

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

ANA CLAUDIA BLANCHET

**ESTILOS E VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS E
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PARANÁ**

CURITIBA

2018

ANA CLAUDIA BLANCHET

**ESTILOS E VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS E
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, na linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof.^a Dra.^a Evelise Maria Labatut Portilho

CURITIBA

2018

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

B641e
2018 Blanchet, Ana Claudia
Estilos e vínculos de aprendizagem de alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba/Paraná / Ana Claudia Blanchet; orientadora: Evelise Maria Labatut Portilho. – 2018. 136 f., il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 123-128

1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Ensino fundamental. 4. Professores e alunos - Relações. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 378



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 843
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Ana Claudia Blanchet

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, reuniu-se às 14h30min, na Sala 4 (Pós), da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho, Prof.ª Dr.ª Helga Loos-Sant'Ana e Prof. Dr. Saulo Pfeffer Geber para examinar a Dissertação da mestranda **Ana Claudia Blanchet**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A aluna apresentou a dissertação intitulada "ESTILOS E VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS E PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA/PARANÁ" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:15h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destaca a qualidade do trabalho e recomenda a publicação após a revisão dos aspectos apontados.

Presidente:
Prof.ª Dr.ª Evelise Maria Labatut Portilho Evelise Portilho

Convidado Externo:
Prof.ª Dr.ª Helga Loos-Sant'Ana Helga Loos-Sant'Ana

Convidado Interno:
Prof. Dr. Saulo Pfeffer Geber Saulo Geber

Torres
Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

Dedico esse trabalho ao meu
esposo e parceiro, Evandro
Vizinoni, pelo amor, incentivo e
compreensão em todos os
momentos da minha vida.

Ao Eduardo, meu maior presente!

Aos meus pais, pelo contínuo
incentivo nos meus estudos.

A professora Dra. Evelise, por me
aceitar como orientanda e pela
confiança que depositou em mim
durante todo o processo de
desenvolvimento desse tema.

AGRADECIMENTOS

Embora comumente um trabalho resultado de longa trajetória seja dedicado àqueles que nos acompanham na caminhada, primeiramente agradecerei, a muitos outros que, por razões variadas, não puderam seguir meus passos após determinado momento da vida. São muitos amigos que a vida trouxe e levou, mas que foram determinantes para minhas escolhas pessoais e acadêmicas. Para eles muito obrigada por permitir o crescimento na vida.

Aos meus pais Edson e Rogéria, pelo amor, incentivo e pelo companheirismo nessa jornada.

A professora Dra. Evelise Portilho pela oportunidade de aprendizagens e por ter acreditado em mim para desenvolver esse tema.

Aos amigos do grupo de pesquisa pelas alegrias, discussões, reflexões e incentivo durante o processo do Mestrado e pelo auxílio durante o desenvolvimento desse trabalho.

A escola, por terem aberto as portas de sua instituição para essa pesquisa. E a todos os participantes desse estudo, o meu agradecimento.

As professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná que contribuíram com a minha ampliação de conhecimento e visão.

Aos professores que compuseram minha banca de qualificação da dissertação que me auxiliaram a aprimorar este estudo com suas considerações.

Meu agradecimento especial ao meu esposo Evandro por estar sempre ao meu lado me incentivando, apoiando e acreditando nos meus sonhos, por dividir o seu caminho comigo, por compreender os momentos de impaciência e ausência. E, acima de tudo estar esperando e vivenciando a chegada do nosso filho, Eduardo, em nossas vidas!

"É necessário *aprender a aprender*, ou seja, aprender ao mesmo tempo separando e religando, analisando e sintetizando".

(MORIN, 2015, p.128)

BLANCHET, Ana Claudia. **Estilos e vínculos de aprendizagem de alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba/Paraná**, 2018. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018.

RESUMO

O presente estudo tem como foco compreender a relação entre as características de aprendizagem mais presentes no perfil do professor e aluno. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem é uma atividade bidirecional na qual tanto o professor como o aluno são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes. Tem como objetivo geral analisar criticamente as características de aprendizagem dos alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental e os vínculos estabelecidos neste processo. É um estudo de caráter qualitativo, de abordagem fenomenológica hermenêutica (COLTRO, 2000; TRIVIÑOS, 2011; RICOUER, 2005), que procura compreender os fenômenos a partir deles mesmos, por meio da descrição, do exercício reflexivo e interpretação do sentido do produto cultural no seu contexto. Os instrumentos selecionados para a investigação foram o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA), Inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem para crianças, a técnica psicopedagógica par educativo e o protocolo de observação dos encontros. Apoiou-se em Minayo (2001) para análise e interpretação dos dados da pesquisa qualitativa e no *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para análise estatística dos dados. A fundamentação teórica está apoiada em autores como Claxton (2005); Pozo (2002; 2004), Kolb (1984); Alonso, Gallego e Honey (2007), Portilho (2003; 2011), Fernández (1991; 2008), Piaget (1980; 2012), Vygotsky (1991; 2008), Becker (2013), Pichon-Rivière (2007), Visca (1995; 1999,2010); entre outros. Participaram desse estudo 12 professoras e 105 crianças de uma escola de Educação Básica que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município de Curitiba - PR. Os resultados alcançados indicaram a predominância do estilo de aprendizagem reflexivo nos professores e alunos e a presença de uma atitude centralizadora das docentes e passiva dos educandos frente à aprendizagem, o que pode influenciar na qualidade das aprendizagens destes sujeitos, uma vez que, as mesmas ocorrem durante o processo educativo em sala de aula. Contudo, identificou-se que esta relação é permeada por um vínculo regular a positivo, o que contribui para o desejo de aprender do aluno. Desse modo, ao abordar a teoria dos Estilos de Aprendizagem, evidencia-se a relação direta com o ensino, considerando que ao tomar consciência do estilo predominante na sua aprendizagem, os professores, percebam, no seu estilo de ensinar, as influências de seu modo particular de aprender e o reflexo disso no aprender de seu aluno.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem. Vínculo com a aprendizagem. Relação professor e aluno.

BLANCHET, Ana Claudia. **Styles and learning bonds of students and teachers of the initial years of elementary school in a municipal school in Curitiba / Paraná**, 2018. Dissertation. Pontifical Catholic University of Paraná, Curitiba, 2018.

ABSTRACT

The present study focuses on understanding the relationship between the most present learning characteristics in the teacher and student profile. It is assumed that learning is a bidirectional activity in which both the teacher and the student are both learners and teachers. Its main objective is to critically analyze the learning characteristics of the students and teachers of the initial years of elementary education and the links established in this process. It is a qualitative study, with a phenomenological hermeneutical approach (COLTRO, 2000; TRIVIÑOS, 2011; RICOUER, 2005), which seeks to understand phenomena from themselves, through the description, reflexive exercise and interpretation of the meaning of the cultural product in its context. The instruments selected for the research were the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (QHAEA), Portilho / Beltrami Inventory of learning styles for children, the psychopedagogical technique educational pair and the protocol for observing the encounters. It was supported by Minayo (2001) for analysis and interpretation of qualitative research data and SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) software for statistical analysis of the data. The theoretical basis is supported by authors such as Claxton (2005); Pozo (2002; 2004), Kolb (1984); Alves, Gallego and Honey (2007), Portilho (2003, 2011), Fernández (1991, 2008), Piaget (1980, 2012), Vygotsky (1991, 2008), Becker (2013), Pichon-Rivière (1995, 1999, 2010); among others. Twelve teachers and 105 children from a Primary School participated in this study, who work in the initial years of Elementary School in the Municipality of Curitiba - PR. The results showed the predominance of the reflexive learning style in the teachers and students and the presence of a centralizing attitude of the teachers and passive of the learners towards the learning, which can influence in the quality of the learning of these subjects, since, the same during the educational process in the classroom. However, it has been identified that this relationship is permeated by a regular bond to positive, which contributes to the student's desire to learn. In this way, when approaching the Learning Styles theory, the direct relation with the teaching is evidenced, considering that in becoming aware of the predominant style in its learning, the teachers, perceives, in its style of teaching, the influences of its mode learning and the reflection of this in the student's learning.

Key-words: Learning Styles. Bond with learning. Relation teacher and student.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Par educativo: âmbito escolar.	83
Figura 2 – Par educativo: âmbito extraescolar (ginásio de esportes).....	83
Figura 3 – Par educativo: distância grande.	88
Figura 4 – Par educativo: distância mínima.....	89
Figura 5 - Par educativo: distância próximos.....	89
Figura 6 - Par educativo: posição lado a lado	92
Figura 7 – Par educativo: posição frente a frente.....	93
Figura 8 – Par educativo: sem discriminação de tamanho.....	97
Figura 9 – Par educativo: professor grande	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Caracterização das crianças da pesquisa.	51
Gráfico 2 – Situações de aprendizagem escolhidas por professora.....	62
Gráfico 3 – Situações de aprendizagem e variável idade das professoras	65
Gráfico 4 – Frequência dos Estilos de Aprendizagem das professoras	67
Gráfico 5 - Preferência percentual dos Estilos de Aprendizagem das crianças	71
Gráfico 6 - Frequência dos Estilos de Aprendizagem das crianças	74
Gráfico 7 – Situações de aprendizagem escolhidas pelos meninos.....	75
Gráfico 8 – Situações de aprendizagem escolhidas pelas meninas.....	77
Gráfico 9 – Categoria local.....	82
Gráfico 10 – Categoria personagens.....	85
Gráfico 11 – Categoria distância	87
Gráfico 12 – Categoria posição dos personagens.....	91
Gráfico 13 - Categoria tamanho dos personagens.....	95
Gráfico 14 - Categoria relato	98
Gráfico 15 – Categoria personagens.....	99
Gráfico 16 – Categoria local	100
Gráfico 17 – Categoria conhecimento.	101
Gráfico 18 – Categoria conteúdo.....	102
Gráfico 19 – Categoria configuração da sala de aula.....	106
Gráfico 20 – Categoria relação professor, aluno e conhecimento.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização das professoras da pesquisa.	50
Tabela 2 – Estrutura dos encontros da Formação Continuada	56
Tabela 3 - Média dos Estilos de Aprendizagem	68
Tabela 4 - Média dos Estilos de Aprendizagem das crianças por idade e ano.	79
Tabela 5 – Configuração das salas de aulas.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHAEA	Cuestionário Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje
GAE	Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente
GEA	Grupo de estudos Aprendizagem e Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Biblioteca virtual em saúde
LSI	<i>Learning Style Inventory</i>
LSQ	<i>Learning Style Questionary</i>
QHAEA	Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PR	Paraná
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMATIZAÇÃO	25
1.2	OBJETIVOS	26
	Objetivo Geral	26
	Objetivos Específicos	26
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	26
2	APRENDIZAGEM	28
2.1	ESTILOS DE APRENDIZAGEM	33
2.2	A CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	38
2.3	VÍNCULO COM A APRENDIZAGEM	41
2.4	RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO	44
3	MÉTODO	47
3.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	48
3.2	PARTICIPANTES	49
3.3	LOCAL E PERÍODO DO ESTUDO	52
3.4	INSTRUMENTOS	52
3.4.1	Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem	52
3.4.2	Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem	53
3.4.3	Técnica Projetiva: Par Educativo	53
3.4.4	Protocolo de Observação de Sala de Aula	54
3.4	PROCEDIMENTOS	54
4	DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	61
4.1	OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS E PROFESSORES	61
4.1.1	Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA)	61
4.1.2	Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem	70
4.2	OS VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORA E CRIANÇAS	81
4.3	OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA	104
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS	123
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM (CHAEA)	129

ANEXO B – INVENTÁRIO PORTILHO/BELTRAMI DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM	133
ANEXO C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA	135
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	136

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema da presente pesquisa – os processos de aprendizagem – resulta do meu desejo de aprofundar o entendimento sobre o tema, nascido da minha atuação como psicóloga e psicopedagoga, realizando avaliação, orientação e intervenção psicoeducacional no ambiente clínico e escolar e interagindo com professores, que frequentemente me e se questionam a respeito do que influencia a construção de conhecimento de seus alunos, levando-me a perceber as múltiplas dimensões relacionadas à minha aprendizagem e à das crianças e adolescentes que acompanhei e acompanho.

Percebo, ainda, que o interesse por esse tema vem sendo construído durante toda a minha vida. Quando reflito sobre minha trajetória escolar e acadêmica, desde o nível infantil de educação até o momento atual, tenho em minha memória episódios do ambiente escolar que se tornaram significativos para essa busca por ampliar meus saberes sobre os processos de aprendizagem. Dentre a maioria das minhas lembranças destaca-se a de professores que incentivavam a construção do conhecimento e a de alguns professores em cujas aulas eu não via utilidade do que era ensinado para minha vida, levando-me a perder o interesse por determinadas disciplinas e a assumir a atitude de receptora de informações e a estratégia de memorizar os conteúdos para tirar uma boa nota e passar para o ano seguinte.

A partir dessas experiências, eu afirmava que queria ser professora para auxiliar a aprendizagem de outras pessoas. Contudo, na adolescência, mais especificamente no ensino médio, vivenciei situações familiares que fizeram meu interesse profissional se direcionar à área de Psicologia.

Em 2005, quando iniciei o curso de Psicologia, me deparei com a grande diferença na complexidade dos conteúdos, frente à qual eu e meus colegas nos víamos na necessidade de estudar além do horário das aulas. Eu tentava explicar o conteúdo da matéria para eles de maneiras diferentes para que todos nós conseguíssemos compreendê-lo, em momentos de grande colaboração e satisfação.

A partir do primeiro semestre do curso de Psicologia, era exigida a realização de estágio supervisionado na área em que aprendi a fazer a observação e a leitura de ambiente em contextos variados. No segundo ano,

após a disciplina de Desenvolvimento Humano, optei por realizar o estágio na área escolar. Escolhi a Escola Especial “Nilza Tartuce”, a qual me oportunizou o contato e com a estimulação e intervenção precoce em crianças de zero a 10 anos. Outro ponto relevante nessa experiência foi compreender na prática a individualidade de desenvolvimento e de aprendizagem de cada sujeito.

Nos penúltimo e último anos de faculdade, tendo um maior conhecimento sobre desenvolvimento infantil, psicologia escolar e psicopedagogia, disciplinas ministradas durante os quatro anos anteriores da graduação, optei por realizar o estágio na clínica psicopedagógica da Faculdade Evangélica do Paraná. Com esse estágio tive mais contato com o processo de aprendizagem e os múltiplos fatores que o influenciam, o que me despertou especial interesse pelo tema.

Após a conclusão do curso, fui convidada a trabalhar com gestão de pessoas em um ambiente organizacional, mais especificamente na área de desenvolvimento de pessoas. Atuei coordenando equipes e com educação, em uma universidade corporativa. Isto fez com que eu buscasse mais conhecimento – foi quando decidi cursar a pós-graduação em docência do ensino superior, a qual me possibilitou ampliar o olhar para a importância da aprendizagem continuada.

Após finalizar essa pós-graduação, senti que precisava me aprofundar mais na temática da aprendizagem, foi quando optei por ingressar no curso de Psicopedagogia. Durante esse período, profissionalmente assumi novos projetos nos quais eu era responsável pela elaboração e implementação de planejamento estratégico e gestão por competências. Apesar de as atividades terem sua parte administrativa, a parte educativa dos projetos ficava em evidência. Após o contato com um consultor que apresentou a teoria de Kolb (1984) e a importância de se compreender a aprendizagem no ambiente corporativo, senti que a aprendizagem era o meu objetivo de estudo e no qual queria me aprofundar.

Após a conclusão do curso de Psicopedagogia, conciliei minha ocupação na empresa junto com a área clínica realizando avaliação, orientação e intervenção psicopedagógica. Com isso, percebi a necessidade de priorizar somente uma das áreas e, então, decidi em me distanciar da área organizacional e me dedicar à área escolar.

No ano de 2015, me dediquei à área clínica como psicopedagoga e psicóloga. A partir dos casos atendidos, deparei-me com a importância de retornar a estudar e, então, busquei um grupo de estudos sobre a temática da aprendizagem. Foi quando iniciei a participação no grupo de estudos Aprendizagem e Ensino (GEA) na PUCPR, o qual expandiu o meu olhar para a temática.

Em 2016, ingressei no mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, em consonância com minha participação no grupo de estudos Aprendizagem e Ensino (GEA) e no grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente (GAE) nos quais a busca por elucidações referentes à aprendizagem é bastante estimulada, contribuindo, assim, para o surgimento de novos questionamentos referentes ao aprendizado do aluno e à prática docente.

A partir das reflexões realizadas nos diferentes grupos, apreendi que a aprendizagem é um processo complexo, dinâmico e contínuo de construção de conhecimento, que ocorre principalmente a partir da interação entre o sujeito e o ambiente e que tem como objetivo a evolução da sociedade e da humanidade. Assim, pode-se dizer que, em um determinado contexto, todos os sujeitos sofrem influências que se refletem diretamente na sua aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento. Frente a isso, considerando a complexidade do processo de aprendizagem e a sua multidimensionalidade, verifica-se que a aprendizagem é uma atividade bidirecional na qual tanto o professor como o aluno são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes.

Nesse sentido, Bronfenbrenner (2011) salienta a importância do que denomina efeitos interativos, definindo-os como diferentes conseqüências nas características biopsicológicas da pessoa e, assim, no seu desenvolvimento, produzidas pelas condições ambientais, conforme as características pessoais dos indivíduos e da sua interação com o ambiente.

Para Maturana e Varela (2011), a aprendizagem provoca mudanças estruturais na organização do ser vivo e do contexto em que está inserido. Assim a aprendizagem mostra-se fundamental para a sobrevivência do ser humano e acompanha-o durante toda a vida.

A aprendizagem pode corresponder desde situações consideradas simples, como as realizadas no dia a dia, assistemáticas, até situações mais

complexas, comumente trabalhadas na escola, como leitura, escrita, matemática; em síntese, ligadas ao conhecimento científico. A aprendizagem da vida cotidiana parece ocorrer mais prontamente, diferentemente da aprendizagem que envolve os conteúdos escolares, a qual, apesar de ocorrer por meio de um processo sistematizado, demonstra uma fragilidade em relação à apropriação da informação e transformação desta em conhecimento por parte dos sujeitos envolvidos nesse contexto.

Evidencia-se, então, conforme aponta Delval (2001), a necessidade pela busca de uma educação de qualidade, que não estabeleça uma ruptura entre o conhecimento científico e o conhecimento trazido pelos educandos, sendo essencial permitir a reflexão, o levantamento de hipóteses e suas verificações, para, assim, contextualizar o conhecimento voltado para a resolução de problemas. Em suma, é preciso vincular a escola com a vida.

Logo, exige-se uma nova consciência e entendimento da realidade buscando, assim, uma maneira de superar dificuldades inerentes à construção efetiva do conhecimento e que se refletem diretamente no processo educativo e no contexto escolar.

Frente a essa perspectiva, compreende-se que a necessidade atual para a aprendizagem vem se contrapor à ideia de fragmentação do conhecimento, perpassando por uma educação para compreensão do universo, sendo por e para toda a vida do sujeito, e que promova o que Morin (2011) chama de inteligência geral, a qual está apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de maneira multidimensional e dentro da concepção global.

Portanto, é necessário um novo olhar sobre a aprendizagem e para o sujeito que faz parte da instituição educativa escolar. Reforçando esse entendimento, Morin (2011, p. 33) assevera que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma de pensamento”, sendo essa uma questão fundamental da educação.

Hoje, constantes e aceleradas mudanças ocorrem na sociedade, causando uma nova configuração no acúmulo de saberes e conhecimentos, associada à alta gama e à rápida disseminação de informação, que podem ser obtidas de diversas maneiras, em qualquer lugar e a qualquer hora, em decorrência do desenvolvimento de inúmeras tecnologias. Nessa constituição

da sociedade, denominada por Pozo (2002, p.33) como Sociedade Aprendente, observa-se a necessidade de uma mudança de atitude no processo de aprendizagem. Conforme o autor elucida, “em nossa sociedade não é preciso buscar ativamente a informação, desejar aprender algo, para encontrá-la. É, antes, a informação que nos busca, através da mediação imposta pelos canais de comunicação social”. (POZO, 2002, p.35).

A escola, sendo uma instituição responsável por gerenciar e favorecer um ambiente que propicie a aprendizagem do aluno por meio da construção do conhecimento, exige que o docente assuma uma mudança em sua atitude, com a qual deixe de ser um transmissor de conteúdos e esteja, cada vez mais, preparado para se autoconhecer e lidar com as particularidades dos seus alunos. Ou seja, ao professor cabe perceber-se enquanto aprendiz durante sua prática e observar como os alunos acessam a informação recebida, como trabalham e processam essa informação, objetivando transformá-la em conhecimento, e, principalmente, cabe a consciência de que para ser um aprendiz é necessário desenvolver suas habilidades cognitivas para que, então, se atinja o potencial de aprendizagem.

Vale ressaltar que, nessa sociedade da aprendizagem, que apresenta alta disponibilidade de informações, “é preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” (MORIN, 2011, p. 34) e, assim, sejam transformadas em aprendizagens significativas para o sujeito. Para tanto, para que atue de forma coesa e coerente frente à sociedade, solicita-se que o aluno aprenda e desenvolva suas habilidades e competências com eficiência, envolvendo situações da vida prática. Logo, “a necessidade de ‘aprender a aprender’ (ou de ensinar a aprender) é uma das características que definem a cultura da aprendizagem” (POZO, 2002, p.33), pois, por meio dessa visão, promove-se um indivíduo consciente, reflexivo, crítico e transformador da sociedade. Outras características inerentes a essa cultura são os vários contextos que propiciam a diversidade de aprendizagens e as estratégias a serem desenvolvidas para realizá-las.

Nesse sentido, o valor da aprendizagem torna-se evidente, uma vez que encara o sujeito como ator, autor e portador da cultura, isto é, o qual se constitui e constitui a evolução da sociedade e da humanidade.

A escola, sendo um ambiente valorizado socialmente por trabalhar a aprendizagem, compartilha em sua função um papel social, político e educacional, na medida em que contribui e influencia a formação da pessoa. É reconhecida como uma instituição de construção do conhecimento culturalmente organizado que se institui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem; um local que reúne diversidade de conhecimentos, atividades, regras e valores. É um espaço físico, psicológico, social e cultural permeado por atividades programas e que desencadeiam os processos evolutivos das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade. Como um microsistema da sociedade composta por diversas experiências, “ela não apenas reflete as transformações atuais como também tem que lidar com as diferentes demandas do mundo globalizado”. (DESSEN; POLONIA, 2007, p.25).

Assim, mostram-se extremamente valiosos os apontamentos realizados por Delval (2001), em relação às explicações que as crianças elaboram sobre o mundo a partir dos elementos intelectuais que possuem e que, por sua vez, modificam-se a partir das múltiplas experiências que vivenciam. De acordo com esse autor, quando os alunos não compreendem as explicações científicas abordadas em sala de aula, não as incorporam ao seu saber, apresentando resistências quanto à substituição de seu saber fragmentado, de senso comum, pelo saber científico e sistematizado.

Desse modo, enfatiza-se a importância de os educadores considerarem a formação das representações que os sujeitos constroem para compreenderem suas realidades e o mundo para, assim, utilizá-las como ponto de partida para a prática educativa, ajudando-os a construírem e se apropriarem significativamente dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, permitindo a criação de caminhos que oportunizem o sujeito conhecedor, caminhos que passam pelo desafio de saber ensinar a viver.

Observa-se, assim, que “saber viver encontra-se no cerne do problema e da crise da educação” (MORIN, 2015, p. 69), pois saber viver implica ter a compreensão intelectual, capaz de dar conta da complexidade das relações entre texto e contexto, local e global e a compreensão humana, a qual é a abertura para o outro, empatia, simpatia e saber o que o outro vive. Assim, essas compreensões, intelectuais e humanas, tratadas de forma dicotômica na

prática educativa, revelam-se a crise na educação. Corroborando essa ideia, Santos, Ribeiro, Rodrigues e Rodrigues (2016, p.462) discorrem:

O ensino de qualidade e o sucesso educativo não se conseguirão alcançar se os docentes continuarem a tratar todos os alunos como se fossem um só, pois os alunos diferem em diversas áreas, como as capacidades individuais, os interesses pessoais, os ritmos de trabalho, os estilos de aprendizagem ou, até mesmo, os estímulos que recebem no ambiente em que vivem e crescem. (SANTOS et al., 2016, p. 406).

A partir dessa ideia, entende-se que a aprendizagem é um processo de construção de significado do conteúdo a partir de suas experiências.

Acredita-se, assim, que a Teoria dos Estilos de Aprendizagem (KOLB, 1984; HONEY e MUMFORD, 1986; ALONSO e GALLEGU, 2002, dentre outros) ajude o aprendiz a potencializar significação do conteúdo e a transformar o ambiente da sala de aula, favorecendo, assim, as diferentes formas de aprender e a construção do conhecimento.

Para tanto, é preciso que o professor se autoconheça enquanto aprendiz, pois desse modo conseguirá identificar as diversas situações de aprendizagem e o estilo de aprender individual de seu aluno podendo, assim, rever e/ou organizar sua prática pedagógica e estilo de ensinar para potencializar a aprendizagem de seus alunos. Reforçando esta ideia, Portilho (2004) considera que a Teoria dos Estilos de Aprendizagem é uma das possibilidades de ressignificarmos o processo de aprendizagem, principalmente quando percebemos que é possível aprimorar, versatilizar e qualificar o nosso aprender.

O reconhecimento de preferências e afeição envolvidos na aprendizagem traz o benefício de desenvolver o que Goleman e Senge (2015) chamam de o “foco interno”, uma das competências centrais do sujeito mobilizar sua atenção. Ele permite compreender e lidar com seu mundo interior, mesmo quando perturbado por sentimentos de inquietação, que, no contexto escolar, são gerados pelo desafio de aprender. Cabe ao professor adaptar estratégias que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem, a fim colaborar para o processo de todos os envolvidos no processo educativo.

Assim, o aprender centra-se na autoria tanto do professor como do aluno, sendo o conhecimento construído e reconstruído continuamente. Nesse cenário, há participação, interação e diálogo e nele se fundamenta o saber pensar.

O presente estudo situa-se nesse movimento de compreender como cada um aprende, apoiado na visão interacionista. Trata-se de um recorte da pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, que pertence à linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação Continuada de Professores do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR. Estudantes de graduação, mestrado e doutorado compõem o grupo, que anualmente oferece um curso de formação continuada a educadores e abordaram a aprendizagem na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Especial.

Nessa direção, a presente pesquisa surgiu a partir do interesse de estudar os anos iniciais do Ensino Fundamental, direcionando o olhar para a aprendizagem do professor e, sobretudo, a dos alunos, considerando as suas relações.

Para tanto, a partir do aporte apresentado, buscou-se verificar o estado do conhecimento acadêmico sobre os temas: estilos de aprendizagem, vínculo com a aprendizagem e aprendizagem do professor e aluno em periódicos da Scielo, Capes, LILACS-Bireme e na Revista de Estilos de Aprendizagem (ISSN 1983-0106), a partir do ano 2010. Os critérios utilizados para a inclusão dos artigos na seleção para o estudo foram: abordar a aprendizagem do professor e aluno, estilos de aprendizagem, relação professor-aluno-conhecimento e vínculo nos anos iniciais do ensino fundamental. Para a exclusão dos artigos que não atenderiam a proposta deste estudo optou-se pelos seguintes critérios: abordar as temáticas não associadas ao ambiente escolar e níveis de ensino diferentes do aportado na pesquisa.

No portal Scielo, foram selecionados seis artigos de um total de 86 sobre o descritor: aprendizagem do professor e aluno. O restante dos artigos ocupava-se em discorrer sobre a aprendizagem somente do aluno, na maioria sobre alunos com deficiência, jovens e adultos, ensino a distância e ensino superior. Quando falavam sobre a aprendizagem do professor, relacionavam-na somente à formação continuada, não contemplando a sua atuação em sala de aula como um processo de aprendizagem. Diante desse fato, evidenciou-se que há poucas pesquisas que relacionam a aprendizagem do professor com a do aluno, principalmente no ambiente de sala de aula, o que incitou o direcionamento desse olhar no presente estudo.

No portal Capes, foram selecionados cinco artigos de um total de 134 sobre o descritor estilos de aprendizagem, e três artigos de um total de 38 sobre o descritor vínculo com a aprendizagem. No portal LILACS-Bireme foram selecionados três artigos de um total de 62 sobre o descritor estilos de aprendizagem e três artigos de um total de 55 sobre o descritor vínculo com a aprendizagem. Dos 14 artigos selecionados, apenas cinco trazem os temas estilos de aprendizagem ou vínculo com a aprendizagem no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não foi encontrado nenhum artigo que contemplasse os temas estilos de aprendizagem e vínculo com a aprendizagem de maneira associada.

Ao analisar as publicações da Revista de Estilos de Aprendizagem, foi identificado somente o artigo de Juan Francisco Sotillo Delgado com o tema El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria, publicado em 2012. Nesse artigo, o autor descreve os resultados da sua pesquisa de doutorado, o qual resultou no CHAEA-Junior, bem como levanta as evidências de validade do instrumento e a identificação dos estilos de aprendizagem mais predominantes dos alunos da escola primária e secundária (9-14 anos) da comunidade de Madrid-Espanha.

Os resultados encontrados sobre o estado do conhecimento sobre a temática adotada para o presente estudo confirmam o que dizem Muñetón, Pinzón, Alarcón e Olaya (2012, p. 142): “apesar de encontrar um amplo estudo no tema de estilos e estratégias de aprendizagem em estudantes universitários, pouco se conhece das relações entre estilos e outras variáveis, como é o caso de variáveis contextuais, de gênero e rendimento acadêmico” e ainda em outros níveis de ensino.

Por esse motivo, a escolha em estudar os anos iniciais do Ensino Fundamental, tido como ensino de Educação Básica, o qual se constitui do 1º ao 5º ano, se deu e justifica-se frente à escassez de pesquisas que relacionem os estilos de aprendizagem e vínculo com aprendizagem das crianças e professores desse nível de ensino.

Por fim, este trabalho, a partir da compreensão da sociedade de aprendizagem, juntamente com a cultura que a cerca e que aponta para uma mudança de atitude frente à aprendizagem, enfatiza a relevância de se estudarem as características que estão mais presentes na aprendizagem de

professores e alunos, considerando a teoria dos estilos de aprendizagem e os vínculos estabelecidos nesse processo, para que esses sujeitos percebam e possam lidar com as diferentes situações de aprendizagem, enfocando principalmente as aproximações e os distanciamentos existentes no processo de construção do conhecimento.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO

A sociedade atual do século XXI, entendida neste estudo como sociedade aprendente, faz exigências relacionadas à educação e ao processo de aprendizagem. Diante do cenário e das tendências atuais do conhecimento e da aprendizagem, percebe-se a importância de se assumir a educação como um processo individualizado e, ao mesmo tempo, uma construção social interativa.

Esta perspectiva aponta para um processo de aprendizagem que ultrapasse a transmissão e acúmulo de conhecimentos e assuma junto aos professores e alunos a construção de aprendizagens significativas. Para isto, verifica-se a necessidade do docente analisar e refletir frente a sua própria aprendizagem e a de seus educandos, para que possa identificar o seu modo de aprender e os estilos de aprendizagem dos aprendentes e, a partir daí, modificar ou melhorar ao processo de construção do conhecimento.

A pesquisa como um todo apresenta como problema a indagação de como o estilo de aprendizagem dos professores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, se relaciona com o estilo de aprendizagem dos alunos e com os vínculos estabelecidos nesta relação e suas influências no processo de aprendizagem.

Assim, frente às diferenças de aprendizagem encontradas nos aprendentes durante minha prática profissional decorre o seguinte questionamento:

Ao considerar a relação entre o professor e a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Curitiba/PR, quais características de aprendizagem estão mais presentes no perfil dos participantes?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar criticamente as características de aprendizagem dos alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os vínculos estabelecidos neste processo.

1.2.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos do trabalho são:

- Identificar os estilos de aprendizagem dos alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações.
- Detectar a qualidade dos vínculos estabelecidos no processo de aprendizagem de crianças e professores dos anos iniciais do Ensino fundamental.
- Verificar as aproximações entre os estilos de aprendizagem e o vínculo estabelecido entre as crianças e os professores neste processo.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação foi organizada em seis capítulos. No primeiro foi apresentada a introdução, onde foram descritos o tema e justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa.

A fundamentação teórica foi evidenciada no segundo capítulo, contemplando os temas: aprendizagem, estilos de aprendizagem, vínculo com a aprendizagem e a relação professor e aluno. Para sustentação dos argumentos teóricos foram utilizados autores como: Claxton (2005); Pozo (2002; 2004), Kolb (1984); Alonso, Gallego e Honey (2007), Portilho (2003; 2011), Fernández (1991; 2008), Piaget (1980; 2012), Vygotsky (1991; 2008), Becker (2013), Pichon-Rivière (2007), Visca (1995; 1999,2010); entre outros.

No terceiro capítulo é discutido o método da pesquisa, onde são descritos os procedimentos, os participantes, o local e a amostra da pesquisa, com base em autores como Ricouer (1988; 2005), Coltro (2000) e Triviños (2011).

No quarto capítulo é apresentada a descrição e interpretação dos resultados da pesquisa. E no quinto realiza-se algumas considerações finais que se presume serem pertinentes a esse estudo. Por fim, apresentam-se as referências que sustentaram a presente pesquisa.

2 APRENDIZAGEM

Para compreender os estilos de aprendizagem, faz-se necessário, primeiramente, definir o processo de aprendizagem e para isto vale destacar que o ato de aprender hoje se mostra bastante diferente. A sociedade atual, denominada de Sociedade da Informação, caracteriza-se pela facilidade de acesso a mensagens, dados e conteúdos em consequência das transformações advindas das Tecnologias da Informação e Comunicação (ASSMANN, 2004). No entanto, isso não garante que o sujeito converta a informação em conhecimento e aprendizagem.

Autores como Assmann (2004) e Pozo (2002) utilizam o termo Sociedade do Conhecimento, destacando a relevância e o valor do conhecimento e da aprendizagem e não apenas o acúmulo de informações para a sociedade atual. “O conhecimento – e não os simples dados digitalizados – é, e será, o recurso humano, econômico e sociocultural mais determinante na nova fase da história humana que já se iniciou” (ASSMANN, 2004, p.19).

Já o termo Sociedade Aprendiz, cunhado pelos mesmos autores, traz à tona a importância da aprendizagem em que os sujeitos irão construir e reelaborar seus conhecimentos por meio de habilidades que auxiliem no ato de aprender.

Tais reflexões evidenciam a necessidade de mudança de foco e consciência no cenário educacional frente ao processo de aprendizagem. De acordo com Delors (2003), não basta, de fato, que cada um acumule uma determinada quantidade de conhecimentos; é necessário aproveitar e explorar todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer esses primeiros conhecimentos, e se adaptar a um mundo em mudança.

Ao pensar nas questões sobre aprendizagem, é preciso considerar que muitos alunos têm acesso a diferentes estímulos tecnológicos que favorecem o contato com as informações e aos professores cabe o papel de mediar e construir novos conhecimentos a partir das informações às quais os alunos são expostos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Vale ainda ressaltar que “a aprendizagem pode ser concebida como uma ação contínua

que abarca aspectos como ambiente, emoções, valores e constante aprimoramento” (OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2016, p.128), possuindo assim várias dimensões.

Mostra-se importante, então, que o docente conheça o funcionamento cognitivo dos alunos, suas possibilidades e limitações, para assim compreender a diferença existente entre eles, auxiliando-os a desvelar como aprendem e identificando os seus estilos predominantes de aprender. Tal proposta de reelaboração de diferentes conceitos sobre a temática da aprendizagem é feita por autores como Pozo (2002; 2004), Claxton (2005) Fernández (1998, 2001) e o grupo de pesquisadores coordenados por Bransford, Brown e Cocking (2007).

A concepção de aprendizagem trazida por Pozo (2002) sustenta a ideia de que o ato de aprender faz parte da cultura da aprendizagem; nesse sentido, “a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela” (p.25). Ou seja, à medida que o sujeito é transformado pelo meio, simultaneamente, modifica o meio em um processo integrado. Conclui-se assim que a cultura e a aprendizagem se constroem por meio de processos mútuos e interdependentes, nos quais o sujeito, ator, autor e portador da cultura é constituído por experiências e vivências que contribuem para a construção do conhecimento e, conseqüentemente, a ampliação de sua consciência (de si mesmo, dos outros e do Universo). Nesse sentido, o processo de aprendizado nunca estará completo, pois a cada novo conhecimento adquirido novas situações diferentes poderão ser enfrentadas, permitindo a evolução da humanidade.

Vale ressaltar que a evolução é pluralista, pois é considerada um processo aberto, com infinitas trajetórias possíveis, na qual ocorre tanto de maneira individual como grupal e implica em mudar a mentalidade e a massa crítica do grupo social.

Assim, a evolução está diretamente associada a aprendizagem e na medida em que os limites pessoais são ultrapassados, as potencialidades são desenvolvidas e ampliadas ficando a serviço das pessoas com as quais se convive.

Para que aprendizagem se efetive, é necessário que a pessoa desenvolva os processos cognitivos necessários que são considerados

ferramentas de um recurso cultural, definindo-se como maneiras diferentes de aprender.

Tais processos permitem que o aprendiz construa conhecimentos e reelabore informações, frente à nova cultura da aprendizagem, proporcionando ao mesmo uma atitude pensante e ativa frente ao processo de aprender.

Segundo Pozo (2004), a aprendizagem pode ser concebida em vários níveis de análise, seja como mudança de comportamento, aquisição de informação, representação ou conhecimento, cuja complexidade requer a explicitação dos anteriores em um novo nível hierárquico. Entretanto, é somente nos níveis mais elevados, como construção de representações ou aquisição de conhecimento explícito (aquela que o sujeito sabe informar como se deu) que a aprendizagem se efetiva, ou seja, quando o sujeito representa mentalmente a realidade de modo a poder operar sobre ela.

Nesse mesmo entendimento, Sternberg (2000) considera que a aprendizagem se concretiza quando há um processamento profundo de alguma nova informação, no qual as contingências ambientais são as promotoras da estimulação do raciocínio e, assim sendo, quando uma nova informação é adquirida e armazenada, inicia-se o processamento mental.

Considera-se, desse modo, que o sujeito adquire conhecimento ao modificar a informação criando novos significados e representações.

Explicar as representações permitiria não somente gerar novas representações – ou conhecimentos – mas, sobretudo reestruturar ou dar novo significado a alguns dos produtos desse funcionamento cognitivo implícito. Visto assim, o conhecimento apresenta uma verdadeira ruptura cognitiva em relação aos níveis de análise anteriores, de forma que um sistema de conhecimento é qualitativamente distinto de um sistema de representação, mas, ao mesmo tempo, requer uma continuidade com esses níveis anteriores, uma vez que somente um sistema que tem representações implícitas pode chegar ao conhecimento, da mesma forma que um sistema informativo pode gerar representações. (POZO, 2004, p.106).

Compreende-se, então, que a aquisição do conhecimento caracteriza-se por ser um processo dinâmico e interativo, uma vez que os níveis de análise dependem um dos outros. Nessa perspectiva, frente ao contexto escolar, ressalta-se a importância de frequentemente o professor e o aluno refletirem

sobre suas ações e aprendizagens garantindo, assim, aprendizagens mais significativas.

Ainda, frente à temática da aprendizagem, cabe destacar a concepção proposta por Guy Claxton (2005), a qual destaca o processo de aprendizagem como perpassando todas as fases do desenvolvimento do indivíduo, desde o nascimento até a velhice. Para o autor, cada situação de aprendizagem torna-se uma oportunidade para que o sujeito fortaleça e elabore o potencial de aprendizagem.

O autor ainda propõe, para que o aprendiz esteja mais preparado frente às diferentes oportunidades de aprendizagem, o uso de ferramentas cognitivas as quais são definidas como um conjunto de processos de que o sujeito dispõe para construir o conhecimento.

Claxton (2005) sugere que para a aprendizagem ser concebida são necessários a estruturação e o desenvolvimento de quatro pilares. O primeiro pilar, definido como “resiliência”, demanda diferentes maneiras de conhecer e aprender, com o objetivo de superar as adversidades presentes e vivenciadas na prática, o qual se caracteriza pela flexibilidade e disponibilidade do sujeito em querer aprender.

O segundo pilar, a “desenvoltura”, significa que o aprendiz desenvolve o saber o que fazer perante as situações de incerteza. Para que ocorra o desenvolvimento da desenvoltura, o sujeito deve acionar a imersão, que é tida como uma ferramenta cognitiva. De acordo com Claxton (2005), a imersão pode ser entendida como a competência para aprender a partir da experiência, proporcionando para o aprendiz uma visão do que é significativo em determinado contexto.

O terceiro pilar é a “reflexividade”, que está relacionada ao fato de o sujeito estar aberto às novas aprendizagens, conhecer-se, estando consciente de suas potencialidades e fragilidades, ser capaz de fazer uma avaliação da sua própria aprendizagem e administrá-la eficientemente. Assim, torna-se mais apto a analisar, avaliar, questionar e ressignificar sua própria aprendizagem.

E por fim, o quarto pilar “reciprocidade” trata da aprendizagem por meio da colaboração, ou seja, a interação com o contexto social.

Em suma, “precisamos de uma nova concepção da mente humana e de seus potenciais de aprendizagem: uma concepção que tenha em seu cerne a

capacidade de aprendizagem da própria aprendizagem” (CLAXTON, 2005, p.24).

Nessa direção, os estudos de John D. Bransford, Ann L. Brown e Rodney R. Cocking (2007) trazem informações e novos conhecimentos acerca da aprendizagem. Seus estudos sobre processos cognitivos apontam a relevância e o papel da aprendizagem para a modificação estrutural e funcional do cérebro. A esse respeito, afirmam que a aprendizagem organiza e reorganiza o cérebro, que apresenta diferentes partes preparadas para aprender em tempos diferentes. Ainda de acordo com os autores, além do processo de aprendizagem, as interações feitas com o ambiente também interferem na organização cerebral.

Desse modo, conclui-se que, ao exercer os processos cognitivos, o sujeito modifica e transforma o conhecimento, criando novas estratégias e habilidades, além de modificar a estrutura cerebral.

Ainda na busca por melhor esclarecimento do processo de aprendizagem, a autora Alicia Fernández (2008, p. 55) corrobora afirmando que “aprender é ir do saber a apropriar-se de uma informação dada a partir da construção de conhecimento; processo no qual intervêm inteligência e desejo”. Nessa direção, o indivíduo não pode aprender se não conhece algo de seu próprio saber. O processo de aprender o conecta com a necessidade de abdicar de algo “velho”, contudo relacionando-se, principalmente, à possibilidade de utilizar o velho para criar o novo. Assim, para aprender é necessário que o sujeito construa espaços nos quais se torne ativo e autor, sendo aprendente e ensinante de sua própria aprendizagem.

Fernández (2008, p. 99) assevera que, ao falarmos de aprendizagem, devemos compreender que esta se dá por meio de um modo subjetivo de situar-se, ou seja, “para ensinar, o ensinante precisa conectar-se com sua posição aprendente e favorecer que os alunos possam conectar-se com a sua posição ensinante”.

Com isso, o processo de aprendizagem se define a partir de como nos relacionamos com o conhecimento, ou seja, ora como ensinantes e ora como aprendizes, independente do papel o qual estejamos assumindo nesse processo, o de professor ou aluno.

Logo, os professores, como ensinantes, proporcionam um espaço saudável de aprendizagem quando conseguem considerar e recorrer ao sujeito ensinante dos aprendentes, ou seja, dos seus alunos. Nessa perspectiva “o sujeito não só é ativo frente à construção do conhecimento que vai ‘incorporar’ (isto é, enquanto aprendente), mas também o é enquanto transforma a situação na qual está aprendendo e o próprio ensinante” (FERNÁNDEZ, 2008, p.61).

Nesse sentido, o aprendiz precisa ser guiado pelo ensinante – no contexto escolar, o professor – direcionado a desenvolver suas ferramentas cognitivas, estratégias, estilos e habilidades durante a aprendizagem, para então efetivar a construção do conhecimento. No entanto, é preciso que o docente se autoconheça e conheça o modo como seus alunos aprendem como fator fundamental para a mudança da realidade educativa, a fim de que sua atuação oportunize a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

2.1 ESTILOS DE APRENDIZAGEM

À luz do aporte apresentado em relação à aprendizagem, a partir de um enfoque cognitivista, passarei a tratar sobre os estilos de aprendizagem, que são as diferentes formas como os sujeitos gostam de aprender, incluindo o modo como recebem, interpretam e pensam.

O interesse em relação ao processo de aprendizagem humana instigou os teóricos a observarem diversas particularidades das pessoas frente a uma mesma situação de aprendizagem, que os levou a concluir que a maneira como os sujeitos interagem com o conhecimento e com o processo de aprendizagem pode ser revelada por meio de estilos de aprendizagem.

De acordo com Beltrami (2008), a Teoria dos Estilos de Aprendizagem objetiva que o sujeito aprendente reconheça o(s) seu(s) estilo(s) predominantes durante o processo de aprendizagem e a partir daí potencialize os demais estilos, tornando flexível sua maneira de aprender.

Os estilos de aprendizagem, de acordo com Alonso e Gallego (2002), caracterizam-se como traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.

Os estilos de aprendizagem podem ser compreendidos como as tendências e preferências individuais de uma pessoa, que influenciam em sua forma de apreender um conteúdo. Vale ressaltar, ainda, que “não existe uma só e única maneira de aprender” (OSPINA; SALAZAR; MENESES, 2013, p.82). Contudo, evidencia-se que, na prática pedagógica, “nem sempre os estilos exigidos estão de acordo com os estilos dos estudantes, o que pode levar à facilitação ou debilitação do processo de ensino-aprendizagem” (SANTOS; AMADI; OLIVEIRA, 2005, p.7).

Nesse sentido, identificar os estilos de aprendizagem oportuniza que o sujeito aprendente se autoconheça, assim como proporciona que as pessoas que convivem com o aprendiz também o conheçam. Portanto, ao distinguir o modo pelo qual o aluno tem preferência ao aprender, considera-se que tanto o professor como o aluno podem compreender melhor o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, obter melhores resultados em suas atividades acadêmicas e educativas.

A Teoria dos Estilos de Aprendizagem é aqui abordada a partir da análise do referencial de autores como Kolb (1984), Honey e Mumford (1986), Alonso (1994), Portilho (2003), Beltrami (2008) e Cerqueira (2006).

O autor e psicólogo americano David Kolb afirma que a aprendizagem se mostra como um processo experiencial, individual e cíclico constituído por quatro estágios que formam o ciclo da aprendizagem. O primeiro estágio define-se pela “experimentação concreta”, no qual o sujeito demonstra interesse de aprender por meio de um envolvimento integral com a situação de aprendizagem. O segundo estágio, nomeado como “observação reflexiva”, refere-se à análise das situações por parte do aprendiz, ocorrendo conseqüentemente à reflexão a respeito das experiências e informações. Já o terceiro estágio, intitulado “conceitualização abstrata”, relaciona-se à criação de conceitos, teorias e ideias para elucidar e sustentar as observações realizadas. Por fim, a “experimentação ativa” é o estágio em que ocorre a experimentação das situações, ou seja, quando se coloca em prática as ideias e teorias levantadas na fase anterior.

Kolb (1984) ressalta que para cada estágio o aprendiz desenvolve habilidades específicas, as quais se constituem em quatro estilos de aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador.

O sujeito que apresenta como estilo predominante de aprendizagem o convergente tende a utilizar-se da conceitualização ativa e a experimentação ativa, que auxiliam na definição de problemas e na tomada de decisão. Já quem possui o estilo divergente tende a aprender a partir da observação reflexiva, apresentando uma habilidade mais imaginativa e maior atenção aos significados. O estilo assimilador refere-se à pessoa que possui raciocínio indutivo e habilidades para desenvolver modelos teóricos e abstratos. Por fim, o estilo de aprendizagem acomodador refere-se aos sujeitos intuitivos, que tendem a utilizar o ensaio e erro para a resolução de problemas e buscam informações apoiadas em outros sujeitos.

Para identificar o estilo de aprendizagem predominante em uma pessoa, Kolb criou o instrumento Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Learning Style Inventory* – LSI), precursor de inventários de estilos de aprendizagem. Conforme Portilho elucida, “é um instrumento de autodiagnóstico que propõe quatro pontuações. Essas representarão a insistência ou ênfase relativas a cada uma das etapas do ciclo de aprendizagem” (2003, p.114).

Ainda conforme Portilho (2003), Kolb define que os estilos de aprendizagem são situacionais, ou seja, a pessoa pode apropriar-se de um ou outro estilo de acordo com a situação na qual se encontra.

Outra proposta que segue a ideia do processo de aprendizagem apresentada por David Kolb (1984) é a dos autores Peter Honey e Alan Mumford (1986), que adequaram às características dos estilos de aprendizagem e o inventário de estilos de aprendizagem propostos por Kolb ao contexto e à população inglesa.

Segundo Alonso e Gallego (2002), Honey e Mumford, em 1986, sistematizaram um esquema de aprendizagem composto por quatro etapas, as quais denominaram: experimentação, reflexão, elaboração de hipótese e aplicação. Essas etapas são representadas como quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

O primeiro estilo, o ativo, é relacionado às pessoas que apreciam experimentar novas situações e estar em grupo e se motivam com tarefas diferentes. O reflexivo refere-se aos sujeitos mais observadores e analíticos frente à tomada de decisão. Já no estilo teórico, os indivíduos tendem a serem lógicos, racionais, objetivos e sintetizadores; assimilam as observações

ancoradas em teorias lógicas e complexas. Por fim, os sujeitos que possuem o estilo pragmático têm foco em resultados, colocam em prática suas ideias buscando a funcionalidade do que aprenderam.

A partir desse estudo, Honey e Mumford (1986 apud ALONSO; GALLEGO, 2002) elaboraram o instrumento *Learning Styles Questionary* – LSQ, que tem como finalidade identificar quais as tendências do comportamento de cada pessoa frente ao seu processo de aprendizagem.

Catalina Alonso (2002), adaptando o instrumento LSQ, o qual traduziu para o espanhol, deu origem ao *Cuestionario Honey-Alonso sobre Estilos de Aprendizaje* (CHAEA), a fim de utilizá-lo em investigações e pesquisas sobre o estilo de aprendizagem em estudantes universitários.

No ano de 2003, a professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho traduziu o CHAEA para o Português e o adaptou ao contexto brasileiro denominando-o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA). Portilho (2003) realizou uma pesquisa abordando estudantes universitários que se encontravam no primeiro e no último ano de quatro cursos diferentes.

Posteriormente, em virtude da ausência de material específico para o diagnóstico do estilo de aprendizagem de crianças pequenas, Portilho e Beltrami desenvolveram o Inventário de Estilos de Aprendizagem para Crianças Portilho/Beltrami, no qual se mostrou necessário adaptar as qualidades referentes a cada um dos quatro estilos de aprendizagem às características fundamentalmente infantis. Nesse sentido, Beltrami (2008, p.57) assevera a necessidade de “transferir para as crianças de seis anos as possíveis atividades e também as situações típicas que aconteceram ora na sala de aula, ora em outros ambientes do interesse e convívio da criança dessa faixa etária”.

Nessa perspectiva, as autoras, ao relacionarem os conteúdos experienciados na sala de aula com os estudos da Teoria dos Estilos de Aprendizagem, afirmam as seguintes características mais presentes, porém não restritas, a cada estilo descrito: No estilo ativo, a criança é comunicativa, rápida em suas tarefas, curiosa, gosta de descobrir novidades e diversificar o ambiente onde estuda e brinca. Já no estilo reflexivo, a criança primeiramente observa, analisa o ambiente e, em seguida, participa dele. Quando o estilo

predominante destaca-se como o teórico, o aprendiz revela-se, em geral, organizado; planeja suas tarefas e quer saber o porquê dos fatos, buscando explicação para tudo. Por fim, a identificação do estilo pragmático se dá quando a criança apresenta atitudes por meio das quais busca colocar suas ideias em prática, gostando de resolver a situação, agradando-lhe a praticidade das coisas e as novidades que surgem nas tarefas, além de fazer suas escolhas de maneira rápida, objetiva e útil.

Por fim, as autoras puderam constatar que também é possível a identificação dos estilos de aprendizagem nas crianças na fase da Educação Infantil, pois de acordo com Beltrami (2008, p.59), elas revelam “na espontaneidade e naturalidade de suas atitudes, que tornaram as características dos estilos evidentes e perceptíveis tanto na situação de aprendizagem formal como nas situações de aprendizagem assistemáticas, no relacionamento com os pares”, o que ocorre em variados espaços e a qualquer hora.

Ao compreender que a Teoria dos Estilos de Aprendizagem busca descrever as características de aprendizagem mais presentes em cada sujeito e que estas são experienciais, individuais e constituídas por quatro estágios cíclicos (KOLB, 1984), considera-se que a presença de combinações dos estilos de aprendizagem é desejável, uma vez que sugere que o indivíduo utiliza-se de diversas estratégias para aprender, completando, assim, o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb. Logo, presume-se que completar o ciclo de aprendizagem potencializa a construção do conhecimento.

Vale ressaltar, a respeito do aporte adotado, que os autores concordam que os estilos de aprendizagem não podem ser entendidos como estáticos e os inventários para levantamento do perfil do aprendiz não se revelam como testes que intetam alcançar os traços de personalidade dos sujeitos. Cerqueira (2006, p.35), por exemplo, afirma que o conceito de estilo não implica habilidade, capacidade ou inteligência em si; se trata de delimitar o modo pelo qual o sujeito prefere utilizar suas habilidades práticas, não havendo estilos bons ou maus, mas apenas diferentes.

Tais reflexões corroboram que a conscientização acerca dos estilos de aprendizagem apresenta relevância para o contexto educativo e o processo de aprendizagem.

2.2. A CRIANÇA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo como objetivo realizar algumas reflexões sobre as características do desenvolvimento cognitivo das crianças de 6 a 10 anos buscaram-se autores relevantes para a temática proposta nesta pesquisa.

Partindo do pressuposto sustentado por Claxton (2005, p.185) segundo o qual “as bases da boa aprendizagem são lançadas bem cedo na vida”, torna-se evidente que as experiências e aprendizagens realizadas têm fundamental papel na bagagem educacional do aprendiz, assim, ressalta-se a necessidade de práticas educativas planejadas e eficientes à criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental por parte dos docentes.

É oportuno que o professor considere que, na infância, a criança apresenta abertura e disponibilidade para novas e diferentes aprendizagens; períodos sensíveis, chamados de “janelas da aprendizagem”, e que dizem respeito “à questão de tempo biológico próprio de cada criança” (BELTRAMI, 2008, p. 69). Com base nisso, deve-se levar em conta que cada criança manifesta um ritmo específico para aprender, o que demanda que o professor, em sala de aula, compreenda a individualidade dos seus alunos frente ao processo de construção do conhecimento.

Loos-Sant’Ana e Gasparim (2013) consideram que fica clara a relevância de o professor conhecer as etapas que uma criança atravessa, pois, à sua frente, não há somente um aluno, mas uma pessoa construindo-se e estruturando seu pensamento, sua afetividade, sua identidade e sua autonomia. Nesse sentido, é preciso que o professor possua um conhecimento abrangente acerca dessa fase, por meio de uma formação adequada, que lhe possibilite perceber e conhecer as características peculiares ao desenvolvimento de seus alunos. Com esses subsídios, o educador pode realizar um melhor planejamento das condições de ensino e elaborar atividades que promovam um entrosamento mais produtivo entre os conteúdos da escola e as necessidades da criança em desenvolvimento, tornando a aprendizagem mais prazerosa e com significado individual.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental conhecer as características significativas do desenvolvimento cognitivo das crianças segundo Jean Piaget (1980), apresentadas em sua obra “Seis estudos de Psicologia”.

Piaget sistematiza o desenvolvimento cognitivo do sujeito em fases, as quais ele denomina de estágios do desenvolvimento, que, observáveis por meio das ações dos sujeitos, explicam como o conhecimento é construído e de que forma as estruturas mentais se desenvolvem. Os estágios são interdependentes, cada um possuindo características próprias que influenciarão o alcance do subsequente.

Alguns mecanismos decorrem desses estágios, proporcionando ao sujeito novas aquisições de aprendizagem. São eles: esquemas, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Compreendem-se por esquemas as estruturas mentais que permitem ao indivíduo a adaptação intelectual. A assimilação é constante e está relacionada à adaptação de um novo conceito a determinado esquema mental já existente. Quanto à acomodação, refere-se à modificação de esquemas já existentes e à criação de novos esquemas. Por fim, a equilíbrio é o que permite ao sujeito elevar o próprio sistema cognitivo.

As crianças participantes desta pesquisa encontram-se no estágio operatório concreto, conforme afirma Piaget (2012), que se caracteriza pelo pensamento lógico, reversível e descentrado, pela capacidade de classificar objetos em diferentes categorias, além da noção de conservação. Nesse estágio, a criança se torna cooperativa, o que favorece a aprendizagem em pares e com o professor. É nessa cooperação que a heteronomia (as regras são aprendidas e são designadas pelo outro, o adulto) e a autonomia (o sujeito toma decisões baseado nos seus conhecimentos prévios) interagem e contribuem para o processo de aprendizagem.

Outro teórico que também contribui para o entendimento do desenvolvimento das crianças é Lev Semenovich Vygotsky (2008), o qual afirma que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos diferentes, mas que coexistem e se influenciam. O autor discorre que a construção subjetiva decorre da interação do sujeito com a sociedade, sendo importante compreender o sujeito como agente ativo da sua própria história desde o seu nascimento. Assim, a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o início da vida, pois ela é indissociável do sujeito, do espaço e do tempo.

Ao investigar a influência da interação social na consecução das funções mentais, Vygotsky afirma que é com as aprendizagens escolares “que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência reflexiva e o controle deliberado, adquirem um papel de destaque no processo de desenvolvimento.” (VYGOTSKY, 2008, p. 77).

Segundo Vygotsky (2008), o desenvolvimento humano compreende os processos de maturação do organismo, mas a aprendizagem, a partir da relação com o contexto social, por meio da mediação simbólica, possibilita o despertar de processos internos que tornam o sujeito capaz de dar sentido à sua vida. O contato do sujeito com o meio, mediado por instrumentos e signos, permite a interação e a construção do conhecimento.

Logo, a linguagem, como um sistema simbólico, construída a partir de pressupostos mentais capazes de lhe dar suporte e armazenar símbolos que possibilitam a verbalização dos pensamentos, assume grande relevância na teoria vygostkyana, funcionando como elemento mediador entre o sujeito e a sociedade. Assim, a movimentação simbólica, enquanto símbolo já armazenado serve de facilitadora para que outro seja assimilado, potencializando a aprendizagem significativa.

Vale ressaltar que, para entender a relação entre o desenvolvimento e a capacidade de aprender do aluno, é necessário ater-se aos níveis de desenvolvimento real e proximal. O nível de desenvolvimento real é caracterizado, de acordo com Vygotsky (1991, p.95), pelo “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. Já o nível de desenvolvimento proximal “é determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOSTSKY, 1991, p.67). Enquanto o desenvolvimento real se refere ao conhecimento prévio do sujeito, o proximal se refere ao conhecimento a ser construído, porém desde que mediado por outro que facilite a aprendizagem.

Nesse sentido, ao associar os mecanismos da teoria de Piaget e Vygotsky à sala de aula, evidencia-se a necessidade de que o professor possua conhecimentos prévios sobre esses conceitos para exercer uma docência adequada à faixa etária de seus alunos.

Nesta direção, o estudo proposto pretende apresentar conhecimentos a respeito dos estilos de aprendizagem dos alunos e professores relacionando-os a como os alunos percebem sua aprendizagem para que assim os professores possam se instrumentalizar e melhorar sua prática educativa, auxiliando assim, na aprendizagem e desenvolvimento do educando.

2.3. VÍNCULO COM A APRENDIZAGEM

É possível observar a aprendizagem do ser humano ocorrendo em diferentes espaços, de forma sistemática ou assistemática, sendo influenciada por múltiplas dimensões, entre elas a subjetiva, vinculada à significação que o sujeito atribui à sua própria aprendizagem, as quais podem ser chamadas de significações afetivas ou vinculares.

Autores como Visca (1995), Pichon-Rivière (2007), Fernández (2008), Silva (2016) e Barbosa (2017) tratam do tema vínculos de aprendizagem.

O vínculo com a aprendizagem se torna importante na medida em que está relacionado ao desejo do sujeito em aprender. Sendo o vínculo entendido como valências positivas e negativas, presentes na relação com as situações de aprendizagem (VISCA, 1995; BARBOSA, 2017), a forma como o aprendiz considera as interações com o objeto a ser aprendido tende a refletir na qualidade da construção do conhecimento.

Entre as várias teorias a respeito do vínculo, Pichon- Rivière (2007) estabelece que, na relação entre um sujeito e um objeto, se expressa uma significação e esse processo recebe o nome de vínculo, o qual sempre termina por internalizar algo entre essas relações objetais, sejam esses vínculos saudáveis ou não.

Nessa direção, é possível observar que nas relações entre os sujeitos se desenvolve uma dinâmica dialética que se estrutura por meio dos movimentos de significação, construção ou modificação de si e do outro. A partir dessa dialética, evidencia-se que a vinculação “não ocorre somente em domínios conscientes da mente humana, mas também é um fenômeno que abarca o ser humano em outras esferas, tornando-se desta forma uma elaboração em que o ser vincula-se aos diferentes objetos internos e externos” (SILVA et al., 2016,

p.51). Portanto, as vinculações externas mostram-se como reflexos das relações internas de vínculos subjetivos.

Ao compreender a influência das questões subjetivas para a aprendizagem, evidencia-se a relevância das significações afetivas que compõem o entendimento do mundo pelo sujeito. O sujeito, ao vincular-se, estabelece uma variedade de significações pessoais com diferentes objetos integrantes da situação, que oportunizam atribuição de sentido ao espaço, às pessoas, às temáticas ou às situações vividas naquele contexto. Logo, ao se falar de aprendizagem, o vínculo se mostra fundamental, na medida em que há uma relação de troca de conhecimentos, experiências e vivências com o outro, em que cada indivíduo e o grupo adquirem vinculações com os conteúdos ensinados e com a aprendizagem (PICHON-RIVIÈRE, 2007).

Essas relações vinculares podem ser observadas na relação professor, aluno e conhecimento. Segundo afirma Küster (2008), são criadoras de significados pessoais e culturais, possibilitando o desenvolvimento da consciência de si e trazendo a atenção para a necessidade de um olhar mais apurado ao próprio processo evolutivo que constituirá o sujeito enquanto pessoa.

Enquanto sujeito aprendiz, os desejos, escolhas, significados e sentidos serão construídos a partir das experiências e constituir-se-ão de maneira singular no seu processo de aprender, a partir das relações com o outro. Para poder aprender, o sujeito precisa apropriar-se da atitude de aprendente e ensinante, independente do papel o qual assuma nesse processo, o de professor ou aluno. Assim, é necessário que o sujeito conecte-se e articule os novos conhecimentos ao que já conhece e permita-se mostrar aquilo que já sabe.

Tais posicionamentos podem ocorrer simultaneamente e encontram-se presentes nos mais variados tipos de vínculos que um sujeito vivencia, tais como pais-filhos, irmão-irmão, amigo-amigo, aluno-professor etc. Assim, o conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, uma vez que são duas posições subjetivas, as quais encontram-se presentes em uma mesma pessoa e em um mesmo momento. Vale ressaltar que, nessa dinâmica, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade. Fernández (2008, p.58) assegura que, “para realizar

uma boa aprendizagem, é necessário conectar-se mais com o posicionamento ensinante do que com o aprendente. E, sem dúvida, ensina-se a partir do posicionamento aprendente”.

Assim, para que a aprendizagem aconteça, é necessária a presença e diferença entre as instâncias aprendente-ensinante-conhecimento. Cada pessoa se relaciona com o outro como ensinante, consigo mesmo como aprendente e com o conhecimento como um terceiro de um modo singular. Analisando o modo como uma pessoa relaciona-se com o conhecimento e o ensinante, encontram-se padrões relacionais que se repetem e que mudam ao longo de toda a sua vida nas diferentes áreas. Portanto, evidencia-se a relevância – para uma melhor compreensão da aprendizagem em um determinado contexto – de elucidar a maneira pela qual os alunos se relacionam e se vinculam com os sujeitos e objetos que permeiam a aprendizagem.

O desenho é uma forma com que a criança representa uma imagem mental construída a partir das suas vivências e pode ser utilizado como repertório para a análise do processo de aprender.

Ao desenhar, a criança pode situar o par educativo na dimensão afetiva, representando graficamente as proximidades, distanciamentos e particularidades da relação educativa. Assim, asseveram Sakai et al. (2012), o teste do par educativo “permite conhecer a relação vincular estabelecida no contexto de aprendizagem e como ela está sendo vivenciada”, evidenciando sua relevância para o presente estudo.

O desenho é um recurso que viabiliza olhar para o aprendiz e sua aprendizagem possibilitando uma conversa entre a história do aprendiz e suas reações diante das situações de aprendizagem no momento atual. Diante dessa visão, é possível olhar para o todo, para as partes e para as suas possíveis interações coexistentes no ambiente educativo.

Por fim, averígua-se que o vínculo construído na relação professor, aluno e conhecimento necessita ser compreendido para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem pautado na pluralidade dentro do espaço de aprendizagem.

2.4 RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO

O processo da aprendizagem abordado pela visão social considera as relações sociais, ou seja, a interação com o outro como fundamental para a construção dos conhecimentos e desenvolvimento do sujeito. Apropriando-se das práticas culturalmente estabelecidas, o sujeito evolui das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, que o ajudarão a conhecer e controlar a realidade. Nesse sentido, Vygotsky (1991) destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Segundo o autor, as funções de desenvolvimento das pessoas aparecem inicialmente no nível social, interpsicológica, e, depois no nível individual, intrapsicológica, ou seja, o processo de internalização das aprendizagens envolve uma série de transformações que colocam em relação o social e o individual. Portanto, a apropriação dos objetos culturais transcorre, fundamentalmente, a partir das relações estabelecidas entre as pessoas com o meio social.

No âmbito escolar, evidencia-se que o professor é o principal mediador na interação sujeito-objeto. Desse modo, as ações entre professor e aluno facilitam, ou não, o alcance dos objetivos desejados, ou seja, a aprendizagem. A natureza dessa relação também é afetiva e depende do modo e da qualidade de como a mediação é vivenciada pelo sujeito na sua relação com o objeto de conhecimento e que pode tanto direcionar ao sucesso quanto ao fracasso.

De acordo com Fernández (1991, p. 52), para aprender é preciso que se estabeleça um vínculo entre quem ensina e quem aprende, pois “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”. A aprendizagem escolar não acontece somente no campo do conhecimento, há uma base afetiva permeando essas relações.

A afetividade refere-se à capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo (ALMEIDA, 2010, p.26) e pela valoração que damos às situações. Ela pode ser encarada como um conjunto na medida em que faz parte de muitas situações que integram e formam o sujeito em sua totalidade. Assim sendo, a afetividade está diretamente relacionada a um leque de

possibilidades para designar o que nos afeta ou o que e quem afetamos, bem como a maneira como somos impactados por esses afetos.

Esse aspecto mostra-se importante quando se trata da relação entre professor e aluno. O professor expressa a afetividade quando abre espaço para o seu aluno e acolhe o que ele traz, desenvolvendo confiança e liberdade para perguntar e resolver suas dúvidas. Nessa direção, Loos-Sant'Ana e Gasparim (2013) afirmam que a qualidade das interações promovidas no espaço da sala de aula contribuirá, em grande medida, para levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas cognitivas, afetivas ou motoras.

Nesse sentido, Moraes (2004) também defende que o sujeito encontra-se em constante desenvolvimento num movimento de interação entre ele e objeto. Nesse processo, a aprendizagem acontece sob diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, social e cultural. O ser é visto como multidimensional, sendo um sujeito complexo em que as variadas dimensões interagem continuamente. Para que a aprendizagem aconteça, faz-se necessário entender as relações que se estabelecem entre sujeito e objeto, entre o que ele sabe e o que pretende saber, de acordo com o contexto em que vive, para que as mudanças nas estruturas da organização do indivíduo possam ser transformadas.

Becker transita em suas reflexões acerca da relação professor e aluno, promovendo, por assim dizer, a categorização da atitude do professor frente ao conhecimento e o aluno.

Na tentativa de classificar as ações do professor em sala de aula sob as influências das correntes epistemológicas da Filosofia e Psicologia, Becker (1992) elabora uma classificação que propõe três modelos pedagógicos, a saber: Pedagogia Diretiva, Não diretiva e Relacional.

Os pressupostos dessas concepções pedagógicas estão nas epistemologias denominadas Empirismo, Apriorismo e Construtivismo.

O modelo pedagógico diretivo é baseado na concepção epistemológica do empirismo, na qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem e é também caracterizado como um agente transmissor e o aluno, por sua vez, mostra-se passivo frente ao conhecimento, pois, assim como uma "folha em branco", aprende exclusivamente por meio de suas experiências de forma receptiva.

O modelo pedagógico não diretivo, que está baseado na concepção epistemológica do apriorismo, acredita que o conhecimento é algo que o sujeito já traz consigo, inato ou programado na bagagem hereditária, para amadurecer mais tarde. Nesse modelo, segundo Becker (2001, p. 19), o professor entende que o aluno traz um saber e que ele apenas precisa trazer à consciência e organizar ou recheiar o conteúdo, sendo um facilitador dessa ação. Assim, caberia à ação pedagógica apenas desencadear um processo de descoberta daquilo que o aluno possui a priori.

Ainda, segundo Becker (2013, p. 15), "a postura apriorista opõe-se à empirista na medida em que relativiza a experiência, absolutizando o sujeito". Assim, essa ideia sustenta-se na aprendizagem centrada no aluno.

Já no modelo pedagógico relacional, baseado na concepção construtivista do conhecimento, tendo como aporte teórico a Epistemologia Genética de Piaget, Becker apresenta uma perspectiva relacional, na qual professor e aluno dialogam entre si, refletem e, conseqüentemente, mostram-se aprendentes no processo de ensino e aprendizagem. Pode-se afirmar que essa concepção compreende uma prática em que a aprendizagem centra-se no conhecimento, sendo tanto o professor e o aluno sujeitos ativos nesse processo.

Assim, distinguir como se dá a relação professor e aluno frente ao conhecimento possibilita identificar qual concepção de aprendizagem permeia determinado contexto e os seus reflexos nas atitudes dos sujeitos diante do objeto a ser aprendido, ou seja, uma atitude transmissora, receptora ou participativa.

Logo, entender a relação professor e aluno como um reflexo das influências dos modelos sociais no processo de ensino e aprendizagem evidencia a necessidade de, também, compreender os vínculos estabelecidos nessa relação, uma vez que, estes podem oportunizar ou não o desejo do aluno em buscar o novo e aprender.

3 MÉTODO

A fim de desvelar como ocorre o fenômeno da aprendizagem, este estudo de caráter qualitativo, de abordagem fenomenológica hermenêutica, propõe-se a observar as relações que se estabelecem no ambiente educativo por meio da descrição e do exercício reflexivo de tudo o que se apresentou a percepção da pesquisadora, para que assim fosse interpretado criticamente o sentido do produto cultural no seu contexto.

A escolha pela fenomenologia hermenêutica se deu pela possibilidade que esta oferece de desvelar os fatos por meio de desenhos e relatos, na busca de interpretá-los com reflexão (COLTRO, 2000). A proposta busca compreender os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem à sua existência no mundo, por meio de sua linguagem, em discursos, chegando à compreensão de suas ações.

O discurso é muito mais que um caso de comunicação inter-humana, segundo Ricouer (2005), pois nesse paradigma do distanciamento na comunicação o que se revela é um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana e imprime uma forma de ação na medida em que o sujeito se refere ao outro e as coisas, utiliza-se do contexto, sendo possível desvelar criticamente a realidade deste. Assim, o pesquisador, pela interpretação do discurso, alcança aspectos significativos essenciais para compreender o outro.

Logo, o discurso pode ser entendido como um elemento mediador que permite interpretar e compreender, tanto os processos subjetivos, sociais quanto os culturais da pessoa. Assim, sumarizando a definição da fenomenologia hermenêutica, Ricouer (1988, p.487) afirma que:

A toda estrutura de significação em que um sentido direto, primário, literal designa por acréscimo um outro sentido indireto, secundário, figurado, que apenas pode ser apreendido através do primeiro. Essa circunscrição das expressões com sentido duplo constitui, precisamente, o campo hermenêutico... A interpretação, diremos, e o trabalho do pensamento que consiste em decifrar o sentido escondido no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação literal; mantendo assim a referencia inicial a exegese, isto é, a interpretação dos sentidos escondidos.

Esta abordagem metodológica destaca os significados contextuais, a historicidade e a comunicação do conhecimento das ciências sociais e humanas. Ela emerge no campo da educação no sentido de dar conta da história e linguagem necessárias à compreensão desta área do conhecimento. A partir de uma atitude interpretativa em que o sujeito e objeto são melhor compreendidos por meio da linguagem, que é fruto tanto do pensamento, como das experiências práticas (TRIVIÑOS, 2011).

Nessa perspectiva, adotar essa abordagem de natureza interpretativa, nesse estudo, representou a possibilidade de analisar os fenômenos no cotidiano educativo, a partir do olhar de quem vivencia o contexto.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa dissertação é fruto de um recorte da pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada, que pertence a linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação Continuada de Professores do Programa *Stricto Sensu* em Educação da PUCPR. A pesquisa se desenvolveu na própria instituição de ensino de atuação dos professores e alunos, no município de Curitiba – PR, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos sob o número 205.177, com data da relatoria em 20 de fevereiro de 2013.

Ressalta-se que a presente pesquisa é um recorte do estudo que vem sendo realizado pelo GAE desde o ano de 2013, o qual vem corroborando com diversas produções científicas (artigos, dissertações, teses, livros e etc.).

A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede Municipal de Curitiba, localizada em um bairro periférico da região norte da cidade. Os dados foram coletados a partir um programa de formação continuada oferecido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente (GAE) o qual faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, além da observação de sala de aula e, por meio de instrumentos específicos (descritos abaixo) que avaliaram a temática proposta. Contou-se com uma amostra 105 crianças e 12 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do 2º ao 5º ano, que optaram em participar do citado programa de formação continuada.

O programa de formação continuada teve início em setembro de 2016, finalizando em novembro do mesmo ano. Foram realizados oito encontros semanais, com duração de duas horas.

A escolha desta instituição se deu pelo fato da mesma participar do Projeto Equidade na Educação da Secretaria Municipal de Educação, o qual é contemplado pelo Projeto Curitiba Mais Educação. O Projeto Equidade na Educação surgiu a partir da seguinte justificativa: “considerando o direito de aprender a todos os estudantes e reconhecendo que o contexto escolar é marcado por desigualdades socioculturais, faz-se necessária a ampliação e qualificação de atendimento aos estudantes mais frágeis socialmente.” (Secretaria Municipal de Educação, 2015, p.08).

O projeto em questão conta ainda com o objetivo central de “propiciar às escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba trajetórias mais equânimes, qualificando o atendimento e contribuindo, desta forma, para a construção de uma BOA ESCOLA.” (destaque do autor) (Secretaria Municipal de Educação, 2015, p.08).

Nesse sentido, o de auxiliar a escola frente ao objetivo proposto pelo Programa Equidade na Educação, a pesquisa utilizou-se de instrumentos que apoiaram o estudo da temática proposta.

3.2 PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 12 professoras¹ da escola de Educação Básica que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Município da cidade de Curitiba-PR. As características das professoras são descritas na Tabela 1:

¹ Foram inscritos 22 professoras no programa, porém houve a desistência de 10 professoras a partir do segundo encontro do programa de formação continuada.

Tabela 1 - Caracterização das professoras da pesquisa.

Professores	Idade	Formação	Tempo de profissão	Tempo de atuação na Instituição
P4	29 anos	Pedagogia	6 anos	4 anos
P6	33 anos	Pedagogia	8 anos	2 anos
P7	60 anos	Pedagogia	7 anos	3 anos
P11	38 anos	Pedagogia	17 anos	9 anos
P12	50 anos	Pedagogia	26 anos	6 anos
P15	53 anos	Pedagogia	10 anos	2 anos
P16	35 anos	Pedagogia	19 anos	6 anos
P17	41 anos	Pedagogia	14 anos	2 anos
P18	38 anos	Pedagogia	19 anos	3 anos
P19	34 anos	Pedagogia	10 anos	4 anos
P20	39 anos	Pedagogia	21 anos	4 anos
P21	44 anos	Pedagogia	5 anos	3 anos
Médias	41 anos	-	13 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Todas as participantes eram mulheres, com média de idade de 41 anos, variando entre 29 e 60 anos. A média de tempo de atuação na profissão (levando-se em conta o período de atuação antes do trabalho na escola onde foi desenvolvida a pesquisa) foi de 13 anos; não houve participante com menos de 5 anos de atuação como professora. O tempo de atuação das professoras na escola onde se desenvolveu a pesquisa variou entre 2 a 9 anos. P17 era a docente com menos tempo de atuação na escola estudada, com 2 anos, e P11 com 9 anos de atuação na mesma escola.

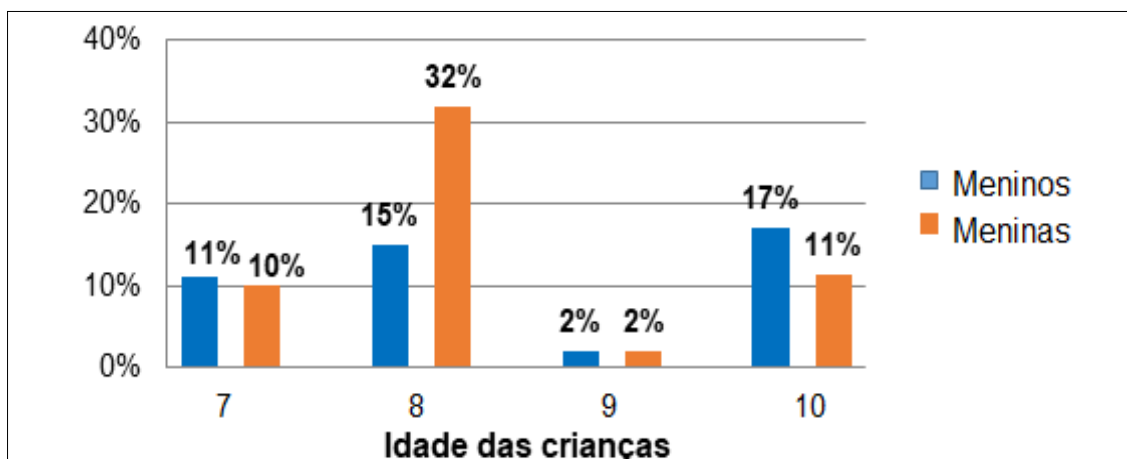
Das 12 professoras participantes da pesquisa 4 estavam na faixa etária dos 29 aos 39 anos de idade, 2 na faixa dos 40 anos de idade e 3 acima dos

50 anos de idade. Pode-se dizer que esta é uma população com experiência na carreira docente, com média de 13 anos de atuação como professora, sendo o maior tempo de atuação de 26 anos e o menor de 5 anos. Quanto ao tempo de atuação das docentes na instituição, a média foi de 4 anos, tendo o maior tempo de atuação de 9 anos e o menor de 2 anos.

Quanto a formação acadêmica, as doze professoras possuíam a graduação em Pedagogia. Todas são concursadas pela Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Curitiba – PR.

Além das 12 professoras foram pesquisadas 105 crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As crianças eram alunas das respectivas educadoras, das quais 54% eram meninas e 46% meninos, com idade de 7 a 10 anos. Destes, 21% tinham 7 anos e estavam no 2º ano, 47% estavam com 8 anos e no 3º ano, 4% tinham 9 anos e encontravam-se no 3º ano e 28% tinham 10 anos e estavam no 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As idades foram relatadas pelas próprias crianças no campo identificação do desenho par educativo.

Gráfico 1: Caracterização das crianças da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As crianças selecionadas frequentavam as turmas regentes das professoras pesquisadas. A participação destas se deu por meio da presença na aula, no dia e horário pré-agendado com a docente.

3.3. LOCAL E PERÍODO DO ESTUDO

A coleta de dados ocorreu na própria instituição de ensino, na cidade de Curitiba, Paraná, Brasil, no período de setembro a novembro de 2016 e foi dividida em três momentos subsequentes: a aplicação do questionário Honey-Alonso de Estilo de Aprendizagem (QHAEA), durante um dos encontros da formação continuada das professoras. O segundo momento contou com a coleta de informações referentes às características de aprendizagem das crianças ocorrendo a aplicação, em grupo, do instrumento par educativo e, subsequentemente, a aplicação do inventário Portilho/Beltrami de estilos de aprendizagem para crianças. Por fim, no terceiro momento buscou-se realizar-se as observações das 11 salas de aulas pesquisadas nesse estudo.

3.4 INSTRUMENTOS

Tendo o objetivo principal proposto para este estudo que visa compreender as características de aprendizagem dos alunos e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os vínculos estabelecidos entre eles neste processo, elencaram-se os instrumentos que buscaram levantar os dados que possibilitaram a descrição e interpretação dos resultados obtidos: o Questionário Honey-Alonso de Estilos de aprendizagem, o Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, o instrumento psicopedagógico par educativo e o protocolo de observação dos encontros.

3.4.1 Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA)

Para a coleta dos dados referentes ao estilo de aprendizagem das professoras optou-se pela utilização do “Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem - QHAEA” (ANEXO A), tendo este sido traduzido e adaptado, em 2003, para o Português, pela Professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

O questionário é composto por 80 itens que apontam diversas situações de aprendizagem que objetivam mensurar quatro estilos de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático). Cada estilo conta com 20 afirmações, as quais são divididas de maneira aleatória. O(s) estilo(s) de aprendizagem

predominante(s) define(m)-se de acordo com a pontuação máxima que o entrevistado alcança em cada um dos estilos.

A aplicação deste instrumento ocorreu de maneira individual, por meio de autoaplicação, com cada docente, durante a formação continuada que foi disponibilizada às mesmas.

3.4.2 Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem

O instrumento (ANEXO B) é composto por 12 perguntas, contendo 4 opções de resposta cada, as quais se referem aos quatro Estilos de Aprendizagem: Ativo, Reflexivo, Teórico e Pragmático.

O questionário apresenta a pergunta escrita e as respostas aparecem em forma de ilustrações. O aplicador faz a leitura da frase, objetivando evitar que haja má interpretação por parte da criança, e em seguida apresentam as figuras correspondentes as possíveis respostas para que a criança faça sua própria escolha. A criança indica a figura que corresponde a sua resposta. As figuras são todas padronizadas para que a criança não dê a resposta em função do desenho.

A aplicação deste instrumento ocorreu de maneira individual com os alunos, dentro da escola, com datas e horários acordados com a direção da instituição.

3.4.3 Técnica Projetiva: Par educativo

O instrumento possibilita obter uma produção gráfica, permitindo uma análise do conteúdo latente e manifesto da relação do sujeito com a aprendizagem e com quem a propicia.

Para a aplicação, entregou-se ao sujeito uma folha sulfite (tamanho ofício), um lápis preto e uma borracha, de acordo com as instruções de Visca (1995).

Dá-se a seguinte consigna: “Desenhe duas pessoas, uma que está ensinando e outra que está aprendendo”. Executada a tarefa pede-se que dê o nome e a idade das pessoas. Depois, se solicita que escreva, no verso da

folha, uma história do que está acontecendo na cena. Posteriormente, pede-se que dê um nome (título) para a história.

O desenho foi analisado levando-se em consideração tanto aspectos gráficos (traços, tamanho, posição na folha, detalhes) quanto os vinculares com o conhecimento e com o “outro” (aquele que lhe passa conhecimento) que a cena transmite. Percebeu-se, então, como o sujeito se coloca em uma situação de aprendizagem e como percebe a mesma.

A aplicação deste instrumento ocorreu de maneira coletiva, com a turma, frente ao agendamento de data e hora marcada de acordo com a disponibilidade da instituição.

3.4.4 Protocolo de Observação de Sala de Aula

O instrumento (ANEXO C) é uma folha de registro que possibilita o registrar a temática (o que é verbalizado) e a dinâmica (comportamentos não verbalizados) do contexto observado, considerando o professor e os alunos, assim como a identificação do tipo de instrumentos, recursos e estratégias de ensino utilizadas pelo docente durante uma aula.

A aplicação deste protocolo ocorreu de maneira coletiva, com a professora e sua respectiva turma, frente ao agendamento de data e hora marcada de acordo com a disponibilidade da instituição. Foi realizada uma observação de no mínimo 50 minutos, em cada sala de aula.

3.4 PROCEDIMENTOS

As informações coletadas na pesquisa tiveram o consentimento de todas as professoras e, para as crianças, o consentimento foi dado pela Diretora por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO D). Além disso, todos os dados que permitiam a identificação dos participantes foram alterados visando o sigilo dos mesmos. A seguir serão apresentados os procedimentos adotados para a obtenção dos dados para esse trabalho.

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir das professoras que optaram em participar do Programa de Formação Continuada oferecido pelo grupo de pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação

Docente (GAE) da PUCPR. Anualmente, o grupo de pesquisa opta em realizar o seu programa em uma escola, de preferência da rede pública, a fim de contribuir com a sociedade. Até o momento final desta pesquisa, o grupo havia aplicado a formação continuada em escolas do nível infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, nível médio e na Educação Especial.

No primeiro dia do encontro havia 22 professoras interessadas em participar do programa. A partir do segundo encontro somente 12 professoras compareceram e informaram que participariam de todo o programa, sendo que essas 12 docentes cumpriram os requisitos mínimos para o recebimento do certificado do curso, pois participaram dos 8 encontros propostos para o programa e foram as que participaram desta pesquisa.

A carga horária do presente programa é de 30 horas, sendo metade presencial e metade à distância. Para o cumprimento da carga horária à distância foi solicitado à participante uma atividade que devia ser realizada no decorrer da semana referente ao tema trabalhado no encontro. A frequência e o envolvimento nas discussões bem como a realização das tarefas conferiu às professoras um certificado de participação na formação continuada pela PUCPR. No total foram realizados oito encontros com tempo de duração de 2 horas, num intervalo semanal, sendo realizados às quintas-feiras, das 17h30 às 19h30. O período da Formação Continuada foi de 22 de setembro a 10 de novembro de 2016.

Este Programa de Educação Continuada continha os seguintes temas: O processo de formação continuada; Profissionalização docente e formação continuada; Docência: interferir ou intervir nas diferenças; Aprendizagem: estilos e estratégias; Prática pedagógica e estilos de ensino do professor pesquisador; Educação Ambiental; Ambiente Educativo; Avaliação e registro.

A equipe de coordenação de cada encontro foi composta por um coordenador que tinha como função conduzir o trabalho em relação aos momentos que o compunham, um observador de temática que registrou as falas dos participantes e um observador de dinâmica, responsável por registrar os movimentos do grupo durante as atividades. Além desses, houve a presença de um disparador, um pesquisador responsável por apresentar o conteúdo a respeito do tema do dia e um pesquisador denominado volante, que tinha como função auxiliar a equipe na distribuição dos materiais. Com exceção

do coordenador, as pessoas responsáveis pelas demais funções modificaram-se de acordo com o tema trabalhado.

Cada encontro contou com seis momentos estruturados de forma a privilegiar espaços de tomada de consciência e regulação das atividades que envolvem a prática docente. Com exceção do primeiro encontro, que teve como um dos objetivos a apresentação da proposta, os demais tiveram o seguinte formato:

Tabela 2: Estrutura dos encontros da Formação Continuada.

Momento	Atividade	Objetivo
1º momento	Revisão da Tarefa	Retomar o tema abordado no encontro anterior, que, por sua vez, devia ser aplicado à realidade por meio de um instrumento de pesquisa.
2º momento	Vivência Grupal	Vivência ou dinâmica de grupo para sensibilização sobre o assunto que seria abordado no dia.
3º momento	Conteúdo Específico	Apresentação oral ou dinâmica do tema do encontro.
4º momento	Roda de Conversa	Espaço de reelaboração em grupo a respeito do tema do dia.
5º momento	Tarefa da Semana	Os docentes eram convidados e instrumentalizados a realizarem uma “tarefa na semana”, relacionada a sua prática.
6º momento	Avaliação Metacognitiva	Momento destinado ao preenchimento do questionário contendo 15 perguntas relacionadas às estratégias metacognitivas de tomada de consciência, autorregulação e autopoiesis.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Devido a presente pesquisa ser um recorte de um estudo mais amplo e referente aos encontros da formação continuada, utilizou-se somente um instrumento disponibilizado as participantes no final do 4º encontro, no momento da “tarefa” o qual tinha como o tema: Aprendizagem: estilos e estratégias. Nesta atividade as professoras receberam uma cópia do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA), descrito no item 3.4.1, e foram orientados pela coordenadora do programa de formação continuada sobre como realizar o seu preenchimento. As docentes levaram o questionário para

respondê-lo em casa e devolveram no encontro seguinte. A partir de uma relação de 80 itens sobre os estilos de aprendizagem as educadoras deveriam assinalar apenas aquelas situações de aprendizagens (itens do questionário) com as quais se identificavam muito, ou seja, situações que ficavam em dúvida não deveriam ser assinaladas. Como este é um instrumento autoaplicativo, após o preenchimento as participantes realizaram as somas dos resultados seguindo as instruções ao final do questionário. Os resultados dos 11 questionários foram tabulados, por meio do software aplicativo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e posteriormente transformados em gráficos por meio do editor de planilhas Microsoft Office Excel 2010, de maneira a chegar nos percentuais para cada estilo de aprendizagem, ativo, pragmático, reflexivo e teórico de cada professor.

Após a realização da formação continuada ocorreu a aplicação dos instrumentos utilizados nesta pesquisa: Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, Par Educativo e Protocolo de Observação de Sala de Aula, descritos respectivamente nos itens 3.4.2, 3.4.3, 3.4.4. Para a aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem e o instrumento psicopedagógico par educativo, os quais foram realizados no mesmo dia, entrou-se em contato por telefone com cada professora para verificar qual a melhor data para que um pesquisador, do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Ensino, com formação em psicopedagogia, pudesse aplicar os respectivos instrumentos na sala de aula a qual a mesma era regente.

Depois de agendada a data e hora, o(a) pesquisador(a) ia até a escola e encontrava com a professora na sala dos professores para, em seguida, irem até a sala de aula. Ao chegar à sala de aula, a docente apresentava o(a) pesquisador(a) o(a) qual tomava a frente da coordenação da tarefa. Coletivamente, o(a) pesquisador(a) solicitava que cada aluno separasse, em cima da carteira, somente um lápis grafite e uma borracha para a realização da tarefa. Posteriormente, entregava uma folha referente ao instrumento par educativo para cada aluno e, na sequência, dava a seguinte consigna: “Desenhe duas pessoas, uma que está ensinando e outra que está aprendendo”.

A execução desta tarefa não possuía tempo determinado. O(a) pesquisador(a) acompanhava o grupo e esclarecia dúvidas dos alunos, caso

fosse necessário e isso não interferisse no desenho ou nas opções escolhidas para realizá-lo.

As crianças que terminavam o desenho informavam o(a) pesquisador(a), o(a) qual se dirigia individualmente a cada criança e solicitava que virassem a folha a qual no verso possuía um espaço específico para a identificação e outro com a seguinte consigna: “Escreva uma história sobre o seu desenho”. Após finalizar a tarefa, entregavam ao(a) pesquisador(a).

Logo depois de todas as crianças finalizarem a técnica psicopedagógica do par educativo, o(a) pesquisador(a) se dirigia a outra sala na qual realizava a aplicação do instrumento Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

A aplicação deste instrumento ocorreu de maneira individual com as crianças. No local de aplicação, encontravam-se duas carteiras escolares, nas quais o(a) pesquisador(a) e a criança sentavam-se lado a lado. Em seguida, o(a) pesquisador(a) apresentava de maneira escrita e verbal para a criança uma situação de aprendizagem e duas fichas que continham quatro opções de respostas com frases e ilustrações para cada uma (cada opção era respectiva a um dos quatro estilos de aprendizagem). De acordo com a pergunta a criança apontava a alternativa que melhor representava a sua resposta. As respostas da criança eram anotadas em uma folha resposta que ficava com o(a) pesquisador(a). Após responder 12 perguntas, o teste finalizava. A média de tempo de aplicação do teste por cada criança ficava em torno de 10 minutos.

Por fim, a aplicação do último instrumento utilizado nesta pesquisa, o Protocolo de Observação em sala de aula, ocorreu em dia e data previamente agendada, pessoalmente, com cada professora. A observação em sala de aula se deu por meio de dois pesquisadores, os quais eram recepcionados pela professora na sala dos professores e, em seguida, entravam em classe durante uma aula desta e eram apresentados a turma. Os alunos demonstraram receptividade aos pesquisadores e, logo eram orientados pela professora a se direcionarem a aula. Os pesquisadores sentavam em locais opostos no ambiente e se dividiam, ficando cada um com uma responsabilidade, no que se referia ao registro da observação da temática (tudo o que era verbalizado) e da dinâmica (os movimentos da turma) da sala de aula. As observações duravam em média o tempo mínimo de uma aula de 50 minutos.

A análise dos instrumentos utilizados foi realizada após a aplicação de todos os instrumentos. Para a análise dos resultados foi necessário criar categorias de análise, as quais, de acordo com Minayo (2001), referem-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si e que são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, agrupa elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Assim, a criação de categorias para o instrumento par educativo e observação da sala de aula foi realizada de acordo com a literatura que os embasa.

A análise dos desenhos foi realizada a partir de categorias elaboradas pela pesquisadora com os indicadores encontrados na literatura sobre o par educativo de acordo com Visca (2010).

Objetivando observar a percepção das crianças sobre o vínculo de aprendizagem, a pesquisadora elencou as categorias de análise contidas na pesquisa e as discutiu junto com a orientadora visando descrever os elementos encontrados e os possíveis significados e interpretações para os mesmos considerando o contexto das crianças.

Inicialmente foram pensadas em 12 categorias para este instrumento, contudo diante das discussões junto à orientadora foram repensadas e realinhadas as categorias para atender ao objetivo da pesquisa. Por fim, foram elencadas 9 categorias que visassem identificar os vínculos estabelecidos na relação do professor e aluno. Dentre as categorias levantadas para o conteúdo do desenho encontram-se: local (relativa ao âmbito onde estava localizada a cena do desenho), personagens (quais pessoas eram pertencentes ao ambiente desenhado), distância entre os personagens, posição entre os personagens e Tamanho dos personagens. Já no que se refere ao conteúdo escrito a partir do desenho foram levantadas as seguintes categorias: relato (correspondência ou não entre desenho e relato escrito), personagens (a presença e identificação de personagens no relato escrito), local (nomeação de algum lugar), conhecimento (vinculado à escola – sistemático - ou outros ambientes - assistemático) e conteúdo (a nomeação de alguma aula ou conteúdo acadêmico específico).

Quanto à correção do inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, esse se deu de acordo com o manual do mesmo, o qual prevê

que cada situação se refere a um estilo de aprendizagem. No final da verificação das respostas somou-se a quantidade de respostas para cada estilo específico de aprendizagem. O(s) estilo(s) com o maior número na somatória evidenciou qual(is) o(s) estilo(s) de aprendizagem que a criança tem como preferência. Os resultados dos 105 inventários foram tabulados, por meio do software aplicativo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e posteriormente transformados em gráficos por meio do aplicativo de edição de planilhas Microsoft Office Excel 2010, de maneira a chegar nos percentuais para cada estilo de aprendizagem, ativo, pragmático, reflexivo e teórico das crianças.

Por fim a avaliação do protocolo de observação de sala de aula se deu através da criação de 3 categorias (configuração da sala de aula, relação professor aluno e conhecimento e comunicação), levantadas após as observações, visando agrupar as características comuns de um mesmo elemento e que identificassem os conceitos que se buscou avaliar neste estudo e, posteriormente, analisou-as por meio da fenomenologia hermenêutica, buscando os possíveis significados dos discursos e ações dos sujeitos frente ao seu contexto.

4 DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta etapa do estudo buscou apresentar, descrever e interpretar os dados pesquisados a partir do objetivo geral desta pesquisa, que visa compreender as características de aprendizagem dos alunos e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental e os vínculos estabelecidos entre eles nesse processo.

Para tal, serão apresentados, inicialmente, os resultados pertinentes aos estilos de aprendizagem das professoras e os estilos de aprendizagem dos alunos, seguidamente, os vínculos estabelecidos com a aprendizagem entre crianças e professores e, por fim, as possíveis relações existentes entre os estilos de aprendizagem e o vínculo estabelecido entre as crianças e os professores nesse processo.

4.1 OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS E PROFESSORES

O conhecimento do estilo de aprendizagem da professora e do aluno oportunizou a visualização da forma como esses sujeitos dizem que aprendem, englobando o modo como recebem, interpretam e pensam a informação.

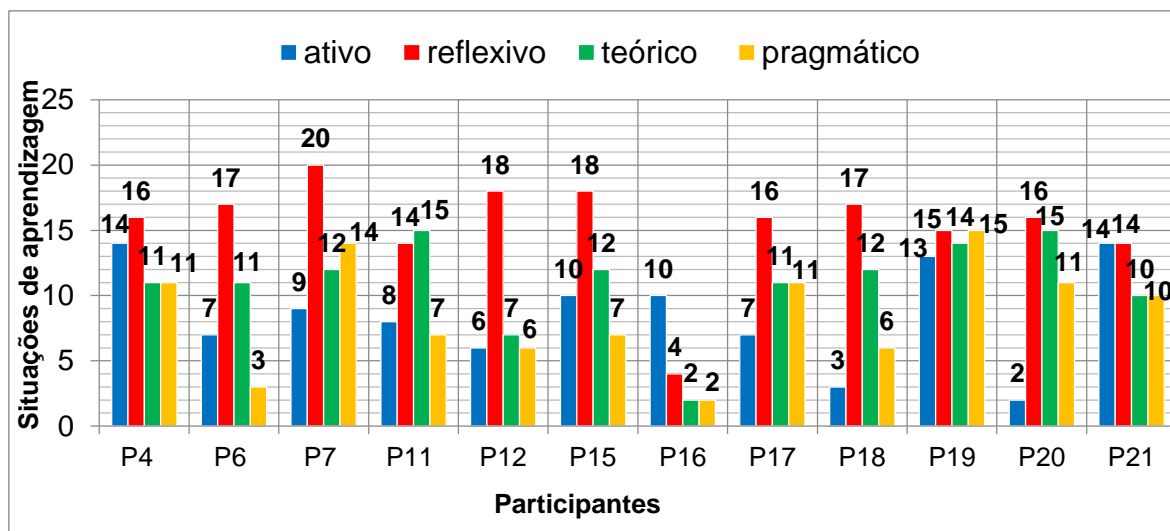
Para identificar os estilos de aprendizagem das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizei o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA) e das crianças, no Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

4.1.1 Questionário Honey-Alonso de Estilo de Aprendizagem (QHAEA)

Com o objetivo de identificar o perfil de aprendizagem das 12 professoras pesquisadas, utilizaram-se os resultados do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA), que apontaram para a predominância das afirmações escolhidas por cada uma.

O Gráfico 2 mostra a quantidade de situações de aprendizagem (os itens que compõem o questionário) escolhidas por professora em cada estilo de aprendizagem, o que oportunizou traçar o perfil.

Gráfico 2: Situações de aprendizagem escolhidas por professora.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os dados referentes aos participantes P4 e P21 demonstram que os maiores números de afirmações assinaladas correspondem aos estilos de aprendizagem reflexivo (respectivamente sendo N=16 e N=14) e ativo (N=14 para ambos), seguidos do teórico e pragmático, ambos com N=11 para P4 e ambos com N=10 para P21.

Esses resultados sugerem que essas professoras tendem a se envolverem em novas experiências e apreciam solucionar problemas, além de realizar a observação e a reflexão sobre suas experiências considerando diferentes perspectivas, destacando-se como investigativos e indagadores antes de chegar à conclusão de um problema. Contudo, em alguns momentos, com menor regularidade, podem utilizar-se do pensamento lógico na resolução de problemas, buscando desenvolver uma metodologia e planejamento para analisá-los e, posteriormente, buscam aplicar novas ideias frente à sua prática. Nesse sentido, compreende-se que essas docentes tendem a processar as informações, mas aplicam-nas com menor frequência no dia a dia, o que pode vir a gerar poucas mudanças no contexto.

Com base nas respostas do P6, identifica-se que seus estilos de aprendizagem predominantes são primeiramente o reflexivo, com N=17, seguido do teórico (N=11) e dos estilos ativo (N=7) e pragmático (N=3).

Tais dados possibilitam a compreensão de que essa professora tende a realizar a observação e a reflexão sobre suas experiências considerando diferentes perspectivas, realizando a avaliação dos fatos antes de chegar à conclusão de um problema. O estilo teórico apresentou um número menor de afirmativas escolhidas no questionário, mas possibilitou compreender que esse sujeito tende a buscar uma metodologia e planejamento para analisar os problemas e situações cotidianas. A baixa presença na escolha de afirmações referentes aos dos estilos ativo e pragmático pode indicar que essa docente tende a não apreciar estar em novas situações e não aplicar os conhecimentos e conceitos que formula na sua prática diária. Assim, foi possível interpretar que essa professora, enquanto aprendiz, não tende a fechar o ciclo de aprendizagem de maneira completa, inclinando-se a ficar refletindo e analisando as situações, mas não age sobre desafios e não aplica os conceitos em novas situações.

Quanto às respostas da professora identificada como P7, o valor de questões assinaladas para cada estilo de aprendizagem ficou representada de acordo com a seguinte sequência: reflexivo (N=20), pragmático (N=14), teórico (N=12) e ativo (N=9). Tal resultado indica que o ciclo de aprendizagem dessa professora pode apresentar a tendência de não se completar, ficando predominantemente na realização da observação e reflexão das experiências frente às variadas perspectivas, faltando muitas vezes o fazer da experiência concreta, análise e conceituação e a aplicação dos conceitos em novas situações de aprendizagem.

As respostas trazidas pelas participantes P11 e P20 evidenciam que seus estilos predominantes de aprendizagem são o reflexivo, com N=14 (para P11) e N=16 (para P20) e o teórico com N= 15 (para P11) e N=15 (para P20). Assim, pode-se sugerir que ambas as participantes tendem a apresentar características de observação, reflexão frente às suas experiências e de lógica na resolução de problemas, demonstrando, ainda, que buscam desenvolver o melhor método e planejamento para analisá-los. Entretanto, os resultados referentes ao estilo ativo (N=8 para P11 e N=2 para P20) e

pragmático (N=7 para P11 e N=11 para P20) elucidam que essas professoras podem apresentar uma tendência menor a utilizar as teorias para a tomada de decisões e a solução de problemas que podem levar a novas experiências, ou seja, P11 e P20 refletem e analisam, mas apresentam menor predisposição para aplicarem e agirem frente à experiência concreta.

O estilo de aprendizagem com maior frequência – em P12, P15, P17 e P18 – foi o estilo reflexivo (com respectivamente N=18, N=18, N=16, N=17), conforme demonstra o Gráfico 2. Esses resultados oportunizam a interpretação de que essas docentes tenderiam a avaliar as diversas perspectivas das situações por meio da observação e da reflexão sobre suas experiências antes de chegar à conclusão de um problema. Porém, é possível verificar que as mesmas refletem, mas não costumam analisar por meio da formação de conceitos e nem aplicá-los em novas situações. Por esses resultados, considera-se que esse grupo de professoras demonstra maior tendência para discussão de seus problemas e desafios, e, em menor proporção, para a ação sobre eles.

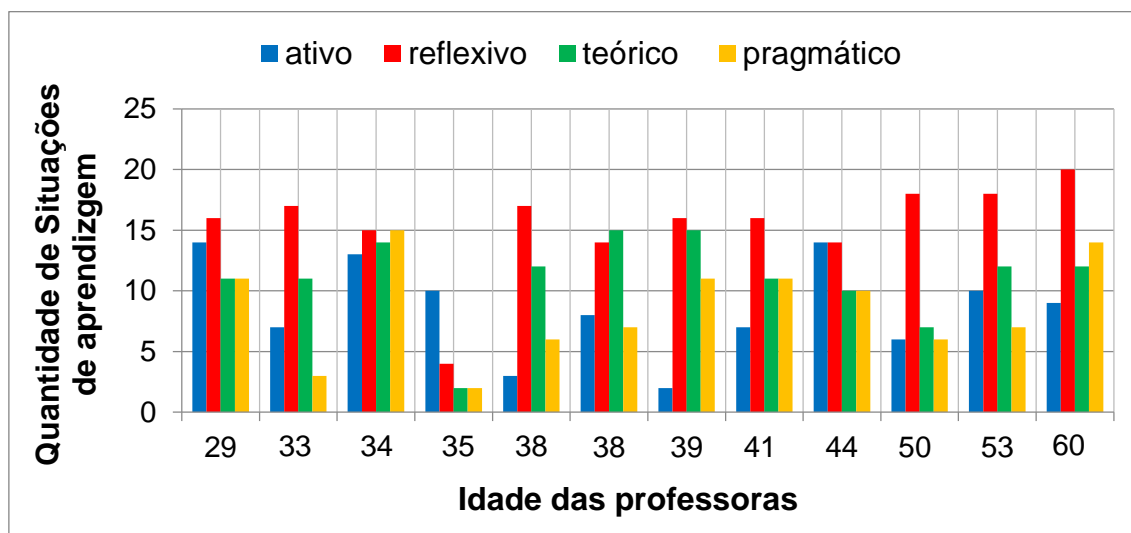
No que se refere ao P16 o estilo ativo, com N=10, foi o que apresentou maior predominância de escolha de alternativas e, menor presença dos demais estilos tendo N=4 para o estilo ativo e N=2 para os estilos teórico e pragmático. Por estes resultados sugere-se que esta professora possui como característica de sua aprendizagem experimentar novas situações, estar em grupo e se motiva com tarefas diversificadas. Contudo, tende a utilizar-se menos de características como observar e analisar as situações antes de tomar decisões, ancorar suas observações em teorias lógicas e racionais e, colocar em prática suas ideias buscando a funcionalidade do que aprendeu.

Considerando os dados elucidados a partir das respostas de P19, as quais apontam um equilíbrio entre os quatro estilos de aprendizagem, com o estilo ativo sendo N=13, o reflexivo (N=15), o teórico (N=14) e o pragmático com N=15, conforme se vê no Gráfico 2, entende-se que suas características de aprendizagem refletem que essa professora inclina-se a realizar o ciclo de aprendizagem completo, conforme Kolb (1984) propôs. Nessa direção, interpreta-se que essa docente aprecia se envolver em novas situações, refletir sobre os acontecimentos, analisando-os e planejando soluções por meio do pensamento lógico (formando teoria, ideia e conceito), para posteriormente

aplicar os conceitos em novas situações e agir frente aos problemas e desafios. Logo, compreende-se que esta tende a processar a informação e realizar a mudança de comportamento, ou seja, a aprendizagem frente às situações.

Com vistas a identificar as relações do perfil de aprendizagem das professoras com suas idades, segue-se o gráfico 3, que aponta a quantidade de situações escolhidas para cada estilo por participante. De maneira geral, ilustra-se que, independente da idade, o estilo reflexivo aparece com alta frequência, seguido pelo teórico, que se concentra entre 10 a 15 situações de aprendizagem. Os estilos ativo e pragmático apresentam-se diluídos por toda a amostra.

Gráfico 3 – Situações de aprendizagem e variável idade das professoras.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A variável idade abaixo dos 35 anos apresentou uma alta frequência de respostas no estilo ativo e reflexivo e predominância no teórico, podendo indicar que as professoras mais novas tendem a gostar de novas experiências, observar, avaliar situações e analisar e sintetizar ideias. Porém, apenas metade dessas professoras apresenta o estilo pragmático de forma predominante, o que torna possível sugerir que elas realizam o ciclo completo de suas aprendizagens.

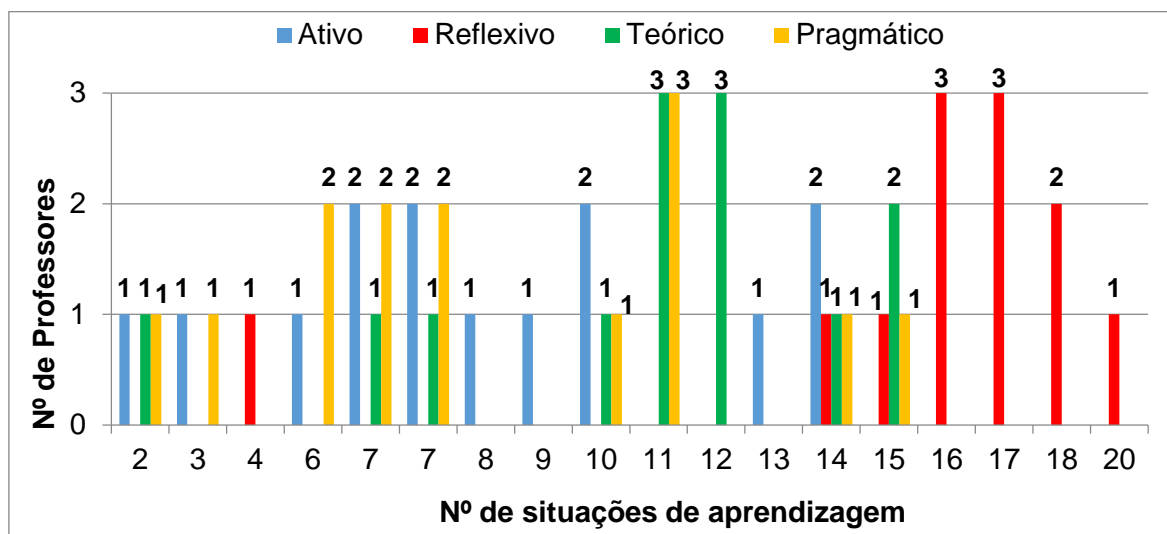
Ao considerar a variável idade entre 36 e 45 anos, identificou-se o predomínio dos estilos reflexivo e teórico em relação aos estilos ativo e

pragmático, o que tende a demonstrar que essas docentes preferem situações conhecidas e previsíveis, gostam de observar, analisar e valorizar as possibilidades antes de concluírem suas opiniões, além de integrarem suas observações de maneira racional dentro de teorias. Entretanto, não se utilizam de estratégias que lhes tragam novas situações e possibilidades de aplicar seus conhecimentos no dia a dia.

A variável idade acima de 50 anos apresentou uma frequência de respostas acima de 18 alternativas no estilo reflexivo, predominância do estilo teórico e variação de representatividade dos estilos ativo e pragmático. Por tais dados, destaca-se que as professoras mais velhas tendem a demonstrar o estilo reflexivo como predominante, sugerindo que com o passar do tempo as pessoas assumem uma atitude reflexiva, observadora, de escuta, e analítica, apreciando ponderar e valorizar as possibilidades, antes de chegarem a uma conclusão frente às situações. Esse aspecto também foi encontrado e corrobora o estudo realizado por Wosniak (2017), ao validar o instrumento CHAEA para adolescentes na cultura brasileira, que verificou que a atitude reflexiva tendeu a aparecer com o avanço da idade, possivelmente porque a cultura estimula essa característica e reconhece suas qualidades como nobres.

Com o intuito de identificar o perfil geral de aprendizagem das professoras, buscou-se realizar uma análise estatística das frequências das respostas no grupo, a qual está relacionada ao número de vezes que um mesmo evento ocorreu em um estudo. Vale considerar que cada estilo de aprendizagem que compõe o QHAEA é composto por 20 afirmações.

No que tange à frequência dos estilos de aprendizagem das professoras, o estilo reflexivo obteve frequência acima de 14 afirmativas escolhidas, enquanto o estilo ativo teve a maior frequência entre 6 a 14 alternativas. O estilo teórico atingiu a frequência entre 10 e 15 situações de aprendizagem e o estilo pragmático, abaixo de 11 questões. O Gráfico 4 apresenta os dados descritos considerando o número de alternativas escolhidas (situações de aprendizagem) pelo número de professores.

Gráfico 4: Frequência dos Estilos de Aprendizagem das professoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Esses resultados salientam que, entre as 12 professoras, 11 escolheram acima de 14 alternativas e somente uma escolheu 4 situações de aprendizagem que exigem características do estilo reflexivo, o que sugere que nesse grupo o estilo reflexivo tende a aparecer de maneira concentrada, tal qual o estilo teórico, acima de 10 alternativas para 10 professoras e abaixo de sete questões para somente duas docentes.

No estilo ativo, três professoras optaram por alternativas acima de 13, sete docentes entre seis e 10 alternativas e somente duas abaixo de três situações, indicando que esse estilo apresenta-se mais diluído na amostra, assim como o pragmático, que exprimiu os resultados de duas professoras para a escolha abaixo de três alternativas, oito entre seis e 10 questões e somente duas docentes acima de 14 questões.

Assim, considera-se que essas professoras demonstram maior tendência para utilizar os estilos reflexivo e teórico frente à aprendizagem, o que pode sugerir que esse grupo aprecia observar e analisar as situações, discutir antes de tomar decisões, ponderar, integrar suas observações dentro de teorias lógicas e racionais; gostam de objetividade e síntese de conhecimentos, e em menor proporção, apreciam novidades e a possibilidade de colocar em prática suas ideias, o que não oportuniza mudanças no seu comportamento e contexto.

Logo, salienta-se a importância de essas professoras utilizarem-se das estratégias dos estilos predominantes, mas acima de tudo apropriarem-se de estratégias que estimulem os demais estilos, promovendo transformações em suas aprendizagens e no contexto, visto que a aprendizagem do docente pode ser entendida como “a mudança nos padrões de participação do professor na prática escolar além de mudanças nos padrões de participação em outras práticas” (BOAS; BARBOSA, 2016, p.1097). Nesse sentido, é possível encontrar similaridades entre o aprendizado do professor e do aluno, pois dentro da sala de aula ambos precisam assumir uma atitude ativa, de ensinante e aprendizes. O docente convida os alunos a realizarem atividades, interage com eles e responde aos questionamentos, ao mesmo tempo em que as participações dos alunos desafiam o planejamento do professor, uma vez que o estimulam a repensar ou ampliar a sua atuação, desenvolver um novo método ou redesenhar as suas aulas, o que o ajuda a aprender junto com os alunos. Corroborando esse entendimento, Leikin e Zazkis (2010) afirmam que as aprendizagens dos professores são fruto das relações estabelecidas dentro do contexto escolar, principalmente, em sala de aula.

O valor de concentração das frequências, as médias para este grupo de professoras, foram revelados pelos resultados que demonstram que os estilos reflexivo e teórico obtiveram, respectivamente, a média de 15 e 11 alternativas escolhidas, enquanto que os estilos ativo e pragmático alcançaram ambos a média de oito questões, conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3: Média dos Estilos de Aprendizagem das professoras.

Estilo de Aprendizagem	Mínimo de afirmações escolhidas	Máximo de afirmações escolhidas	Média	Desvio padrão
Ativo	2,0	14,0	8,583	3,9187
Reflexivo	4,0	20,0	15,667	3,9848
Teórico	2,0	15,0	11,000	3,5929
Pragmático	2,0	15,0	8,583	4,0778

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

As médias indicam que os estilos reflexivo e teórico alcançaram concentrações de frequências mais altas e os estilos ativo e pragmático tiveram

uma representatividade, o que evidencia um equilíbrio nas concentrações de frequências entre 8 e 15 situações de aprendizagem para cada estilo. O desvio padrão aponta uma variação de escolhas de alternativas de aproximadamente quatro alternativas, para menos ou mais, do valor da média. Logo, pode-se inferir que a média dos estilos revela que o grupo tende a apoiar-se em todos os estilos frente à aprendizagem, entretanto preferem com maior frequência a utilização de estratégias reflexivas.

Tais dados indicam que as situações de aprendizagem que compõem o QHAEA parecem ter direcionado as escolhas das professoras por estratégias reflexivas, corroborando a prevalência do estilo reflexivo nos resultados do QHAEA em professores, aspecto que foi averiguado na maioria dos estudos relacionados aos estilos de aprendizagem (ALONSO, 1994; PORTILHO, 2008; RAPOSO, 2004; OLIVEIRA, 2015; VARGAS, 2017) onde se encontra o estilo reflexivo como sendo o que caracteriza a maneira e a preferência da pessoa adulta aprender, independente de sua formação acadêmica, idade e gênero.

Portilho (2008) ao estudar os estilos de aprender e ensinar da professora alfabetizadora obteve o resultado citado. Entretanto, percebeu-se uma distância enorme entre o que a docente efetivamente era como aprendiz e como gostariam (a cultura, as outras pessoas com que convive) que ela aprendesse. Tal fato levantou os questionamentos: “Até que ponto a cultura imprime em nossa aprendizagem características específicas do estilo reflexivo? A sociedade em que vivemos, valoriza, estimula a reflexão? As instituições de ensino, por meio de seus professores, promovem a reflexão?” (p. 223).

A autora identificou que ao se referir ao estilo reflexivo de aprender, nem sempre se fala de mudanças que refletem um olhar voltado e comprometido com o outro, e a uma prática docente reflexiva, visto que, a presença da concepção tradicional no estilo de ensinar da professora parecia refletir a contradição vivida na sociedade em geral, em que fala-se em ser reflexivo, mas na prática não se observa comportamentos compatíveis com o discurso.

O predomínio do estilo reflexivo foi identificado por Vargas (2017) ao estudar as características de aprendizagem de professoras que atuam em uma escola de Educação Especial da cidade de Curitiba-Pr e foi justificado “por serem entendidas socialmente como estratégias mais nobres na construção do conhecimento”. (p.108).

Nessa direção, discute-se se culturalmente não haveria um viés que direcionasse para este tipo de resposta, uma vez que podem existir crenças e expectativas de que o comportamento “racional” (que reflete, pondera, etc) seria o mais apreciado socialmente. Logo, ressalta-se a relevância do reconhecimento do próprio aprender, pois cria possibilidades para que o sujeito amplie seu repertório de atuação frente ao conhecimento, tornando-se mais flexível e atendendo a necessidade dos mais variados contextos.

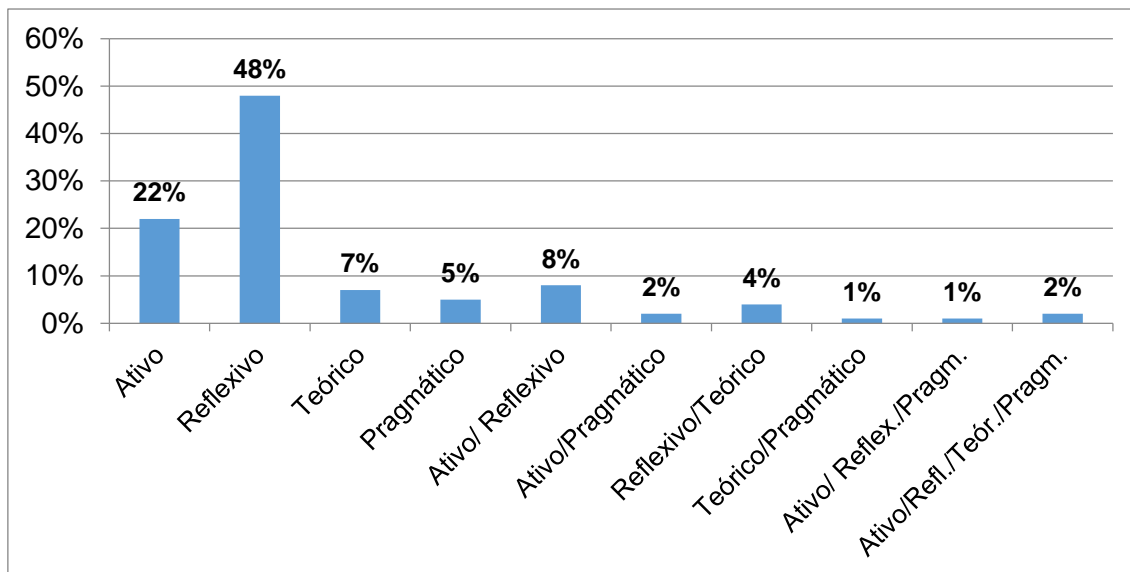
Com o intuito de salientar a importância dos estilos de aprendizagem para o autoconhecimento do professor sobre sua aprendizagem, ressalta-se a contribuição do processo de ensino e aprendizagem do aluno para o seu próprio aprendizado, uma vez que sua atividade profissional envolve o aprendizado e desenvolvimento simultâneo de três aspectos: apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, das metodologias de ação, das formas de agir, da atividade de ensinar e as considerações das relações contextuais (LIBÂNEO, 2004).

Assim, para alcançar a eficiência do processo de aprendizagem em sala de aula, o professor necessita utilizar diferentes estratégias, buscando novas situações, observando-as, analisando-as, adquirindo conhecimento teórico, compreendendo-o e reproduzindo-o de modo a explicar as importantes relações do conteúdo e propondo oportunidades de aplicá-lo em situações reais e significativas. Dessa forma, tanto o professor como o aluno aprendem.

4.1.2 Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem

Os dados obtidos a partir da aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem em 105 crianças, alunas das respectivas professoras pesquisadas neste estudo, foram agrupados, descritos e interpretados após o programa de formação continuada.

Com relação ao estilo de aprendizagem, a pesquisa mostrou que, das 105 crianças, 48% possuem o estilo reflexivo, 22% apresentam o estilo ativo, 7% estilo teórico e 5% estilo pragmático. Quando analisadas todas as combinações apresentadas na amostra, a variedade de estilos se ampliou para seis tipos e subestilos de aprendizagem (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Preferência percentual dos Estilos de Aprendizagem das crianças.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O fato de o estilo reflexivo (48%) ter predominado sugere que as crianças tenderiam a observar e analisar as lições antes de realizá-las e o ambiente antes de se exporem. O estilo ativo, cuja predominância ocorreu em seguida, com 22%, indica crianças que são comunicativas, rápidas em suas tarefas, curiosas, que gostam de descobrir novidades e diversificar o ambiente onde estudam e brincam. Os estilos teórico e pragmático aparecem, respectivamente, com 7% e 5%. O estilo teórico está relacionado a crianças que, em geral, são organizadas, planejam suas tarefas e querem saber o “porquê” dos fatos, buscando explicações para tudo. Já o estilo pragmático indica crianças decididas e práticas, que gostam de resolver a situação; agradam-lhes a praticidade das coisas e as novidades que surgem nas tarefas, além de fazerem suas escolhas de maneira rápida, objetiva e útil.

O restante dos dados refere-se às crianças que apresentam combinações de estilos, ou seja, mais de um estilo de aprendizagem se mostra predominante em relação à maneira como recebem, interpretam e pensam a informação. Pela combinação ativo/reflexivo (com 8%), é possível inferir que as crianças tendem a demonstrar as habilidades de agir sobre situações novas e observar e refletir sobre elas. Porém, a respeito do ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984), entende-se que esses mesmos sujeitos tendem a não completar esse ciclo, o que pode refletir na menor presença de realizar a

formação de conceitos, buscar explicação dos fatos e aplicar as formulações em novas situações, gerando uma maior tendência à passividade.

No que se refere à combinação reflexivo/teórico (4%), é possível inferir que essas crianças tendem a observar, refletir e buscam entender o motivo dos fatos sobre os temas dispostos em aula, mas não buscam praticar esses conhecimentos e nem se arriscam em novas situações, o que sugere que os ciclos de aprendizagem destas não se completam, faltando a atitude de ator e autor frente à sua aprendizagem.

A combinação ativo/pragmático e ativo/reflexivo/teórico/pragmático apareceram ambas com 2%. A combinação ativo e pragmático, permite considerar que essas crianças tendem a agir buscando novas experiências e a aplicação das coisas, mas sem planejamento, enquanto denotam menores habilidades para observar e analisar as situações, o que, frente às dificuldades de aprendizagem, faz com que as crianças busquem novas alternativas para seus desafios, mas não reflitam sobre o caminho que as levou ao erro de suas estratégias e nem busquem planejar novos caminhos os quais potencializariam suas aprendizagens.

Quanto às crianças que apresentam a combinação ativo/reflexivo/teórico/pragmático entende-se que estas realizam o ciclo completo de aprendizagem, ou seja, gostam de agir e descobrir novas situações, buscando refletir sobre estas, planejam suas tarefas por meio de teorias e tendem a aplicá-las em novas oportunidades.

Por fim, as combinações que tiveram menor predominância na amostra foram a teórico/ pragmático e a ativo/reflexivo/pragmático, tendo cada uma apenas 1% de representatividade. A combinação teórico/pragmático indica que estas crianças tendem a ser organizadas, a planejar suas tarefas e buscam saber o porquê dos fatos além de aplicar os conceitos aprendidos buscando resolver as situações, porém não agem sobre o novo e não refletem sobre o ambiente, o que muitas vezes faz com que não revejam o que as levou a errar e não gostem de expor-se em novas situações. Quanto à combinação mista ativo/ reflexivo/ pragmático, sugere-se que estes alunos, com maior regularidade, buscam agir sobre as novidades, refletem sobre os ambientes e gostam de resolver situações variadas. Contudo, tendem a não planejar suas

ações e não buscam a explicação dos fatos, não agregando conceitos novos aos seus conhecimentos práticos.

Por esses resultados, considera-se que o grupo de crianças se aproxima dos estilos de aprendizagem das professoras no que tange à predominância do estilo reflexivo em relação ao estilo pragmático. No que se refere ao estilo ativo, este aparece com relevância nos alunos, mas não nos professores. O estilo teórico demonstrou baixa predominância para as crianças, ao contrário das professoras.

Tais dados possibilitaram, ainda, revelar que tanto as professoras como os alunos apresentam pouca presença da realização do ciclo completo da aprendizagem, segundo Kolb (1984), ou seja, possuindo características de todos os estilos de aprendizagem, o que é tido como o ideal para potencializar o processo de construção do conhecimento.

Nessa direção, Delgado (2015) sugere que os sistemas de educação tendem a privilegiar características reflexivas de observação, escuta e assimilação ao invés dos traços dos demais estilos de aprendizagem, o que vai ao encontro das exigências das aulas tradicionais, em que os professores tendem a assumir o centro do processo de aprendizagem, sendo transmissivos e os alunos, passivos, frente ao conhecimento.

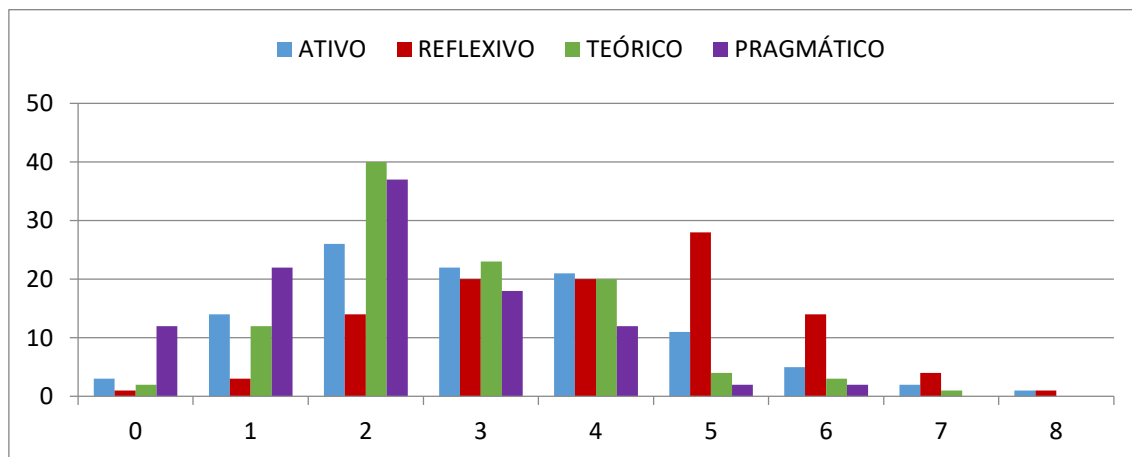
Diante dessa realidade deve-se pensar iniciativas por parte da escola que busquem repensar o papel da instituição fazendo com que os sujeitos da aprendizagem assumam posições que promovam a eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, é considerável que os docentes se apropriem do papel de aprendizes frente a sua prática pedagógica, utilizando diversificações de estratégias, as quais oportunizarão aos alunos assumir uma atitude ativa frente aos seus aprendizados.

Tal atitude possibilita que na relação professor, aluno e conhecimento, o ensinante considere as particularidades e diversidades dos educandos, dando espaço para a participação ativa destes e, nesse processo tanto o professor como o aluno aprendem e tendem a desenvolver o ciclo completo de suas aprendizagens.

Na busca de identificar a frequência, o número de vezes que um mesmo evento ocorreu no estudo, averiguou-se a quantidade de alternativas escolhidas por estilo. Diferente dos questionários dos professores, que

continham 80 alternativas, o inventário para as crianças contempla 12 situações de aprendizagem. O Gráfico 6 traz a quantidade de crianças pelo número de alternativas escolhidas para cada estilo de aprendizagem.

Gráfico 6: Frequência dos Estilos de Aprendizagem das crianças.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O estilo ativo apresentou-se mais diluído, entre uma e cinco alternativas, com frequência de 26 crianças para a escolha de duas alternativas. A concentração do estilo reflexivo foi vista entre três e seis alternativas, nas quais a frequência ficou de 28 crianças para respectivamente cinco alternativas escolhidas. O estilo teórico teve sua distribuição entre uma e quatro questões, com a frequência registrada de 40 crianças para duas alternativas. O estilo pragmático apontou para sua maior distribuição entre uma e quatro questões, tendo a frequência de 37 crianças para duas questões.

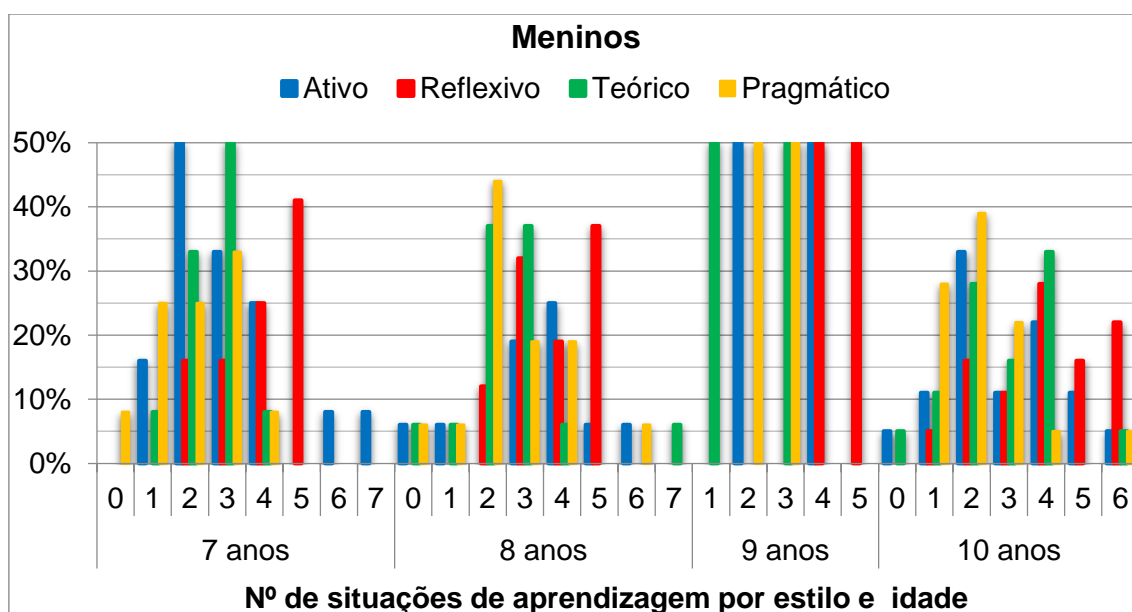
Os estilos ativo, reflexivo e teórico apresentaram menores frequências de concentração com a escolha de zero e acima de sete situações de aprendizagem, enquanto o estilo pragmático demonstrou menor frequência acima de cinco situações.

Tais dados demonstram uma maior predominância na escolha por alternativas referentes ao estilo reflexivo, seguida do estilo ativo e, com menor predominância, dos estilos teórico e pragmático. Posto isto, é possível inferir, a partir das características dos estilos identificados, que esse grupo de crianças demonstra tendência para primeiramente observar e analisar o ambiente, para depois começar a participar dele; tendem a esperar os colegas ou a professora falarem para depois se colocarem; gostam de descobrir novidades, diversificar

os ambientes onde estudam e brincam. Contudo, podem apresentar dificuldades de organização, decisão, prática, aplicação das aprendizagens e na busca por explicação das coisas, culminando em uma atitude passiva. Tal aspecto pode indicar que não realizam o ciclo completo de aprendizagem, sendo necessário pensar estratégias que estimulem as demais características de aprendizagem.

Com vistas a identificar as características do perfil de aprendizagem das crianças considerando o sexo, os gráficos 7 e 8 apontam a quantidade de situações escolhidas para cada estilo por idade, respectivamente para os meninos e as meninas. De maneira geral, ilustra-se que, independente da idade, o estilo reflexivo aparece com alta frequência, seguido pelo ativo e pelo teórico e menor presença do estilo pragmático para os meninos, de acordo com o gráfico 7:

Gráfico 7: Situações de aprendizagem escolhidas pelos meninos.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Na idade de sete anos, identifica-se a predominância do estilo reflexivo – 60% dos meninos optaram por acima de quatro situações de aprendizagem. Os estilos ativo e teórico foram escolhidos entre duas e três alternativas por aproximadamente 70% da amostra e o estilo pragmático teve 80% de escolhas abaixo de três alternativas. Pode-se afirmar que os meninos tendem a apresentar um equilíbrio de predominância dos estilos ativo, reflexivo e teórico;

contrariamente do estilo pragmático. Frente à aprendizagem, essas crianças apreciam novas situações e ambientes, observam-nos, refletem sobre os acontecimentos e buscam analisar e sintetizar suas aprendizagens em teorias e ideias, contudo ainda não as aplicam em novas situações.

Para os meninos de oito anos, verificou-se a frequência do estilo reflexivo entre três e cinco alternativas para 89% dos participantes. O estilo ativo teve 56% de escolhas entre três e seis alternativas, enquanto o estilo pragmático obteve 82% entre duas e quatro escolhas; o estilo teórico apresentou 54% das opções entre duas e três alternativas. Por tal resultado, sugere-se que esses alunos gostam de novidades, são curiosos, observadores, analíticos, preferem ouvir os outros se colocarem antes de se exporem em sala de aula, além de aplicar seus aprendizados na prática, entretanto, não costumam se organizar e sintetizar os novos conhecimentos em ideias e teorias para aplicá-los.

Os meninos de nove anos denotaram 100% das escolhas para o estilo reflexivo acima de quatro situações de aprendizagem; o estilo ativo distribuiu-se entre duas e quatro opções; o teórico entre uma e três e o pragmático entre duas e três alternativas.

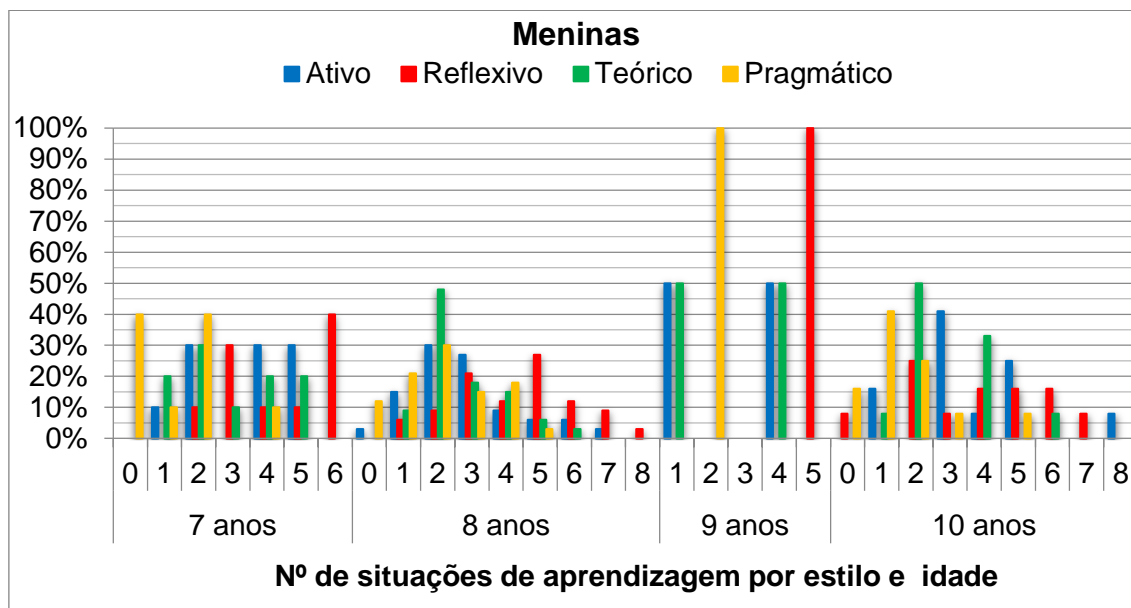
Para os participantes com 10 anos, identificou-se a frequência de 66% das escolhas acima de quatro situações de aprendizagem para o estilo reflexivo, enquanto que os estilos ativo e teórico alcançaram, respectivamente, 66% e 77% entre duas e quatro alternativas e o estilo pragmático obteve 67% das preferências abaixo de duas situações.

Tais características dos meninos de nove e 10 anos se assemelham na medida em que apreciam observar, analisar o ambiente, para em seguida começar a participar dele, sendo prudentes frente às escolhas, tendem a pensar e analisar a lição antes de realizá-las, descobrir novidades, diversificar os ambientes de estudo, trabalhar em grupo e se comunicar, planejar a realização de suas lições, sintetizar ideias, entender as coisas, mas não costumam aplicar os novos conhecimentos em situações práticas, necessitando do estímulo do outro para elaborar as lições.

Por tais dados, é possível verificar que para os meninos há a predominância do estilo de aprendizagem reflexivo, porém também a presença dos estilos ativo e teórico em relação ao estilo pragmático.

Os dados apresentados no Gráfico 8 trazem a preferência de escolhas de situações de aprendizagem realizadas pelas meninas por faixa etária. Assim como nos meninos, o estilo reflexivo aparece com frequência, porém para as meninas o estilo ativo também aparece com representatividade, seguido pelo teórico e, em menor grau, pelo pragmático.

Gráfico 8: Situações de aprendizagem escolhidas pelas meninas.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para os sete anos, identificou-se a predominância do estilo reflexivo, com 60% das meninas para escolhas acima de quatro situações de aprendizagem, das quais 40% optaram por seis alternativas. Os estilos ativo, com 90%, e teórico, com 70% da amostra, tiveram as escolhas entre duas e cinco alternativas e o estilo pragmático apresentou 80% de escolhas abaixo de duas alternativas. Pode-se observar que essas meninas, diante da aprendizagem, tendem a analisar o ambiente, pensar sobre as situações para em seguida se exporem, apreciam novas situações e ambientes, buscam analisar e sintetizar suas aprendizagens em teorias e ideias, porém aplicam seus aprendizados com menor frequência em novas situações.

Para as meninas de oito anos, verificou-se a frequência do estilo reflexivo acima de quatro alternativas para 63% dos participantes. O estilo ativo teve 72% de escolhas abaixo de três alternativas, enquanto o estilo pragmático obteve 60% entre duas e quatro escolhas, e o estilo teórico apresentou 72%

das opções abaixo de quatro alternativas, das quais 57% estavam abaixo de duas questões. Por tal resultado, sugere-se que essas alunas apreciam novidades, são curiosas, observadoras, analíticas, preferem ouvir as considerações dos outros sujeitos antes de exporem sua opinião em sala de aula, além de aplicar seus aprendizados na prática, entretanto, não costumam se organizar e sintetizar os novos conhecimentos em ideias e teorias para aplicá-los. Ressalta-se que tal perfil vem ao encontro do perfil dos meninos nesta faixa etária.

As meninas de nove anos denotaram 100% das escolhas, respectivamente, para cinco situações de aprendizagem para o estilo reflexivo e duas situações para o estilo pragmático. Os estilos ativo e teórico distribuíram-se entre uma e quatro opções. Pode-se afirmar que essas meninas tendem a apresentar um equilíbrio de seus estilos de aprendizagem, embora o reflexivo predomine. Entende-se que elas costumam completar o ciclo de aprendizagem.

Para as participantes com 10 anos, identificou-se a frequência de 82% das escolhas acima de três situações de aprendizagem para o estilo reflexivo, enquanto que o estilo ativo alcançou 82% acima de três alternativas, o teórico alcançou 91% abaixo de quatro alternativas, com frequência em três questões, e o estilo pragmático obteve 82% das preferências abaixo de duas situações. As características encontradas nas meninas dessa faixa etária coincidem com as dos meninos, denotando que estas apreciam observar, analisar o ambiente, apresentam prudência frente às alternativas de escolhas, são reflexivas e analíticas diante da realização da lição, apreciam descobrir novidades, diversificar os ambientes de estudo, trabalhar em grupo e se comunicar, sintetizar ideias, entender as coisas, mas não costumam aplicar os novos conhecimentos em situações práticas, necessitando do estímulo do outro para elaborar as lições.

Por tais dados é possível verificar que para as meninas há a predominância do estilo de aprendizagem reflexivo, porém também a presença dos estilos ativo e teórico em mais raramente o estilo pragmático. Dentro do contexto da análise do perfil de aprendizagem das crianças, salienta-se que, independente do sexo, os estilos de aprendizagem tendem a aparecer de forma aproximada, podendo-se sugerir que esse grupo utiliza-se mais de

estratégias reflexivas, apresentando a presença de estratégias ativas e teóricas, ao invés da aplicação dos conhecimentos em novas situações, ou seja, o estilo pragmático. É possível correlacionar que as características encontradas nas crianças aproximam-se das professoras no que concerne à predominância dos estilos reflexivo e teórico em relação ao estilo pragmático. No entanto, as crianças denotam características relevantes do estilo ativo, ao contrário das docentes.

A partir da investigação das correlações das variáveis idade, gênero e estilo de aprendizagem, buscou-se verificar a média de alternativas escolhidas para cada estilo e o desvio padrão para identificar a dispersão dos dados dentro da amostra e visualizar o quanto os resultados diferem da média, conforme mostra a Tabela 4:

Tabela 4: Média dos Estilos de Aprendizagem das crianças por idade e ano

Idade		Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
7 anos (2º ano)	Média	3	4	3	2
	Desvio padrão	1,623	1,356	1,162	1,279
8 anos (3º ano)	Média	3	4	3	2
	Desvio padrão	1,560	1,583	1,287	1,374
9 anos (4º ano)	Média	3	4	3	2
	Desvio padrão	1,500	,500	1,500	,500
10 anos (5º ano)	Média	3	4	3	2
	Desvio padrão	1,750	1,760	1,432	1,339
Total	Média	3	4	3	2
	Desvio padrão	1,620	1,557	1,300	1,328

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Diante dos dados, identifica-se que as crianças encontravam-se no ano escolar correspondente às faixas etárias previstas e, independente das suas idades e anos escolares, as médias para cada estilo mantiveram-se as mesmas, indicando que as crianças apresentaram a mesma frequência de escolha de situações de aprendizagem por estilo. Tal aspecto também foi encontrado em estudos anteriores para a validação do inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem para Crianças (BELTRAMI, 2008), para a validação do CHAEA-Junior em alunos espanhóis do 4º, 5º e 6º anos primários (SOTILLO, 2012) e em estudos referentes à identificação dos

estilos de aprendizagem das crianças na educação infantil (AFONSO, 2010; DAVID, 2012), reforçando a ideia de que a variável sexo não tende a influenciar na preferência do estilo de aprender das crianças.

O estilo reflexivo apareceu com a média acima dos demais, indicando maior frequência de situações de aprendizagem reflexivas, seguido pelos estilos ativo e teórico. O estilo pragmático apareceu com menor média, indicando menor representatividade deste estilo. No que concerne ao desvio padrão, seus valores apresentaram-se baixos, indicando que os dados da amostra tendem a estar perto da média, reforçando-se como padrão de escolha desses alunos.

Observa-se que a média das crianças se aproxima – no que se refere à predominância dos estilos reflexivo e teórico e menor frequência de escolhas no estilo pragmático – dos resultados obtidos na pesquisa com as professoras. Todavia, a média dos alunos para o estilo ativo demonstra sua presença na amostra, ao contrário dos professores.

Esse resultado vem ao encontro da frequência e da análise individual dos estilos de aprendizagem das crianças e reforça a possibilidade de esse grupo tender a observar e refletir sobre as situações de aprendizagem, ao mesmo tempo em que são comunicativos e apreciam envolver-se em novas situações. Contudo, para que o ciclo de aprendizagem ocorra de maneira completa, torna-se fundamental estimular novas experiências e a aplicação de diferentes estratégias.

Isto traz à tona a importância de o professor assumir uma atitude ativa frente ao seu próprio aprendizado e trabalhar com seus alunos de diferentes formas, para que se adequem ao enfoque de aprendizagem de cada aluno e estimulem características que precisam ser potencializadas, pois a aprendizagem de ambos está diretamente vinculada ao processo de ensino. Tendo em vista esta compreensão, Portilho (2011, p.95) esclarece que “se o professor insistir somente em trabalhar com seus alunos de forma grupal estará excluindo aqueles que apresentam preferência individual e vice-versa” e, poderá desconsiderar suas maneiras particulares de pensar e aprender.

Outro ponto a se considerar na análise dos dados alcançados na pesquisa refere-se à predominância do estilo reflexivo tanto nos professores como nos alunos, o que sugere a importância de se pensar a utilização de

estratégias que contemplem os demais estilos no processo de construção do conhecimento. Assim, na medida em que o professor reconhece suas características ao aprender, promovendo assim o seu autoconhecimento, reconhece quais são suas predominâncias e quais precisam ser potencializadas para realizar o ciclo completo de aprendizagem. Esse aspecto se torna relevante visto que o estilo de aprendizagem relaciona-se com a prática docente (OLIVEIRA, 2015) e, tendo o professor reconhecimento da importância dos estilos, tenderá a assumir estratégias de ensino que oportunizarão o seu aprender e visará trabalhar todos os estilos dos seus alunos; os que estão predominantes e os que precisam ser potencializados. Para que isso, a relação entre professor e aluno mostra-se fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

4.2 OS VÍNCULOS DE APRENDIZAGEM ENTRE PROFESSORA E CRIANÇAS

Tendo em vista atingir o segundo objetivo específico deste estudo, que é detectar os vínculos estabelecidos com a aprendizagem entre a criança e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esta dissertação apoiou-se no instrumento psicopedagógico par educativo.

Para a análise dos resultados, foi necessário criar categorias de análise, as quais, de acordo com Minayo (2001), incluem elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si e que são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, agrupam elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abrangê-los.

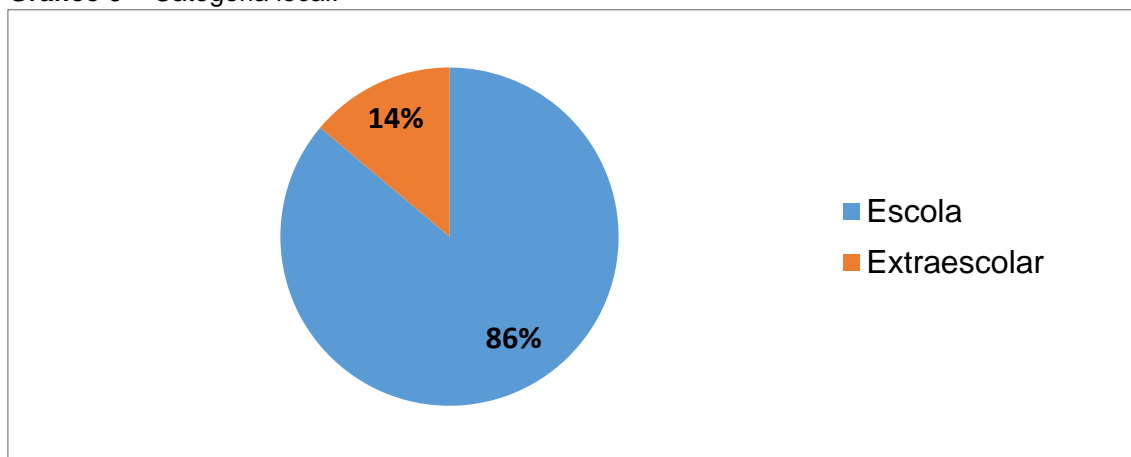
A consigna dada às crianças para a execução do instrumento foi “Faça um desenho de alguém ensinando e alguém aprendendo”. Para a interpretação dos dados deste foram utilizados os fundamentos propostos por Visca (1999). A análise dos critérios interpretativos dos desenhos consiste na explicitação da frequência e regularidade dos vínculos estabelecidos por quem aprende e por quem ensina.

Dentre as categorias levantadas para o conteúdo do desenho encontram-se: local, personagens, distância entre os personagens, posição

entre os personagens e tamanho dos personagens. Já no que se refere ao conteúdo escrito, solicitado a partir da consigna: “Escreva uma história sobre o seu desenho”, foram levantadas as seguintes categorias: relato, personagens, local, conhecimento e conteúdo.

O Gráfico 9 apresenta os resultados da categoria local, relativa aos desenhos das crianças. Analisou-se o âmbito onde estava localizada a cena do desenho, se era no âmbito escolar ou extraescolar. Foi possível identificar que 87% das crianças desenharam a cena no ambiente escolar. Nos desenhos das crianças que apresentaram o desenho relacionado ao ambiente extraescolar (14%), encontravam-se o ambiente de casa, parques, pistas de skate, ambientes externos e ginásio de esportes.

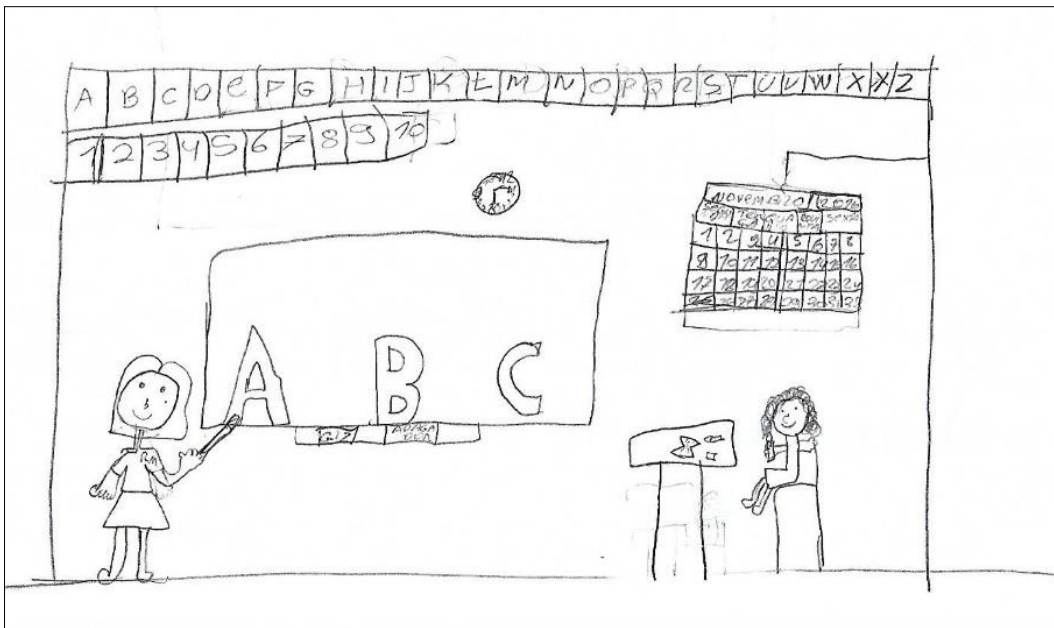
Gráfico 9 – Categoria local.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

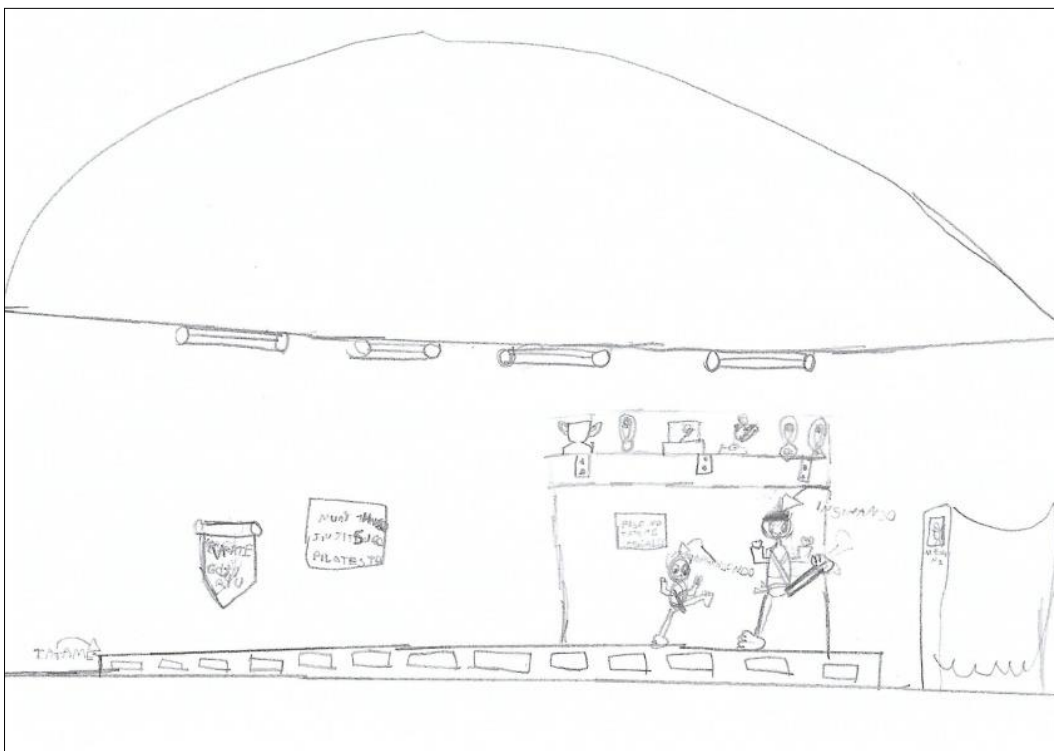
De acordo com Visca (1999), essa categoria relaciona-se à forma com a qual a criança estabelece o vínculo com a aprendizagem. Quando o desenho é referente ao âmbito escolar, significa que a criança centrou-se sobre a aprendizagem sistemática, podendo ser de maneira positiva ou negativa, de acordo com as demais categorias associadas. Já quando o desenho refere-se ao âmbito extraescolar, compreende-se que está focada na aprendizagem assistemática, ou seja, naquela adquirida nas relações que o sujeito estabelece com a comunidade a que pertence (VISCA, 2010, p.37-40). As Figuras 1 e 2 ilustram representações feitas pelas crianças no âmbito escolar e extraescolar:

Figura 1: Par educativo: âmbito escolar



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 2: Par educativo: âmbito extraescolar (ginásio de esportes)



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os resultados ressaltam que a maioria das crianças está centrada na aprendizagem sistemática, o que parece indicar que as relações que se estabelecem no ambiente escolar são de relevância para elas, independente se são vistas como positivas ou negativas.

Tais dados vêm ao encontro dos estudos na área da educação (TREVISOL; SOUZA, 2015; DESSEN; POLONIA, 2007) que apontam para a importância e o peso do papel da escola para o processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola emerge como uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo, assim como para o desenvolvimento e evolução da sociedade, uma vez que representa um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem. É nesse espaço físico, psicológico, social e cultural que os indivíduos processam o seu desenvolvimento global, mediante as atividades programadas e realizadas em sala de aula e fora dela. Como um microsistema da sociedade, ela não apenas reflete as diversas transformações atuais como também lida com as diferentes demandas do mundo globalizado (REGO, 2003; DESSEN; POLONIA, 2007). Apesar da complexidade e dos desafios enfrentados na escola, é fundamental reconhecer que as atividades educativas escolares são indispensáveis para a formação integral do indivíduo, visto que buscam integrar os conhecimentos formais (científicos, pesquisa, conteúdos, entre outros) aos informais (atividades extraclasse, passeios, atividades de lazer etc.).

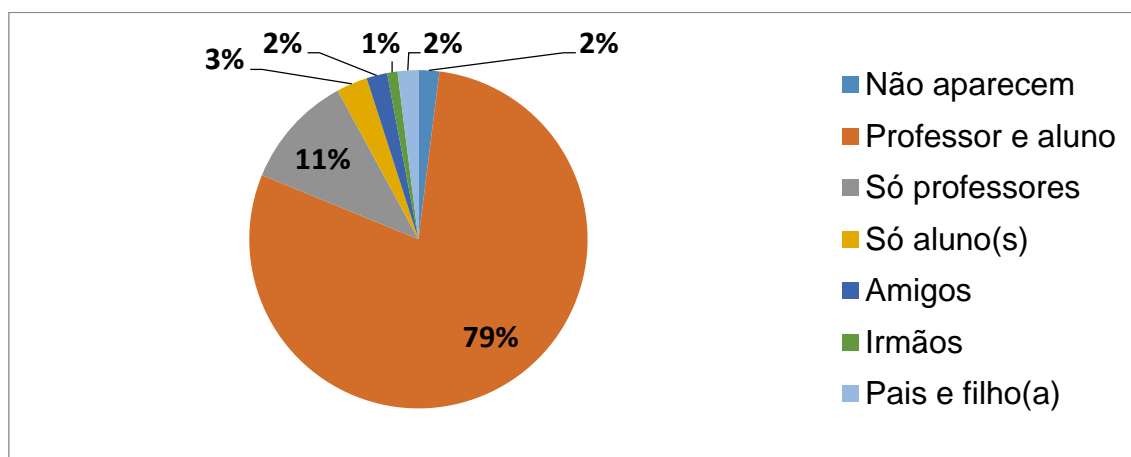
A amostra também apontou, com menor predominância, para a importância da aprendizagem assistemática, ao desenharem ambientes extraescolares. Pode-se, então, sugerir que para estas crianças as experiências vividas fora do ambiente escolar possuem relevância para as suas aprendizagens. Os ambientes extraescolares – que podem ser a família, a sociedade, instituições variadas, como a igreja, o trabalho dos pais, por exemplo – formam sistemas que se relacionam entre si e contribuem para o estabelecimento de vivências e relações interpessoais que oportunizam o desenvolvimento humano dos sujeitos, nas suas múltiplas dimensões (BRONFENBRENNER, 2011). Assim, pode-se dizer que essas vivências integram a experiência coletiva e individual, estruturando as formas de subjetivação e interação social e possuem, portanto, impacto significativo e influência no comportamento dos indivíduos, especialmente das crianças, que

aprendem as diferentes formas de existir, ver o mundo e construir as suas relações sociais.

Isto posto, vale ressaltar que, por mais que as crianças representem em seus desenhos apenas um ambiente de aprendizagem, este não é o único contexto em que elas têm oportunidade de experienciar e ampliar seus repertórios como aprendizes. As ações educativas dos mais variados ambientes apresentam nuances distintas quanto aos objetivos, conteúdos, métodos e questões interligadas à afetividade, bem como quanto às interações e contextos diversificados. Logo, considerando que as crianças apresentam variedade no que diz respeito à forma como gostam de aprender, nos seus estilos de aprendizagem, oportunizar experiências diversificadas dentro da sala de aula e em ambientes diferentes pode facilitar, ampliar e potencializar seu aprendizado.

A próxima categoria analisada pelo instrumento par educativo foi denominada personagens – foram identificadas quais pessoas eram pertencentes a esse ambiente no que concerne ao seu papel no processo de ensino e aprendizagem. Foi possível identificar a predominância das figuras do professor e do aluno, tendo sido apresentados juntos, no mesmo desenho, ou de maneira separada, somente representando um destes personagens. Os desenhos que representaram outros personagens, tais como amigos, irmãos e pais, apareceram com menor valor na amostra. Seguem os resultados revelados por tal categoria no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Categoria personagens.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

No que se refere aos personagens, cerca de 79% dos desenhos indicaram a figura do professor e alunos juntos, revelando a presença dessa relação no processo de aprendizagem. Em seguida, em 11% dos desenhos somente a figura do professor está indicada, revelando a importância que é transferida ao seu papel. Outros personagens aparecem em menor porcentagem, sendo que em 3% representa-se somente a figura do aluno. Com relação a amigos, pais e filhos, estão presentes em 2% e, em 1%, a figura de irmãos. Esses dados evidenciam a importância da interação com outras pessoas para a aprendizagem, não se restringindo apenas às figuras do aluno e professor. Por fim, 2% dos desenhos não apresentaram nenhum personagem, e sim, objetos.

Na amostra, evidencia-se que, ao registrarem os seus ambientes educativos, as crianças relacionaram os personagens do processo de ensino aprendizagem, predominantemente, à figura do professor e do aluno, de onde se pode sugerir que, para elas, além de o ambiente escolar ter significado, as figuras do professor e do aluno caracterizam personagens importantes à aprendizagem, trazendo à tona a importância do papel do docente para a aprendizagem do aluno, uma vez que, por meio de sua relação e prática pedagógica, cria condições para que a construção de conhecimento ocorra, corroborando, conforme vimos, que o desenvolvimento do indivíduo é um processo construído nas e pelas interações que este estabelece no contexto histórico-cultural em que está inserido e que a aquisição e construção do conhecimento ocorrem a partir do processo de interação social (VYGOTSKY, 2008).

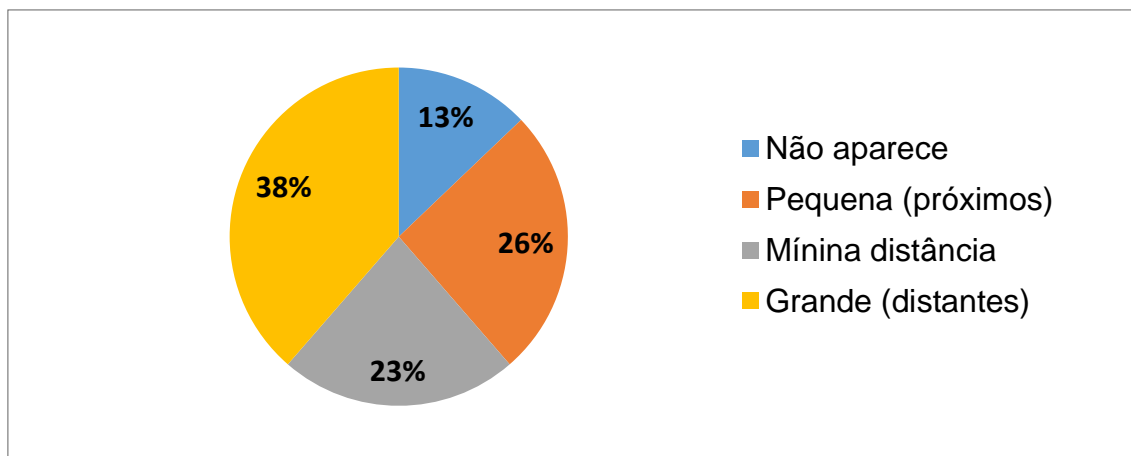
Os outros personagens desenhados referem-se a figuras de amigos e familiares (pais e irmãos), denotando que, para esta amostra, em menor grau, esses personagens relacionam-se ao processo de ensino aprendizagem. Tal dado pode indicar que, para essas crianças, esses personagens representam relevância na construção do conhecimento, pois exerceriam influência na construção de vínculos afetivos, favorecendo o interesse em descobrir o novo e o desejo de aprender.

Ainda em relação aos personagens desenhados, analisou-se a categoria distância – que aponta a maneira como o aluno percebe a relação desse professor com a aprendizagem e seus sujeitos. Visca (1995) aponta que a

distância de quem aprende é mais evidente, porém a distância de quem ensina merece uma análise mais detalhada, sem esquecer que o desenho sempre é uma projeção ou vivência de quem aprende em relação ao papel de quem ensina.

Nesse sentido, de acordo com os significados propostos por Visca (1995) para esta categoria, os dados analisados demonstraram que 38% das crianças desenharam os alunos distantes do professor, o que parece indicar que não há comprometimento com o conteúdo e a transmissão de conhecimentos. Já 26% das crianças desenharam a figura do aluno e do professor próximos, o que sugere que quem ensina utiliza os conteúdos como instrumento para ensinar e aprender. Quanto aos 23% das crianças que desenharam o aluno e o professor com uma mínima distância, infere-se que há a supervalorização dos conhecimentos sobre o ato da transmissão. Os 13% das crianças que representaram somente os ambientes e/ou seus objetos sem a presença de personagens foram identificados na categoria “não aparece”.

Gráfico 11 – Categoria distância.

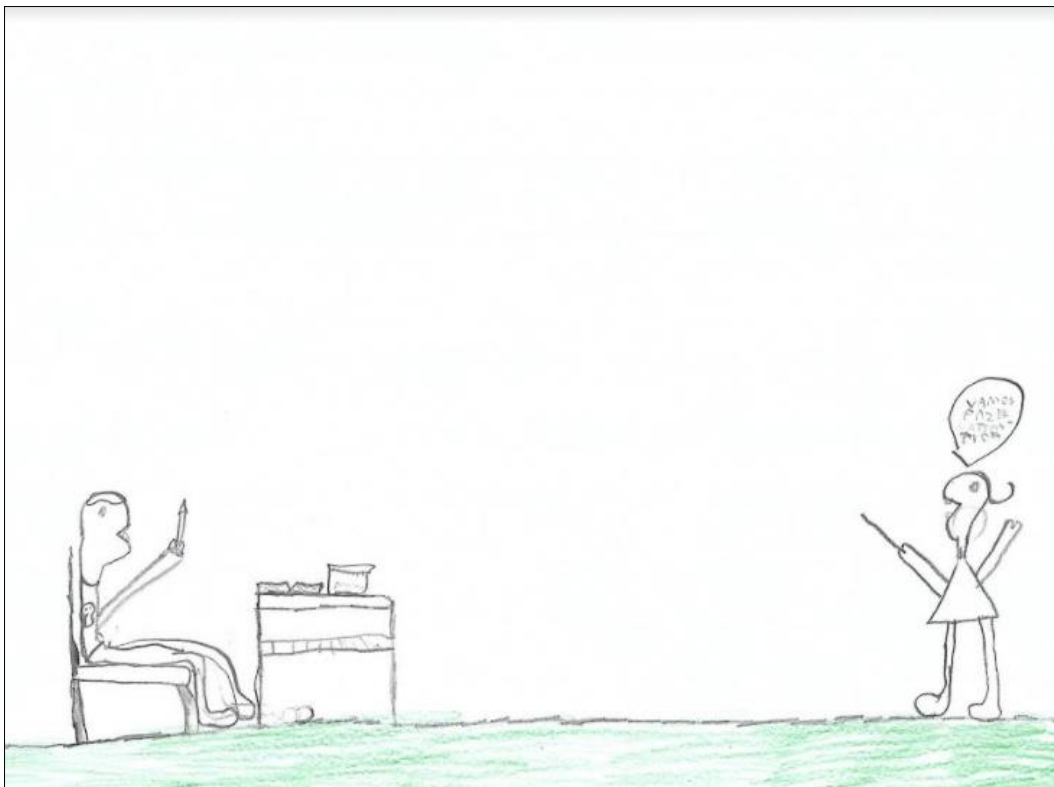


Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para as crianças, observou-se variação entre as distâncias dos personagens representados no desenho e diferentes representações no que se refere à relação do professor e seus alunos. Ao desenharem a distância grande entre os personagens, uma das possibilidades de interpretação sugere que as crianças percebem o professor como um transmissor de conhecimentos e que tendem a não relacionar os conteúdos com o contexto, o que não oportuniza a reelaboração dos conhecimentos científicos e sociais produzidos, com o intuito

de promover a aprendizagem e efetivar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (DESSEN; POLONIA, 2007). As figuras 3, 4 e 5 ilustram as representações de cada categoria:

Figura 3 – Par educativo: distância grande.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 4 – Par educativo: distância mínima.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 5 – Par educativo: distância próximos.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

As representações que traziam uma distância mínima entre os personagens podem indicar que, para esses sujeitos, o papel do professor como transmissor, além de ser relevante, ainda é supervalorizado. Ou seja, os conteúdos e os conhecimentos trazidos pelo professor são vistos como importantes para a construção do conhecimento, sendo o docente o portador e transmissor da informação. Tal noção pode favorecer para que o aluno, sem a devida orientação, assuma uma posição passiva frente ao conhecimento, pois tende a compreender que este é trazido pelo professor e não necessita da ação para construí-lo.

Já os desenhos em que as distâncias entre os personagens eram pequenas podem revelar que, para essas crianças, o professor ao ensinar não se resume somente à transmissão de conhecimentos, mas busca aprender, envolver-se com as situações e tende a utilizar os conteúdos como instrumentos mediadores, tornando o ensinamento significativo para a vida do aluno. Tal situação estimula uma relação dialógica em que os aprendizes assumem uma atitude ativa frente à construção do conhecimento e favorece que o docente encare seus alunos considerando suas singularidades.

Ao considerar o desenho, é possível compreender como a representação imita as experiências vividas, assim como cria situações passíveis de serem compreendidas pela própria imagem (BARBOSA, 2017), pressupondo que as percepções apontadas pelas crianças podem sugerir a representação simbólica das experiências no ambiente educativo. Para atingir a representação, é preciso que as crianças já tenham desenvolvido os sentidos, o comportamento e a informação. É importante ter a vivência da situação e da informação para realizar a representação, que apresenta um conteúdo sobre algo. Elas podem ser aprendidas, interpretadas e transformadas por meio dos processos cognitivos.

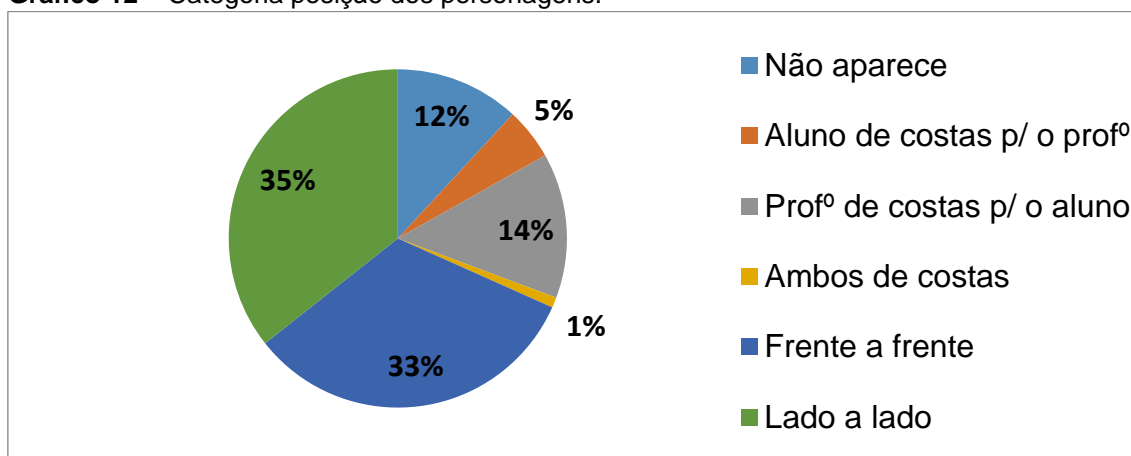
Pozo (2004) sustenta que há uma relação bastante estreita entre a aprendizagem e a representação, sendo que o ato de aprender é modificar e obter representações sobre a realidade que nos cerca.

Cabe considerar que a cognição tem a função de dar sentido e significado às representações. Cada pessoa dá significado às diferentes experiências, conforme o contexto e a realidade na qual está inserida.

Logo, é possível estabelecer a relação das aulas com o modelo transmissivo, apontadas nos desenhos com grandes e mínimas distâncias, que equivalem a 61% dessa amostra, o que pode representar uma realidade que não oportuniza a identificação do estilo de aprendizagem de maior predominância dos alunos e não potencializa os demais estilos para que o ciclo de aprendizagem ocorra de maneira completa e promova bons aprendizes. Esta observação mostra-se pertinente na medida em que somente 2% das crianças tendem a realizar o ciclo completo da aprendizagem, o qual perpassa todos os estilos de aprendizagem. Tal fato denota a necessidade de se pensar em estratégias para que os 98% que apresentam estilos predominantes consigam desenvolver os demais estilos, completando assim o ciclo de aprendizagem.

Após identificar o local, os personagens e suas relações percebidas pelos alunos, com a categoria posição dos personagens buscou-se revelar o significado que as crianças atribuem ao vínculo de aprendizagem, que são valências positivas e negativas presentes na relação com as situações a serem aprendidas (BARBOSA, 2017) e que, nesse caso, são colocadas no sujeito do professor. O Gráfico 12 apresenta as posições nas quais os personagens aparecem desenhados: frente a frente, lado a lado, ambos de costas ou um de costas para o outro. Quando foi desenhado apenas um personagem, considerou-se que a posição não apareceu. Seguem os dados observados nos desenhos das crianças pesquisadas.

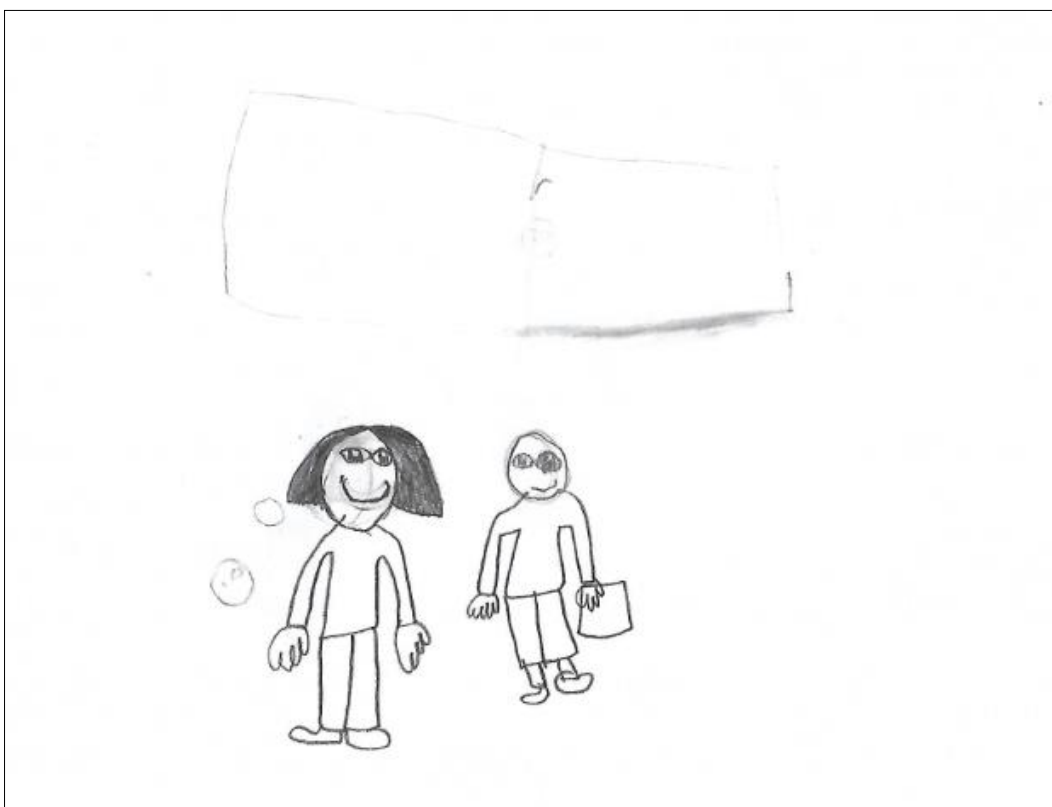
Gráfico 12 – Categoria posição dos personagens.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Evidenciou-se, a partir das sugestões de Visca (1999), que 33% das crianças que desenharam os personagens na posição frente a frente atribuem o significado de bom vínculo com a aprendizagem. Dos 35% das crianças que desenharam na posição lado a lado, foi possível inferir um regular vínculo com a aprendizagem. Entretanto, apenas 1% desenharam ambos os personagens de costas, o que pode representar um vínculo negativo com a aprendizagem. Nas Figuras 6 e 7 ilustram-se as posições com maior representação na amostra.

Figura 6 – Par educativo: posição lado a lado.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 7 – Par educativo: posição frente a frente.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Com relação à posição do professor de costas para o aluno, foi possível observar que 14% das crianças realizaram o seu desenho desta forma, o que pode significar que o “aluno se sente rejeitado pelo docente” (VISCA, 1999, p.37). No que se refere à posição do aluno de costas para o professor, somente 5% dos desenhos apresentaram essa característica, o que significa que o aluno rejeita o professor. Por fim, 12% das crianças realizaram desenhos em que não foi possível observar esta categoria devido à ausência de personagens.

Os dados descritos a partir dos desenhos que possibilitaram identificar o tipo de vínculo denotam que a maioria das crianças possui um bom vínculo com a aprendizagem, apresentado como positivo ou regular, podendo-se sugerir que a relação estabelecida com o professor cria oportunidades para que esses aprendizes desenvolvam o seu desejo por aprender, o que é fundamental para que a aprendizagem ocorra. O desejo de aprender é um impulso que, se não satisfeito, leva ao surgimento de uma tensão que motiva o sujeito a satisfazer tal impulso buscando compreendê-lo (RUDEL, 2007).

Assim, pode-se dizer que essa parcela da amostra pesquisada tende a apresentar o desejo de aprender o desconhecido, que leva à procura de meios para satisfazer tal desejo, sendo o professor um mediador para essa aprendizagem.

O desejo de aprender decorrente do bom vínculo com a aprendizagem colabora para que esse professor, por meio de estratégias didáticas dentro da sala de aula, consiga alcançar os seus alunos e, assim, facilitem, ampliem e potencializem as condições para um aprender melhor, fazendo com que o estilo de aprendizagem de cada aluno seja valorizado, mas, acima de tudo, podendo potencializar os demais estilos não predominantes.

A aprendizagem vincular negativa foi verificada em somente 1% das crianças, o que pode indicar que estas apresentam valências negativas em relação ao professor o que tende a influir na negação do desejo em aprender. Logo, evidencia-se a necessidade de se pensar em ações por parte do professor para aliar o ensino à cultura e ao contexto e, assim, despertar no aluno o desejo por aprender. Aos professores, cabe utilizar os conteúdos como instrumento para ensinar e aprender, inovando sua prática pedagógica e utilizando diferentes estratégias de ensino para, assim, provocar os alunos para que sintam a necessidade de aprender.

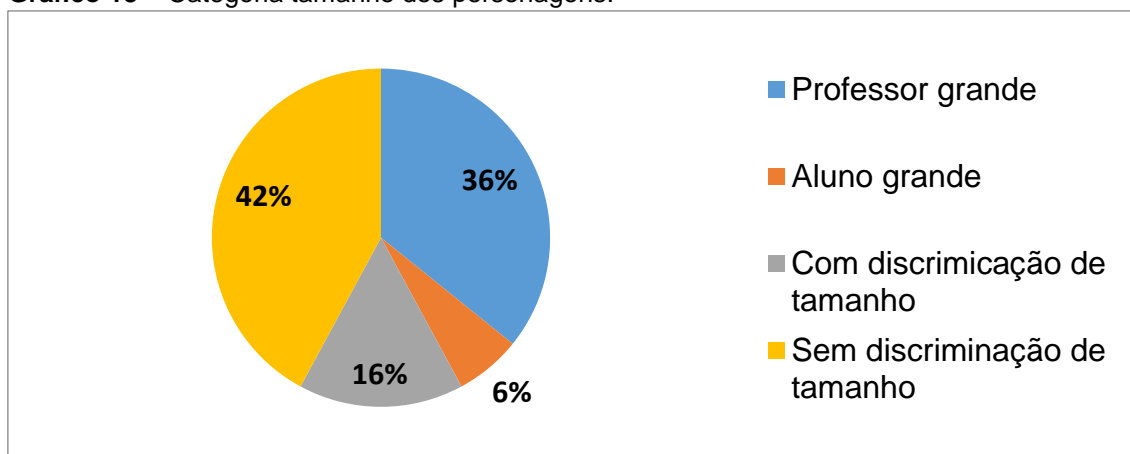
Outro elemento identificado foi a rejeição de um dos personagens para com o outro. Catorze por cento dos alunos se percebem rejeitados pelo professor e pode-se inferir que sentem-se ignorados ou menosprezados frente ao processo de aprendizagem. Com os dados já apresentados em categorias anteriores, é possível relacionar que mais da metade da amostra percebe a relação desse professor com a aprendizagem ocorrendo de maneira transmissiva, modelo este que centra a aprendizagem no professor e não considera as particularidades e singularidades do aluno, o que pode colaborar para que os alunos se sintam rejeitados pelo docente.

No que tange à figura do aluno rejeitando o professor, somente 5 % das crianças representaram esta característica, sendo possível interpretar que estes alunos tendem a não valorizar a figura do docente para a construção do conhecimento, o que se pode relacionar aos outros personagens (amigos e familiares) que foram identificados como relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, pode-se inferir que a rejeição de um dos personagens

para com o outro representa um vínculo negativo com a aprendizagem, o que reforça a importância de se pensar em ações para que estes alunos também reconheçam e valorizem a figura do professor como mediador do conhecimento. Para tanto, o professor elaboraria um plano de aula que contemple os conhecimentos prévios do aluno, mas também suas limitações, fazendo com que todos avancem, entretanto, respeitando cada um como singular, no seu ritmo.

No que concerne ao tamanho dos personagens, de acordo com Visca (1999), este se relaciona com a hierarquia que se atribui ao vínculo de aprendizagem. Dessa forma, o tamanho relativo de um personagem com relação ao outro se pode expressar desenhando-os de tamanhos diferentes. O Gráfico 13 ilustra a distribuição dessa característica na amostra pesquisa.

Gráfico 13 – Categoria tamanho dos personagens.



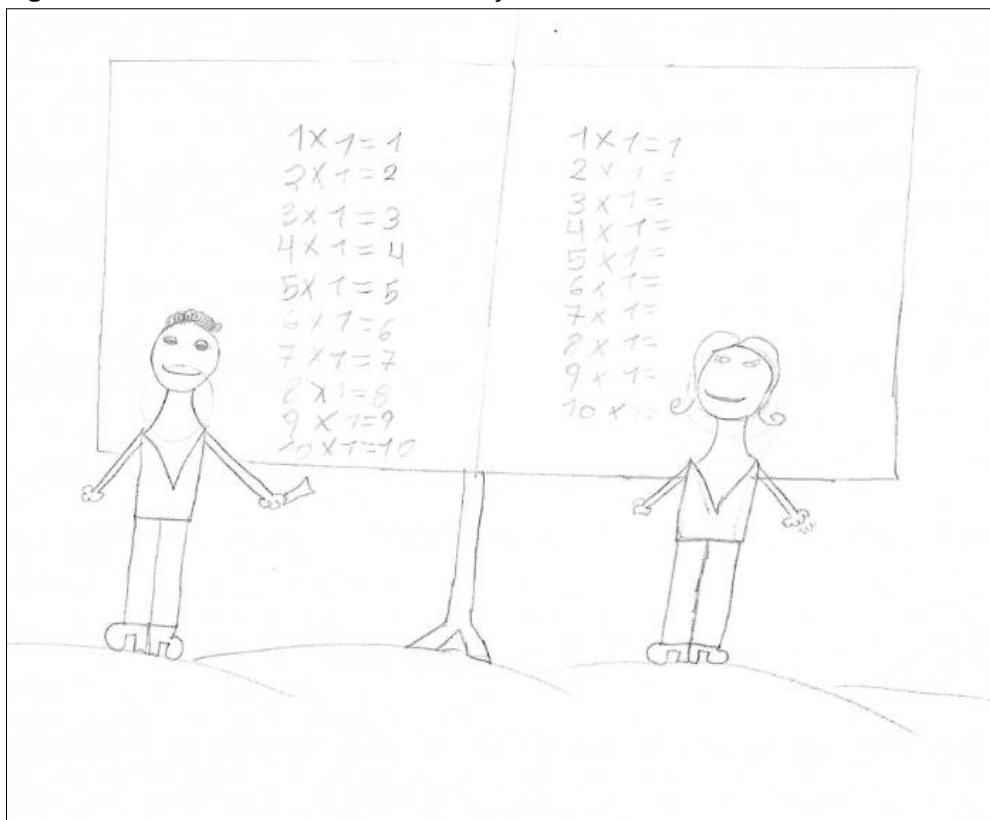
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A partir dos dados apresentados, observou-se que 42% das crianças desenharam os personagens não havendo discriminação de tamanho, o que, segundo Visca (1999), significa que o vínculo de quem aprende está confuso com quem ensina. Logo, pode-se inferir que esses alunos e professores apresentam uma confusão relativa aos seus papéis enquanto sujeitos no processo de aprendizagem, ou seja, por mais que ambos assumam posições subjetivas de aprendizes e ensinantes, cabe ao professor mediar o conhecimento para que o aluno, de maneira ativa, relacione-o aos seus conhecimentos prévios e contexto e elabore possibilidades para lidar com as novas situações. Já 16% desenharam os personagens com discriminação do

tamanho (Gráfico 13), indicando o vínculo claro ou relativamente claro de quem aprende com quem ensina, podendo significar que tanto o professor quanto o aluno identificam-se como sujeitos da aprendizagem, porém com objetivos e responsabilidades diferentes. Ao professor cabe a intencionalidade e ao aluno, o desejo de aprender. No caso dos 36% que desenharam o professor grande e o aluno pequeno, exprime-se o vínculo em que se supervaloriza quem ensina, sugerindo a importância do papel do professor para a aprendizagem, ou seja, esses alunos tendem a valorizar positivamente o papel do docente de ensinar para que consigam realizar as suas aprendizagens. Por fim, 6% das crianças desenharam o aluno grande e o professor pequeno, expressando o vínculo em que se subvaloriza quem ensina, ou seja, se supervaloriza quem aprende, nesse caso, o aluno.

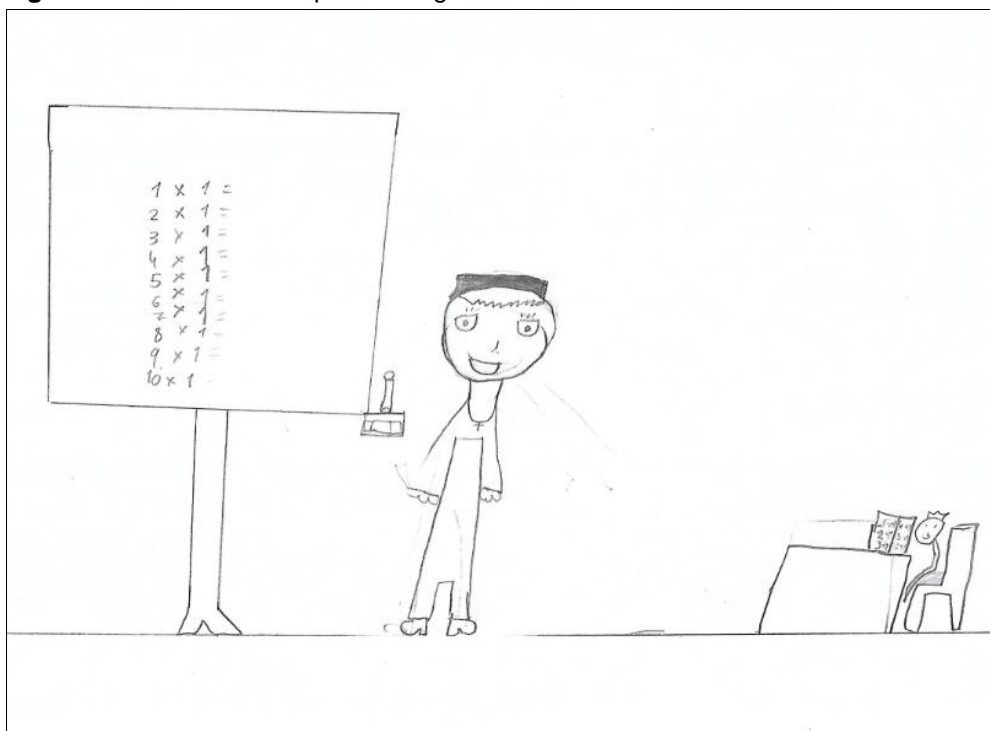
Ao considerar o contexto a partir das representações dos desenhos das crianças, pode-se concluir que o vínculo com o docente pode ser classificado de bom a regular, apontando relativa valorização vincular com o docente, contudo ainda apresentando-se de maneira confusa quanto à clareza da importância dos papéis desempenhados por alunos e professores. As figuras 8 e 9 ilustram as categorias com maior predominância identificadas nos desenhos.

Figura 8 – Par educativo: sem discriminação de tamanho.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Figura 9 – Par educativo: professor grande.

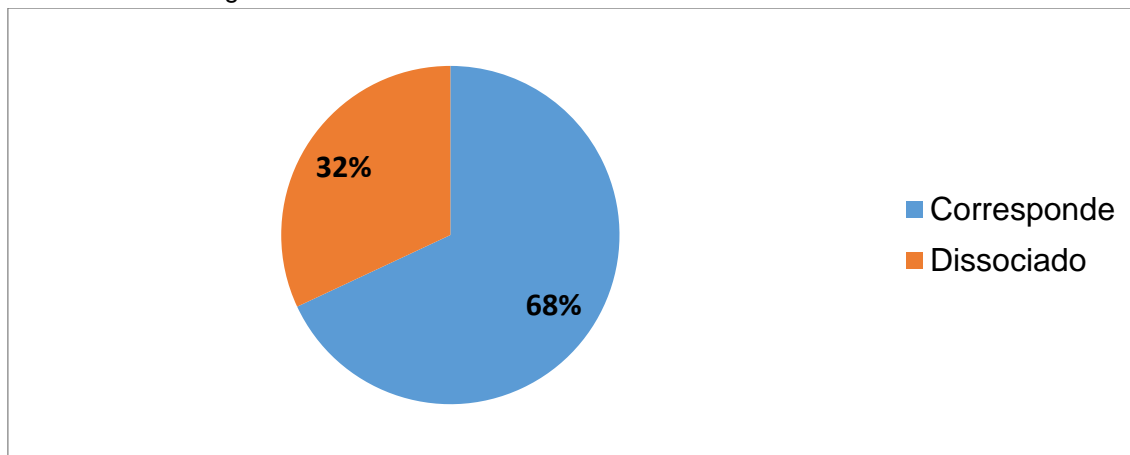


Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Na busca por agregar maior significado aos dados obtidos nessa amostra, num segundo momento, foi realizada a interpretação do relato escrito. Para este, designaram-se as categorias: relato (se corresponde ou se se dissocia do desenho realizado) e conhecimento (sistemático ou assistemático) tendo como objetivo levantar as características de aprendizagem contidas na produção escrita de cada criança. Vale ressaltar que na categoria conhecimento, quando este aparecia de forma sistemática, era buscado se havia a correspondência com algum conteúdo acadêmico específico e, se estava presente o conteúdo, com qual disciplina acadêmica se relacionava.

De acordo com Visca (1995), o relato é uma projeção que denuncia o vínculo de aprendizagem do conteúdo pela própria correspondência e relação com o desenho. Nessa perspectiva, para esta pesquisa utilizaram-se duas categorias: corresponde - para os relatos que apresentavam correspondência ou relação com o desenho, e dissociados – aqueles cujo conteúdo não tinha relação com o desenho ou era oposto ao que o desenho apresentou. Os resultados encontram-se ilustrados no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Categoria relato



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Observou-se que 68% dos relatos apresentaram correspondência com o desenho, o que confirma os significados que deles apreendemos. Já 32% dos relatos escritos apresentaram-se desconexos com os conteúdos representados no desenho, sendo considerados dissociados. É de se ressaltar que, entre os relatos que se encontram nessa última categoria, todos referiram-se a situações positivas, enquanto seus desenhos traziam conotações negativas em

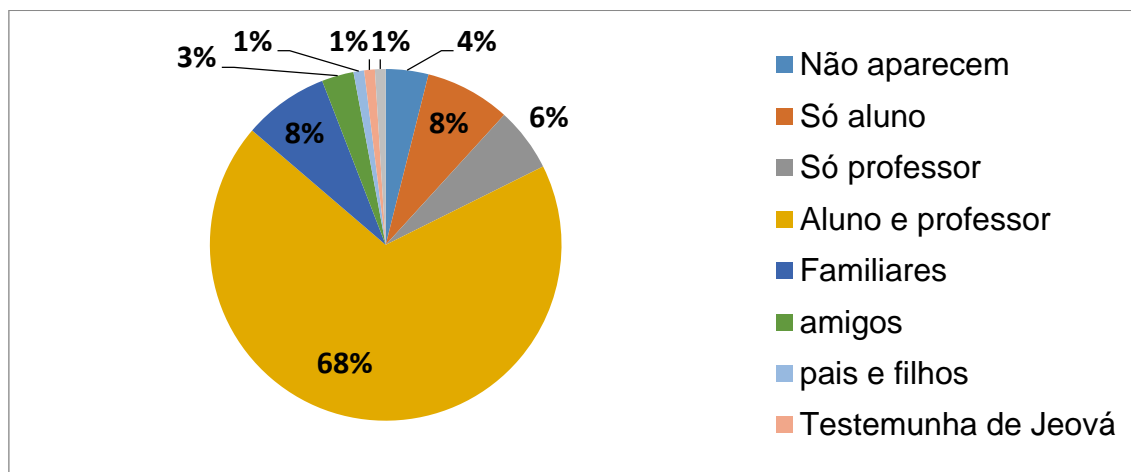
relação à aprendizagem. Isso evidencia que os relatos, sendo uma projeção do vínculo de aprendizagem, ao aparecerem como dissociados e com conteúdos de negação, designam a expressão do desejo das crianças, que projetam situações nas quais almejam estar e não as reais, necessariamente, uma vez que estas podem ser percebidas como difíceis de elaborar (MÈREDIEU, 2006).

Nesse sentido, pode-se inferir que, além do desejo implícito de representar o bom aluno e o seu desejo de aprender, existe no relato a conotação simbólica de uma aprendizagem bem-sucedida. As crianças dessa amostra, na sua maioria, tenderam a referir-se ao ambiente de aprendizagem de modo que a cena desenhada corresponde ao conteúdo escrito, o que pode indicar que os desenhos, assim como as palavras, puderam revelar representações subjetivas do mundo interno, que as aproximaram ou afastaram de suas aprendizagens.

Já sobre os relatos que foram identificados dentro da categoria dissociado, pode-se afirmar que, por mais que estas percebam as situações de aprendizagem com conotação negativa, ainda tendem a apresentar o desejo de aprender, uma vez que seu relato traz conteúdos positivos em relação ao processo de aprendizagem.

Outro ponto que se buscou observar nos relatos, assim como nos desenhos, foi a presença ou não dos personagens, por meio da categoria personagens. Foi possível identificar a predominância do aluno e professor, seguida, com menor referência, dos personagens de familiares, amigos e outras pessoas do convívio social da criança (Gráfico 15):

Gráfico 15 – Categoria personagens



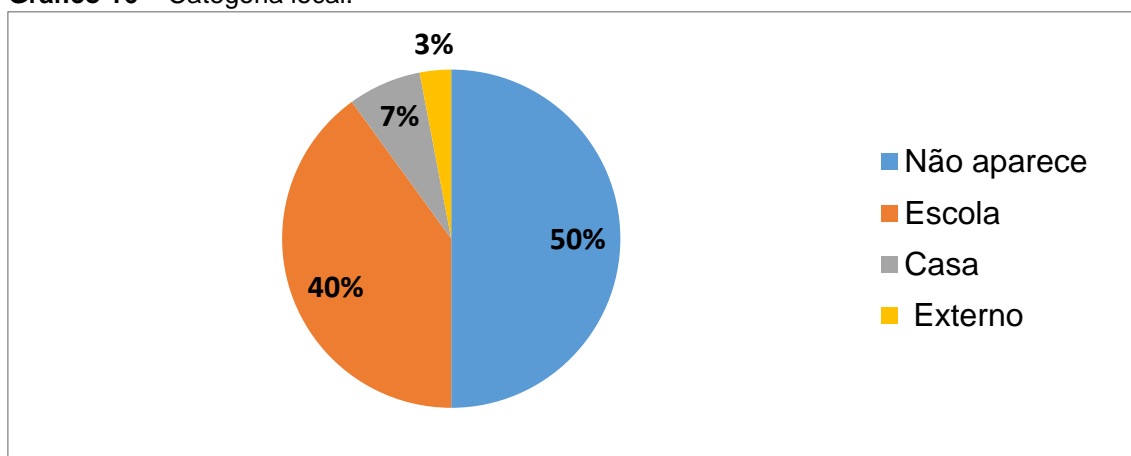
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os dados demonstram que em 68% dos relatos há a presença de alunos e professor no mesmo texto. E, por outro lado, uma quantidade menor – 8% dos relatos – apontam para a presença apenas do aluno e 6% para a presença só de professores, o que pode ser entendido como ausência da interação professor e aluno para o processo de ensino e aprendizagem. Nos restantes 18% dos relatos apresentam-se outras figuras com as quais as crianças se identificam na relação de aprendizagem.

Tal resultado reafirma as interpretações realizadas a partir dos desenhos, que denotaram a grande relevância do papel do professor e do aluno para estas crianças no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. No entanto, também foi possível encontrar a nomeação de outros personagens tidos como importantes para essas crianças; reafirmando a imprescindibilidade do papel da interação social (VYGOSTKY, 2004) para o processo educativo formal e não formal das crianças nessa faixa etária.

No relato escrito, a categoria local destacou se há a presença de um local e a qual local a criança se refere (nomeia). Metade da amostra não nomeou nenhum ambiente. Dos ambientes nomeados, em maior número apareceu a escola, seguida da casa e de ambientes externos (locais de lazer e de convivência social da criança). Os dados revelados são exibidos no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Categoria local.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Como se vê, 50% dos relatos não traziam nenhum local descrito em todo o seu conteúdo. Já 40% das crianças relataram o local como sendo a escola,

7% citaram suas próprias casas e 3% referiram-se a ambientes externos, tais como pista de skate, ginásio de esportes etc.

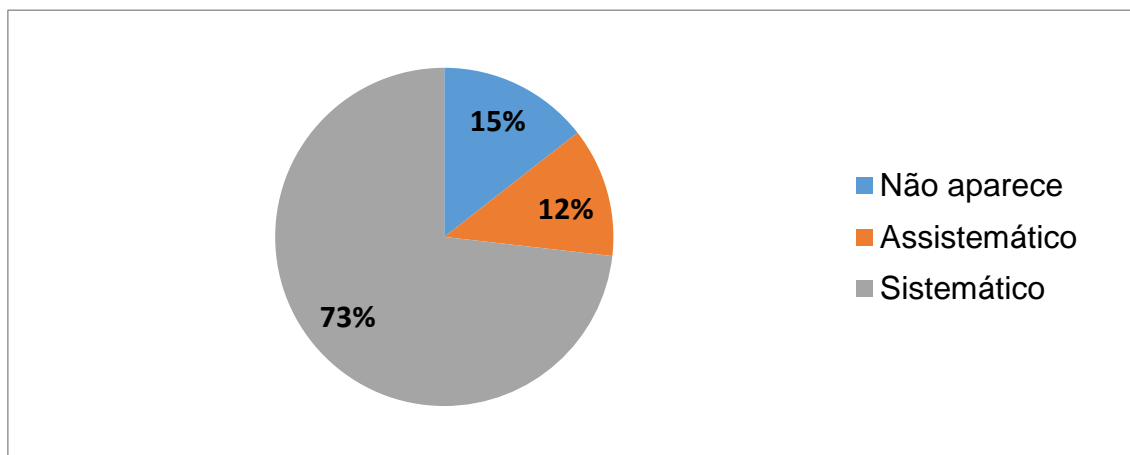
Em relação às crianças que nomearam o local, podem-se encontrar aproximações com os dados obtidos a partir dos desenhos que ressaltaram o ambiente escolar sendo identificado com relevância para crianças, seguido, com menor representatividade, pelo ambiente de casa e por espaços externos.

Por fim, pretendeu-se observar os dados que se relacionavam com o conhecimento. Nessa direção, buscaram-se elementos que designassem o conhecimento sistemático – aquele que se dá por meio da interação com objetos e situações veiculados por intermédio das instituições educativas, e o assistemático, produto das interações entre o sujeito e a comunidade, instrumentalização que permite a alguém atuar na sociedade sem possuir os conhecimentos, atitudes e destrezas impostos através das instituições educativas (VISCA, 1995).

Para as crianças da pesquisa, o conhecimento sistemático apareceu com grande predominância, tendo a representação do conhecimento assistemático com menor referência. Ressalta-se, ainda, a presença de relatos em que não foi identificada a categoria conhecimento, devido a não terem sido realizados (por dificuldades de alfabetização e /ou escrita ou por não conterem elementos que possibilitassem designar a ocorrência de aprendizagem (Ex.: “*O meu desenho estava legal e tava superlegal. Estava legal e o desenho estava legal e atividade estava legal está muito legal*”).

O Gráfico 17 representa os dados levantados.

Gráfico 17: Categoria conhecimento.



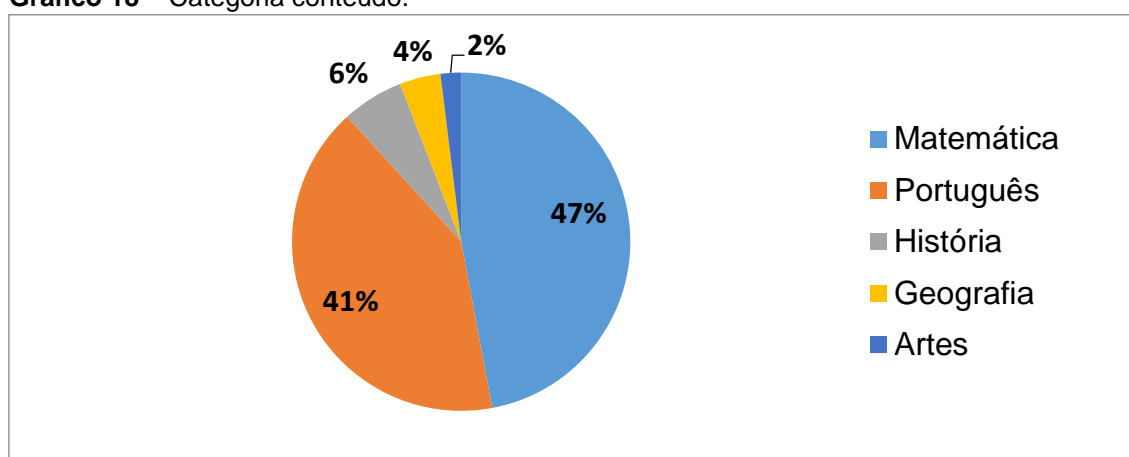
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Conforme os dados, 73% dos relatos trazem elementos que se relacionam com o conhecimento sistemático, 12% refletem aspectos do conhecimento assistemático e 15% não apresentam dados que demonstrem a presença desta categoria.

Portanto, pode-se compreender que, para esse grupo de crianças, tal aspecto reflete uma menor influência da aprendizagem assistemática e uma maior influência da escola para a construção do conhecimento, uma vez que o conhecimento sistemático ocorre dentro das instituições educativas. Tal resultado corresponde ao encontrado na categoria local, que identificou 86% dos desenhos representando o ambiente como escolar. Para tanto, as relações e os vínculos estabelecidos nesse ambiente pelos sujeitos ganham importância, reforçando a pertinência do presente estudo.

A partir do conhecimento sistemático, a última categoria elencada para descrição e interpretação foi conteúdo, na qual se buscou averiguar a presença ou não de elementos relacionados aos conteúdos acadêmicos (Gráfico 18).

Gráfico 18 – Categoria conteúdo.



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Conforme o exposto, revelou-se que 47% dos relatos que apontavam os conteúdos acadêmicos nomearam Matemática, 41% nomearam conteúdos relacionados à disciplina de Português e os outros 12%, às matérias de História, Geografia e Artes.

Por meio de tais resultados, é possível afirmar que o processo de ensino e aprendizagem tende a ser percebido pelo aluno, em sua maioria, vinculado à

aprendizagem sistemática das disciplinas de Matemática e Português, seguidas com menor proporção das demais disciplinas escolares.

Nesse sentido, é importante salientar os estudos sobre as inteligências humanas, proposto por Gardner (1997; 2000), em sua Teoria das Inteligências Múltiplas, que visa apontar as várias inteligências dos indivíduos, sendo elas a lógico-matemática, linguística, naturalista, interpessoal, intrapessoal, espacial, corporal-cinestésica, musical, existencialista, dentre outras que ainda estão em estudo. Segundo o autor, todos os indivíduos são inteligentes, mas de maneiras diferentes. E as inteligências são aperfeiçoadas, ou não, dependendo dos estímulos que as crianças recebem e do ambiente cultural que as cerca.

Nessa concepção, a escola deveria oferecer uma formação que possibilitasse o desenvolvimento dos potenciais individuais, permitindo e favorecendo situações de aprendizagem que contemplem a pluralidade de manifestação e expressão do intelecto (SILVA; NISTA-PICCOLO, 2010).

Logo, é possível inferir, a partir dos resultados alcançados sobre a categoria disciplinas, que esses alunos tendem a apontar a predominância das disciplinas de Português e Matemática para o processo de ensino e aprendizagem, podendo indicar a presença de uma prevalência da estimulação das inteligências lógico-matemática e linguística, não sendo estimuladas pelo professor, na mesma proporção, as demais inteligências, o que influi diretamente na percepção dos alunos, uma vez que as singularidades das demais inteligências não são consideradas com a mesma importância. Tal aspecto pode-se correlacionar à percepção dos alunos que se sentem rejeitados pelo professor.

Foi possível verificar que tanto os conteúdos do desenho quanto do relato possuem aproximações que reafirmam a representação simbólica das relações existentes no par educativo, dando validade ao instrumento. Os resultados encontrados a partir da análise das categorias escola e conhecimento sistemático enfatizam o papel da escola e as figuras do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, os alunos tendem a referenciar tais aspectos como importantes para a construção do conhecimento. E, nesse sentido, o professor tende a ser supervalorizado pelos alunos, visto que para eles o professor é um dos personagens de referência para que construam o seu aprendizado.

Por essa relação foi possível identificar a predominância de uma atitude centralizadora do conhecimento por parte do professor e, em menor proporção, a dialógica, o que pode favorecer para que os alunos assumam uma atitude passiva frente à aprendizagem. Entretanto, os alunos tendem a apresentar um vínculo de regular a positivo com a aprendizagem, o que oportuniza o desejo em aprender. A aprendizagem assistemática mostrou-se com menor prevalência tanto no desenho quanto no relato, indicando que, para essas crianças, a aprendizagem sistematizada é mais reconhecida frente ao processo de ensino e aprendizagem.

No que concerne aos conteúdos divergentes entre o desenho e o relato, a categoria personagens identificou que outras figuras, que não a do professor e do aluno, apareceram com maior proporção no relato, podendo indicar que, ao pensarem sobre os seus desenhos, as crianças buscaram nomear outros papéis tidos como importantes para as suas aprendizagens.

Por tais resultados, a partir da análise do instrumento par educativo, considera-se que o segundo objetivo desta dissertação – detectar os vínculos estabelecidos com a aprendizagem entre a criança e as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental – foi alcançado e possibilitou encontrar os possíveis significados contextuais a partir da compreensão das relações estabelecidas entre as professoras e os alunos no processo de ensino e aprendizagem da escola pesquisada.

4.3 OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA

Com o intuito de ater-se ao terceiro objetivo específico desta dissertação, o qual buscou verificar as possíveis relações existentes entre os estilos de aprendizagem e o vínculo estabelecido entre as crianças e os professores nesse processo, optou-se pelo instrumento de pesquisa Protocolo de Observação da Sala de Aula. A pesquisa *in loco*, no interior da escola, e, mais especificamente, na sala de aula, enriquece os dados levantados no estudo, uma vez que, conforme elucidam Lüdke e André (1986), a observação possibilita que o pesquisador tenha uma experiência direta por meio de um

contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado, o que se define como o melhor teste de verificação da ocorrência desse fenômeno.

As observações realizadas nas salas de aulas possibilitaram o entrelaçamento dos dados, o que, segundo Vianna (2007), é nomeado “triangulação metodológica”, que aponta para o estabelecimento de conexões entre os dados a respeito dos estilos de aprendizagem, o par educativo e as observações. Tais aspectos conferiram validade e confiabilidade aos dados da pesquisa e complementaram as reflexões da pesquisadora acerca da temática do estudo.

Devido ao fato de as observações acontecerem no final do ano letivo, com a ocorrência de diversas atividades em que as professoras não estariam em sala, pela necessidade de atenderem questões burocráticas da função (reuniões com pais, equipe e etc), foi estabelecido com as mesmas, que seriam realizadas observações durante o período mínimo de uma aula de 50 minutos em cada classe, em datas e horários previamente acordados. Vale ressaltar que, dos 12 professoras pesquisadas, somente 11 salas foram observadas, pois uma das docentes estava retornando da licença maternidade e, por ser no final do ano, não assumiu nenhuma turma.

Para apresentar a descrição e a interpretação dos dados obtidos, a partir das observações, elegeram-se três categorias, que possibilitaram verificar o ambiente da sala de aula e o discurso utilizado pelo professor e aluno considerando o processo de aprendizagem: configuração da sala de aula (disposição das carteiras), relação professor, aluno e conhecimento (qual a epistemologia pedagógica está por traz desta relação) e comunicação (de que forma a comunicação interpessoal ocorre).

A categoria configuração da sala de aula teve como objetivo verificar como esta pode influenciar na dinâmica interativa. Conforme Barbosa (2006, p.20) considera, “embora a aprendizagem aconteça dentro de cada aprendiz, ela é possibilitada somente na interação deste aprendiz com o mundo no qual está inserido e com o conhecimento já estruturado”.

A configuração com maior frequência observada foi de carteiras enfileiradas, com N=7, seguida da configuração de sala sem carteiras, que correspondeu a N=3, e, com menor frequência, N=1, mostrou-se a

configuração de sala com mesas redondas, ocupadas por grupos de alunos. Os dados são apresentados de acordo com a Tabela 5:

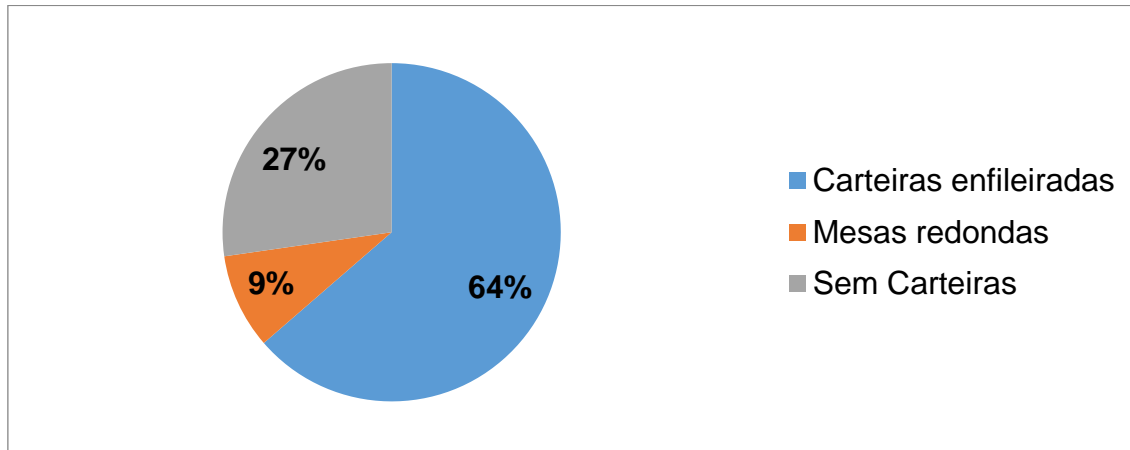
Tabela 5 – Configuração das salas de aulas.

Configuração da Sala de Aula	Nº de salas
Carteiras enfileiradas	7
Mesas redondas	1
Sem carteiras	3

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Como pode ser observado no Gráfico 19, a configuração de sala de aula com carteiras enfileiradas teve 64% de representatividade nas salas de aulas pesquisadas. Enquanto que as configurações de salas de aula sem carteiras e com mesas redondas tiveram 27% e 9% de representatividade, respectivamente:

Gráfico 19 – Categoria configuração da sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Por esses resultados, verificou-se uma tendência para se manter uma configuração tradicional de sala de aula, com cadeiras enfileiradas, independente do planejamento e objetivo a ser alcançado pelo professor.

A predominância acima da média da configuração da sala de aula em carteiras enfileiradas pode contribuir para uma dinâmica na qual o professor assuma uma atitude de transmissor e o aluno, muitas vezes, de receptor do

conhecimento, fato que pode não favorecer a aprendizagem do professor, uma vez que esta acontece durante a prática docente e por meio das interações com os alunos, oportunizando questionamentos que o desafiarão a repensar o seu modo de explicar e apresentar o conteúdo, visando contextualizá-lo para o aluno.

Observou-se que essa configuração de uma carteira atrás da outra tendeu a não favorecer a interação entre os alunos, visto que as crianças não compartilhavam de seus conhecimentos, suas produções acadêmicas, ideias, não se ajudavam e não pediam ajuda, tanto para os colegas como às professoras, para concluir as tarefas.

Ressalta-se que a interação, além de potencializar a aprendizagem, promove o desenvolvimento das pessoas envolvidas na relação, uma vez que é no processo construído nas e pelas interações que o sujeito se estabelece no contexto histórico-cultural em que está inserido e que a aquisição e construção do conhecimento ocorrem a partir do processo de interação social (VYGOTSKY, 2004). Por isso, utilizar configurações de sala de aula que proporcionem a interação entre os indivíduos é importante para o desenvolvimento individual nessa fase, pois tudo o que acontece ao redor da criança é considerado e, então, agregado ou não, na sua formação pessoal e acadêmica (LOOS-SANT'ANA; GASPARIM, 2013).

Apesar da importância do papel da interação, salienta-se que com essa configuração de sala de aula, as professoras se dispuseram a assumir uma atitude transmissiva enquanto os alunos apresentavam-se passivos. Tal dado vem ao encontro dos desenhos dos alunos, dos quais 61% da amostra representaram a relação do professor com o aluno ocorrendo através de um modelo transmissivo de aula. Portanto, a partir da consideração de Barbosa (2017) de que as percepções trazidas pelas crianças podem sugerir a representação simbólica das experiências do ambiente educativo, pode-se supor que as situações observadas em sala de aula tendem a ocorrer com regularidade, uma vez que aparecem com representatividade nos desenhos.

Sendo assim, considerando a características dos estilos de aprendizagem predominantes nesse grupo de professoras, é possível sugerir que, por mais que elas reconheçam a importância de realizar práticas diferenciadas dentro de sala de aula, afirmando a relevância da interação, e

que o conhecimento deve ser o centro do processo, ainda se apoiam e repetem práticas e atitudes centralizadoras e transmissivas deste. Ou seja, a predominância dos estilos reflexivo e teórico podem indicar que estas apreciam observar e analisar as situações, discutir antes de tomar decisões, integrar suas observações dentro de teorias lógicas e racionais, o que colabora para que sejam objetivas e sintetizadoras de conhecimentos e reflitam sobre a importância de diversificar suas práticas. Contudo, devido à baixa predominância dos estilos ativo e pragmático tendem a apreciar novidades e colocar em prática suas ideias em menor proporção, o que favorece para que não diversifiquem as estratégias de aprendizagem, não buscando novas situações que oportunizem mudanças nos seus comportamentos e no contexto.

Tal atitude reforça as características dos estilos identificados nas crianças, visto que demonstra uma tendência para primeiramente observarem e analisarem o ambiente, para depois começarem a participar dele, e para descobrir novidades e diversificar os ambientes onde estudam (reflexivo e ativo). Entretanto, podem apresentar dificuldades de organização, de decisão, de prática, de aplicação das aprendizagens e de busca por explicações (estilos teórico e pragmático), culminando em uma atitude passiva.

Todavia, nos desenhos, o vínculo com a aprendizagem foi representado, na sua maioria, como positivo e enfatizando a escola como espaço de construção de aprendizagem, tendo o professor como sua principal referência, assumindo uma atitude de transmissor de conhecimentos, norteador das situações e atividades, sendo, ainda, supervalorizado pelos alunos; o que reforça o reconhecimento da importância do papel do professor para esse grupo de crianças e os desejos dessas de aprender. Por outro lado, quando a professora assume uma atitude centralizadora do conhecimento, pode não oportunizar que as crianças atinjam o seu potencial, supondo que não sejam estimuladas a utilizar diversas estratégias e assim completar os seus ciclos de aprendizagem.

No que concerne às configurações de sala de aula com mesas redondas e sem carteiras, estas se apresentaram em menor predominância e puderam revelar uma maior interação entre as crianças frente à realização das atividades, indicando um caráter interacionista, nas quais as aulas eram

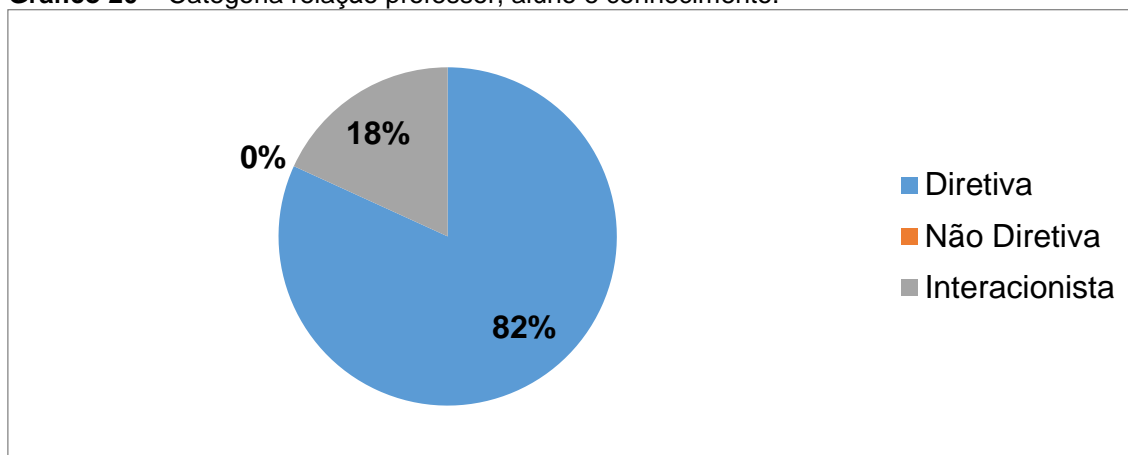
focadas no conhecimento e as crianças interagiam entre si e tendiam a assumir uma atitude ativa de ensinantes e aprendizes.

Desse modo, essa configuração favoreceu o trabalho em grupo proporcionando situações em que as crianças lidavam com momentos de conflito e de cooperação, aprendiam a partilhar, a resolver mais rapidamente um desafio, a conquistar seu espaço no grupo e a aprender a importância de atividades realizadas em equipe. Essas condições ambientais particulares podem produzir diferentes consequências no desenvolvimento destas crianças, uma vez que se encontram no estágio de desenvolvimento que oportuniza a relação cooperativa, favorecendo a aprendizagem em pares e com o professor (BROFENBRENNER, 2011; PIAGET, 2012).

Logo, essa configuração de sala de aula pode colaborar para a manutenção do vínculo positivo com a aprendizagem, contribuindo com o desejo de aprender o desconhecido levando os alunos a procurar meios de satisfazer tal desejo, sendo o professor um mediador para a aprendizagem. E, nesse sentido, o docente pode propiciar estratégias diversificadas, buscando novas situações, observando, analisando, adquirindo e produzindo conhecimento com seus alunos e promovendo situações em que todos os estilos de aprendizagem sejam estimulados, focando a realização do ciclo completo da aprendizagem. Dessa forma, tanto o professor como o aluno aprendem.

Visando estabelecer mais correlações entre os dados já apresentados, outra categoria levantada para a pesquisa a partir da análise da temática (tudo o que é dito) e dinâmica (comportamentos não verbais observados) das salas de aulas foi a relação professor, aluno e conhecimento, que alcançou os resultados exibidos no Gráfico 20, nos quais a relação diretiva apareceu com maior percentual em relação à interacionista, não tendo sido encontrada representatividade da relação não diretiva durante os momentos de observações realizados.

Ao relacionar esses resultados com os alcançados a partir da análise do instrumento psicopedagógico par educativo, que apontou a predominância da relação sendo percebida de maneira diretiva, em que o conhecimento centra-se no professor, pode-se sugerir que tal relação tende a aparecer com constância nesses ambientes, assim como visto na categoria anterior.

Gráfico 20 – Categoria relação professor, aluno e conhecimento.

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

A relação professor, aluno e conhecimento foi com maior frequência a diretiva, com 82%, identificando-se que a professora, ao apresentar os conteúdos em sala, trazia o conteúdo em um formato pronto e orientava a maneira como queria que o aluno apresentasse a resposta, não abria espaço para questionamentos, não utilizava os conhecimentos prévios dos alunos como ancoradores para o novo conhecimento e/ou não possibilitava que os alunos explorassem o conteúdo antes de explicá-lo. Esse resultado pode indicar que a professora assume o centro do processo de aprendizagem, caracterizando-se como um agente transmissor, levando o aluno a assumir uma atitude passiva frente ao conhecimento, o que pode estar relacionado a uma aprendizagem focada no professor, que exige dos alunos uma postura mais reflexiva, observadora e formadora de conceituações frente ao conhecimento, porém com menor propensão à aplicação dos conhecimentos na resolução de situações novas.

Frente ao aspecto exposto e relacionando-o com os dados já apresentados na pesquisa, especificamente no que diz respeito ao estilo de aprendizagem do professor, é possível inferir que a predominância dos estilos reflexivo e teórico das professoras favorece que elas compreendam a importância de se adotarem novos conceitos a respeito da prática pedagógica, que deve assumir um caráter dialógico e refletir sobre as mudanças necessárias, mas não tendem a aplicar tais conhecimentos nas situações diárias, não realizando mudança de comportamento, repetindo muitas vezes a postura centralizadora do conhecimento e a atitude receptora por parte dos

alunos. Nesse sentido, pode-se dizer que a aprendizagem do professor não ocorre de maneira completa, uma vez que, conforme afirmam Lave e Wenger (1991) e Leikin e Zazkis (2010), a aprendizagem sugere o foco nas mudanças dos padrões de participação do professor em uma determinada prática que está vinculada ao seu fazer docente em sala de aula. Logo, supõe-se que os seus discursos estão longe de suas atitudes. Nessa direção, segue o recorte de algumas situações que ilustram tal aspecto:

Situação 01:

P11: *Vai fazer, sim, senhora! Preciso que todos façam porque vou tirar foto. Como vou tirar foto se não tiver todos fazendo? Cadê a bolinha, dona moça? Depois eu dou tempo de fazer outra coisa.*

Situação 02:

P18: *Eu trouxe para vocês dicas de segurança. Antes de entregar, quero que vocês copiem o conceito no caderno.*

Situação 03:

P19: *Vamos falar de clima. O que é clima? [Aluno levanta a mão]. Tem a ver com temperatura. [P19 vê o aluno com a mão levantada, porém não abre espaço para o aluno falar].*

A relação professor, aluno e conhecimento interacionista apareceu com menor frequência que a anterior, com 18% (Gráfico 20). Foi observado que a professora, ao apresentar o conteúdo, se preocupava em dar espaço para que os alunos questionassem, expusessem suas opiniões, seus conhecimentos prévios e os utilizar como ancoradores para os novos conhecimentos. A relação interacionista corrobora uma perspectiva dialógica na qual tanto o professor quanto o aluno são ativos no processo de ensino-aprendizagem (BECKER, 2013), centrando a aprendizagem no objeto do conhecimento, situação observada no seguinte diálogo:

P12: *Vamos lá? Está todo mundo concentrado?*

Alunos: *Sim!*

P12: *Então, vamos lá! Essa leitura é uma leitura que se chama o quê? Qual gênero textual?*

Alunos: *Fábula.*

P12: *Fábula trata do quê?*

Alunos: *Animais.*

P12: *Vamos escutar a opinião do Celso. Eu acho importante todas as opiniões, em seguida, trabalharemos em dupla. [Aluno expõe sua opinião. Professora explica a próxima atividade, na qual os alunos poderão escolher como representar a história lida. Alunos circulam pela sala, escolhem suas duplas e iniciam a atividade].*

A relação professor, aluno e conhecimento de maneira não diretiva – vinculada à concepção de aprendizagem segundo a qual o conhecimento é centrado no aluno, ou seja, é considerado algo que o sujeito traz consigo, sendo papel do professor desencadear um processo de descoberta daquilo que o aluno já possui – não apareceu nas salas observadas.

Por esses resultados, pode-se constatar que o grupo pesquisado demonstrou a predominância de um modelo diretivo, refletindo a aprendizagem centrada no professor, concepção tradicional do processo de ensino e aprendizagem, na qual o professor é o detentor do saber e o aluno assume uma atitude de receptor do conhecimento.

Percebe-se que, além da configuração das salas de aula em carteiras enfileiradas, a relação professor, aluno e conhecimento reflete uma postura mais conservadora, em que o professor é o centro do processo. Tal aspecto favorece a manutenção do estilo reflexivo e teórico dos professores, pois estimula poucas situações que tragam novidades à sua prática, uma vez que ele centra a aula em si, e propicia a manutenção do estilo reflexivo do aluno, visto que este se mantém em postura mais observadora. Logo, não se oportunizam estratégias que propiciem desenvolver os demais estilos de aprendizagem, não completando o ciclo da aprendizagem.

Quanto à categoria comunicação, buscou-se verificar o tipo da comunicação entre professor e aluno na sala de aula. Para análise, utilizaram-se os registros dos conteúdos das falas das professoras e alunos. Buscou-se, então, compreender os significados que os sujeitos atribuem à sua existência no ambiente educativo, por meio dos seus discursos, tentando a compreensão de suas ações frente ao contexto observado. As categorias (critérios) de comunicação elencadas para a análise foram construídas pelo Grupo Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente (PORTILHO, 2011):

- a) Ameaçadora: a comunicação utiliza-se de um “se” condicionante. Exemplo: “Se você fizer isso...”.
- b) Desqualificada: quando o professor usa palavras diretas que desqualificam, menosprezam, agridem o outro;
- c) Dialógica: que promove a reciprocidade entre aluno, professor e o conhecimento;

- d) Estereotipada: é a comunicação artificial, ensaiada;
- e) Impositiva: é quando não se discute, não se dialoga. Exemplo: “Eu mando e você obedece”;
- f) Irônica: quando o professor faz uso de adjetivos pejorativos, uso de palavras com sentidos contraditórios ao que quer dizer. Ironia no tom e na expressão da fala e/ou expressão corporal (faz uso de palavras bonitas para ironizar);
- g) Tendenciosa: ocorre a partir dos valores pessoais do sujeito que comunica, não considerando os valores pessoais de quem recebe a informação.

Ao verificar os conteúdos dos discursos dos sujeitos, buscou-se classificá-los de acordo com a descrição proposta para cada critério/categoria. Posteriormente, identificou-se a predominância de cada tipo de comunicação nas salas de aulas observadas.

Os dados revelam que a comunicação impositiva apareceu na maioria das salas de aula pesquisadas. Nesses ambientes, foi observado que as professoras se dirigiam aos alunos impondo ordens, tendendo a não abrir espaços para questionamentos, e que, quando questionadas, respondiam dando uma nova ordem e não esclarecendo as dúvidas dos alunos. Esse resultado indica que os professores tendem a se apoiar em uma comunicação que não abre espaço para o diálogo com o aluno, em que a aprendizagem fica focada no professor, não havendo reciprocidade entre o professor, o aluno e o conhecimento. Como exemplo, seguem as falas das professoras aos alunos:

Situação 1

Professora: Vai fazer, sim, senhora! Preciso que todos façam porque vou tirar foto.

Situação 2:

Professora: Cada um pega um livro de Ciências e lê a página 44 e 45, façam leitura silenciosa até cada um terminar, depois faremos a leitura coletiva, mas só quando eu indicar.

Aluno: Professora?

Professora: Eu disse silêncio!

A comunicação ameaçadora, a dialógica e a irônica apareceram com regularidade nas salas pesquisadas. Foi observado que as professoras, além de utilizarem-se muitas vezes da comunicação com tendência a intimidar o aluno, também usavam adjetivos pejorativos, palavras com duplo sentido ou

um tom irônico para dirigir-se ao aluno ou responder a seus questionamentos. Os alunos demonstravam, por sua vez, constrangimento, e não realizavam mais perguntas em sala de aula. Na mesma proporção, também foi notado que algumas professoras promoviam a reciprocidade entre aluno, professor e o conhecimento, fato que pode ser entendido como promotor da aprendizagem do aluno e do professor, visto que “algumas participações dos alunos que desafiam o planejamento do professor obrigam-no a repensar ou ampliar a sua prática, desenvolver um novo método ou redesenhar a sequência de aulas, em suma, os ajudam a aprender” (BOAS; BARBOSA, 2016, p.1103). As participações dos alunos podem fazer o professor mudar seu modo de explicar e antecipar suas perguntas durante a sua fala, ocorrendo assim a aprendizagem docente. Seguem-se falas que ilustram esses tipos de comunicação:

Comunicação ameaçadora:

Professora: *Vou buscar uma surpresa. Agora o professor Giovani e a professora Alessandra vão me avisar se vocês estão fazendo. Se não eu entro e mostro os três dedinhos. E o que acontece?*

Alunos: *Sem recreio!*

Comunicação dialógica:

(Tema da aula: energia elétrica)

Professora: *O que significa esse símbolo?*

Alunos: *Cuidado – energia elétrica.*

Professora: *O que fazemos se encontrarmos esse símbolo?*

Aluno: *Passar longe.*

Professora: *Agora uma coisa importante que os pais devem falar para vocês todos os dias?*

Aluno 1: *Sai do quarto e apaga a luz.*

Aluno 2: *O meu manda eu sair do banho.*

Professora: *E por que você acha que ele te fala isso?*

Aluno 2: *Porque eu tô demorando e ele não é sócio da Copel.*

Professora: *No fundo ele te ensina a economizar água e energia.*

Aluno 3: *A televisão está ligada gastando luz. [aponta para a televisão em sala]*

Professora: *Muito bem, boa observação! Vamos desligá-la.*

Comunicação irônica:

Situação 1:

Professora: *Qual o combinado? Cada um fala de uma vez!*

Aluno: *Professora, posso ir ao banheiro?*

Professora: *Que pergunta pertinente, né? O que responde para ele? Por quê?*

Alunos: *Não! Porque ele teve recreio.*

Situação 2:

Professora: *X, por que você está em pé?*

Aluno: *Fui pegar o apontador, professora.*

Professora: *Nossa! Precisa de um monte para pegar o apontador?*

Aluno: *Só eu estava lá.*

As comunicações desqualificadas e estereotipadas apareceram em menor proporção em relação às anteriores, mas ainda foram observadas por meio de falas nas quais as professoras se comunicavam com as crianças, desqualificando-as e menosprezando-as dentro do espaço de aprendizagem e de maneira artificial, não as valorizando enquanto sujeitos da aprendizagem.

Comunicação desqualificada:

Professora: *Enxurrada.*

Aluno: *É com X, professora?*

Professora: *Leia no dicionário. Até parece que você não tem capacidade de procurar, pare de ser preguiçoso.*

Professora: *Apague aqui! Faça certo! Apague com carinho e refaça tudo de novo! Pare de preguiça!*

[Aluno demonstra uma feição de desânimo.]

Professora: *Pode tirar esta cara de bebê, comigo não adianta!*

Comunicação estereotipada:

Professora: *A terra gira em torno do...*

Aluno: *Sol.*

Professora: *Rotação é o movimento do quê?*

Aluno: *A terra gira em torno do próprio eixo.*

Professora: *Leva quantos dias? Um, dois? Posso chegar no três. Por que eu tenho que retomar o conteúdo?*

Aluno: *Porque vai cair na prova.*

Professora: *11 de...*

Alunos: *Novembro.*

Professora: *De dois mil e...*

Alunos: *Dezesseis.*

No que tange à comunicação tendenciosa, esta foi identificada quando o emissor da mensagem, no caso a professora, fazia as considerações a partir dos seus valores e pontos de vista, muitas vezes não considerando o conhecimento prévio do aluno, o que pode sugerir que nesses momentos as docentes tendiam a desconsiderar as particularidades de seus alunos. Tal tipo de comunicação não oportuniza que a educadora encare seus alunos como sujeitos ativos da aprendizagem, os quais aprendem por meio de estratégias e estilos de aprendizagem específicos. Segue fala como exemplo:

Professora: *Nós tivemos muita chuva ou muito sol esse ano?*

Aluno: *Muita chuva.*

Professora: *O que será que aconteceu? O que são hábitos alimentares? Por que será que o arroz está tão caro no mercado?*

Aluno: *Eu não sei. Minha mãe que faz compra lá em casa.*

Professora: *Tá, eu não perguntei isso. Por que será que o arroz está tão caro? Eu tô falando que está caro e você deve me dizer o porquê, só isso.*

Após as observações e considerando os indicadores propostos para a categoria comunicação, evidencia-se a influência de comunicações que se referem a uma atitude centralizadora do professor, como apontou o instrumento par educativo, visto que se encontrou a presença, na relação do professor para com o aluno, baseada no autoritarismo e não na contemplação das diferenças individuais. Contudo, foi possível verificar relações baseadas no diálogo, com trocas de experiências, e na reciprocidade entre o professor e o aluno, com regularidade nas salas de aula observadas, o que pode indicar que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de prevalecerem aulas centradas no professor, ainda há o diálogo com o aluno.

Os resultados da pesquisa demonstraram, ainda, que, independente da área do conhecimento ministrada pelas professoras, a maioria, das aulas eram centradas no docente e no material didático padrão da escola e o aluno assumiu uma atitude receptiva frente à aprendizagem. Tais aspectos podem indicar que, por mais que as professoras relatessem durante as aulas e na formação continuada o conhecimento de que o processo de aprendizagem é único para cada criança e que devem considerar suas particularidades, sua atitude frente à aprendizagem do aluno ainda se centra na padronização do conhecimento. Tais dados podem ser justificados na medida em que se percebeu que a predominância do estilo reflexivo e teórico das professoras corrobora a tendência de elas discutirem sobre as situações, desafios e problemas em sala de aula mas, em menor proporção, assumirem a atitude de agir sobre eles, o que gera poucas mudanças na sua atuação em sala de aula, refletindo, assim, na existência de aulas tradicionais e centradas no professor durante o processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, 2015).

As aulas centradas no professor colaboram para que os alunos assumam uma atitude de primeiramente observar, analisar o ambiente, para em seguida começar a participar dele. Em sala de aula, essas crianças tendem a esperar que o outro (colegas ou professor) fale para depois se colocarem, fazendo com que considerem as alternativas antes de se expor. Portanto, reforçam o estilo de aprendizagem reflexivo, que apareceu em maior predominância nas crianças. Isso pode ser compreendido uma vez que as características reflexivas tendem a ser reconhecidas culturalmente. Delgado (2015) corrobora com o achado quando sugere que a sociedade em geral e os

sistemas de educação tendem a privilegiar características reflexivas de observação, escuta e assimilação ao invés dos traços dos demais estilos de aprendizagem, o que vai ao encontro das exigências das aulas tradicionais, em que os professores tendem a ser transmissivos e os alunos, receptivos, frente ao conhecimento.

Considera-se ainda que a aprendizagem do professor pode ficar prejudicada na medida em que as aulas não são planejadas para utilizarem diferentes estratégias e centram-se na sua figura. Isso porque a aprendizagem do professor acontece durante a prática docente e por meio das interações com os alunos, que oportunizam questionamentos que o desafiarão a repensar o seu modo de explicar e apresentar o conteúdo, visando contextualizá-lo para o educando. A aprendizagem é uma atividade bidirecional, na qual tanto o professor como o aluno são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes. Logo, não ocorrendo mudanças dos padrões de participação do educador em uma determinada prática, tanto o ele como o aluno tendem a não utilizar e estimular diferentes estratégias que potencializariam suas aprendizagens.

Constatou-se, ainda, na observação das salas de aula, que os conteúdos eram apresentados por meio de materiais padronizados (livros didáticos, cadernos, filmes etc.) a todas as crianças, o que indica que, embora elas tivessem modos e preferências de aprendizagem e estilos de aprendizagem variados, a maneira como os materiais eram utilizados não favorecia a diversificação de estratégias que promovessem todos os estilos de aprendizagem.

Embora as aulas sejam centradas no professor, os alunos tendem a percebê-lo como uma figura importante no processo de ensino e aprendizagem, refletindo-se na predominância de um vínculo regular e positivo, o que favorece o desejo de aprender desses alunos.

Ao considerar a aprendizagem, é necessário compreendê-la como um processo complexo, dinâmico e multidimensional que permeia todo o desenvolvimento humano dos sujeitos. Autoconhecer-se e conhecer como o outro aprende é o que torna a aprendizagem eficiente, visto que possibilita traçar estratégias mais eficazes para potencializar a construção do conhecimento.

Esses resultados corroboram a importância da Teoria dos Estilos de Aprendizagem, que busca promover o conhecimento por meio da identificação do perfil do aprendiz. Ao identificar as características relativas ao seu estilo, o professor reconhece quais são suas predominâncias e quais precisam ser potencializadas para realizar o seu próprio aprender, que acontece mediante sua atuação em sala de aula. Assim, tenderá a assumir estratégias de ensino que oportunizarão o ciclo completo da aprendizagem, visando trabalhar todos os estilos de aprendizagem dos seus alunos, os que estão predominantes e os que precisam ser potencializados.

Para agregar mais valor à prática educativa, entende-se que conhecer os vínculos que permeiam a relação professor e aluno também pode colaborar para que o docente repense suas ações dentro da sala de aula. Assim, os estilos de aprendizagem e as representações dos desenhos podem auxiliar as escolas, os professores e os alunos na construção de ambientes de aprendizagem mais interessantes e significativos.

Para tanto, considera-se que os resultados desta pesquisa contribuirão para ampliar o conhecimento a respeito do perfil de aprendizagem dos professores e dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a respeito dos vínculos estabelecidos no processo de aprendizagem e das relações desses elementos estabelecidas na sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é um processo complexo, multidimensional, dinâmico e contínuo de construção de conhecimento, que ocorre principalmente a partir da interação entre o sujeito e o ambiente e que tem como objetivo a evolução da sociedade, o que a torna fundamental para a sobrevivência do ser humano.

Hoje, constantes e aceleradas mudanças ocorrem no mundo associadas as novas tecnologias, causando uma nova configuração no acúmulo de saberes, conhecimentos e influenciam o nosso modo de viver, de ver as coisas, de nos relacionar, de aprender.

Evidencia-se, então, a necessidade pela busca de uma educação de qualidade, que não estabeleça uma ruptura entre o conhecimento científico e o senso comum, o que se exige uma nova consciência e entendimento da realidade buscando, assim, uma maneira de superar dificuldades inerentes à construção efetiva do conhecimento e que se refletem diretamente no processo educativo e no contexto escolar.

Frente a isso, é necessário um novo olhar sobre a aprendizagem e para os sujeitos que fazem parte da instituição educativa escolar, uma vez que, segundo Claxton (2005) “as pessoas são as ferramentas de ensino mais instrumentais da nossa cultura”, pois aprendemos a partir das pessoas, por intermédio das pessoas e com as pessoas. E, na escola o aprender é uma atividade bidirecional na qual tanto o professor como o aluno são ao mesmo tempo aprendentes e ensinantes.

Com esse intuito, a proposta dessa pesquisa procurou analisar criticamente as características de aprendizagem dos alunos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os vínculos estabelecidos nesse processo. Para isso, apoiou-se nas Teorias dos Estilos de Aprendizagem e do vínculo na relação professor, aluno e conhecimento.

No que se refere aos estilos de aprendizagem utilizaram-se instrumentos específicos para o levantamento do perfil de aprendizes dos professores e dos alunos que oportunizaram identificar suas características, assim como suas aproximações e distanciamentos. Quanto ao vínculo com a aprendizagem optou-se pela aplicação da técnica psicopedagógica par educativo que proporcionou analisar as significações das representações dos desenhos das

crianças, o que possibilitou alcançar suas percepções em relação ao vínculo com a aprendizagem na relação professor e aluno. E com o objetivo de verificar as possíveis relações existentes entre os estilos e os vínculos estabelecidos entre os sujeitos nesse processo, escolheu-se observar as salas de aulas.

Os resultados apresentados na pesquisa demonstraram que ao identificar os estilos de aprendizagem das professoras, encontrou-se a representatividade dos quatro estilos de aprendizagem, entretanto com maior predominância nos estilos Reflexivo e Teórico. Tal dado torna possível sugerir que este grupo de docentes aprecia observar e analisar as situações, discutir antes de tomar decisões, ponderar, integrar suas observações dentro de teorias lógicas e racionais; gostam de objetividade e síntese, e em menor proporção, apreciam novidades e a possibilidade de colocar em prática suas ideias o que pode não oportunizar mudanças no seu comportamento e contexto.

Ao verificar o perfil de aprendizagem dos alunos foi possível correlacionar que as características encontradas nas crianças aproximam-se das professoras no que concerne à predominância dos estilos reflexivo e teórico. Contudo, verificou-se a presença do estilo ativo nos alunos, diferente das docentes.

À vista disso, é possível observar que pelas professoras por apresentarem características de aprendizagem mais relacionadas aos estilos teórico e reflexivo, as crianças tendem a desenvolver no seu perfil de aprendizagem características muito similares das docentes.

Foi identificado, ainda, que em sala de aula a concepção tradicional de ensino estava presente, como por exemplo, quando o desenvolvimento da aula estava centrado na professora e mesmo quando ela não levava em conta as diferenças individuais (tempo e ritmo) e acabava por não oportunizar a participação dos alunos, o que pode colaborar para poucas mudanças na dinâmica da sala de aula.

Sendo assim, as aulas quando planejadas em direção ao desenvolvimento do ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984), promovem a aprendizagem da criança considerando suas iniciativas, conhecimentos, experiências, habilidades, estratégias e estilos.

Embora as aulas sejam centradas na professora, os educandos tendem a percebê-la como uma figura importante no processo de ensino e aprendizagem, refletindo-se na predominância de um vínculo regular e positivo, favorecendo, assim, o desejo de aprender desses alunos.

Nesse sentido, considerando a predominância do estilo reflexivo tanto no professor como o aluno é possível relacionar que o perfil de aprender do educador está associado ao seu estilo de ensinar e, quando este está mais voltado ao perfil da aprender dos seus alunos, o processo educativo fica mais fácil e tem melhores resultados no que concerne a relação vincular dos sujeitos. Assim, quando os estilos de ensino dos professores consideram os estilos de aprendizagem dos alunos, ou seja, quando as aulas são pensadas para abordar os diferentes estilos, existe maior sintonia entre professor e aluno (SOTILLO, 2012).

Desse modo, ao abordar a teoria dos Estilos de Aprendizagem seria interessante que a docente observasse se não privilegia apenas estratégias de ensino que combinam com ela. O que pode excluir os alunos que apresentam um perfil de aprendizagem diferente do seu. Nesse sentido, Portilho (2008, p.217) afirma que “ao tomar consciência do estilo predominante na sua aprendizagem, a professora, perceba, no seu Estilo de Ensinar, as influências de seu modo particular de aprender e o reflexo disso no aprender de seu aluno ou aluna”.

Ressalta-se também, o influente papel que a professora exerce na vida das crianças. Essa relação permeada por um vínculo valorado de maneira positiva pode colaborar para que os estilos de aprendizagem e ensino da docente auxiliem na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Espera-se que esse estudo seja fonte de inspiração para o desenvolvimento de outros trabalhos sobre a teoria de estilos e vínculo com a aprendizagem. Posto que, percebeu-se ao final da presente pesquisa, que aprender é um processo contínuo que fazemos ao longo das nossas vidas, assim conhecer o que permeia o nosso aprender é parte importante do nosso autoconhecimento e da nossa aprendizagem.

Por fim, o presente estudo oportunizou aprimorar a minha visão como profissional, compreendendo a importância de olhar o fenômeno e buscar compreender os possíveis significados existentes nas relações entre os

sujeitos e objetos do processo de ensino e aprendizagem, considerando os pertencentes e constituintes do contexto educativo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M.G.Z.C. **Os estilos de aprendizagem, a metacognição e a organização da prática docentes na educação infantil**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1694. Acesso em: 26 nov. 2017.

ALMEIDA, L. R. Cognição, corpo e afeto. **Revista Educação: coleção história da pedagogia**, São Paulo, n.3, p.20-31, 2010.

ALONSO, C.M.; GALLEGO, D.J.; HONEY, P. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. Madrid: Mensajero, 2002.

_____. **Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora**. 7ª ed. Bilbao: Mensajero, 2007.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Rumo à sociedade aprendente. Vozes, Petropolis, 2004.

BARBOSA, L.M.S. **A Psicopedagogia e o momento do Aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

_____. **O desenho na perspectiva da psicopedagogia**. IN Trilogias I e II: Contribuições para a psicopedagogia. Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp Seção Paraná. Maringá. 2017.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

_____. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELTRAMI, K. **Inventário de Estilos de Aprendizagem para crianças Portilho/Beltrami: O estilo de Aprendizagem das crianças e da professora de educação infantil**. 2008. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

BOAS, J.V; BARBOSA, J.C. Aprendizagem do professor: uma leitura possível. **Revista Ciência Educacional**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1097-1107, 2016.

BRANSFROD, J.D; BROWN, A.L; COCKING, R.R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac, 2007.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano – tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRASIL Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996, Diário Oficial da União.

CERQUEIRA, T.C.S. O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, nº 1, p. 29-38, Jan./Jun. 2006

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COLTRO, A. **A fenomenologia: um enfoque metodológico para além da modernidade**. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, v.1, n.11, p.37-45, 1.o trimestre 2000.

DAVID, M.C. **Estilos de aprendizagem da professora e crianças de educação infantil**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2212. Acesso em: 26 nov. 2017.

DELGADO, R.R. **Estilos de aprendizaje y rendimiento académico em matemáticas em La Institución Educativa Santa María de Cartagena**. 2015. Tese (doutorado). Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena, 2015. Disponível em: <biblioteca.unitecnologica.edu.co/notas/tesis/0068775.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

DELORS, J. **Educação – Um tesouro a descobrir Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI**. São Paulo. 2003.

DELVAL, J. **Aprender na vida e aprender na escola**. Tradução de: Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESSEN, M.A; POLONIA, A.C. A família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 17(36), 21-32. 2017.

FERNÁNDEZ, A. **Os Idiomas do Aprendiz**: Análise de modalidades de ensinantes Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARDNER, H. Sobre as várias inteligências: **Nova Escola**, São Paulo, n. 105, p. 42-45. 1997.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2000.

GOLEMAN, D; SENGE, P. **O foco triplo** – uma nova abordagem para a educação. 1ªed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

HONEY, P.; Mumford, A. **The manual of learning styles**. Maidenhead, Peter Honey. 1986.

KOLB, D.A. **Experiential learning**: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984.

KÜSTER, S.M.S. **A relação pedagógica na 5ª série do ensino fundamental sob um olhar psicopedagógico**: contribuições para a formação docente. 2008. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEIKIN, R.; ZAZKIS, R. **Learning through teaching mathematics**. London: Springer, p.3-22, 2010.

LIBÂNIO, J.C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Revista Educar**. Editora UFPR. Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.

LOOS-SANT'ANA, H; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.29, n.03, p.199-203. Set. 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1996.

MATURANA, H; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2011.

MINAYO, M.C.S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MÉREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo. Cultrix, 2006.

MORAES, M.C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2a. ed. Revisada. São Paulo. Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar: **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MUÑETÓN, M.J.B.; PINZÓN, M.A.V.; ALARCÓN, L.L.A.; OLAYA, C.I.B. **Estilos u estratégias de aprendizaje**: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, v.10, n. 1, p. 129-144. 2012.

OLIVEIRA, Shayana Rodrigues de. **A relação entre os estilos de aprendizagem e de ensino e a didática dos professores da educação básica**. 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015 Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3102> . Acesso em: 16 jun. 2015.

OLIVEIRA, K.L.; SANTOS, A.A.A; SCACCHETTI, F.A.P. **Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental**. Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 20, n.1, p.127-136. Janeiro/Abril de 2016.

OLIVEIRO, M.E.C.; PALACIOS, C.V.K. Test pareja educativa. El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. **Aprendizaje Hoy**. 6(10):21. 1985.

OSPINA, M.A.O.; SALAZAR, L.I.D.; MENESES, J.S.C. **Modelos de estilos de aprendizaje**: uma actualización para su revisión y análisis. Revista Colombiana de Educación, Bogotá, Colombia, n.64. Primer semestre de 2013.

PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1980.

_____. **Epistemologia convergente**. Santos: São Paulo. Editora: EMF Martins Fontes, 2012.

PICHÓN-RIVIÉRE, E. **Teoria do Vínculo**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PORTILHO, E.M.L. **Aprendizaje Universitario**: um enfoque metacognitivo. 2003. Tese de Doutorado, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponível em: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27286.pdf>.

_____. **A aprendizagem na Universidade**: Os Estilos de Aprendizagem e a Metacognição. 2004. Trabalho apresentado no XII ENDIPE – Conhecimento Local e Conhecimento Universal, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2004.

_____, E.M.L. Os Estilos de Aprender e Ensinar da Professora Alfabetizadora. **Revista de Estilos de Aprendizaje**, v. 1, p. 214-225, 2008.

_____. **Alfabetização**: aprendizagem e conhecimento na formação docente. Série: Formação de Professor 2. Editora: Champagnet. 2011.

POZO, J.I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Rego, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

RICOEUR, P. **O conto das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Trad. As Correia, M.F. Porto: Res, 1988.

_____. **Hermenêutica e ideologias**. 3ª ed. Editora Vozes Porto, Rés. 2015.

SAKAI, J.D.M.C.; DUARTE, W.F.; BALLAS, Y.G.; UKITA, G.M.; MALTA, C.T.; SAKAI, H.L.C. **Desempenho escolar e a relação professor-aluno por meio do teste do par educativo**. Boletim de Psicologia, v. LXII, n. 137: 221-238. 2012.

SANTOS, A.A.A.; AMADI, R.G.; OLIVEIRA, K.L. **Estilos de aprendizagem e solução de problemas**: um estudo com pré-escolares. Interação em Psicologia, 9(1), p. 1-9, 2005.

SANTOS, S.H.C.P.; RIBEIRO, S.D.; RODRIGUES, L.M.L.; RODRIGUES, D. **Equidade e educação**: Práticas Docentes – Estudo de Caso. Journal of Research in Special Educational Needs . v.16, n.1, p.462–465, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Equidade da Educação**. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2015.

SILVA, G.P.; COSTA, K.; CAMPOS, N.R.; MONTIEL, J.M.; BATHOLOMEU, D. **Par educativo** – a manifestação do vínculo com a aprendizagem. Vínculo – Revista do NESME, v.13, n.1, pp.46-55, 2016.

SILVA, V.L.T.; NISTA-PICCOLO, V.L. Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação**, 23(2), p. 191-211 Universidade do Minho, 2010.

SOTILLO DELGADO, J. F. **Los estilos de aprendizaje en alumnos de primaria**: diagnóstico y propuesta pedagógica. 2012. Tese (doutorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Madrid, 2012.

STERNBERG, R. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TREVISOL, M.T.C; SOUZA, E.D.V. A relação entre professor e aluno e a importância do afeto no processo de ensino-aprendizagem. **Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba**, v. 6, n. 1, p. 35-42, jan./jun. 2015.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1º edição. São Paulo: Atlas, 2011.

VARGAS, A. **Modalidade de aprendizagem do professor de educação básica - educação especial numa perspectiva metacognitiva de formação continuada**. 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em:

<http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000063/000063d8.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

VIANNA, H. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líder, 2007.

VISCA, J. **Técnicas proyectivas psicopedagógicas**. 2ªed. Corrigida y aumentada. Buenos Aires: Enrique Titakis, 1995.

VISCA, J.; VISCA, F. **El esquema evolutivo del aprendizaje**. Buenos Aires: Enrique Titakis, 1999.

_____. **Pautas Graficas para la interpretación de las técnicas proyectivas psicopedagógicas**. Buenos Aires: Enrique Titakis, 2010.

VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOSNIAK, F.S. **Estilos de aprendizagem para adolescentes: tradução e adaptação transcultural de um instrumento para português e cultura brasileira**. 2017. 94f. Dissertação (mestrado). Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM (CHAEA)

QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Autores: Catalina M. Alonso; Domingo J. Gallego; Peter Honey

Tradução e adaptação: Evelise Maria Labatut Portilho

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO

- Este questionário está sendo aplicado para identificar seu estilo preferido de aprendizagem.
- Não é um teste de inteligência, nem de personalidade.
- Não existem respostas corretas nem erradas. Será útil na medida que seja sincero(a) em suas respostas.
- Se seu estilo de aprendizagem está **mais de acordo** que em desacordo com o item, coloque um **X** dentro do .
- Por favor confira todos os itens.
- Muito obrigada!

a) Sexo: Masculino Feminino

b) Idade: anos _____ meses _____

c) Data: _____

- 01. Tenho fama de dizer o que penso claramente e sem rodeios.
- 02. Estou seguro(a) do que é bom e do que é mau, do que está bem e do que está mal.
- 03. Muitas vezes faço, sem olhar as consequências.
- 04. Normalmente, resolvo os problemas metodicamente e passo a passo.
- 05. Creio que a formalidade corta e limita a atuação espontânea das pessoas.
- 06. Me interessa saber quais são os sistemas de valores dos outros e com que critérios atuam.
- 07. Penso que agir intuitivamente pode ser sempre tão válido como atuar reflexivamente.
- 08. Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
- 09. Procuo estar atento(a) ao que acontece aqui e agora.
- 10. Me agrada quando tenho tempo para preparar meu trabalho e realizá-lo com consciência.
- 11. Estou seguindo, porque quero, uma ordem na alimentação, no estudo, fazendo exercícios regularmente.
- 12. Quando escuto uma nova ideia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
- 13. Prefiro as ideias originais e novas mesmo que não sejam práticas.

- 14. Admito e me ajusto às normas somente se servem para atingir meus objetivos.
- 15. Normalmente me dou bem com pessoas reflexivas, e me custa sintonizar com pessoas demasiadamente espontâneas e imprevisíveis.
- 16. Escuto com mais frequência do que falo.
- 17. Prefiro as coisas estruturadas do que as desordenadas.
- 18. Quando possuo qualquer informação, trato de interpretá-la bem antes de manifestar alguma conclusão.
- 19. Antes de fazer algo, estudo com cuidado suas vantagens e inconvenientes.
- 20. Me estimula o fato de fazer algo novo e diferente.
- 21. Quase sempre procuro ser coerente com meus critérios e escala de valores. Tenho princípios e os sigo.
- 22. Em uma discussão, não gosto de rodeios.
- 23. Não me agrada envolvimento afetivo no ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
- 24. Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que as teóricas.
- 25. É difícil ser criativo(a) e romper estruturas.
- 26. Gosto de estar perto de pessoas espontâneas e divertidas.
- 27. A maioria das vezes expresso abertamente como me sinto.
- 28. Gosto de analisar e esmiuçar as coisas.
- 29. Me incomoda o fato das pessoas não tomarem as coisas a sério.
- 30. Me atrai experimentar e praticar as últimas técnicas e novidades.
- 31. Sou cauteloso(a) na hora de tirar conclusões.
- 32. Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados tiver reunido para refletir, melhor.
- 33. Tenho tendência a ser perfeccionista.
- 34. Prefiro ouvir a opinião dos outros antes de expor a minha.
- 35. Gosto de levar a vida espontaneamente e não ter que planejá-la.
- 36. Nas discussões gosto de observar como atuam os outros participantes.
- 37. Me sinto incomodado(a) com as pessoas caladas e demasiadamente analíticas.
- 38. Julgo com frequência as ideias dos outros, por seu valor prático.
- 39. Me angustio se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
- 40. Nas reuniões apoio as ideias práticas e realistas.
- 41. É melhor aproveitar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou no futuro.
- 42. Me incomodam as pessoas que sempre desejam apressar as coisas.
- 43. Apoio ideias novas e espontâneas nos grupos de discussão.
- 44. Penso que são mais consistentes as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise do que as baseadas na intuição.
- 45. Detecto frequentemente a inconsistência e os pontos frágeis nas argumentações dos outros.

- 46. Creio que é preciso transpor as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
- 47. Frequentemente, percebo outras formas melhores e mais práticas de fazer as coisas.
- 48. No geral, falo mais do que escuto.
- 49. Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los a partir de outras perspectivas.
- 50. Estou convencido(a) de que deve impor-se a lógica e a razão.
- 51. Gosto de buscar novas experiências.
- 52. Gosto de experimentar e aplicar as coisas.
- 53. Penso que devemos chegar logo ao âmago, ao centro das questões.
- 54. Procuo sempre chegar a conclusões e ideias claras.
- 55. Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com falas vazias.
- 56. Me incomodo quando dão explicações irrelevantes e incoerentes.
- 57. Comprovo antes se as coisas funcionam realmente.
- 58. Faço vários borrões antes da redação final de um trabalho.
- 59. Sou consciente de que nas discussões ajudo a manter os outros centrados nos temas, evitando divagações.
- 60. Observo que, com frequência, sou um(a) dos(as) mais objetivos e ponderados nas discussões.
- 61. Quando algo vai mal, não dou importância e trato de fazê-lo melhor.
- 62. Desconsidero as ideias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
- 63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
- 64. Com frequência, olho adiante para prever o futuro.
- 65. Nos debates e discussões prefiro desempenhar um papel secundário do que ser o(a) líder ou o(a) que mais participa.
- 66. Me incomodam as pessoas que não atuam com lógica.
- 67. Me incomoda ter que planejar e prever as coisas.
- 68. Creio que o fim justifica os meios em muitos casos.
- 69. Costumo refletir sobre os assuntos e problemas.
- 70. O trabalho consciente me toma de satisfação e orgulho.
- 71. Diante dos acontecimentos trato de descobrir os princípios e teorias em que se baseiam.
- 72. Com o intuito de conseguir o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
- 73. Não me importa fazer todo o necessário para que o meu trabalho seja efetivado.
- 74. Com frequência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
- 75. Me aborreço, frequentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
- 76. As pessoas, com frequência, creem que sou pouco sensível a seus sentimentos.
- 77. Costumo deixar-me levar por minhas intuições.

78. Nos trabalhos de grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.

79. Com frequência, me interessa saber o que as pessoas pensam.

80. Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

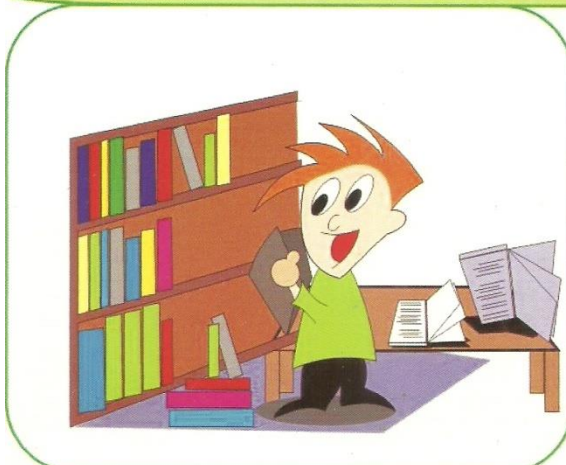
QUAL É MEU ESTILO DE APRENDIZAGEM?

1. Faça um círculo em cada número onde você marcou com um X.
2. Some o número de círculos que você marcou em cada coluna.
3. Agora veja qual é seu estilo ou estilos de aprendizagem dominantes.

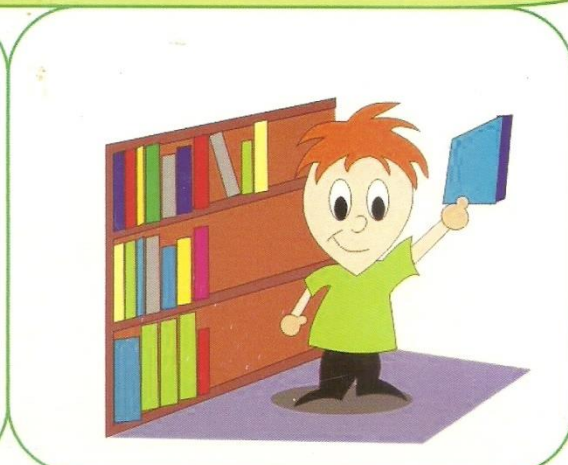
ATIVO	REFLEXIVO	TEÓRICO	PRAGMÁTICO
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

ANEXO B – INVENTÁRIO PORTILHO/BELTRAMI DE ESTILO DE APRENDIZAGEM

1. NA BIBLIOTECA, VOCÊ:

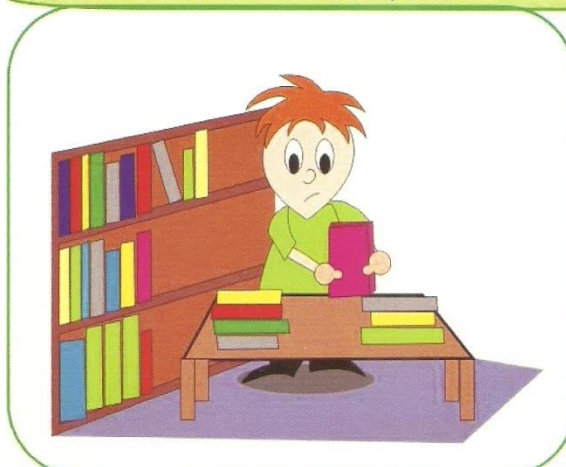


A() fica explorando (folheando) os livros

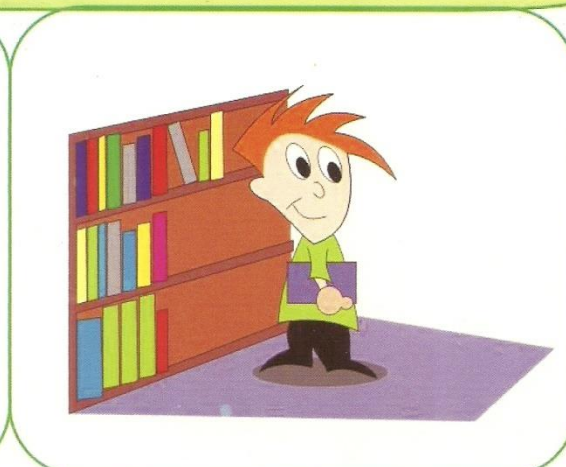


B() é decidido, já sabe qual livro escolher

1. NA BIBLIOTECA, VOCÊ:



C() é cuidadoso com os livros



D() pega um livro de cada vez

INVENTÁRIO PORTILHO/BELTRAMI DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

NOME _____

1. Na biblioteca você:

A	B	C	D
---	---	---	---

2. Você está fazendo uma lição com os números. Seu amigo diz que a lição está errada, você:

A	B	C	D
---	---	---	---

3. Ao brincar com quebra-cabeça:

A	B	C	D
---	---	---	---

4. Quando você usa tinta:

A	B	C	D
---	---	---	---

5. Quando você está no computador, você:

A	B	C	D
---	---	---	---

6. Você prefere:

A	B	C	D
---	---	---	---

7. Quando está fazendo um desenho, você:

A	B	C	D
---	---	---	---

8. Ao fazer uma lição geralmente, você:

A	B	C	D
---	---	---	---

9. Na atividade de Ciências, você:

A	B	C	D
---	---	---	---

10. No seu quarto, você gosta:

A	B	C	D
---	---	---	---

11. Nas festas de aniversário, você gosta de:

A	B	C	D
---	---	---	---

12. Surge um problema na sala com os seus colegas, você:

A	B	C	D
---	---	---	---

Resultado:

Estilo Ativo	
Estilo Reflexivo	
Estilo Teórico	
Estilo Pragmático	

ANEXO C – PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DOS ENCONTROS

OBSERVAÇÃO E REGISTRO			
Observadores:			
Atividade:			
Siglas:			
Data:			
	Descrição da sala de aula/ambiente		HIPÓTESES
HORA	Observação de dinâmica	Observação de temática	

ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSOR)**

Eu _____, RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Continuada”, cujo o objetivo é promover espaços de intervenção na formação continuada de professores para a ressignificação de suas aprendizagens como pesquisadores de suas práticas pedagógicas, visando a potencialização da aprendizagem discente, na perspectiva da transformação da realidade complexa, nos diferentes contextos.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância e de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Minha participação se dará nos encontros presenciais; na entrevista semiestruturada registrada por meio de gravação digital e na observação de sala de aula cujo registro será descritivo.

Estou ciente de que posso recusar a participar da pesquisa ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Como também, fica garantido o acesso às informações e esclarecimentos adicionais que fazem parte desse estudo.

A responsável pela pesquisa é a Prof^a. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (3271-1655 ou 3271-1364), do Programa Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

Li este termo, fui orientado(a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado(a) a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Curitiba, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura da Pesquisadora Responsável