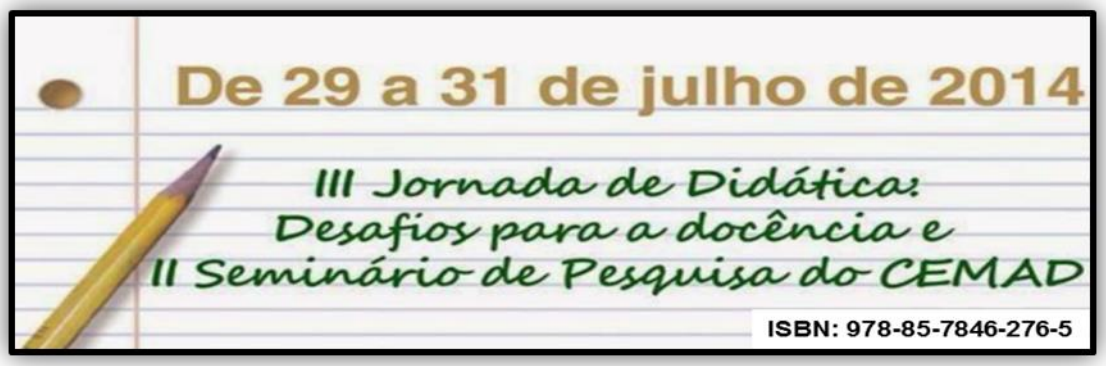

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Edno Mariano dos Santos
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
ednomariano@yahoo.com.br
Profª Drª Kátya Regina de Freitas
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Kr_freitas@yahoo.com.br
Profª Drª Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
yumartens@hotmail.com

RESUMO: Este estudo objetiva apontar discussões sobre algumas das abordagens dos processos de ensino e aprendizagem, revelando a importância do docente na criação e busca por metodologias e estratégias. A partir de revisão de literatura, Ferreiro e Teberosky (1986), Freire (1974; 1975; 1979), Piletti; Rossato (2011), Ausubel (1980) foi possível identificar a participação dos alunos, que trazem de sua formação familiar, conhecimentos prévios que, ao serem trabalhados pelo docente, transformam-se em ciência, possibilitando a construção de leis e teorias que proponham alternativas pra o planejamento no âmbito dos desafios encontrados pela sociedade, como a fome, a miséria, e outros. Essas estratégicas tendem a ser utilizadas, em projetos político-pedagógicos para articular experiências construídas na sala de aula e permitam beneficiar o coletivo, promovendo a interação com comunidades do entorno. Assim, o estudo da aprendizagem significativa vem ao encontro das propostas de ensino e aprendizagem que tendem a se aprimorar e assim contribuir para uma formação profissional futura.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem Significativa. Métodos.

Introdução

A partir de uma visão integradora, Mizukami (1986) afirma que o conhecimento, sendo apresentado sob diferentes referenciais, pode ser explicado em sua gênese, bem como desenvolvido, condicionando a formulação de diversos conceitos. Ainda Mizukami (1986) aponta que num determinado referencial podem ocorrer inúmeras abordagens, utilizando-se de pontos em comum: do sujeito, do objeto e da articulação de ambos, haja vista a integralidade que todos estes pontos se articulam.

Tendo em vista a grande problemática referente ao processo de ensino e aprendizagem vivenciada pelos educadores de todo o Brasil faz-se necessário frequentemente refazer o percurso pelo qual a Educação Brasileira vem evoluindo, em virtude disso, o estudo Abordagens e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem significativa traz em seu bojo uma revisão da literatura que leva em conta apontar tal evolução e suas contribuições para o processo educacional.

Compreender como ocorre efetivamente o aprendizado vem sendo ao longo dos tempos o grande referencial da Educação Brasileira, pois a mesma aponta para uma falência ocasionando no educador várias incógnitas, nos revelando como este acha-se perdido em meio a turbulência que vivenciam, bem como o desinteresse demonstrado pelo educando.

A partir de todos estes questionamentos, Moreira (1995) distingue três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A primeira resulta do acúmulo organizado de informações na mente do indivíduo que aprende - complexo conhecido como estrutura cognitiva. A segunda resulta de sinais interiores ao indivíduo e pode ser experienciada, por exemplo, em sensações de prazer e dor, satisfação ou insatisfação, alegria ou ansiedade. Essa aprendizagem ocorre concomitantemente à primeira. A terceira envolve respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática, necessitando também da primeira.

As diferentes propostas pessoais e intencionais devem provocar diversas combinações de ensino e aprendizagem e ações educativas no universo da sala de aula. Paralelamente, deve ocorrer a utilização de um arsenal teórico que proporcione as discussões de diversos conceitos embutidos, tais como o homem, o

mundo, a sociedade, a cultura, o conhecimento, entre outros. Refletindo a respeito, o objetivo deste trabalho é desenvolver um estudo sobre algumas das principais linhas pedagógicas, tendências ou abordagens de ensino e aprendizagem, que podem contribuir com norteamentos para a ação docente, considerando a individualidade do profissional ao elaborar sua proposta pedagógica.

Mizukami (1986) pondera que algumas abordagens apresentam claro referencial filosófico e psicológico, enquanto outras são intuitivas, fundamentadas na prática ou na imitação de modelos. Nessa perspectiva, é fundamental considerar a complexidade da realidade educacional, para que a mesma não seja trabalhada de forma compartimentada.

Material e Métodos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscaram-se materiais bibliográficos. Posteriormente, foram selecionados e analisados alguns artigos, que apresentaram elementos pertinentes às discussões da temática: Abordagens e perspectivas no processo de ensino e aprendizagem significativa. A seguir foram elaboradas reflexões a respeito do material utilizado, mostrando os contributos das diferentes linhas pedagógicas ao processo educacional.

As diversas linhas pedagógicas de ensino e aprendizagem e suas contribuições no âmbito da educação

A psicóloga e docente Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi (2001), desenvolveu uma concepção inovadora no processo de alfabetização, invertendo o foco da didática alfabetizadora do “como se ensina”, até então utilizada tradicionalmente, para o “como se aprende”. Tal preocupação é decorrente do pensamento instigante que leva em conta compreender o processo do aprendizado para que assim pudesse propor melhores estratégias para que o aluno realmente aprendesse.

Ferreiro e Teberosky (1986) discutem que a literatura pedagógica e psicológica sobre a aprendizagem da língua escrita dividiu-se, basicamente, em duas visões: os que abordam o tema enquanto um problema metodológico e os que enfocam a questão a partir de uma lista de aptidões ou habilidades perceptomotoras previamente necessárias para o “bom” aprendizado da leitura e da escrita.

A primeira visão sempre causou, dentro da literatura pedagógica, polêmicas em relação aos dois tipos tradicionais de métodos utilizados pelos sistemas escolares nos processos de alfabetização. O primeiro, método sintético ou alfabético, parte das letras, buscando a correspondência entre o oral e o escrito, indo auditivamente das partes (letras e sílabas) para o todo (as palavras) de modo a ensinar o alfabetizando a pronunciar as letras e, posteriormente, as palavras. Essa concepção mecanicista e associacionista caiu em desuso, uma vez que o método fonético foi se desenvolvendo por influência da Linguística, que parte do som utilizando palavras associadas a suas representações gráficas, e procura diferenciar sons, estabelecendo uma associação entre fonema-grafema.

O segundo, o método analítico, sempre procurou superar a concepção anterior, afirmando que a leitura baseia-se numa ação basicamente visual e não auditiva, considerando que a percepção do significado das palavras ou da oração vem anteriormente à análise das unidades alfabéticas, a partir da afirmação de Decroly, estabelecendo que “no espírito infantil as visões de conjunto precedem a análise” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 20).

Nesse sentido, os referidos autores consideram que as discrepâncias entre os métodos sintético-fonético e o analítico levam à busca de diferentes estratégias ou habilidades perceptomotoras, como requisito para o ato da leitura. Essas concepções metodológicas visam à formação de concepções psicológicas precisas, cujo debate está de acordo com a segunda visão sobre a aprendizagem da lecto-escrita.

No entanto, de acordo com Piletti e Rossato (2011, p. 134):

> Essas concepções psicológicas elaboraram uma literatura que culpabiliza os indivíduos (alfabetizandos) pelo fracasso escolar, por falta de amadurecimento ou aptidão, na medida em que se dedicam a encontrar, através de testes de aptidões, as variáveis ou a lista das habilidades necessárias para que o

> educando possa aprender a ler e escrever, tais como: discriminações visuais e auditivas, lateralização espacial, coordenação motora, etc.

Em resposta a este problema, havia chegado o momento histórico de se fazer uma revolução conceitual em relação ao processo de alfabetização, a partir da perspectiva do sujeito que aprende e não a do sujeito que ensina "em função de uma relação entre o método utilizado e o estado de 'maturidade' ou de 'prontidão' psicomotora da criança" (FERREIRO, 2001, p. 9). Essa revolução intelectual surge a partir de um duplo marco, formulado a partir da teoria psicogenética de Piaget e da psicolinguística contemporânea de Noam Chomsky.

Para Ferreiro e Teberosky (1986) o construtivismo de Piaget é uma "teoria geral dos processos de aquisição do conhecimento" e não apenas uma "teoria limitada aos processos de aquisição dos conhecimentos lógico-matemáticos". Nessa perspectiva, o alfabetizando passa a ser um sujeito que interage com a escrita, formula hipóteses, propõe e soluciona problemas com o intuito de compreender a natureza, sua função e valor, não se limitando apenas a construir uma técnica.

Esse indivíduo passa a ser criativo, ativo e inteligente e não age como sujeito passivo, apenas recebendo instruções conformistas por parte de adultos alfabetizados e individualizados em seu processo interno de aprendizagem, mas transforma em ação interiorizada ou efetiva os questionamentos provindos do mundo cotidiano da escrita e da leitura, construindo suas próprias formas de apreensão da realidade, quando, por exemplo, compara, exclui, ordena, categoriza, formula e reformula hipóteses, comprova e reorganiza. (PILETTI; ROSSATO, 2011).

Dessa forma, o construtivismo piagetiano aplicado ao processo de alfabetização permite diferenciar entre método e processo de aprendizagem que pode ser estimulado ou bloqueado, segundo a pertinência ou não do método de ensino escolhido. Complementam Ferreiro e Teberosky (1986, p. 27), em relação ao método, que "pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem", posto que "a obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito".

> [...] a prova de que o sujeito da alfabetização não é um mero receptor de dados iniciais, mas um construtor/produtor de seu conhecimento está na noção de "erros construtivos ou pedagógicos", diante dos quais o dever do psicólogo "é de tratar de compreendê-los" e o dever dos pedagogos "é leva-los em consideração, e não colocá-los no saco indiferenciado dos erros em geral" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 22).

De acordo com a teoria de Piaget, os referidos erros são pressupostos necessários para se chegar à resposta certa, visto que o conhecimento é processual, ou seja, desenvolve- se a partir de funções cognitivas que evoluem de uma posição incipiente para uma posição de maior generalidade ou complexidade, que se concretiza no avanço do pensamento.

A partir da década de 1960, surge a Psicolinguística contemporânea, de Noam Chomsky, cuja obra *Gramática Generativa*, privilegiando o componente sintático, passou a ser utilizada pelos psicólogos que a tomaram como modelo para provar sua realidade psicológica.

Para Ferreiro e Teberosky (1986), essa nova Psicolinguística vai ao encontro à concepção da aprendizagem da linguagem concebida por Piaget, na medida em que a distinção entre competência e desempenho tornou-se comum. Diferenciação que está na base da teoria piagetiana, evidenciando que a criança ao chegar à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza inconscientemente nos seus atos de comunicação cotidianos.

> Essa distinção entre competência e desempenho demonstra que não se pode "identificar o saber real de um sujeito sobre um domínio particular, com seu desempenho efetivo em uma situação particular". Portanto, uma pessoa que não seja capaz de realizar mentalmente uma operação matemática não se trata de alguém que seja ignorante na matemática, ou, por não saber pronunciar corretamente as palavras "paralelepípedo" ou "Pindamonhangaba", não significa "que não seja capaz de compreender e de produzir as distinções fonemáticas próprias de sua língua". Posto que tais dificuldades se relacionem com "limitações de nossa memória imediata, e não com nossa real capacidade de efetuar essas operações" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 24).

Tal concepção contribuiu no sentido de questionar práticas utilizadas por métodos tradicionais de aprendizagem da linguagem, pois partiam da ideia de que o sujeito, ao aprender sobre a sua fala, não trazia conhecimentos prévios de sua língua materna, acreditando-se que o aprendizado da criança se dava pela imitação e reforço seletivo, provindo de seu meio.

Na perspectiva de uma abordagem sóciocultural, uma das obras mais representativas no contexto brasileiro e que enfatiza aspectos sócio-político-culturais, é a de Paulo Freire, com sua preocupação com a cultura popular, tal inquietação com este movimento surgiu após a II Guerra Mundial e está ligada à problematização da democratização da cultura. Em países desenvolvidos o Movimento da Cultura Popular volta-se para os valores que caracterizam um povo em geral. Em países periféricos, esse movimento tende a voltar-se para camadas sócioeconômicas menos afortunadas, sendo um de seus objetivos a alfabetização de adultos, que utiliza como estratégia de ensino e aprendizagem o que é inerente ao povo, principalmente o que as pessoas assimilaram como sujeitos, não trabalhando, por exemplo, com coisas prontas, com estereótipos, mas buscando trazer à tona valores inerentes a essas camadas da população, criando condições para que os indivíduos os assumam e não somente os consumam (FREIRE, 1979).

O homem cria a cultura na medida em que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. “[…] todo o resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens” (FREIRE, 1974, p. 41). Assim, cultura constitui a aquisição sistemática da experiência humana, aquisição que será crítica e criadora e não simplesmente armazenamento de informações justapostas, que não foram incorporadas ao indivíduo total.

> Nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precedem (FREIRE, 1974, p. 41).

A história consiste nas respostas dadas pelo homem à natureza, aos outros homens, às estruturas sociais e na sua tentativa de ser cada vez mais o sujeito de sua práxis, respondendo aos desafios de seu contexto. Consiste também em uma sequência de épocas, com atribuições de valores, aspirações, necessidades, motivos e ansiedades. Determinada época se encerra na medida em que seus temas são captados e suas tarefas realizadas e, se supera, quando seus temas e tarefas não coincidem com as novas necessidades que surgem (FREIRE, 1979).

Nessa perspectiva, Paulo Freire desenvolveu a "Pedagogia do Oprimido", que deve ser forjada por ele e não para ele, enquanto homem ou povo, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Essa Pedagogia faz da opressão e de suas causas o objeto de sua reflexão, resultando no engajamento do homem na luta por sua libertação. A estrutura de pensar do oprimido está condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que o oprimido se forma, resultando em consequências, tais como descreve Freire (1975, p. 63):

> 1. Seu ideal é ser mais homem, mas para ele ser homem, na condição em que sempre esteve e cuja superação que lhe está clara, é ser opressor. Assume uma atitude de coerência ao opressor e assim não consegue descobri-lo fora de si. Esta aderência ao opressor não permite a consciência de si mesmo como pessoa e nem a consciência de classe oprimida. Somente na medida em que o oprimido se descobrir hospedeiro do opressor poderá contribuir para uma pedagogia libertadora.
> 2. Atitude fatalista: o oprimido introjeta o opressor. É ele e ao mesmo tempo o outro, daí assumir atitudes fatalistas frente à situação concreta de opressão em que se encontra, quando não chega a localizar o opressor e não chega a ter consciência de si. Este fatalismo é muito mais o fruto de uma situação histórica e social do que um traço essencial da forma de ser do povo.
> 3. Atitude de autodesvalia: há, em certos momentos de experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor, por sua maneira de viver, passam a querer, em sua alienação, não só parecer com o opressor, como também segui-lo e imitá-lo.
> 4. O medo da liberdade ou a submissão do oprimido na relação opressor-oprimido, um dos elementos básicos é a imposição de uma consciência à outra. A consciência que recebe ordem e se transforma em consciência hospedeiro da

> consciência opressora. Assim, o comportamento do oprimido se situa dentro dos ditames dos opressores, manifestando por um lado a falta de confiança em si mesmo e, por outro, a crença mágica do opressor.

A lógica do processo ensino e aprendizagem deve promover a superação da relação opressor-oprimido. Para tanto, exigem-se algumas condições, como, por exemplo, o próprio reconhecimento, crítico, como oprimido, engajando-se na práxis libertadora, sendo o diálogo fundamental na percepção da opressão e a solidariedade com o oprimido, lutando para transformar essa realidade (FREIRE, 1975).

Outra contribuição fundamental nessa discussão é a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (1980) que se baseia, principalmente, na aprendizagem cognitiva. Para Moreira (1995) Ausubel afirma que a aprendizagem significa organização e integração de material na estrutura cognitiva, baseando-se no pressuposto de que existe uma estrutura na qual esses efetivos se processam. Representa a estrutura cognitiva, compreendida como o conteúdo de ideias de um indivíduo e sua organização em uma área particular de conhecimentos. Essa complexidade resulta nos processos cognitivos, por meio dos quais se adquire e se utiliza o conhecimento.

Ausubel (1980) também valoriza o processo de aprendizagem, tal como ocorre no universo da sala de aula, no dia a dia da maioria das escolas. O fator que mais influencia a aprendizagem é valorizar o que o aluno já sabe. Novas ideias e informações podem ser apreendidas na medida em que os conceitos estejam claros na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem como motivador às novas ideias e conceitos, abrangendo modificações nos atributos da estrutura cognitiva pela influência desse novo material. Ocorre, um processo de interação onde os conceitos mais representativos interagem com este novo conhecimento, transformando-o.

Ausubel (1980; 2003) defendendo a teoria da aprendizagem significativa afirma que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes. Entende-se que essas relações têm um caráter

hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico, de acordo com o grau de abstração e de generalização. A partir dessa especificação, a aprendizagem escolar passa a caracterizar-se globalmente como a assimilação a essa rede de determinados corpos de conhecimentos conceituais, selecionados socialmente como relevantes e organizados nas áreas de conhecimento.

De acordo com Moreira (1995), o conceito central da teoria de Ausubel é o da aprendizagem significativa, processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

A partir das discussões acerca da aprendizagem pode-se considerá-las como verdadeiros desdobramentos de projetos didáticos, pois permitem o surgimento de inúmeras atividades a serem realizadas de forma prática, onde os alunos poderão trabalhar, descobrir, transformar e ter contato com conteúdos representativos para a sua vida.

Essas atividades, além do esforço exigido por parte dos alunos, revelam-se como desafios às suas capacidades e expectativas, promovendo nesses jovens um espírito de iniciativa, estimulando sua criatividade e o prazer pela investigação, incentivando o trabalho e a reflexão, e a discussão sobre os resultados alcançados.

Seja qual for a temática escolhida para o desenvolvimento de projetos, tais como a questão ambiental, a violência urbana, a cidadania, esta pode ser articulada com diversas áreas de conhecimento, como o espaço geográfico, crenças, símbolos, pré-história, artes, a natureza, pesos e medidas, utilidades para a vida, modos de viver, etnias, fauna e flora, entre tantas outras (MARTINS, 2009).

Nessa ótica, os projetos resultam em diversas propostas de práticas de aprendizagem que o professor deve explorar, procurando transformar o ensino

em algo dinâmico, pelo desenvolvimento de novas competências e atitudes dos alunos e utilização de novas estratégias de ensino e aprendizagem. O mestre poderá, dessa forma, criar diversos momentos de aprendizagem com o objetivo de desenvolver nos educandos conhecimentos, espírito de pesquisa e de observação, de raciocínio, de cooperação, de integração, de interação e sociabilidade.

Nesse universo, não existem fórmulas prontas, modelos preestabelecidos, de como organizar situações de aprendizagem significativa, no entanto, a escolha dependerá da competência e criatividade do professor que sempre levará em conta a necessidade de um novo saber. Mister para os docentes é compreender que o importante não é o conteúdo que se ensina, mas aquilo que os alunos aprendem, e, principalmente, de que forma aprendem.

Considerações finais

A presente contribuição não pretende percorrer todas as abordagens e perspectivas no âmbito do ensino e aprendizagem, nem tampouco encerrar as discussões sobre esta temática. No entanto, a diversidade de enfoques apresentados pelos autores investigados identifica as inúmeras possibilidades de atuação docente, em busca de novas estratégias, metodologias e possibilidades no ensinar e aprender, promovendo a interação do aluno em seu processo de preparação para a vida.

Analisando as teorias apresentadas, verifica-se que o ensino bancário, vertical e passivo por parte dos alunos, não acompanha a evolução e as necessidades produzidas pela sociedade. Para enfrentar os grandes desafios que certamente virão, serão necessários futuros profissionais críticos, formadores de opinião, visionários, prospectores, que busquem minimizar e intervir nos problemas estabelecidos, como a violência urbana, a questão ambiental, os processos de urbanização, a política e a cidadania, a miséria e a fome, entre outros.

Para atingir este patamar, a aprendizagem significativa tem seu papel estabelecido neste processo, pois procura aproveitar os conhecimentos

prévios adquiridos pelos alunos em sua convivência familiar e comunitária e, a partir da identificação desse conhecimento, atrelada à utilização de novas dinâmicas de ensino, transformar esse saber cotidiano em ciência, na perspectiva da investigação, da busca de novos caminhos e processos de aprendizagem.

Nesse universo, o papel docente revela- se fundamental, a partir de seu interesse em contribuir como mediador nesse processo de transformação do conhecimento, interagindo com os alunos, discutindo, aprimorando, sociabilizando as novas descobertas e, acima de tudo, preparando-os como futuros profissionais e cidadãos para a vida e as necessidades que se estabelecem a cada momento de transformação social.

Referenciais

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Trad: MASSINI, E. F. M.; MOREIRA, M. A. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

_____. (Org). **Psicologia educacional.** Trad: NICK, E. et al. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

_____. **The acquisition and retention of knowledge.** A cognitive view. Dorderecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

_____. **The psychology of meaningfu verbal leaning.** New York: Grune and stratton, 1963.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** Trad.: PARO, M. N.; LIMA, S. C. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo.** Trad. PARO, M. N.; LIMA, S. C. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Porto: Afrontamento, 1975.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARTINS, J. S. **Situações práticas de ensino e aprendizagem significativa**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo, EPU, 1986.

MOREIRA, M. A. **Monografia nº 10 da série enfoques teóricos.** Porto Alegre: Instituto de Física da UFRGS, 1995.

PILETTI, N. ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011.