

SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM ATIVA E APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA ATIVA

SIMILARITIES AND DIFFERENCES BETWEEN THE CONCEPTS OF ACTIVE LEARNING AND LINGUISTIC ACTIVE LEARNING

Eloisa Pilati¹

RESUMO

De forma geral, a expressão “Aprendizagem ativa” é usada para classificar atividades pedagógicas em que os estudantes assumem o protagonismo do processo de aprendizagem, realizando atividades que são significativas, que os engajam e os levam à reflexão (BONWELL; CHARLES C; & JAMES A.; EISON, 1991). Em *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa* (2017), formulei uma proposta de metodologia de ensino de língua em que conceitos advindos da Linguística se vinculam a princípios das ciências cognitivas e onde a sentença é ponto de partida para o desenvolvimento de competências linguísticas complexas. O objetivo da proposta foi o de trazer novas perspectivas para o ensino de línguas por meio de práticas pedagógicas que contribuíssem para um aprendizado mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma, de forma consciente, crítica e vinculada a processos de leitura e de escrita. O presente artigo tem o objetivo de definir o conceito de *Aprendizagem Linguística Ativa*, argumentando com base em pesquisas sobre conhecimento prévio e conhecimento profundo na aprendizagem, e explicando porque é fundamental que certos princípios da linguística sejam levados em consideração nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Ativa/ aprendizagem linguística. Ativa/ensino de língua/. Linguística.

ABSTRACT

The expression “Active Learning” is used to classify pedagogical activities in which students take the leading role in the learning process, performing meaningful activities, that engage them and lead them to reflection (BONWELL; CHARLES C; & JAMES A.; EISON, 1991). In *Approach of Active Linguistic Learning* (2017), I formulated a proposal for a language teaching methodology in which concepts from Linguistics are linked to principles of cognitive sciences and where the sentence is the point starting point for the development of complex language skills. The purpose of the proposal was to bring new perspectives for language teaching through pedagogical practices that contribute to a more effective learning of the structure and potentialities of the language, in a conscious, critical and linked way to reading and writing processes. This article aims to define the concept of “Active Linguistic Learning”, arguing, based on research on prior knowledge and deep knowledge in learning, and explaining why it is essential that certain principles of linguistics be taken into consideration in pedagogical practices.

KEYWORDS: Active Learning. Active Linguistic Learning. Grammar teaching. Linguistics.

Introdução

Diversos estudos comprovam que métodos ativos de aprendizagem, tais como, debates, aprendizagem cooperativa, pedagogia de projetos etc., são mais eficientes no processo de aprendizagem (cf. HATTIE, 2017).

¹ Universidade de Brasília, eloisapilati@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2895-5557>

Para que o ensino de gramática contribua para uma educação emancipadora, em que haja o aperfeiçoamento das habilidades mais complexas da leitura e da escrita, é preciso considerar tanto o que se entende por língua e gramática quanto a forma de ensiná-las (PILATI, 2017, 2018, 2020). Sob esse enfoque, dois aspectos do ensino de gramática merecem atenção especial, por terem historicamente sido negligenciados em práticas tradicionais de ensino:

- a) **Reconhecimento das propriedades específicas das línguas naturais**, que as distinguem de outras linguagens. As línguas humanas possuem um modo peculiar de organização em vários níveis, fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. São organizadas em “sistemas linguísticos”, organizados de forma composicional, dentro de domínios com estrutura hierárquica e recursiva e sujeitas a variação;
- b) **Atenção ao processo instrucional**, que deve ser abordado com base em metodologia adequada e cientificamente embasada que não ignore a complexidade dos processos de análise gramatical e de leitura e produção textual.

Buscando apresentar uma proposta metodológica que conciliasse os dois aspectos acima é que foi proposta a *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa* (PILATI, 2017). Em tal proposta, conceitos advindos da Linguística se unem a princípios da aprendizagem advindos das ciências cognitivas, para proporcionar práticas pedagógicas mais eficazes para o ensino de gramática. A fim de expor formas concretas de se colocar a teoria em prática, foi proposta uma sequência didática adaptável a diversos contextos, com momentos dedicados a i) investigação do conhecimento prévio do estudante, ii) experiências linguísticas para proporcionar o conhecimento profundo do tema e iii) momentos de utilização dos conceitos linguísticos estudados em atividades de apresentação oral, leitura, revisão ou produção textual.

Este artigo busca elencar novos argumentos para sustentar a importância de se considerar os aspectos mencionados acima: importância do reconhecimento das propriedades das línguas naturais e atenção a questões relacionadas ao processo instrucional, ou seja, à forma como as pessoas aprendem. A hipótese é que essa base conceitual pode ser útil para a organização e sistematização do pensamento linguístico e pode, conseqüentemente, ajudar os estudantes a atingir níveis mais altos de proficiência em atividades de análise linguística, leitura e produção de textos.

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira e a segunda seções abordam os conceitos fundamentais para a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa”, quais sejam: o conhecimento prévio e o conhecimento profundo, respectivamente. A terceira seção aproxima os conceitos de aprendizagem ativa e de aprendizagem linguística ativa, abordando semelhanças e diferenças entre esses dois conceitos.

1. Conhecimento prévio na Aprendizagem Linguística Ativa

A *Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa* busca reunir conceitos advindos da Linguística a práticas de aprendizagem ativa e a princípios da aprendizagem, a fim de proporcionar

práticas pedagógicas mais eficazes e que contribuam para um aprendizado mais efetivo da estrutura e das virtualidades do idioma, buscando um ensino mais consciente, crítico e vinculado a processos de leitura e de escrita (PILATI, 2017). Os três princípios que sustentam a *Aprendizagem Linguística Ativa* são também relevantes para a aprendizagem de qualquer disciplina e se baseiam em pesquisas realizadas ao longo das últimas décadas no campo das ciências cognitivas como a psicologia e as neurociências (cf. BRANSFORD *et al.*, 2007; PILATI 2017). Tais princípios são:

- a) Levar em consideração o conhecimento prévio do estudante;
- b) Desenvolver o conhecimento profundo sobre o assunto;
- c) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

O termo “conhecimento prévio” remete à compreensão que os indivíduos constroem a partir de outros âmbitos de ensino, na convivência social e nas experiências vividas. São, portanto, conhecimentos de natureza diversificada, pois envolvem saberes sobre a sociedade, valores culturais, familiares, individuais, papéis a serem desempenhados por professores e estudantes etc.

Na sala de aula, todos esses conhecimentos e saberes estarão presentes e influenciarão tanto a visão do professor quanto a dos estudantes. Quanto mais o professor entender sobre a realidade de seus alunos, mais poderá ajudá-los em seus processos de aprendizagem.

Didaticamente, pode-se dividir, em termos gerais, os conhecimentos atuantes nos processos de aprendizagem em dois grupos: conhecimentos de natureza social e conhecimentos pedagógicos vinculados à disciplina estudada. Ambos são igualmente relevantes. Reconhecer os valores sociais e culturais dos estudantes ajuda o professor a compreender o perfil da sua turma e as características individuais de seus estudantes. Já a identificação de conhecimentos prévios sobre os conteúdos pedagógicos auxilia o professor a avaliar o impacto de suas práticas, principalmente ao avaliar o conhecimento antes e depois de uma experiência didática (cf. HATTIE, 2017).

Os conhecimentos prévios dos estudantes influenciam sua forma de ver o mundo e interferem também na compreensão dos temas estudados. Um exemplo simples dessa interferência consiste no próprio conceito de aula. Para muitos, o conceito de aula está diretamente vinculado ao modelo tradicional, em que o professor fala na maior parte do tempo e os alunos ficam passivos escutando. Para aqueles que concebem a “aula” como equivalente a “escutar o professor falar”, experiências didáticas executadas a partir de jogos pedagógicos, apesar de serem momentos de aprendizagem, não são consideradas “aula”.

Outro exemplo de elemento do ambiente cultural que interfere no processo educacional é a forma como nossa sociedade encara o erro. Muitas vezes o erro na sala de aula é visto como um ponto final no processo e não como uma oportunidade de aprendizagem, uma etapa comum e necessária

na construção de novos saberes. Nas atividades de aprendizagem ativa, em que a experimentação, a reflexão e a metacognição são valorizadas, o erro deve ser visto sob outra perspectiva, isto é: como uma oportunidade de traçar novas rotas e novas estratégias de aprendizagem.

Para que o professor possa investigar sobre os conhecimentos prévios trazidos por seus estudantes, é importante dedicar momentos de suas aulas para realizar um diagnóstico de tais conhecimentos. Ao iniciar cada momento de aprendizagem (que pode ser uma aula ou um ano letivo), é desejável que se elaborem diagnoses para os estudantes com vistas a mapear o seu conhecimento prévio.

No caso do ensino universitário, por exemplo, o professor pode elaborar um questionário com informações sobre idade, semestre letivo, disciplinas cursadas, experiências prévias com a gramática, habilidades de escrita, hábitos de leitura, experiências profissionais etc. Também podem ser propostas questões sobre conhecimentos específicos, tais como o conceito de gramática e de língua, conhecimentos sobre inatismo linguístico, conhecimentos básicos sobre análise sintática, temas de interesse na graduação, assuntos que gostaria de aprender durante o curso etc. Com base nesse tipo de avaliação diagnóstica, é possível estabelecer, com mais precisão, o perfil dos estudantes, relativamente ao conteúdo que será abordado nas aulas.

A escolha da melhor forma de avaliar o conhecimento prévio irá depender dos objetivos e do tempo disponível para essa tarefa. O professor deve avaliar a melhor opção diante de diversos fatores, tais como faixa etária, tipos de conhecimentos a serem investigados, tempo disponível, maturidade dos estudantes, condições da sala de aula, materiais disponíveis etc. Plataformas *on line* podem ser usadas tanto para os questionários quanto para a elaboração de mapas mentais, portfolios etc.

Avaliar o conhecimento dos estudantes antes e depois da prática pedagógica também é uma forma de ajudar a tornar o processo de aprendizagem mais palpável tanto para o professor quanto para o estudante. No caso do professor, essa avaliação ‘pré’ e ‘pós’ prática pedagógica será muito útil para que o professor registre a evolução dos estudantes em relação a alguns temas e para que avalie se há temas ou conceitos que precisam ser mais bem trabalhados.

No ensino tradicional, é bastante comum avaliar os estudantes ao final do processo educativo, quando quase não há mais nada a ser feito. Com avaliações prévias e processuais, o professor terá em mãos materiais úteis para avaliar a aprendizagem continuamente. Nesse sentido, é muito importante inserir a etapa de avaliação do conhecimento prévio no planejamento e explicitar o método aos estudantes, como forma de acentuar o engajamento de todos no processo, como comunidade de aprendizagem.

Uma outra utilidade da avaliação do conhecimento prévio dos estudantes é investigar com que grau de precisão eles lidam com os conceitos operacionais de um certo conteúdo pedagógico. Pesquisas sobre o conhecimento prévio, tais como a de Jerry P. *et. al.* (2002, p. 121), mostram que:

O ensino eficaz envolve avaliar o que os alunos já sabem sobre um assunto e encontrar maneiras de desenvolver esse conhecimento. Quando o conhecimento anterior contém conceitos errôneos, é necessário reconstruir toda uma estrutura relevante de conceitos, e não simplesmente corrigir o equívoco ou a ideia defeituosa. (Tradução nossa)

No contexto do ensino de gramática, vale ter em mente que:

- a) Em termos linguísticos, o conhecimento prévio dos estudantes é muito complexo e profundo, pois, devido à Faculdade da Linguagem, ao chegarem à educação básica, todos os estudantes já dominam sua língua com perfeição. Portanto, eles já possuem um conhecimento linguístico vasto. Todavia, apesar de seu conhecimento prévio, os estudantes não possuem critérios objetivos para a análise linguística.
- b) Considerando que o conhecimento linguístico dos estudantes é vasto e que os estudantes o utilizam de forma natural, é importante tornar os estudantes conscientes do que eles já sabem;
- c) Entre os conhecimentos prévios dos estudantes também está a variedade linguística falada por eles e por sua comunidade. O professor deve ter sensibilidade para reconhecer esse saber e respeitar as características dessa variedade linguística.
- d) Por fim, deve-se levar em consideração o conhecimento pedagógico relacionado a aspectos da gramática que o estudante já possui ou ao que ele já aprendeu em outras etapas escolares anteriores. Alguns conceitos gramaticais memorizados pelos estudantes, podem, por exemplo, estar incorretos ou incompletos e isso pode impactar na aquisição de novos conhecimentos.

Um exemplo da relevância do conhecimento prévio, sob o ponto de vista da “Aprendizagem Linguística Ativa”, pode ser vista em relação à forma como se aborda o uso da vírgula no ensino tradicional. Há problemas conceituais na maioria dos conceitos gramaticais apresentados, de forma geral as definições são vagas, não mencionam critérios objetivos, ou trazem conceitos incorretos ou incompletos. As lacunas conceituais criadas por esses conceitos dificultam a aprendizagem linguística e a compreensão dos fenômenos gramaticais. Pelo fato de as gramáticas tradicionais conceituarem vírgula como “uma pausa de pequena duração” e, após esse conceito, serem apresentadas listas de regras, a maioria dos exercícios sobre vírgula presentes em materiais didáticos ou são relacionados à entoação ou são atividades de memorização. Mesmo que as regras apresentadas nas gramáticas tradicionais sejam eminentemente relacionadas à sintaxe da oração, pelo fato de o conceito de gramática predominante ser o de “conjunto de regras” e o de vírgula ser o de “pausa de pequena duração”, é raro encontrar materiais didáticos que vinculem o uso da vírgula ao funcionamento do sistema linguístico do português.

Cunha & Cintra (2014, pp. 658-64), por exemplo, conceituam vírgula da seguinte forma: “A vírgula marca uma pausa de pequena duração. Emprega-se não só para separar elementos de uma oração, mas também, orações de um só período.” Esse conceito apresenta uma definição conceitualmente vaga “pausa de pequena duração” e, além disso, não explicita critérios objetivos para que se possa aprender a usar esse sinal de pontuação. Pilati (2017), por exemplo, buscando evidenciar a relação entre uso da vírgula e a sintaxe do português, propõe que os três principais conceitos de vírgula, são: i) Para indicar a “ruptura” da ordem direta nas orações (S-V-O, S-VL-PS)

(o que inclui a inserção de termos intervenientes, termos topicalizados ou retirada do verbo); ii) Para separar termos explicativos (que podem apresentar várias naturezas sintáticas, podem ser orações adjetivas explicativas ou apostos); iii) Para separar termos que exercem a mesma função sintática: enumerações, orações coordenadas. Essa proposta busca evidenciar critérios objetivos para o uso da vírgula, mudar os conhecimentos prévios incorretos ou incompletos sobre o uso desse sinal de pontuação, a fim de que os estudantes possam “reconstruir toda uma estrutura relevante de conceitos” e empregar esse sinal com mais consciência.

2. Conhecimento profundo dos fenômenos estudados

O segundo princípio da “Aprendizagem Linguística Ativa” destaca a importância de se *desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados*. A proposta é que o conhecimento seja organizado de modo que fatos ou fenômenos sejam entendidos dentro de um determinado campo conceitual.

É papel do professor ajudar os estudantes a compreenderem as bases conceituais sobre as quais um tema se sustenta. Para ilustrar a importância dessa base conceitual, Bransford *et al.* (2007) mencionam estudos sobre os saberes de especialistas e principiantes em uma determinada área. As pesquisas do psicólogo holandês De Groot (1965) revelaram que especialistas em qualquer área não são necessariamente pessoas mais inteligentes ou com um QI mais alto.

A maior diferença entre especialistas e principiantes é que os especialistas, por terem dedicado muito mais tempo ao estudo ou à prática de uma dada atividade, conseguem dominar os padrões específicos daquela área do saber, e são extremamente hábeis no uso desse conhecimento, conforme a necessidade exigida em situações concretas. Principiantes, por sua vez, são aqueles que ainda não desenvolveram essas habilidades. De acordo com Bransford *et al.*, 2007:

Os conhecimentos de especialistas não é simplesmente uma lista de fatos e fórmulas relevantes para o seu campo de atuação; seu conhecimento se organiza, na verdade, **em torno de conceitos essenciais** que orientam seu raciocínio” (BRANSFORD *et al.*, 2007, p. 57 – grifo nosso).

Nesse sentido, é fundamental partir de uma “base conceitual adequada”, que guie o pensamento sobre os fatos e as decisões a serem tomadas para resolver problemas em uma determinada área. Bransford *et al.* (2007, p. 57) explicam ainda que identificar “características e padrões não percebidos pelos principiantes é potencialmente importante para melhorar a instrução”. Essa percepção é fundamental, está relacionada aos conhecimentos prévios e, por isso mesmo, deve receber atenção dos educadores, pois, como foi demonstrado, certos conceitos e ideias que parecem óbvios para especialistas não o são para principiantes.

É com o fito de ajudar os estudantes a desenvolver o pensamento linguístico a partir de bases conceituais adequadas que se estrutura a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa”. Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes para entender seu ponto de partida e ajudá-los a desenvolver uma base conceitual adequada, amparada em preceitos científicos, é, portanto, o objetivo principal dessa abordagem.

Vale ressaltar que o conhecimento e o ensino tradicional da gramática está presente na cultura ocidental há mais de 2000 anos. Essa forma de apresentar o conhecimento se baseia sobretudo na apresentação de listas de regras e em diversos conceitos inadequados, incompletos ou preconceituosos. Para modificar essa situação é muito importante que se amplifique a base conceitual de onde se parte. Essa base conceitual deveria incluir, por exemplo, os conceitos de língua e de gramática, além de concepções sobre o funcionamento do sistema linguístico, questões de variação linguística, bem como elementos relativos a métodos e técnicas de ensino e aprendizagem.

A base conceitual da “Aprendizagem Linguística Ativa” parte da compreensão das línguas humanas como fruto de uma capacidade inata e típica da espécie, uma vez que são adquiridas pela interação com os dados do meio social. Tal base de conceitos passa também pelo reconhecimento da estrutura sintática da sentença (seus padrões e suas variações) como ponto de partida para a reflexão, a expressividade, a criatividade linguística e o pensamento crítico.

Tanto os falantes de línguas naturais quanto os aprendizes de novas línguas lidam com o reconhecimento dos padrões de organização de sistemas linguísticos. No caso da língua materna, a Faculdade da Linguagem permite que essa percepção de padrões seja tão natural que nem sempre os falantes têm completa consciência dos processos linguísticos que estão em jogo. Para que os padrões gramaticais sejam percebidos e possam ser manipulados de forma consciente pelos estudantes, é necessária a explicitação do funcionamento básico desse sistema linguístico, a realização de práticas em níveis progressivos de complexidade.

Com base na sistematização feita por Bransford, Brown e Cooking (2007), considero como pilar da “Aprendizagem Linguística Ativa” o seguinte enunciado: “um conjunto de fatos desconexos não se transforma em conhecimento utilizável”. O ensino tradicional tem apresentado os fenômenos gramaticais de forma completamente desconexa. A forma como os temas gramaticais são abordados – com conceitos de um sistema apresentados de forma separada em listas de regras – dificulta a percepção da organização do sistema linguístico do português. A “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” busca enfrentar esse problema, por meio da apresentação dos padrões linguísticos possíveis em cada caso específico. Para tanto, os padrões básicos do português são apresentados aos estudantes em níveis crescentes de complexidade. Para que os estudantes possam perceber esses padrões e aprendam a percebê-los de forma mais concreta, são usadas as tabelas sintáticas e os materiais manipuláveis.

Ainda no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento linguístico em nível profundo, a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” busca evidenciar as relações entre os fenômenos gramaticais e os processos de leitura e escrita. O pressuposto básico é o de que o conhecimento gramatical, principalmente quando abordado dentro de uma metodologia adequada, é capaz de potencializar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

É fundamental que, na educação básica, o processo de reflexão e análise linguística esteja relacionado a atividades de leitura e produção de textos, pois o simples contato com textos não garante graus elevados de proficiência na expressão escrita. E por outro lado, o conhecimento gramatical (ou

mesmo linguístico) puro não garante o desenvolvimento amplificado de habilidades de leitura e de escrita, pois ler e escrever não são processos extremamente complexos. São necessários, além da exposição, anos de instrução, estudo e prática para que alcancemos, em termos socialmente exigentes, a proficiência no campo da escrita.

A escrita, por exemplo, requer o desenvolvimento de habilidades e competências complexas (é preciso pensar no público-alvo, no tipo de texto, nos argumentos, na forma de apresentação das ideias, nos aspectos gramaticais, estilísticos, políticos, culturais, sociais, ideológicos, motivacionais...). Graham & Perin (2007) afirmam que processos instrucionais de mais qualidade são capazes de contribuir para que estudantes se expressem com criatividade e flexibilidade na produção textual. Segundo os autores, há práticas consideradas eficazes, entre elas destacam-se aquelas que: a) privilegiam a instrução explícita sobre as etapas que compõem o processo de escrita (planejar, escrever, revisar); b) atividades de prática efetiva de pesquisa (para a aprendizagem de novos conceitos, conteúdos e argumentos); c) prática deliberada da escrita (elaborar resumos, escrever em parceria com um colega, usar ferramentas tecnológicas para a produção de texto) e d) atividades de análise e prática de recursos gramaticais típicos da escrita (estudo, análise e imitação de modelos, combinação de sentenças e escrita com objetivos específicos).

Entre os estudos que atestam os benefícios do ensino de gramática vinculado a práticas de escrita, estão Fearn & Farnan (2007), Jones, S., Myhill, D., & Bailey, T. (2013). No Brasil, também há estudos que indicam haver benefícios no uso de atividades desenvolvidas nos moldes da “Aprendizagem Linguística Ativa” aplicada a atividades de leitura e escrita, estão Maia (2019, 2020), Valverde Jr. (2019) e Abreu Lima (2020).

A fim de evidenciar novas formas de vincular o pensamento gramatical à prática de produção textual, aprofundando a reflexão sobre as relações entre gramática e texto, em 2020, em um capítulo de *Experimentando linguística na escola*, elaborei propostas mais específicas para evidenciar de que a “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa” poderia ser usada em benefício de atividades de produção de textos. Naquele contexto, defendi que: a) a consciência linguística explícita é contributo fundamental para o desenvolvimento de habilidades relacionadas com graus mais elevados de proficiência na escrita e b) no ensino de gramática, o uso de metodologias adequadas favorece o desenvolvimento de habilidades necessárias à leitura escrita.

Em síntese, esta seção discutiu com mais detalhes a dimensão do conhecimento profundo, no contexto de ensino de gramática. Argumentou-se, com base nos estudos de De Groot (1965), que há diferenças entre o olhar de especialistas e principiantes em relação a qualquer assunto. Para que os estudantes possam desenvolver conhecimento profundo em uma dada área, portanto, é fundamental que eles possam partir de uma base conceitual organizada, sistematizada e fundamentada em evidências científicas. No caso específico do ensino de gramática, essa base conceitual está diretamente relacionada à compreensão de línguas naturais como sistemas linguísticos, fruto de uma capacidade inata da espécie, que interage com o meio social e cujo uso em processos complexos (como análise linguística, leitura e escrita) requer processos de ensino e de aprendizagem específicos.

3. Aprendizagem Ativa

Não há apenas uma definição para o conceito de “aprendizagem ativa”. Na literatura sobre o tema, é possível identificar diversas interpretações e propostas de conceituação para a expressão. De forma geral, o termo “aprendizagem ativa” tem sido usado para indicar estratégias que envolvem “os alunos fazendo coisas e pensando sobre o que estão fazendo” (cf. BONWELL; EISON, 1991, p. 19). Ou seja, tarefas de aprendizagem ativa requerem participação ativa do estudante, engajamento, motivação e reflexão.

Já Bacich & Moran (2018), conceituam aprendizagem ativa da seguinte forma:

Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. (BACICH & MORAN, 2018)

[...]

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo.” (BACICH & MORAN, 2018)

De acordo com os autores acima, a expressão “aprendizagem ativa” se refere a práticas pedagógicas em que estejam presentes os seguintes elementos: atividades que motivem e engajem os estudantes, que sejam significativas, que promovam a reflexão e participação dos estudantes. São consideradas atividades de aprendizagem ativa, debates, jogos, resolução de problemas, pesquisas, projetos, atividades de ensino híbrido etc.

Anitra Vikhery (2015, p. 23), por sua vez, afirma que o conceito de aprendizagem ativa deve estar diretamente relacionado a propostas que privilegiem o desenvolvimento de habilidades do pensamento no processo de aprendizagem. Para a autora, não bastam o engajamento e as técnicas variadas, é fundamental proporcionar o desenvolvimento do pensamento profundo sobre os assuntos.²

Os parágrafos abaixo trazem mais argumentos a favor do conceito de “Aprendizagem Linguística Ativa” e sua relação com o desenvolvimento do conhecimento linguístico em nível mais profundo, isto é, aquele que leva em consideração conceitos da aprendizagem em geral, com participação e engajamento dos estudantes. A aprendizagem no campo dos conhecimentos linguísticos, principalmente no ensino de gramática, requer a inclusão de elementos específicos das línguas naturais para que se possa alcançar o conhecimento mais profundo, autônomo e crítico da língua. A hipótese central, portanto, é que, no caso do ensino de gramática, apenas as práticas de aprendizagem ativa não são suficientes para garantir a aprendizagem efetiva, pois é necessária organização do arcabouço conceitual e organização dos conteúdos que seja gradual, estruturada e explícita (cf. DEHAENE, 2019).

² Entre os autores citados como defensores desse tipo de aprendizagem estão Dewey, Bloom, Brown, Feuerstein, Brunner, Piaget, Vygotsky, Malaguzzi, Montessori. Sem dúvida, os pressupostos da pedagogia de educador Paulo Freire também se adequam muito bem aos conceitos mais amplos de aprendizagem ativa.

Em primeiro lugar, deve-se esclarecer que, para que os estudantes desenvolvam conhecimentos profundos em uma dada área, não basta garantir apenas práticas ativas. Não se pode confundir práticas de aprendizagem ativa com práticas em que os estudantes devem simplesmente “aprender tudo sozinhos”. É importante criar condições para que os estudantes abordem ativamente o assunto estudado dentro de um contexto, a partir de uma base conceitual adequada, buscando estabelecer relações entre conhecimentos, realidade e desenvolvendo o pensamento crítico.

Sobre a importância de se partir de uma base conceitual adequada, a psicóloga Margareth Matlin (2003), por exemplo, afirma que, apesar de a capacidade de resolver problemas ser algo natural na cognição humana, há três fatores que impedem que problemas sejam solucionados:

- a) **Conjuntos de habilidades mentais incorretos:** às vezes se usa um método impróprio para solucionar um determinado problema, embora existam formas mais fáceis de abordá-lo;
- b) **Falta de habilidades metacognitivas:** quando os indivíduos ainda não têm capacidades cognitivas que os habilitem a resolver certos problemas;
- c) **Falta de conhecimento sobre o assunto:** quando os indivíduos não dominam conhecimentos básicos em um dado campo do saber.

Considerando as contribuições de Matlin, é possível argumentar que esses três problemas estão presentes no ensino tradicional de gramática. A falta de conhecimento sobre o assunto e o conjunto de habilidades mentais incorretas faz que as gramáticas das línguas naturais sejam vistas apenas como “conjuntos de regras”. A ausência de discussões sobre a Faculdade da Linguagem leva à desvalorização do conhecimento prévio dos alunos. O excesso de atividades restritas a memorização e classificação impede o desenvolvimento de habilidades metacognitivas sobre seus saberes gramaticais e o uso desses saberes em benefício das análises linguísticas mais profundas ou aplicadas a situações de leitura e escrita.

Dada a importância de se levar em consideração aspectos específicos do conhecimento linguístico, a base conceitual da “Aprendizagem Linguística Ativa” propõe o envolvimento de conhecimentos sobre:

- a) Inatismo linguístico;
- b) Aspectos morfossintáticos do funcionamento e da estrutura das línguas naturais;
- c) Variação linguística;
- d) Compreensão adequada das semelhanças e diferenças dos processos de fala, leitura e escrita;
- e) Compreensão da complexidade e da especificidade dos processos de ensino e aprendizagem para os processos de alfabetização, de leitura e de escrita;

- f) Relações entre língua, cultura e sociedade;
- g) Tipos e gêneros textuais.

Um outro aspecto fundamental para um desenvolvimento mais eficiente do processo de aprendizagem é a garantia de práticas pedagógicas estruturadas, em que o estudante não seja deixado sozinho no processo de descoberta. Sobre os elementos fundamentais para a aprendizagem, o neurocientista Stanislas Dehaene (2019, p. 243) afirma:

O princípio do compromisso ativo anuncia que o estudante esteja motivado, ativo e envolvido na aprendizagem, mas, de modo algum isso significa deixá-lo a sua própria sorte. O fracasso do construtivismo deixa bem claro que o docente deve responder a essa demanda, contribuindo com um ambiente de aprendizagem gradual, estruturado, explícito, concebido para guiá-lo em direção ao cume. As estratégias pedagógicas mais eficientes são aquelas que encorajam os estudantes a assumir um compromisso ativo, mas que são guiados de perto pelo docente. Nas palavras do psicólogo Richard Mayer, o melhor desempenho se logra com métodos de instrução que envolvem atividade cognitiva em vez de atividades comportamentais, orientação instrutiva em vez de descobrimento puro e enfoque curricular em lugar de exploração não estruturada.

Como apontado por Dehaene, não basta propor experiências de aprendizagem ativas, é fundamental ter estratégias pedagógicas cujo planejamento seja organizado, estruturado, gradual, com orientação e acompanhamento docente adequados.

Sendo assim, sob o ponto de vista metodológico, as práticas de “Aprendizagem Linguística Ativa” devem incluir atividades que:

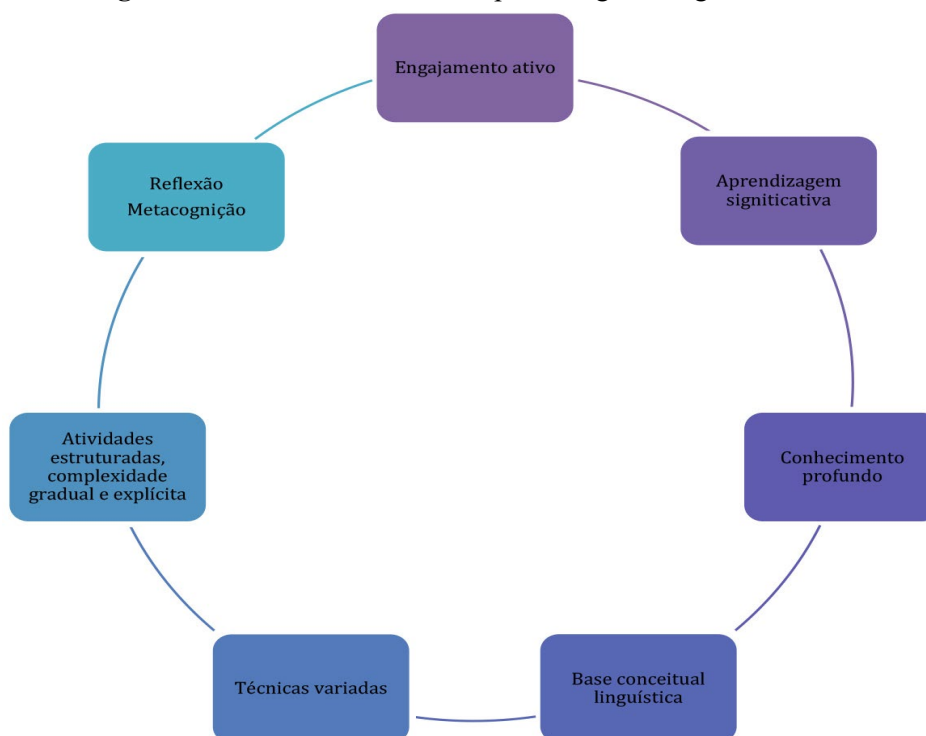
- Motivam os estudantes a se engajarem em atividades que apresentam níveis de complexidade gradual;
- Organizam experiências de aprendizagem para auxiliar os estudantes a perceberem os padrões abstratos que organizam as expressões linguísticas no nível da sentença e no nível textual;
- Sejam organizadas de forma a propiciar a aprendizagem gradual, estruturada e explícita;
- Permitam perceber a complexidade dos processos de leitura, escrita, análise linguística;
- Privilegiam experiências de aprendizagem com momentos de trabalhos em grupo e inserção em projetos temáticos, conjugados com momentos de ensino explícito, pesquisas e debates;
- Estabeleçam vínculos entre língua e a sociedade.

Tendo abordado até aqui os conceitos de aprendizagem ativa e de aprendizagem linguística ativa, que se fundamentam nas contribuições da ciência linguística, essa seção trouxe reflexões adicionais às feitas em Pilati (2017) sobre os dois princípios fundamentais da “Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa”: conhecimento prévio e conhecimento profundo.

Em síntese, a concepção de “aprendizagem ativa” aqui defendida se refere a práticas pedagógicas que motivem e engajem os estudantes, que sejam significativas, que tenham vínculo com a realidade, que busquem um equilíbrio entre conteúdos e competências, que promovam o conhecimento profundo, por meio de uma base conceitual adequada e de atividades estruturadas, com complexidade gradual e com momentos de ensino explícito, a fim de se conseguir o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais altas, como o pensamento crítico e criativo, bem como a metacognição. No caso da aprendizagem linguística ativa, acrescenta-se à mobilização de tais princípios uma base conceitual que leve em consideração os elementos característicos dos processos de aquisição da fala, a Faculdade da Linguagem (cf. CHOMSKY, 1965, 1985, 2006, 2011, 2020), os aspectos morfossintáticos que estruturam os sistemas das línguas naturais, o período como unidade básica, a variação linguística e o a complexidade do processo de desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

Nesses termos, a figura abaixo busca sistematizar os elementos básicos da “Aprendizagem Linguística Ativa”:

Figura 1: Elementos básicos da Aprendizagem Linguística Ativa



Considerações finais

Paulo Freire afirma, em *Pedagogia da Autonomia*, que “Ensinar exige rigorosidade metódica. Ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Considerando essa premissa teórica e buscando traduzi-la em termos práticos, o presente artigo trouxe uma discussão sobre “Aprendizagem Ativa e Aprendizagem Linguística Ativa”.

Com base em diversos estudos sobre o processo de aprendizagem, a hipótese defendida foi a de que, no caso do ensino de línguas, é necessário ir além das práticas de “aprendizagem ativa” no sentido mais geral e mais amplo do termo. No ensino e aprendizagem de línguas, além de se garantir práticas em que haja o engajamento e o protagonismo estudantil, é fundamental que se parta de uma base conceitual fundamentada em estudos linguísticos, uma abordagem linguística ativa. Entre os argumentos usados a favor dessa hipótese foram os resultados de estudos que mostram a importância do conhecimento prévio no processo de aprendizagem e na resolução de problemas complexos. Devido a vários fatores, no ensino de língua portuguesa no Brasil, há problemas tanto no que se entende por língua, como nas definições dos fenômenos gramaticais presentes em gramáticas tradicionais e livros didáticos, esses problemas conceituais têm causado danos graves ao processo de ensino de língua portuguesa no país, onde mesmo após 12 anos de escolarização muitos brasileiros não se sintam confortáveis com seu próprio idioma nem tenham segurança ao se expressar na modalidade escrita.

Buscando contribuir para a solução desses problemas, sob a ótica da Abordagem da Aprendizagem Linguística Ativa, argumentou-se que nas práticas pedagógicas devem estar presentes os seguintes elementos de natureza teórica e metodológica. No campo mais teórico, devem fazer parte da base conceitual: a Faculdade da Linguagem (cf. CHOMSKY, 1965, 1985, 2006, 2011, 2020), os aspectos morfossintáticos que estruturam os sistemas das línguas naturais, o período como unidade básica, a variação linguística e o a compreensão dos processos de desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita, como atividades complexas. No campo dos conceitos metodológicos, propôs-se que a experiência de aprendizagem deve observar aspectos importantes, tais como: aprendizagem gradual, estruturada, explícita, concebida para auxiliar os estudantes a atingirem níveis de desenvolvimento cognitivo cada vez mais profundos, com autonomia e segurança.

Referências

- ABREU, F. *A categoria determinante na aquisição de português (l2) escrito por surdos*, 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília.
- BACICH L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BONWELL, Charls C.; EISON, James A. *Active learning: creating excitement in the classroom*. Eric Digests, Publication Identif. ED340272, 1991.
- BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (orgs.) *Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola*. Tradução Carlos David Szlak. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- BRUCE *et al.* *A cognitive Science approach to writing*. University of Illinois at Urbana-Champaign. Center for the Study of Reading, 1987.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers, 1986.

CHOMSKY, N. Language and Other Cognitive Systems. What Is Special About Language? *Language Learning and Development*, v. 7, n. 4, pp. 263-78, 2011. DOI: 10.1080/15475441.2011.584041.

CHOMSKY, N. Operações Fundamentais da Linguagem: Reflexões sobre o design ótimo. *Cadernos de Linguística*, Abralín, 2020.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DE GROOT. *Thought and choice in chess*. The Hague: Mouton Publishers, 1965.

DEHAENE, S. ¿Cómo aprendemos? Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2019 [2018].

FEARN, L.; FARNAN, N. “When is a verb using functional grammar to teach writing.” *Journal of Basic Writing*, v. 26, n. 1, pp. 1-26, 2007.

FLOWER, L.; HAYES, J. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: GREGG, L.; STEINBERG, F. (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, pp. 31-50.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 54. ed. 2016.

GALLEGO, Á. J.; CHOMSKY, N. The Faculty of Language: A biological object, a window into the mind, and a bridge across disciplines. *Revista Sociedad Española de Lingüística*, 2019.

GRAHAM, S.; PERIN, D. *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education, 2007.

HATTIE, J. *Aprendizagem visível para professores*. Porto Alegre: Penso, 2017.

HAYES, J.; FLOWER, L. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, W.; STEINBERG, E. (eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, pp. 3-30.

JERRY P. et al. *The National Academies Press. Learning and Understanding: Improving Advanced Study of Mathematics and Science in U.S. High Schools*, 2002.

JONES, S.; MYHILL, D.; & BAILEY, T. Grammar for writing? An investigation of the effects of contextualised grammar teaching on students’ writing. *Reading and Writing*, v. 26, pp. 1241-63, 2013.

LIPSEY, M. W.; WILSON, D. B. Applied social research methods series; v. 49. *Practical meta-analysis*. Sage Publications, Inc. 2001.

MAIA, M. Rastreamento ocular de períodos compostos e consciência sintática. In: MAIA, Marcus. (org.). *Psicolinguística e Metacognição na Escola*. 1. ed. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras, 2019, v. 1.

MAIA, M. “Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino de leitura”. In: ROEPER, Tom; MAIA, M.; PILATI, E. *Experimentando Linguística na Escola*. Campinas. Pontes Editores, 2020.

MATLIN, M. *Cognitive Psychology*. International Student Version, 2003.

MYHILL, D.; BAILEY, T. Grammar for Writing? An investigation into the effect of Contextualised Grammar Teaching on Student Writing, *Reading and Writing*, v. 26, n. 8, pp. 1241-63, 2013.

PILATI, Eloisa. *Linguística, gramática e aprendizagem ativa*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 145, 2017.

PILATI, Eloisa. “Conhecimento e biologia na escola dentro de uma abordagem congregadora”. In: BOECHAT, Alessandro & NEVINS, Andrew. (orgs.) *O apelo das árvores*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PILATI, Eloisa. Contribuições do conhecimento gramatical para o processo de escrita: o caso da Gramaticoteca”. In: *Experimentando Linguística na Escola*. Campinas. Pontes Editores, 2020.

PORTER, Kevin J. [Review of *Post-Process Theory: Beyond the Writing Process Paradigm*]. *JAC*. v. 20, n. 3, 2000. Online. Viewed 6/3/04. Available at: <http://jac.gsu.edu/jac/20.3/Reviews/3.htm>

VALVERDE JÚNIOR, W. P. *O ensino da língua escrita culta: as múltiplas gramáticas como chave para novas práticas docentes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2019.

VIKHERY, Anitra. *Aprendizagem Ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre, Penso, 2015.