESSORA, COMO MOTIVAR O ALUNO?

Não há dúvidas de que a figura do professor é importante na motivação do aluno para a aprendizagem. Aliás, a responsabilidade que temos é grande. A tarefa não é fácil, mas percebo que necessária.

Ao analisar todos os processos correspondentes ao planejamento, implementação e avaliação das atividades de ensino e aprendizagem, vejo que muitos professores tomam uma quantidade notável de decisões das quais, muitas vezes arrastados pela rotina, não se dão conta. Uma grande parcela de decisões diz respeito às que o professor toma durante o desenvolvimento de uma aula ao interagir com os alunos. Acredito que muitas decisões têm importância na criação ou manutenção da motivação dos alunos.

Se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja também capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas atividades escolares. Sendo assim, é muito difícil que seja capaz de motivá-los.

Acredito que os processos de ensino e aprendizagem sejam satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e seus alunos, uma cumplicidade. Muitos até chegam a afirmar que um bom professor é aquele que sabe motivar seus alunos. Pode-se afirmar que muitos são os professores com poucos conhecimentos de psicopedagogia, contudo grande intuição e capacidade de interagir com seus alunos. Sua presença já é motivadora. Ao entrar em sala de aula, a atitude dos alunos muda, mostrando-se dispostos a realizar atividades que com outros professores seriam impossíveis.

Por outro lado, acredito ser fundamental o conhecimento da matéria em questão. Devem-se conhecer os tópicos básicos desta, suas metodologias, as estruturas que traçam sua lógica, sua história e relação com outras ciências. Todos os suportes psicopedagógicos serão insuficientes se não dominarmos a matéria.

Há que se acrescentar que, além de conhecer a fundo a matéria que ensinamos, é imprescindível que vibremos com ela para que possamos comunicar aos alunos a motivação que se costuma considerar como a mais valiosa do ponto de vista pedagógico: a motivação intrínseca.

Como no decorrer dos anos os conhecimentos dos professores cristalizam-se, é necessária uma formação permanente, uma vez que é importante que os professores falem de assuntos atuais, que interessam aos alunos. Essa é importante razão por que os alunos passem a se interessar pela matéria.

Pode-se afirmar que o professor é objeto de conhecimento de seus alunos. Além de tudo o que comunica explicitamente, sobre o que diz e explica, comunica muitas outras coisas: maneira de raciocinar, estilo cognitivo, personalidade, atitudes, valores. Sabe-se que tanto as atitudes, como os valores e a ética se mostram, não são demonstradas. A autenticidade do professor não é, pois, feita, revela-se, acontece.

Outro aspecto importante a mencionar é que o professor deve ensinar seus alunos a aprender. Devem-se propor aos alunos diferentes modos de abordar e dar sentido às novas informações, ou seja, ensinar-lhes a aprender, a terem autonomia diante da aprendizagem.

O professor deve se interessar por seu aluno, aconselhando-o sobre possíveis dificuldades que se apresentem nos processos de aprendizagem. Quando o assunto é motivação, nenhuma técnica didática pode substituir o contato pessoal, o diálogo, a escuta, a ajuda para que o aluno clareie suas expectativas diante das atividades escolares. Uma vez estabelecida a sintonia de comunicação entre professor e aluno, muitos dos problemas relativos à motivação, que forem se apresentando, poderão ser tratados e encaminhados.

Não podemos falar em motivação sem que falemos em planejamento. Este deve seguir metodologias ricas e variadas. Decidir quais as atividades os alunos realizarão talvez seja uma das tarefas mais criativas que o professor possa realizar. Para isso, um dos critérios que devemos levar em conta é a motivação do aluno.

Não existem receitas mágicas que melhorem a motivação de nossos alunos. É importante ter presente o tema, pesquisar sobre ele, refletir de forma sistemática sobre nossa prática educativa, em que se pode melhorar, apostando em que todos os esforços não são inúteis. Ao contrário. Por vezes, somos surpreendidos por respostas deveras positivas por parte de alunos que aderem de maneira vivaz à experiência com a Língua. O depoimento de um aluno, atualmente vestibulando de Letras, pode ilustrar esse aspecto:

Creio que o estudo da Língua Portuguesa, no seu enfoque mais formal e gramaticalmente correto, auxiliou-me a ter uma visão mais ampla e abrangente dos mais variados tipos de texto, facilitando na interpretação e melhor entendimento dos mesmos. Além disso, o estudo da língua faz com que se abra um leque de opções para a escrita de redações, tanto na estruturação do texto, quanto na utilização correta das palavras, além de uma melhor argumentação dos temas, embasada na leitura de diversos livros e na utilização de uma linguagem mais culta. Por este amor às letras, ao universo das palavras e às aulas da professora Cristina, decidi cursar Letras na Universidade. Creio que o enfoque que terei em um curso superior abrirá grandes caminhos na minha jornada profissional e cultural. Além disso, creio que a minha dedicação pelo Português fará com que os grandes conceitos da escrita sejam simplificados no grande amor que eu tenho pela palavra.

Importante que questionemos sobre algumas rotinas consolidadas em nossas escolas ao longo dos anos que, ao primeiro impacto, parecem difíceis de mudar. Seria esta a melhor maneira de fazer as coisas? Há uma forma mais eficaz de ensinar?

Como professora de ensino médio, percebo que meus alunos possuem grande quantidade de componentes curriculares, com pouca intensidade horária semanal, e vários professores. Com matérias de duas ou três horas semanais, como é meu caso, em Língua Portuguesa, o que indica grande mudança do ensino fundamental para o médio, quando estes mesmos alunos tinham em média de cinco a seis períodos semanais, percebo que a tomada de decisões sobre o planejamento de ensino, a avaliação dos resultados e os processos em que devem se realizar as diversas formas de estudo que conduzam à cristalização das necessárias inovações para melhorar e tornar mais coerente a prática educativa, deve ser o enfoque central de todo o trabalho do professor. Assim teremos mais qualidade, mesmo com pouca intensidade de carga horária.

9 CONCLUSÃO

O objetivo de minha pesquisa foi o de fazer uma reflexão acerca do que vem ressignificando minha vida profissional: como tornar significativa a aprendizagem da Língua Portuguesa para mim e para meu aluno. Debrucei-me sobre um recorte da realidade e, ao mesmo tempo em que desenvolvia minha prática cotidiana de professora de Língua Portuguesa, aguicei meu olhar de pesquisadora e me infiltrei em minha própria realidade.

Acredito que, em sua essência, ser professor, hoje, não é tarefa fácil, porém não é difícil, tem seus encantamentos e seus desafios. Um dos segredos é trabalhar com prazer, gostando do que se faz. Até porque fazemos sempre bem o que gostamos de fazer. Só é bem sucedido aquele que faz o que gosta.

Aprendemos porque somos seres inacabados. Não só somos seres inacabados e incompletos como temos consciência disso. O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atender a alguma necessidade, não apreendemos. O que aprendemos deve significar para nós. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. É importante frisar que sentido quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer; portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente.

Como professora, percebo o quanto é importante ter clareza do que é aprender, do que é “aprender a aprender”, para entender melhor o ato de ensinar. Não basta saber como se constrói o conhecimento, precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender.

Só aprendemos quando colocamos emoção no que aprendemos. Por isso é necessário ensinar com alegria. Há que se estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, tornando-se não mais alguém que apenas transmite conhecimentos, mas que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida.

O professor precisa perguntar-se: por que aprender, para quê, contra quê, contra quem, a favor de quê, a favor de quem. O processo de aprendizagem não é neutro. O importante é aprender a pensar, a pensar a realidade e não pensar pensamentos já pensados. Entretanto, a função do professor não acaba aí: é preciso pronunciar-se sobre essa realidade que deve ser não apenas pensada, mas transformada.

Muitas vezes não vemos sentido no que estamos ensinando. E nossos alunos também não vêem sentido no que estão aprendendo. Numa época de incertezas, de perplexidades, de transição, deve-se construir sentido com os alunos. O processo de ensino e aprendizagem deve ter sentido para o projeto de vida de ambos para que seja um processo verdadeiramente educativo. O ato educativo está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas.

O professor é também um profissional do encantamento. Não podemos abrir mão de uma antiga lição: a educação é, ao mesmo tempo, ciência e arte. O professor é também um profissional que domina a arte de reencantar, de despertar em seus alunos a capacidade de engajar-se e mudar.

Nesse contexto, o professor é muito mais um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito de sua própria formação. O aluno precisa construir e reconstruir conhecimento a partir do que faz. Para isso o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Não há dúvidas de que a figura do professor é importante na motivação do aluno para a aprendizagem. Aliás, a responsabilidade que temos é grande. A tarefa não é fácil, mas percebo que necessária.

Se o professor não está motivado, se não exerce de forma satisfatória sua profissão, é muito difícil que seja também capaz de comunicar a seus alunos entusiasmo, interesse pelas atividades escolares. Sendo assim, é muito difícil que seja capaz de motivá-los.

Acredito que os processos de ensino e aprendizagem sejam satisfatórios quando se estabelece uma conexão, uma sintonia entre o professor e seus alunos, uma cumplicidade. A motivação é pré-requisito para a aprendizagem. Esta dá rumo e intensidade à conduta humana no contexto educativo.

Não existem receitas mágicas que melhorem a motivação de nossos alunos. Se não estiver motivada, se não exercer de forma satisfatória minha profissão, é

muito difícil que seja também capaz de comunicar a meus alunos entusiasmo, interesse pelas atividades escolares. Sendo assim, é muito difícil que seja capaz de motivá-los.

É difícil motivar o aluno quando o que se ensina não tem nenhuma relação com o que são, pensam e fazem. Portanto, para que a aprendizagem da língua se torne mais fácil, é preciso atentar para sua relevância, ou seja, deve fazer sentido para o aluno. Este deve perceber que a utilização adequada da língua facilitará o alcance de seus objetivos. Deve ter significado, pois o aluno só terá interesse e aprender aquilo que for significativo para sua vivência. Há que se considerar, também, o respeito, ou seja, aproveitar as experiências e o desenvolvimento da linguagem que o aluno já aprendeu; por último, ter consciência do sentido de poder que esta aprendizagem proporciona, ajudando o aluno a percebê-lo.

Ensinar a ler e a escrever são tarefas da escola, desafio indispensável para todos os componentes curriculares, uma vez que ler e escrever são os meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender e constituem competências para a formação do estudante, responsabilidade maior da escola. Ensinar é dar condições ao estudante para que se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimentos. Ensinar é ensinar a *ler* para que se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está, em grande parte, escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é também ensinar a *escrever*, porque a produção de conhecimento se expressa, no mais das vezes, por escrito.

Sendo assim, mais importante que reter a informação obtida pela leitura tradicional dos muitos textos, nas muitas áreas que compõem o currículo escolar, as atividades de leitura e escrita devem proporcionar aos alunos condições para que possam, de uma forma permanente e autônoma, localizar novas informações pela leitura do mundo, e expressá-las, escrevendo para e no mundo. Assim, leitura e escrita constituem-se como competências não apenas de uso, mas igualmente de compreensão da vida em sociedade. Ao lado da atividade de leitura orientada pelo gosto, pelo prazer de atribuir sentido a um texto, cada professor, na aula de sua respectiva área (ou dois ou mais professores em trabalho integrado) promoverá a leitura de textos que devem ser aprofundados e todos poderão vivenciar o encantamento da descoberta dos muitos sentidos em textos decisivos para o conhecimento produzido pela humanidade. Esta inserção do aluno no universo da

cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, através da capacidade de ler em profundidade e interpretar textos significativos para a formação de sua cidadania, cultura e sensibilidade.

Além da leitura e da escrita, as aulas de Língua Portuguesa devem oferecer, também, aos seus alunos muitos e diversificados eventos de fala, facilitando e promovendo o desenvolvimento da linguagem oral. Afinal, a fala é fruto da necessidade de comunicação e expressão. É a realização individual da língua. É flutuante e varia, pois muda de indivíduo para indivíduo, sofrendo influência de diversos fatores. A escola, por sua vez, é o lugar apropriado para que os alunos aprendam a falar com desenvoltura, de uma forma espontânea e segura. O ambiente de sala de aula deve estar favorável a esta aprendizagem. Todo o grupo de alunos deve querer aprender. O grau de afetividade que envolve todo o grupo e o professor é um dos fatores relevantes e, esta afetividade deve ser trabalhada em sala de aula, construída diariamente na relação sadia entre o professor e o aluno.

Será importante, assim, que, nas aulas de Língua Portuguesa, haja um vínculo através da produção escrita, conteúdos e/ou conceitos específicos deste componente curricular com a vida de seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos de suas vivências socioculturais, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula. Ler e escrever, portanto, implicam redimensionar as práticas e os espaços escolares. Isto leva a uma reflexão sobre a relação pessoal com o desenvolvimento da leitura e da escrita na sala de aula e, no limite, propõe o desencadeamento de novos modos de ser e fazer o ler e o escrever na escola: a formação de cidadãos e cidadãs para um mundo em permanente mudança nas suas escritas, e cada vez mais exigente quanto à qualidade da leitura.

O principal papel da escola já não é mais o de mera transmissão de informações. Hoje, exige-se que ela desenvolva a capacidade de aprender o que subentende o domínio da leitura e da escrita. Tal construção se dá pela participação do professor, criação de espaços coletivos para a ação comum e pela utilização de multiplicidade de linguagens e de novos códigos. A leitura, a escrita e a fala podem ser práticas construídas com a participação das diferentes áreas e nos diferentes espaços da escola, mas, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, tal postura do professor faz com que ele se transforme em um profissional do encantamento, apesar de todas as dificuldades e desafios com que se depara em

seu dia-a-dia, na sala de aula, e ao dominar a arte de reencantar, abre, também, os olhos de seus alunos para a capacidade de envolver-se e transformar-se.

Ao final de minha pesquisa, gostaria de dizer que ensinar Língua Portuguesa não é uma tarefa árdua, muito pelo contrário, além de prazerosa, torna-se significativa, tanto para meu aluno quanto para mim, quando realizada com prazer, com doação, com encanto, pois, como afirmei anteriormente, fazemos bem aquilo que fazemos com gosto. Também vale ressaltar que, além de conhecer a fundo a matéria que ensinamos, é imprescindível que vibremos com ela para que possamos comunicar aos alunos a motivação que se costuma considerar como a mais valiosa do ponto de vista pedagógico: a motivação intrínseca.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. **A linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.
- CORRÊA, M. A. **A produção de textos na escola: um caminho para o desenvolvimento cognitivo e moral do sujeito**. Porto Alegre: Alcance, 2000.
- DELORS, J. Et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GIVÓN, Talmy. Serial verbs and syntactic change: Niger-Congo. In: LI, Charles N. (Ed.). **Word order and word order change**. Austin: University of Texas Press, 1975.
- KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES. **Lei n. 9394/96**. Artigo 13.

MEILLET, A. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Honoré Champion, 1948.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

NÓVOA, A. Et al. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Pentaedro, 1988.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. (Orgs.). **Ensinar ou Aprender a Ler e a Escrever?** Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINO SIGARDO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. **Cadernos Cedes**, ano XX(24): 38-59, 2000.

POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAINT-ONGE, M. **O ensino na escola: o que é - como se faz**. São Paulo: Loyola, 2001.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é e como se faz**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.