

A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Gilma Maria Carneiro de Paula¹
Gislene Lossnitz Bida²

RESUMO

Este artigo pretende ressaltar a importância da aprendizagem significativa. Ausubel (1976) defende que a incorporação de novos conhecimentos de maneira significativa ocorre a partir do que o aluno já sabe. Ele afirma ainda, que se o conteúdo não for significativo para o aluno, será armazenado de maneira isolada, podendo esquecê-lo em seguida, ocorrendo apenas a aprendizagem mecânica. Ao aprofundar a teoria da aprendizagem significativa, alguns estudiosos apresentaram contribuições importantes para tornar a aula um momento favorável à aprendizagem. Santos (2008), Anastasiou (2006), Gasparin (2001) e Vasconcellos (2005), recomendam que o professor envolva os alunos em suas aulas, provocando a participação ao utilizar estratégias que despertem o interesse. O estudo apresenta também a discussão de aspectos que contribuem para que a real aprendizagem aconteça. Analisa os três principais estilos de aprendizagem: visual, auditivo e sinestésico; lembra a importância do professor instigar a participação dos alunos; apresenta a abordagem de Zabala (1998) sobre a tipologia dos conteúdos e a melhor maneira de ensiná-los; adverte que o erro, se investigado, pode tornar-se um aliado no processo ensino aprendizagem; estimula o planejamento de aulas significativas e conclui lembrando que estratégias diversificadas são necessárias, mas o essencial é o comprometimento do professor.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Processo Ensino aprendizagem. Comprometimento do professor.

Abstract

This article aims at highlighting the importance of meaningful learning. Ausubel (1976) argues that the incorporation of new knowledge in a significant way occurs from what the student already knows. He further states that if the contents are not significant to the student, they will be stored in isolation and can be forgotten soon. Therefore, only rote learning takes place. By deepening the theory of meaningful learning, some scholars have presented important contributions to make the class a favorable moment for learning. Santos (2008), Anastasiou (2006), Gasparin (2001) and Vasconcellos (2005), recommend that teachers involve students in their classes, enhancing participation by using strategies that increase students' interest. This study also presents a discussion of aspects that contribute for the real learning to happen. It analyzes the three main learning styles: visual, auditory and kinesthetic; reminds of the importance of the teacher to instigate the students' participation; presents the approach of Zabala (1998) to the type of contents and the best way to teach them; warns that the error, if investigated, could become an allied in the teaching/ learning process; encourages planning meaningful lessons and concludes stating that diversified strategies are necessary, but the key element is the commitment of the teacher.

Keywords: Meaningful learning. Teaching Learning process. Commitment of the teacher.

¹Professora Pedagoga da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná. PDE 2008.

Atua no Colégio Estadual Antonio e Marcos Cavanis – Castro.

²Professora Orientadora da produção do artigo.

Mestre em Educação – UEPG.

O presente artigo procura destacar a importância da aprendizagem significativa por entendermos que a tomada de consciência sobre o seu valor oportuniza aos professores a compreensão sobre aspectos da prática pedagógica que a facilitam e, assim, o aperfeiçoamento do ensino poderá ser buscado tendo como referência esta concepção teórica.

Percebemos que as indagações presentes no cotidiano escolar sobre como promover um aprendizado significativo, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores que procuram dar à teoria de Ausubel (1976) um encaminhamento cada vez mais prático de maneira que a sala de aula torne-se um ambiente propício para que a aprendizagem significativa ocorra.

Considerando que este trabalho destina-se à conclusão da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, através do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), apresenta as conclusões do grupo de estudos formado por professores atuantes nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio do Colégio Estadual Antonio e Marcos Cavanis, no município de Castro, onde ocorreu a implementação do projeto de intervenção na realidade escolar.

Este estudo originou-se a partir de um problema que nos chamou a atenção: o número expressivo de reprovações que ocorrem, principalmente, em turmas de 1ª. série do Ensino Médio. Então, após realizar um levantamento de dados nos relatórios finais dos três últimos anos relativo a estas turmas, constatamos que em 2005, a taxa de reprovação foi de 15,4% e de aprovação pelo Conselho de Classe foi de 8%. Em 2006, a reprovação foi de 23,3% e a aprovação pelo Conselho de Classe foi de 14,1% e em 2007, a reprovação foi de 13,3% e a aprovação pelo Conselho de Classe foi de 6,9%.

Assim, o percentual de alunos que não obtiveram média mínima para aprovação, somando-se os reprovados e os aprovados pelo Conselho de Classe, foi de 23,4% em 2005, 37,4% em 2006 e 20,2% em 2007.

Ainda que a nota, enquanto valor numérico atribuído ao desempenho escolar, não seja o único indicativo de que a aprendizagem não ocorreu, consideramos que é um dado relevante para expressar que o ensino deixou a

desejar. Estes alunos não aprenderam e/ou aprenderam pouco em relação aos conteúdos mínimos que deveriam ter dominado para prosseguirem seus estudos com louvor. Analisamos ainda que essa realidade se repete, às vezes, com números ainda mais elevados em muitos outros estabelecimentos de ensino no Estado do Paraná.

Na busca de alternativas para reverter esta situação de inúmeras reprovações e tornar o ensino significativo, favorecendo a real aprendizagem, consultamos vários autores para conceituar a **aprendizagem significativa** e as condições adequadas para que ela se efetive.

Ausubel (1976), psiquiatra norte-americano, que dedicou vinte e cinco anos à psicologia educacional, afirmou que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação ancora-se em conceitos já presentes nas experiências de aprendizado anteriores e, por isso, o fator mais importante que influencia na aprendizagem consiste no que o aluno já sabe. É a partir desse ponto de apoio, que deve decorrer a aprendizagem dos novos conceitos. Ou, como resume MOREIRA (2006, p. 38): “a aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos relevantes preexistentes na **estrutura cognitiva**”. É importante ressaltar que o novo conteúdo deve ser significativo e que o aluno manifeste disposição para aprender.

De acordo com a teoria de Ausubel (1976), quando a **aprendizagem significativa** não se efetiva, o aluno utiliza a **aprendizagem mecânica**, isto é, ‘decora’ o conteúdo, que não sendo significativo para ele, é armazenado de maneira isolada, podendo inclusive esquecer-lo em seguida. É o caso de estudantes que depois de fazer a prova, esquecem tudo o que lhes foi ensinado. Aqui podemos observar também que alguns não se dispõem a aprender de maneira ‘mecânica’ e, por isso, acabam não aprendendo de maneira alguma. Esses são aqueles que reprovam até mais de uma vez e para os quais é indispensável utilizar estratégias que contemplem oportunidades de aprendizagem significativa. É a aprendizagem mecânica que leva muitos alunos e até professores a acreditarem que o ensino se efetivou. Esse engano ocorre quando o estudante consegue reproduzir nas avaliações o conteúdo tal

qual foi transmitido pelo professor. Por isso, muitos educandos são aprovados para a série seguinte sem ter aprendido realmente.

Para esclarecer mais um pouco as questões que envolvem a aprendizagem significativa, recorremos à contribuição de Santos (2008, p. 33): “A aprendizagem somente ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos”.

Sendo assim, o desafio que se estabelece para os educadores é: despertar motivos para a aprendizagem, tornar as aulas interessantes para os adolescentes, trabalhar com conteúdos relevantes para que possam ser compartilhados em outras experiências (além da escola) e tornar a sala de aula um ambiente altamente estimulante para a aprendizagem.

Esse pensamento é reforçado por Anastasiou (2006, p. 14) que afirma ser importante entender um pouco melhor quem são os alunos enquanto pessoas com sonhos, aspirações e até desesperanças, pois dessa maneira serão planejadas atividades nas quais eles se sintam convocados a ‘fazer aulas’ com o professor.

Nesse sentido, Gasparin (2001, p. 8) nos lembra que:

“são jovens que vivenciam a paixão, o sentimento, a emoção, o entusiasmo, o movimento. Anseiam por liberdade para imaginar, conhecer, tudo ver, experimentar, sentir. O pensar e o fazer, o emocional e o intelectual, estão entrelaçados, de maneira que estão inteiros em cada coisa que fazem”.

E que ao ingressarem na instituição escolar, são obrigados a deixar para trás o seu cotidiano em vista da estrutura regradada da escola que é um local onde, na maioria das vezes, não há espaço para a emoção e os sentimentos. Esse choque entre o dia-a-dia juvenil e o enquadramento escolar não é nada motivador porque limita a criatividade e o espírito crítico. As formas de perceber e viver o conteúdo que envolve a escola e o mundo exterior são muito diferentes. Enquanto na vida prática, os conhecimentos se expressam de

maneira natural, na escola os conhecimentos são organizados, são definidos com antecedência e valem por si mesmos e por isso devem ser aprendidos, independentemente do interesse dos alunos.

Sendo assim, fica evidente que as condições para que a aprendizagem significativa se efetive, desafia o professor a adotar a postura de **mediador** entre o aluno e o conhecimento. Para tanto, a atuação do professor deve levar em conta que o aluno é o sujeito do conhecimento e não mero receptor de informações. Por isso, é válido todo o esforço no sentido de envolver os alunos, tornando as aulas momentos de interação e aprendizagem.

AS PROPOSIÇÕES DOS PESQUISADORES

Santos (2008, p. 64) propõe que o professor: “PARE DE DAR AULAS!”. Aliás, segundo ele, esse é um dos motivos do enorme desgaste de energia que muitos professores sentem atualmente, pois manter os alunos em silêncio atentos ao professor é muito difícil no atual contexto do mundo em constante transformação.

Então, se o professor deverá provocar a aprendizagem, também o planejamento da aula deverá levar em conta que o mais importante é elaborar perguntas que instiguem o aluno a vivenciar a busca, a exercitar as várias possibilidades de resposta. Afinal, esse é o exercício que conduz à aprendizagem significativa. É necessário fazer como recomenda Santos (2008,p.65): “provocar a sede” de aprender, problematizando o conteúdo, tornando-o interessante e não tirar o sabor da descoberta dando respostas prontas. Uma das primeiras condições para ser professor é dominar com segurança o conteúdo a ser trabalhado, pois somente assim será possível planejar aulas realmente interessantes, instigantes, que provoquem a turma a buscar respostas. Quando o professor apresenta o conteúdo bem esmiuçado, os alunos copiam o texto seguido das respostas e pronto, não têm mais nada para fazer. E, em muitas dessas ocasiões, a indisciplina aparece. Portanto, é imprescindível estudar bem o conteúdo, utilizar textos curtos e fazer questionamentos que conduzam à reflexão. O desafio aos alunos pode ser feito com uma pergunta bem elaborada, um recorte de jornal, uma fotografia, uma cena de um filme, um vídeo ou uma pequena história. Para isso, é

suficiente observar a realidade social que está repleta de situações que podem servir como ponto de partida para a introdução dos diversos conteúdos.

Santos (2008, p.73), apresenta as sete atitudes recomendadas nos ambientes de aula:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional.
2. Especificar: após contextualizar o educando precisa ser levado a perceber as características específicas do que está sendo estudado.
3. Compreender: é quando se dá a construção do conceito, que garante a possibilidade de utilização do conhecimento em diversos contextos.
4. Definir: significa esclarecer um conceito. O aluno deve definir com suas palavras, de forma que o conceito lhe seja claro.
5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal.
6. Discutir: nesse passo, o aluno deve formular uma cadeia de raciocínio pela argumentação.
7. Levar para a vida: 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. (SANTOS, 2008, p. 73-74).

Essa opinião é compartilhada também por Anastasiou (2006, p. 14) que ao refletir sobre pressupostos para as estratégias de trabalho em aula, sugere que a atuação do professor seja transformada de dar aulas pela ação conjunta de fazer aulas. Significa que alunos devem deixar de assistir aulas e, junto com o professor, fazer aulas, pois é preciso superar a aula tradicional com exposição de tópicos que não tem sido satisfatória para a apreensão do conteúdo. A aula expositiva é importante, entretanto não é suficiente porque cumpre apenas a primeira etapa do ensino, que é a apresentação do conhecimento. Para dar sentido ao que está sendo ensinado, é necessário organizar “atividades com as quais o aluno possa generalizar, diferenciar, abstrair e simbolizar os conceitos trabalhados.” (ANASTASIOU, 2006, p. 22).

Para explicar como é possível promover a aprendizagem dos diferentes tipos de conteúdo, Anastasiou (2006, p. 17) refere-se à Zabala (1998), outro

estudioso da prática educativa, que

diferencia na aprendizagem as características de quatro tipos de conteúdos: - *os factuais*: conhecimentos de fatos, acontecimentos, [...] cuja aprendizagem é verificada pela reprodução literal; - *os procedimentais*: conjunto de ações ordenadas e com um fim, incluindo regras, técnicas, [...] verificados pela exercitação múltipla e tornados conscientes pela reflexão sobre a própria atividade; - *os atitudinais*: podem ser agrupados em valores, atitudes e normas, verificados por sua interiorização e aceitação, o que implica conhecimento, avaliação, análise e elaboração; - e a aprendizagem de *conceitos* (conjunto de fatos, objetos ou símbolos) e *princípios* (leis e regras [...]): possibilita elaboração e construção pessoal, nas interpretações e transferências para novas situações (apud ANASTASIOU, 2006, p. 17).

Gasparin (2001, p.8), também apresenta uma alternativa de ação docente-discente na qual o professor não trabalha pelo aluno, mas com o aluno e, para tanto, sugere:

- a) Descobrir aquilo que é aprendizagem significativa para os alunos, pois se interessarão por aquilo que, de alguma maneira, os afetar diretamente;
- b) Envolver, através de técnicas variadas de ensino-aprendizagem, os educandos na reconstrução ativa do conhecimento sistematizado;
- c) Trabalhar com os alunos (e não pelos alunos);
- d) Adotar, como forma de trabalho, o método dialético: **prática-teoria-prática**, onde o primeiro passo – **a prática** – consiste em conhecer, através de um diálogo com os alunos, qual a vivência cotidiana do conteúdo, antes que este que lhes seja ensinado em aula. O segundo passo – **a teoria** – inicia-se por uma breve discussão sobre o conteúdo, buscando identificar as razões pelas quais ele merece ou precisa ser aprendido. Em seguida, transforma-se esse conhecimento em questões problematizadoras, levando em conta as suas dimensões científica, conceitual, cultural, histórica, social, política, ética, etc. Então, o conteúdo formal, abstrato é apresentado e contrastado com a vivência cotidiana desse mesmo conhecimento, a fim de que os alunos elaborem uma síntese e assumam uma nova postura mental, reunificando o cotidiano com o científico numa nova

totalidade concreta. A terceira fase – **a prática** – se expressa nas intenções dos alunos sobre a possível aplicação do conteúdo aprendido e quais ações se propõem a realizar para que isso aconteça.

E, finalmente, Vasconcellos (*apud* ANASTASIOU, 2006, p. 31-33) refere-se a três momentos fundamentais da aula: *a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento*. Nesta metodologia também parte-se da prática que é a realidade social e a provocação para a aprendizagem; em seguida vem o momento do confronto com o conhecimento sistematizado que deverá conduzir o aluno à reflexão, bem como a superação da sua visão inicial sobre o objeto do conhecimento e, finalmente, a consolidação de conceitos, ainda que provisória, pois as sínteses poderão ser continuamente retomadas e superadas.

Ao apresentar as considerações dos autores cabe-nos questionar: por que a aprendizagem significativa ainda não ocorre na maioria das salas de aula? Como proporcionar aos professores a reflexão necessária para que aconteça a mudança dessa realidade? Como utilizar momentos de formação continuada para provocar esta reflexão?

APLICANDO A TEORIA

Para tentar responder a tantos questionamentos surgidos com o tema foi organizado o Grupo de Apoio à Implementação do Projeto PDE na escola. Para isso, foram destacados alguns pontos que consideramos indispensáveis para serem debatidos com os professores em torno da aprendizagem significativa.

Quando o tema foi apresentado aos professores houve boa receptividade, pois um dos grandes anseios de todos é que os alunos aprendam significativamente, que os conteúdos propostos sejam incorporados às experiências de aprendizagem de tal forma que sirvam para melhorar as suas vivências cotidianas, seja pela possibilidade de aplicação imediata ou como âncora para novos conhecimentos que surgirão pela vida afora. É nesse sentido que a proposta de destacar a importância da aprendizagem significativa adquiriu relevância. Percebe-se que não é por falta de interesse dos professores, mas provavelmente a questão é como quase tudo o que envolve a

educação: falta focar no essencial, na prioridade, naquilo que é fundamental para alterar uma prática pedagógica muitas vezes desgastada e que parece não dar o resultado esperado. A grande maioria dos professores percebe que a aprendizagem não está ocorrendo, há muita queixa de que esquecem o que lhes foi ensinado no ano anterior, que é difícil entender como determinados alunos chegaram até a série em que estão sem dominarem conteúdos básicos indispensáveis para a compreensão do que está sendo ensinado no presente. Aí surge a antiga polêmica sobre a quem se deve atribuir a falha na aprendizagem. A tendência é culpar os professores anteriores. No entanto, sabemos que esse 'jogo de empurra' não produz nenhum fruto positivo, pois enquanto olhamos para trás, desperdiçamos tempo e energia com algo que não podemos mudar. Perdemos o foco do trabalho que temos a fazer que é ensinar buscando as estratégias mais adequadas para suprir as defasagens de aprendizagem percebidas. Por outro lado, não podemos ignorar que somente esta atitude não é suficiente para solucionar o problema, pois em turmas com, no mínimo, trinta e cinco alunos, fica difícil atender a variedade de aspectos da aprendizagem precária. Numa mesma classe estão alunos com dificuldades para abstrair conceitos que não tiveram oportunidade de aprender no concreto em séries anteriores e alunos que apresentam uma prática de leitura muito superficial que não lhes dá condições de interpretar os diversos tipos de textos presentes na apresentação dos conteúdos escolares.

Durante o primeiro dos oito encontros, foi utilizado um texto esclarecendo os princípios básicos da teoria de Ausubel (1976) diferenciando aprendizagem significativa de aprendizagem mecânica. Houve muito interesse e destacou-se a relevância do tema considerando que os professores têm consciência de que a reprovação é um problema de todos, não somente da Direção e Equipe Pedagógica. Demonstraram anseio por entender melhor como podem interferir nessa situação para que a real aprendizagem aconteça.

Outra questão decisiva para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficiente, conforme Santos (2008, p. 42), é observar que todos nós possuímos "três maneiras de processar as informações e fixá-las na memória que são: a visual (aprendizagem pela visão), a auditiva (aprendizagem pela audição) e a sinestésica (aprender interagindo/fazendo/sentindo)".

Por isso, no segundo encontro, tratou-se da análise dos estilos de aprendizagem: auditivo, visual e sinestésico. Para começar, cada professor preencheu um formulário para descobrirem qual é a sua modalidade de aprendizagem preferida. Tal formulário baseou-se no quadro abaixo, elaborado por Santos (2008, p. 42):

Modalidade Visual	Modalidade Auditiva	Modalidade
A mente vagueia durante atividades mentais.	Distrai-se facilmente.	Mexe o lápis ou o pé enquanto pensa, estuda ou faz provas.
Tem problemas em seguir ou relembrar instruções verbais.	Perde o interesse rapidamente em apresentações visuais.	Adora manusear objetos.
Prefere observar a efetivamente participar de atividades e discussões de grupo.	Gosta de atividades auditivas.	Utiliza bastantes gestos com as mãos e linguagem corporal.
Gosta de ler silenciosamente.	É ativo em situações de discussões em grupo.	Toca as pessoas enquanto fala com elas.
É cuidadoso e organizado	Prefere leitura em voz alta à leitura silenciosa.	Tende a não gostar de ler.
Presta atenção a detalhes.	Escuta música enquanto estuda ou faz tarefa de casa.	Aprecia atividades manuais.
Tem letra legível e bem cuidada.	Tem letra descuidada e frequentemente ilegível.	Aprecia atividades de resolução de problemas.
É um bom orador.	Memoriza facilmente sequências e listas.	É desorganizado.

Memoriza facilmente vendo retratos e diagramas.	Memoriza nomes facilmente.	É um mau orador.
Pode ter memória fotográfica.	Geralmente tem memória auditiva.	Geralmente tem problemas em memorizar nomes, listas, etc.

Este exercício facilitou a compreensão sobre a necessidade da utilização de métodos e estratégias de ensino que atendam aos três estilos. Os professores reconheceram a importância de considerar que os alunos precisam ter iguais oportunidades para aprender da maneira que é mais efetiva para eles. Cada participante apresentou sugestões de atividades a serem utilizadas no desenvolvimento de suas aulas para contemplar os três canais de aprendizagem. Lembraram que para os alunos preferencialmente visuais é necessário utilizar apelos visuais usando materiais diversificados que podem ser impressos, vídeos e/ou objetos. Para os mais auditivos as alternativas mais adequadas passam pela exploração do som desde leituras em voz alta, músicas e discursos orais bem encadeados. E, finalmente, para os alunos que aprendem melhor interagindo/ fazendo/ sentindo, ou seja, os sinestésicos será necessário privilegiar a execução de exercícios escritos, práticas variadas, encenações, demonstrações de experiências, trabalhos corporais e outras atividades que envolvam emoção.

Entusiasmados com as descobertas, participaram ativamente dos esclarecimentos sobre as características dos três estilos. Foi interessante observar que a partir desta análise, os professores foram reconsiderando as situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula. Os relatos expressaram que a visão foi ampliada ao perceberem que se nem todos os alunos aprendem da mesma maneira, faz sentido planejar aulas levando em conta essas peculiaridades, pois esse cuidado refletirá em melhor aprendizagem para os alunos e maior satisfação profissional para os professores. Um aspecto interessante foi a conclusão a que chegaram quando cada professor (a) foi convidado a relacionar o seu estilo de aprendizagem ao seu estilo de ensinar.

Concluíram que o estilo de aprendizagem do educador influencia o seu estilo de ensinar. Por exemplo, um professor 'visual' sempre exige que os alunos vejam o que está explicando, valoriza bastante a apresentação dos trabalhos e a letra bem traçada, o 'auditivo' confia que se explicou de forma clara, ensinou bem e o sinestésico solicita que os alunos realizem exercícios, acredita que aprendem fazendo e, por isso, muitas vezes, não fornece explicações suficientes aos alunos que são mais auditivos. Cada um, à sua maneira, 'esquece' dos alunos que têm estilos diferentes do seu. Refletir sobre essa questão provocou a participação de todos, pois queriam relatar experiências relacionadas ao tema. Uma professora de educação física, por exemplo, percebeu em uma das suas turmas um aluno que tinha dificuldades para executar adequadamente as atividades. Resolveu convidá-lo a se afastar e assistir seus colegas demonstrarem a prática proposta. A alternativa funcionou e ela notou que a partir dessa intervenção, o aluno que é tímido e até então um tanto apático, passou a participar das aulas com muito mais entusiasmo. Antes, quando a professora somente instruía oralmente, parecia que era incapaz de compreender. Uma professora de ciências, que se identificou predominantemente 'sinestésica', reconheceu que costuma explicar o novo conteúdo rapidamente e em seguida propõe exercícios, por considerar que aprendem ao realizar as atividades. Com esta reflexão, observou que aqueles alunos que apresentam dificuldade para assimilar os conteúdos desta disciplina, talvez sejam os que aprendem melhor vendo e ouvindo e que, no seu caso, não estão recebendo a devida atenção. Estes exemplos ilustram a importância da atenção aos estilos de aprendizagem. Portanto, acreditamos que este conhecimento será útil em muitas outras situações.

No terceiro encontro, buscou-se discutir as possibilidades de 'provocar a aprendizagem' e 'fazer aulas' com os alunos.

Para tanto, aprofundamos o assunto com a contribuição dos pesquisadores, citados anteriormente, que evidenciam a importância do envolvimento dos alunos no transcorrer da aula. Ressaltam que a aula meramente expositiva, onde o aluno só 'assiste' às aulas cumpre apenas a primeira parte do ensino, que é a apresentação do conteúdo. Para dar sentido ao que está sendo ensinado é necessário um planejamento mais criterioso que

oportunize a escolha de estratégias didáticas que contemplem as outras etapas do processo ensino-aprendizagem. Assim, ao invés de levar as respostas prontas, o professor deve problematizar os conteúdos, tornando as aulas instigantes. Os professores concordaram com a proposição, mas argumentaram que o número excessivo de alunos nas turmas dificulta o envolvimento de todos, pois sempre tem alunos que dificilmente se envolvem nas atividades por não demonstrarem o mínimo interesse pelos estudos. Talvez este contexto escolar explique o porquê do predomínio da mera transmissão de conhecimentos, apesar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná desde 2003, vir propondo que o professor assuma a função de mediador entre o aluno e o conhecimento. O que se percebe é que os professores concordam que a escola é o local privilegiado da socialização do saber sistematizado e que embora o aluno tenha acesso a inúmeras informações em outros espaços, é o professor que deve provocar a discussão dos conteúdos de modo que ocorra a aprendizagem significativa possibilitando ao aluno uma atuação social transformadora. No entanto, a formação que receberam, bem como as condições de trabalho que os obrigam a lecionar para muitas turmas, distanciam os seus objetivos mais nobres.

No quarto encontro, dando prosseguimento à importância de assegurar as condições necessárias para que a aprendizagem significativa se efetive, estudamos um fragmento de texto de Antoni Zabala (1998) que diferencia os quatro tipos de conteúdos: factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Este autor indica atividades adequadas para que a aprendizagem dos diferentes tipos seja possível.

O estudo do texto levou os professores à constatação de que realmente a aula expositiva é insuficiente para a apreensão de todos os tipos de conteúdos. Relataram suas experiências sobre o insucesso dos alunos em determinadas avaliações e que, muitas vezes, é necessário retomarem o assunto utilizando nova abordagem com atividades diferenciadas, pois conteúdos complexos não são compreendidos apenas com uma explicação. Dependendo da complexidade, após a apresentação geral do conteúdo, os professores de matemática e de língua portuguesa contaram como o dividem em etapas onde o nível de dificuldade se intensifica aos poucos permitindo que

o aluno incorpore o conhecimento de maneira gradual através de “exercitação múltipla”, como propõe Zabala (1998, p. 45). Os professores de história confirmaram a importância de relacionar a aprendizagem dos fatos aos conceitos para que se tornem significativos, pois a data em que ocorreu determinada guerra, por exemplo, precisa ser associada ao motivo deste acontecimento. Assim, adquirem sentido, caso contrário, torna-se uma **aprendizagem mecânica** como disse Ausubel, isto é, fica gravada de forma isolada. Na disciplina de educação física, além da evidente necessidade de praticar uma modalidade esportiva para que ocorra a aprendizagem das regras que a caracterizam, relatou-se que, de fato, é possível transferir as atitudes de respeito ao colega atleta para outros momentos de convívio escolar, dependendo, é claro, da mediação do professor. A pedagoga confirmou que para ensinar “conteúdos atitudinais”, conforme Zabala os define, tais como valores, atitudes e normas, é necessário interiorização, pois não basta informar aos adolescentes sobre as consequências da gravidez precoce, por exemplo. O aprendizado se efetiva somente se houver reflexão e oportunidade para que se posicionem sobre o assunto, de maneira que a análise sirva para a elaboração pessoal do conhecimento. Dessa forma, supera o simples conselho dos adultos, exige uma tomada de atitude sobre a própria vida.

Sendo assim, confirmou-se que cada tipo de conteúdo exige uma abordagem adequada, pois a exposição de tópicos utilizada na aula expositiva é insuficiente para ensinar de modo significativo.

O quinto encontro foi dedicado a ressaltar a importância de acolher o erro como parte do processo do aprender. Muitas vezes, o professor não tem a devida paciência (e o tempo) para estabelecer um diálogo com os alunos sobre as estratégias que utilizaram para chegar àquela solução. Respeitar esse processo evitaria muitos desencontros entre as exaustivas (e muitas vezes repetitivas) explicações que pouco ou nada acrescentam à aprendizagem por partirem da suposição de que o aluno nada entendeu. Este é um momento frustrante para a maioria dos professores que algumas vezes, atribuem ao desinteresse e à desatenção dos alunos ou começam a pensar que eles (os professores) são incapazes de ensinar. Alguns professores compartilharam suas experiências sobre a questão, lembrando que essa situação é bem

comum e que raramente dedicam-se a analisar juntamente com o aluno o porquê dos seus erros. Uma professora de matemática que trabalha com Sala de Apoio à Aprendizagem de 5^a série comentou que essa aproximação do aluno para compreender o raciocínio transforma o erro numa ferramenta importante para a aprendizagem. Tal percepção evita uma série de conflitos na relação professor-aluno. Conflitos que se iniciam quando o professor julga que está sendo desconsiderado diante do erro aparentemente grosseiro do aluno e este entende que o professor não quer (ou não sabe) explicar novamente.

Considerar que o conhecimento é construído superando erros propicia um ambiente favorável à aprendizagem. Por isso, é importante estimular e reconhecer as tentativas que o aluno faz para resolver as tarefas, pois quando o professor exige que o aluno acerte na primeira tentativa, está desconsiderando que cada pessoa tem ritmos de aprendizagem diferentes e talvez se esqueça da sua própria experiência de aprendizagens ao longo da vida, seja em conteúdos escolares ou mesmo da vida cotidiana. Algo altamente prejudicial, que parece fazer parte do imaginário do professor, é pensar que quando o aluno erra, ele (o professor) é culpado e por isso, reage agressivamente, ou então, considera que o aluno não prestou atenção às suas explicações porque é mal educado. Apesar de existirem situações onde o aluno, de fato, não prestou atenção, é mais prudente não generalizar para evitar que a sala de aula seja transformada num ambiente hostil, como se os alunos fossem nossos inimigos. É necessário cuidar da relação com os alunos para que se sintam apoiados na busca dos novos conhecimentos e com sua autoestima elevada, pois esta é uma condição primordial para a aprendizagem. Além disso, lembrar de promover a interação também entre os alunos através da troca de idéias e opiniões, lembrando que este fator favorece o desenvolvimento mental.

No sexto encontro, os participantes foram convidados a planejar aulas significativas utilizando sugestão de estratégias adequadas. A partir das sugestões apresentadas pelos autores anteriormente citados, os professores discutiram como aplicar este conhecimento aos conteúdos das suas disciplinas. Foi um ensaio para provocar nos professores a busca por alternativas para tornar as aulas atraentes e superar a mera transmissão de conhecimentos.

Mais uma vez observou-se que novas práticas exigem oportunidade de exercitá-las. Então, apesar do trabalho desenvolvido no grupo, será indispensável que continuem a receber o assessoramento necessário para que se sintam encorajados a pôr em prática posturas que favoreçam a aprendizagem significativa.

Com o propósito de começar a ajustar teoria e prática sobre a aprendizagem significativa, no sétimo encontro deu-se sequência à leitura das recomendações dos autores já referenciados de maneira a ampliar as condições para a adoção do método dialético: prática-teoria-prática. Ao terem contato com exemplos (modelos) de planejamento baseado neste método, que é recomendado pela Secretaria de Estado da Educação, cada um foi refletindo sobre as possibilidades de incluí-lo na prática docente. Uma dificuldade evidenciada é transformar o conhecimento em questões problematizadoras. De modo geral, fomos formados para explicar, para facilitar, para dar pronto. É um assunto que necessita de mais estudo, com certeza. No grupo de estudos, foi possível perceber que nesta questão, os professores parecem ser mais resistentes à mudança ou revelar certa insegurança. Quando discutimos que a aprendizagem significativa requer que os alunos sejam convocados a fazer aulas e, para isso, precisam ser provocados para aprender, percebemos que os professores têm maior dificuldade em vislumbrar uma mudança de postura. Embora alguns professores estejam percebendo (e até aceitando) a necessidade de alterar a prática educativa para ampliarem as possibilidades de que o ensino seja, de fato, significativo, percebe-se certa dúvida diante de proposta(s) que exija(m) uma atitude transformadora. Cabe aqui um questionamento: essa 'insegurança' não estará sendo gerada pela falta do exercício de novas práticas, isto é, a formação continuada ofertada não deveria ser mais consistente em termos de prática didática? Acreditamos que é um aspecto relevante a ser considerado na formação docente. Parece que o professor concorda, mas não consegue mudar, assumir um caminho novo. Por isso, muitos preferem atribuir ao aluno toda a responsabilidade pelo seu insucesso. Mesmo não ignorando a realidade observada em nossas escolas, quanto ao desinteresse demonstrado por grande parte dos alunos, queremos convocar o professor a exercer sua função de mediador da qual não pode abrir

mão para que seja possível uma atuação transformadora.

Além disso, existe uma tradição muito forte de que dar uma boa aula é explicar tudo muito bem. Planejar perguntas questionadoras gera ansiedade, pois se pode não conseguir fazer as perguntas adequadas para gerar a pesquisa desejada em direção ao conteúdo que se quer ensinar.

Para socializar e avaliar os resultados das práticas estudadas para tornar a aprendizagem significativa, no oitavo encontro foram propostas questões para verificar como se deu a apreensão dos conteúdos. Duas questões descreviam situações corriqueiras de queixas de professores. Uma sobre conteúdos que foram memorizados e depois esquecidos quando foram novamente necessários e outra sobre uma aula expositiva que não foi suficiente para garantir a aprendizagem, mas, no entanto, o professor não consegue entender o que aconteceu. Em ambas, questionou-se qual seria a orientação a ser dada para melhorar a atuação dos professores. Uma terceira questão apresentava algumas citações dos autores estudados sobre a condução da aula levando em conta que é preciso mobilizar os alunos para quererem aprender. Solicitou-se uma síntese das citações relacionando-as às experiências de sala de aula. Foi possível constatar que ocorreu uma **aprendizagem significativa**. Além disso, os participantes demonstraram desejo de prosseguirem estudos referentes ao tema.

Pelos comentários entusiasmados dos professores participantes do Grupo, observa-se que foi muito bom o aproveitamento. Esperamos que a contribuição desse trabalho transforme-se em aperfeiçoamento da prática pedagógica. Acreditamos que é um passo importante na superação do fracasso escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo foi relevante por destacar a aprendizagem significativa como condição essencial para o processo ensino aprendizagem. A vida cotidiana exige pessoas com versatilidade para agir em diferentes contextos sociais e para que nossos alunos adquiram essa autonomia precisam aprender significativamente e não somente para responder às avaliações escolares.

Discutir algumas condições indispensáveis para que a aprendizagem significativa ocorra foi uma maneira de contribuir para o início de uma discussão que deve acontecer diariamente em nossas escolas. Esperamos ter contribuído para que os professores se sintam encorajados a trilhar esse caminho que, com certeza, possibilitar-lhes-á melhores resultados.

Neste trabalho, apresentamos alguns estudiosos e defensores da aprendizagem significativa, cujas obras aqui referenciadas apresentam sugestões de estratégias pedagógicas perfeitamente viáveis, mas que exigem uma postura diferenciada dos educadores, pois como destaca Anastasiou (2006, p. 55) “... as estratégias por si não resolvem e não alteram magicamente o processo.” No entanto, elas são instrumentos valiosos para os professores realmente comprometidos com a educação de qualidade. Estes buscam recursos que tornem as aulas ambientes facilitadores da aprendizagem, desafiando operações mentais dos alunos e favorecendo a “construção da autonomia do aluno e a construção do conhecimento”, como lembra ANASTASIOU (idem, ibidem).

Ressaltamos que, se aceitarmos que em nossa atuação como mestres, o desafio de buscar constantemente novos caminhos é uma atitude inerente à função, abrimos a grande possibilidade de sermos mais eficientes em nossa arte de ensinar proporcionando mais progresso pessoal e social para nossos alunos e, conseqüentemente, mais realização para todos nós. Afinal, nossa maior satisfação é ver nossos alunos aprenderem, serem autônomos e até mesmo nos superarem como pessoas e cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula. 6. Ed. – Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.
- GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem**. Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

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

VASCONCELOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1994 (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2).

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.