

**REGULARIDADES E DISPERSÕES NO DISCURSO DA APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA EM DAVID AUSUBEL E PAULO FREIRE**
(Regularities and dispersions in the discourse of the meaningful learning in David Ausubel
and Paulo Freire)

Marcelo da Fonsêca Santana [marfonsecas@hotmail.com]

Erenildo João Carlos [erenildojc@hotmail.com]

Universidade Federal da Paraíba

Programa de Pós-Graduação em Educação- UFPB

Cidade Universitária Campus I

CEP: 58059-900 João Pessoa, PB

Resumo

O presente artigo aborda as regularidades e dispersões do enunciado da aprendizagem significativa presente nos escritos de David Ausubel e Paulo Freire. Para isso, emprega a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michael Foucault, como instrumento de análise. As escavações empreendidas na ordem discursiva investigada possibilitaram constatar a presença de uma série de enunciados sobre os conhecimentos prévios, a aprendizagem mecânica, a disposição do educando em aprender, a leitura de mundo e a passividade do educando. Em face da dispersão dos achados foi possível observar algumas regularidades nos escritos desses autores, a exemplo de uma escola que eduque seu aluno e suas famílias no sentido da responsabilidade social e política, uma escola que assuma posição verdadeiramente humanista, ensinar e aprender em contextos escolares, aprender significa organizar e integrar o novo material na estrutura cognitiva do educando. Nas considerações finais, assinalamos uma série de contribuições que David Ausubel e Paulo Freire deixaram a todo e qualquer contexto educativo, inclusive a educação popular.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; análise arqueológica do discurso; educação popular.

Abstract

This article discusses the regularities and dispersions of the meaningful learning enunciation present in David Ausubel and Paulo Freire's writings. In order to reach that, it was employed Michel Foucault's Archeological Analysis of Discourse as the analysis tool. The excavations carried out in the discursive order investigated made it possible to verify the presence of a series of enunciations about the prior knowledge, mechanical learning, learner's passiveness, world view and disposition to learn. Given the dispersion of findings it was possible to observe some regularities in the writings of these authors, as the example of a school that educates its students and their families about a sense of social and political responsibility, a school that assumes a truly humanistic position, teaching and learning in school contexts, learn means to organize and integrate the new material in the cognitive structure of the learner. At the final considerations, we pointed out a series of contributions that David Ausubel and Paulo Freire have left to every educational context, including the popular education.

Keywords: meaningful learning; archeological analyses of the discourse; popular education.

Introdução

O princípio norteador da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, em 1963, é a organização do ensino a partir do conhecimento prévio do aluno/educando. Segundo ele, o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, por isso cabe ao professor/educador identificá-lo e ensinar de acordo. Examinando algumas obras do educador

pernambucano Paulo Freire, podemos observar que ele desde os anos 40/50 foi um dos que sustentavam uma perspectiva de aprendizagem na qual o educando deveria ser visto como o sujeito de seu ato de aprender; de que a educação deveria colaborar com o processo de libertação da consciência ingênua do ser humano, proporcionando-lhe uma nova consciência crítica e criativa. Nesse processo educativo libertador, era necessário valorizar os saberes prévios que os educandos tinham adquirido ao longo de suas histórias de vida.

Diante desse entendimento, nos parece que os escritos de David Ausubel e de Paulo Freire, sobre a aprendizagem, contêm contribuições relevantes para a valorização de uma prática educativa que reconheça os conhecimentos prévios dos educandos. Face ao exposto, o presente trabalho analisa a presença de regularidades e dispersões do enunciado no modo como esses dois estudiosos entendem a aprendizagem. Para isso adentramos na ordem do discurso de cada uma deles, empregando a ferramenta da Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault, como instrumento de análise, pois esta é caracterizada por considerar o conhecimento e a verdade no campo do saber. Segundo Foucault (2010, p.205), “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”. Carlos (2002, p.100), compartilha desse entendimento ao afirmar que “[...] o conhecimento não só pode ser visto, mas, efetivamente entendido, como também constituído discursivamente”. Nesse sentido ele (*Ibidem*, p.100), defende que “[...] o discurso se configura, também, como objeto de conhecimento, ou seja, como alvo de análise, de debate e de investigação”. Neste aspecto, o discurso é constituído por um conjunto de enunciados, e sua análise se dá através da descrição desses enunciados.

Ao escavar alguns escritos desses autores a procura de enunciados não estávamos preocupados com o que dissera cada autor sobre o assunto, pois a análise dos enunciados se preocupa das coisas ditas, escritas ou pronunciadas. Segundo Foucault (2010, p.108), descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito. Para esse estudioso (*Ibidem*, p.163), o aspecto fundamental da análise do discurso é que todo “[...] enunciado é portador de certa regularidade e não pode dela ser dissociado”. Foi essa regularidade enunciativa presente nas obras de Paulo Freire e de Ausubel que buscamos “[...] revelar a regularidade de uma prática discursiva [...]”, prática essa que dá conta das próprias obras analisadas, “[...] não apenas das afirmações mais originais[...]”, “[...] mas das que eles retomaram, até recopiaram de seus predecessores.”

Nesse sentido, as escavações, empreendidas na ordem discursiva sobre a aprendizagem, possibilitaram verificar uma forte presença de uma série de enunciados como seus elementos constitutivos, como, por exemplo, enunciados sobre os conhecimentos prévios, aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. É isso que iremos tratar a seguir.

A aprendizagem significativa em D. P. Ausubel

A aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo material potencialmente significativo é construído por meio da interação com o conhecimento prévio, relevante, ancorado na estrutura cognitiva do educando. Para isso, essa relação deve ser não arbitrária (não aleatória) e substantiva (não literal). Isso significa dizer que o novo material a ser aprendido não interage com qualquer conhecimento prévio, mas, conforme aponta Ausubel (2003, p.2), “[...] com ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, [...]” para dar-lhe significado. Sob essa perspectiva ausubeliana, a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “se ancora” em conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura

cognitiva do aprendiz, a qual Ausubel (2003) chamou de “subsunçor¹”. Nesse sentido, para que o aluno/aluna organize outros conhecimentos em sua estrutura cognitiva, os novos conteúdos precisam estar associados aos conhecimentos prévios. Assim, no entendimento de Ausubel *apud* Moreira (2011, p.161):

[...] o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. *Estrutura cognitiva* significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações da experiência sensoriais do indivíduo (grifo do autor).

Portanto, a teoria ausubeliana é direcionada ao processo de ensino e de aprendizagem do qual o educando faz parte. Ausubel (2003, p.81) enuncia que a aprendizagem significativa “é muito importante no processo de educação por ser o mecanismo humano por excelência para a aquisição e o armazenamento da vasta quantidade de ideias e de informações representadas por qualquer área de conhecimentos.” Todavia, Ausubel apresenta duas condições simultâneas para facilitar a ocorrência de aprendizagem significativa. Primeiro, o material com as novas informações a serem apreendidas deve ser potencialmente significativo. Esse material pode ser uma imagem, gravuras, textos, história de vida, relatos de experiência etc., de forma que seja relacionável à estrutura cognitiva do educando, quer dizer, que tenha uma relação com aquilo que o aluno já conhece. Quanto à natureza do material, segundo Ausubel (2003, p.73), deve ser:

[...] suficientemente não arbitrária (i.e., não aleatória, plausível, sensível), de forma a poder relacionar-se, numa base não arbitrária e não literal, a ideias relevantes correspondentes que se situam no âmbito daquilo que os seres humanos são capazes de aprender (a ideias relevantes correspondentes que, pelo menos, *alguns* seres humanos são capazes de apreender se tiverem oportunidade). Esse aspecto da própria tarefa de aprendizagem, que determina se o material é ou não potencialmente significativo, pode denominar-se significação *lógica*. (grifo do autor).

O significado lógico refere-se a certos tipos de materiais simbólicos que se devem aprender e que não devem ser arbitrários nem literais para facilitar o estabelecimento do novo conhecimento com os conhecimentos prévios do aluno. Nesse sentido, concordamos com Lemos (2005, p.41) quando argumenta que:

Quando se tem uma estrutura cognitiva organizada de forma lógica com ligações substantivas e não-arbitrárias entre os significados armazenados, o indivíduo está melhor instrumentalizado para usar o conhecimento, realizar novas aprendizagens e, portanto, interagir com e na realidade.

Em segundo lugar, conforme Ausubel (2003), o aluno deve manifestar uma pré-disposição para, intencionalmente, relacionar, de forma não literal e não arbitrária, o novo material a ser aprendido, com alguma ideia, alguma informação, algum conhecimento em sua estrutura cognitiva.

Nota-se que o conhecimento prévio do aluno é decisivo para que a aprendizagem seja significativa. Quando o novo material de aprendizagem é incorporado, armazenado à estrutura cognitiva do educando de forma literal, arbitrária e sem significado, a aprendizagem é dita mecânica ou automática. Esse tipo de aprendizagem mecânica ocorre quando o novo conhecimento é apresentado ao educando, e ele, por diversos motivos, não o relaciona a outros conhecimentos relevantes existentes em sua estrutura cognitiva e simplesmente o incorpora em sua estrutura

¹ Subsunçor é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva do aprendiz que serve de ‘ancoradouro’ para uma nova informação e que contribui para que o indivíduo atribua-lhe significado. É também chamado de inclusor.

cognitiva de forma arbitrária, não substantiva. Para Ausubel *et al.* (1980, p.23), nesse tipo de aprendizagem mecânica, ocorrem:

[...] associações puramente arbitrárias, como na associação de pares, quebra-cabeça, labirinto, ou aprendizagem de séries e quando falta ao aluno o conhecimento prévio relevante necessário para tornar a tarefa potencialmente significativa, e também (independentemente do potencial significativo contido na tarefa) se o aluno denota uma estratégia apenas para internalizá-la de uma forma arbitrária, literal (por exemplo, como uma série arbitrária de palavras).

Ausubel (2003) assevera, todavia, que a aprendizagem mecânica é inevitável quando o aluno/a não dispuser, em sua estrutura cognitiva, de conhecimentos prévios que possam favorecer a conexão entre esse e o novo conhecimento a ser ancorado. No entanto, a aprendizagem significativa e a mecânica não devem ser consideradas como uma dicotomia, mas como um “*continuum*”. De um lado, está a aprendizagem significativa, e de outro, a aprendizagem mecânica. Moreira (2008, p.23) entende que a “a aprendizagem não é “ou significativa ou mecânica.” [...] as aprendizagens podem ser parcialmente significativas, parcialmente mecânicas, mais significativas, mais mecânicas”. Moreira concebe que, diante desse *continuum*, é possível que o novo conhecimento que foi aprendido, a princípio, de forma mecânica possa, progressivamente, ser organizado na estrutura cognitiva do aluno/a e avançar de uma aprendizagem mecânica para uma significativa. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido para os alfabetizando e a simples memorização de conceitos e fórmulas matemática são exemplos típicos de aprendizagem mecânica, de forma que a inserção de conteúdos na rede conceitual do educando dá-se de modo aleatório e não serve de “âncora” para uma nova informação, de maneira que essa adquira significado para o aluno/a.

Ausubel nos chama atenção para o fato de que, na maioria dos casos, os educadores exigem dos alunos/as que a aprendizagem dos conteúdos novos e desconhecidos ocorra antes mesmo de terem um conjunto adequado de subsunçores relevantes. Como resultado de tal prática, os educandos são obrigados a memorizar os conteúdos e a aprender de forma arbitrária e literal, ou seja, uma aprendizagem sem compreensão, quase sem significado.

A aprendizagem significativa em Paulo Freire

Um dos pensadores brasileiros, pioneiro e maior inspirador de uma visão de educação popular que possibilitasse uma formação que tivesse sentido para os educandos foi Paulo Freire, cujo pensamento e a prática educativa para a educação popular são um marco não só no Brasil, mas também na América Latina e no mundo.

A proposta político-pedagógica de Paulo Freire, desde os seus primeiros escritos na década de 40/50, defendia uma educação que levasse em consideração o respeito ao saber das classes populares, como prática educativa, numa relação dialógica democrática. Para Freire, os educandos são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de informações culturais, experiências, saberes, forma de interpretar a realidade, suas histórias de vida e de luta, e a identidade cultural era o requisito básico para a aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa. Para esse educador, a leitura de mundo dos educandos - seus conhecimentos adquiridos ao longo da vida - é o ponto de partida no processo de ensino. Nesse sentido, é preciso que a prática pedagógica adotada pelo educador popular, no ambiente escolar, remeta os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que se situam. No entendimento de Freire (2003, p.85): “Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto.”

Freire nos propõe um modelo de educação que leve o sujeito a sair do conformismo e do comodismo que lhe é imposto pela escola através de conteúdos repetitivos e descontextualizados da realidade dos educandos. Por isso sugere (2007, p.101):

[...] uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Paulo Freire (2005) defendia que a educação deveria ser desenvolvida através da problematização dos sujeitos a respeito de suas relações com o mundo, porque é por meio das experiências diversas dos sujeitos que poderá ocorrer um processo de conscientização. Ele considerava necessário romper com a concepção depositária de transmissão de informações, na qual os educandos são considerados seres passivos, depositários desse conhecimento, por entender que essa é uma “educação bancária”, “[...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (Freire, 2005, p. 66), e a crítica por considerar que o modo como ocorre não é adequado, ou seja, o educador/a deposita os conhecimentos nos educandos conduzindo-os à memorização mecânica dos conteúdos narrados. No entendimento de Freire (*Ibidem*, p.67), nesse modelo de educação, “o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.”

Sua proposta revolucionou a educação nos anos 60, por defender a ideia de que a alfabetização deve ser feita através da realidade vivida pelo aprendiz, porquanto é respeitando o repertório do educando que se pode chegar a uma visão de mundo crítica e transformadora da realidade. Para Freire (2007, p.102):

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização.

A proposta de alfabetização orientada por Freire vai muito além do simples ato de codificar e decodificar letras ou frases descontextualizadas da realidade do alfabetizando. É uma proposta educativa que liberta por meio da consciência crítica de que enfrentamos os problemas da vida cotidiana. Nesse processo de alfabetização, Freire busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, com o compromisso de formá-lo para usar a escrita e a leitura como instrumento social, posto que concebê-la é sobremaneira importante se entender que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavra e de temas apenas ligados à experiência do educador” (2009, p. 29).

Para Freire é importante que o educador, em geral, e o popular, em particular, considerem os conhecimentos prévios dos educandos durante todo o processo de ensino, pois isso propiciará uma reflexão sobre as diferenças entre o saber anterior e o novo. Segundo ele, era necessário romper com a concepção depositária de transmissão de informações, em que os educandos são considerados depositários desse conhecimento. Ele defende que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos para os educandos, na esperança de que memorizem as informações e as reproduzam por meio de repetições. Por essa razão, propõe um modelo de escola que faça com que os educandos “[...] aprendam, sobretudo, a aprender. A identificar-se com a sua realidade” (2003, p. 85).

Nessa perspectiva, o diálogo, numa situação de ensino e de aprendizagem em torno dos conhecimentos prévios dos alfabetizando, produz diferentes perspectivas de leitura do mundo e de

compreensão de inserção nele. Segundo Freire (2007, p.119), a alfabetização não é “[...] uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras e de sílabas desgarradas de universo existencial - coisas mortas ou semimortas - mas uma atitude de criação e recriação.” Ainda que não tenha utilizado o termo ausubeliano, Freire questionou o modelo de aprendizagem mecânica ou memorística, por meio da qual os educadores depositam os conhecimentos, e os educandos os memorizam e os arquivam sem que tenham um significado prático para a realidade. E acrescenta: “Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu” (2009, p. 19). Ao criticar o sistema educacional, Freire nos mostra que nesse modelo não há espaço para o diálogo entre os sujeitos, porque o professor é sabedor de todas as coisas, e o aluno, o que nada sabe. Ele refere que (2007, p.104,105), nesse molde de educação, a escola não proporciona aos educandos:

[...] meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

A partir da concepção dialógica do processo de ensino e aprendizagem, Freire apontava que a alfabetização deveria partir da realidade dos educandos, de sua vivência diária, de suas relações sociais, suas crenças e seus valores.

Articulando os achados enunciativos da aprendizagem significativa: regularidades e dispersões

Diante dos achados da série enunciativa da aprendizagem significativa, em David Ausubel e Paulo Freire, observamos algumas regularidades e dispersões presentes nos escritos desses autores. Sob o discurso da aprendizagem significativa, Ausubel nos apresenta como aquele em que o conteúdo a ser ensinado pelo educador leve em conta os “conhecimentos prévios” de quem aprende, e o educando absorve o conteúdo e o aprende de forma significativa. Isso significa que o ponto de partida no processo de ensino proposto por Ausubel é um conjunto de conhecimentos que o educando traz consigo. O autor defende que “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.” Nesse sentido é responsabilidade do educador descobrir o que o educando já sabe e, a partir do que ele já sabe, ensiná-lo de acordo. Mas, averiguar o que o aluno já sabe conforme Ausubel, não é tarefa fácil, pois isso implica em compreender a estrutura cognitiva do educando e sua organização, para que, só depois o educador com os recursos didáticos e metodologias de ensino possa propiciar o educando a chegar a uma aprendizagem que seja significativa.

Paulo Freire, embora não tenha usado o referencial da TAS, aproxima-se dessa ideia quando enuncia, em sua teoria educacional, que a “leitura de mundo” do educando é o ponto de partida no processo de ensino e aprendizagem. É fundamental que o educador respeite a “leitura de mundo” do educando, ou seja, o saber que ele traz consigo para a escola. O novo conhecimento a ser aprendido pelos educandos das classes populares tem que incorporar a leitura de mundo, seus interesses, anseios e necessidades; deve fazer parte de sua realidade, sua cultura e ser absorvido e interpretado para uma tomada de consciência. Nesse sentido, é dever do educador e da escola respeitar os saberes prévios dos educandos, identificá-los com o seu tempo e seu espaço, dialogar com eles, buscar a “temática que lhes seja significativa” e procurar conhecer o seu nível de percepção em relação ao mundo vivido. A série enunciativa nos escritos de Ausubel em, tomar como ponto de partida, no processo educativo, “aquilo que o aprendiz já sabe”, e em Freire, a “leitura de mundo”, ou seja, os saberes prévios do educando, é fundamental para a ocorrência de uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, existe certa regularidade no pensamento freireano, que valoriza os saberes do educando, suas experiências, seu modo de vida e seus sentimentos, como parte do processo de aprender, e compartilha do mesmo entendimento de Ausubel.

Outras séries enunciativas encontradas nos escritos de Ausubel em relação à aprendizagem significativa é que o material a ser apresentado pelo educador seja “potencialmente significativo”, ou seja, que tenha significado para o educando, e, que o educando “manifeste disposição favorável” para aprender de forma significativa, relacionando o novo conteúdo de maneira “substantiva”, e não arbitrária, com o conhecimento prévio que já detém em sua estrutura cognitiva. Essas duas séries enunciativas devem estar em sincronia, pois isso implica que não só o material seja potencialmente significativo, mas também que os educandos tenham uma pré-disposição em captar os significados ensinados relacionando com os seus saberes prévios. Essa pré-disposição é apontada por Ausubel (1980) como necessária para que o novo material de ensino possa ancorar-se na estrutura cognitiva do educando e assim tornar-se significativo. Freire compartilha desse entendimento, quando afirma que o novo conhecimento precisa ter significado e sentido para o educando, isto é, precisa estar relacionado à sua experiência de vida, que corresponde ao conhecimento que detém, desafiando os educandos a apreenderem a substantividade do objeto aprendido. O autor (2008, p.69) concebe que, no processo de aprendizagem, “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido”. Para isso, conforme preconiza a TAS, o educando precisa ser motivado, por meio de um clima de pré-disposição à aprendizagem, porquanto “aprender é uma aventura criadora”. Portanto, é preciso educandos dispostos a aprender e um educador disposto não só a ensinar, mas também a aprender com o educando. Afinal, somos seres inacabados, estamos todos em formação por toda a vida.

Outra série presente nos escritos dos referidos autores em que existe certa regularidade é a importância que Ausubel dá à linguagem e que Freire dá ao diálogo. Ausubel assevera que (2003, p.5), “[...] sem a linguagem, é provável que a aprendizagem significativa fosse muito rudimentar [...]”. Nesse sentido, a linguagem verbal é um importante facilitador da aprendizagem significativa por recepção. O termo recepção não significa atuação do educador a uma situação de passividade dos educandos. Portanto, a função da linguagem não deve se restringir apenas a seu papel comunicativo, mas a um processo integral e operativo no raciocínio. Convergindo com o pensamento de Ausubel em relação à linguagem como elemento facilitador da aprendizagem significativa, Freire, por sua vez, enuncia que o diálogo é a fonte de comunicação entre os sujeitos, “[...] não é falar ao povo sobre nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa [...]”, estabelecendo, assim, uma relação bidirecional, em que ambos os sujeitos possam aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica. Nos escritos de Freire, o conhecimento é dialógico, pois é por meio do diálogo que é possível construir e mudar o mundo. Cabe ao educador dialogar com os educandos e buscar a “temática significativa”, visando conhecer o nível de percepção deles em relação ao mundo vivido. Nesta perspectiva, aprendizagem é um processo de significação, no qual a “linguagem” e o “diálogo” desempenham um papel indispensável, pois sem estes o desenvolvimento e transmissão de significados compartilhados seria praticamente impossível.

Sob o discurso da aprendizagem significativa em sua dispersão, o aprender significativamente dentro de uma ordem discursiva explicitada em Ausubel está relacionado a ao processo psicológico cognitivo na qual a organização e integração do conhecimento se processam. Diferentemente de Ausubel o aprender significativamente nas práticas freireanas é de base humanista e não ocorre apenas num aspecto cognitivo, e sim, na relação com o mundo vivido, ou seja, aos componentes, políticos, étários e culturais. Pensar educação na visão freireana era pensar sobre a vida humana em seus aspectos histórico, social e antropológico. Outra dispersão presente nos escritos desses autores é que o foco de Ausubel era aprendizagem significativa num contexto educativo em sala de aula. Já em Freire a prática educativa não se desenvolve apenas no âmbito escolar, vai muito além desses, se desenvolve também nos espaços sociais. Freire tinha o objetivo político, os sujeitos na percepção de seu lugar no mundo. A aprendizagem numa perspectiva freireana está intimamente associada à tomada de consciência da situação real dos educandos. Nessa perspectiva, ambos pensaram o processo educativo, com a autonomia intelectual do sujeito, a

autonomia do cidadão. Só que em Ausubel ele não tinha o discurso político, já o educador Paulo Freire, os significados estavam atrelados aos componentes, políticos, étários, culturais.

Em se tratando do discurso da aprendizagem mecânica ou memorística, em Ausubel, esse tipo de aprendizagem é marcado pela “passividade do educando” e ocorre quando o novo conhecimento é apresentado ao educando, e ele, por diversos motivos, não o relaciona ou faz de forma literal, arbitrária, não substantiva com algum outro conhecimento existente em sua estrutura cognitiva. A aprendizagem de pares de sílabas sem sentido para os alfabetizandos e a simples memorização de conceitos e de fórmulas matemática são exemplos típicos de aprendizagem mecânica, de forma que a inserção de conteúdos na rede conceitual do educando dá-se de modo aleatório, com pouco ou nenhum significado, para servir de “âncora” para uma nova informação de maneira que essa adquira significado para o aluno. Uma das razões apresentadas por David Ausubel pelas quais os alunos desenvolvem uma disposição para uma aprendizagem mecânica, é devido ao:

[...] alto nível de ansiedade ou devido a uma experiência crônica de fracasso numa determinada disciplina (refletindo, por sua vez, uma baixa aptidão ou um ensino inadequado) isso acarreta uma falta de confiança em sua capacidade de aprender significativamente e, portanto, o aluno não vê outra alternativa senão a aprendizagem automática para torná-lo mais seguro. (1980, p.36)

Freire compartilha desse entendimento no sentido de que a consequência desse tipo de aprendizagem mecânica é caracterizada pela dominação dos opressores sobre os oprimidos – uma pedagogia do silêncio, ou seja, da ausência do diálogo. Os educandos são condicionados a receber os conteúdos de forma passiva, sem questionar, condicionados a não questionar a realidade. É o tipo de educação “bancária”, que anula o poder criador dos educandos, que não participam do processo educativo. Já os educadores são “providos” de discursos vazios, sem estabelecer uma relação entre o novo conhecimento e a realidade dos educandos. O educador “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos. Nessa concepção de educação:

[...] não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 2005, p.79).

De modo geral, a prática educativa “bancária”, que percorre toda a obra freireana escavada, mantêm-se uma linearidade em seu discurso, ela é caracterizada como depósito, pelo fato do educando receber passivamente os conteúdos do educador sem refletir sobre o mesmo. Paulo Freire criticou o modelo tradicional de educação por considerar que este modelo de educação considerava o educando um recipiente vazio, no qual o educador, como sujeito do processo educativo, vai enchendo os educandos de conteúdos, aos quais cabe apenas memorizar mecanicamente e repetir. Entretanto, como a teoria desenvolvida por Ausubel focaliza, primordialmente, a aprendizagem cognitiva no espaço escolar, ele não descarta a aprendizagem mecânica e propõe esse tipo de aprendizagem quando o educando não dispõe de “subsunçores” relevantes que possam favorecer a conexão entre ela e o novo conhecimento a ser incorporado. Nesse caso, ela pode ser útil para formar os conhecimentos prévios que facilitem o novo conhecimento e ocorrerá até que alguns elementos relevantes às novas informações existam na estrutura cognitiva do educando e possam servir de subsunçores mais elaborados. No entendimento de Ausubel (2003, p.133):

[...] embora a aprendizagem por memorização seja, normalmente, mais difícil do que a significativa, em algumas circunstâncias, pode ser ou parecer, de facto, mais fácil para o indivíduo que não possui uma base ideária necessária e relevante para a aprendizagem significativa de uma tarefa de aprendizagem específica.

Assim, quando a aprendizagem se torna significativa, esses “subsunçores” ficam cada vez mais elaborados e capazes de ancorar novos conhecimentos. Desse modo, a aprendizagem mecânica poderá evoluir para uma aprendizagem significativa.

Paulo Freire, por tratar sua teoria da educação em uma pedagogia humanista e libertadora, desde as suas primeiras reflexões teóricas metodológicas, afastava-se de qualquer entendimento de uma aprendizagem mecânica ou memorística por considerar que os educandos não participam do processo do qual deveriam ser sujeitos ativos. Nas escavações empreendidas em seus primeiros escritos, pudemos constatar que Freire tece algumas críticas à aprendizagem mecânica ou memorística, como mostram estes enunciados: “conteúdos que são desconectados da realidade”, “educação verticalizada do homem sobre o homem”, “memorização mecânica dos conteúdos”, etc. Entretanto, quando Freire sugere que a alfabetização possa partir dos “temas geradores” ou seja, dos conhecimentos que os alfabetizando trazem de sua realidade, em certo sentido, ele está falando de conceitos que são memorizados, pois é um conhecimento muito limitado, visto que os alfabetizando só utilizam naquela situação particular. Esses conhecimentos estão armazenados na estrutura cognitiva de forma aleatória, sem significado. Neste caso, cabe ao educador, a partir dos temas geradores, propor situações de aprendizagem que favoreçam aos alfabetizando uma tomada de consciência nas relações com o mundo, de forma a propiciar uma aprendizagem significativa.

Do exposto, fica evidente que apesar de Ausubel não descartar a importância da aprendizagem mecânica no início do processo educativo, quando os educandos não tiverem ou tiverem pouco subsunçores em sua estrutura cognitiva, de modo a ancorar o novo material de aprendizagem potencialmente significativo, ele se contrapõe a esse tipo de aprendizagem como ponto de chegada no processo educativo por considerar que não há interação entre a nova informação e aquelas presentes na estrutura cognitiva do educando. Freire também se contrapõe a esse tipo de aprendizagem mecânica no processo educativo por considerar que esse é o tipo de educação bancária na qual os educandos são sujeitos passivos nesse processo. Ao nosso ver, para superar esse modelo de educação bancária, é necessária uma educação que esteja voltada para a libertação de forma significativa, e que os educandos façam parte desse processo educativo como seres ativos.

Considerações finais

Pelo exposto, temos a expectativa de que este trabalho ajude o leitor e investigadores da área a identificar e analisar, do ponto de vista discursivo, regularidades e dispersões presentes no discurso Paulo Freire e David Ausubel acerca da aprendizagem significativa. Ao empregarmos a Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michael Foucault, como instrumento de análise, escavando escritos de David Ausubel e Paulo Freire, referentes à aprendizagem significativa, foi possível encontrar algumas séries de enunciados e seus respectivos correlatos. Diante dos achados, foi possível observar que existem certas regularidades na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel com a do educador Paulo Freire, porquanto ambos concordam que o contexto social, o perfil e os saberes dos educandos devem ser levados em conta no processo educativo. Esses autores defendem a importância do conhecimento prévio como elemento básico e determinante para a consolidação de uma proposta educativa. Foi possível observar também algumas dispersões em seus escritos. A teoria da aprendizagem significativa ausubeliana focaliza primordialmente a aprendizagem cognitiva e está especificamente direcionada ao ensino e à aprendizagem escolar. Já o aprender significativamente nas práticas freireanas é de base humanista e não ocorre apenas num aspecto cognitivo, e sim, na relação com o mundo vivido. Sua prática educativa vai muito além do âmbito escolar, se desenvolve também nos espaços sociais.

Em relação à aprendizagem mecânica ou memorística, Ausubel e Freire compartilham do mesmo entendimento no sentido de que ambos concordam que esse tipo de aprendizagem é

marcado pela passividade do educando e memorização de conteúdos. Entretanto, David Ausubel não descarta a possibilidade da aprendizagem mecânica no início do processo educativo, quando os educando não têm ou têm poucos subsunçores em sua estrutura cognitiva de forma a ancorar o novo material potencialmente significativo. Nesse caso, a aprendizagem mecânica poderá avançar para uma aprendizagem significativa. Paulo Freire afasta-se de qualquer hipótese de uma aprendizagem mecânica, mesmo que seja no início do processo educativo, por considerar que, nesse tipo de aprendizagem, não se considera o saber da experiência do educando e exigem-se respostas memorizadas.

Paulo Freire sempre deixou claro, em seus escritos, que sua proposta teórica pedagógica não se restringe a repetir palavras sem seu real significado, mas colocar o educando em condições de pensar, propor e agir criticamente em seu mundo. Logo, é imprescindível que o educador conheça a realidade social dos sujeitos educandos, para, posteriormente, desenvolver práticas pedagógicas que tenham significado para eles. O educando das classes populares, como refere Freire, está inserido em uma realidade social política econômica e cultural, que deve ser valorizada pelo educador na organização do material pedagógico. É por meio das interações sociais que os sujeitos educandos se constituem e geram conhecimentos. Logo, o ensino se concretiza quando o significado compartilhado na comunidade local do educando é valorizado pelo educador e serve de base do significado que ele pretende ensinar.

Com efeito, em ambos, foi possível identificar que, para que uma aprendizagem seja significativa, devemos partir do que o educando já sabe, de sua realidade, de suas histórias de vida, para que o novo conhecimento possa ter sentido para eles. É certo que o educando das classes populares, como qualquer outro, traz consigo experiências de vida sobre os conhecimentos de mundo. Nesse sentido, os educandos das classes populares, em especial, os da EJA, necessitam de práticas educativas distintas daquelas que um dia tiveram na escola. Eles, provavelmente, desejam obter novas informações que se relacionem com as já existentes em sua estrutura cognitiva, o que se configura em uma aprendizagem significativa. A participação deles no processo de ensino como sujeitos ativos, com uma postura crítica sobre a realidade é fundamental, e tudo deve ser considerado e aproveitado em todas as etapas da aprendizagem. Cabe portanto ao educador, em geral, e ao educador popular, em particular, no processo de ensino, colocar os educandos frente a situações concretas que possam ajudá-los a compreender o mundo que os cerca. No entanto, caso o ensino não esteja em sintonia com o conhecimento de mundo do educando, o conhecimento poderá ser acumulado como se fosse uma aplicação bancária e não promove as mudanças que se esperavam de quem o recebe. Portanto, nós, educadores populares ou não, precisamos ter propostas claras sobre o que vamos ensinar, a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa.

Referências

Ausubel, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. 2ed., Rio de Janeiro: Interamericana.

Ausubel, D (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano.

Carlos, E. (2002). *O discurso sobre a educação de jovens e adultos: uma possibilidade de análise na perspectiva foucaultiana*. In: V. J. Gerardo; MAGALHÃES JR., Antônio Germano. (Orgs.). *Um dispositivo chamado Foucault*. (pp. 99-112). Fortaleza, LCR.

- Foucault, M. (2010). *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2009). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez.
- Lemos, E. S.(2005). (Re) situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v.5, n.3, p. 38-51.
- Moreira, M. (2008). MASINI, E. F. *Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos*. 1. ed. São Paulo: Vetor.
- Moreira, M. (2011). *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU.

Recebido em: 08.09.13

Aceito em: 08.09.13