

# Ensino para a Compreensão

## Education for comprehension

Haydée Nascimento de Moraes

### Resumo

O tema deste artigo, que se propõe a fazer uma análise das dificuldades de aprendizagem, é abordado sob a perspectiva do ensino para a compreensão. Tal abordagem está centrada em possibilidades de mudanças conceituais tanto por parte do aluno quanto por parte do professor, e tem como referencial os autores Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls.

**Palavras-chave:** ensino, educação, ensino-aprendizagem.

### Abstract

This paper intends to make an appreciation of learning difficulties through the educational approach 'teaching for understanding', which is the major subject matter developed in it. This approach focuses real possibilities of concepts changing, concerning students as well as teachers, and it is theoretically based on the work of Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia and Enric Valls.

**Key words:** teaching, education, learning

Tenho sido instigada a ler e refletir muito sobre a questão das Dificuldades de Aprendizagem, área com a qual estou envolvida desde o início de minha carreira profissional.

As dificuldades de aprendizagem manifestam-se no ensino fundamental com uma maior incidência, sem dúvida, nas séries iniciais, mas também persistem nas séries posteriores se não forem devidamente superadas.

A pergunta que me acompanha ao procurar encontrar uma explicação para o "não aprender" de uma maioria significativa de alunos é: o que estamos fazendo ou deixando de fazer para ensinar melhor?

Minhas reflexões sobre essa questão há muito tempo já se transformaram em preocupações, e, a partir disso, venho buscando res-

postas por meio de leituras e de observações na área da Educação, da Psicologia e da Psicopedagogia.

Procurarei discorrer sobre minha experiência com base em diversos autores estudados, centrando-me no trabalho de Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (Compreender e Transformar o Ensino, 1998) sobre o Ensino para a Compreensão, tema que escolhi desenvolver e abordar por acreditar ser uma das alternativas para um ensino que leve a aprendizagens efetivas e que reduza as dificuldades encontradas para o aprender formal e sistematizado da escola.

As relações de ensino e aprendizagem vividas por professores e alunos na escola são determinadas por posicionamentos políticos, ideológicos e culturais, os quais podem, ou

Haydée Nascimento de Moraes é Mestra em Educação pela PUC-RS. Professora do Centro de Educação, Ciências Humanas e Letras da Universidade Luterana do Brasil. Assessora do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia e Interdisciplinaridade da ULBRA. Psicopedagoga clínica

Textura	Canoas	n. 3	2º semestre de 2000	p. 103-107
---------	--------	------	---------------------	------------

não, levar a transformações sociais.

O que temos observado – em especial por meio de avaliações e de atendimentos Psicopedagógicos – é que a postura dos professores nas relações com seus alunos têm sido de muita incompreensão e intolerância com as características próprias da infância e da adolescência no cotidiano da escola.

Se já tem sido difícil investir na formação teórica dos professores do ensino fundamental, ainda mais complexa se torna a tarefa de conscientizá-los para os aspectos pessoais das relações de ensino-aprendizagem. É preciso reconhecer que os papéis de professor/a e de aluno/a sofreram mudanças ao longo dos últimos tempos.

Na abordagem dos diferentes enfoques a respeito do entendimento do ensino, Scardamalia e Bereiter (*in* Pérez Gómez e Sacristán, *op. cit.*, 1998, p. 69) mostram que no ensino voltado para mudanças conceituais, o aluno é um processador ativo da informação que assimila e o professor “é um mero instigador desse processo dialético, por meio do qual se transformam os pensamentos e as crenças do estudante”.

Para que um ensino eficiente se concretize, Pérez Gómez (*op. cit.*, 1998) apresenta modelos minuciosamente examinados. Todos esses exames, contudo, são permeados por uma questão central: o ensino deve ser uma atividade prática que se proponha a dirigir as trocas educativas para orientar, em um determinado sentido, as influências exercidas sobre as novas gerações.

A vida na escola, dos indivíduos e dos grupos que nela se desenvolvem, possui muitas formas de manifestação, que podem ser diversas, mas sempre se traduzem em trocas e em interações de conhecimento, como também em modos de relação social que se estabelecem.

Paulo Freire (1990) afirmava que o aspecto mais importante para que a aprendizagem se efetuassem era que o estudante ativasse seus esquemas de pensamento, que utilizasse seus códigos de interpretação do mundo e de comunicação com os demais, por mais incorretos e insuficientes que fossem.

Foi Freire (1990) quem enfatizou o papel do professor como mediador, afirmando que a intervenção docente deve orientar e permitir trocas entre os alunos e o conhecimento, utili-

zando como ponto de partida o conhecimento do sujeito e seus referenciais de vida, com a ressalva de que é o aluno quem deve mobilizar seus próprios instrumentos de troca para descobrir suas insuficiências, compará-las com as elaborações dos outros e preparar o seu caminho para a transformação.

Nessa medida, todos os sujeitos que participam do processo educativo intervêm e estão condicionados por um novo modo de pensar mais ou menos explícito sobre os fenômenos educativos, enriquecendo e modificando sua maneira de entender a vida.

É muito importante que se compreenda que a prática educativa não pode ser reduzida a mera questão instrumental, nem esperar que na sala de aula todos os problemas se encontrem claramente definidos, muito menos que diagnóstico e tratamento sejam receitas prontas e elaboradas por especialistas externos.

Pérez Gómez (*op. cit.*, 1998) salienta que a primeira tarefa do professor é a construção subjetiva do problema, ou seja, o docente deve ser capaz de diagnosticar as situações específicas da sua realidade e propor alternativas de solução “como fórmulas de experimentação curricular. Essa não é a tarefa de um técnico que aplica estratégias e receitas elaboradas de fora da aula” (p. 53).

O autor argumenta, ainda, que as situações de sala de aula se apresentam como casos únicos e, como tal, requerem soluções também singulares, adaptadas a cada um deles. Considerar e valorizar caso a caso, em sala de aula, é oferecer uma relação que respeita tanto aspectos pedagógicos quanto os afetivos que envolvem os sujeitos da aprendizagem. Considerar aspectos individuais no ensino é reduzir os problemas que possam advir das relações de ensino-aprendizagem.

Nessa proposição, o caráter subjetivo das variáveis que intervêm decisivamente nos processos de ensino-aprendizagem é considerado. “A vida em sala de aula deve ser interpretada como uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (*idem*, *op. cit.*, 1998, p. 85).

É tarefa, pois, do docente intervir, preparar e orientar as trocas entre os alunos e o conhecimento, de modo que os significados compartilhados pelo grupo de estudantes vá

sendo elaborado, enriquecido e estimulado.

No modelo de ensino como produção de mudanças conceituais, Scardamalia e Bereiter (*idem, op. cit., 1998*) abordam esse enfoque apoiados nas proposições de Sócrates e, mais recentemente, de Piaget e dos neopiagetianos como um processo de transformação muito mais do que simples acumulação de conteúdos.

Para que o modelo de ensino como processo de transformação seja possível, o professor deve conhecer o estado atual de desenvolvimento de seus alunos, quais são suas preocupações, interesses e possibilidades de compreensão.

O novo material de aprendizagem somente provocará a transformação esperada do aluno quando conseguir mobilizar os esquemas já existentes de seu pensamento. Nessa perspectiva, a importância está no pensamento, na capacidade e no interesse do estudante, e não na estrutura das disciplinas científicas.

É importante salientar que a avaliação do nível de pensamento, da capacidade e do interesse do sujeito compõe o primeiro passo da avaliação psicopedagógica e seu produto torna-se o norte do trabalho terapêutico psicopedagógico individual. O ensino como processo de transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos alunos deve provocar a comparação das aquisições mais ou menos espontâneas em sua vida cotidiana com as proposições das disciplinas científicas, artísticas e especulativas e, do mesmo modo, estimular sua experimentação na realidade.

Pozo (Coll, Pozo, Sarabia e Valls, *Os conteúdos na reforma, 1998*) argumenta que a aprendizagem de dados ou fatos isolados não leva a uma aprendizagem significativa, e salienta:

Para que os dados e os fatos adquiram significado, os alunos devem dispor de conceitos que lhes permitam interpretá-los (...) interessa-nos enfatizar a presença contínua dos fatos e dos conceitos em todos os âmbitos de nosso conhecimento. Na vida cotidiana, os conceitos, segundo uma feliz expressão, 'liberam-se da escravidão do par-

ticular'. (...) Os conceitos permitem-nos organizar a realidade e poder prevê-la. (p.22)

Conforme o mesmo autor, para aprender um conceito, torna-se necessário estabelecer relações significativas com outros previamente construídos. Quanto mais entrelaçada estiver a rede de conceitos que uma pessoa possui sobre uma determinada área, "maior será sua capacidade de estabelecer relações significativas e, portanto, de compreender os fatos próprios dessa área" (*idem, op. cit., p.22*).

Um mundo sem conceitos seria um mundo sem linguagem, sem comunicação e sem explicação dos fenômenos que nele ocorrem. Os conceitos são ingredientes indispensáveis para o pensamento reflexivo, para a ciência e para todas as outras expressões da inteligência humana nas artes, na cultura popular e nas interações sociais. Eles servem como instrumentos ou ferramentas com as quais o indivíduo representa e pensa sobre a realidade, organizando e classificando suas experiências, estabelecendo relações, colocando observações em perspectiva, planejando, interpretando, fazendo restrições e qualificações, expressando novas idéias.

Pozo (*idem, op. cit., 1998*) segue explicando que os fatos e os dados têm sido aprendidos de modo memorístico e baseiam-se em uma atitude de passividade em relação à aprendizagem, em que o aluno espera que sejam definidos externamente os objetivos, as atividades e os fins do ensino.

A aprendizagem a partir de conceitos baseia-se na apreensão de significados e, portanto, requer uma atitude ativa com respeito à própria aprendizagem, na qual o aluno deve ter mais autonomia na definição de seus objetivos, na escolha de suas atividades e na definição de seus próprios fins.

A tabela comparativa apresentada por Pozo (*idem, op. cit., p.27; Tabela 1*) demonstra a diferença entre a aprendizagem de fatos e de conceitos como conteúdos da aprendizagem e apresenta o tipo de atividade mental do aluno envolvida em cada uma delas.



**TABELA 1. Fatos e Conceitos como Conteúdos da Aprendizagem**

	Aprendizagem de Fatos	Aprendizagem de Conceitos
Consiste em...	Cópia literal	Relação com conhecimentos anteriores
É alcançada por...	Repetição (aprendizagem memorística)	Compreensão (aprendizagem significativa)
É adquirida...	De uma só vez	Gradativamente
É esquecida...	Rapidamente, sem revisão	Mais lenta e gradativamente

O mesmo autor salienta, ainda, os diferentes tipos de atitude que o estudante necessita ter frente a cada forma de aprendizagem,

resumindo-as em outra tabela (*idem, op. cit., p.33, Tabela 2*), reproduzida a seguir.

**TABELA 2. Diferenças entre as Atitudes Necessárias para a Aprendizagem Significativa e Aprendizagem Memorística**

Aprendizagem Significativa	Aprendizagem Memorística
*Esforço deliberado para relacionar os novos conhecimentos com conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva.	*Nenhum esforço para integrar os novos conhecimentos com os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva.
Orientado para aprendizagens relacionadas com experiências, fatos ou objetos.	Orientação para aprendizagens não-relacionadas com experiências, fatos ou objetos.
*Envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com as aprendizagens anteriores.	*Nenhum envolvimento afetivo para relacionar os novos conhecimentos com aprendizagens anteriores.

Para que esse modelo contribua efetivamente para a aquisição de aprendizagens conceituais e, portanto, significativas, tornando o ensino um processo de transformação, Pérez Gómez propõe que o professor conheça bem a vida de sua classe escolar.

A vida em sala de aula inclui vários aspectos a serem relevados. Para tanto, foram analisados vários modelos de explicação das dinâmicas que ocorrem nos grupos, entre os quais ressaltaria aspectos que considero muito importantes a serem observados pelos professores.

O primeiro aspecto a ser ressaltado seria o papel ativo do estudante em ser um mediador de suas respostas, e que o objetivo-chave

da educação e do ensino deve ser o de provocar nele o desenvolvimento de capacidades, conhecimentos e atitudes que lhe permitam desempenhar-se por si mesmo no meio em que vive, e não só na escola e para a escola.

O segundo aspecto seria o do professor basear sua eficácia docente em sua capacidade de interpretar e de compreender a realidade de seus alunos, diagnosticando cada caso singular, elaborando, experimentando e avaliando, flexivelmente, estratégias de intervenção, sempre em um processo de adaptação às diferenças e às peculiaridades de cada problemática que se apresenta.

Outro aspecto importante é reconhecer que tanto o docente quanto o estudante são

processadores ativos de informações e de comportamentos, uma vez que são membros de uma instituição cuja intencionalidade e organização cria um ambiente concreto de intercâmbio, gera papéis e padrões de conduta individual, grupal e coletiva e desenvolve, enfim, uma cultura peculiar, formando um sistema social.

E, por último, sem que se esgote o tema, devem ser frisados os aspectos que levam em conta as interações em sala de aula, configurando trocas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes e do docente. Esse aspecto de interação pessoal envolve duas variáveis importantes: as comunicativas e as experienciais. Essas variáveis são as que definem o contexto físico e psicossocial em que ocorrem as trocas entre alunos e professores.

As variáveis comunicativas referem-se aos diferentes processos de troca na sala de aula, onde se distinguem vários níveis de criação, transformação e comunicação de significados intrapessoais, interpessoais e em nível grupal.

As outras variáveis são as experienciais, que se referem aos modos e significados de atuação dos alunos e professores, envolvendo, conforme Pérez Gómez (Sacristán e Gómez, 1998):

Toda a trama de conceitos, teorias, estratégias, afetos e hábitos que cada um dos participantes acumulou em sua experiência histórica e que, agora, ativa nas trocas de sala de aula. (p. 78)

Dessa forma, para Pérez Gómez (idem, 1998), o ensino para a compreensão é uma prática que se propõe a dirigir as trocas educativas para orientar em um sentido determinado as influências exercidas sobre as novas gerações, de forma que não se possa evitar o compromisso com a ação, a dimensão projetiva e normativa desse âmbito do conhecimento e atuação.

Para concluir, gostaria de lembrar ainda o que Gómez afirma em relação ao problema pedagógico, ou seja, a necessidade de contex-

tualizar as tarefas de aprendizagem dentro da cultura da comunidade em que tais conteúdos possam adquirir seu significado compartilhado e negociado ao serem utilizados na prática.

Além disso, há a necessidade de “construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro da comunidade” (p. 95).

O **Ensino para a Compreensão** requer a participação ativa dos alunos em uma comunidade democrática, onde se envolvam, reflexivamente, na vida social e acadêmica da escola e de sua sala de aula, possibilitando a recontextualização de suas aprendizagens.

A construção de tal comunidade democrática de aprendizagem exige que alguns critérios muito cristalizados de organização do espaço, do tempo e das relações na escola sejam reavaliados profundamente.

Essa nova possibilidade de Ensino deve procurar desenvolver um processo dinâmico que promova a aquisição de aprendizagens para a **Escola** e para a **Vida**, utilizando os conhecimentos cotidianos de seus membros para transformar seu próprio pensamento e seus hábitos de comportamento, reconstruindo a realidade e reelaborando a cultura ao mesmo tempo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COLL, César, POZO, Juan I., SARABIA, Bernabé e VALLS Enric. **Os conteúdos na reforma**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.