

## EDUCAÇÃO PARA COMPREENSÃO

**Um olhar para o planejamento e a documentação como caminhos para uma aprendizagem profunda**

**Renata Araujo**

### INTRODUÇÃO

Desenvolver a compreensão significa fazer as coisas usando o conhecimento antigo em novas situações para resolver novos problemas. Mas o que exatamente queremos que nossos alunos entendam? Como os ajudamos a desenvolver esse entendimento? E como avaliamos o progresso deles e fornecemos feedback? A estrutura desenvolvida pelo Projeto Educação para Compreensão fornece uma linguagem para discutir e criar currículos que abordam essas questões. (BLYTHE, 1998)

Em uma investigação sobre a escola e o ensino que tenha como objetivo a compreensão, encontramos na pesquisa “Educação para compreensão” desenvolvida por pesquisadores do Project Zero, na Harvard Graduate School of Education, reflexões que contribuem para pensarmos esse processo.

Segundo Blythe (1998), ao refletirmos sobre uma educação para compreensão, precisamos nos perguntar sobre: O que entendemos por compreensão?

Nessa mesma reflexão a autora nos convida a estabelecer um diálogo entre compreender e conhecer e destaca que conhecer, tem relação com saber algo e trazer à tona esse saber, demonstrar determinada habilidade quando somos solicitados a fazê-lo, enquanto compreender, tem relação com nossa capacidade de realizar uma variedade de ações, acionar em diferentes contextos os conhecimentos adquiridos de forma autônoma. Portanto, compreender, tem relação com uma aprendizagem mais profunda, com a apropriação dos saberes de tal forma que sejamos capazes de construir explicações, encontrar evidências do pensamento, realizar analogias, generalizar questões, compor diferentes perspectivas.

De forma breve, esse texto faz um pequeno apanhado das reflexões trazidas em vídeo por mim, por meio da ComPosição: Encontros de formação, sobre a pesquisa Educação para compreensão, o planejamento e a documentação como caminhos para uma aprendizagem profunda.

### EDUCAÇÃO PARA COMPREENSÃO

Em resumo, a compreensão é ser capaz de realizar uma variedade de ações ou "performances" que mostram a compreensão de um



tópico e, ao mesmo tempo, promovem o avanço. É ser capaz de acionar o conhecimento e usá-lo de novas maneiras. Na Estrutura de Ensino para Compreensão, essas performances são chamadas de "performances de compreensão. (BLYTHE, 1998)

Considerando a compreensão na perspectiva mencionada, que se relaciona à uma aprendizagem mais ampla e profunda, que promove maior apropriação em relação ao conhecimento, de modo a tornar o sujeito mais autônomo, crítico e consciente de sua aprendizagem, cabe refletirmos sobre como propor um ensino que promova esse tipo de aprendizagem, que não coloque o aluno como um receptor e sim como coautor em seu processo aprendiz.

Podemos começar dizendo sobre a importância de promover experiências que não se apoiem na entrega do currículo aos alunos, como se ensinar se tratasse de organizar um conjunto de informações que devam ser fornecidas aos estudantes com o intuito de que memorizem e reproduzam tais informações nos contextos em que forem solicitados.

Compreender, não se trata de memorizar os conteúdos, mas de desenvolver o pensamento por trás do conteúdo de forma problematizadora, propondo o engajamento, a investigação, a ampliação do olhar, a construção de uma rede de ideias.

Como promover esse tipo de aprendizagem? Essa é uma das questões às quais os pesquisadores do projeto Educação para a Compreensão investigam e nos ajudam a refletir sobre possibilidades.

De acordo com Blythe, (1998), um dos aspectos que contribuem para avançarmos nessa perspectiva refere-se a considerarmos experiências de ensino que partam de questões mais amplas e gerais, trazendo grandes temas, conceitos, ideias que sustentam os assuntos a serem abordados.

Dessa forma, propomos tópicos amplos e consistentes o bastante para que os alunos confrontem pontos de vista, construam explicações para suas hipóteses, analisem diferentes perspectivas, busquem as evidências do seu pensamento.

Mas como ensinar de modo a promover esse tipo de aprendizagem? Uma das questões e reflexões que nos propõe Blythe (1998) no livro "Educação para Compreensão".

Como professores, fomos preparados para entregar a informação aos alunos, para explicar. Então, preparamos o material que ofereceremos aos estudantes com o intuito de quem entendam o que "precisam entender" sobre o conteúdo a ser abordado. Selecionamos vídeos, textos, imagens, perguntas que nos ajudem a checar se nosso objetivo de ensino foi alcançado. Mesmo ao atuarmos com crianças pequenas é bastante comum que a preparação da



“aula” seja para explicar, para conduzir a um caminho único guiado pelo professor. Um dos desafios relacionados a nossa própria experiência de aprendizagem como alunos.

Na busca pela compreensão, pode ser mais eficiente, ao estudarmos sobre o assunto a ser abordado, nos perguntarmos sobre quais as grandes questões presentes. O que sabemos a respeito dos conceitos a serem abordados? O que gostaríamos de saber?

A partir dessas reflexões, nos perguntarmos sobre quais os sentidos dessas propostas às crianças? Como podemos criar possibilidades para que nossos alunos, em qualquer idade, se façam perguntas a respeito do tema? Como podemos criar cenários para que acionem seus saberes/hipóteses sobre os assuntos, que interpretem imagens, palavras, textos, que representem suas ideias, que confrontem com outros, que argumentem, que busquem as evidências dos seus pensamentos?

Não se trata de fazermos perguntas aos alunos, mas de criarmos cenários para que façam suas próprias perguntas e que possam investigá-las encontrando diferentes “respostas” possíveis para cada situação e que possam colocá-las em diálogo com outros.

Um exemplo disso refere-se à curiosidade das crianças em torno da natureza. Ao observarem os bichinhos no jardim, tentam compreender aquela vida que se manifesta diante de seus olhos. Perguntam-se sobre a joaninha e como se movimenta, sobre suas cores, sobre os alimentos... Diante desse questionamento vivo das crianças, mais do que oferecermos respostas, como um conjunto de informações, podemos possibilitar a elas, que observem mais de perto, que digam sobre suas perguntas (com as palavras, com os gestos, com os movimentos), que ouçam e vejam as ações/perguntas dos colegas, que representem seus pensamentos, que fotografem o que percebem etc.

Fundamental não esquecermos, que a pergunta, a curiosidade investigativa está instalada em nós desde que nascemos. Os bebês perguntam-se sobre o mundo que os cerca desde que nascem, as crianças pequenas, testam suas hipóteses repetidamente diante das situações que se apresentam a elas... Não podemos silenciar essas perguntas, ao contrário, devemos criar espaços para que elas se tornem pesquisas, cenários para a investigação e descoberta. Sem acharmos que aos nossos alunos, quando crescem, cabe apenas responder às perguntas que lhes fazemos, ao invés de desafiá-los no exercício da curiosidade investigativa que promoverá a compreensão. Possibilitar que pensem sobre os temas e ganhem consciência sobre o que estão aprendendo, ou seja, que tornem visível para eles mesmos seus pensamentos para que possam se apropriar de sua aprendizagem e fazer uso dela em diferentes contextos, não apenas nos que serão previamente determinados por nós, mas nos que se apresentarão a eles na experiência aprendiz ao longo da vida.



## PLANEJAMENTO PARA A COMPREENSÃO

Como você aprende a andar de patins? Certamente não apenas lendo as instruções e assistindo os outros, embora essas ações possam ajudar. De maneira mais central, você aprende patinando - e se você é um bom aprendiz, patinando ponderadamente: presta atenção ao que está fazendo, capitaliza seus pontos fortes e trabalha suas fraquezas. (BLYTHE, 2018)

Para começarmos a planejar o ensino em busca da compreensão, precisamos lembrar que para compreender algo, não basta observar ou ler instruções. Ao entendermos que para compreender algo, precisamos nos colocar em ação, observar, interpretar, construir explicações, testarmos hipóteses, realizar performances, pensar com evidências, precisamos planejar situações que envolvam tais experiências aos estudantes.

Dessa forma, ao invés de pensarmos em um conjunto de atividades para “aplicar” aos alunos ou de um acervo de explicações para que entendam algo, precisamos considerar situações que promovam investigação, levantamento de hipóteses, análises de contextos, confronto de ideias etc.

Assim, como nos propõe Blythe (1998), ao pensarmos o planejamento, seria interessante fazermos um levantamento das questões centrais que gostaríamos de abordar e criarmos uma rede de ideias a partir delas.

Vale ressaltar a importância de nos determos aos propósitos de nossas escolhas. Quais as intenções que cada escolha e cada proposta guardam? De que forma possibilitariam às crianças e jovens que avançassem em seus pensamentos de forma crítica e investigativa?

Diante desse levantamento, podemos organizar uma lista com as grandes questões que poderiam ser abordadas, destacando perguntas que promovam a reflexão e não uma resposta.

Por exemplo: Diante da ação com um grupo de crianças de 5 ou 6 anos, se tivermos como objetivo que avancem em suas percepções sobre corpo e impulso, criando teorias a respeito desse assunto, poderíamos nos perguntar sobre que reflexões gostaríamos de proporcionar às crianças e de que forma. Supondo que tivéssemos como ponto de partida o salto, como poderíamos criar contextos para que pensassem sobre o tema a partir de seus conhecimentos e possibilitarmos situações para que avançassem em suas hipóteses por meio da observação, do registro, da interpretação, da representação do pensamento, da construção de explicações, da busca por evidências etc.?

Ainda considerando esse exemplo, poderíamos propor às crianças que pulassem corda, porém, dessa vez, com um desafio: Nos dividiríamos em



pequenos grupos com a missão de observar o que acontece com o nosso corpo quando pulamos. Após pularem e observarem uns aos outros, poderíamos propor que dissessem o que perceberam que aconteceu com o corpo quando estavam pulando e o que foi necessário para pular.

Em seguida, poderíamos solicitar que fizessem um desenho representando o movimento do corpo durante os saltos. Em outro momento, poderiam observar os desenhos, comentarem o que percebem em seus desenhos e nos desenhos dos amigos. O que poderia nos fazer pular mais alto? (Uma pergunta possível.)

Com as novas hipóteses, poderíamos voltar à situação de pular, observar, confrontar olhares, explicar o pensamento etc.

Esse exemplo simples, nos aproxima de um planejamento que se desenvolveu em torno de um grande tema/conceito – corpo e impulso -, que considera os saberes de cada aprendiz, que promove situações que exigem reflexão, interpretação, representação do pensamento, explicação das ideias, conexão entre as possibilidades, questionamentos etc.

Muito diferente de chegarmos aos alunos com toda uma explicação sobre o que é o impulso, essa escolha coloca o indivíduo diante do seu próprio processo de investigação de forma engajada, possibilitando encontrar o pensamento por trás do conteúdo. Em experiências de aprendizagem como essas, possibilitamos às crianças e jovens que exercitem todo o movimento pesquisador, construindo uma postura investigativa e, mais do que isso, uma nova disposição do pensamento. Ao mesmo tempo em que investigam o conteúdo, em que se colocam a pesquisar sobre o corpo e o impulso, experimentam uma nova e consistente atitude diante do ato de aprender, desenvolvendo, como nos apontam os pesquisadores da Educação para Compreensão, uma performance de aprendizagem.

Portanto, ao pensarmos o planejamento nessa perspectiva, além de focarmos nos grandes assuntos que serão investigados junto aos alunos e fazermos uma lista que considere o que e como propor, é muito importante nos dedicarmos a pensar situações que promovam o encontro entre as crianças e suas perguntas, que exercitem o ato curioso diante do mundo, que levantem hipóteses, que testem suas teorias, que construam interpretações e representem seus pensamentos. Esse caminho de registro e representação do pensamento nos permite construir uma documentação que contribui para que os estudantes avancem em seu processo de aprendizagem.

## **DOCUMENTAÇÃO COMO CAMINHO PARA AVANÇAR NA APRENDIZAGEM**



Loris Malaguzzi, o fundador das escolas de Reggio Emilia, disse uma vez: “Aprender e ensinar não devem ficar em bancos opostos e apenas observar o fluxo do rio; ao invés disso, eles devem embarcar juntos em uma jornada pela água”. Este livro é sobre a jornada pela água. É sobre o casamento entre escuta e a intencionalidade. É sobre como a documentação individual e em grupo fortalece e enriquece o diálogo entre o ensino e a aprendizagem dentro e fora das salas de aula e das escolas. (KRECHEVSKY, MARDELL, RIVARD e WILSON, 2013)

A defesa de que a documentação enriquece o diálogo entre o ensino e a aprendizagem está intimamente ligada à ideia de que ela precisa conectar escuta e intencionalidade.

Refletir sobre os propósitos das propostas é essencial para ganharmos clareza de nossas intenções. Por que propor determinado registro? Qual a melhor linguagem a ser utilizada e por quê? Que reflexões essa proposta oportunizará aos nossos alunos? Como voltaremos a esses registros junto com os estudantes? Questões que nascem no planejamento, como mencionado anteriormente e que se desdobram na documentação.

Precisamos ter sempre em mente que os registros não são solicitados para ocupar o tempo das crianças ou para encher a pasta de atividades. Da mesma forma, a infinidade de vídeos ou fotografias que produzimos não podem ter como objetivo principal, a construção de um acervo de imagens que utilizaremos ocasionalmente, ao final de cada período para compor com as demandas de registros solicitadas aos professores – relatórios, portfólios, vídeos etc. -.

A intenção dos registros, da documentação, não deve ser posterior à sua realização, ela nasce com a reflexão acerca dos processos de aprendizagem que estamos a investigar, do nosso questionamento sobre as perguntas que habitam as crianças. Somente com a clareza dos propósitos conseguiremos eleger os melhores recursos/linguagens, proporemos perguntas significativas e construiremos narrativas das aprendizagens COM as crianças, promovendo o diálogo entre elas, suas interpretações e as representações realizadas de modo a proporcionar o encontro com as evidências do pensamento e possibilitar novos questionamentos.

A documentação considera e proporciona contextos de escuta de si e do outro não apenas quando nos colocamos a registrar nossas interpretações criando representações para o nosso pensamento, mas também, e principalmente, quando voltamos a ela para ressignificar nossas ideias e as do grupo. Essa volta ao pensar é fundamental para a compreensão.

Ao falarmos sobre uma aprendizagem profunda e consistente, precisamos



considerar a consciência aprendiz, e criar caminhos para que o próprio pensante tome contato com seu pensamento e torne visível a si mesmo sua aprendizagem. A documentação é o caminho para tornar visível o pensamento AO aprendiz, não apenas DO aprendiz.

Se acreditamos que o sujeito deve ser autor do seu processo de aprendizagem é fundamental entendermos a documentação não como um instrumento para o professor ou para as famílias, apenas, mas essencialmente uma ferramenta para que os estudantes tomem contato com suas reflexões e ao repensá-las, avancem em seus processos.

Ao tomar contato com os registros é importante possibilitarmos aos alunos que encontrem novas perguntas sobre o que pensavam antes e novas explicações para seu pensar. Que descrevam, comparem, confrontem.

Por exemplo, na investigação sobre o corpo e o impulso, proposta acima, se pedirmos que o aluno desenhe como percebe seu corpo parado ou pulando corda, que observe os colegas pulando e faça um registro de observação etc. se ao invés de apenas colocarmos seu desenho na pasta ou na parede, pedirmos que em pequenos grupos, compartilhem os detalhes do que fizeram construindo explicações a partir de perguntas como: Conte-nos o que representa essa posição. Quais as semelhanças que você encontra no desenho do seu corpo parado e em movimento? De que outras formas podemos fazer essas representações?, criaremos um contexto de descrição, reflexão, explicação, composição de ideias etc., que possibilitarão um aprofundamento das reflexões tanto em relação ao traço quanto em relação ao conceito proposto. O que não seria possível se apenas guardássemos ou expuséssemos esses registros sem uma análise coletiva em torno dele.

Outras perguntas, investigações e formatos de registros/representações podem decorrer dessa conversa e as escolhas devem sempre estar conectadas à intencionalidade e ao propósito de promover uma aprendizagem profunda. Sempre considerando o aluno como principal ator/autor desse processo. Sempre garantindo contextos para que as crianças voltem aos registros, ressignifiquem seus pensamentos e contribuam para a construção da narrativa de suas aprendizagens.

Sempre, tendo claro que para buscarmos a compreensão como objetivo da aprendizagem, precisamos planejar não apenas atividades, mas contextos que promovam investigação e criação de perguntas por parte dos alunos e documentarmos esses processos propondo situações para que os estudantes voltem às documentações, às pequenas documentações do dia a dia, para se reencontrarem com seus pensamentos e criarem aprofundamentos a partir do que já pensavam, sistematizando suas ideias e ampliando as reflexões.

## **Bibliografia**



BLYTHE, Tina. The Teaching for Understanding Guide. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

KRECHEVSKY, Mara. MARDELL, Bem. RIVARD, Melissa. WILSON, Daniel. Visible Learners: Promoting Reggio-Inspired Approaches in all schools. San Francisco. Jossey Bass, 2013.

