



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

**DANIEL SOARES DANTAS**

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LETRAMENTO: UM NOVO OLHAR SOBRE  
A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2017**

**DANIEL SOARES DANTAS**

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LETRAMENTO: UM NOVO OLHAR SOBRE  
A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Monografia apresentada ao Curso de Letras -  
Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade  
Acadêmica de Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de Campina  
Grande.**

**Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira**

**CAJAZEIRAS - PB**

**2017**

**DANIEL SOARES DANTAS**

**APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E LETRAMENTO: UM NOVO OLHAR SOBRE  
A GRAMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Monografia apresentada ao Curso de Letras -  
Licenciatura em Língua Portuguesa da Unidade  
Acadêmica de Letras do Centro de Formação de  
Professores da Universidade Federal de Campina  
Grande.**

Aprovado em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa.Dra. Hérica Paiva Pereira – Orientadora  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Profa. Dra. Maria Janete de Lima – Membro  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Prof. Dr. José Jorgevaldo de Souza Silva – Membro  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

---

Prof.Especialista Abdoral Inácio da Silva – Membro  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)

Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764

Cajazeiras - Paraíba

D192a Dantas, Daniel Soares.

Aprendizagem significativa e letramento: um novo olhar sobre o ensino de gramática no ensino fundamental / Daniel Soares Dantas. - Cajazeiras, 2017.

57p.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Hérica Paiva Pereira.

Monografia (Licenciatura em letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2017.

**“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática.”**

**Paulo Freire**

## RESUMO

A escola contemporânea tem passado por um complexo processo de mudança de paradigma, na tentativa de acompanhar as transformações externas e adaptar sua função às novas exigências, profissionais e pessoais. Neste evento inúmeras teorias são desenvolvidas para discutir este processo e, a maioria delas permite-nos entender que as velhas estruturas do ensino já não dão conta de atender o novo mundo globalizado. Dessa forma, objetivamos refletir acerca do exercício docente e discente, respectivamente, na construção da aprendizagem significativa, sobretudo na reflexão acerca do ensino de Língua materna nas séries finais do Ensino Fundamental. Para isso, os conteúdos ensinados em sala de aula precisam estar ligados à vida em sociedade, portanto é imprescindível que o componente curricular de Língua Portuguesa faça a ponte entre teoria e prática, já que cada ser humano reporta em si a necessidade de interagir com o meio, de modo a fluir experiências e abstraí-las ao mesmo tempo. Para alcançar o nosso objetivo utilizamos pesquisa e análise bibliográfica da qual foi subsidiada por autores, como: AUSUBEL, D.P. (1980); MARCUSCHI (2008); TRAVAGLIA (2009); FERRAREZI (2014);; ANTUNES (2007). Esperamos, assim, que este trabalho seja uma incursão discursiva, no mundo da produção escrita e que forneça aos profissionais da área de educação um maior entendimento sobre a aprendizagem significativa e seus desdobramentos para a aula de Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa. Vida cotidiana. Língua Portuguesa. Interação.

## RESUMEN

La escuela contemporánea ha cambiado sus paradigmas, en la tentativa de ajustarse a las transformaciones externas y convertir su función de acuedro con las nuevas exigências, profesionales y personales. En este contexto muchas teorías han sido desarrolladas para discutir este tema y, la mayoría de ellas nos permite comprender que las antiguas estructuras del enseño no tienen tanta eficiencia em este nuevo mundo globalizado. De esta manera, objetivamos reflexionar acerca del exercício de ser profesor y alumno, respectivamente, para el desarrollo del aprendizaje significativo, sobretudo em respecto al enseño de Lengua materna em los años finales de la primaria. Los contenidos en clase necesitan hacer una conección con la vida cotidiana y la sociedad. En Lengua Portuguesa, como asignatura, pensar y hacer esse puente entre teoría e práctica se convierte en algo muy importante, ya que cada ser humano reporta en si mismo la necesidad de interaccionar con el ambiente, de modo a tener experiencias y aprovecharlas al mismo tiempo. Para alcanzar nuestro objetivo utilizamos como metodología basica los análisis bibliográficos de los autores, como: AUSUBEL, D.P. (1980); TRAVAGLIA (2009); FERRAREZI (2014); MARCUSCHI (2008); BAKHTIN (2000); ANTUNES (2007). Se espera que este trabajo sea una incursión que discuta, en el mundo de la producción escrita y que proporcione a los profesionales de la educación uma mejor comprensión acerca del aprendizaje significativo y como hacerlo en las clases de Lengua Portuguesa.

**Palabras-clave:** Aprendizaje significativa. Vida cotidiana. Lengua Portuguesa. Interacctuación.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I - O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS</b> .....	<b>13</b>
1.1 Uma breve reflexão acerca do surgimento da gramática normativa .....	13
1.2 Um obstáculo para a aprendizagem significativa: a supervalorização da norma-padrão e o ensino de Língua Portuguesa baseado em regras.....	15
<b>CAPÍTULO II - A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA – DAVID AUSUBEL</b> .....	<b>20</b>
2.1 Dimensões da concepção Ausubeliana .....	21
2.2 Aprendizagens: significativa versus automática .....	22
2.3 Tipos de aprendizagem significativa .....	26
2.3.1 <i>O processo de assimilação na aquisição e organização de conhecimento</i> .....	27
2.3.2 <i>A aprendizagem receptiva significativa como forma de ilusão</i> .....	28
2.4 Aprendizagem significativa e seus desafios na contemporaneidade .....	30
<b>CAPÍTULO III - RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	<b>37</b>
3.1 O letramento.....	37
3.2 O trabalho com gêneros para a aprendizagem significativa.....	39
3.3 As quatro habilidades básicas da comunicação na perspectiva da aprendizagem significativa.....	41
3.4 Em busca de uma avaliação significativa .....	44
<b>CAPÍTULO IV - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO USO</b> .....	<b>50</b>
4.1 Para que serve diferenciar orações simples de orações complexas? .....	50
4.2 Considerações sobre a aula.....	54
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

A escola contemporânea tem passado por um complexo processo de mudança de paradigma, na tentativa de acompanhar as transformações externas e adaptar sua função às novas exigências, profissionais e pessoais do alunado. Neste evento inúmeras teorias são desenvolvidas para discutir este processo e, a maioria delas nos permite entender que as velhas estruturas do ensino já não dão conta de atender a contemporaneidade.

Incurso nesse cenário, o professor exerce um papel fundamental na educação; no processo de ensino-aprendizagem; nas relações interpessoais em sala de aula, haja vista que sua função primordial é mediar o educando ao conhecimento. Sendo assim, é urgente trabalhar a significação, através de conteúdos contextualizados e significativos para os alunos, com a finalidade de oferecer maiores condições para um bom ensino e sentido à educação. Esta é uma dinâmica de relações que tem por objetivo a busca de um produto final: a aprendizagem.

Tal mediação do conhecimento para a aprendizagem envolve uma série de questões a serem pensadas, uma vez que envolve uma multidimensão teórica mediante uma vasta possibilidade reflexiva, como os conteúdos, o método, a didática, o desenvolvimento humano e etc. Neste trabalho apenas uma possibilidade será trabalhada: o fator metodológico utilizado pelo professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais) e sua influência no processo de construção da aprendizagem significativa.

A princípio, vale considerar que os conteúdos ensinados em sala de aula precisam estar ligados à vida em sociedade. No componente curricular Língua Portuguesa, pensar e fazer essa ponte entre teoria e prática torna-se mais fácil do que em outras áreas do conhecimento, visto que falamos português e por meio da língua interagimos e participamos de todos os momentos da vida cotidiana, pois cada ser humano reporta em si a necessidade de interagir com o meio, de modo a fluir experiências e abstraí-las ao mesmo tempo. Desse modo, devemos refletir sobre os conteúdos de Língua Portuguesa direcionados aos nativos deste idioma, bem como tornar algo que os alunos já conhecem, como é o caso da língua, em algo atrativo.

Dessa forma, pelo menos dois fatores estão implicados nessa tentativa de tornar as aulas de língua materna significativas: uma reflexão sobre o ensino atual, mais precisamente de Língua Portuguesa e a busca por uma mudança metodológica que atenda as demandas da atualidade, que por sua vez é carregada de dinamismo, mas carente de sentidos. Pensando assim, é preciso que façamos um trabalho voltado para o uso, ou seja, pensar no ensino como algo de estreita relação com a vida social, haja vista que a escola não está separada desse contexto social.

Verificamos, assim, que o aluno, ao ser instigado, torna-se mais confiante para gerenciar a sua aprendizagem, fazendo sua autoavaliação, mediada pelo professor que, por sua vez, incentiva-o a colocar-se na posição de agente ativo da aprendizagem. Quando o contrário acontece o aluno entra em uma condenação traçada pela falta de apoio, sobretudo quando a autoestima e confiança em si próprio são rebaixadas. Isso significa que sentir-se confiante é fundamental para a construção de uma aprendizagem verdadeiramente significativa, ao passo que fornecer esta confiança também se torna imprescindível.

Entretanto, tudo isso depende da forma como serão conduzidas as aulas de Língua Portuguesa, promovendo reflexões sobre a língua em uso e favorecendo a troca de experiências desafiadoras que contribuirão para o desenvolvimento das habilidades necessárias, ler, escrever, falar e ouvir, que, por sua vez tornarão o aluno competente na comunicação, objetivo central do ensino de Língua materna. Nesse sentido, as aulas de português devem se configurar, como bem afirma Tardif (2007) uma atividade carregada de humanidade, ou seja, a reflexão acerca do que é aprendido em sala de aula e suas implicações nas situações de comunicação é que deve ser o foco do trabalho do professor. Sendo assim, fazer o estudante pensar e sobretudo, fazê-lo dar sentidos àquilo que se propõe a aprender como tarefa primordial.

A advertência, contudo, se dá sobre o exercício da prática pedagógica que é contornado por desdobramentos, dilemas, conflitos, trocas e interação entre os envolvidos. Portanto, não é um trabalho de exatidão do qual as ações produzidas resultam em produtos pedagógicos exatos e inalteráveis, já que se trata de construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, o aluno não é um ser a parte do processo de ensino-aprendizagem, muito pelo contrário, ele reporta em si a essencialidade e o sentido

disto tudo, pois como foi dito é um participante ativo, alvo e responsável pela concretização desse processo, mas ninguém pode forçá-lo a aprender aquilo que ele não quer e que não se empenha a conquistar. Isso porque, ele próprio é o agente da aprendizagem e ao entender que desempenha esse papel, percebe que não atua sozinho nesse processo, mas como todos os envolvidos somam saberes através da interação.

Assim, o que pretendemos, na verdade, é realizar um trabalho bibliográfico e descritivo, dada a experiência de estágios realizados em sala de aula, na tentativa de descobrir como a forma de mediar a aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa influencia no processo de construção da aprendizagem significativa. Para isso apresentamos uma proposta didática que objetiva o trabalho com a gramática de forma contextualizada, como também queremos reassaltar a importância de uma didática reconhecedora das dimensões técnica, política e humana que se inserem na cúpula subjacente da aprendizagem significativa. Dito isto, arremata-se que a maneira como os conteúdos são trabalhados em sala de aula influencia diretamente na construção do significado destes para as situações de uso da língua. Este é o ângulo mais refinado de todo processo metodológico do ensino-aprendizagem.

Para tal investigação optamos pela pesquisa de cunho bibliográfico e relatórios de observações nos estágios supervisionados para, então, relacionar ao tema em questão. Entendemos que a revisão bibliográfica tem um papel fundamental, uma vez que reporta e sistematiza o conhecimento produzido por outras pesquisas, ao tempo que indica possibilidades de abordagens futuras. A metodologia utilizada está baseada em levantamento a partir da coleta de dados bibliográficos, através da seleção de dados que esclarecessem sobre a metodologia para o ensino de Língua Portuguesa, com ênfase no uso, para a construção da aprendizagem significativa. Como fonte de consultas utilizamos livros e sites de fontes oficiais e confiáveis, de modo que estas pesquisas sirvam de auxílio na estruturação e sequência das questões abordadas através de capítulos e seções subsidiadas, principalmente, por autores como: AUSUBEL, D.P. (1980); MARCUSCHI (2008); TRAVAGLIA (2009); FERRAREZI (2014); ANTUNES (2007). Para tanto, este trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo apresentamos um panorama do cenário atual do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, trazendo um breve histórico

da gramática normativa e como esse tipo de escolha gramatical vem se instaurando como única forma de se ensinar a língua. No segundo capítulo, abordamos acerca da teoria da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, considerando, sobretudo os fatores influentes nessa aprendizagem. No terceiro capítulo discutimos questões que implicam diretamente na ressignificação do ensino de Língua Portuguesa: o letramento; o trabalho com os gêneros; as habilidades do ensino de língua e um novo olhar para a avaliação da aprendizagem. No quarto e último capítulo propomos uma reflexão metodológica, visando um trabalho com foco no uso. E assim, todas as seções procurarão dar conta de contextualizar o tema em função do seu objetivo principal.

## **CAPÍTULO I - O CENÁRIO ATUAL DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Neste capítulo veremos como se encontra o ensino de Língua Portuguesa num contexto geral, sobretudo a proposta metodológica não significativa, que prioriza os aspectos normativos da língua. Para isso, iniciamos com uma breve reflexão histórica da gramática normativa, talvez para entendermos o porquê de tanto privilégio nas escolas.

### **1.1 Uma breve reflexão acerca do surgimento da gramática normativa**

As discussões acerca da normatização linguística são bastante recentes e elas ainda têm um longo caminho a percorrer. Os registros sobre sua ocorrência datam de mais de vinte séculos, mais precisamente, dos estudos de filólogos na Alexandria (séc. II e I a.C.), que visavam encontrar as normas linguísticas que regiam as principais obras literárias da língua grega, para que pudessem ser estabelecidas como regras linguísticas a serem seguidas naquela língua, dando assim origem às primeiras gramáticas normativas. Desde então, a norma linguística esteve intimamente ligada à gramática normativa, uma vez que esta surgiu com o propósito de padronizar o uso da língua escrita. Ela nasce, portanto, com viés de didatização. (SOUZA, 2010).

Vale esclarecer, no entanto, que trabalhos linguísticos anteriores aos dos alexandrinos eram de caráter filosófico e careciam de análise das línguas, diferentemente do que ocorre com os estudos que deram origem à gramática normativa. No entanto, Neves (2004) faz a ressalva quanto ao fato de que os conceitos nos quais se ancora a gramática normativa – o verdadeiro e o falso – já estavam presentes nas discussões filosóficas anteriores ao surgimento da gramática normativa. A autora reforça essa afirmativa com uma análise dos principais textos que tratam de questões da língua, datados de períodos anteriores aos dos estudos prescritivo-normativos da língua grega.

Como exemplo, a pesquisadora cita Crátilo, célebre obra de Platão (428-347 a.C.), em que (conforme afirma a autora) a questão da justeza do nome não teria sido o cerne da discussão, mas, sim, a da relação entre “convenção e natureza”, em

última instância, onde se manifesta o verdadeiro e o falso. Nos estudos linguísticos da contemporaneidade, a o verdadeiro e o falso em língua estão igualmente presentes através da norma explícita, que é convencionalizada, e das normas implícitas, que são naturais ao falante.

Também na obra de Aristóteles, *Da Interpretação*, (348-322 a.C.), esse teria sido o ponto principal, uma vez que a ideia central seria a relação entre as palavras escritas e os estados da alma. Ao contrário da obra platônica referenciada anteriormente, esta mostra que as palavras são convencionais, ou seja, um reflexo da alma, uma criação do homem. Assim,

Não há que buscar adequação ou inadequação nos nomes [como o fizera Platão] já que eles são simplesmente simbólicos. É na composição (synthesis) deles e na separação (diaíresis) entre eles que há verdade ou erro. (NEVES, 2004, p. 29).

Essa busca pela verdade nas palavras e pelas palavras também teria encontrado lugar no estoicismo (séc. III a.C.), pois, para os estóicos, “[...] o fundamental é falar adequadamente. A linguagem tem de ser reta, justa, para ser natural, o que constitui o ideal estóico.” (Ibid., p. 30). Podemos constatar, ainda, nessas obras, os conceitos de justeza e adequação linguística, que viriam a ser, mais tarde, o ideal buscado pelas gramáticas. Assim, para que as regras das gramáticas normativas levassem os textos a esse ideal de língua, elas somente poderiam basear-se nos grandes escritores literários. Essa é uma tradição que se estende às gramáticas de nossos tempos. Basta folhearmos tais compêndios e nos deparamos com exemplificações extraídas dos grandes clássicos da literatura, seja ela portuguesa ou brasileira.

Podemos dizer, assim, que a concepção fundadora da gramática já esteve presente nas obras filosóficas anteriores ao surgimento desta. A constituição da gramática normativo-prescritiva inaugura, pois, uma nova forma de estudar os fatos da língua, porque “pela primeira vez – na obra dos alexandrinos – se encontra uma atividade técnica de trabalho com a língua.” (Ibid., p. 31).

## **1.2 Um obstáculo para a aprendizagem significativa: a supervalorização da norma-padrão e o ensino de Língua Portuguesa baseado em regras**

Desde que vieram a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na década de 1990, a Língua Portuguesa enquanto componente curricular da educação básica passou por algumas reestruturações. Trata-se de um outro direcionamento, aquele que se distancia do tecnicismo meramente focado em regras gramaticais. O ensino da língua, em muitas escolas, tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização de prática contextualizada. Nesse contexto, o ensinar para desenvolver competências e habilidades não se faz presente, uma vez que a reflexão sobre a língua, que deve ser o foco das aulas, não acontece. Tal prática tem emudecido o aluno, como bem afirma Ferrarezi (2014, p.13, grifo do autor):

Nossas escolas são extremamente silenciosas. Haveria por aí alguma exceção verdadeiramente significativa? Deve haver. Não conheço, mas gostaria de conhecer. Falo do silêncio. Mas, não do silêncio da boca, apenas. É preciso compreender o silêncio de uma forma mais ampla para entender o que quero expressar. Na verdade, os professores desses alunos, especialmente os de língua materna, estavam tão ocupados ensinando gramática a as demais “antes do silêncio” que não houve tempo para deixar que esses alunos desenvolvessem os ruídos que fazem a vida ser vida.

A respeito da afirmação supracitada, cabe ressaltar que não é apenas do professor de língua materna a responsabilidade de desenvolver a competência linguística, visto que, todas as outras disciplinas estão, até certo ponto, implicadas nesse processo, pois é a partir da língua, seja na modalidade oral ou escrita, que se acessa a todas as outras formas de conhecimento. Pensar dessa forma é almejar uma escola comprometida com a formação integral e interdisciplinar, na qual a responsabilidade com a aprendizagem significativa é de todos. Portanto, a escola cumpre um papel fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

A norma culta revela a noção do falar e escrever de acordo com o padrão socialmente estabelecido, constituindo uma representação daquilo que seria falar exemplar. Isso mostra ainda mais uma tentativa, que em muitas escolas se torna realidade, de prescrever as aulas de Língua portuguesa, pois tal normatividade

segue um padrão legitimado, impedindo, pois, a expressão e a valorização do conhecimento prévio do aluno em termos de língua e linguagem. Antunes (2007, p. 47), ao falar sobre o caráter normativo do tratamento da língua, afirma que “há um contraste, embora não tão explícito, entre a norma culta e a norma popular, que caracteriza a primeira como certa e a segunda como errada”. A autora destaca ainda que:

Sabemos que todos somos cultos ou temos cultura, como defende a antropologia, no sentido de que criamos, ao longo da história, nossas formas de vida, nossas representações e manifestações simbólicas presentes nas mais triviais atividades do cotidiano, inclusive naquelas atividades ligadas ao uso da linguagem falada ou escrita. É salutar, portanto, que estejamos atentos ao risco de restringir o uso do termo *culto* àqueles itens vinculados aos grupos sociais mais favorecidos. (Ibid., p. 88, grifo da autora).

É importante lembrar que os manuais didáticos contribuem, de certa forma, para que a escola valorize a gramática normativa, esquecendo completamente que a língua é um organismo vivo que independe de qualquer passo a passo de como esta deve acontecer e, sobretudo, qual será a contribuição do ensino de Língua portuguesa para a formação de um sujeito crítico. Não deve ser os manuais os determinantes da concepção de linguagem que subsidiará e norteará a prática; isso pode colocar o ensino e a aprendizagem significativos em risco, pois a espontaneidade e o olhar para as várias vertentes da comunicação humana não fariam parte da pauta das discussões em sala de aula. O manual didático não é, pois, um inimigo das aulas de língua materna, mas algo que deve ser encarado com mais maturidade por parte dos professores, entendendo que privilegiam, em sua maioria, a norma-padrão da língua, estabelecendo um abismo entre o discurso teórico e uma prática efetiva em sala de aula.

Ensinar na perspectiva prescritiva, valorizando o certo, o culto, o “normal”, objetiva único e exclusivamente imergir o aluno em atividades linguísticas com foco nas considerações entre certo e errado, sendo inaceitáveis quaisquer formas de expressões que fujam da forma. Em algumas práticas, os desvios da norma-padrão da língua são encarados como um grave erro cometido por quem o faz. É importante frisar que na vida, em suas mais diversificadas situações, a comunicação não ocorre

nessa linearidade tão divulgada pela gramática normativa, pois como podemos observar, o sujeito busca de forma natural os desvios para que a comunicação aconteça. Metaforicamente falando, a norma-padrão seria uma estrada que leva ao longe, mas que não permite enxergar outras possibilidades de se trilhar; os desvios dessa norma, por sua vez, são as vertentes dessa estrada que, a depender das escolhas do indivíduo, poderá levá-lo tão longe quanto a primeira, e, ainda, por um caminho mais curto e menos doloroso.

No que se refere ao trabalho com a gramática nas escolas, Antunes (2003, p. 31-33) elenca as seguintes formas de tratamento didático:

Uma gramática descontextualizada, amorfa, da língua como potencialidade; gramática que é muito mais “sobre a língua”, desvinculada, portanto, dos usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia a dia;

Uma gramática fragmentada, de frases inventadas, da palavra e da frase isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; frases feitas para servir e lição, para virar exercício;

Uma gramática de irrelevância, com primazia em questões sem importância para a competência comunicativa dos falantes [...];

Uma gramática de excentricidades, de pontos de vista refinados, mas muitas vezes, inconsistente, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios da gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua;

Uma gramática voltada para a nomenclatura e classificação das unidades; portanto, uma gramática dos nomes, das classes e das subclasses [...];

Uma gramática inflexível, petrificada, de uma língua supostamente uniforme e inalterável, irremediavelmente “fixada” num conjunto de regras que, conforme consta nos manuais, devem manter-se a todo custo imutáveis [...];

Uma gramática predominantemente prescritiva, preocupada apenas com marcar o “certo” e o “errado”, dicotomicamente extremados [...];

Uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua.

Essa gramática instaurada em muitas realidades escolares da qual a autora se refere, sinaliza para uma urgente reflexão acerca do ensino e como este deve acontecer, visando o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à comunicação. Aparentemente parece ser impossível aplicar, na prática, ideias provenientes das novas discussões acerca do ensino de gramática na escola, haja vista que os desafios do dia a dia são inúmeros. Primeiramente, há que se quebrar

paradigmas e instaurar, com base em estudos e planejamento, uma nova oportunidade de contato e vivência com a língua materna. Não se trata de fazer uma substituição da gramática normativa pela análise linguística, principalmente à luz da justificativa de ser mais eficiente e mais eficaz a segunda proposta. Enfim, é preciso ir mais além: revelar a consistência e a amplitude em mostrar ao aluno a língua em sua modalidade viva, isto é, possível e alcançável. Ferrarezi (2014, p. 34, grifo do autor) afirma que:

As secretarias de educação pagam caro por cursos de aperfeiçoamento e obrigam os professores a fazê-los. Nesses cursos, expoentes da teoria educacional brasileira ensinam “como se deve ensinar”. Depois, os professores voltam para suas salas, retomam a rotina do dia a dia por décadas e jogam o “aperfeiçoamento” fora, já que os currículos que eles têm que cumprir não permitem que o conhecimento “moderno” seja aplicado. No máximo, o que se vê são pequenas e temporárias tentativas de alguma mudança na metodologia do ensino e um ou outro conteúdo, mas o grosso da desgraça se mantém, porque está “amarrado” por um currículo equivocado.

Algumas discussões acerca das inovações no ensino de gramática para a aprendizagem significativa mostram que a novidade, quase sempre, está em um ou outro conteúdo de natureza morfológica ou sintática, que passa a ser explorado do ponto de vista semântico ou da linguística textual, valorizando também a análise discursiva. Outros conteúdos preestabelecidos pelos manuais didáticos nem passaram ainda por tais transformações na maneira de o professor mediar ou facilitar a sua compreensão por parte do aluno, sendo, pois, trabalhados de maneira convencional. É preciso se pensar a respeito do currículo e sua relevância para as práticas sociais. Sobre essa questão, Ferrarezi ressalta:

Os currículos ainda hoje adotados em nossos estabelecimentos correspondem a currículos de várias décadas atrás. São fundamentados na ideia de que o ensino de gramática normativa é suficiente e adequado para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e, justamente por isso, não trazem nenhuma atividade representativa de valor social [...] Apenas regras e regras e regras e a permanente pressuposição de que o silêncio é a melhor forma de se aprender a ler, escrever, falar e ouvir. (FERRAREZI, 2014, p. 34).

Sabemos que a gramática que se ensina hoje em muitas escolas é demonstrada como aquela que concentra e detém todas as regras de uso de uma

língua. Tudo parte da gramática, como se fosse ela o início e o fim do pensamento acerca da comunicação. Vale lembrar que a língua, enquanto meio de comunicação, veio antes de toda e qualquer regra gramatical, sendo organizada por esta para atender as necessidades dos padrões sociais e culturais, arraigados na história. Antunes (2007, p. 63) afirma: “Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.” Pensando dessa forma, ensinar gramática perde o sentido, já que o sujeito, ainda que inconscientemente, já domina tais mecanismos e estruturas.

Nesse contexto, não é papel do professor julgar que apenas a norma culta segue fidedignamente uma gramática. Pensar assim é reduzir a reflexão sobre a língua à listagem de regras e/ou pensá-la do ponto de vista estético. Ser competente gramaticalmente é saber fazer escolhas para uma comunicação eficaz, capaz de transmitir qualquer mensagem, cumprindo o seu objetivo e função social.

## **CAPÍTULO II - A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E SUAS POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA – DAVID AUSUBEL**

O capítulo que segue tratará de uma importante teoria que contribuiu para as discussões educacionais. Ausubel (1980) nos mostra a importância de uma aprendizagem significativa, baseada em duas dimensões: de um lado os fatores que partem dos alunos e de outro os fatores que partem das situações de aprendizagem. Nesse contexto, ressaltamos a importância do professor enquanto mediador para que a aprendizagem torne-se significativa.

Ausubel é um estudioso da psicologia educacional, muito embora sua formação seja em psiquiatria. Desenvolveu importantes pesquisas na Universidade de Columbia em Nova Iorque. Após um longo período dedicado às pesquisas em psicologia da educação, o autor aposentou-se e o cargo de continuidade dos estudos sobre a teoria da aprendizagem significativa ficou nas mãos de Joseph Novak, um conceituado professor de Educação da Universidade de Cornell que também demonstrou expressivo interesse por este campo de pesquisa.

A teoria da aprendizagem significativa é classificada por muitos autores como uma teoria cognitivista, isto é, que prioriza os aspectos cognitivos no desenvolvimento da aprendizagem humana. Todavia, Moreira (1999) questiona essa classificação, dizendo que Ausubel não desconsiderou os outros aspectos do desenvolvimento humano, apenas priorizou a teoria da aprendizagem na perspectiva significativa para desenvolver sua tese. Como já foi discutido anteriormente, todos os aspectos são importantes, pois cada um tem uma função essencial e própria.

A teoria da aprendizagem significativa se caracteriza basicamente pela aprendizagem cognitiva, decorrente do processo de armazenamento do material de maneira aparelhada na mente de quem aprende.

A explicação base para esse processo está na estrutura cognitiva do indivíduo em relação à organização e integração do material recepcionado. Sobre essa estrutura, Moreira (1999, p. 152) explica que:

É a estrutura cognitiva, entendida como o conteúdo total de ideias de um certo indivíduo e sua organização; ou, conteúdo e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. É o complexo resultante dos processos cognitivos, ou seja, dos processos por meio dos quais adquire e utiliza o conhecimento.

Mais especificamente, os estudos de David Ausubel estiveram seguramente pautados na aprendizagem desenvolvida no espaço da sala de aula, do movimento habitual da escola, dando prioridade ao conhecimento prévio do aluno enquanto fator disjuncto mais atuante na aprendizagem. Destaca que a identificação desse ponto do conhecimento em que o aluno se encontra é função do educador orientar seu ensino a partir dessa questão.

## **2.1 Dimensões da concepção Ausubeliana**

Na concepção ausubeliana são definidas algumas dimensões da aprendizagem em sala de aula, como a aprendizagem significativa, aprendizagem automática, receptiva e por descoberta.

A aprendizagem significativa é aquela pela qual é descartado o método arbitrário e que a nova informação se relaciona de maneira significativa, excluindo a forma aleatória como são colocados os conhecimentos prévios. O resultado dessa assimilação é a transformação desses conhecimentos.

A aprendizagem automática se contrasta com a aprendizagem significativa, porque se posta totalmente o contrário da primeira. Caracteriza-se pela associação arbitrária entre o conteúdo novo e o conhecimento prévio do aluno.

A aprendizagem receptiva, como o próprio nome sugere, se dá pela recepção do conteúdo apresentado por meio da sua forma final, de modo que não é envolvido nem relacionado pelo aluno qualquer participação ou descoberta sobre aquele determinado conhecimento. Em termos práticos, o docente, ao realizar a sua aula, aplica o conteúdo e espera que este seja internalizado pelos alunos e reproduzido quando for solicitado, em avaliações através de trabalhos orais ou escritos, por exemplo.

Esse tipo de aprendizagem pode ser significativo somente quando o processo de internalização do conteúdo é potencialmente significativo. Ausubel (1980, p.33), explica:

A aprendizagem receptiva significativa é importante para a educação porque é o mecanismo humano por excelência de aquisição e

armazenamento de uma vasta quantidade de ideias e informações representadas por algum campo de conhecimento. [...]. A tremenda eficiência inerente à aprendizagem significativa deve-se a suas duas principais características – a sua não arbitrariedade e a sua substantividade.

Vimos que a aprendizagem receptiva quando é significativa tem uma validade relevante para educação, porque a receptividade do conteúdo proposto é organizado de forma substantivada e não-arbitrária.

A aprendizagem por descoberta se caracteriza pela sua abertura quanto a participação do aluno na organização do conhecimento apresentado. Primeiro, ele tem acesso ao conteúdo de forma a descobri-lo antes que este seja significativamente configurado em sua estrutura cognitiva. É um processo de reagrupamento e integração das informações na estrutura cognitiva existente, de modo que o conhecimento anterior é modificado e com isso acarreta na concretização de um produto final aumentado. Assim sendo, o conteúdo do qual foi descoberto pelo aluno através da aprendizagem por descoberta torna-se significativo.

## **2.2 Aprendizagens: significativa versus automática**

Existe uma diferença categórica na aprendizagem significativa em relação à aprendizagem automática. Enquanto a primeira faz um elo de relação entre informações preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo com o conteúdo novo, de forma não arbitrária e substantiva, a outra ocorre quando a assimilação se dá pela técnica da arbitrariedade, ou seja, um meio de memorização que ignora os elementos do conhecimento prévio do aluno.

Ausubel (1980) considera que a maior parte do conhecimento potencialmente significativo conduzido em sala de aula por meio de exposição verbal, se delimita a um mero processo de verbalização de falas decoradas pelos alunos, podendo assim, dissimular o evento da aprendizagem automática nos mesmos. Apesar disso, o estudioso supracitado não culpa o próprio método expositivo por este fracasso, no entanto faz uma crítica ao uso abusivo desse tipo de exposição, avaliando como danosa a ocorrência da aprendizagem significativa, haja vista que, tem elevada força de incentivo à memorização.

É muito comum vermos fatos como este acontecer nas atividades diárias da sala. O professor aplica os conteúdos, marca o seminário, os alunos geralmente decoram aquele conteúdo novo, sem conseguir relacionar com o meio, sem conseguir, muitas vezes, sequer, dar um exemplo real que justifique aquele conteúdo, aquele conhecimento passado.

Outro exemplo que podemos verificar em nossa realidade é a chamada aula da tabuada em que o professor requisita aos alunos o estudo da tabuada para casa. Os alunos decoram as operações assinaladas para aula seguinte e quando chega o dia de responder oralmente, através do processo de decoraçã, demonstram estarem favoráveis. Mas, na verdade falta reflexã, falta compreensã e envolvimento real do conteúdo com o meio, com a finalidade que possui na vida prática.

O autor considera fundamental o exercício da linguagem e o aperfeiçoamento da manipulaçã de conceitos e proposições através desta, já que é a linguagem uma ferramenta de comunicaçã imprescindível por atuar também na operaçã do pensamento e ser fundamental no processo de troca de conhecimentos entre os indivíduos.

É pela linguagem que conseguimos nos comunicar e compartilhar ideias. E sem o seu auxílio torna-se impossível transmitir pensamentos, trocar ideias e viver uma vida em sociedade. Por isso, o método de uso oralizador, escrito, sinalizador ou expressivo da linguagem é eficaz e de suma importãncia no processo de aprendizagem significativa.

Sob uma perspectiva ausubeliana, podemos destacar duas dimensões que baseia os fatores influentes na aprendizagem significativa. De um lado os fatores que partem dos alunos e de outro os fatores que partem das situações de aprendizagem. Para o autor, o comportamento, desenvolvimento intelectual, aptidões e inteligências específicas; disponibilidade para aprender e fatores subjetivos do aluno faz parte de uma relaçã de influências sobre a sua aprendizagem.

A situaçã de aprendizagem diz respeito à frequêcia do aluno em sala de aula; o seu nível de dificuldade e/ou aprendizagem, material utilizado, ambiente da sala, entre outros. Outrossim, o professor que é o principal mediador da aprendizagem, é destacado em suas características próprias, como a sua capacidade cognitiva, a competência pedagógica, personalidade e modo de agir para com a sua profissã em exercício.

O autor ao sublinhar fatores influentes da aprendizagem significativa; fosse pela dimensão do papel do educandos ou das situações de aprendizagem, abrange de forma especial, diante de muitos outros, o professor, elencando a necessidade de deixar visível o ensino-aprendizagem como uma via de relação entre os fatores que o cercam.

Destarte, a aprendizagem significativa só ocorre quando o conhecimento prévio do aluno é levado em consideração, uma vez que o resgate do conteúdo já familiarizado com o mesmo, ajuda na assimilação e organização do conhecimento na estrutura cognitiva. Do mesmo modo, é preciso considerar também todos os fatores que cercam o ensino, como a qualidade do material didático que pode facilitar ou não a aprendizagem; a frequência participativa do aluno nas aulas, seu nível de dificuldade ou não e o apoio do professor neste processo.

Entendemos que quando o aluno se sente motivado, apoiado e atenciosamente acompanhado pelo professor, suas chances de aprendizagem aumentam, porque a repressão e o modo de se inserir frente ao objeto do conhecimento, no caso da Língua materna, diminuem. Com isso, o interesse em aprender do aluno surge, cresce e se desenvolve.

O interesse do aluno é um fator essencial para a aprendizagem e esse interesse deve refletir em todos os âmbitos da vida escolar, segundo Ausubel (1980, p.30):

[...] através de um aprendizado ativo e crítico, tentando compreender e reter o que é ensinado, integrando novas informações a informações obtidas em experiências anteriores e experiências idiossincráticas, traduzindo novas proposições para uma linguagem própria, dedicando um esforço necessário para dominar dificuldades inerentes a novos aprendizados, formulando questões pertinentes e envolvendo-se conscientemente na solução de problemas que lhe são dados para resolver.

Esse aprendizado ativo do qual os autores se referem é o produto final da aprendizagem; é a potencialidade do conhecimento, o que certifica a verdadeira função deste que é a utilidade sobre o meio, o poder de intervir em problemas através do saber desenvolvido.

O material de aprendizagem não é o único instrumento facilitador da aprendizagem significativa, mas, ao ser selecionado pelo professor deve obedecer a

lógica máxima da teoria ausubeliana que é um ser um material significativamente potencializado.

Todavia, para que o material de aprendizagem seja considerado potencialmente significativo precisa estar congruente à perspectiva relacionável dos fatores da aprendizagem do aluno, de forma que não seja aleatória, de cunho não-arbitrário e de forma substantiva em relação as ideias correspondentemente acentuadas à competência intelectual humana.

Dessa forma, há uma necessidade natural de que este material seja relacionável a qualquer estrutura cognitiva, isto é, que dialogue com os conhecimentos prévios já familiarizados cognitivamente na abstração feita pelo aluno. Para Ausubel,

O material de aprendizagem consiste de componentes significativos (por exemplo, pares de adjetivos), mas a tarefa de aprendizagem como um todo (aprender uma lista de palavras significativas associadas arbitrariamente) não é “logicamente” significativo. E mesmo o material logicamente significativo pode ser aprendido pelo método de decorar (aprendizagem automática), se a disposição do aluno para aprender não for significativa. (1980, p. 32, grifo do autor).

Conforme citação supracitada, podemos dizer que embora o material seja significativamente potencializado e assim, adequado às exigências de um processo de aprendizagem significativa, dependerá de o aluno decorar ou assimilar os conteúdos, refletindo sobre os mesmos. Isto é, estudar tais conteúdos para uma simples prova ou estudar para aprender de verdade, dando novos significados ao conhecimento adquirido.

Sobre a preferência dos alunos em decorar os conteúdos propostos, Ausubel (Ibid., p. 35), apresenta um motivo muito comum:

[...] um dos diversos motivos pelos quais os alunos preferem aprender de forma automática com relação a certos conteúdos potencialmente significativos, são as respostas pessoais corretas (escritas com as próprias palavras) que alguns professores não consideraram em avaliações anteriores.

O professor que apresenta este tipo de atitude estimula os educando a simplesmente alcançar uma aprendizagem automática, através do exercício de

decoração, reprodução fiel, cópias de livros ou apostilhas; um exercício memorístico do qual não resultará em novos significados ao conhecimento.

### **2.3 Tipos de aprendizagem significativa**

Como forma de melhor caracterizar a aprendizagem significativa, Ausubel categoriza três categorias para esta. Nesta seção iremos fazer um balanço geral dessas categorias e suas principais características.

A aprendizagem representacional se caracteriza pela sua forma básica, responsável por todas outras aprendizagens significativas. Básico, porque se trata da ocorrência em que o indivíduo alcança a capacidade de atribuir significação a símbolos particulares, reconhecendo, ao mesmo tempo, os tipos de eventos dos quais estes símbolos estão relacionados.

A aprendizagem de conceitos é um tipo de aprendizagem mais genérica, porque é abstrata e representa regularidades. Moreira (1999, p. 13), afirma que:

[...] a aprendizagem de conceitos também é de certa maneira a aprendizagem, uma aprendizagem representacional, pois conceitos são também representados por símbolos particulares, porém, genéricos, representando abstrações dos atributos essenciais dos referentes.

A aprendizagem proposicional se opõe a aprendizagem representacional, porque trata a aprendizagem como uma compreensão dos significados das ideias e não dos símbolos particulares. E esta leitura das ideias advindas dos conceitos é feita através das proposições, “[...] em outras palavras, o conceito é definido através de uma proposição, portanto, através de várias palavras.” (SOUZA & MOREIRA, 1981, p. 15).

Estas foram às categorias mais amplas, além delas há derivações que se mesclam ou se separam, podendo complementar umas as outras, como a aprendizagem subordinada que acontece quando o conhecimento novo interage com os subsunçores, dando-o novos significados. E outras, como explicam Souza e Moreira (1981, p. 16):

[...] aprendizagem superordenada, acontece quando, partindo dos subsunçores, se forma uma ideia mais geral (conceito ou proposição), organizando os subsunçores como partes desta ideia genérica; aprendizagem combinatória, pode ser entendida como aprendizagem de proposições mais amplas, mais gerais do que aquelas que já existem na estrutura cognitiva. É aprendizagem de uma proposição global, portanto, não subordinada e nem superordenada, por não se ligar com conceitos ou proposições específicos.

Dessa forma, a aprendizagem pode ser analisada conforme as seis classificações mostradas. E assim, é perceptível que dentre elas nenhuma se excluem entre si, um exemplo disso é que um indivíduo pode desenvolver a aprendizagem de preposição ao mesmo tempo em que desenvolve a aprendizagem superordenada.

### ***2.3.1 O processo de assimilação na aquisição e organização de conhecimento***

Para Ausubel (1980), os conceitos aprendidos de forma significativa pelo indivíduo, sofrem modificações. Isso porque o conhecimento prévio de expressiva relevância já existente na estrutura cognitiva do indivíduo se relaciona com o novo conceito apreendido. “[...] o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados.” (AUSUBEL, 1983, p. 87).

Trata-se de uma finalidade: o produto final do conhecimento causado por um processo de interação entre o que já existia e o novo que se desvenda. O resultado dessa interação é o polimento, é o conhecimento mais elaborado, mais aperfeiçoado desse conhecimento anterior. Reflete a soma, a multiplicação do conhecimento que não tem fim.

Trazendo para o nosso cotidiano, essa modificação dos conhecimentos é vista em eventos, em que o aluno já conhece o que é uma árvore, por exemplo, mas ao estudar sobre as matérias primas retiradas da natureza, descobrirá que o papel que ele escreve é feito da matéria prima da árvore.

Moreira (1999, p. 35), explica que:

A ideia central aprendizagem significativa, através da teoria da assimilação, é que novos significados são adquiridos pela interação do novo conhecimento com os conceitos e proposições aprendidos anteriormente. Este processo de interação resulta numa modificação do significado do conceito ao qual está relacionada, dando origem a um novo produto interacional com novo significado e maior elaboração.

Entendemos assim que, quanto mais se elabora um conhecimento através desta dinâmica relacional entre um significado preexistente e um novo conceito, mais conhecimento o aluno adquire e mais preparado ele se encontra para desenvolver seus próprios argumentos sobre os assuntos dos quais esteja apto a discutir. Isso significa que ele estará apto a elaborar novos conhecimentos, definir e compreendê-los, respectivamente.

### ***2.3.2 A aprendizagem receptiva significativa como forma de ilusão***

De acordo com a teoria ausubeliana, o problema maior da aprendizagem receptiva significativa não consiste no fato do indivíduo aprender por meio de métodos decorativos e arbitrários, mas sim, por achar que com estes métodos alcançaram uma real compreensão do conteúdo proposto pelo professor. E assim, acharem-se suficientemente encontrados nesse paralelo de informações sistemáticas.

Não somente o próprio aluno vive esta ilusão, mas também professores, familiares e demais envolvidos. Primeiro, porque é esta uma forma mais fácil de conseguir um êxito aparente, segundo porque muitos, inclusive professores, desconhecem a deficiência da aprendizagem meramente receptiva.

É nesse momento que a pedagogia desempenha um importante papel na elaboração e aplicação do conhecimento de acordo com a função de cada tipo de aprendizagem. Inclusive, a aprendizagem receptiva significativa pode se inserir no plano de métodos desenvolvidos pedagogicamente quando se caracterizar “[...] por uma abordagem independente e crítica para a compreensão de um assunto.” (AUSUBEL, 1980, p. 103).

Nesse sentido, o professor deve estar atento aos métodos e aplicação dos mesmos, porque o seu trabalho abrange, de acordo com Moreira (1999, p. 72) e sob uma perspectiva ausubeliana:

Identificar os conceitos e princípios mais inclusivos na matéria a ser ensinada que possam ser relacionáveis a estrutura cognitiva do aluno, organizando-os hierarquicamente.

Identificar quais os conceitos precisos, estáveis e relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado que o aluno deveria ter em sua estrutura cognitiva para poder aprender significativamente.

Diagnosticar os conhecimentos prévios do aluno, ou seja, aquilo que ele já sabe; determinar, dentre as ideias de apoio as mais relevantes disponíveis na estrutura cognitiva do aluno.

Planejar as aulas munido de recursos didáticos facilitadores para a aquisição dos conceitos da matéria de ensino a ser aprendida de maneira significativa.

Os autores, assim, propõem uma pedagogia centrada no desenvolvimento da aprendizagem significativa do aluno e, por isso, tornar relevante a atenção para com os processos e métodos necessários em cada etapa deste desenvolvimento. Só assim, com muito esforço e planejamento é possível alcançar um produto final bem sucedido: a aprendizagem significativa, de fato.

No entanto, uma questão discute a validade desta aprendizagem, fazendo-nos pensar quando é que a aprendizagem significativa está evidente e quando a evidência é apenas camuflagem? Ao que tudo indica, Ausubel não nos deixou uma tarefa fácil, mas deixaram-nos uma reflexão primordial e algumas indicações importantes.

Se para Ausubel (Ibid., p. 122) alcançar a aprendizagem significativa consiste em “[...] domínio de significados claros, precisos, diferenciados e transferíveis”, quando os professores estarão certos de que estes domínios são reais?

É comum vermos os alunos decorarem proposições e fórmulas, através de frases de efeito, conceitos fundamentais de uma teoria, etc,... Tantos outros mecanismos empregados na construção de um conhecimento mecânico, obtido apenas para uma determinada necessidade de resposta.

É com base nesse problema que a teoria ausubeliana propõe que as avaliações devem, pelo menos, ser diferentes do que já foi mostrado. Exemplos, questões diferentes. Sobre essas considerações, Moreira, (1999, p. 156) elucida:

[...] ao procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a ‘simulação da aprendizagem significativa’ é formular questões e problemas de uma maneira nova e não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido. Testes de compreensão, por exemplo, devem, no mínimo, ser fraseados de maneira diferente e apresentados em um contexto de

alguma forma diferente daquele originalmente encontrado no material instrucional.

Como possibilidade os autores apontam a contextualização do conteúdo, a resposta dada com as palavras originais do aluno; a requisição de diferentes tipos de exemplos; solução de problemas em relação ao conteúdo ensinado.

## **2.4 Aprendizagem significativa e seus desafios na contemporaneidade**

São muitos os desafios traçados para se alcançar uma aprendizagem significativa e, os principais deles requerem novas posturas diante do mundo, novos olhares que ultrapassam a roupagem inalterável da educação tradicional. A todo o tempo estamos aprendendo coisas novas. O mundo não para de mostrar-nos fenômenos diferentes e a curiosidade aumenta a cada dia, o que promove sempre uma necessidade de aprender mais. O aluno precisa ter esta consciência de que se é possível aprender para além da sala de aula.

Assim, o ponto de partida para uma aprendizagem significativa desafia a função instrumentalizante da educação, dando espaço para as novas necessidades de criar e redimensionar as reflexões. Isto é, o entendimento de que tanto o aluno como o professor são agentes da aprendizagem, ao passo que não atuam sozinhos nesse processo, mas como todos os envolvidos soma saberes através da interação e da intervenção.

O mundo como um todo passa por um processo de atualização dos seus modelos, antes, muitos deles tidos como estanques, mas que agora encaram o desafio da mudança, da transformação. Uma iminente recriação da conjuntura social que depende, em primeiro passo da educação construída que embasa criticamente a nossa forma de olhar para o mundo, ao passo que esta forma de olhar o mundo é precedida por outra forma a qual aprendemos a aprender este mundo.

Todavia, o aceleramento das transformações e das inovações acarretou um problema de cunho fundamentalmente educacional: o modelo de aprendizagem comportamental tornou-se insatisfatório para aprender o mundo, da maneira como ele vem se apresentando nos últimos trinta anos. Isso se deve a dinamização do

conceito de aprendizagem, tendo este se tornado mais ativo nas relações com o meio. Assim, aprender passou a ser uma exigência instrumental, deixando de ser uma produção absoluta, determinante, estagnada no tempo.

Sobreviver no mundo contemporâneo e no mundo que se propaga está preso ao pêndulo do saber a aprender e desaprender, respectivamente, com certa habilidade e agilidade. Trata-se de um jogo de sobrevivência recorrente em qualquer sociedade atualizada. O dilema, todavia, é o impacto entre as atitudes resistentes e a necessidade do novo. As visões e atitudes muito arraigadas nas crenças de caráter comportamentais construídas ao longo do tempo na escola tornam essa mudança de paradigma, o maior desafio dos educadores.

Nos derradeiros vinte anos, foram lançadas tentativas legislativas, tanto na esfera nacional quanto regional, voltadas para a transformação do modelo de ensinar e aprender nas escolas do Brasil. Essas tentativas se abarbam entre si, em relação à falta de ação sólida dedicada a agenciar a transformação de crença do educador. O resultado disso, para Santos (2010, p. 20, grifo da autora):

Como resultado, temos que as mudanças na política educacional têm influenciado muito pouco a prática do professor em sala de aula e, quando o faz, muitas vezes é por períodos breves de tempo. Estudos realizados na década de 90 nos Estados Unidos comprovaram que as barreiras que as crenças dos professores erguem quando se começa a implementar uma “nova política” são as grandes responsáveis pelo fracasso da implementação.

A falta de prática é a pior de todas as condições vividas nos últimos tempos pela educação. Muito se tem em teoria, mas pouco se é efetivado em termos concretos. Um desafio que impera nas mais variadas conduções educacionais e que barra as mudanças necessárias. Ainda conforme Santos (Ibid., p. 23):

As características da Educação do nosso tempo, coerentes com a formação de um cidadão futuro instrumentalizado para protagonizar o seu tempo podem se resumir nas seguintes: autonomia, seletividade, planejamento, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade. Há evidências de que estas são as condições básicas para se atingir o sucesso nesse novo século.

O tempo presente é outro, logo, os desafios também são outros. E isso significa que a educação não comporta mais modelos estanques de ensino do qual a aprendizagem se dava pelo repasse de informações através do professor e o aluno

inerte na posição de recepcionista das informações prontas e inalteráveis. Depois era lhes dado a tarefa de repetir todo o conteúdo aplicado, sem o menor esforço de interagir, construir e questionar esse conhecimento.

A aprendizagem significativa tem a proposta de promover um modelo diferente do mostrado, de modo que o aluno seja inserido no conhecimento como agente ativo de transformação e não mais como um agente passivo que somente recebe o saber sem jamais sabê-lo de fato. O aluno é um instrumento de formação do conhecimento, ao passo que ao conhecer, ele constrói e ao construir ele desconstrói saberes vencidos pela invalidade do absolutismo.

Trata-se, pois, de uma dinâmica que coloca o aluno como agente do seu meio, a medida que constrói conhecimento ele aprende a intervir no meio do qual está inserido, através da utilidade sólida do conhecimento que é justamente a de promover a ação seguida de reflexão e a reflexão seguida de ação.

Assim, fica evidente que o mundo contemporâneo não impera mais espaço para as repetições automáticas, para o conhecimento fechado, para a falta de contextualização e criticidade, para a aprendizagem que não seja significativa.

Destarte, a concretização da aprendizagem significativa, é apresentada por Santos (Ibid., p. 25) em sete passos da (re) construção do conhecimento, a saber:

O sentir – toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.

O perceber – após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.

O compreender – é quando se dá a construção do conceito, o que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.

O definir – significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro. 5. O argumentar – após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre através do texto falado, escrito, verbal e não verbal.

O discutir – nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio através da argumentação.

O transformar – o sétimo e último passo da (re)construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua.

O posicionamento do professor frente aos desafios da sala de aula, sobretudo, os de natureza mais rígidas e complexas de se resolverem. A forma como o professor intervém nessas situações deve ser sempre muito dinâmica para

abarcam todas as exigências de uma sala de aula composta por mais de uma cabeça. Nesse sentido as sete fases, apresentadas pelo autor supracitado, tem o objetivo de auxiliar na caracterização da ação do docente diante dos desafios, de modo que cada etapa represente uma atitude, que juntas são capazes de promover a aprendizagem significativa.

Na primeira etapa – “Sentir”, o desafio está posto ao professor, na tentativa de fazer o aluno construir sentidos concretos mediante o conhecimento apresentado. Cada conteúdo corresponde a um sentido do qual é competência do aluno construir sentido para o objeto no contexto pela qual está inserido. A ciência neurológica deixa clara essa necessidade do cérebro humano, sendo uma de suas características fundamentais, a totalização. A forma global é a primeira percepção do cérebro ao receber informações. Dessa forma, a aprendizagem significativa depende da construção de sentidos, uma preocupação que deve ser recorrente e inicial a todo professor.

Na segunda etapa – “Perceber”, diz-se o momento em que o aluno percebe o objeto como algo especial, pelas suas caracterizações distintas, na busca por entender o que faz de determinado objeto ele mesmo, ser específico. No entanto, a percepção do objeto só se faz plena quando o aluno antecipa o sentido global para o mesmo. Isso significa que a percepção parte do sentido, uma vez que, nessas circunstâncias a que nos referimos, não é possível sentir e perceber ao mesmo tempo. Assim, é papel fundamental do professor trazer o mundo para a sala de aula, tornando-o perceptível e relacionável a cada aluno.

Na terceira etapa – “Compreender”, é uma das fases mais importante da aprendizagem, pois, o aluno após ter sentido e percebido, ele entra em um movimento de agrupamento de tudo o que lhe foi entendido, enquanto características e enquanto fatos percebidos; formulando, dessa forma, um conceito. Assim sendo, diz-se “compreender” o processo de construção pela qual o aluno cria o conceito. É uma síntese que precisa ser facilitada pelo professor, de modo que a exploração do objeto deve ser facilitada a fim tornar mais consistente a expressão da síntese conceitual do aluno.

Na quarta etapa – “Definir”, nessa fase o aluno irá elaborar a definição do objeto compreendido, momento pelo qual será efetivado o conceito elaborado pelo mesmo. Nesse sentido, o professor precisa deixar livre essa construção para que o

aluno possa ter o seu momento de dizer, com suas próprias palavras, aquilo que entendeu.

Na quinta etapa – “Argumentar” é caracterizada como um momento em que, após ter dado uma definição para determinado conceito, entende-se que o aluno já possui uma capacidade de argumentação. A organização lógica do pensamento no processo de argumentação é uma fase que sedimenta, por meio do encadeamento e entrelaçamento do conceito recém-definido e de outros conceitos já existentes.

Na sexta etapa – “Discutir”, coloca em relevância a participação do aluno no debate das ideias. Após ter atribuído a capacidade de argumentar, ele passa também a integrar em seu raciocínio, a condição de discutir, como ponto de partida da interação de conhecimentos. As discussões são cadeias de raciocínio embasadas pela argumentação. E o professor, enquanto mediador, precisa estar atento aos desdobramentos das discussões, bem como a consistência e relevância empregadas, considerando que toda discussão necessita estar pautada na coerência e no fundamento de ideias válidas.

Na sétima etapa – “Transformar”, é a última etapa de todo esse processo de construção da aprendizagem significativa e compete a este a finalidade de fazer de toda aprendizagem um instrumento de intervenção social. E é papel do professor facilitar essa intervenção, ou seja, cambiar a teoria aprendida à prática do contexto real de cada aluno, para que estes entendam que todo conhecimento só é válido quando tem o objetivo de transformar.

Esses foram os sete passos necessários para a concretização da aprendizagem significativa, todavia, há muitos desafios a serem enfrentados na efetivação dessas metas, barreiras das quais se mostram constantes no cotidiano dos professores.

Com base nessas considerações e com apoio da literatura consultada é que, selecionamos, do texto de Santos (2010, p. 25, grifo do autor), algumas das crenças vividas por muitos professores quando são postos à experiência da aprendizagem significativa. Estas crenças são:

“Preciso arrumar o conteúdo para que o aluno aprenda”. Essa crença impede que o professor confie na capacidade do aluno de organizar a sua própria aprendizagem. Dessa forma, o professor se mantém no papel de principal responsável pela aprendizagem. A neurociência já nos comprova que o cérebro aprende de forma

desorganizada e caótica. É preciso que facilitemos essa ação do cérebro, desafiando-o a fazer novas ligações sinápticas. O principal papel do cérebro não é guardar informações, mas sim criar novas relações. A partir da mudança dessa crença, o professor vai compreender que seu principal papel não é dar aulas, mas sim provocar aprendizagem.

“Construir conhecimento dá muito trabalho”. A crença nessa ideia leva o professor a se manter em seu estilo tradicional, acreditando que, na prática, não vai dar conta do novo paradigma. É uma crença bastante limitante, já que o impede de tentar e o mantém no mundo imaginário da impossibilidade. Um ponto que talvez mereça reflexão por parte do professor é o questionamento: o que dá mais trabalho, facilitar a aprendizagem ou impor a aprendizagem?

“Isso tudo é muito bonito, mas na prática, a teoria é outra”. Pensar assim é correr do desafio de mudar a realidade, a partir do que temos. E o que temos? Alunos e pais que esperam receber tudo pronto nas aulas. É preciso implementar um programa de educação dos pais e dos alunos sobre como que realmente se aprende e sobre o fato de que nos tempos atuais, o modelo de aprendizagem comportamental não serve mais. Estamos vivendo um tempo que nos exige criar, simplificar, analisar, transformar, ações que questionários, tabuadas e aulas em silêncio definitivamente não se propõem a desenvolver.

“E a bagunça, quem controla?” Essa crença deriva de várias outras: 1- aprender é atividade passiva; 2- aprende-se de fora para dentro; 3- para aprender é preciso ficar quietinho; 4- quem aprende não interage, apenas recebe. É preciso que se creia que a real aprendizagem só ocorre através da interação, do movimento. É preciso que se destrua, de uma vez por todas o mito da passividade.

“E como fica o currículo?” Essa ideia pode ser contraposta com uma única pergunta: quem serve a quem? Temos um currículo a serviço da aprendizagem ou a aprendizagem deve estar a serviço do currículo?

A busca pela aprendizagem significativa e um processo trabalhoso, isso é inegável, mas, ao mesmo tempo, enriquecedor tanto para o aluno como para o professor. É preciso vencer os tabus, as crenças equivocadas e atitudes inviáveis que dificultam o objetivo primordial da aprendizagem. Acima, sublinhamos algumas das muitas crenças disseminadas por professores que ainda não estão preparados para vencer os desafios da educação.

Não há uma fórmula mágica para desconstruir esses tabus, tampouco um pó mágico para nos dizer como devemos fazer para superar todas as barreiras que nos são impostas na educação, mas é possível apontar caminhos, já comprovados pela eficácia e porque tem dado certo até aqui. O que se exige de primeiro momento é

vencer as crenças apresentadas e construir outras que se renovem no contexto de nossas experiências inovadoras. Este será um passo essencial, e saber olhar para o caos de forma positiva, enxergando saídas e novas ideias, jamais se debruçando sobre nossas próprias limitações, mas as ultrapassando e se apoderando de nossas capacidades a fim de sermos verdadeiros professores agentes de transformação.

## **CAPÍTULO III - RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Uma educação significativa se faz com uma aprendizagem significativa. Todo e qualquer sistema educacional presente na atualidade corresponde a perspectivas mais abrangentes do que se prouvera em décadas passadas. Os desafios para um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa são muitos, mas à medida que pesquisas vão sendo ampliadas, as possibilidades também vão se mostrando viáveis. É uma questão de estudo, reflexão e ação.

A seguir serão apresentados alguns pontos relevantes que estão implicados diretamente no ensino de língua materna. As questões relacionadas ao letramento como suporte essencial para a aprendizagem de conteúdos com significado; O trabalho com gêneros textuais para a ampliação do conceito de leitura e produção nas aulas e língua; As quatro habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, que deve ser o foco central das aulas e, por último, mas não menos importante, reflexões sobre a avaliação da aprendizagem com vistas a evolução do aluno e uma análise minuciosa sobre a prática docente.

### **3.1 O letramento**

Ausubel (1980), em sua teoria da aprendizagem significativa, discute acerca de aprender com foco no uso e nas situações cotidianas as quais necessitam do conhecimento adquirido e/ou sistematizado na escola. Essa discussão possui uma estreita relação com a alfabetização escolar como passaporte para o acesso ao conhecimento sistematizado, embora o seu conceito esteja ligado à vaga ideia de decodificação como mecanismo primordial e único para a aquisição da leitura e escrita. Novos estudos têm mostrado que a aprendizagem da escrita não se confunde com a reprodução automática de grafemas e fonemas. Se tomarmos como exemplo um aluno que não domina a leitura, porém transcreve algo escrito de um quadro branco para o caderno, é comprometedor afirmar que o mesmo é competente na escrita; o que se mostra é uma maturidade motora, o que nada se relaciona com o ato de escrever.

O letramento, termo tão comentado entre os professores e profissionais da educação, mas pouco entendido, não é algo dissociado do processo de alfabetização, ambos caminham juntos, sendo o letramento a significação da alfabetização. Trata-se de uma ampliação do ato de compreender o mundo e os seus conceitos que, se tratados de forma mecânica, perdem todo o sentido para a vida do aluno. Para Cagliari,

O processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais. (1998, p. 27).

A alfabetização significativa, ou prática de letramento, requer do professor um entendimento da função social dos conteúdos ensinados. Não basta apenas tornar o aluno habilidoso naquilo que se propõe a ensinar. É preciso traçar objetivos ao iniciar todo e qualquer trabalho envolvendo conteúdos em sala de aula para que se cumpra o papel de formação para a vida, ou seja, ensinar sabendo qual a relevância para as práticas sociais do sujeito.

O processo de alfabetização se configura na inserção do sujeito nas diferentes manifestações de escrita na sociedade, possibilitando uma participação ativa nos contextos de interação que envolvem a língua escrita. Quando uma criança, ao ser alfabetizada na perspectiva do letramento, isto é, com significado, olha para um cartaz e percebe que se trata de um convite para uma festa à fantasia, o faz de maneira competente, porque se apropriou não apenas do sistema escrito, mas de todos os recursos que possivelmente estariam nesse cartaz para marcar a expressividade e transmitir a mensagem ao interlocutor. Uma criança, alfabetizada de forma mecânica, ao ver este mesmo cartaz que a criança anterior, possivelmente apenas o apreciaria por seus recursos imagéticos ou identificação com cores e formas; a mensagem, conteúdo principal do anúncio, passaria despercebida, pois não faria uma relação entre a escrita e as imagens.

Soares (1998, p. 37) define letramento como:

Letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; é o estado ou condição que se adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. A alfabetização desenvolve-se no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema/grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Como bem afirma a autora, alfabetização e letramento devem estar atrelados, sendo o segundo a significação do primeiro, pois não basta alfabetizar, é preciso alfabetizar letrando. Sobre essa questão tão importante, Kleiman (1995, p. 20) afirma que:

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes.

Algo que é logrado com a troca de informações entre os indivíduos e o seu constante contato com a cultura letrada, dando suporte à construção do conhecimento a partir daquilo que lê e escreve. Nesse contexto, o professor, na condição de mediador entre o aluno e o conteúdo, que é o objeto do conhecimento, deve encorajar a ação do aluno em relação ao conceito construído, isto é, possibilitar uma reflexão crítica sobre aquilo que se aprende e para que se aprende e, ainda, compreender que a aprendizagem significativa só acontece se soubermos o que se ganha e até onde se pode chegar a partir da transformação da teoria em prática.

### **3.2 O trabalho com gêneros para a aprendizagem significativa**

Para um ensino de Língua portuguesa que tenha compromisso com a aprendizagem efetiva e significativa do aluno, faz-se necessário pensarmos numa possibilidade didática que toma o texto como objeto de análise, ressaltando a

importância dos diversos gêneros textuais com a finalidade de enriquecer as atividades de leitura, análise e produção, visando uma comunicação competente tanto na escrita como na oralidade. Trata-se de desenvolver, nas aulas de Língua Portuguesa, um trabalho que torne o sujeito competente na comunicação, dando a ele os subsídios necessários para produzir gêneros de acordo com cada situação comunicativa, a depender da motivação e da interação social, pois, como bem afirma Meurer e Motta-Ruth (2002, p. 152):

[...] estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciado.

Qualquer interação entre interlocutores perpassa por um gênero, seja de forma escrita ou oral. A escolha acontece, às vezes, de maneira natural, com base nas intenções do locutor, aquele que produz o texto, e a quem se dirige a mensagem. Saber selecionar um gênero para a organização do discurso requer um conhecimento de suas características, mas isso não é o suficiente, nem deve ser o único foco do trabalho para a aprendizagem significativa. O que se coloca ao mencionar a importância dos gêneros para o ensino de Língua Portuguesa é a sua possibilidade de adequação às diferentes realidades. Os gêneros são subsídios para romper o trabalho com a gramática descontextualizada e permite uma reflexão sobre a língua. Para Schenewly e Dolz,

[...] as práticas languageiras significantes e socialmente reconhecidas são uma referência indispensável para orientar o ensino. Nesse sentido, os gêneros se configuram como entidades intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e os rituais da prática. (SCHENEWLY E DOLZ, 2010, p. 23).

Sobre essa relevância do trabalho a partir dos gêneros, Schenewly e Dolz (2009) afirmam que eles são um instrumento que permite exercer uma ação sobre a realidade, pois os gêneros que circulam socialmente entre os sujeitos, além de ampliar a competência linguística, propiciam a participação efetiva na sociedade. Para Marcuschi,

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. [...] Todos nós sabemos que língua não é apenas um sistema de comunicação nem um simples sistema simbólico para expressar ideias. Mas muito mais uma forma de vida e uma forma de ação, como dizia o velho Wittgenstein. (MARCUSCHI, 2010, p. 39).

Vale lembrar que “[...] a falta de domínio do gênero é a falta de vivência de determinadas atividades de certa esfera. Fala-se e escreve-se sempre por meio de gêneros e, portanto, aprender a falar e escrever é aprender gêneros.” (FIORIN, 2006, p. 69). Entendendo assim, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar o contato com a diversidade de gêneros, observando as diferentes formas de comunicação. Além disso, diferenciar os tipos textuais dos gêneros, pois, segundo ROJO (2005, p. 184) “os gêneros são formas de discurso social”, enquanto que os tipos estão predefinidos pela natureza linguística. Na escola, os gêneros exercem um importante papel, pois permitem as inúmeras possibilidades de comunicação, que é, pois, o objetivo central do ensino significativo de Língua Portuguesa.

É certo que o trabalho com os gêneros textuais para um efetivo ensino de língua materna contribui para tornar as aulas mais significativas, deixando mecanicidade e a descontextualização de lado. Trata-se de uma prática que proporciona a ampliação do letramento, pois ao se deparar com um determinado gênero, a depender da mediação que será feita, o aluno, além de conhecer os aspectos estruturais, necessários à sua produção, compreenderá a função social daquilo que se está produzindo.

### **3.3 As quatro habilidades básicas da comunicação na perspectiva da aprendizagem significativa**

A mudança de paradigmas; o fluxo rápido das informações genéricas; a tecnologia avançada; o homem e o mundo em erupção... Tudo isso denota um novo tempo em que não se admite mais permanecer intacto diante de tantas mudanças. A máxima é: ou se adapta ou morre. Parece um aforismo um tanto quanto radical, mas é esta a nossa realidade.

Dentre os muitos espaços que sofrem mudanças inevitáveis tanto positivas quanto negativas, a escola se encontra como uma ferramenta fundamental para o exercício adequado das mudanças. Isto é, para mudar é preciso se educar, porque só na educação é possível encontrar saídas certas e as entradas oportunas. As velhas técnicas educacionais, não conseguindo alcançar o fluxo imediato das transformações do meio, entram em uma profunda crise de sentidos. Por isso, é preciso muito para se construir uma escola com significados práticos à vida humana; uma escola que avance e acompanhe as mudanças do meio, promovendo uma aprendizagem carregada de sentidos.

Sobre essa urgência de transformação na escola para a promoção de uma aprendizagem significativa, é preciso pensar num ensino que desenvolva habilidades para que o aluno torne-se competente. Na comunicação, como é o caso da Língua portuguesa, o desenvolvimento dessas habilidades perpassa pelo planejamento de um trabalho voltado para o falar e ouvir e o ler e escrever, contribuindo, pois, para a formação integral do sujeito imerso na cultura letrada.

Sobre o trabalho com as quatro habilidades básicas para a comunicação, Ferrarezi (2014, p. 67, grifo do autor) afirma que:

[...] é preciso registrar que nenhuma delas deve ser trabalhada isoladamente. Ler sem escrever, ouvir sem falar, falar sem escrever, escrever sem ouvir etc. são formas compartimentadas e ineficientes de trabalhar a comunicação e, em última instância, de trabalhar um padrão específico de linguagem (no caso, o padrão culto de que a escola tanto se ocupa). Embora a gente a impressão preliminar de que dá para fazer uma coisa de cada vez (e, na linha do tempo, até daria...), deve-se ter em mente que é a integração das quatro habilidades que permite a formação de um “*homo communicans*”, até porque de nada adianta ser *sapiens* se não se consegue comunicar isso ao mundo.

As habilidades linguísticas, também chamadas de capacidades da língua, são de extrema importância para a comunicação eficaz em todos os âmbitos. As aulas de Língua Portuguesa devem priorizar o desenvolvimento das seguintes habilidades:

**Ouvir** é algo complexo [...] Precisamos ser educados para ouvir, e essa educação demanda tempo, tempo que a escola silenciosa e cheia de regras de hoje não disponibiliza para os professores e os alunos [...]. O trabalho sobre a forma do **falar** precisa ser mais

complexo do que uma mera substituição: precisa ser uma reconstrução. A maioria dos alunos se nega pura e simplesmente a proceder a substituição daquilo que tem valor cotidiano em sua vida por aquilo que a escola oferece como sendo “o correto” [...]. O ler escolar precisa ser muito e muito mais do que o decodificar letras, o conhecer as dificuldades ortográficas e saber como pronunciar frases que terminam com o ponto de interrogação. O ler escolar precisa ser tudo isso e essencialmente precisa deixar de ser o ler escolar e se tornar o ler existencial. Ler na escola precisa ser *ler-na-vida-e-para-a-vida*. É preciso juntar escola e vida de novo, leitor. Enquanto a leitura na escola for a “leitura da escola” e não for a “leitura da vida e para a vida”, nossos alunos não gostarão de ler [...]. Ensinar o nosso aluno a **escrever** não significa formar classes de “Guimarães Rosas” e “Machados de Assis”. Significa formar pessoas que possam conviver satisfatoriamente com a escrita na sociedade. Que sejam hábeis para escrever um *e-mail* como se escreve um *e-mail*, para escrever um requerimento pedindo algo à prefeitura etc. [...]. Aprender a escrever demanda tempo – muito tempo! – e prática – muita prática! -, assim como o ensino das demais habilidades básicas da comunicação. (FERRAREZI, op. cit. grifo nosso).

Partindo dessa análise, o ensino de Língua portuguesa deve objetivar o desenvolvimento das habilidades necessárias à comunicação, em lugar de focar nos conteúdos. Não se trata de abandonar o currículo, mas encará-lo sob uma outra perspectiva, fazendo o aluno perceber a relevância de aprendê-los com vistas a comunicar-se de maneira inteligível.

Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem da escolarização [...]. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas. (CORDEIRO, 2012, p. 12).

Assim, podemos reafirmar esse compromisso desenvolvendo a competência linguística do aluno, encorajando-o, de certa forma, para as mais diferentes situações reais de uso da língua. Em outras palavras, é função do ensino de língua materna (mas não apenas dela) inserir o aluno na cultura letrada, levando-os a fazer escolhas no discurso para intervir no meio. Para tanto, é fundamental abrir discussões sobre o papel da fala, da escuta, da escrita e da leitura enquanto fios condutores da participação social.

### 3.4 Em busca de uma avaliação significativa

A aprendizagem significativa, aquela capaz de tornar os conteúdos ensinados em objetos de conhecimento e, por sua vez, desenvolver habilidades no aluno para torná-lo competente na comunicação, requer uma reestruturação na forma de avaliação. Nesse contexto, é preciso que entendamos o conceito de avaliação em seu sentido mais amplo, longe do reducionismo dos testes escritos, mas, sobretudo, pensar esse processo, para o professor e para o aluno, como sendo algo norteador da prática para a verificação da aprendizagem.

O ato de avaliar, desde muito tempo, esteve relacionado à mensuração, funcionando, desta forma, como elemento desvinculado, algo à parte, com um dia específico para acontecer. Há que se pensar em avaliação para o alcance dos objetivos propostos e não o fracasso que seleciona os “bons”, não passando, pois, de uma simples constatação na qual o aluno deve mostrar aquilo que aprendeu.

Sobre essa questão da avaliação que tem por objetivo a seleção, Vasconcellos (2001, p. 34) aponta algumas consequências:

Do ponto de vista estritamente pedagógico, ela provoca a não aprendizagem, porque fica mais preocupado em tirar nota do que aprender [...]. Do ponto de vista psicológico, os estragos são enormes [...]. Só para citar um exemplo bem concreto: existe criança que passa a ter mais prazer em ver o coleguinha ir mal do que ir bem. Do ponto de vista econômico, o dinheiro que é gasto com reprovações e evasões poderia ser aplicado na educação de crianças que estão fora da escola [...] um efeito político: esse tipo de avaliação acaba levando o sujeito àquela posição de passividade. É o pacato cidadão.

Na escola e em outros espaços cuja discussão seja o processo de avaliação, são mencionadas algumas situações que exigem uma reflexão sobre as formas de se avaliar. Devemos partir do pressuposto de que todo e qualquer instrumento avaliativo que tenha o interesse de ajudar o aluno a progredir, seja intencional, ou seja, que forneça subsídios para obtenção de informações sobre o que os alunos apreenderam e de que forma os procedimentos metodológicos podem contribuir para uma melhoria naquilo que eles ainda não demonstraram aprendido satisfatório. Devem ser informações obtidas durante todo o processo, deixando de lado a supervalorização nos exames pontuais. Trata-se de informações obtidas no início e ao longo do processo didático-pedagógico, pois como bem afirma Luckesi

(2016, p. 49) “A avaliação deve caminhar para além da mera constatação de classificação do aluno, tornando-se parte integrante do processo de ensino, subsidiando o professor com informações que vão ajudá-lo a orientar e reorientar a sua prática.”

Sendo assim, a avaliação com ênfase na aprendizagem significativa, deve ser o ponto principal para traçar novos objetivos em relação aos conteúdos e de que modo estes podem contribuir para a formação do sujeito. Para tanto, faz-se necessário elaborar critérios de avaliação para observar mais cuidadosamente o avanço de cada aluno. Os PCN's, mais especificamente o de Língua Portuguesa, ressalta alguns critérios que podem auxiliar nesse processo. Os alunos, ao final de todo o Ensino Fundamental, devem ser capazes de:

[...] atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles;

[...] selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e as características do gênero e suporte [...];

[...] produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção;

[...] redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção; e

[...] utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística. (BRASIL, 1998, p. 95–98).

Estabelecer critérios para a avaliação faz parte da organização do processo de ensino e aprendizagem. Fazendo-o reconhece-se a importância do planejamento como momento de pensar objetivos a serem alcançados por intermédio de uma metodologia que dê conta da realidade atual e proporcione a reflexão por parte de todos os envolvidos nas ações de ensinar e aprender. Tais atitudes fazem parte da tríade de todo e qualquer fazer docente: ação-reflexão-ação.

A Língua Portuguesa trabalha com os eixos de leitura, produção de texto (oral e escrito) e conhecimentos linguísticos, valorizando a interação e a reflexão em todos os campos de trabalho. A avaliação, por sua vez, não pode fugir dessa proposta, devendo estar atrelada a ela. A pontualidade avaliativa, restringindo tal processo a provas bimestrais, não combina em nada com a proposta de um ensino

de língua na perspectiva integracionista, devendo ser focada no caráter processual e valorizando toda a construção formativa. Essa visão busca harmonizar a metodologia ou a condução do trabalho com a forma de se pensar nos avanços, que é a avaliação contínua. Cipriano Luckesi (2014, p. 29) afirma que a avaliação é:

[...] uma atividade que existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos.

A avaliação escolar deve quebrar os paradigmas historicamente estabelecidos: provas são o instrumento mais competente para avaliar quem “sabe” e quem não sabe. Há que se romper essa visão tradicional, não abolindo os exames escritos, pois eles também são necessários, mas compreendendo variedade de instrumentos avaliativos. Portanto,

A avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. Para tanto, é preciso elaborar um conjunto de procedimentos investigativos que possibilitem o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para tornar possível o ensino e a aprendizagem de melhor qualidade. Deve funcionar, por um lado, como instrumento que possibilite ao professor analisar criticamente sua prática educativa; e, por outro lado, como instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de saber seus avanços dificuldades e possibilidades. Nesse sentido, deve ocorrer durante todo o processo de aprendizagem, e não em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (PCN's, 1998, p. 93).

Vale ressaltar que um trabalho educativo que vise o sucesso do aluno, valoriza e põe em prática as várias formas de avaliação, correspondendo assim aos objetivos definidos para o desenvolvimento das habilidades. Como todo processo, o ato de avaliar deve acompanhar todos os aspectos da metodologia e, sobretudo, o desempenho do aluno. Para tanto é importante que o professor esteja atento, observando progressivamente o desempenho dos alunos e os estimulando a se observarem, fazendo com que enxerguem suas limitações e o que é necessário fazer para progredir. Pensando assim, o aluno tornar-se-á responsável pelo seu desempenho, gerenciado sua aprendizagem e se autorregulando, pois, assim:

O processo de avaliação liberta-se da imposição de valores, da padronização de desempenhos e da educação para a dependência e a alienação. A partir daí, o professor passará, ele próprio, a construir uma nova prática de avaliação, como resultado de uma postura crítica e reflexiva que leva também em consideração a avaliação do próprio aluno, de outros elementos da escola e dos pais. (PORTO, 2010, p. 133).

Em busca do desenvolvimento da autonomia do aluno, partindo do pressuposto de que, para ser significativa a aprendizagem, é preciso que a forma como ele participa do processo avaliativo seja de igual caráter. Assim, a autoavaliação torna-se algo indispensável para uma tomada de consciência sobre o seu papel enquanto estudante frente à busca pela aprendizagem significativa. Nesse processo, o papel do professor se amplia ainda mais, pois, além de observar atentamente o aluno, conduzi-lo-á na externalização do pensamento para que digam o que aprenderam e o que precisa avançar. Autoavaliar-se é, por tanto, fazer um balanço cuidadoso sobre os seus próprios resultados, possibilitando uma

[...] participação mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, porque ele te oportunidade de analisar seu progresso nos estudos (o quanto ele rendeu e o quanto poderia ter rendido), bem como suas atitudes e comportamento frente ao professor e aos colegas. Além disso, a autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento. (HAYDT, 1988, p. 147-148).

A exemplo desse novo olhar para a avaliação, sobretudo do processo de autoavaliação por parte do estudante, apresentamos essa folha de portfólio, como um instrumento para o acompanhamento processual e gradativo, que permite o contato direto com a avaliação formativa. Nela constam as seguintes partes:

**Figura 1 – Folha de portfólio de registro de aprendizagem**



RESUMO: diz respeito à sistematização do novo conhecimento, ou seja, após participar ativamente da aula, tirando dúvidas e aprofundando-se no assunto, o estudante organiza as ideias e sistematiza na folha aquilo que conseguiu abstrair em relação ao conteúdo trabalhado. Seria o ponto mais alto do seu registro pessoal, pois revelaria a si mesmo aquilo que ainda precisa melhorar.

A avaliação precisa ser concebida pelos professores como um processo que alerta e promove a melhoria da aprendizagem, aliás, a avaliação sem esse propósito não é avaliação, pois o ato de avaliar prioriza toda e qualquer forma de expressão do aluno. É de responsabilidade do professor decidir quais instrumentos serão utilizados, visando a atender ao máximo as especificidades de seus alunos, entendendo que cada um se expressa de forma diferente e possui habilidades diferentes de externalizá-la.

## **CAPÍTULO IV - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA: ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA COM FOCO NO USO**

É por meio do domínio da língua que o sujeito torna-se participativo, atuando criticamente em sociedade, podendo dela ser protagonista no que diz respeito à opiniões e transformações sociais veiculadas pela argumentação. Nesse contexto, a escola, enquanto lugar de discussões acerca dos aspectos formais e informais da língua cumpre o importante papel de expandir, ao longo de toda vida escolar do aluno, a sua capacidade de ler diferentes textos com ênfase na interpretação, produzir textos os quais sirvam para comunicar com eficácia e circular nos diferentes contextos de presença da escrita.

Tornar o aluno competente no uso de sua própria língua não se resume ao trabalho com os aspectos simplesmente gramaticais, descontextualizados da realidade ou interesses, restringindo-se à classificação entre o certo e o errado. Ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. E é disso que este capítulo versará: tentar mostrar que é possível um ensino de língua materna com foco no uso, a partir de uma proposta metodológica elaborada com base na aprendizagem significativa.

### **4.1 Para que serve diferenciar orações simples de orações complexas?**

Toda e qualquer forma de comunicação humana necessita, para ser eficaz e compreensível, fazer uso de determinados recursos linguísticos que cumprem a função de evitar ambiguidades na mensagem que se quer transmitir (a menos que seja a intenção do enunciador, em casos específicos quando se utiliza de figuras de linguagem). Constantemente, nas várias situações de interação entre sujeitos, os enunciados precisam, a depender do contexto, ser argumentados, seja qual o for o seu objetivo. Isso porque, algumas vezes, uma única oração, marcada por uma ocorrência verbal dentro de seus limites, não é suficiente para a construção eficaz do enunciado e da mensagem que se pretende transmitir entre interlocutores.

De acordo com os estudos sobre oração simples e complexa, fundamentados em Mário Perini (1995, p. 67), “[...] a oração consiste em um enunciado que possui, dentro de seus limites, pelo menos um verbo”, sendo ele o predicado, parte indissociável e, às vezes, um sujeito. Tais orações podem ser classificadas, ainda segundo o autor, como simples, quando não contém, ela própria, outras orações, marcada pela presença de um único verbo, assim como em: André cozinha bem.

A significação do enunciado volta-se para uma única ação: de cozinhar; ou complexas, contendo dentro de seus limites uma outra oração, isto é, mais de um verbo, como em

André cozinha bem e é feliz com a profissão.

Vale ressaltar que em orações como

Maria vai dormir cedo.

Há apenas uma única ocorrência verbal, pois os verbos *vai (ir)* e *dormir* se unem para construir uma única ideia futura que pode ser substituída por *dormirá*. A essa realização dá-se o nome de predicado complexo.

Portanto, as orações, simples ou complexas, possuem sentido completo. No contexto da comunicação verbal, quando esta se dá através da palavra, na língua falada, a oração é demarcada pela entonação, que é uma avaliação apreciativa feita pelo falante para expressar sua intenção. Na escrita, usa-se recursos gráficos de pontuações (ponto-final, exclamação e interrogação, por exemplo). Seja na fala ou na escrita, cabe a reflexão sobre a construção de sentenças para uma comunicação inteligível, na qual se transmita com segurança e clareza aquilo que se quer deixar como mensagem.

O plano de aula que segue tenta mostrar, de forma concreta, como o professor pode tratar a temática com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

### **Plano de aula**

**TEMA:**

**Diferenciando oração simples de oração complexa**

**OBJETIVOS:**

## 2.1 Geral:

Diferenciar entre orações simples e orações complexas.

## 2.2 Específicos:

Identificar as marcas que estruturam a oração simples e a oração complexa;

Relacionar o período simples com o período composto;

Refletir sobre a construção de sentenças para uma comunicação eficaz.

### CONTEÚDOS:

Oração simples e oração complexa

### METODOLOGIA:

A aula será iniciada com a leitura de um anúncio produzido pela empresa HONDA, fabricante de carros e motos. Tal anúncio leva o leitor a refletir sobre os riscos em não usar o capacete no trânsito. O mediador fará alguns questionamentos a fim de explorar o conteúdo do anúncio. Para tanto, serão levados em conta os elementos verbais e não-verbais.

**Figura 2** – Cartaz de campanha publicitária



Fonte: Disponível em: <http://www.clubedecriacao.com.br>. Acesso em 2/jan./2017.

Após o momento de interpretação do texto, serão explorados os aspectos gramaticais, ainda a partir de questionamentos dirigidos à turma para a construção do conceito de oração simples e oração complexa. Dentre os questionamentos

referentes a análise gramatical estarão: O que define no texto a sua principal finalidade? Que relação o enunciado estabelece entre “passar a mão” e “pensar duas vezes”?

A partir desses e de outros questionamentos (a depender da interação da classe) espera-se que a turma perceba que uma ação está intimamente ligada à outra para a construção do enunciado e da mensagem que o anúncio pretende transmitir ao interlocutor. Isto é, para que o anúncio cumprisse a sua função, uma única oração não seria suficiente, necessitando, pois, de outra, dentro da mesma estrutura, para a efetivação e entendimento da mensagem central do anúncio.

Pedir que os alunos analisem as ocorrências verbais presentes no anúncio, de forma separada, para perceberem que, isoladamente, “*Passe a mão aqui*” e “*Pense duas vezes*”, são orações simples, pois não contém, elas próprias, outras orações, logo, a mensagem que a campanha pretende passar não será efetivada. Cabe ressaltar para os alunos que a sintaxe está implicada na semântica, assim esses dois aspectos da língua serão abordados “lado a lado”.

Após essa análise, solicitar que voltem à estrutura conjunta do enunciado “*Passe a mão aqui e pense duas vezes*”. Questioná-los acerca de quantas orações estão contidas nesse período. Normalmente, o aluno do 9º ano poderá dizer que há duas orações, pela presença de dois verbos, o mediador deverá enfatizar que toda a sentença constitui uma oração, que se subdivide em mais duas, separando-as.

Dar outros exemplos no quadro para serem analisados juntamente com os alunos. Explicar o que é um predicado complexo. Apresentar algumas orações simples e solicitar eu os alunos transforme-as em orações complexas. Após as transformações, questioná-los: que elemento foi necessário para as transformações de orações simples em orações complexas?

Os alunos serão convidados a produzirem outros anúncios publicitários, em duplas ou trios, a partir de recortes de revistas, nos quais deverão destacar a ocorrência das orações simples e/ou complexas.

Ao final da atividade, já no momento de socialização, pedir que expliquem de que forma tais construções contribuem para a construção do sentido do texto, isto é, das mensagens que desejam propagar.

<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b>
----------------------------

Quadro branco, pincel para quadro, cartaz com um anúncio publicitário e data show.

#### **AVALIAÇÃO:**

Os alunos serão avaliados de forma individual valendo-se pelo interesse, participação nas discussões, bem como no desempenho cognitivo expressado pelos mesmos na realização de atividades propostas durante a aula e passadas para casa.

#### **4.2 Considerações sobre a aula**

O plano de aula elaborado sobre as orações simples e complexas mostra a importância de se fazer escolhas, durante o uso, de sentenças para tornar clara a compreensão daquilo que se deseja verbalizar. O que há de significativo é a ideia de tornar o aluno consciente para este uso. Trata-se de uma reflexão acerca da comunicação, transformando o conteúdo posto em conhecimento adquirido.

Para tornar o aprendizado ainda mais dinâmico e contextualizado, foi utilizado o gênero anúncio publicitário, iniciando com a exploração do mesmo, a partir de questionamentos que visam desenvolver a interpretação das entrelinhas, além de provocar uma análise dos elementos não verbais.

A escolha do conteúdo do cartaz também deve ser pensada. Uma campanha de motivação para o uso do capacete no trânsito, proposta pelo cartaz trabalhado na aula, revela uma preocupação em humanizar a aula, tornando o conteúdo contribuinte para esse processo, uma vez que o foco deixa de ser único e exclusivamente a gramática e dá lugar a uma visão de mundo abrangente, valorizando o conhecimento prévio e as instigando as capacidades para a argumentação no momento de exploração do gênero. Ao questionar o público-alvo da campanha, certamente os alunos dirão que se destina a motoristas. O professor, por sua vez, ampliará a discussão valendo-se da importância de todos nós, motoristas ou não, entrarmos na luta pela conscientização do outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é a grande chave mestra do desenvolvimento da aprendizagem do aluno e, nessa relação de influência, é preciso significar o conteúdo, transformando-o em conhecimento. Trata-se de conhecer para a vida. Para tanto, foram vistas uma série de fatores e questões implicadas na aprendizagem significativa, entre os mais expressivos discutidos neste trabalho estão as questões do letramento como prática pedagógica para um trabalho contextualizado e comprometido com o uso.

Constatamos que o cenário atual do ensino de Língua materna está carecendo de transformação em todos os aspectos, sobretudo no tratamento didático, sendo a gramática, desconectada dos usos, o principal instrumento de trabalho nas salas de Ensino Fundamental. O ensino da língua em muitas escolas tem sido prescritivo, destacando o certo e o errado, desvinculado de qualquer utilização prática.

A discussão fundamentada na teoria de David Ausubel acerca da aprendizagem significativa contribuiu para uma reflexão sobre a necessidade de aproximar os conteúdos à realidade do aluno, mostrando a importância de uma aprendizagem com foco no uso. Nesse processo, duas dimensões precisam ser consideradas: de um lado os fatores que partem dos alunos e de outro os fatores partem das situações de aprendizagem. Nesse contexto, ressalta-se a importância do professor enquanto mediador para que a aprendizagem torne-se significativa.

Muitos foram os tópicos relacionados diretamente à nova proposta para o ensino de Língua portuguesa de forma significativa. Dentre eles, vimos que as questões relacionadas ao letramento como suporte essencial para a aprendizagem de conteúdos com significado; o trabalho com gêneros textuais para a ampliação do conceito de leitura e produção nas aulas e língua; as quatro habilidades necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa, que deve ser o foco central das aulas e, por último, mas não menos importante, reflexões sobre a avaliação da aprendizagem com vistas a evolução do aluno e uma análise minuciosa sobre a prática docente.

A grande contribuição das discussões aqui apresentadas se resume à reflexão acerca de que Ensinar para a competência requer um olhar apurado sobre

o que se ensina e seu nível de relevância para a vida do sujeito envolvido nessa relação entre a língua e suas reflexões no espaço escolar. O professor não é o único responsável pelos possíveis fracassos e sucesso dos alunos, visto que além da escola, outras instâncias estão envolvidas no desenvolvimento integral do indivíduo. Destarte, o professor tem exclusiva responsabilidade pela própria vontade de exercer a sua profissão, entendendo que ser passivo à realidade da sala de aula é esquecer-se que o futuro dos alunos está refletido, também, na sua atitude enquanto professor.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola, 2007.

AUSUBEL, D.P. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognitivista**. México: Trillas, 1983.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

FERRAREZI JR, C. **Semântica para a educação básica**. São Paulo: Parábola, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

FONSECA, V. da. **Aprender a aprender**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

LUCKESI, C. C. **Sobre Notas Escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. UNB, 1999

\_\_\_\_\_. **Teoria da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NEVES, M. H. de M. **A gramática funcional**. São Paulo: Unesp, 1997.

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2004.

PERINI, M. A. **Gramática descritiva do português**. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 2007.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

SANTOS, J. C. F. dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SOUZA, M. C. P. S. **Lingüística aplicada ao português: sintaxe**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1995.