

USO DE ORGANIZADORES PRÉVIOS COMO UM DOS RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

USE OF ADVANCE ORGANIZERS AS A RESOURCE FOR MEANINGFUL LEARNING IN TEACHING OF GEOGRAPHY

USO DE ORGANIZADORES PRÉVIOS COMO UNO DE LOS RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

Luzia Mitiko Saito Tomita*
Rosana Figueiredo Salvi**
Marcio Miguel de Aguiars***

Resumo: Neste artigo discutem-se os problemas da aprendizagem e a situação apreensiva em que se encontram os professores diante das dificuldades em promover um ensino com qualidade e adequado à realidade do mundo atual. Partindo dessa preocupação, dentre inúmeras propostas, tomou-se como base a de Ausubel em promover a aprendizagem que ressalta o uso de organizadores prévios como estratégia que serviria de ponte cognitiva provocadora de aprendizagem significativa. Para que essa ocorra é imprescindível incorporar o conteúdo novo ao conhecimento pré-existente do aluno para obter resultado esperado na aprendizagem.

Palavras chave: Ensino. Aprendizagem significativa. Avaliação. Organizadores prévios.

Abstract: This paper discusses the problems of learning and the apprehensive situation in which teachers find themselves on developing an appropriate education to our current reality. Based on this concern, among several proposals, Ausubel's was elected in promoting learning that emphasizes the use of advance organizers as a strategy that serves as a cognitive bridge to meaningful learning. For this, it is essential to incorporate the new content with foreknowledge of the student to get the expected result in learning.

Keywords: Teaching. Meaningful learning. Assessment. Previous organizers.

Resumen: En este artículo se discuten los problemas del aprendizaje y la situación aprehensiva en que se encuentran los profesores delante de las dificultades en promover una enseñanza con calidad y adecuada a la realidad del mundo actual. Partiendo de esa preocupación, de entre innumerables propuestas, se tomó como base la de Ausubel en promover el aprendizaje que resalta el uso de organizadores previos como estrategia que serviría de puente cognitiva provocadora de aprendizaje significativo. Para que ese ocurra es imprescindible incorporar el contenido nuevo al conocimiento pre-existente del alumno para obtener resultado esperado en el aprendizaje.

Palabras-clave: Enseñanza. Aprendizaje significativo. Evaluación. Organizadores previos.

* Docente no departamento de Geociências da UEL (Universidade Estadual de Londrina), membro do FOPE/PRO-DOCÊNCIA, Doutora em Geografia Física pela FFLCH- USP. E-mail: lutomita@yahoo.com.br

** Universidade Estadual de Londrina. E-mail: ro06salvi@gmail.com

*** Docente no departamento de Geociências da UEL (Universidade Estadual de Londrina), Doutora em Geografia Humana pela FFLCH- USP. E-mail: mma.aguiar1@gmail.com

Introdução

O impacto das transformações no mundo atual é sentido nos ambientes de todas as sociedades e nos mais variados segmentos de atividade e, também, nas escolas. Nesse cenário, observam-se muitas tensões e preocupações geradas pela incerteza do papel de cada instância individual ou coletiva em função de suas atribuições mais crescentes e complexas. Exige-se cada vez mais do professor quanto à sua atuação para adequar-se a essa mudança. Da mesma forma, espera-se dos alunos a formação capaz de produzir conhecimentos para participarem na comunidade como cidadãos conscientes.

Nessa trajetória, diante da introdução e desenvolvimento de novas tecnologias e do meio de informação e comunicação que provocam mudanças drásticas de quadros referenciais da sociedade, é evidente a imposição da necessidade de uma mudança paradigmática pelos professores. Essa mudança de atitude impõe à escola a busca de uma inovação respaldada por uma base teórica com aprofundamento epistemológico para dar sustento à nova metodologia que permita a produção de conhecimentos que diferencie do modelo da regularidade tradicional para alcance de uma educação que tenha sentido para a vida do aluno na sociedade. Para isso supõe a educação com flexibilidade para o desenvolvimento do potencial e da capacidade existente em cada aluno para melhor adequar à realidade do cotidiano.

Nessa perspectiva, espera-se que na sala de aula ocorra a mudança em que, ao invés de preocupar em passar informações e vencer a programação listada por meio de seleção de conteúdos, é louvável que se busque alternativa para provocar no aluno a condição preconizada por Novak de aprender a aprender e construir o conhecimento próprio. Para tanto, é necessário partir da experiência

acumulada na trajetória da vida do aluno, quer formal ou informalmente. Isso significa afrontar o desafio, pelo professor, no ensino em sala de aula. Não obstante, é neste espaço que abre oportunidade para dinamizar a reflexão, leitura, discussão e debates, fazendo elo entre a atividade da aula e o estudo dos conteúdos específicos de cada área, articulando com a realidade da vida.

As referências buscadas em leituras a exemplo de Ausubel (1978, 1980, 2003), Novak (1981, 1999, 2000), Coll (1997), Moreira (1982, 1999, 2005), entre outras fontes reforçam que, no conjunto da tarefa escolar em ultrapassar o repasse dos conteúdos, teorias e conceitos, é de extrema importância aliar-se à estratégia que reforce a busca do aprimoramento do conhecimento a partir da experiência trazida do convívio da realidade do entorno do aluno. A opção em incorporar a experiência e o conhecimento prévio do aluno ao novo conteúdo significa contribuir para reduzir o vício da aprendizagem mecânica, favorecendo a ocorrência da aprendizagem significativa. Nessa investida, como marco introdutório, é importante atentar ao conhecimento prévio do aluno e incorporar os organizadores prévios que sirvam como ponte cognitiva na apreensão, na aprendizagem e na produção de conhecimento.

Com base nesta visão, neste texto apresenta-se uma breve reflexão acerca dos problemas da aprendizagem na escola e discorre-se sobre a importância do conhecimento prévio no processo da aprendizagem significativa, recomendando o uso de organizador prévio como nota introdutória para a viabilização de um ensino promovedor de produção de conhecimento consistente e coerente à estrutura cognitiva do aluno. Desse procedimento, tendo em vista que a Geografia alimenta-se de estudo do espaço organizado por processos naturais e sociais, acredita-se que essa elaboração possibilita determinar a

sua identidade para aproximar o ensino à realidade dos alunos para melhor compreender e inserir-se no mundo.

Bastidores do palco de ensino

Na esteira das mais variadas concepções e paradigmas que entrecruzam a modernidade e a pós-modernidade (Harvey (2004), Lipovetsky (2004), Giddens (1991) e outros provocam a sensação de perplexidade novos valores que, instantaneamente, mudam ou derrubam os já existentes na sociedade e na escola. No interior dessa dinâmica, a aprendizagem ocorre em qualquer tempo e em qualquer lugar, em caráter contínuo, formal e informalmente em família, na rua, no trabalho, na sociedade e em outros locais. Na escola, no percurso do desenvolvimento da disciplina específica, é desejável que mais do que acumular conteúdos sem sentido, se desenvolva no aluno a capacidade de raciocinar, a criatividade, a imaginação e o espírito de iniciativa visando à solução de problemas para melhor viver e conviver na sociedade. Destarte, é um desafio para a sociedade, assim como a escola, buscarem uma fonte que não só indique, mas que dê sustento para a nova caminhada.

Ao professor cabe observar que, apesar de seu esforço na execução das tarefas ou atividades de aprendizagem, nem todas atraem os alunos. Sobre essa questão Simielli (2004, p. 94) reforça que o aluno “constrói ele mesmo seu saber, retendo apenas uma parte dos conteúdos propostos, integrando-a à sua maneira nos esquemas de pensamento e ação”. Nesse sentido, é de vital importância que os objetivos propostos apontem razões significativas em que Ausubel aponta a importância do interesse e disposição do aluno em aprender, como ponto relevante no processo. No entanto, Pontes (2001, p. 13-37) alerta que “[...] nem sempre o que se aprende

significativamente é compatível com o conhecimento especializado de uma determinada área”. Dessa forma, é pertinente verificar se os conteúdos contemplados revelam interesses pessoais e perceber se realmente incorpora novos conhecimentos e habilidades nos alunos, conforme argumenta Ausubel

[...] estes compreendem-se e interpretam-se em termos de compreensões e paradigmas existentes, proporcionados por ideias análogas, familiares, anteriormente aprendidas e já estabelecidas na estrutura cognitiva. Por isso, para que ocorra a aprendizagens das novas ideias desconhecidas, estas devem ser adequadamente discrimináveis das ideias familiares estabelecidas [...] (AUSUBEL, 2003, p. 169)

Reforça esse argumento comentando que

[...] uma vez que os materiais apreendidos por memorização não interagem com a estrutura cognitiva de uma forma substantiva (não arbitrária, não literal), apreende-se e retêm-se numa base puramente, associativa; além disso, a retenção dos mesmos é influenciada, essencialmente, pelos efeitos interferentes de materiais memorizados semelhantes ou conflituosos, apreendidos imediatamente antes ou depois da tarefa de aprendizagem. (ibid., p. 128)

Para atender essa pretensão é importante que ocorra a revisão constante no planejamento escolar e de sua metodologia, colocando em realce os objetivos de estudo que possam provocar maior interesse e aguçar a curiosidade dos alunos para possibilitar mais participação nas atividades programadas.

A partir da mudança na metodologia da atividade é de suma importância a mudança do tipo de avaliação, variando a forma de elaborar a questão para aceitar a diversidade da resposta. Haja vista que em muitas ocasiões,

o professor adota atividades diferenciadas em sua aula, mas na avaliação apela para o molde tradicional que se baseia na memorização. Por essa razão, há que buscar apoio nas leituras de Luchesi (2000), Hoffman (2001), Perrenoud (1999) e outros que, em seus estudos sobre a avaliação apontam que é recomendável diversificar e dividir a tarefa relacionada à organização do espaço no ambiente escolar e, principalmente, da metodologia de ensino propiciadora de resultado satisfatório. Esse desafio representa uma oportunidade para repensar no procedimento do cotidiano, visando a busca de um caminho que possa minimizar a prática da aprendizagem mecânica e da memorização de forma fragmentada para dar lugar à aprendizagem significativa.

Baseado na expectativa de não deixar cair num mero rol de conteúdos, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) sugerem que se promova o ensino que venha assegurar procedimento que vise não simplesmente a reprodução do saber, mas que caminhe em direção a produção do próprio conhecimento. O professor como profissional da educação tem compromisso de auxiliar o aluno na construção do conhecimento por meio da prática educativa com base na pesquisa e da renovação com ação diferenciada incorporando múltiplos saberes nas mais variadas dimensões. Especificamente, no ensino de Geografia assim como em qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar diferentes discursos, os diferentes conteúdos, as variadas metodologias para extrapolar o limite além da sala de aula e do conhecimento veiculado no livro didático, no discurso do professor e outros meios de divulgação e comunicação impressa ou televisiva.

A história registra que a prática pedagógica tradicional ocorreu de forma fragmentada e desvinculada das experiências acumuladas do educando. Não se dava real valor ao contexto de interesse pessoal e dos aspectos

culturais, sociais, políticos, econômicos em que o aluno está inserido. Não obstante, a prática em sala de aula demonstra que quando os alunos participam do processo, é possível constituir relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, facilitando a aprendizagem significativa.

Uma série de razões aponta que está cada vez mais difícil despertar a atenção dos alunos. Por isso, é relevante destacar o empenho para adequar o ensino ao interesse das novas gerações no sentido de desenvolver novas ideias voltadas à necessidade da sua realidade do cotidiano. Entende-se que essa realidade é repleta de mudanças, também na sala de aula, por isso, traz um conjunto de expectativas para professores e alunos que exigem um esforço para acompanhar e aderir a essa dinâmica por ambas partes. Diante dessa consideração, a nossa preocupação se pauta nas indagações de como ocorre o tratamento metodológico das disciplinas de cada área de ensino, em relação à necessidade da mudança de postura e de atitude da maioria das escolas, professores e alunos.

Independente de inúmeras dificuldades encontradas nas escolas é inegável que despontam tentativas da aplicação de atividade prática por muitos professores dotados de entusiasmo, mas que muitas vezes, esbarram em sua insegurança em função do despreparo relacionado às bases teóricas e conceituais e das metodologias pertinentes à própria disciplina para uma atuação condizente à expectativa do mundo de hoje.

Soma-se nesse cenário, a falta de apoio da instância administrativa que nem sempre oferece abertura e flexibilidade para a prática pedagógica, colocando os trâmites burocráticos como prioridade no processo educativo. Mesmo assim, se a intenção e a prioridade do professor é a de realizar um bom ensino, ao invés de alegar a existência da barreira ou

procurar o culpado pelo fracasso, é recomendável que se pense na viabilidade do ensino que seja relevante para a vida, tanto para o aluno quanto ao professor. Por essa razão, é louvável que ao invés de centrar a preocupação nas informações em forma de conteúdos, que seja revisado os objetivos em que ressalta a experiência que o aluno traz do cotidiano da sua realidade como ponto de partida e, também, como ponto de chegada.

O ato de diversificar a atividade na prática de ensino proporciona maior interesse no estudo. Por conseguinte, aumenta a chance de contribuir para uma melhor compreensão e um novo significado na aprendizagem. Ao mesmo tempo, ocorre desprendimento do aluno da condição passiva, para tomar novo rumo e atuar diante da conformidade do seu real interesse, no decorrer das aulas, conforme sustenta Ausubel (1980) que ninguém aprende se não estiver motivado e se não deseja aprender. À luz dessa recomendação é desejável que o professor considere a condição que o aluno chega à sala de aula, dotado de conhecimento prévio e saber acumulado por sua vivência e experiência de vida para acrescentar um novo conhecimento.

Rumo à aprendizagem significativa

Diante dos problemas de aprendizagem nas escolas, o critério definidor do quê e como trabalhar deve-se assentar na dinâmica da própria aula, da turma e do aluno, aliando ao interesse e a necessidade dos alunos. O ideal é afastar da prática de ensino procedimentos que têm como principal característica o que Ausubel (1980) denomina de aprendizagem memorística, em que os materiais de aprendizagem são ordenados e conduzidos de acordo com a lógica e sequência exposta nos livros didáticos ou textos de apoio das disciplinas recomendadas pela escola. A permanência dessa

prática nas escolas, reforça a necessidade da revisão conceitual e de procedimentos, abrindo canais de diálogo para reduzir efeitos indesejáveis provindos da atividade de repasse descritiva e verbal que tem, em seu íntimo, a ideia da manutenção da reprodução.

Em um marco histórico, registra-se que o processo educativo da forma tradicional, tem contribuído para os alunos memorizar conceitos, definir e repetir com frases elaboradas pelo professor ou constantes nos livros didáticos, mecanicamente. Isso colabora para os alunos não entenderem o texto lido, tampouco saberem explicar o sentido expresso no próprio texto, frases ou palavras citadas que condicionou a fragilização do ato de pensar e refletir criticamente. Essa prática que prevaleceu por um longo tempo, lamentavelmente, é um quadro ainda presente em muitas escolas.

Ao analisar a interação dessa atitude, pode-se evidenciar o que Ausubel (1980) identifica duas formas de aprendizagem: mecânica e significativa. O autor reforça que a aprendizagem significativa ocorre quando o indivíduo consegue relacionar de forma não arbitrária e não literal o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe. Assim, o aluno é capaz de expressar o conteúdo com sua própria linguagem. Contrariamente, quando não consegue estabelecer essa relação diz-se que houve aprendizagem mecânica. Nesse caso, o indivíduo expressa a ideia repetindo as mesmas palavras memorizadas, sem ter assimilado os conteúdos envolvidos. Embora essas duas aprendizagens não sejam mutuamente excludentes e apesar de argumento antagônico, não devem ser interpretados de forma dicotômica, mas como complementares. Para Ausubel

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa está em que o aluno relaciona, não arbitrária e substantivamente, as proposições e soluções de problemas à sua

estrutura cognitiva ou seja, é relacionada a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento para transformá-lo em modo alternativo de raciocínio que são potencialmente significativo para ele. (AUSUBEL, 1980, p. 51)

Logo, para que ocorra aprendizagem, ela deve ser significativa. Isso ocorre quando são colocados os conteúdos a serem aprendidos com aquilo que ele já sabe e relacionar as experiências anteriores e vivências em relação à aprendizagem que se pretende atingir.

Acrescente-se nota constante na folha de rosto de Ausubel em que expõe

[...] o que o aluno já sabe e o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, imagens, símbolos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, uma vez que constitui-se como determinante no processo de aprendizagem, pois é significativo por definição, base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem, potencialmente significativos, em significados psicológicos. (AUSUBEL, 2003)

A teoria de Aprendizagem significativa vem, desde a sua proposição em 1963, através de Ausubel, porém de acordo com Coll (1997) contam com inúmeros antecedentes na história do pensamento educacional, tendo como destaque Claparède, Dewey, Montessori, Declory, Freinet, dentre outros. Moreira (1999) ressalta que a proposta por Ausubel é aperfeiçoada por seus seguidores tendo como destaque: Novak (1981, 1988, 2000), Gowin (1981, 2005), Moreira (1997, 1999, 2000, 2005).

Para Ausubel (2003, p. 124) a qualidade desse ensino, depende fundamentalmente, da concepção de aprendizagem que o orienta e visa os princípios que as norteiam e no “produto final” que constroem. Reforça ainda

que para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições: o aluno precisa ter uma disposição para aprender e, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo. O sustento dessas condições é a experiência que cada aluno tem, pois “[...] um indivíduo possui tendências quer idiossincráticas, quer culturais, às quais o novo material de aprendizagem está relacionado e com as quais interage (juntamente com ideias mais objectivas na estrutura cognitiva) para criar novos significados”.

Significa que cada aluno tem a oportunidade de fazer a filtragem dos conteúdos que tem significado adequando ao interesse pessoal. Nesse sentido, Ausubel considera que os indivíduos apresentam uma organização na estrutura cognitiva.

Pellizari (2002) destaca que para Ausubel há três vantagens essenciais na aprendizagem significativa em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. E, em terceiro, uma vez esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “aprendizagem”, para dizer de outra maneira. Com a construção das aprendizagens significativas a clássica repetição para aprender tende a perder o seu destaque para dar lugar para os alunos realizarem sua própria aprendizagem.

O uso de organizadores prévios como ponte para a aprendizagem significativa

A aprendizagem significativa caracteriza-se por uma interação entre a estrutura conceitual, isto é, conceitos e relações existentes na mente do indivíduo e as novas informações

ou conceitos que estão sendo objetos de atenção em atividades de ensino e aprendizagem ou em outro processo educativo qualquer. Para facilitar o processo da passagem para a aprendizagem significativa, Ausubel (1980) recomenda o uso de organizadores prévios que sirvam de âncora para a nova aprendizagem e levem ao desenvolvimento de conceitos subsunçores¹ que facilitem a aprendizagem subsequente.

O uso de organizadores prévios é uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva, com o intuito de facilitar a aprendizagem significativa. Organizadores prévios são materiais introdutórios apresentados antes do próprio material a ser aprendido. Segundo o próprio Ausubel, a principal função do organizador prévio é a de servir de 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. Ou seja, os organizadores prévios consistem em informações amplas e genéricas como ponte de ancoragem, sendo úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”. Para utilizá-los recomenda-se o uso de exposição dialogada, uma afirmação ou comparação, uma analogia, uma palestra, um parágrafo, uma apresentação e um comentário de filme ou figuras, um relato de uma viagem, uma menção de uma frase ou de um parágrafo, mostrar fotos ou figuras de alguns locais, comentar sobre um fato ou personagem, apresentar obras de artes entre outros.

Entretanto, para Santos (1998, p. 125) é de salutar importância evidenciar alguns

cuidados como “[...] indicar assimilação inadequada de conteúdos científicos ou válidos, no processo de aprendizagem [...]”, contudo é preciso ter-se cuidado para não se reforçarem as concepções errôneas, trabalhando-se no sentido de se substituírem estas por ideias mais válidas.

O material a ser utilizado e a estratégia de como utilizá-lo vai depender do nível em que se encontra o aluno, entendendo que não há restrição de uso nos anos iniciais ao curso superior. Dentre vários recursos que podem servir como organizadores prévios, no ensino de Geografia, apontam-se o uso de jornais, revistas, fotos e figuras aliadas à exposição dialogada como elo facilitador de promover avanço na aprendizagem. As fotos e figuras colocadas sob o olhar do aluno sofrerão a leitura na perspectiva do conhecimento previamente nele acumulado. Essa etapa é de vital importância para a tomada de novo rumo de ensino a ser tomado pelo professor. É importante conceber que é a etapa em que prevalece uma grande carga de informação do senso comum que deve ser trabalhado pelo professor acrescentando novas informações de caráter científico.

Dessa forma, ao utilizar essa estratégia como elo de “ponte cognitiva”, para o uso de organizadores prévios, serão incorporadas as diferenças progressivamente, reconciliando com as devidas integrações entre os conteúdos novos e os pré-existentes. Moreira (2005, p.29-32) discorre que “à medida que a aprendizagem significativa ocorre, conceitos são desenvolvidos, elaborados e diferenciados em decorrência de sucessivas interações” e acrescenta o argumento de Novak (1977) “para atingir-se a reconciliação integrativa de forma mais eficaz, deve-se organizar o ensino ‘descendo e subindo’ nas estruturas conceituais hierárquicas, à medida que a nova informação é apresentada”.

¹ Subsunçor (idéia-âncora) idéia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), o próprio subsunçor é modificado e diferenciado (AUSUBEL apud MOREIRA, 1982).

Assim é possível levantar questões para provocar discussões, argumentos, justificativas para explicar o contexto das questões apresentadas, expressando as diferentes maneiras de interpretações. Ao aplicar essa atividade, como material introdutório, facilita estabelecer o subsunçor existente em cada pessoa e reforça a motivação e disposição para a continuidade de atividade e, consequentemente o desejo de aprender.

É interessante observar, na sala de aula, que mesmo diante do uso de um material repetido, seja jornal, revista, foto, figura ou texto, ocorre a leitura diferenciada devido a carga de experiência acumulada e da expectativa de caráter idiossincrática trazido por cada um deles. Por essa razão, é importante considerar um conceito já conhecido como ponte de ancoragem. Eles servirão de subsunçores para novas informações que serão incorporadas em uma disposição hierárquica para entender o conteúdo.

O processo de ensino e aprendizagem em Geografia oportuniza uma troca de significados e de experiências entre professor e estudante. Para o surgimento do esperado efeito, pressupõe a iniciação do aprendiz de determinado conhecimento geográfico. Entende-se, portanto que ensinar e aprender são, basicamente, compartilhamento de significados por meio de diálogo. Essa ideia é desenvolvida com base na visão humanista de Novak (1981) para quem no percurso da troca de afetividade, significados e sentimentos, ocorre o desejo de aprender.

Desta forma, ao abordar o conceito de paisagem, na aula de Geografia, é oportunidade para resgatar o conhecimento prévio acumulado no mundo extra-escolar, tendo em vista que a paisagem se constitui em uma categoria visível e do convívio do dia-a-dia da realidade do aluno. Por conseguinte, facilita transitar pelo conceito já conhecido como

ponte de ancoragem, podendo ser uma vegetação, um rio ou lago, uma forma de relevo, uma casa ou cidade, uma estrada, uma fábrica, e assim por diante. Eles servirão de subsunçores para novas informações que serão incorporadas em uma disposição hierárquica para melhor entender a paisagem. No entanto, estabelecer um subsunçor não é uma tarefa fácil. É nesse momento que o indivíduo deve utilizar os organizadores prévios para despertar e ancorar a nova informação.

Como exemplo de uso de organizadores prévios, registra-se um relato em que se utilizou de uma estratégia, com uso de figuras como recurso no ensino sobre a paisagem, na ocasião do curso de aperfeiçoamento para os professores do ensino básico. Sem nenhuma alusão teórica, entregou-se cinco figuras de uma paisagem para cinco grupos para fazerem a observação e listar em uma folha de papel, o máximo de elementos avistados. Observou-se que, de imediato, foram listados os termos: grande, pequeno, bonito, mata, rio, etc. Com o incentivo provocador começaram perceber outros elementos já conhecidos: as diferenças dos tipos e porte da vegetação, os níveis da inclinação das vertentes, a disposição e concentração urbana, a presença humana, os tipos de arquitetura e moradias e outros elementos que complementavam a leitura e interpretação da paisagem da figura. A observação que partiu do conhecimento prévio já acumulado pelo leitor, serviu de ponte para aguçar a motivação e interesse e instalar a nota introdutória com uso de organizadores prévios para avançar na direção de uma discussão e melhor estudo sobre a paisagem que culminou com discussão em mesa redonda e produção de texto.

Outro exemplo refere-se ao estudo sobre o Consumo na ocasião de um curso aos professores da EJA- Educação para Jovens e Adultos. Nesse estudo, foi entregue um texto que tratava sobre o paradoxo da discussão da sociedade de consumo. O texto versava sobre

o comportamento das pessoas diante do impulso ao consumo e da crítica que se fazia a essa atitude. Após a leitura pelo grupo, abriu-se espaço para a discussão em que afluíam relatos das experiências provindos do cotidiano, principalmente, em relação à moda, à beleza padrão, ao carro de nova geração e da aquisição de produtos eletrônicos. Assim, acredita-se que por meio da organização previa na estrutura cognitiva, despontavam as predisposições para as novas aprendizagens. Para o prosseguimento, como estratégia, formou-se 5 grupos para os quais foram entregues revistas, recortes de jornais, folders, embalagens e figuras para produzir um texto ou cartaz para serem apresentados para a sala. Surgiram argumentos que extrapolavam a visão do senso comum e traziam os reforços com bases teóricas que tratavam sobre o sistema de produção, do papel da mídia e publicidade, do mercado, do trabalho e outros. Foi gratificante constatar a ocorrência da aprendizagem de forma diferenciada e da integração em que cruzavam as informações associando a questão social, o sistema vigente, a ideologia e outros itens pertinentes ao assunto.

Assim, fica clara a proposição de Ausubel (1980) que reforça que, é somente na prática que se levanta o conhecimento prévio e uso de organizadores prévios que auxiliam na provocação da disposição para querer aprender. Acrescente-se-lhe a vantagem pela probabilidade oferecida por esta nova ideia ser armazenada por um tempo mais longo e de maneira estável capaz de formular um novo conceito, de natureza idiossincrática.

As considerações a respeito da abordagem da aprendizagem significativa demonstram a sua relevância, na ampliação do emprego desta proposta, no ensino. Ao avançar a proposta para, além da aprendizagem mecânica, com uso de organizadores prévios pode interferir substancialmente na condução de uma aula. Diante disso, a explicação de Ausubel nos conduz a entender que no ensino

de História, por exemplo, conhecer e entender a Revolução Francesa, a Guerra dos Farrapos, a Inconfidência Mineira e outras Histórias, requer conhecer os eventos antecedentes e paralelos, que ocorreram em função do evento. Para isso, é necessário que saibam as datas do evento, a localização do evento, os nomes de diversos locais e também das instituições e personagens envolvidos que, caracteriza um aprendizado mecânico.

Da mesma forma, no ensino de Geografia, num exemplo de estudo sobre um rio requer, inicialmente, o conhecimento prévio da física da natureza da água, da dinâmica atmosférica, das ocorrências das chuvas, da rede de drenagem fluvial, de seu regime, da sua extensão, estrutura morfológica do relevo, nome dos afluentes, presença de vegetação e outros que caracterizam a aprendizagem memorística.

Para aproximar a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa, a melhor maneira é utilizar questões e problemas que sejam desafiantes que promovam a transformação do conhecimento existente. Para que isso ocorra, o ideal é propor ao aluno uma tarefa de aprendizagem dependente da outra com uso de organizadores prévios. Ausubel (2003, p. 36) recomenda que o professor pode estimular a reativação dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como orientar os estudantes à reflexão sobre eles, de forma a contribuir para que desenvolvam conceitos cada vez mais próximos daqueles aceitos, no caso aqui estudado em Geografia.

Nesse sentido, é importante rever a função dos organizadores que é, superar o limite entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada. É recomendável que o material seja potencialmente significativo de forma que haja argumentação lógica com a coerência, respeitando a experiência idiossincrática

que vai atribuir um significado para cada indivíduo.

No âmago dessa discussão, Ausubel (1980, p. 32) alerta que “a aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo”. Acrescenta ainda que, mesmo o material logicamente significativo pode ser aprendido pelo método de decorar com respostas mecanicamente memorizadas, se a disposição do aluno para aprender não for significativa. Por essa razão, é imprescindível que haja mudança de atitude por parte dos professores na condução de aula. É recomendável utilizar questões e problemas do cotidiano, pois ao discutir sobre a solução de problemas, desponta interesse pelo aluno em que evidencia a aprendizagem significativa.

Em relação à avaliação, é desejável que não se restrinja a um momento único. Deve-se dispor de recursos diversos, variando a forma de abordar para contemplar os aspectos cognitivos afetivos e psicomotores, respeitando a individualidade do aluno. A avaliação nunca deveria ser referida a um único instrumento nem restrita a um só momento ou a uma única forma, pois somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar canais adequados para a manifestação de múltiplas competências e de redes de significados, fornecendo condições para que o professor analise, provoque, acione, raciocine, emocione-se e tome decisões e providências junto a cada aprendiz. Enfim, ao considerar a avaliação como um processo e interpretação contínua, merece todo esforço para afastar-se do modelo tradicional que prejudica a proposta da aprendizagem significativa.

Considerações

Assumir a mudança na prática de ensino, incorporando novas propostas, significa romper com os modelos tradicionais e recorrer

às novas posturas, adequando à realidade de cada momento.

No anseio da realização de uma nova investida, é importante que não perca de vista que, na formação dos alunos, é preciso que o conteúdo seja trabalhado com eficiência e que as atividades da sala de aula sejam encaminhadas com métodos e procedimentos que permitam de fato, realizar a ponte para ocorrer a aprendizagem. Nesse contexto, é de vital importância rever o processo avaliativo que, se não for realizado com o devido critério, pode incorrer em risco de perder a essência da nova proposta.

A discussão apresentada não deve ser vista como único, tampouco como o melhor meio de garantir a aprendizagem. As experiências apontaram que, ao estabelecer a teoria de Aprendizagem Significativa de Ausubel e colaboradores, facilita o processo de aprendizagem de Geografia a partir do uso de organizadores prévios por meio de conhecimento prévio manifesto pelos estudantes.

Por isso, é preciso fazer deste procedimento a oportunidade para uma reflexão no sentido de ajudar o aluno a compreender um determinado conceito acrescentando-lhe o caráter científico que possibilita a aprendizagem significativa. Destaque-se a importância do desafio em conciliar o repasse dos conteúdos programáticos com o interesse dos alunos sem desviar o viés estruturador do ensino da necessidade e o vínculo significativo para a vida.

Referências

AUSUBEL, D. et al. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1980.

AUSUBEL, D. **A aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericano, 1978.
- COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1997.
- GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: EDUNESP, 1991.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HOFFMAN, J. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Art Med, 2001.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LUCHESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOREIRA, M. A. **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UNB, 1999.
- MOREIRA, M. A.; MASSINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- NOVAK, J. D. **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano, 2000.
- _____. **Uma teoria da educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.
- NOVAK, D. J.; GOWIN, D. B. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1999.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n.74, Campinas: Cedes, p. 27-42, 2001.
- PERRENAUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PELLIZARI, A. et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **PEC**, Curitiba. V.2, n.1, p. 37-42, jul.2001-jul.2002.
- PONTE, N. J. Sobre a aprendizagem significativa na escola. In: MARTINS, E. J. S. et al. **Diferentes faces da educação**. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001. p. 13-37
- SANTOS, M. E. V. M. **Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado**. Lisboa: Livros horizonte, 1998.
- SIMIELLI, M. E. R. Geografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.) **Geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- TOMITA, L. M. S. **Ensino de geografia: aprendizagem significativa por meio de mapas conceituais**. 2009. 183 f. Tese (Doutorado em Geografia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.