

POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COM VISTAS À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Autor (1) Jaqueline de Jesus Bezerra; Coautor (1) Cícera Alves Agostinho de Sá; Coautor (2) Wellington Gomes de Souza

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) – linnebezerra@gmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - ciceralvesdsa@gmail.com
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - wellington83souza@gmail.com*

RESUMO: Promover a aprendizagem significativa é papel do professor, no entanto é também um desafio que exige a busca de metodologias para perseguir esse objetivo. Nossa pretensão com este trabalho volta-se para a proposta de reflexões e sugestões para o alcance da aprendizagem significativa nas aulas de Língua Portuguesa a partir de caminhos que considerem o conhecimento prévio dos alunos. Para isso, fundamentamos nossa pesquisa, sobretudo, em Ausubel (2000), Moreira e Buchweitz (1987) e Santos (2008). A presente pesquisa, quanto ao procedimento técnico, é caracterizada como bibliográfica, com abordagem qualitativa e natureza aplicada. Podemos constatar que considerar o que o aluno já sabe antes de trabalhar um conteúdo é uma estratégia de se alcançar a aprendizagem significativa, uma vez que o discente verá sentido no que está aprendendo e a partir disso poderá construir outras significações.

Palavras-chave: Ensino, Língua Portuguesa, Aprendizagem Significativa.

1 Introdução

Há muito se discute sobre o ensino de Língua Portuguesa, criticando-se, principalmente, o ensino de gramática de modo descontextualizado, resumido em exposição de nomenclaturas. Não pretendemos aqui tecer mais críticas, e sim realizar discussões e desencadear observações que possam representar sugestões para mais uma perspectiva de ensino, considerando-se, antes de tudo, os saberes preexistentes dos alunos.

Nosso objetivo geral, portanto, é propor reflexões e sugestões para o alcance da aprendizagem significativa nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, traçamos como objetivos específicos apresentar a Teoria da Aprendizagem Significativa e discutir estratégias para o ensino que partam de conhecimentos prévios e de vivências cotidianas dos alunos a fim de se ter como resultado um aprendizado significativo.

Com vistas a repensar o ensino e contribuir para que não se cultive aulas meramente expositivas, que produzam apenas aprendizagem mecânica, esta pesquisa se justifica por consistir em mais uma proposta de promoção da aprendizagem significativa, a fim de que se testem possibilidades de buscar sequências de ensino baseadas na realidade, vivências e experiências dos alunos e não, em que se siga exatamente a sequência de conteúdos trazida normalmente pelos livros didáticos.

Buscamos aporte teórico em Ausubel ([19--?]; 2000), Moreira e Buchweitz (1987), Moreira (2010; 2011) e Santos (2008), referências na nossa fundamentação acerca da

aprendizagem significativa; Gerhardt (2006), referência no Sociocognitivismo, o qual tem relação com a aprendizagem significativa. Antunes (2007) e Neves (2012) contribuíram no que respeita ao ensino de gramática. Logo, por ter sido fundamentada por publicações desses autores, nossa pesquisa é bibliográfica. Além disso, porque está voltada para a interpretação de contextos de ensino da língua, bem como para a atribuição de significados a esses contextos, a abordagem deste trabalho é qualitativa. Ademais, pelo fato de “procurar produzir conhecimentos para aplicação prática [...]”, este artigo possui uma natureza aplicada. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 126).

Apresentamos a seguir a Teoria da Aprendizagem Significativa e os principais aspectos a ela relacionados. Em seguida, discutimos sobre como contribuir para uma aprendizagem significativa no ensino de Língua Portuguesa. Depois, trazemos as considerações finais e as referências.

2 A Teoria da Aprendizagem Significativa

David Paul Ausubel, americano nascido em Nova Iorque, psicólogo da educação, cognitivista, é o criador da Teoria da Aprendizagem Significativa. Segundo Santos (2008, p. 52), “[...] essa teoria tenta explicar a aprendizagem, como também o ensino, tendo o aluno como referencial, iniciando o distanciamento das teorias condutistas, que tinham o professor como referencial”. Vê-se que a teoria de Ausubel é centrada no aluno.

Para Ausubel (2000), o ensino deve prioritariamente favorecer que o discente use como âncora uma nova informação em relação a outras que já foram assimiladas por sua estrutura cognitiva, já que é dessa forma que se dá a aprendizagem significativa. Esse processo é considerado pelo estudioso como sendo primordial. (Ausubel [19--?]).

A aprendizagem significativa difere da aprendizagem mecânica, porque enquanto nesta há memorização de informações a curto prazo, incompreensão e desconexão de uma informação com outra já assimilada; naquela, as informações são retidas a longo prazo, compreendidas, relacionam-se com outras já assimiladas.

Sobre a aprendizagem mecânica, Ausubel (2000, p. 4) afirma que

as tarefas de aprendizagem por memorização, como é óbvio, não se levam a cabo num vácuo cognitivo. *Podem* relacionar-se com a estrutura cognitiva, mas *apenas* de uma forma arbitrária e literal que não resulta na aquisição de novos significados [...]

A aprendizagem significativa não é arbitrária, porque a relação entre informações na estrutura cognitiva não é aleatória e sim motivada, e não é literal, porque a substância do novo

conhecimento estabelece relação com a estrutura cognitiva do aprendiz e assim se produz significado. (MOREIRA, 2011).

Moreira e Buchweitz (1987, p. 17) apresentam um conceito do próprio Ausubel sobre aprendizagem significativa que trazemos a seguir:

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, [...]. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Podemos perceber pela conceituação colocada pelos autores que, se o aprendiz não estabelecer uma conexão entre uma informação nova e outra que já existe na sua estrutura cognitiva, a aprendizagem se dá mecanicamente e não significativamente. O processo de uma informação servir de âncora para outra é característica da aprendizagem significativa.

Trazemos ainda, a seguir, três processos de assimilação na aprendizagem significativa de acordo com Ausubel (2000, p. 8):

(1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção). Como é natural, estes novos significados desempenham um papel no aumento de estabilidade, bem como no aumento da força de dissociabilidade associada, que resulta da ligação dos mesmos às ideias ancoradas mais estáveis que lhes correspondem.

A partir desses processos, a assimilação se dá produtivamente. Além deles, existem ainda seis características intrínsecas ao percurso da aprendizagem significativa, que fazem parte da estrutura cognitiva que está em processo de aprendizagem, a saber, subsunçores, organizadores avançados ou prévios, diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, aprendizagem subordinada e aprendizagem superordenada.

De acordo com a visão de Santos (2008, p. 54), subsunçor é “uma estrutura específica por meio da qual uma nova informação pode se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz. ” Em outras palavras, essa estrutura corresponde à informação que já existe no cérebro humano.

Os organizadores avançados ou prévios são responsáveis por gerarem novos subsunçores. Sobre eles, Ausubel (2000, p. 12) afirma que:

[...] um organizador avançado a um aprendiz antes de se confrontar o mesmo com o próprio material de instrução [...] não só tem de ser mais geral, inclusivo e abstracto do que as ideias da passagem de aprendizagem que o mesmo precede, como também deve ter em conta ideias potencialmente relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz (de forma a poder ser passível de aprendizagem e a poder, também, mobilizar, de forma explícita, todo o conteúdo relevante já disponível nessa estrutura).

Moreira e Buchweitz (1987, p. 20) também apontam uma conceituação bastante esclarecedora a respeito desse aspecto da aprendizagem significativa, a qual apresentamos abaixo:

Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do material a ser aprendido em si. [...]. Segundo o próprio Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir como ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que ele deve saber, a fim de que o material possa ser aprendido de forma significativa.

Pode-se dizer, então, que os organizadores avançados ou prévios representam uma espécie de introdução de um conteúdo a ser trabalhado, expostos em um momento que antecede a exploração do conteúdo em si, com todas as informações referentes a ele colocadas de modo aprofundado.

Na diferenciação progressiva, os subsunçores são modificados, reelaborados e diferenciados, ou seja, transformam-se para a construção de novos significados. Na reconciliação integrativa, há uma interação, relação, recombinação e reorganização dos subsunçores com outros já assimilados pelo cérebro. (MOREIRA, 2010).

A aprendizagem subordinada consiste na subordinação da informação nova à informação prévia através de um processo interativo. (MOREIRA; BUCHWEITZ, op. cit.). Já a aprendizagem superordenada acontece “quando um conceito ou proposição, mais geral e inclusivo do que ideias ou conceitos já estabelecidos na estrutura cognitiva, é adquirido a partir destes e passa a assimilá-los”. (MOREIRA E BUCHWEITZ, op. cit., p. 23).

Pode-se perceber que a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e os processos que a constituem, subsunçores, organizadores prévios, diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, aprendizagem subordinada e superordenada apresentam uma ligação

com a abordagem sociocognitiva da linguagem. Para confirmar essa percepção, trazemos Gerhardt (2006, p. 1186), com a seguinte informação:

A prescrição sociocognitiva supõe que a mente humana elabora e padroniza universos de experiência enquanto interage com o ambiente externo, e esta capacidade é o pré-requisito essencial para o desenvolvimento da inteligência e a aquisição de novos conhecimentos com base em outros já existentes.

A partir da afirmação de Gerhardt (op. cit.), vemos que, implicitamente, a autora estabelece uma ligação entre a aprendizagem significativa e o sociocognitivismo, ao mencionar a expressão “ambiente externo”, o qual está relacionado a aspectos culturais e sociais. Para ela, o sociocognitivismo é essencial para a assimilação de subsunçores novos a partir de outros já assimilados pela estrutura cognitiva.

Na sala de aula, para que os aprendizes construam uma aprendizagem significativa, é fundamental o docente buscar, portanto, metodologias com o objetivo de suscitar subsunçores, organizadores prévios, diferenciação progressiva, reconciliação integrativa, aprendizagem subordinada e superordenada, a fim de que os discentes associem os novos conhecimentos aos que eles já têm retidos no cérebro.

3 Ensino de Língua Portuguesa: Como contribuir para uma aprendizagem significativa?

Infelizmente, sabemos que muitas vezes no processo de ensino da Língua Portuguesa, na educação básica, a aprendizagem ocorre mecanicamente. Reiteramos a importância de buscar compreender as causas desse fato e pensar em estratégias para possibilitar que os nossos alunos aprendam significativamente.

Considerando-se o ensino da gramática nas escolas, sabemos que muitos livros didáticos abordam os conteúdos gramaticais de forma segmentada. É o caso, por exemplo, do estudo da morfologia e da sintaxe, que são colocadas de modo separado. Primeiramente, propõe-se o estudo das dez classes gramaticais e depois, o estudo dos termos da oração, da sintaxe dos períodos e da articulação dos termos na oração, em séries diferentes. Muitos professores, seguem exatamente o que está posto no livro didático, realizando esse ensino fragmentado.

É fato que as reclamações dos alunos em relação à Língua Portuguesa são muitas. Escuta-se bastante que há muitas regras e mais ainda exceções. Diante disso, é válido procurar tentativas de diminuir as queixas de tantos discentes através de um ensino em que eles percebam significados.

Nesse sentido, propomos, inicialmente, repensar esse estudo segmentado da morfologia e da sintaxe. Por que não tentar relacionar conteúdos que sirvam de subsunçores para outros, contribuindo para se estabelecer uma relação significativa entre as informações?

Por exemplo, ao se trabalhar o verbo, no 2º ano do ensino médio, poder-se-ia iniciar também o trabalho com a oração, que normalmente é trabalhada apenas no 3º ano do ensino médio, quando alguns alunos já têm esquecido o que aprenderam sobre verbo. Em vez de focalizar o ensino em conjugações verbais, estimulando o decorar de terminações, é bem mais produtivo fazer o aluno perceber a essência de cada tempo e de cada modo verbal a partir de suas vivências, fazendo com que percebam que as ações, os estados e os fenômenos naturais fazem parte do cotidiano, da rotina deles, assim, estarão relacionando as suas vivências, que representam aspectos sociocognitivos e conhecimentos prévios, às informações que estão chegando a sua estrutura cognitiva.

Uma forma de vivenciar esse processo é suscitando uma conversa em sala de aula, em que o aluno relate a rotina do dia anterior, do dia atual e do que pretende para o dia seguinte, por exemplo, caracterizando cada ação, cada estado, cada momento do seu dia. Assim, ele pode perceber mais facilmente como atuam e o que significam os tempos e os modos verbais no seu dia a dia.

Ainda em relação ao trabalho com o verbo, seria interessante o professor tentar introduzir o trabalho com as orações, para que o aluno pudesse compreender que o verbo é a essência da oração. Nesse trabalho integrado, o verbo seria o organizador prévio da oração, a qual é importante ser trabalhada sempre inserida em um contexto de comunicação que faça sentido para o aprendiz.

Criar situações de uso dos verbos a partir das orações, fazendo o aluno perceber, a partir da sua fala, quando uma oração se subordina a outra e quando coordena outra, em situações reais, pode ser muito produtivo. Como afirma Ausubel (2000, p. 13-14), “a criança que frequenta a escola primária consegue compreender, de um modo geral, o significado de um conceito, relacionando directamente os atributos específicos apresentados à estrutura cognitiva, desde que lhes forneçam exemplos empíricos concretos destes atributos”, ou seja, os exemplos empíricos estão relacionados às experiências e às vivências criadas para os alunos com base nos temas trabalhados.

Aliado ao trabalho com a oração, pode ser feito também o estudo da conjunção, a qual, assim como o verbo, por ser uma classe gramatical, normalmente é explorada de forma isolada. Uma possibilidade de iniciar o ensino da conjunção seria o docente, sem ainda conceituar ou abordar o tema, escolher um texto de algum gênero selecionado conforme o objetivo da atividade, e solicitar aos alunos que, estando de posse do texto, identifiquem os enunciados com verbo. Ao fazerem a identificação do verbo, consequentemente estarão identificando as orações. Em seguida, o professor poderia pedir a identificação das palavras que fazem a ligação dessas orações, que seriam as conjunções ou locuções conjuntivas. A partir do conhecimento preexistente demonstrado durante a atividade, que funcionaria como um organizador prévio, o professor aprofundaria o conteúdo Conjunção.

A partir do conhecimento sobre a conjunção, o docente já poderia partir também para o estudo da oração, já que a ideia de concessão, conformidade consequência, finalidade, dentre outras que a oração apresenta, são determinadas, sobretudo, pelas conjunções. Mais uma vez considerando as vivências dos alunos e seus conhecimentos prévios, o docente poderia pensar em uma dinâmica para abordar esse tema, como uma entrevista com alunos em que as perguntas teriam como respostas orações iniciadas por conjunções, que trariam ideias de condição, tempo, causa, enfim, que a partir da situação de uso das orações, os alunos pudessem apreender os significados decorrentes da assimilação do conteúdo, construindo assim uma aprendizagem significativa. Em relação a isso, é importante acrescentar aqui a seguinte consideração de Antunes (2007, p. 49):

É de grande significação [...] o estudo das conjunções, não naquele esquema simplista de classificação apenas; mas, analisando, em textos, como seu uso estabelece (e indica!) os diferentes tipos de relações semânticas pretendidas. Normalmente, os textos de certa extensão apresentam conjunções, ou locuções conjuntivas, que expressam relações de oposição (adversativas e concessivas), de causa-consequência (causais, consecutivas, condicionais), de finalidade, de conclusão, de adição, entre outras. O que vale, neste setor, é explorar os tipos de relações semânticas e que partes do texto elas põem em junção. [...].

Considerando-se o trabalho com a gramática, no geral, vale acrescentar aqui também as considerações de Neves (2012, p. 186) ao dizer que “a diretriz central é, com sustentação em textos, e com foco no tratamento escolar da gramática, falar da língua portuguesa falando da linguagem em uso, bem como dos procedimentos de constituição dos enunciados.” Trabalhar com textos e abordar a linguagem em uso certamente vai possibilitar que os alunos vejam sentido naquilo que estão estudando e aprendam significativamente. Complementando essa

consideração, trazemos outra, da mesma autora, que amplia esse tratamento escolar da gramática, colocando em qual perspectiva deve ser trabalhada em sala de aula:

[...] gramática como “funcionamento”: a gramática como organização das relações, como construção das significações, como definição dos efeitos pragmáticos, enfim, como mecanismo que faz do texto uma peça em função. Entende-se, assim, que produzir linguagem nada mais é do que ativar processos que a gramática organiza, entrecruzando-os, para compor textos, na interlocução. (NEVES, 2012, p. 189).

Em relação ao trabalho com gêneros textuais orais e escritos, é viável introduzir abordando gêneros que fazem parte da esfera social dos alunos, com os quais eles têm vivência, para depois partir para outros mais complexos, para que estes possam ser mais bem compreendidos a partir dos conhecimentos prévios recuperados durante a assimilação. Ou seja, seria importante o trabalho com os gêneros não pela sequência dos livros didáticos, mas pela relação que um estabelece com outro, em que um serviria de subsunção para outro.

Por exemplo, antes de partir para o gênero *e-mail*, o professor poderia abordar a conversa informal do *WhatsApp*, sua estrutura, seus objetivos, já que se trata de um aplicativo que a maioria, nessa era digital em que vivemos, tem acesso. Ressaltando o caráter informal desse tipo de conversa, em geral e explicando a necessidade da competência comunicativa, que se trata da capacidade que devemos ter para nos comunicarmos de acordo com a situação e com o interlocutor, o docente poderia introduzir o gênero *e-mail*, que também consiste numa conversa, assim como a do *WhatsApp*, no entanto, geralmente o *e-mail* tem um nível de formalidade maior, já que enviamos normalmente para interlocutores com os quais não temos intimidade.

O estudo do editorial, do artigo de opinião ou do texto dissertativo-argumentativo, por exemplo, poderia ser antecedido, numa sequência, pelo debate, já que se trata de um gênero que é frequente no dia a dia das pessoas quando estão discutindo sobre algum assunto. O debate pode ser provocado, em forma de uma aparente conversa, pela pauta de algum tema que os alunos devem explicar por que são a favor ou contra. A partir daí, dá-se início às argumentações, os alunos perceberão que já sabem argumentar e pode ser introduzido outro gênero de ordem argumentativa de maior complexidade.

O trabalho com o aviso poderia antecipar o estudo da notícia e da reportagem, por exemplo. O aviso é visto com frequência em muitos estabelecimentos públicos e tem a finalidade de informar, dar a conhecer algum fato através de uma linguagem simples. Com base nos conhecimentos demonstrados pelos alunos a respeito do aviso, o professor começaria

a tratar da notícia e da reportagem, inicialmente, através de textos que informem acontecimentos locais, da realidade que eles conhecem.

Para aprofundar o estudo da resenha, do relatório e do resumo, por exemplo, o docente pode iniciar propondo a leitura de um livro e/ou passando um filme para os alunos. Por meio de uma roda de conversa, os discentes contariam o enredo do livro e/ou a trama do filme e, considerando como aconteceram as “contações” deles, o professor daria início aos gêneros resenha, relatório e resumo, os quais têm semelhanças, mas também diferenças entre si.

No que diz respeito aos gêneros literários, uma tentativa de considerar os conhecimentos prévios dos alunos seria também introduzir a abordagem com textos que eles já conheçam. Pode-se começar pelo épico, já que a narrativa, a contação de histórias faz parte da vida do alunado. Certamente, a maioria cresceu ouvindo histórias contadas pelos adultos. Ou ainda, pode-se começar pelo gênero lírico, por exemplo, o poema, uma vez que a esse gênero pode ser relacionada a música, a qual faz parte do cotidiano deles.

No trabalho com gêneros, à medida que o aluno assimila que o editorial, a notícia, o aviso, o poema, o romance, entre outros são gêneros, ele vai perceber que esses textos mantêm com o seu conhecimento de gênero textual uma relação de subordinação, o que está suscitando uma aprendizagem subordinada. Com isso, o conhecimento da definição e de informações ampliadas de gêneros textuais resultará numa aprendizagem superordenada, as quais são processos inseridos no percurso da aprendizagem significativa.

Quando consideramos o que os alunos já sabem, os conhecimentos que já estão inseridos na estrutura cognitiva deles, esses saberes, ao serem relacionados aos novos que estão sendo apresentados na exposição de um conteúdo, modificam-se, reelaboram-se, diferenciam-se, interagem, relacionam-se com os novos subsunçores, recombina-se e reorganizam-se através dos processos de diferenciação progressiva e de reconciliação integrativa.

A base da aprendizagem significativa é colocada nas palavras de Antunes (2007, p. 81), quando a autora diz que o professor deve “partir daquilo que *o aluno sabe* para chegar ao domínio do que ele *precisa saber*, privilegiando, é claro, a dimensão integral, social e coletiva do desenvolvimento comunicativo alcançado.” Foi isso que propusemos ao trazer algumas possibilidades de ensino voltado para dar significado ao aprendizado. Acrescentamos ainda, conforme nosso objetivo, o que afirma Santos (2008, p. 66):

O nosso principal papel como professores, na promoção de uma aprendizagem significativa, é desafiar os conceitos já aprendidos, para que

eles se reconstruam mais ampliados e consistentes, tornando-se assim mais inclusivos com relação a novos conceitos. Quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir de parâmetro para a construção de novos.

Desse modo, ao partirmos do que o aluno já conhece e desafiarmos esses conhecimentos já aprendidos, possibilitando sua ampliação e consistência, estaremos contribuindo para uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, para a aquisição de novos saberes.

4 Conclusões

A partir da pesquisa, pudemos apreender a Teoria da Aprendizagem Significativa e seus elementos, bem como constatamos que pode ser muito mais exitoso um ensino baseado nessa teoria e nos seus processos de assimilação de conhecimentos.

Reconhecemos a necessidade de se trabalhar com o livro didático e a facilidade de se seguir a sequência trazida nele, porém torna-se necessário sairmos da zona de conforto, buscando outras possibilidades de se trabalhar com o livro didático, pensando no que pode ser mais fácil para o aluno, com foco na produção de sentido.

Constatamos que o ensino meramente expositivo pode resultar numa aprendizagem memorística, no entanto pensar em rodas de conversa, em vivências de situações, associação de realidades, de forma dinâmica, representa estratégias de relação de saberes prévios a novos saberes, gerando a construção de significações.

Não seria possível abordar aqui o trabalho com todos os conteúdos da Língua Portuguesa, pois não conseguiríamos dar conta de tantos temas. Além disso, seria muita pretensão nossa realizar tamanha abordagem em somente um artigo. Apresentamos apenas algumas sugestões de ensino em que consideremos os conhecimentos prévios dos alunos, a partir dos quais outros serão adquiridos e se terá como resultado uma aprendizagem significativa.

Sabe-se que sempre se discutiu sobre o ensino e a aprendizagem, não só em Língua Portuguesa, mas na educação como um todo, todavia nunca será demais pensar em melhorias para o ensino, buscar novas estratégias que gerem aprendizagem significativa, refletir sobre caminhos para se alcançarem esses e outros objetivos. Então, esperamos termos suscitado as reflexões que pretendíamos e ampliado as possibilidades de trabalho, fazendo também surgirem outras, a partir das simples sugestões que aqui trouxemos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Tradução de Lígia Teopisto, com revisão científica de Vitor Duarte Teodoro. 1 ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

AUSUBEL, D. P. **Teoria del aprendizaje significativo.** [S. l.]. [19--?]. Disponível em <<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>>. Acesso em: 04 set. 2016.

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

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares. [S. l.]. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, p. 1181 – 1204, 2006.

MOREIRA, M. A.; BUCHWEITZ, B. **Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo.** São Paulo: Editora Moraes, 1987.

MOREIRA, M. A. **Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa.** São Paulo: Centauro, 2010.

_____. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. [S. l.]. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review** – v.1(3), p. 25-46, 2011.

NEVES, M. H. de M. **A Gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.