**UM CASO DE ENSINO COM FOCO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

FREIRE, F.O.1 e COSTA, M. C.2

1 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros

2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Pau dos Ferros

E-mail para contato: fernando.ofreire@hotmail.com

**RESUMO**

Os casos de ensino vem ganhando corpo como estratégia colaborativa exitosa para a formação e capacitação de docentes por levar em consideração situações concretas do contexto escolar, o que é relevante à prática educativa. Nessa esteira, o presente artigo tem como objetivo abordar um caso de ensino na área de geografia com uma turma de ensino profissional de nível médio, bem como discorrer sobre os casos de ensino, com foco para a aprendizagem significativa. Na realização desse estudo, recorremos a revisão bibliográfica, quanto ao caso de ensino, valemos da uma experiência vivenciada na aula de Tópicos de Geografia do Curso de Formação Inicial e Continuada em Agente de Aeroporto promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante. Os resultados apontam que o registrar tais experiências educacionais e refletir sobre elas, estaremos contribuindo positivamente para o efetivo processo ensino-aprendizagem, discutir métodos e recursos para o ensino mais eficaz e melhor enfrentar determinados dilemas da profissão.

**Palavras Chaves**: Casos de Ensino. Aprendizagem Significativa. Mapa Político Brasileiro.

**1 INTRODUÇÃO**

As mudanças ocorridas na atualidade, em muito impulsionadas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, têm cada vez demandando da educação, consequentemente dos professores, resultados que levem o educando a se estabelecer na sociedade enquanto ser de conhecimentos, crítico, reflexivo, flexível, inovador, comprometido com a cidadania e o desenvolvimento socioeconômico global, nacional e local.

Nesse cenário, estratégias metodológicas para o melhor processo ensino-aprendizagem são buscadas e/ou fomentadas pelos professores no intuito de atingir o êxito de suas experiências educacionais, experiências essas que proporcionem uma aprendizagem dita significativa para os seus educandos.

Nesse prisma, o professor, dada a natureza de sua atividade, é um ser de produções, de experiências, no entanto, a maioria desses feitos não são registrados, relatados ou documentados, o que poderia perfazer conjunto consistente de casos de ensino, para que possam ser analisados entre si e acessados por outros docentes e futuros docentes que desejam ter ideias/experiências sobre como tratar determinada temática ou de como enfrentar situações problemáticas do universo escolar.

Corroborando com essa visão, Tardif (2002) ressalta que os professores precisam fazer o esforço de formular, objetivar e traduzir suas práticas e vivências profissionais para que seus saberes sejam úteis e acessíveis aos demais profissionais da educação.

Os casos de ensino conforme o entendimento de Duek (2011) vem ganhando corpo como estratégia colaborativa exitosa para a formação e capacitação de docentes por levar em consideração situações concretas do contexto escolar, o que é relevante à prática educativa.

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivo abordar um caso de ensino na área de geografia com uma turma de ensino profissional de nível médio, bem como discorrer sobre os casos de ensino com foco para a aprendizagem significativa.

Na realização desse estudo, utilizou-se da revisão bibliográfica apoiada em Tardif (2002), Duek (2011), Mizukami (2000), Ausubel (1982), Moreira (2012) e outros. Quanto ao caso de ensino, valemos da experiência vivenciada na aula de Tópicos de Geografia do Curso de Formação Inicial e Continuada em Agente de Aeroporto promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante, com 31 participantes em abril de 2014.

O artigo está estruturado em seis tópicos, sendo este primeiro uma introdução; posteriormente, o segundo tópico, tratará da abordagem dos casos de ensino. O terceiro tópico discorrerá sobre a temática da aprendizagem significativa; logo após, no quarto tópico, será feito o relato e reflexão do presente caso de ensino.

O quinto tópico, por sua vez, conterá as considerações finais do texto, concluindo toda linha de raciocínio tecida durante o artigo. Por fim, no sexto e ultimo tópico, será possível ver as referencias bibliográficas as quais o presente estudo foi embasado.

.

**2 DELINEANDO OS CASOS DE ENSINO**

Conforme apontam as teorias/tendências contemporâneas da educação, o professor é tido como um profissional mediatizador do conhecimento, que oportuniza aos educandos o ensino dos conhecimentos já postos, reproduzidos em sala de aula na forma de conteúdos, bem como na geração de novos conhecimentos. Para o exercício de suas práticas o professor recorre ao que Tardif (2002) chama de saberes, esses de ordem curricular, disciplinar, de formação, e os experienciais ou práticos.

Esse último, produzido pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Para o autor, esses saberes incorporam “à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*[[1]](#footnote-1) e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 71).

Face ao exposto, depreende-se então que o docente, dada a natureza de sua atividade, é um profissional que está em constante produtividade, criando e vivenciando experiências de ordem educacionais (aulas, metodologias, recursos didáticos, avaliações, projetos, seminários, etc.) objetivando desenvolver de forma efetiva o processo ensino-aprendizagem.

Mesmo diante dessa rica produtividade e experiências, carecem de registros e socialização, sob o risco dessas atividades findarem em si mesmas ou no máximo serem objeto de discussão entre os alunos por poucos dias, ou se essas forem temas de avaliações. Portanto, faz-se necessário que essas experiências sejam explicitadas, socializadas, compartilhadas, ou seja, constituírem casos de ensino permitindo que outras pessoas tenham acesso à produção/experiência docente, os saberes, as práticas de ensino e a própria profissão docente.

Dentre os teóricos que se debruçam na temática, recorremos a Mizukami (2000) para compreensão de casos de ensino. No entendimento dessa autora, casos de ensino:

[...] tem uma narrativa, uma história, um conjunto de eventos que ocorrem num tempo e num local específicos. Inclui, provavelmente, protagonistas humanos, embora não seja necessário que isso ocorra. Em geral, essas narrativas de ensino têm certas características partilhadas: têm um enredo - começo, meio e fim - e talvez uma tensão dramática, que deve ser aliviada de alguma forma, são particulares e específicas; colocam eventos no referencial temporal, espacial - são localizadas situadas; revelam trabalho de mãos, mentes, revelam motivos, concepções, necessidades, falsas concepções, frustrações, ciúmes, falhas humanas; refletem os contextos sociais e culturais nos quais cada evento ocorre (MIZUKAMI, 2000, p. 151).

Nessa linha, os casos de ensino mostram situações vividas por professores durante seu fazer docente. Trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações dilemáticas, narra de forma consistente as experiências e produtividade desses profissionais, permitindo que haja a reflexão, a crítica do próprio docente e os demais colegas sobre suas práticas. Sendo assim, os casos de ensino podem contribuir para um melhor processo de ensino e uma aprendizagem significativa, perspectiva adotada neste trabalho.

Corroborando com essa ideia, Perrenoud (2002) ressalta que os professores tomam consciência do que fazem nas aulas ao registrar e analisar suas práticas, colocando-as em discussão.

Nesse cenário, ao apresentar o presente caso de ensino pretendemos socializar a metodologia, bastidores, falas, êxitos e possíveis fragilidades vivenciadas durante o desenvolvimento da atividade com mapa político brasileiro em uma turma de um curso profissional de agente de aeroporto, buscando refletir e propor melhorias para o desenvolvimento de futuras atividades semelhantes.

**3 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A teoria da aprendizagem significativa foi formulada pelo psicólogo norte americano David Paul Ausubel (1918-2008) que empreendeu tal teoria com vistas a potencializar estratégias para reorientação a prática educativa e a aprendizagem dos conceitos de forma mais significativa.

Para Ausubel (1982), o processo de aprendizagem ocorre com a “assimilação” pela estrutura cognitiva[[2]](#footnote-2) do indivíduo de significados novos. A aprendizagem pode ocorrer de forma significativa (perene, consistente e inter-relacionadas com outros conceitos pré-existentes) ou mecânica (efêmera, associada ao de decorar e sem significado).

Moreira (2012) conceitua aprendizagem significativa como:

É aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (MOREIRA, 2012, p.2).

Em sua formulação, Ausubel parte da ideia que nem toda aprendizagem é significativa, ou seja, nem tudo o que os educandos aprendem tornam-se conhecimentos consistentes, consolidados, de sentido. Por exemplo, é possível que um estudante tenha “aprendido” uma fórmula física, ou as formas de relevo, mas não é capaz de compreender de uma forma mais ampla, crítica e inter-relacionada com os diversos contextos, ela se deu apenas de forma mecanicista-decorativa, talvez para responder a avaliação.

Depreende-se ainda que a teoria da aprendizagem significativa vale-se dos chamados conhecimentos prévios, que de forma lógica são relacionadas com os novos conhecimentos, atingindo a aprendizagem, e essas passam a perfazer a estrutura cognitiva do aprendente, ao contrário do que acontece com a aprendizagem dita mecânica, onde a aprendência geralmente é volátil ou temporária.

A aprendizagem significativa se dá por relações lógico-cognitivas interativas (por isso não arbitrária) entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos, a partir de um processo, conforme delineia Moreira (2012), ancoragem[[3]](#footnote-3), ou seja, o aprendiz faz uso de seus conhecimentos precedentes para dar sentido/significado a um novo conceito.

De forma didática, vejamos o esquema a seguir (Figura 1) que ilustra o processo de aprendizagem significativa.

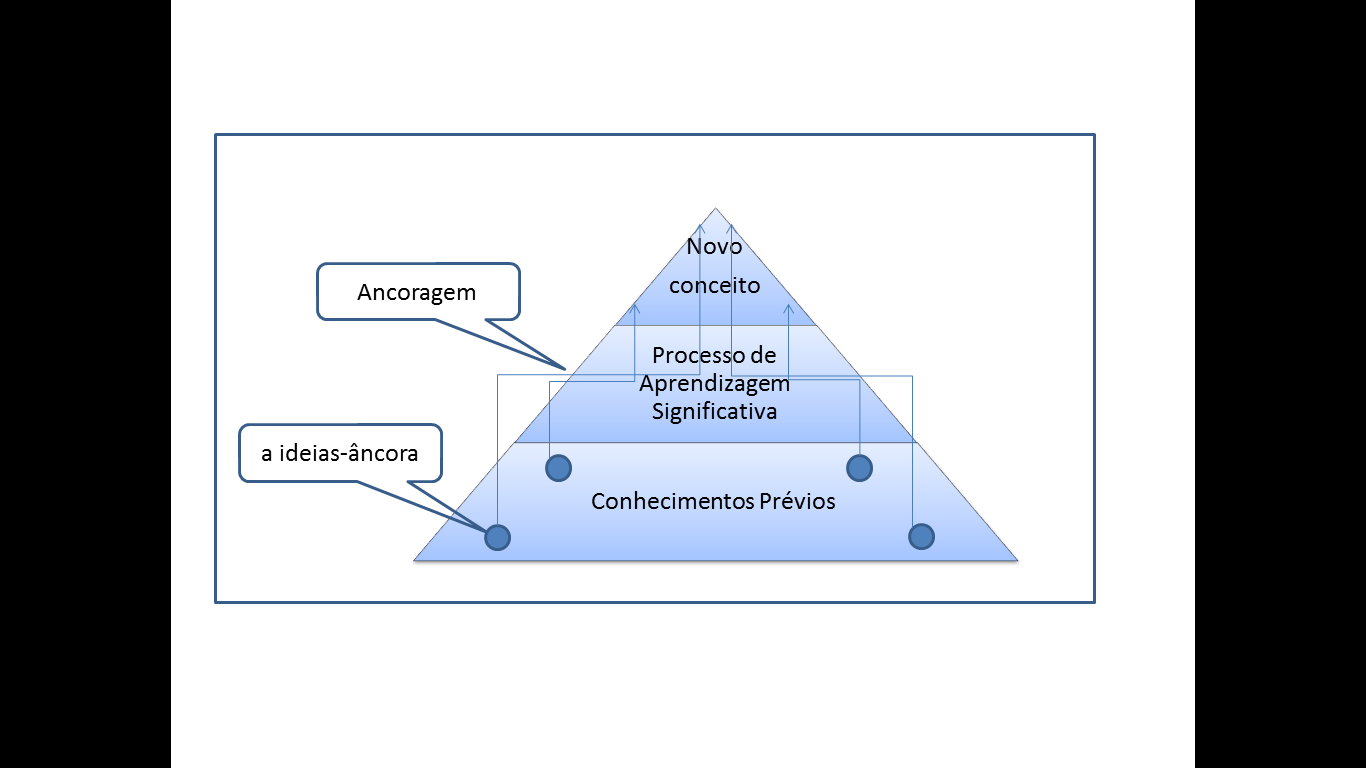


Figura 1 – Esquema do Processo de Aprendizagem Significativa.

Fonte: Autor (2017)

No referido esquema, tem-se as chamadas ideias-âncoras que em conjunto perfazem os conhecimentos prévios localizados na estrutura cognitiva do indivíduo. Pelo processo de assimilação, esses conhecimentos prévios são ancorados para dar sentido/significado ao novo conhecimento. Contudo, como o processo é interativo, quando serve de ideia-âncora para um novo conhecimento ele próprio se modifica adquirindo novos significados, corroborando significados já existentes (MOREIRA, 2012).

Na perspectiva da aprendizagem significativa o aluno deverá ser capaz de proceder com suas próprias explicações, conclusões, análises e críticas sobre o novo conhecimento adquirido (por isso ela é substantiva), uma vez consolidado esse novo conhecimento é internalizado na estrutura cognitiva passando a servir de ideias-âncoras para aquisição de outros novos conhecimentos, assim sucessivamente.

Face ao exposto, cabem algumas ponderações quanto à aprendizagem significativa. Recorrendo a Moreira (2012), o conhecimento prévio, na visão Ausubeliana, é tido como variável isolada mais importante para a aprendizagem significativa de novos conhecimentos, no entanto, não significa dizer que é sempre uma variável facilitadora. Em alguns casos pode ser bloqueadora. Ressaltamos também que aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem correta (ROZEK, 2017). Sendo a aprendizagem significativa independente, ela está de acordo ou não com os conteúdos escolares. Por fim, a aprendizagem significativa, conforme aponta Ausubel (1988), também depende da vontade do aprendente em querer aprender.

Nessa linha, cabe ao professor ser um agente potencializador da aprendizagem significativa, perspectiva essa que deve perpassar desde o planejamento, confecção do material didático (embora muitas vezes esse não é preparado pelo docente), recursos didáticos até a condução das atividades e a as aulas propriamente ditas.

No entendimento de Furtado (2015) uma aula é dita significativa quando ela está estruturada metodologicamente de forma a levar o aluno a construir significado do que se estar sendo ensinado. Ainda conforme o referido autor, uma aula significativa é composta por três partes: Construção do sentido, apresentação do conteúdo e verificação de aprendizagem.

Nessa conjuntura, delinearemos a seguir essas etapas da aprendizagem significativas, concatenadas com o caso de ensino em tela.

Na primeira etapa, construção de sentido, é imprescindível proceder com contextualizações e imergir na realidade dos educandos, visando pontencializar os conhecimentos prévios, facilitando a construção de sentidos. No trabalho com os alunos, essa etapa foi contemplada com uma sondagem dos conhecimentos prévios dos participantes sobre as cidades e estados brasileiros a partir de lugares turísticos, cultura, gastronomia e música.

Na etapa seguinte, os conteúdos foram abordados na perspectiva construtivista contando com a participação mútua entre alunos e professor. Essa etapa nos remontam as concepções pedagógicas Piagetiana (interação ativa aluno e ambiente) e Vygotskyana (interação entres sujeitos). Nesse sentido, “para os teóricos mencionados, aprender é um processo de construção de novos significados, de atribuir novas representações para o objeto de estudo” (NUÑES; RAMALHO, 2004, p. 84).

Em sendo assim, o conceito de mapa político e a localização geográfica dos estados brasileiros foram sendo consolidados de forma ativa e dialógica, como base no que foi levantado na primeira etapa e com suporte de um vídeo que continha um musical e imagem dos estados do Brasil.

Por fim, na última etapa, a título de verificação de aprendizagem, foi proposto um desafio da montagem de um quebra cabeça do mapa político brasileiro, instigando interação e colaboração entre os alunos e fomentar a atuação ativa dos mesmos.

**4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O presente caso de ensino retrata uma situação desenvolvida durante a disciplina Procedimentos Operacionais do Curso de Formação Inicial e Continuada em Agente de Aeroporto, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – Campus São Gonçalo do Amarante.

Essa disciplina compõe o núcleo tecnológico do curso, onde são abordados, como o próprio nome prenuncia os procedimentos operacionais pertinentes à dinâmica aeroportuária: *Check-in*, processamento de bagagens, embarque e desembarque de passageiros, entre outros, perfazendo 70 horas-aula de um total de 200 horas do curso. Das bases tecnológicas (conteúdos) contempladas nessa disciplina, têm-se *Tópicos de Geografia***,** que trata em abordar temas como fuso horário, localização geográfica em escala global e nacional e cartografia. Componentes esses que consideramos pertinentes ao fazer do agente de aeroporto.

Essa atividade foi desenvolvida em um encontro de 3 horas-aulas no dia 22 de abril de 2014, com a Turma II, composta de 31 alunos, com uma faixa etária entre 16 e 50 anos, todos com nível médio e alguns iniciando a graduação. Ressalta-se que todos os participantes eram munícipes de São Gonçalo do Amarante/RN, que na época estava recebendo as instalações do novo aeroporto internacional do Rio Grande do Norte – Aeroporto Internacional Governador Aluízio Alves.

Essa ação foi motivada no intuito de melhor desenvolver o conteúdo, no caso, o mapa político brasileiro, com fins na aprendizagem significativa, e não meramente se deter em técnicas decorativas e mecânicas de localização. Assim, com base nas teorias de Ausubel, Piaget e Vygotsky optou-se por utilizar a técnica de exploração de conhecimentos prévios, vídeos e da ludicidade a fim de consolidar a construção e entendimento do tema.

Abordados os temas anteriores (continentes, fuso horários, pontos cardeis e colaterais), chegou-se a temática do mapa politico brasileiro, com ênfase nas regiões, estados e suas capitais, tema esse tido como elementar, mas que empiricamente, com base em nossa experiência de docente nessa disciplina, percebemos que muitos dos alunos ainda demonstram certa dificuldade ou insegurança em elencar a localização dos estados, suas respectivas capitais e siglas de identificação.

A atividade foi proposta em três momentos: exibição de um vídeo com a música “Balança Brasil” do grupo carioca Copacabana Beat, que retrata os estados brasileiros e suas capitais: posteriormente a localização dos estados e capitais no mapa, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e por último a montagem de um quebra cabeça do mapa político brasileiro, como verificação de aprendizagem. A seguir descrição da atividade.

Iniciou-se com uma sondagem sobre os conhecimentos dos alunos a respeito da temática em tela. Eis alguns dos relatos: *Ah professor faz muito tempo! Decorei isso na escola primária, não lembro mais; Até arrisco os estados e capitais do nordeste, mas o restante não lembro.* Os demais relatos seguiram nessa mesma linha da não lembrança e ou que as siglas eram muito confusas. No entanto, foi ressaltada a importância de dominar tal competência, dada a necessidade das atividades aeroportuárias – os aeroportos são nominados conforme sua cidade, além da dimensão continental do país e questão do fuso horário.

Em seguida foi-se pedido que eles nominassem algumas lembranças, pontos turísticos, cultura, gastronomia que se associasse a algum estado, por exemplo: churrasco – Rio Grande do Sul, Cristo Redentor – Rio de Janeiro, Frevo – Pernambuco e assim sucessivamente. Feita essa etapa, passou-se para a exibição do vídeo, onde foi possível materializar essa sondagem prévia, ratificando as referências dos estados, e promover um momento “de movimentação corpórea” e de descontração da aula.

Por ser uma música da primeira metade dos anos 90, os alunos vivenciaram momentos nostálgicos, bem como contribuiu para seus conhecimentos a respeito da diversidade nacional. Algumas das falas: - *Ah o Calípso (antiga banda paraense) é do estado do Belém do Pará, São Paulo é a maior capital do Brasil, o Rio de Janeiro é lindo demais.*

Em seguida passou-se para localização dos estados brasileiros. Com um mapa político em branco, em uma ação colaborativa, alunos e docentes foram preenchendo o mapa com as siglas dos estados. Começou com o estado residente – RN, em seguida os estados vizinhos (Paraíba, Ceará e Pernambuco), preenchido esses, foram-se fazendo exercícios de lembranças (personalidades, eventos, cultura, pontos turísticos) para o preenchimentos dos demais estados.

Nesse momento, constatou-se que os alunos de certa forma dominavam os estados do Nordeste, principalmente os limítrofes ao sul do RN, (da Paraíba a Bahia), mas já com dificuldades estados ao norte (Piauí e Maranhão).

Seguindo ao sul, preencheram-se os estados do Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro). Muita dificuldade em identificar e localizar os estados das demais regiões (Centro-Oeste, Sul e Norte), exceto Manaus, os demais estados eram quase que desconhecidos pela maioria dos participantes. Nesse ponto, vale destacar a contribuição de um estudante, quando eu (na condição de docente) tive um lapso ao trocar as siglas dos estados de Roraima e Rondônia.

Na última fase, passado 15 min pós-intervalo, a turma foi distribuída em grupos de seis para montagem de um quebra cabeça do mapa político do Brasil, num momento de iteratividade, de ação colaborativa e de aprendizagem dos estudantes, nessa atividade os grupos duraram em torno de 15 a 25 minutos. Por fim, foi realizada uma sessão de fotos dos grupos e relatos de aprendizagem, conforme imagem a seguir.



Imagem 1 – Alunos montando quebra cabeça do mapa político brasileiro.

Fonte: Autor (2017)

Face ao exposto, consideramos como positiva a atividade proposta, uma vez que contribuiu para gerar aprendizagem significativa da temática, superando a simples técnica mecanicista-decorativa da geografia, além de promover o regime de colaboração entre os educandos. Muitos dos alunos que participaram de processos seletivos para as companhias aéreas nos relataram que foi cobrada a localização de alguns estados e capitais e que reportaram a atividade realizada para resolver tal exercício.

**5. CONSIDERAÇÃOES FINAIS**

Diante de um cenário em constantes mudanças, cabem aos professores refletir sobre suas práticas e as práticas de seus colegas, considerando o contexto escolar em que ocorrem, buscando sempre uma revisão dos conhecimentos que possuem sobre aspectos referentes aos processos de ensinar e aprender. Concepções, conhecimentos, certezas, reflexões sobre os dilemas inerentes a profissão docente poderão, com a ajuda da análise e elaboração de casos de ensino, serem socializados e discutidos, tendo sua validade constantemente repensada.

Mizukami (2000), amparada por Shulman (1992) considera que o uso adequado de casos pode ajudar os professores a relacionar teoria e prática; encontrar saídas e resolver problemas em situações complexas; interpretar situações a partir de múltiplas perspectivas; tomar decisões; reconhecer riscos e vantagens presentes em cada forma de agir; identificar e testar princípios teóricos em situações reais de sala de aula.

Vimos também que o foco na aprendizagem significativa, articuladas com outras teorias da aprendizagem, pode potencialmente contribuir para a construção de conhecimento de forma consistente, efetiva e com sentido para o aluno, frete a uma aprendizagem mecanicista, decorativa e efêmera. Apesar de algumas lacunas deixadas pela teoria da aprendizagem significativa formulada por Ausubel, Nuñez e Ramalho (2004) destaca que essa proposição é vista por alguns como contribuição a aprendizagem construtivista.

Por fim, olhando para o fazer docente, cabe a esse profissional potencializar a aprendizagem significativa, mobilizando recursos e experiências educacionais para atingir essa finalidade. Ressaltando que essas experiências, exitosas ou não, são motivos de construção de narrativas - casos de ensino - que posteriormente serão utilizados por outros professores para fins pedagógicos visando o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

**REFERÊNCIAS**

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, at al. **Psicologia educativa:** um punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, 1988.

DUEK, V.P. **Educação inclusiva e formação continuada:** Contribuições dos casos de ensino para o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciência Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2011.

FURTADO, J. **A estrutura de uma aula significativa**.  Youtube, 23 jan. 2015. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=592ei3e8EyE>>. Acesso em: 10 set. 17.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R.R. (Org.). **Educação:** pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MOREIRA, M. A. **Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso**, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012.

## NUÑES, I. B.; RAMALHO, B. L (orgs.). Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: O Novo Ensino Médio. Porto Alegre-RS: Meridional, 2004.

ROZEK, Marlene. Aprendizagem e Inclusão: Introduzindo Diálogos. In:DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein; ROZEK, Marlene (orgs). Porto Alegre-RS: EDIPUCRS, 2017.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica.Tradução de C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232 p.

PERRENOUD, P. et al. (Orgs.). **Formando professores proﬁssionais:** quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

1. O conceito de habitus proﬁssional é utilizado por Perrenoud et al (2001) e se refere às rotinas construídas pelos professores ao longo de sua trajetória, utilizadas de forma inconsciente nos momentos em que considera oportuno. [↑](#footnote-ref-1)
2. No âmbito da teoria da aprendizagem Ausubeliana, a estrutura cognitiva é um conjunto hierárquico de subsunçores (ideias prévias) dinamicamente inter-relacionados. [↑](#footnote-ref-2)
3. Ancoragem é uma metáfora. Diz-se que certos conhecimentos prévios funcionam como ideias-âncora e se lhes dá o nome de subsunçores. Quer dizer, os novos conhecimentos se ancoram em conhecimentos preexistentes e assim adquirem significados. (MOREIRA, 2012, p. 9) [↑](#footnote-ref-3)