

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA GABRIELA ZGÔDA CORDEIRO AFONSO

**OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM, A METACOGNIÇÃO E A
ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA

2010

MARIA GABRIELA ZGÔDA CORDEIRO AFONSO

**OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM, A METACOGNIÇÃO E A
ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação- da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob a orientação da Professora Dra. Evelise Maria Labatut Portilho.

CURITIBA

2010

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

A257e
2010

Afonso, Maria Gabriela Zgôda Cordeiro

Os estilos de aprendizagem, a metacognição e a organização da prática docente na educação infantil / Maria Gabriela Zgôda Cordeiro Afonso ; orientadora, Evelise Maria Labatut Portilho. – 2010.
181 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010

Bibliografia: f. 148-152

1. Aprendizagem. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Educação de crianças. 4. Metacognição. 5. Professores – Formação. 6. Professores e alunos. I. Portilho, Evelise Maria Labatut. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 372.21

Dedico esta dissertação ao meu Pai
Carlos Alberto, a minha mãe Jussara,
e aos meus irmãos Lucas e Nina
Fernanda, pelo amor incondicional,
por todo incentivo e apoio.

ETERNOS AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre ilumina meus passos e está sempre presente na minha vida.

Ao meu Pai Carlos Alberto, exemplo de pessoa ética e batalhadora, modelo vivo do que é ser mestre. Você me instiga a crescer e a buscar sempre novas formas de superar os desafios

À minha mãe Jussara, minha mestra da vida. Tudo que sou, devo a você.

Ao meu irmão Lucas, ombro amigo e companheiro de todas as horas. Obrigada por compartilhar momentos únicos e preciosos de nossas vidas e, acima de tudo, obrigada por ter a paciência de me ensinar a trabalhar de modo mais eficiente com o computador.

À minha irmã Nina Fernanda, que mesmo tão distante, sempre se fez presente durante a escrita deste trabalho, Obrigada por levantar constantemente meu ego.

Aos meus cunhados Bernardo e Verônica, pela torcida e confiança.

À minha sobrinha Maria Fernanda, fonte inesgotável de energia e curiosidade. Com você aprendi uma nova forma de amar.

Ao meu amor Andreas, por ter entrado em minha vida de uma forma tão delicada e ter tido a paciência e o carinho para caminhar comigo ao longo deste trabalho. Obrigada por estar ao meu lado. Amo você.

Às minhas amigas de infância Carol, Rosane e Thali, obrigada por compreenderem todos os momentos que não pude estar presente para poder realizar esse sonho.

Às minhas colegas de trabalho Isabel, Vânia, Silviane, Karina, Luciana, Mariana, Susan, Gleice, Ana Paula e Priscila, obrigada por todas as intermináveis horas de conversas e discussões a cerca do que é ser professor.

À professora Romilda Ens, pelo valioso incentivo no momento em que pensei em desistir dos sonhos e ideais. Suas palavras foram fundamentais para que eu conseguisse abrir as portas do mestrado.

Ao professor Peri Mesquida, pelas maravilhosas histórias dentro e fora da sala de aula.

Ao professor Ricardo Tescarolo, que me ensinou a ver a Educação a partir de outras perspectivas.

Ao Grupo de pesquisa GAE, pelas intermináveis elucubrações, discussões e ressignificações. Com todas vocês aprendo a ser uma melhor Educadora.

Ao grupo de estudo GEA, fonte de iluminação e esclarecimento. Muitas de nossas discussões estão aqui presentes.

As amigas do mestrado Thalita, Lia, Simone, Grazi, Renatinha, Kátia e Ju. Obrigada por serem ombro amigo ao longo dessa caminhada e por dividirem os conhecimentos construídos.

Aos meus alunos, pessoas responsáveis pelas minhas inquietações e questionamentos. Sem Vocês nada disso valeria a pena.

À professora Rosa de Portugal, por ter me ensinado o prazer e o maravilhoso caminho que é aprender. Nasci como Educadora em suas mãos.

Em especial, à professora Evelise Portilho, por ter sido orientadora, amiga e companheira das diversas construções ao longo desses seis anos de parceria. Com você, Evelise, reaprendi a aprender. Obrigada por sempre acreditar em mim!

Quem não compreende um olhar
tampouco compreenderá uma longa
explicação.

(Mário Quintana)

RESUMO

Atualmente, no Brasil, encontramos poucas pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, especialmente no que se refere à formação de professores e suas conseqüências na aprendizagem e no ensino. Nota-se uma tendência para escrever sobre esse segmento de ensino, apenas, do ponto de vista lúdico, ou das relações de cuidados assistencialistas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, exige-se do profissional que atua nessa área da educação básica uma formação mínima de nível superior. Na Educação Infantil a criança inicia o processo de sistematização dos conhecimentos elaborados socialmente. Sendo assim, esta pesquisa se propôs a identificar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e das professoras de Educação Infantil, estimular a professora a repensar sua prática, objetivando o aprendizado dos alunos. A investigação é definida como pesquisa qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, uma vez que as professoras foram convidadas a serem investigadoras de suas realidades. A parceria entre a pesquisadora e as três professoras envolvidas foi o procedimento que possibilitou a ressignificação da prática docente. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevistas semi-estruturadas com as professoras, observação de sala de aula por meio de protocolos, Questionário Honey/Alonso de Estilos de Aprendizagem, Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem e a avaliação metacognitiva. A aplicação do instrumento com as crianças ocorreu em três momentos diferentes, sendo que, no intervalo do segundo para o terceiro momento, houve a partir dos dados uma reelaboração do planejamento de aula. Essa reelaboração por parte da professoras teve, como resultado nos alunos, um maior equilíbrio entre os estilos de aprendizagem e proporcionou a elas uma nova visão sobre o ensinar e o aprender.

Palavras-chave: Estilos de Aprendizagem, Metacognição, Educação Infantil, Professor e Aluno.

ABSTRACT

Currently, in Brazil, we find only a few studies developed on the topic of Childhood Education. This is even more evident on the topic of developing new educators and its consequences on learning and teaching. There is a general tendency of writing about this topic only from a ludic or a welfare perspective. According to the *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96* (Law of National Education Guidelines), there is a minimum requirement of a bachelor's degree for the professional working in the area of basic education. In Childhood Education, a child begins the process of systematization of socially elaborated knowledge. Therefore, this study's objective is to identify the different learning styles in both students and teachers in Childhood Education, and stimulate the teachers to rethink their teaching practice based on their students' learning styles. The investigation is defined as a qualitative study, under the action-research methodology, since the teachers were invited to be their own investigators of their realities. The partnership between the researcher and the three teachers involved was what allowed for the reassessment of the teaching style. The research methodologies utilized were as follows: semi-structured interviews with the teachers; in-class observations via protocols; Honey/Alonso Learning Styles Questionnaire; Portilho/Beltrami Styles of Learning Inventory; and a Metacognitive evaluation. The research methodologies were applied in three different instances with the children and, based on the analysis of the data collected, there was an introduction of a new teaching plan from the second to the third instance. This new plan from the teachers affected the students by providing a larger balance between the styles of learning, and provided the teachers themselves with a new understanding of teaching and learning.

Keywords: Styles of Learning, Metacognition, Childhood Education, Teachers and Student.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Construção da Aprendizagem.....	33
Figura 2- Sujeito e Experiências - Geração de aprendizagem	39
Figura 3- Os Três Elementos das Estratégias Metacognitivas	85
Figura 4- Componentes metacognitivos propostos por Mayor (1995).....	89
Figura 5- Estratégias metacognitivas e sub-estratégias.....	90
Figura 6- Apresentação da proposta, subdividido em três momentos.....	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Estabelecimentos de Educação Infantil por Localização e Etapas. 20	
Tabela 2- Funções Docentes, por localização e nível de formação.	59
Tabela 3- Diferença entre Estratégia Metacognitiva e Estratégia Cognitiva.....	88
Tabela 4-Professoras presentes na apresentação da proposta de pesquisa.	102
Tabela 5- Professora A, da sala 1 da Escola Particular	117
Tabela 6- Professora B, da sala 2 da Escola Particular	119
Tabela 7- Professora C, da sala 3, da Escola Pública	120
Tabela 8- Sala A- Primeira Aplicação.....	122
Tabela 9- Sala B – Primeira Aplicação	123
Tabela 10-Sala C- Primeira Aplicação	125
Tabela 11: Sala A- Segunda Aplicação.....	128
Tabela 12-Sala B- Segunda Aplicação.....	131
Tabela 13- Sala C- Segunda Aplicação	133
Tabela 14- Sala A- Terceira Aplicação.....	142
Tabela 15- Sala B- Terceira Aplicação	146
Tabela 16- Sala C- Terceira Aplicação.....	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Histórico escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental ..	19
Gráfico 2- Estilo de Ensinar X Estilo de Aprender: Primeira Aplicação	75
Gráfico 3- Estilo de Ensinar X Estilo de Aprender: Segunda Aplicação	76
Gráfico 4- Estilo de Ensinar X Estilo de Aprender: Terceira Aplicação	77
Gráfico 5-Professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa.....	103
Gráfico 6- Estilos de Aprendizagem da Professora A.	117
Gráfico 7- Estilos de Aprendizagem da Professora B.	119
Gráfico 8- Estilos de Aprendizagem da Professora C.	120
Gráfico 9- Sala A- Primeira Aplicação	122
Gráfico 10- Sala B – Primeira Aplicação	124
Gráfico 11- Sala C- Primeira Aplicação	125
Gráfico 12- Sala A- Segunda Aplicação	128
Gráfico 14- Sala B- Segunda Aplicação	131
Gráfico 15- Sala C- Segunda Aplicação	134
Gráfico 16- Sala A- Terceira Aplicação	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CHAEA- Cuestionário Honey- Alonso de Estilos de Aprendizagem.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação e do Desporto

PUCPR- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

QHAEA- Questionário Honey- Alonso de Estilos de Aprendizagem

RCNEI- Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

SI- Sociedade de Informação

TICs - Tecnologia da Informação e da Comunicação

EI- Educação Infantil

EF- Ensino Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 A APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES.....	26
1.1 A SOCIEDADE ATUAL E A APRENDIZAGEM	27
1.2 A APRENDIZAGEM	31
1.3 OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM	40
1.4 OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM	42
2 O PROFESSOR E O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
2.1 HISTÓRIA E POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.	54
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ENFOQUE NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
2.3 REDIRECIONAMENTO DO CUIDADO SEGUNDO A VISÃO DE LEONARDO BOFF.....	66
2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA VISÃO DE JOHN BRANSFORD, ANN BROWN E RODNEY COCKING.....	74
3 METACOGNIÇÃO.....	82
3.1 A METACOGNIÇÃO E SEU PERCURSO HISTÓRICO.....	83
3.2 AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS	87
3.2.1 Consciência e/ ou conhecimento	94
3.2.2 Controle ou Autoregulação.....	96
3.2.3 Autopoiese	97
4 O PERCURSO DA PESQUISA.....	100
4.1 Primeiro Momento de Intervenção	104
4.1.1 Entrevista semi-estruturada	105
4.1.2 Aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem. 116	
4.1.3 Aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem 121	
4.2 Segundo Momento de Intervenção.	127
4.2.1 Segunda Aplicação do Inventário Portilho/Beltrami.	127

4.2.2	Proposta para repensar o planejamento e as atitudes em sala de aula.	
	136	
4.3	Terceiro Momento de Intervenção	141
4.3.1	Terceira Aplicação do Inventário Portilho/Beltrami.....	142
5	CONSIDERAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS DO TRABALHO REALIZADO.....	155
6	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICES.....	164
	APÊNDICE 1	165
	APÊNDICE 2	166
	APÊNDICE 3	167
	ANEXOS	172
	ANEXO A	173
	ANEXO B	177
	ANEXO C	178
	ANEXO D	179
	ANEXO E	180
	ANEXO F.....	192

INTRODUÇÃO

O anseio pela presente pesquisa foi fruto das experiências vividas em sala de aula como professora de Educação Infantil, pelos estudos realizados no grupo de pesquisa do qual faço parte e, ainda, pelas experiências próprias enquanto aluna ao longo da vida.

Desde o início da minha caminhada escolar, encontrava grande dificuldade em aprender sem entender o porquê de estudar tantos conteúdos que não integravam o meu dia-a-dia. Entrar na sala de aula era sempre um martírio e motivo de grandes angústias e frustrações. Gostava do ambiente escolar, sentia-me bem com os colegas, mas dentro de sala de aula era sempre uma aluna apagada que sabia como passar despercebida pelos professores.

Anos se passaram até que em 1998, acompanhada de minha família, passei a morar em Portugal devido ao Doutorado que meu pai cursava.

Tudo era novo: a casa, o jeito de falar, a cidade, a escola, os colegas de sala e, principalmente, os professores. Já estava com 15 anos e era consciente de minhas dificuldades. O medo de falhar num ambiente novo e ser estigmatizada como aluna com dificuldades fazia-me perder o sono. Mas aceitei o desafio e vi nessa nova cultura a oportunidade de deixar para trás os problemas no estudo que me acompanhavam durante tantos anos.

No primeiro mês de aula procurei entender esse novo universo, esforcei-me muito para dar conta dos conteúdos e das atividades propostas. Percebi, contudo, que as dificuldades formadas na base de minha educação não se apagaram, e as notas das avaliações foram os primeiros sinais de problemas com a aprendizagem.

Entretanto, a atitude de uma professora da escola portuguesa foi totalmente contrária àquela a que estava acostumada.

Minha professora de Português (uma mulher fantástica) passou a fazer um trabalho paralelo e individual com o objetivo de me fazer entender o melhor jeito pelo qual eu aprendo. Este trabalho, em linhas gerais, resumia-se em horas extras de estudos, deveres, análises, pensamentos sobre e como eu

aprendia dentro de cada tarefa proposta, reflexões, explicações e aproximação do conhecimento já adquirido com os conhecimentos a serem apreendidos.

Nesta dedicação, até mesmo a volta para casa passou a se tornar uma aula viva. Todas as explicações eram dadas partindo daquilo que eu sabia, e minhas experiências fora do ambiente escolar passaram a dar vida aos conteúdos trabalhados em sala e, assim, tudo passou a ter relação mais íntima com o estudo. Percebi que a vida externa à sala de aula tinha uma relação plena com os conteúdos ministrados pelos professores.

O resultado deste período me ensinou a aprender e isso me fascinou. Finalmente, depois de 15 anos, eu havia tomado consciência de como aprendo e quais são os melhores caminhos para que os conteúdos se tornem parte integrante da minha vida.

No momento em que tomei consciência de minhas dificuldades, ajudada pela professora, passei a regular minhas aprendizagens, transformando, de maneira significativa, o resultado acadêmico.

Assim, adotei outra atitude perante o aprender e passei a gostar do que estudava. Ir à escola e expressar minhas opiniões na sala de aula já não era mais fator de angústia e medo, mas de prazer, alegria e conhecimento.

Durante os três anos de parceria com essa professora, passei a me apaixonar pela educação e a acreditar nela.

No retorno para o Brasil, já em 2001, e com o Ensino Médio (EM) concluído, deparei-me com a necessidade de ingressar na vida acadêmica do Ensino Superior por meio dos testes de seleção na universidade. A experiência obtida em Portugal me chamou a atenção a um só curso dentre tantos oferecidos: a Pedagogia.

Aprendi a amar a educação e, imediatamente após o ingresso acadêmico, iniciei o trabalho como professora na Educação Infantil.

Logo nos primeiros contatos com as crianças, achei contagiante ver tanta diversidade na sala de aula, tantos caminhos diferentes para aprender e tanta vontade pelo saber. Sempre procurei respeitar as diferenças existentes nesta área e, em meio a tanta diversidade, refletia sobre minha prática na busca do caminho que atingisse todos meus alunos.

Todavia, com o tempo, o amadurecimento e a experiência, percebi que era impossível encontrar um único caminho para que todos pudessem

percorrer em iguais condições. E percebi que estava trilhando um caminho contrário àquele pelo qual havia aprendido a aprender.

Neste momento, comecei a procurar respostas para a minha dúvida. Questionei os professores, li livros e artigos sobre aprendizagem, mas nada me saciava. A resposta desejada nunca vinha. Tudo o que eu queria era fazer pelos meus alunos o mesmo que minha professora de português fez por mim em Portugal, ou seja, fazer com que eles conhecessem a sua maneira própria de aprender.

Durante esta procura, em 2004, fui convidada pela professora Evelise Portilho a fazer parte de um grupo de pesquisadores, cujo título de investigação era *Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente* (carinhosamente chamado pelos seus integrantes de GAE). O objetivo primeiro desta pesquisa era entender o processo de aprendizagem de quem aprende e de quem ensina. Neste grupo havia as seguintes metas: a) diferenciar as modalidades de aprendizagem das crianças de 1ª série com históricos escolares distintos; b) conhecer os diferentes estilos de ensinar das professoras alfabetizadoras e relacioná-los com os seus estilos de aprendizagem dos alunos e; c) observar o ambiente escolar, especificamente a sala de aula.

Aceitei o desafio e, enquanto acadêmica de Pedagogia, tive o prazer e o privilégio de conviver e aprender com profissionais atuantes em diversas áreas da Educação. Após minha entrada nesse projeto de pesquisa, sempre ouvi com muita atenção todas essas profissionais que integravam o grupo, pois o “tempo de estrada” de cada uma delas era muito maior que o meu. Para minha surpresa, percebi que a minha angústia não era só minha, mas também de cada uma das integrantes. Imaginava que encontraria imediatamente as respostas para os meus questionamentos, porém, o número de dúvidas e perguntas somente aumentou diante das conversas e resultados de pesquisas que vinham sendo obtidas no grupo.

Perante este desafio, decidi buscar, no Mestrado em Educação, um novo caminho para trilhar em busca de respostas. Iniciei o curso freqüentando disciplinas isoladas, que eram: Aprendizagem e Conhecimento, Cenários e Tendências e Políticas Sociais e Educação.

Ao cursar essas disciplinas, passei a entender que era necessário parar e repensar meu estilo de aprender, uma vez que ele está diretamente ligado ao

meu estilo de ensinar. Compreendi que deveria ajustar minha prática ao meu discurso.

E neste momento de integração entre as angústias vividas em sala de aula, estudos realizados no grupo de pesquisa e, somado às aulas do mestrado e às reflexões do grupo de estudos, passei a relacionar e a direcionar o foco para o aprender consciente, tanto do professor quanto do aluno.

Nesta experiência é que as respostas que tanto me atormentaram nos últimos anos passaram a dar o sinal de vida e, junto com elas, também descobri novas perguntas para serem respondidas.

Os primeiros resultados obtidos pela pesquisa me surpreenderam e me fizeram repensar sobre o caminho percorrido pelas professoras durante suas aulas, como elas podem se auto-regular a fim de tornar a aprendizagem de seus alunos mais significativas.

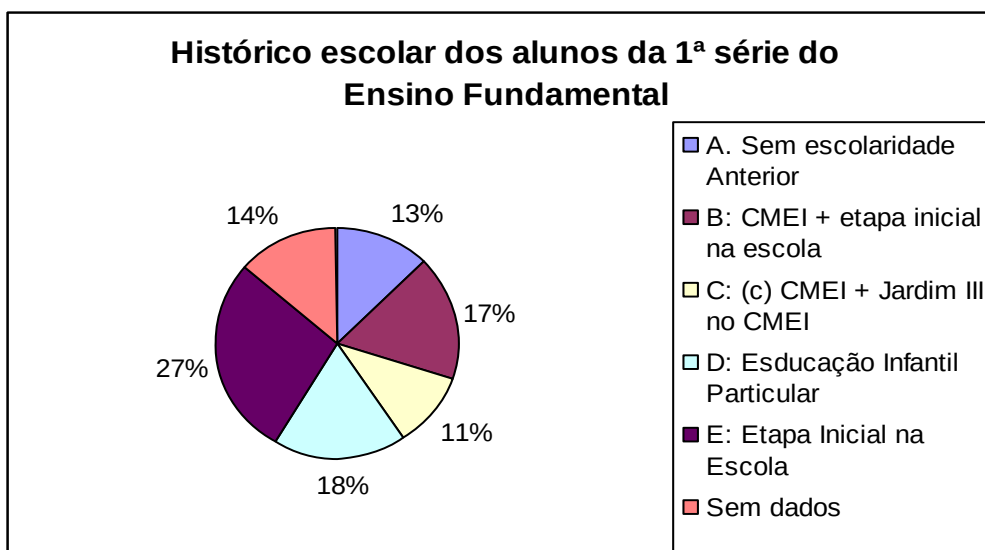
Ao relacionar minhas experiências profissionais com os estudos realizados no grupo de pesquisa, decidi pesquisar sobre estilos de aprender e ensinar e as estratégias metacognitivas como meio de ajudá-la a tomar consciência de seu trabalho como professora de Educação Infantil. Esse destaque na professora tem como consequência um foco especial em seu trabalho de sala de aula (seu estilo de aprender e ensinar), assim como o reflexo que um ensinar e aprender consciente gera na educação de seus alunos.

Esse foco de estudo se aguçou com os resultados da pesquisa do GAE, pois, atualmente, grande parte das crianças que freqüentam o Ensino Fundamental já passaram por experiências de estudos na Educação Infantil.

Tal afirmação pode ser comprovada por meio dos dados obtidos pelo grupo de pesquisa¹. Esse grupo detectou que as crianças que se encontram no Ensino Fundamental já freqüentaram creches, CEMEIS (Centro Municipal de Educação Infantil), Centros e Escolas de Educação Infantil conforme pode ser apreciado na leitura do gráfico abaixo.

¹ Pesquisa “Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente”, que faz parte da linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, vinculada ao Mestrado em Educação da PUCPR.

Gráfico 1 - Histórico escolar dos alunos da 1ª série do Ensino Fundamental



FONTE: Dados da Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Formação Docente.

Somente 13% das 403 crianças da amostra não havia freqüentando a Educação Infantil e, diante desse dado, outro fato chamou mais atenção: o de não haver significativas diferenças quanto às estratégias de aprendizagem entre as crianças que cursaram a Educação Infantil e aquelas que entraram direto no primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Em todo o Estado do Paraná é possível encontrar diversas instituições que atendem a essa demanda da população (crianças de 0 a 5 anos). Esses dados podem ser comprovados por meio do último senso escolar realizado e disponibilizado pelo INEP² no ano de 2007.

² Dados Recolhidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no endereço eletrônico www.inep.gov.br.

ESTABELECIMENTOS

Educação Infantil

Tabela 1- Estabelecimentos de Educação Infantil por Localização e Etapas.

Unidade da Federação / Dependência Administrativa	Estabelecimentos de Educação Infantil - Etapas			
	Localização / Etapas			
	Total		Urbana	
	Creche	Pré-Escola	Creche	Pré-Escola
Paraná	2.255	3.967	2.183	3.567

FONTE: Senso Escolar 2007

Verifica-se nos dados que, somente na região urbana do Paraná, existem mais de 2.183 creches e 3.567 pré-escolas destinadas, única e exclusivamente, ao trabalho com crianças de 0 a 5 anos.

Pelos dados carregados, algumas questões são colocadas à tona:

- Como é vista a Educação Infantil na sociedade atual?
- De que forma é construído o conhecimento na Educação Infantil?
- Quem atua nesse segmento?
- Quais são as estratégias utilizadas pelo professor para fazer seu aluno aprender?
- O professor de Educação Infantil é um cuidador ou é um Educador?
- Os professores promovem momentos de reflexão sobre suas práticas em sala de aula?
- Como essa profissional se auto-regula para melhorar a aprendizagem de seus alunos?
- Como o educador, a partir do conhecimento dos estilos de aprendizagem dos seus alunos, refaz o seu planejamento de sala de aula?

Posto esses questionamentos, compreendo a Educação Infantil como sendo o início da educação sistematizada da criança. É nesse segmento de ensino que ela re-elabora suas estruturas cognitivas de acordo com suas experiências. O papel do professor, por sua vez, passa a ser o de agregar as experiências vividas fora do ambiente educacional para introduzir novos conceitos e temas, gerando aprendizagens significativas. Ou seja, a partir da

teoria sócio-interacionista de Vygotsky, os professores devem partir da zona de desenvolvimento proximal (aquilo que ela já sabe e tem a capacidade de resolver sozinho), para desenvolver a zona de desenvolvimento potencial (aquilo que ela tem capacidade de aprender, mas ainda necessita da orientação de um adulto ou colega para compreender)

É importante destacar que, além do apoio dos adultos e professores, a criança pode aprender com seus colegas por meio das atividades, jogos e brincadeiras em grupo, desenvolvendo hipóteses e conceitos compartilhados. A troca entre crianças é importante para o estabelecimento de relações e a expressão de sentidos e pensamentos.

Na Educação Infantil, as crianças se convertem em sujeitos ativos do processo de aprendizagem quando despertadas para o prazer e a responsabilidade de aprender. Essa atitude participativa é o ponto de partida indispensável para a capacidade de pensar, discriminar, cooperar e ter a habilidade de se adaptar às novas exigências do grupo e do meio.

Frente às colocações mencionadas, chegou-se ao seguinte problema de pesquisa:

De que maneira a reflexão sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, auxilia a professora de Educação Infantil a se auto-regular e transformar-se para uma prática pedagógica significativa?

Arelado a esse problema de pesquisa, encontra-se como objetivo principal desse trabalho, analisar o estilo de aprender e ensinar da professora de Educação Infantil e seus mecanismos de auto-regulação durante sua prática pedagógica na sala de aula. Desse objetivo central decorreram necessariamente os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os estilos de aprendizagem predominantes dos alunos e da professora de Educação Infantil;
- Estimular a professora de Educação Infantil a repensar, cotidianamente, sua prática e o reflexo no aprendizado dos alunos;
- Oportunizar um ambiente de parceria entre pesquisadora e professora a fim de ressignificar a prática docente a partir da reflexão do processo;

- Verificar se, ao longo do ano, as crianças de Educação Infantil mudam seus estilos de aprendizagem ou não.

A pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa que, segundo Lüdke e André (1986, p.13), significa a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Tais dados serão utilizados para fundamentar e embasar a parte teórica desta dissertação.

A pesquisa qualitativa ainda é subsidiada por três abordagens, sejam elas o estudo de caso, a pesquisa participante e a pesquisa ação. Nessa pesquisa qualitativa a abordagem escolhida é referente à pesquisa ação, que segundo Ludwig (2009, p.60) é uma atividade cooperativa entre os representantes de uma determinada situação e os pesquisadores convidados, com vistas a solucionar um problema coletivo. Optou-se por tal abordagem e enfoque a fim de não reduzir a pesquisa a um mero levantamento de dados, pois, segundo Severino (2002, p. 22)

Às vezes, a dissertação de mestrado e até mesmo as teses de doutorado são reduzidas a um levantamento puramente experimental de dados observados e quantificados, fundados em procedimentos prioritários ou puramente estatísticos.

Assim, a pesquisa apresenta a abordagem qualitativa porque houve momentos de imersão na prática do dia a dia de sala de aula a fim de ter um maior contato com os fenômenos que se desenrolam no cotidiano desse ambiente, bem como uma descrição mais fiel destes movimentos de aprendizagem e ensino existente no campo de pesquisa.

Entende-se dessa maneira que a pesquisa-ação realizada propôs a analisar o ambiente da Educação Infantil a fim de buscar soluções para os desafios vividos no dia a dia da realidade escolar. Nesse viés, a professora não se tornará apenas objeto de pesquisa, mas também pesquisadora de suas próprias práticas e realidades, por meio da parceria entre a professora de sala de aula e a pesquisadora.

Esse trabalho foi realizado em duas escolas de Educação Infantil da cidade Curitiba/PR, com três professoras de Educação Infantil que trabalhavam com crianças de 3, 4 e 5 anos e 26 alunos selecionados.

Para a coleta dos dados sobre o estilo de aprendizagem das professoras foi utilizado o Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (QHAEA) – (Anexo A), com tradução e adaptação para Língua Portuguesa realizada pela Profa. Dra. Evelise Maria Labatut Portilho (2003).

Esse instrumento comporta os 4 Estilos de Aprendizagem (reflexivo, ativo, teórico e pragmático), sendo mesclados e distribuídos ao longo dos 80 itens que compõem o questionário.

Cada estilo de aprendizagem comporta 20 das 80 perguntas.

Para definir o estilo predominante da pessoa analisada foi necessário que o entrevistado lesse e marcasse todas as respostas que considerava adequadas ao seu estilo de aprender. Em seguida, foi necessário fazer a soma da pontuação que o entrevistado alcançou em cada estilo e destacar aquela que apresentou maior destaque.

O estilo que apresentou maior pontuação foi considerado como predominante.

Para detectar o estilo predominante de cada criança, foi utilizado o instrumento de estilos de aprendizagem para crianças Portilho/Beltrami, composto de 12 perguntas, com quatro opções de respostas referentes aos quatro Estilos de Aprendizagem (reflexivo, ativo, teórico e pragmático), sendo mesclados e distribuídos ao longo das 12 perguntas que compõem o questionário.

Como é um instrumento destinado para crianças, as perguntas apresentam-se no topo do instrumento sendo seguido de uma ilustração de modo a possibilitar que a criança indique qual a melhor resposta para seu estilo. Para que isso se tornasse possível, foi necessário que cada criança escutasse atentamente a leitura da frase feita pela pesquisadora. À medida que a pesquisadora realizava a leitura da frase, ela apresentava para a criança a figura correspondente e deixava que ela fizesse sua própria escolha, indicando a figura desejada.

Para que as crianças participassem da pesquisa foi necessária a assinatura dos pais ou responsáveis do Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (Anexo C).

Para realizar as observações das salas de aula, foi criado um instrumento de observação (anexo D).

Segundo Lakatos e Marconi (2001)

A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consciente apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja (p.190)

Desse modo, essas observações tiveram como finalidade anotar a prática das professoras nas aulas ministradas, descrever as atividades, e registrando a postura dos alunos frente às aulas.

Esse instrumento foi usado para apresentar às professoras exemplos de seu modo de dar aula, com a finalidade de fazê-las refletir suas práticas a fim de reavaliar sua postura em sala de aula e seu trabalho de modo geral.

Deste modo, os participantes da pesquisa foram convidados a perceber o seu trabalho sob dois ângulos distintos por meio da observação.

Por fim, utilizou-se, uma entrevista semi-estruturada que, segundo Ludwig (2009, p.66), é baseada em questões específicas, porém sem ordenamento rígido.

Nessa entrevista estabeleceu-se o primeiro contato a fim de captar informações sobre sua trajetória enquanto profissional do ensino, os aspectos e causas que as levaram a optar pela docência na Educação Infantil, bem como os itens que a levaram, ou não, a buscar uma formação continuada, entre outros aspectos. (Anexo D)

Para participar da pesquisa houve um momento de apresentação da proposta para as professoras dessa faixa etária e, depois de explicado o objetivo e a intenção da pesquisa, as professoras tiveram a possibilidade de decidir se fariam parte desse trabalho, uma vez que era imprescindível que as professoras se voluntariassem, pois exigiu delas comprometimento e reflexão para o re-significar da prática pedagógica docente.

As professoras que optaram fazer parte da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo B).

Para essa pesquisa, três professoras se voluntariaram a fazer parte: duas da escola particular e uma professora da escola pública.

Essa dissertação está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo “Aprendizagem na Educação Infantil, Nele desenvolve uma revisão conceitual sobre a aprendizagem humana, suas características e implicações; assim como uma revisão a cerca da teoria dos estilos de aprendizagem.

No segundo capítulo, “A professora e o ensino na Educação Infantil, o foco está na formação de professores de Educação Infantil na perspectiva histórica e legal. Realiza-se, ainda, uma reflexão sobre o cuidado na Educação Infantil, a partir da visão de Leonardo Boff. A perspectiva atual da formação de professores está contemplada na fundamentação do grupo de pesquisadores do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos, representados nesta obra por Bransford, Brown e Cocking (2007).

O terceiro capítulo sobre a Metacognição apresenta a fundamentação relativa a esta teoria e as estratégias metacognitivas realizadas pelas professoras durante o repensar do processo educativo.

O quarto e último capítulo apresenta a análise realizada a partir dos dados de pesquisa, com o enfoque nos estilos de aprendizagem e as estratégias metacognitivas da professora de Educação Infantil.

E por fim, elaboraram-se as considerações finais, apontando limites e perspectivas da pesquisa que ora se apresenta.

1 A APRENDIZAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES

Este capítulo está dedicado à aprendizagem humana a partir de uma revisão conceitual, suas características, implicações, particularidades.

Tal necessidade surgiu após estudar e analisar a dissertação de mestrado de Kátia Beltrami (2008) que apresenta um instrumento de avaliação para crianças, o Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem, a dissertação de mestrado de Simone de Souza Dreher (2009) sobre a metacognição e, ainda, a tese de doutorado da professora Evelise Maria Labatut Portilho (2003) acerca dos estilos de aprendizagem e da metacognição.

A partir dos estudos acima citados, sentiu-se a necessidade de transportar tais conhecimentos para dentro do ambiente da Educação Infantil, pois, segundo a pesquisa de Estado da Arte voltada para a formação de professoras que atuam com crianças de zero a seis anos, detectou-se que, após o ano 2005, há por volta de 281 pesquisas realizadas no âmbito da Educação Infantil. Porém, somente nove desses trabalhos são destinados à formação do professor que atua nesse seguimento de ensino. Dessas pesquisas, a maioria é oriunda de programas da região Sudeste do país. No estado do Paraná, até o início de 2009, não foi encontrada nenhuma pesquisa específica sobre esse tema no banco de dados da Capes.

No site da Unicamp, foi verificado apenas um estudo voltado para a formação de professores de Educação Infantil, enquanto que no banco de dados da PUCPR foram encontradas duas dissertações voltadas especificamente para a formação de professores desse seguimento, sendo uma com enfoque histórico e a outra com ênfase em Estado da Arte.

Sobre os estilos de aprendizagem, encontrou-se no banco de dados da Capes somente uma tese com esse foco e seis dissertações, sendo a maioria focada no ensino superior. Somente a dissertação de Kátia Beltrami tinha o enfoque na Educação Infantil.

Em relação à metacognição foram encontradas no banco de dados da Capes, seis teses de doutorado que se fundamentam nos princípios

metacognitivos e dez dissertações, todas escritas a partir da realidade educacional e tendo maior incidência a partir do ano de 2008.

Tais constatações demonstraram a necessidade de utilizar o espaço da Educação Infantil como foco de pesquisa, a fim de possibilitar à professora a transposição do papel de assistencialista³ para o de pesquisadora cuidadora⁴ de sua realidade, tornando-se agente ativa de transformação em seu ambiente de trabalho.

Para compreender essa dinâmica, fez-se necessário iniciar com a contextualização da sociedade atual, privilegiando aspectos salientados pelos autores elegidos na bibliografia e que, por sua vez, contribuem para uma análise mais ampla do processo de aprendizagem.

1.1 A SOCIEDADE ATUAL E A APRENDIZAGEM

Diversos estudiosos escrevem e discorrem a respeito de como educar, o que e para que ensinar na sociedade moderna. Todavia, um discurso coerente implica, acima de tudo, entender qual sociedade é essa, quais tipos de laços se criam e que seres humanos se forma a partir dessas relações.

Segundo Bauman (2001), vivemos atualmente numa “modernidade líquida”, interpretada como a vida numa sociedade que tem possibilidade de adaptação às diversas necessidades o que, em outras palavras, significa fluidez, transbordamento, inundação, desprendimento de espaço e luta contra a perda de tempo. O que importa é a extraordinária mobilidade que essa modernidade proporciona sem desperdício de tempo.

Com isso, o tempo passa a ser um dos focos da sociedade moderna, e, conceitos como gerenciar processos, otimização de recursos, mapeamento de informações e roteirização passam a fazer parte do vocabulário contemporâneo, de modo a conter a perda de tempo.

³ Aquela que está somente para dar assistência as necessidades básicas das crianças, ou seja, está designada somente para zelar pela integridade física da criança, bem como alimentar e higienizá-la.

⁴ O termo cuidado apresenta-se nesse trabalho, fundamentado nas idéias de Leonardo Boff (2008), que enfoca a dimensão ontológica do ser humano, ou seja, ele faz parte da essência do homem. “Sem cuidado deixamos de ser humanos” (Boff, 2008, p. 89).

Aparentemente, essa nova “modernidade líquida” causa a impressão de liberdade plena das escolhas, do indivíduo ir e vir, ou seja, ser o que bem entender. Contudo, Bauman (2001, p.12) alerta sobre essa mudança

(...) da sociedade sólida (pouca mobilidade, regras rígidas e pouca possibilidade de escolhas individuais) para a sociedade líquida quando salienta que os sólidos que estão para serem lançados no caminho e os que estão derretendo neste momento – modernidade fluida – são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas.

A aparente liberdade é nada mais nada menos do que a escolha que a pessoa faz para se redistribuir e/ou relocar num poder ainda maior.

Essa perspectiva de fluidez atinge todos os âmbitos sociais, incluindo a infância. Vêem-se nos dias atuais crianças correndo de um lado para o outro, mas não para brincar e sim para dar conta de agendas apertadas de compromissos, como aulas de computação, línguas estrangeiras, musicalização, entre outras. O tempo da infância mudou, e nas raízes dela encontramos elementos nítidos dessa modernidade líquida.

Nessa tentativa de fazer com que as crianças se façam presentes em algum seguimento, as famílias acabam por alterar os rumos da infância, a fim de prepará-las para um futuro competitivo e acirrado. É nesse momento que doenças como depressão, hiperatividade, distúrbio de atenção, bipolaridade, entre tantas outras, passam a caracterizar gerações que se encontram irritadas, aflitas e precoces.

O cenário atual deve-se, principalmente, à fragilidade das relações estabelecidas nos dias atuais, bem como a quantidade e rapidez das informações.

A esse respeito Pozo (2002, p. 35) complementa,

Um traço característico de nossa cultura da aprendizagem é que, em vez de ter de buscar ativamente a informação com que alimentar nossa ânsia de previsão e controle, estamos sendo abarrotados, superalimentados de informação, na maioria das vezes em formato fast food.

A pessoa, ao andar na rua, ligar uma televisão, escutar um rádio, navegar na internet, etc, tem acesso a milhares de informações, oriundas de espaços diferentes, muitas vezes sem significado à realidade que vive.

Aquele que apresenta maior habilidade para selecionar as novas informações, distinguindo o que, o porquê, e para que delas, tem a possibilidade de se ajustar com maior facilidade aos novos padrões sociais.

Nesse sentido, a sociedade atual recebe de alguns autores o nome de sociedade da informação (SI), devido à grande gama de informações a que está imersa e submetida. Isso se efetivou, segundo Beltrami (2008, p.24), “em decorrência das inúmeras tecnologias que possibilitam a difusão das informações”, ou seja, atualmente as pessoas têm uma facilidade imensa em acessar dados e conteúdos por meio das tecnologias desenvolvidas para comunicar as massas.

O conjunto dessas tecnologias é denominado de TICs (tecnologias da informação e da comunicação) e estão difundidas em todos os setores sociais, encontrando-se ao dispor de todos.

Assmann (2007, p. 17) faz uma pertinente reflexão sobre as TIC, indicando que

A profundidade e a rapidez da penetração das TIC está transformando muitos aspectos da vida cotidiana. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico. Ao longo de toda a evolução da espécie humana, nunca houve mutações tão profundas e rápidas.

A esse respeito Pozo (2002, p. 35) complementa,

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.

Tais pontuações indicam que existe uma fácil acessibilidade às diversas informações, entretanto ressalta-se que ter informação não é garantia de convertê-la em conhecimento aprendido.

Pelo motivo acima citado é que Assman (1998) e Pozo (2002), trazem uma nova denominação à sociedade, intitulando-a de “Sociedade do

Conhecimento” (knowledge society). Ambos compartilham a idéia de que a capacidade de aprender e transformar as informações em conhecimento é a grande riqueza de uma pessoa ou nação.

Na busca pela excelência, o conhecimento deveria ser foco das atenções sociais. Não é para menos que Assman (1998, p.19) afirma que “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”.

Essa nova fase acaba por atingir os espaços da Educação Infantil, transformando a criança em sujeito de possibilidades para o aprender e não somente reproduzir, como muitos acreditavam. Em consequência deste estilo de vida moderna, surge no século XXI a denominada “sociedade aprendente” (learning society), utilizada por Assman (1998), na qual pressupõe exigências relacionadas à educação desde sua base - Educação Infantil - até os cursos de aprimoramento – Ensino Superior- mudando, por sua vez, as tendências atuais a respeito do conhecimento e da aprendizagem.

Frente a esse novo contexto, cabe à escola, em especial ao professor, rever conceitos importantes em relação à aprendizagem do aluno, tendo como base os conhecimentos necessários para compreender os caminhos da aprendizagem, suas possibilidades e limitações, bem como ensinar o aprendiz a ser autor de seus pensamentos.

Parolin (2007, p. 34) afirma

Cada pessoa tem sua forma pessoal de aprender, que chamamos de estilos de aprendizagem. Aprender é um processo contínuo e gradual. Isso quer dizer que vamos aprendendo, pouco a pouco, e durante toda a vida. Sendo esse processo, portanto, pessoal e individual, apesar de estar vinculado ao contexto socioafetivo a que cada um está ligado e à qualidade das relações que estabelece, é fundamental que seja conhecido e tipificado, tanto pela pessoa que aprende como pela pessoa que se propõe a ensinar. A esse movimento chamamos de conhecimentos metacognitivos, que é o aprender do seu próprio conhecimento.

Nesse sentido, fica explícito que ninguém pode aprender por ninguém e, ao mesmo tempo, para aprender necessita-se do outro. O processo de aprendizagem acontece na interação do sujeito com o objeto, do aprendiz com

aquilo ou aquele que lhe oportuniza assimilar e acomodar as informações que recebe.

Desse modo, por compreender o papel importante que a aprendizagem ocupa na vida das pessoas ao longo de suas caminhadas, apresenta-se nas páginas a seguir o conceito de aprendizagem adotado nessa dissertação.

1.2 A APRENDIZAGEM

O que se entende por aprendizagem? Quando aprendemos? Por que aprendemos?

Para responder a essas questões, é oportuno compreender que o processo de aprendizagem humana inicia com os movimentos que a criança realiza na interação com o meio em que está inserida. Esses movimentos são caracterizados, segundo Pozo (2005), como sendo o comportamento, isto é, tudo que a pessoa faz e que envolve ação e resposta. Por sua vez, ao agir, a criança recebe informações do ambiente as quais transformam em representações, não apenas de processos de construção pessoal, mas também de construção mútua com o mundo. Estas por sua vez são construídas a partir da interação com os diferentes objetos.

Se entrarmos em uma sala de aula de Educação Infantil, ficaremos surpresos em ver como as crianças passam por essas etapas até a aquisição do conhecimento. De maneira natural, os questionamentos frente às situações de aprendizagens tornam-se naturais, uma vez que estão sempre perguntando por que fazemos certas coisas, o que significa um termo utilizado em sala, etc.

Nessa dinâmica, podemos perceber os caminhos distintos que cada criança encontra para aprender, dinamizando assim as estratégias de aprendizagem utilizadas em sala de aula.

Por compreender que a aprendizagem ocorre na interação entre os aspectos genéticos e sociais, buscou-se nas teorias sobre aprendizagem aquelas que compreendem a pessoa como uma totalidade, isto é, aquela que pensa, age e interage e sente.

Partindo desse pressuposto, optou-se nessa pesquisa por estudar a aprendizagem do ponto de vista cognitivista, priorizando os trabalhos do

Comitê de Pesquisas da Aprendizagem e da Prática Educacional, Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento e do Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos representados por Bransford, Brown e Cocking (2007); Pozo (2002; 2005), Claxton (2006), Portilho (2003; 2009), entre outros.

Para Portilho (2009, p. 72),

Os teóricos cognitivos contemporâneos estudam uma quantidade extensa entre os quais se encontra a aprendizagem, a memória, a formação de conceitos, a solução de problemas, a tomada de decisões e a linguagem. Esses mesmos pesquisadores destacam que o conhecimento resulta dos processos mentais (dados inato), da interpretação que o sujeito faz e do sentido que empresta aos fatos em interação com o meio em que vive.

Ferreras (1998) complementa a definição de Portilho (2009), afirmando que

Los psicólogos modernos consideran que las personas realizan procesos de elaboración e interpretación de los eventos y estímulos del medio ambiente. Estas elaboraciones e interpretaciones son tan importantes que el comportamiento de las personas se ajusta sobre todo a estas representaciones internas. Tales representaciones, pensamientos, expectativas, y percepciones son conocidas como *cogniciones*, un término que se refiere a los procesos mentales⁵ (p. 43).

A partir do exposto, é possível afirmar que a aprendizagem ocorre, quando o sujeito consegue interpretar, transformar e significar as informações que recebe, sendo capaz de resgatá-las em diferentes situações e tempos. Por isso, nem todas as informações recebidas pelo sujeito é transformada em conhecimento.

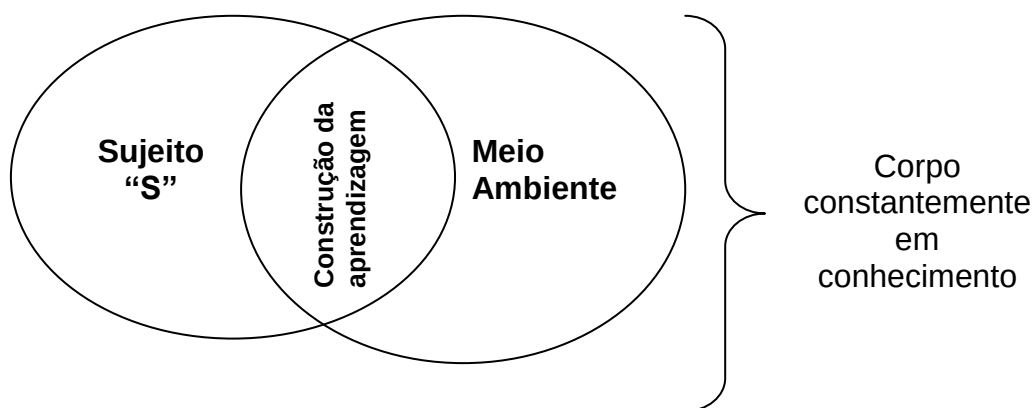
Nesse espaço de interação entre sujeito e meio é que ocorrem os processos mentais. Portilho (2009, p.17) atribui ainda à conduta na concepção cognitivista “não mais a sucessos externos, mas a certas estruturas de caráter interno, ou seja, ainda que os sujeitos tenham capacidades ou inteligências para aprender, é necessário que o ambiente os brinde com oportunidades ao desenvolvimento de tais capacidades e inteligências”.

⁵Os psicólogos modernos consideram que as pessoas realizam processos de elaboração e interpretação dos eventos e estímulos do meio ambiente. Estas elaborações e interpretações são tão importantes que o comportamento das pessoas se ajusta sobre tudo a estas representações internas. Tais representações, pensamentos, expectativas, e percepções são conhecidas como *cognição*, um termo que se refere aos processos mentais.

Partindo desse ponto de vista, compreende-se que as interações entre sujeito e meio são essenciais para a construção da aprendizagem, expressa em condutas mais elaboradas e conscientes. Esse movimento de relação entre natureza e criação define a forma como o sujeito irá estruturar seu pensamento, tornando sua aprendizagem única.

A situação acima descrita pode ser interpretada na figura abaixo:

Figura 1- Construção da Aprendizagem



Uma das maneiras de se perceber que a aprendizagem ocorreu é quando a pessoa utiliza os conhecimentos construídos em outras situações, seja por transferências, analogias, etc.

Como exemplo, apresenta-se uma situação vivida pelo pesquisador durante o trabalho com o tema texturas, onde uma aluna, ao experimentar a sensação da lixa, relata:

Professora: Essa é a lixa, de textura áspera; vejam, passem a mão. Aluno 1: Ai, isso arranha a mão. Aluno 2: É arranha mesmo. Aluno 3: Ha ha, ha, isso parece com a careca do meu pai. Faz cócegas. Professora: É mesmo! Por quê? Aluno 3: Porque quando meu pai deixa o cabelo crescer, fica parecido com a lixa, e toda vez que eu passo a mão, eu dou risada. Faz cócegas.

Conforme se verifica no exemplo, é nesses movimentos de aprendizagem que novas definições são geradas, ressignificando o conceito de aprendizagem. Tal situação impulsionou e ainda impulsiona a comunidade

acadêmica a desbravar novos caminhos e, é nessa busca que nos últimos anos ocorreram transformações nas investigações acerca da aprendizagem humana, gerando uma evolução significativa nesse campo. Segundo Bransford, Brown e Coocking (2007, p.19)

a revolução nos estudos da mente ocorrida nas últimas três ou quatro décadas tem conseqüências importantes para a educação. A final o mundo vive uma expansão expressiva dos estudos científicos sobre a mente e o cérebro, os processos de pensamento e aprendizagem, os processos neuronais que acontecem durante o pensamento e a aprendizagem e, também, sobre o desenvolvimento da competência.

Os estudos sobre a mente humana impulsionam a comunidade acadêmica a ampliar seu olhar sobre a aprendizagem, concebendo-a como um processo que articula tanto aspectos inatos como ambientais do sujeito que aprende. O ambiente social ou a cultura social a que o indivíduo se encontra inserido, tem sua contribuição na forma como esse constrói seus conceitos e idéias acerca das situações de mundo com que se depara.

Nessa perspectiva, a necessidade de mudanças nas dinâmicas de ensino/aprendizagem encontradas dentro das salas de aula tornam-se necessárias, uma vez que, segundo Pozo (2002, p.23), a aprendizagem vivida atualmente está relacionada com as necessidades da mudança. Senão, veja-se:

ligada cada vez mais a exigente demanda de novos conhecimentos, saberes e habilidades que propõe a seus cidadãos uma sociedade com ritmos de mudanças muito acelerados, que exige continuamente novas aprendizagens e que dispor de múltiplos saberes alternativos em qualquer domínio requer dos alunos, e dos professores, uma integração e relativização de conhecimentos que vai além da mais simples e tradicional reprodução dos mesmos .

Neste raciocínio, o ambiente impulsiona as pessoas a buscarem novas aprendizagens em ritmos cada vez mais acelerados, e, ao construírem suas aprendizagens, os sujeitos se adaptam e se desenvolvem nas diferentes situações vividas. Pozo (2002), define que a “aprendizagem é sempre uma construção e não uma mera réplica da realidade” (p. 49). As alterações que a aprendizagem causa no sujeito o modificam, não somente nas relações estabelecidas entre sujeito/sujeito, mas também sujeito/sentimentos,

sujeito/sociedade, bem como nas relações estabelecidas entre aprendizagem/sujeitos.

Durante um período de observação em uma das escolas pesquisadas, pode-se detectar momentos de aprendizagem entre duas crianças de cinco anos, durante uma aula de matemática. As crianças protagonizaram uma situação de ensino/aprendizagem significativa.

Aluna 01 - Eu não sei encher bexiga!
Aluna 02- Deixa que eu te ensino! Faz assim coloca a boca aqui e assopra e quando você for colocar mais ar pra dentro, segura essa parte aqui para o que você já encheu não sair!
Aluna 01- Deixa eu tentar!
Aluna 01- Assim?
Aluna 02 -Isso!
Aluna 01- Tia, eu consegui encher a bexiga!!! Eu consegui!

Observação 01 - Rede Particular, Turma A

A situação descrita acima demonstra que a aprendizagem humana não necessita de espaços, recurso ou tempo determinado ou sistematizado. Constantemente, os sujeitos alternam seus papéis entre aquele que ensina e aquele que aprende, haja vista que a aprendizagem, para a espécie humana, é considerada uma característica determinante e singular.

Determinante porque aprendermos coisas novas durante todo o ciclo da vida, e em cada estágio desenvolvemos mais a nossa capacidade de aprender. Somos, com isso, orientados a saciar nossas necessidades básicas e também instruídos a sobreviver às novas estruturas da sociedade, bem como manipular as novas tecnologias e, com isso, aprendemos a viver no dia a dia da aprendizagem sem fim.

E singular porque cada sujeito tem suas ferramentas próprias para interpretar os fatos e associá-los com experiências anteriormente vividas, pois, segundo Pozo (2002, p.49) “o que aprendemos, depende em boa parte do que já sabíamos. Portanto, duas pessoas confrontadas com a mesma realidade podem não ver a mesma coisa”, ou seja, as experiências anteriores de cada sujeito são determinantes para acomodar os novos conhecimentos.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Claxton (2005, p.17) afirma que “a aprendizagem modifica não somente o nosso conhecimento e o nosso agir, mas também o nosso ser”. Assim, a cada nova aprendizagem são

alteradas as ações a fim de dar espaço aos novos conhecimentos adquiridos, desenvolvendo uma nova mudança de postura por parte do sujeito, o qual passa a relacionar-se no mundo do conhecimento de outra forma. Bransford, Brown e Coocking (2007, p.156) afirmam ainda que “a aprendizagem modifica também a estrutura física do cérebro, que, por sua vez, gera alterações na organização funcional do mesmo, organizando-o e reorganizando-o a cada nova aprendizagem”. Com essas afirmações, os autores indicam que partes distintas do cérebro podem estar preparadas para aprender em tempos diferentes.

O sujeito se forma a partir da interação nos diferentes contextos em que se encontra inserido, indicando que o ato de aprender ultrapassa os muros da escola e se instala em toda a existência humana. Segundo Pozo (2002), é “graças à aprendizagem que incorporamos a cultura, na qual, por sua vez, traz incorporadas novas formas de aprendizagem” (p. 25). Com isso, cada sociedade associada às suas culturas geram suas próprias formas de aprendizagem.

Certo é que todos os dias se aprendem coisas novas dentro da interação social, havendo, assim, uma reestruturação cognitiva que permite ao sujeito passar a utilizar esse novo objeto de conhecimento. Portanto, a aprendizagem da vida não se dá de forma estanque, uma vez que os conhecimentos adquiridos tem significado e se apresentam unidos.

A esse respeito, Portilho (2009) aponta que

Pessoas que vivem em um mesmo ambiente e em uma mesma realidade aprendem diferentemente umas das outras. A resposta que ambas propõem reside na maneira distinta de cada um reagir, justificada pelas diferentes necessidades diante da aprendizagem que lhes é oferecida. (p.78)

Nesse caso, cada sujeito tem uma forma de olhar para o mesmo objeto e interpretá-lo de maneira distinta de seu colega, o que faz com que cada um processe uma informação diferente. Perraudeau (2009) afirma ainda

(...) que a aprendizagem é dependente da situação na qual se desenvolve. Para uma mesma aprendizagem, certas situações serão consideradas facilitadoras, contrariamente a outras. A aprendizagem está, assim, no centro de uma rede de variáveis cujas interdependências agem sobre os efeitos (p. 14).

Muitas vezes, a reação que cada sujeito tem perante um fato ocorrido pode gerar sentimentos contrários, o que torna a aprendizagem de certas situações prazerosas para uns e difícil para outros. É partindo desse foco que Claxton (2005, p.24) define que aprender

Significa ter a capacidade de lidar de modo inteligente com a incerteza e a persistir diante da dificuldade, quando isso for importante. Significa fazer escolhas sobre quais convites de aprendizagem aceitar e quais declinar, tendo por base uma avaliação astuta de seus próprios objetivos e recursos, e não sua insegurança ou incerteza. Significa ter uma caixa de ferramentas variadas de abordagens de aprendizagem; ter a capacidade, a coragem e o entusiasmo para empregá-los eficientemente.

Tal reflexão aponta para algo extremamente importante relacionado com a aprendizagem, o “objeto” a ser apreendido. Afinal, só se aprende quando se tem desejo de fazê-lo, ou então, necessidade ou vontade. Pensar nos sujeitos em relação à aprendizagem é pensar neles com “fome” de aprender.

Se os sujeitos não sentem fome, não vão comer nem buscar por comida. Assim ocorre com o aluno: se não sentir “fome de conhecimento”, não vai desejar aprender.

Para despertar o desejo, é necessário lançar desafios – afinal, somente através dos desafios é que as crianças irão buscar o conhecimento e, com isso, a aprendizagem. Desse modo, o professor jamais deve trabalhar com a criança partindo do que ela não sabe, mas sim ter como o termo inicial a zona de desenvolvimento real⁶ da criança (o que ela já sabe) para a zona de desenvolvimento potencial⁷ (alargar o que ela sabe, por meio de desafios).

A esse respeito, PETERSON e COLLINS (2002, p.19) complementam

o professor deve entender o interesse e sua relevância no aprendizado. Quando uma criança é encorajada a seguir seus interesses, ela se envolve no verdadeiro processo da descoberta do conhecimento por si própria. Em suas tentativas de encontrar sentido no que vê e de resolver os problemas com os quais se depara, ela é automotivada a descobrir ou criar “respostas”.

⁶ Vygotsky afirma que o desenvolvimento real (ou proximal) é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados (1991, p.95).

⁷ Para Vygotsky o nível de desenvolvimento potencial é aquele determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com companheiros mais capacitados. Assim aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será a zona de desenvolvimento real amanhã, ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã. (1991, p.98)

Pode-se constatar nas palavras dos autores, que o despertar do interesse na criança é o principal caminho para a construção de uma aprendizagem significativa. Para Ausubel (1968, p. 42)

o objetivo da aprendizagem significativa – ou seja, a aquisição de novos significados- se completa por definição, antes mesmo de qualquer tentativa de aprendizagem. De fato, na grande maioria das tarefas da aprendizagem potencialmente significativas, as *partes* componentes do material são também significativas; entretanto, nesses casos, a *tarefa* como um todo é apenas potencialmente significativa

Quando o sujeito é convidado a trazer para seu processo de aprendizagem seus desejos e necessidades, a aprendizagem deixa de ser dolorosa para ser prazerosa. Tal fato pode ser observado na pesquisa na situação abaixo apresentada:

Durante uma aula sobre os dinossauros, uma aluna pergunta a professora:

Aluna: “Tia, como os dinossauros viviam?”

Professora: Boa pergunta “X”, vamos pesquisar!

Turma: Vamos! Eba!

Professora: Será que eles viviam juntos? Será que eles viviam em cavernas? Que tal antes de pesquisarmos, cada um criar o seu dinossauro para depois nós reproduzirmos como os dinossauros viviam?

Turma: Uhuuu

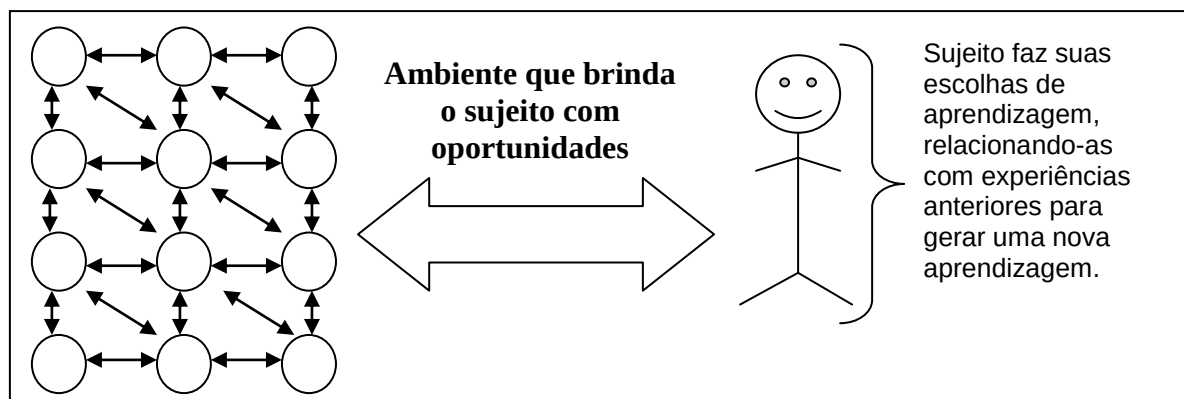
Observação 02: Rede Particular, Turma A

Na observação acima, a professora partiu do interesse de um aluno da turma e o alargou, fazendo com que os demais colegas da sala também se interessassem pelo tema proposto. Nesse momento de desejo e interesse, o professor deve se utilizar de estratégias e desafios diferentes para cada criança ou grupo, pois se não ocorrer à reflexão sobre o trabalho executado, não desenvolverá a aprendizagem, mas tão somente a memorização momentânea da situação aprendida.

A esse respeito, Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 167) discorrem que “os diversos aspectos da aprendizagem contribuem para a durabilidade ou a fragilidade da memória”. Ou seja, quando ocorre aprendizagem significativa, o sujeito é capaz de resgatá-la em outras situações e reutilizá-la em outro

momento. Entretanto, tal fator não ocorre quando o sujeito somente compreendeu a informação, e não conseguiu estabelecer relações a fim de transformá-la em aprendizagem. Dessa forma, a aprendizagem necessita ter sentido para que se torne durável e acessível ao sujeito em outras situações da própria aprendizagem, conforme mostra a figura 2

Figura 2- Sujeito e Experiências - Geração de aprendizagem



Complementando o pensamento dos autores, Alonso, Gallego e Honey (1994, p.22) afirmam que a aprendizagem *“es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”*⁸.

A partir dessas idéias, nota-se que são as experiências que permitem que o sujeito transforme as informações recebidas do meio em que se encontra inserido em aprendizagem significativa para si⁹. Segundo Moreira e Masini (1982, p.04),

aprendizagem significativa, processa-se quando o material novo, idéias e informações que apresentem uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

⁸ É o processo de aquisição de uma disposição, relativamente duradoura, para auxiliar a percepção ou a conduta como resultado de uma experiência.

⁹ Considera-se nessa pesquisa a aprendizagem significativa, aquela que possibilita o sujeito ser autônomo de seu pensamento, munindo-o de estruturas cognitivas que valorizem e legitimem um pensamento coerente de libertação intelectual de quem o detém.

Ausubel (1968) apud Moreira e Masins (1982, p. 04) ainda complementa que “uma experiência consciente, claramente articulada e precisamente diferenciada, que emerge quando sinais, símbolos, conceitos e proposições potencialmente significativos são relacionados à estrutura cognitiva e nela incorporados”.

A aprendizagem significativa ocorre quando o sujeito toma consciência dos caminhos necessários para realizar uma atividade e auto-regula aquilo que deve ser transformado. Cada nova aprendizagem gera no sujeito mudanças na sua maneira de se relacionar com o objeto. Esse movimento de construção de aprendizagens significativas nada mais é que o processo metacognitivo, que será abordado no terceiro capítulo.

1.3 OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

As considerações apresentadas acerca da aprendizagem no enfoque cognitivista trouxeram à luz outro fator importante: a forma como cada sujeito aprende, focada, especialmente, na relação de ensino/aprendizagem de professores e alunos da Educação Infantil.

O caminho que cada pessoa escolhe no momento de aprender indica sua preferência para obter melhores resultados na tarefa que se propõe a realizar. Nesse sentido, os Estilos de Aprendizagem (styles of learning) são, segundo Portilho (2009, p. 95), “centrados geralmente em como as pessoas gostam de aprender”, ou seja, estão vinculados à forma como estruturam seus pensamentos. Beltrami (2008, p. 50) entende ainda que “essas maneiras diferentes de pensar englobam o modo como a pessoa recebe, interpreta e desenvolve a informação”. Nesse sentido, a teoria dos Estilos de Aprendizagem é um caminho importante a ser seguido pelas professoras de Educação Infantil, para conhecer a forma como cada um de seus alunos gosta de aprender, podendo assim realizar um trabalho que construa aprendizagens significativas em sua sala de aula, auxiliando-os a articular de diferentes maneiras, seus estilos de aprendizagem.

Vindo ao encontro do pensamento acima citado, Alonso, Gallego e Honey (1994, p.21), afirmam que “El profesor pasa de ser el que “ensenã” a ser

“el que facilita el aprendizaje”¹⁰. Nessa mudança de visão, ocorre uma alteração no papel da escola e do professor em relação ao ato de ensinar/aprender.

Ao entender que cada pessoa tem seu estilo próprio de aprender, compreende-se porque a pessoa se adapta melhor ao modo de certos professores ensinarem, em comparação com outros.

A esse respeito, Alondo, Gallego e Honey (1994, p.44) propõem que

Este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores, aflora y se analiza cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y medir sus preferências de aprendizaje, que luego desembocan en preferências em sus Estilos de Enseñar.¹¹

Os professores tendem a ensinar da mesma forma que aprendem. Esta atitude, muitas vezes, inconsciente, pode excluir os alunos que não apresentam as mesmas características de aprender do professor.

Ao tomar consciência do seu estilo de aprender e do aluno, o professor pode regular o ensino em direção a atender as diferenças, possibilitando a esse obter melhores resultados diante das diversas atividades. A esse respeito, Alonso, Gallego e Honey (1994, p.45) destacam que “El análisis de los Estilos de Aprendizaje ofrece indicadores que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las realidades existenciales. Facilitan un camino, aunque limitado, de auto y heteroconocimiento”.¹²

O autoconhecimento permite que o professor perceba, não somente seu estilo de aprender, mas também o estilo predominante de aprendizagem de seus alunos, buscando realizar em sala de aula, atividades que contemplem todos os estilos a fim de gerar maiores oportunidades de aprendizagem.

Além de identificar o estilo predominante de aprendizagem de cada aluno, o professor poderá desenvolver atividades que contemplem os demais estilos, proporcionando-lhe flexibilidade no seu processo de aprender.

¹⁰ O professor passa de ser o que ensina, para ser o que facilita a aprendizagem.

¹¹ Este processo interno, inconsciente na maioria dos professores, aflora e se identifica quando cada docente tem a oportunidade de estudar e medir suas preferências de aprendizagem, que logo desembocam em seus Estilos de Ensinar.

¹² A análise dos Estilos de Aprendizagem oferece indicadores que ajudam a orientar a pessoa em sua interação com as realidades existenciais. Facilitam um caminho, ainda que limitado, de auto e heteroconhecimento.

Este fato ajuda a compreensão do que a teoria alerta sobre o equilíbrio dos estilos, isto é, o interessante é que a pessoa possa desenvolver características diferentes em sua maneira e gosto de aprendizagem.

Frente à introdução feita sobre os “Estilos de Aprendizagem”, far-se-á, nas páginas a seguir, um aprofundamento sobre essa teoria utilizando como base de referencial teórico Catalina Alonso, Domingos Gallego e Peter Honey (1994), Evelise Portilho (2003 e 2009) e Kátia Beltrami (2008), com o desejo de justificar a importância dos estilos de aprendizagem na educação de crianças de Educação Infantil e seus respectivos professores.

A escolha dos autores para o aprofundamento teórico resultou dos estudos de doutorado da professora Evelise Portilho, que trouxe para o Brasil (em 2003) o instrumento de Estilos de Aprendizagem, anteriormente traduzido do Inglês, para a língua espanhola por Catalina Alonso e reformulado para a aplicação com crianças por Evelise Portilho e Kátia Beltrami (2008), assumindo a denominação Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

1.4 OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

A teoria dos Estilos de Aprendizagem teve como marco inicial os estudos do norte americano David Kolb na década de 70. Durante suas pesquisas, o autor criou o “Learning Style Inventory”¹³ (LSI). Seus estudos tinham como proposta apresentar a aprendizagem de modo cíclico e experimental, que ocorria, segundo ele, em quatro estágios: experimentação concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa.

A experimentação concreta é o estágio referente ao primeiro ponto do processo de aprendizagem, ligado ao interesse e à vontade da pessoa em aprender, ou seja, querer aprender. O segundo estágio, o da observação reflexiva, é aquele em que o sujeito analisa as situações em que se encontra,

¹³ Inventário de Estilos de Aprendizagem.

fazendo reflexões sobre as informações recebidas e suas aprendizagens anteriores, gerando uma ponte entre o que sabe e as novas informações, para analisar todas as possibilidades que a situação pode lhe oferecer. Já o terceiro estágio, denominado “conceitualização abstrata”, é a fase em que o sujeito cria seus conceitos e teorias que vão sustentar suas aprendizagens. O último estágio, intitulado experimentação ativa, é aquele em que o sujeito coloca em prática todas as suas aprendizagens, desde o nível da vontade, até as teorias e idéias anteriormente aprendidas, utilizando-as para solucionar problemas e criar novas situações de aprendizagem.

Pelos fatos acima citados, a aprendizagem, na teoria de Kolb, é apresentada de modo cíclico e individual, pois parte do sujeito e suas necessidades e vontades. Dentro dessa teoria, Kolb apud Alonso, Gallego e Honey (1994, p.47) define Estilos de Aprendizagem como “algumas capacidades de aprender que se destacam por encima de otras como resultado el aparato hereditário de las experiencias vitales propias, y de las exigencias del medio ambiente actual”¹⁴.

Partindo das habilidades que cada sujeito apresenta ao aprender, Kolb constatou que os sujeitos se apóiam mais em algumas características do que em outras durante suas relações de aprendizagem. Com isso, ele mapeou quatro estilos de aprendizagem, que possuem características próprias. Esses estilos ganharam os nomes de convergente, divergente, assimilador e criativo.

O estilo convergente tem como característica pessoal utilizar o raciocínio hipotético-dedutivo para chegar a uma solução sobre um determinado problema. Segundo Portilho (2009, p.98), “a conceitualização abstrata e a experimentação ativa são dois aspectos importantes encontrados nos aprendizes que utilizam este estilo, uma vez que definam bem os problemas e a tomada de decisão”. As pessoas, que tem predomínio desse estilo preocupam-se bastante com a empregabilidade das teorias e idéias.

O estilo divergente tem como características a habilidade da imaginação e a atenção aos valores e significados da aprendizagem. Segundo Portilho (2009, p. 98), o estilo divergente tem “a habilidade para contemplar as situações a partir de muitos pontos de vista e para estabelecer relações dentro

¹⁴ Algumas capacidades de aprender que se destacam por cima de outras como resultado do aparato hereditário das experiências vitais próprias, e das exigências do maio ambiente atual.

de um todo significativo, obtendo, assim, novas idéias, é algo marcante na aprendizagem dos que têm predomínio neste estilo”. São pessoas que têm como marca de aprendizagem as novas idéias.

Em contrapartida, o estilo assimilativo, tem como característica o raciocínio indutivo. Segundo Portilho (2009, p.98), são as pessoas que “apresentam habilidade para criar modelos teóricos e assimilam observações diferentes, embasando-as a uma explicação racional integrada”. Ou seja, são as pessoas que se interessam pelos conceitos das novas idéias ao invés do seu uso prático.

Por fim, apresenta-se como característica do estilo criativo a capacidade de adaptação às novas situações. Segundo Portilho (2009, p.99), as pessoas com características do estilo criativo, “utilizam a experimentação ativa e a experiência concreta, aprendendo principalmente fazendo coisas, aceitando os riscos e atuando pelo que sentem mais do que pela lógica”. Nesse sentido, são as pessoas que aprendem por meio de situações de ensaio e erro.

Os estilos de aprendizagem predominantes nas pessoas podem ser detectados por meio do instrumento “Learning Style Inventory” (LSI), elaborado por Kolb, dentro de sua teoria sobre de Estilos de Aprendizagem. Entretanto, deve-se ressaltar que uma pessoa que tem predominância de um estilo pode apresentar, em outras situações, características de outro estilo, uma vez que, segundo Portilho (2003), os estilos de aprendizagem são situacionais.

Alguns anos mais tarde, com a divulgação dos estudos de Kolb, Peter Honey e Alan Mumford, a teoria dos Estilos de Aprendizagem foi levada para a Inglaterra e adaptada para o trabalho com empresários. Seus estudos ficaram registrados em duas grandes obras intituladas de “The Manual of Learning Styles”¹⁵ (1982) e “Using Your Learning Styles”¹⁶ (1983).

Segundo Portilho (2009, p.99), Peter Honey e Alan Mumford, “encontraram na proposta de Kolb alguma referência para seus trabalhos, como é o caso do processo circular de aprendizagem composto por quatro passos.” Entretanto, na teoria desses autores, os estágios de aprendizagem foram renomeados para atender seu público alvo de gerentes de negócios,

¹⁵ Manual dos Estilos de Aprendizagem.

¹⁶ Utilizando seu Estilo de Aprendizagem.

passando a ser nomeados como: tendo uma experiência (a experiência em si); revendo a experiência (reflexão do que foi vivido); conclusões da experiência (elaboração de hipóteses); planejando o próximo passo (aplicação do que foi aprendido em outras situações de aprendizagem).

Alonso, Gallego e Honey (1994, p.69) explicam ainda que três mudanças foram significativas na transição da proposta de Kolb com a proposta de Honey e Mumford

- a) Las descripciones de los Estilos son más detalladas y se basan en la acción de los sujetos;
- b) Las respuestas al Cuestionario son un punto de partida y no un final. Um punto de arranque, um diagnóstico seguido de um tratamento de mejora. Se trata de facilitar una guía práctica que ayude y oriente al individuo en su mejorapersonal y también en la mejora de SUS colegas y subordinados.
- c) Describen un Cuestionario com ochenta itens que permiten analize una mayor cantidad de variables, que el test propuestopor Kolb.¹⁷

Devido a essas alterações no ciclo de aprendizagem e nos Estilos de Aprendizagem, Honey e Mumford criaram um instrumento diferente chamado de “Learning Styles Questionnaire”¹⁸ (LSQ), que tinha como objetivo auxiliar a detectar os estilos de aprendizagem desse grupo de profissionais.

Segundo Portilho (2009, p.100), o que motivou os autores acima citados a estudar a fundo os Estilos de Aprendizagem foi o fato de “quererem conhecer por que as pessoas que vivem em um mesmo ambiente e em uma mesma realidade aprendem diferentemente uma das outras”. E foi na busca por respostas a essa indagação que os autores encontraram como explicação o fato de que o Estilo de Aprendizagem de cada pessoa origina diferentes respostas e diferentes comportamentos frente à aprendizagem.

Partindo desse fato, Honey (1986, apud Alonso, 1994, p.69) afirma que “los Estilos de Aprendizaje serán algo como la interiorización por parte de cada

¹⁷ a) As descrições dos Estilos são mais detalhadas e se baseiam na ação do sujeito. b) As respostas do questionário são um ponto de partida e não um ponto final. Um ponto de arranque, um diagnóstico seguido de um tratamento de mejora. Trata-se de facilitar um guia práctico que ajuda a orientar o indivíduo em sua mejora pessoal e também na mejora de seus colegas e subordinados. c) Descrevem um questionário com 80 questões que permitem analizar uma maior quantidade de variáveis, que o teste proposto por Kolb.

¹⁸ Questionário de Estilos de Aprendizagem

sujeito de uma etapa determinada del ciclo¹⁹, ou seja, o sujeito interioriza uma parte das etapas de aprendizagem, demonstrando maior afinidade com um estágio do processo do que com outro. Advindo desse conceito, Honey e Mumford criaram quatro Estilos de Aprendizagem que se encontram inseridos no ciclo de aprendizagem e foram nomeados de ativo, reflexivo, teórico e pragmático.

Como característica marcante, o estilo ativo é geralmente predominante em pessoas que gostam de novas experiências, têm a mente aberta e gostam de estar em grupo.

Os indivíduos que apresentam o estilo reflexivo têm como característica principal observar as situações em diferentes perspectivas antes de chegar a uma conclusão e distinguem como pessoas prudentes.

Já as pessoas com o estilo teórico predominante na sua aprendizagem, apresentam como característica a integração das observações nas teorias lógicas e complexas, encarando os problemas de modo escalonado, ou seja, etapa por etapa. São geralmente as pessoas perfeccionistas e metódicas.

Os pragmáticos são as pessoas que tendem a analisar as idéias pela sua funcionalidade, gostando de agilidade e aplicabilidade do que conhecem no dia a dia.

Para detectar o estilo predominante de aprendizagem das pessoas, Honey e Mumford dispuseram em seu instrumento 80 questões, 20 referentes a cada estilo, no qual os sujeitos deveriam marcar as situações em que se enquadra. A tabulação dos dados ocorre no final do instrumento, onde se encontram 4 colunas com vinte números cada. Cada coluna corresponde a um estilo de aprendizagem. Verifica-se o estilo predominante de cada sujeito a partir da coluna que tiver o maior número de respostas assinaladas.

Foi por meio dos estudos de Honey e Mumford que a espanhola Catalina Alonso tomou conhecimento sobre os estilos de aprendizagem, sendo orientada por Honey em seu estudo de Doutorado (1993).

Em sua tese, Catalina traz um novo campo de introdução à teoria dos estilos de aprendizagem, tirando-o no entorno empresarial e introduzindo-o ao entorno educacional superior. Catalina não apenas traduziu o instrumento

¹⁹ Os Estilos de Aprendizagem serão algo assim como a interiorização por parte de cada sujeito de uma etapa determinada do ciclo.

criado pelos ingleses, como também acrescentou questões com enfoques sociais e educacionais, originando assim o Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje – CHAEA..

A aplicação do questionário se deu em 25 faculdades e escolas Universitárias da Universidade Complutense e a Politécnica de Madri, somando um total de 1.371 alunos de quarto e quinto ano. Seus estudos tornaram-se referência na área educacional, gerando um ano depois (1994), a publicação do livro “Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnostico y mejora²⁰”, em parceria com Peter Honey e Domingo Gallego.

Os Estilos de Aprendizagem são fundamentados por Alonso segundo a visão de Keefe (1994, p.48), que afirma

Los Estilos de Aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.²¹

Para Alonso, essa definição é o ponto inicial de seus estudos sobre estilos de aprendizagem e a relação com as diversas teorias de aprendizagem que circundam o tema.

Traços cognitivos, afetivos ou fisiológicos são características que as pessoas desenvolvem em suas relações no ambiente em que vivem. Portanto, não é adequado classificar as características dos estilos de aprendizagem em valências, isto é, destacá-las como positivas ou negativas a priori. É necessário que o sujeito tenha a oportunidade de entrar em contato com diferentes situações de aprendizagem, para que possa flexibilizar a sua maneira de aprender.

As pessoas que têm o estilo ativo predominante de aprendizagem apresentam as seguintes características: são animadas, descobridoras, ousadas, espontâneas, criativas, aventureiras, inovadoras, divertidas, desejosas para aprender, líderes, competitivas, participativas, criadoras de idéias, aptas a resolver problemas, a representar papéis e usam a

²⁰ Os Estilos de Aprendizagem: Procedimentos de Diagnósticos e melhora.

²¹ Os estilos de aprendizagem são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que servem de indicadores relativamente estáveis sobre como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem.

improvisação e renovação em grande parte das suas atitudes. Sentem prazer no risco, na novidade e na mudança.

Já as pessoas que apresentam predominância no estilo de aprendizagem reflexivo, as características mais presentes são: observação, ponderadas, conscientes, receptiva, analítica, paciente, detalhista, elaboradora de argumentos, prevê alternativas, é prudente. Ainda têm preferência por observar e refletir, para posteriormente tomar uma atitude em respeito à situação.

As pessoas que têm o estilo teórico predominante caracterizam-se por serem metódicas, lógicas, objetivas, críticas, estruturadas, perfeccionistas, que buscam modelos, teorias e conceitos. Suas aprendizagens ocorrem em situações mais metódicas, planejadas e objetivas.

Por fim, as pessoas que têm a predominância no estilo pragmático, são sujeitos experimentadores, práticos, diretos, eficazes e realistas. Buscam a utilidade e a praticidade nas coisas que fazem, aplicam o aprendido, São bons técnicos, gostam de experimentar novidades, são planejadores e solucionadores de problemas. Também são positivos, objetivos, claros e seguros de si.

Alonso ainda contribuiu com a expansão da teoria dos estilos de aprendizagem, criando os Congressos Mundiais de Estilos de Aprendizagem, sendo a primeira edição sediada em Madrid, na Espanha em 2004. A segunda edição ocorreu na América do Sul em 2006 no Chile. Já a terceira edição ocorreu em Cáceres na Espanha no ano de 2008 e a próxima está agendada para 2010 no México.

Foi devido aos estudos de Catalina Alonso e a publicação de seu livro com Gallego e Honey, que Evelise Portilho tomou conhecimento da Teoria dos Estilos de Aprendizagem. No ano de 1999, já estudante de doutorado, Portilho em visita à Alonso, passa a ter maior contato com a teoria e os estudos referentes ao tema, utilizando-os como objeto de estudo em um capítulo em sua tese de Doutorado.

Ao regressar ao Brasil, já doutora, Portilho passa a ser a referência sobre a teoria dos Estilos de Aprendizagem, traduzindo e adaptando não somente o instrumento CHEA do espanhol para o português, como também difundindo a teoria pelo país.

Foi devido a essa abertura de horizontes que, em 2006, Kátia Beltrami, teve a ideia, junto com Portilho, de criar um instrumento de Estilos de Aprendizagem, destinado a crianças de Educação Infantil, criando, no ano de 2008, o Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

A criação desse instrumento foi tema de dissertação de mestrado de Beltrami, sob a orientação de Portilho. Nesse estudo, Beltrami (2008) adaptou as qualidades referentes a cada estilo às características essencialmente infantis, transferindo para esse universo as possíveis atividades, bem como as situações típicas que acontecem no mundo infantil.

O resultado desse levantamento foi à criação do instrumento Portilho/Beltrami, que contém 12 situações (ver anexo E) de aprendizagem, distribuídas em 24 lâminas com figuras coloridas, uma frase explicativa que determina o contexto da situação e as respostas, correspondentes aos quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático sendo mescladas e distribuídas ao longo do instrumento.

Essa criação passou pelo processo de validação e fidedignidade, por meio do método de teste-reteste. Para atingir o critério de validade, as autoras contaram com a colaboração de professores e pesquisadores especialistas na área de Aprendizagem. Na opinião dos especialistas envolvidos, as figuras e as frases medem adequadamente cada estilo de aprendizagem, tornando válido o instrumento, e que em virtude dos comentários realizados ao longo do processo de validação, algumas situações e desenhos foram adaptados.

A partir das adaptações realizadas, o Inventário foi criado para ser aplicado pelo professor, em forma de instrumento de aprendizagem, que mostra situações como a criança gosta de aprender.

Segundo Beltrami (2008, p.60) a identificação dos Estilos de aprendizagem em crianças de Educação Infantil, pode ser constatada

na espontaneidade e naturalidade de suas atitudes, que tornam as características dos estilos evidentes e perceptíveis tanto nas situações de aprendizagem formal como nas situações de aprendizagem assistemáticas, no relacionamento com os pares, em qualquer espaço, a qualquer hora.

Devido a essas situações observáveis, Beltrami definiu as características de aprendizagem de cada estilo, em situações do cotidiano.

Segundo o Instrumento Portilho/Beltrami (2009, p.03) de aprendizagem, a criança que apresenta a predominância no estilo ativo demonstra

ser alegre, comunicativa, rápida ao realizar suas tarefas ou aquilo que lhe foi solicitado, curiosa, ou seja, gosta de descobrir novidades. Ela também prefere diversificar o ambiente onde estuda ou brinca. Em sala de aula, é o aluno ou aluna que, no mesmo instante que trabalha, também conversa, não permanece por muito tempo fazendo a mesma atividade. Sua criatividade permite fazer coisas que vão além do solicitado. A professora o (a) identifica por ser o (a) aluno (a) que está sempre pronto a auxiliar tanto os colegas quanto ela. Demonstra encantamento frente aos conteúdos novos, revelando seu desejo de aprender. Nas brincadeiras com os colegas é o (a) líder, inventa jogos e atividades, podendo ser considerado (a) o (a) “protagonista” das situações apresentadas. Ele (a) é o (a) extrovertido (a), que gosta de chamar a atenção dos demais. É também o (a) responsável por conciliar as situações de conflito que surgem entre os colegas, mostrando-se disposto (a) a ajudar.

Nessas circunstâncias, é a criança que está sempre liderando as atividades e brincadeiras na sala auxiliando professores e colegas.

Já a criança que apresenta a predominância no estilo reflexivo, tem como característica segundo Portilho/Beltrami (2009, p.04)

Primeiramente observa, analisa o ambiente, para em seguida começar a participar dele. Em situação escolar, especificamente na sala de aula, a professora a identifica como aquele aluno ou aluna que primeiro espera os demais colegas falarem para depois se colocar e tecer algum comentário ou conclusão. Essa prudência o (a) faz considerar as alternativas antes de se expor. Portanto, pensa e analisa as lições antes de realizá-las, e essa mesma atitude se repete no momento das brincadeiras. Nas atividades lúdicas, nos jogos e nas brincadeiras, observa primeiro os colegas brincarem, para depois se unir a eles. Diante de várias opções de cores, por exemplo, primeiramente observa, pensa, para em seguida selecionar a que mais lhe agrada. Outra característica desse estilo é a criança detalhista: tanto ao pintar quanto ao realizar outra atividade, ela procura caprichar e ter muito cuidado para fazer o melhor e o mais perfeito que puder.

Segundo a descrição acima, identifica-se na sala de aula o aluno com predominância no estilo Reflexivo aquele que pensa bem antes de opinar sobre qualquer situação, sendo muito detalhista e caprichoso em suas atividades

A criança que apresenta predominância no estilo teórico tem como características segundo Portilho/Beltrami (2009, p.05),

em geral ela é organizada e planeja suas tarefas. Ao lidar com o computador e video-game nas brincadeiras com os colegas, ela já inicia a atividade sabendo o que quer e o que vai fazer primeiro. Esse planejamento também se estende à realização das lições, pois a criança teórica espera as indicações dadas pela professora antes de iniciá-las. A questão da organização pode ser identificada durante a montagem do quebra-cabeça, quando as peças são previamente separadas por ela antes de iniciar a brincadeira. Outra característica que indica a predominância desse estilo é o fato de a criança querer saber os “porquês” dos fatos, buscando uma explicação para tudo.

É a criança que espera as informações iniciais da professora, para iniciar a atividade já sabendo o que vai fazer. Costuma ser a criança dos “porquês”, para saber a explicação de tudo.

Por fim, a criança que apresenta a predominância no estilo pragmático é segundo Portilho/Beltrami (2009, p.05),

identificado nas crianças cujas atitudes são baseadas na confiança em si mesmo e na determinação diante do que tem que ser feito. Isso implica não escutar, não levar em consideração o que colegas comentam a respeito de suas tarefas. Elas são decididas e práticas, o que pode ser percebido na hora da escolha das brincadeiras, da cor para pintar um desenho, da roupa para sair. As escolhas são realizadas de maneira rápida, objetiva e útil. Essas crianças apresentam autonomia na realização das tarefas. Se surge algum problema, a criança pragmática quer logo resolver a situação, agrada-lhe a praticidade das coisas e as novidades que surgem nas tarefas.

São crianças que confiam em suas decisões, não levando em conta a opinião dos demais colegas, demonstrando autonomia em seus atos. As aprendizagens que mais lhe convidam a adquirir são aquelas de caráter prático e utilitário.

A partir das características acerca de cada estilo, cada professor pode elaborar uma lista de sugestões de atividades que se adaptem melhor a cada estilo de aprendizagem, buscando contemplar em suas aulas, situações que atinjam a todos os estilos. Dessa maneira, contribui para o equilíbrio dos estilos nas crianças, e prepara-os prepará-lo para aprender nas mais diferentes situações.

Dessa forma, considera-se que a teoria dos estilos de aprendizagem é um caminho para ressignificar o processo de aprendizagem tanto dos alunos como dos professores, aprimorando constantemente a ação de aprender ao

longo da vida. Nessa teoria encontramos caminhos ilimitados para nossas práticas de aprendizagens, que diversificam nossas ações de acordo com as necessidades cotidianas.

É nesse sentido que os estilos de aprendizagem encontram-se intimamente ligados à sociedade aprendente, uma vez que permite ao sujeito saber como melhor aprender, oportunizando a si mesmo uma melhor flexibilização dos seus estilos de aprendizagem.

2 O PROFESSOR E O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a formação de professores de Educação Infantil no Brasil ao longo dos tempos, bem como sobre as leis que regem a formação desses profissionais.

Essas reflexões pretendem realizar um levantamento histórico acerca dos processos de formação de professores no Brasil, tendo como suporte as visões de Haidar (2001), Tanuri (2000), Gatti (1997), Azanha (2001), entre outros.

Num segundo momento, esse capítulo apresenta um entendimento sobre a formação de professores, inicial e continuada, a partir da visão de Nóvoa (1997), juntamente com uma análise sobre a recuperação da prática pedagógica dos professores, por meio da reflexão, segundo a visão de Behrens (2000).

Em um terceiro momento, indica-se um redirecionamento do cuidar na Educação Infantil, tendo como referencial a proposta de Leonardo Boff (2008), que propõe para a atuação do professor de Educação Infantil o trabalho a partir de duas perspectivas. A primeira, denominada solicitude e atenção com o outro, e a segunda, preocupação e inquietação.

E, encerrando esse capítulo, destaca-se a influência do professor no processo de aprendizagem, segundo a visão de Bransford, Brown e Cocking (2007), que trazem reflexões e considerações importantes acerca da aprendizagem do professor e sua relação com o ensinar e aprender em sala de

aula, indicando a necessidade de o professor ser pesquisador de sua própria realidade.

A Educação Infantil é a base da educação. Nesta perspectiva, Claxton (2005, p.185) afirma que é nessa etapa de aprendizagem das crianças que “pode desenvolver-se uma confiança geral em seus potenciais de aprendizagem, na disposição de buscar oportunidades de aprendizagem e na competência para persistir na aprendizagem e recuperar-se da frustração ou fracasso”. Ou seja, é nesse momento que o professor tem um papel fundamental na construção da base de aprendizagem da criança, auxiliando-a na aquisição de ferramentas para encarar o mundo e as relações que nele desenvolve.

Zabalza (1998, p.49 a 54) aponta a existência de “dez aspectos-chaves de uma Educação Infantil de qualidade”, que segundo ele são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nesse seguimento de ensino. São eles

1. Organização do espaço: Espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados. O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos outros aspectos.
2. Equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades.
3. Atenção privilegiada aos aspectos emocionais.
4. Utilização de uma linguagem enriquecida.
5. Diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades.
6. Rotinas estáveis.
7. Materiais diversificados e polivalentes.
8. Atenção individualizada a cada criança.
9. Sistemas de avaliação, anotações, etc, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças.
10. Trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Verifica-se, assim, que é justamente nessa fase da vida que as crianças entram em contato com os conhecimentos acadêmicos, fazendo do professor, um agente importante para seu desenvolvimento. A esse respeito, Hadji (2001, p.120) aponta que, na educação, cada um tem seu papel, “O educador como auxiliar-organizador; o educando como sujeito que executa um trabalho sobre si, facilitado pela ação do educador”. Nessas vias, fazendo um paralelo entre o pensamento de Zabalza (1998) e Hadji (2001), cabe, como papel do professor, estabelecer o equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho

dirigido, respeitando as fases de desenvolvimento de cada criança, enquanto as impulsiona a aumentar seu vocabulário, e sua visão de mundo. O educando encara o papel de demonstrar iniciativas, conhecimentos prévios e temas que sejam de seu interesse, para que o professor possa conectá-los aos conteúdos acadêmicos.

Assim, aponta-se, nesse capítulo, a importância de haver uma formação de professores de qualidade, para que eles sejam capazes de interpretar e atuar perante as ações de seus alunos, tomando consciência da importância de seus atos para com a formação cognitiva, afetiva, relacional, entre outras, dessa faixa etária.

2.1 HISTÓRIA E POLÍTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.

A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (lei 9394/96, título V, capítulo II, seção II, art. 29) tendo como finalidade principal o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade.

Segundo o documento introdutório do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, o número de instituições responsáveis nesta faixa etária de ensino está crescendo, devido aos seguintes fatores:

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (RCNEI, 1998, p.11).

Entretanto, a história da Educação Infantil é bem anterior a 1996 (período de início de vigência da lei n.º 9394). Seu início pode ser observado já em 1549 com a Chegada da Companhia de Jesus, liderada pelos padres jesuítas, que desembarcaram em nosso país juntamente com o primeiro governador geral Tomé e Souza.

Por mais de 200 anos, a política educacional colonizadora ficou entregue aos padres jesuítas até sua expulsão de todo o território português, incluindo seus domínios, em 1759, por Marquês de Pombal, via decreto.

Sobre este tema, é oportuno transcrever o entendimento de Haidar

A expulsão dos jesuítas criou um vazio escolar. A insuficiência de recursos e a escassez de mestres que substituíssem os jesuítas desarticularam o trabalho educativo do país, com repercussão que se estendeu por décadas, alcançando o período imperial. Nessas condições, os efeitos da reforma que Pombal realizou na educação portuguesa foram, no Brasil, sobretudo negativos (Haidar apud Azanha, 2001, p.103).

A mencionada expulsão afetou profundamente a educação brasileira, deixando-a abandonada. Segundo Tanuri (2000), a escassez de pessoal habilitado e disposto a exercer o magistério, certamente dificultaria a aplicação do Alvará de 6/11/1772, que regulamentou os exames a que deveriam ser submetidos os professores de ensino elementar em Portugal e nos domínios. D'Azevedo (1893) apud Tanuri (2000) ainda complementa que, no final do século XVIII, o estado das escolas primárias em todas as capitanias do Brasil era deplorável, sendo que as poucas que existiam eram exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para a escolha de professores e, ainda, o subsídio literário não bastava para pagar o professorado.

Foi somente em 1820, que ocorreu, no Brasil, a primeira tentativa de preparação de professores que, segundo Tanuri (2000), apresentava uma forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica.

Em 1827, foram criadas as primeiras escolas normais brasileiras. Contudo, tiveram uma breve vivência em virtude do baixo prestígio social que a carreira do magistério gozava. Foi nesse momento da história que as mulheres passaram a integrar os cargos de professoras da educação primária, pois era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher com o trabalho fora do lar, como se fosse um prolongamento do seu papel de mãe dentro da sociedade.

Nos dias atuais, esses aspectos ainda são fatores de relevância, segundo aponta Gatti (1997) quando afirma que a representação desse curso se traduz no estereótipo como de um curso adequado para mulheres, pois permite combinar trabalho e constituição de família.

Fatores como o acima citado podem ser encontrados no discurso das professoras de Educação Infantil, quando questionadas sobre quais são suas maiores facilidade para atuar nesse seguimento de ensino. A professora B, da sala 2, da escola particular aponta

Acho que minha maior facilidade é o nível de compreensão que tenho pelo fato de ser mãe. Isso me possibilita compreender melhor as crianças.

Professora B da sala 2 da Escola Particular

Nessa fala, pode-se detectar que a maternidade ainda é, na sua visão, um pré-requisito para se trabalhar na Educação Infantil, estando embutida nela uma crença secular a respeito das educadoras que atuam nesse seguimento de ensino.

Retornando ao contexto histórico, vale destacar que durante o período imperial as mudanças feitas na educação nacional foram de cunho imediatista, com a finalidade de suprir as necessidades da coroa portuguesa, a qual, seguindo tal pensamento, fixou o investimento educacional no âmbito superior. Desta forma, a expressão referente à formação de professores para o ensino básico teve insignificantes respaldos históricos.

Ainda, quanto ao transcurso histórico, a situação anteriormente exposta passou a sofrer algumas alterações após a independência do Brasil, com a proclamação da República. Assim, com a lei nº 169 de 07/08/1893, as elites paulistanas firmaram a criação de um sistema de ensino com duração de 8 anos, no qual criou também um curso superior anexo às escolas normais com a finalidade de formar professores para atuar nas escolas normais e nos ginásios.

A escola normal responsável pela formação dos professores tinha uma única cadeira, responsável pela formação pedagógica do professor. Essa cadeira era denominada de Pedagogia e Direção de Escolas. Essa transformação não era generalizada, pois ocorreu somente nos estados brasileiros que tiveram a tendência de elevar o nível de formação nos cursos normais, tais como São Paulo e o Distrito Federal.

No ano de 1930, iniciaram no país vários movimentos salvacionistas que viam, na educação, uma esperança para solucionar os problemas sociais, políticos e estruturais da época. Assim, começou a prevalecer o pensamento sobre um Sistema Nacional Integrado que tinha a principal finalidade de reger de norte a sul do país um sistema único educacional.

Todavia, as mudanças relacionadas à educação básica, mais especificadamente da Educação Infantil, ocorreram apenas em 1945 com o fim da denominada era Vargas. Neste período foi promulgada uma nova Constituição, a qual delegou, à União, a competência para legislar sobre o ensino do país. Com isso, promulgou-se em 1971 a conhecida Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei nº 4.024.

Esta Lei teve como objetivo a unificação do sistema de ensino, eliminando o dualismo administrativo que vinha sido herdado desde a época do império no Brasil.

A LDB concedeu ao Estado consideráveis margens de autonomia, mas nem por isso trouxe soluções inovadoras, visto que manteve conservadas as grandes linhas da organização anterior.

Ressalta-se, também, a criação da Lei Orgânica de 1942, na qual a União englobou o ensino secundário e profissional sob a denominação comum de “Ensino Médio”, ao qual atribuiu a finalidade genérica de formação do adolescente.

Nesse Ensino Médio, era possível encontrar a primeira fase para a formação do professor de Educação Infantil, que, por meio do curso técnico do magistério, habilitava o profissional para o exercício da profissão na Educação Infantil e no ensino de 1ª a 4ª série.

Porém, com a crise do comércio de café, a questão educacional, e conseqüentemente o magistério, ganhou destaque Nacional.

Segundo Azanha (2001)

Foi nesses termos que os diversos movimentos sociais que então apareceram ligados ou não aos partidos políticos passaram a se preocupar com a escola popular, a sua reforma e a sua disseminação. Várias tentativas reformistas ocorreram em diferentes estados; foi nesse período que se iniciou uma efetiva profissionalização do magistério (p.105).

Em seguida, muitos outros manifestos, decretos e leis foram surgindo no cenário educacional, mas somente com a criação da LDB n.º 9394 de 20 de Dezembro de 1996 que os profissionais da Educação Infantil ganharam seu espaço na política de formação de professores por meio dos artigos 61 a 67 e 70 inciso I. Veja-se, a título de ilustração, o contido nos artigos 62 e 63 da referida Lei

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (LDB, 1996).

Conforme se verifica, foi com o artigo 62 da LDB 9394/96 que se consolidou a formação dos profissionais de Educação Infantil e séries iniciais em nível superior. Até aquele momento, era exigido o magistério como formação mínima no Ensino Médio para trabalhar na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

O fator acima pode ser constatado quando as professoras entrevistadas, ao longo da pesquisa, relatam que tiveram que realizar cursos Superiores para continuar atuando. Abaixo segue o relato da professora B.

Quando fui fazer o vestibular, minha primeira opção foi farmácia e a segunda Pedagogia. Passei na minha segunda opção. Em outra instituição eu passei no curso de matemática e acabei fazendo 3 anos, enquanto atuava como professora de Educação Infantil, então minha chefe me obrigou a fazer Pedagogia e desde então atuo como professora de Educação Infantil.

Professora B, da sala 2 da Escola Particular

O fato relatado ocorreu durante o ano em que a lei entrou em vigor, resultando em quatro anos de estudo no curso de Pedagogia.

Em uma segunda entrevista, a professora A, ao ser questionada sobre sua formação, afirma:

Quando a nova LDB entrou em vigor, o colégio onde eu trabalho, solicitou que eu fizesse um curso superior para poder continuar meu trabalho, foi assim que em 2003 fiz o curso Normal Superior de Professores, porque eu só tinha o magistério.

Professora A, da sala 1 da Escola Particular

Outra situação muito semelhante é o caso da professora C da sala 1 da Escola Pública

Devido às novas exigências da escola onde trabalhava, fui convidada a ingressar em um curso superior, para complementar meus estudos do magistério. A escola alegou que sem esse diploma de nível superior eu não poderia continuar dando aula. Depois de muitos anos, foi difícil voltar a estudar, mas eu dei conta.

Professora C, da sala 1 da Escola Pública

Os depoimentos demonstram que com a implantação da nova LDB, as escolas de Educação Infantil tiveram que colocar seus funcionários novamente nos bancos das escolas superiores. Segundo o Deputado Federal Ivan Valente, no Plano Nacional de Educação (2001), a maioria dos ambientes, até então, não contava com profissionais qualificados e, por consequência, não se desenvolviam programas educacionais, não havia mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados.

Tal fator pode ser melhor explicado com a leitura da tabela abaixo, na qual se indica que, ainda hoje, milhares de pessoas atuam na Educação Infantil sem dispor de uma Formação inicial superior, realidade que o governo pretendia sanar em 10 anos contados da publicação da LDB em todo o território Nacional.

Tabela 2- Funções Docentes, por localização e nível de formação.

Educação Infantil - Pré-Escola									
Urbana					Rural				
Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo	Total	Fundamental		Médio Completo	Superior Completo
	Incompleto	Completo				Incompleto	Completo		
249.451	625	3.091	116.353	129.382	60.430	548	2.079	45.771	12.032

* Dados recolhidos do site do INEP²².

Conforme demonstra a tabela anterior, quase metade dos profissionais que atuam nas zonas urbanas e mais da metade dos profissionais que atuam nas zonas rurais, não possuem formação superior exigida pela LDB 9394/96. Essa constatação diverge do depoimento de Tanuri (2000), ao afirmar que a aprovação da nova LDB (lei 9394/96) – que superou a polêmica relativa ao nível de formação médio ou superior – elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se desse em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Ainda que muitos professores tenham buscado melhor formação em nível superior, essa ainda é uma realidade distante em diversas regiões do país.

Destaca-se que os tradicionais cursos normais de nível médio foram apenas admitidos como formação mínima (art. 62) e por um período transitório, até o final da década da educação no ano de 2007 (título IX. Art 87, parágrafo 4).

A lei que tinha como meta corrigir uma falha existente no Plano Nacional de Educação, que somente previa o diploma obrigatório em nível superior aos professores do Ensino Médio (Item cinco dos objetivos e metas p.85), ainda necessita de maior impulsão para atingir os demais profissionais que ainda não obtiveram formação em nível superior.

Além da exigência da formação em nível superior, uma outra perspectiva do PNE tem como objetivo central a melhoria da qualidade de ensino através da valorização do magistério em três níveis, e formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada.

O primeiro item que diz respeito à formação profissional inicial vem destacar a importância e a obrigatoriedade estabelecida após a lei de Diretrizes

²² Dados recolhidos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no endereço eletrônico www.inep.gov.br

e Bases de 1996, que exige a formação em nível superior dos professores que atuavam e atuam na Educação Infantil.

Em seguida, assegurou a necessidade de que cada instituição de ensino criasse condições de trabalho, salário digno e carreira. Neste sentido, vale transcrever o entendimento do Deputado Federal Ivan Valente (2001) e José Carlos Libâneo (2001) respectivamente

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico (p.137).

A necessidade de a organização escolar ter objetivos comuns e compartilhados busca o envolvimento da equipe de profissionais com esses objetivos, contarem com uma estrutura organizacional em que as responsabilidades estejam muito bem definidas, dispor de várias formas de comunicação entre a organização e as pessoas, ter uma liderança que consiga motivar e mobilizar as pessoas para uma atuação conjunta em torno de objetivos comuns (p.80).

Com base nestas considerações, é possível refletir que não basta investir na formação inicial do professor de Educação Infantil, mas também promover políticas internas em cada instituição de modo a criar um ambiente participativo, apoiado em responsabilidades e estímulos proporcionando e garantindo um ambiente próspero de formação continuada.

Nas escolas pesquisadas, encontraram-se duas realidades bem distintas em relação ao item condições de trabalho, salário digno e carreira. Na escola particular, a professora A, ao ser questionada sobre o que falta para melhorar sua prática, aponta

*A falta de estímulo por parte da instituição.
A falta de reconhecimento por parte da instituição e a baixa remuneração que não me permitem fazer cursos e capacitações, bem como a escassez de materiais para a prática com as crianças.*

Professora A, da sala 1 da Escola Particular

Não tão diferente do relato apresentado, a professora B, da mesma escola indica

Ainda me sinto inexperiente em determinadas situações e a falta de conhecimento sobre certos assuntos me faz querer buscar mais, entretanto como ganho pouco e o estímulo financeiro é baixo, não tenho como pagar para fazer os cursos, e além do mais o colégio acha que é obrigação minha fazer por fora não me oferecendo nada. Ai fica difícil superar as dificuldades. Eu também tenho que comer, né!

Professora B, da sala 2 da Escola Particular

Em ambos os relatos, a baixa remuneração e a falta de incentivo à formação continuada caminham lado a lado. Tais aspectos demonstram que algumas instituições de ensino estão negligenciando as condições básicas de atuação do profissional.

Com isso o último nível apontado pelo PNE de garantir a valorização do magistério no que diz respeito à formação continuada do professor, fica muitas vezes restrito ao papel.

Com isso, vale transcrever o entendimento do Deputado Federal Ivan Valente (2001)

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (p.141).

A professora C, da escola pública, apresenta um relato bem diferente dos anteriormente transcritos, demonstrando que as palavras de Valente se fazem presentes em determinadas instituições. Pode-se notar, na fala da professora, que o plano de carreira, aliado à formação continuada, são estimuladores para que o professor busque ir além da formação inicial

Todas as dificuldades que tenho, procuro acabar me inscrevendo nos cursos que a prefeitura oferece todo o mês. Se tenho dificuldade em alfabetizar, então vou para o curso que me ajude. Se tenho dificuldade em tratar com a família, procuro algum curso que possa me dar algumas respostas. Além de aprender mais, também ganho aumento de salário com esses cursos, e isso é bom!

Professora C da sala 1 da Escola Pública

Assim, é no espaço escolar que se ressignificam os conhecimentos e se fazem novas descobertas pedagógicas, tendo o diálogo um papel de personagem principal com vistas à troca de experiências. Somente assim a

educação se transformará num movimento que vem de dentro das escolas e não de fora delas, que nasce e se desenvolve por aqueles que a fazem.

Por último, é importante destacar que com a Lei n.º 11.114, de 5 de fevereiro de 2006, estabeleceu-se uma mudança nas leis de diretrizes e bases da educação Nacional (LDB 9394/96). A partir da promulgação da lei, o Ensino Fundamental passa de oito para nove anos, e ocorreu, assim, a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. No artigo 5 dessa mesma lei, há a especificação do prazo limite para que Municípios, Estados e Distrito Federal implantarem a lei até o ano de 2010. Tal medida restringiu o atendimento da Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos e não mais de 0 a 6 anos, dada a reformulação ocorrida no Ensino Fundamental que afetou a Educação Infantil.

Destaca-se que no Estado do Paraná, a referida implantação ocorreu no ano de 2007, dando margem para inserção e adaptação de suas escolas até o ano de 2010, conforme a Lei Federal.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: UM ENFOQUE NO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Período de transição pelo qual a humanidade está passando é marcado por mudanças rápidas em diferentes setores da sociedade. A agilidade dessas mudanças provoca importantes rupturas, cujos conceitos, valores e ações necessitam ser questionados, reconstruídos e ressignificados.

Um dos focos dessas alterações tem sido sobre os professores. Atualmente exige-se que esses profissionais realinhem seu papel às novas necessidades e demandas sociais, como a formação dos cidadãos melhor preparados para enfrentar o mercado de trabalho, bem como aos novos estilos de vida e, saber lidar com as novas exigências da sociedade contemporânea.

Como ensinar uma sociedade para um futuro incerto? Que métodos utilizar? Que caminhos percorrer? Será que uma reforma educativa por si só responde às novas demandas sociais?

Segundo Nóvoa (1997, p.09), “não há ensino de qualidade, reforma educativa, muito menos inovações pedagógicas sem uma adequada formação de professores”. Vale dizer, mesmo com tantas transformações ocorridas no

ambiente educacional, ela só terá o efeito real se o professor buscar uma formação inicial adequada, bem como uma formação continuada que fundamente seu trabalho e o faça refletir sobre sua ação pedagógica.

Fica evidente que não basta os professores participarem de palestras e cursos de aperfeiçoamento, uma vez que esses são apenas desencadeadores do processo de reflexão de seu trabalho. Para o professor ser competente naquilo que faz, é necessário ir muito além. É necessário que o professor almeje uma perspectiva crítico-reflexiva, tanto na sua formação pessoal enquanto cidadão como também na formação profissional para construir um pensamento autônomo em todos os sentidos.

Juliatto (2009, p.195) complementa

Todos os professores se envolvem com o ensino, que basicamente trabalha com o domínio do conhecimento. Os educadores vão além: procuram alcançar a sabedoria, que é o conhecimento que passa pelo coração e é aplicado á vida. A espiritualidade do educador consiste, principalmente, em unir a sabedoria ao conhecimento. Ele tem a possibilidade de falar sobre a vida, não apenas como alguém que conhece, mas como alguém que vive. O professor espiritualizado procura juntar lições de vida ás suas lições de ciências.

É nessa construção que vai se moldar sua história de vida juntamente com sua história profissional. Quando ocorre essa fusão de conhecimentos, o docente deixa de ser um mero professor e passa a ser educador.

Behrens (2000, p.114) ainda indica que é necessária

(...) a recuperação da prática pedagógica na capacidade de reflexão crítica, apoiando-se nas experiências vivenciadas e nas histórias de vida dos professores. Práticas estas que não são construídas por acumulação (cursos, técnicas), e sim por reflexão crítica do caminho percorrido e das possibilidades de construir novos saberes ou recriar os já conquistados.

Urge que o professor reflita suas ações de maneira individual e coletivamente a fim de buscar uma formação continuada que possibilite percursos educativos com eles (o professor faz parte dessa busca, constrói com o grupo suas descobertas) e não para eles (professor não deve ser passivo, esperar que os outros pensem por ele, criando suas teorias). Complementando, Nóvoa (1997) ainda afirma que a troca de experiências e a

partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formado, ou seja, não haveria mais espaço para as certezas absolutas dos conhecimentos, mas sim daria lugar à busca de novas argumentações, investigações e conseqüentemente de novos por quês. Essa postura agregaria uma nova função ao professor, a de ser pesquisador.

Ao tornar-se pesquisador, o professor estará reformando seus saberes. Nesse viés, Behrens (2000, p. 115)) afirma que

A formação de professores é um meio útil, necessário e fundamental para consolidar a mudança, mas por si só, nenhum curso de formação e capacitação docente leva a mudanças substanciais no meio educacional, principalmente se for apresentada ao grupo de professores de maneira estanque e desligada da prática pedagógica realizada na escola. A formação não se faz antes da mudança, mas durante o processo.

Esse processo de pesquisar a própria realidade em que atua, faz com que o professor desenvolva uma autocrítica de seu conhecimento, avaliando-o e reciclando-o a cada nova investigação. O pensamento de Freire (1991, p.71) é pertinente ao afirmar que o professor deve estar sempre se preparando para seu trabalho, e desse modo escreve: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Por isso, existe a necessidade do diálogo entre os professores, para que os erros e acertos de suas ações sejam compartilhados e discutidos de maneira a buscar o apoio coletivo que, por sua vez, tem a finalidade de construir a ação pedagógica do docente agregando o pensar e o fazer.

Ao realizar esse processo durante a prática educativa, estamos realizando os três movimentos na capacitação docente que Schön (1997) propõe, que são: a) conhecimento na ação, b) reflexão na ação e sobre a ação; c) sobre a reflexão na ação. Por este raciocínio, a Educação básica brasileira tem sofrido alterações e, com elas, a formação de professores tem sido novamente foco de estudo e observações. Por isso, esse trabalho propõe um breve levantamento do histórico da formação de professores de Educação

Infantil no Brasil, assim como as prementes necessidades e demandas desse nicho educacional.

2.3 REDIRECIONAMENTO DO CUIDADO SEGUNDO A VISÃO DE LEONARDO BOFF

O cuidado é um ato que acompanha a humanidade desde os primórdios até os dias de hoje. Cuidamos de nossas famílias, de nossos entes queridos, do nosso corpo e da nossa mente. Dito de outra forma, o cuidado é, segundo Boff (2008), a essência da humanidade, aquilo que constrói pessoal e socialmente o ser humano.

Dessa forma, quando se fala em Educação Infantil, dois termos são frequentemente encontrados na literatura: “educar e cuidar”. Segundo Sousa (1996), sabe-se que há inúmeras discussões a respeito da dimensão do educar e cuidar nesse segmento de ensino, uma vez que ainda não foi possível encontrar uma linguagem única em nível nacional para esses termos.

No documento introdutório do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN'S, p. 23), o governo indica que “nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”. Assim, fica implícita a obrigatoriedade das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de prover os cuidados básicos, além de “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCN'S, p. 24).

Vale ressaltar que, durante muitos anos, o termo cuidado foi visto como uma bandeira de salvação para crianças carentes que eram desprovidas dessa assistência em seus lares, tornando-se responsabilidade das creches e centros de Educação Infantil suprir essa carência e prover a garantia das necessidades básicas, como banho, alimentação e higiene em seus estabelecimentos de ensino.

Tal fato pode ser comprovado nas palavras de Zabalza (1998, p. 70) quando afirma que “a creche era considerada como refúgio assistencial para a população infantil desprovida de cuidados domésticos”. Assim, esses

seguimentos de ensino tinham como responsabilidade suprir carências e, durante muitos anos essa foi a principal finalidade dessas instituições.

A esse respeito, Cerisara (1999) alerta que toda instituição social tem a tarefa de educar, mas também de cuidar, sem dicotomizar essa relação, uma vez que é nos primeiros anos de vida que a criança forma seu pensamento e identidade. Complementando o pensamento supracitado, Kramer (2007, p. 19), afirma

a função pedagógica do trabalho com crianças de 0 a 6 anos, capaz de favorecer o desenvolvimento infantil e a aquisição de conhecimentos, e consideramos como extremamente relevantes as contribuições que pode conferir à escola de primeiro grau.

Nesse sentido, a expansão das pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil gerou uma nova percepção entre o cuidar e o educar. A esse respeito, Bujes discorre no documento organizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (2002) afirmando que

a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. O que se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita (p. 115).

Tal aspecto pode ser observado na pesquisa quando, durante a entrevista, a professora A aponta que existe uma preocupação entre educar (voltado aos conteúdos de sala), com o cuidado físico e social necessários para a inserção do sujeito no mundo.

Ao mesmo tempo que você tem que proteger a criança do perigo, você tem que dar continuidade o que ela traz de casa. Se ela não tiver, você tem que trabalhar conceitos como obrigada, por favor, cuidado com seu corpo e com os colegas. E é por meio da brincadeira que ensinamos os diversos conteúdos, por meio da ludicidade.

Professora A, da Sala 1 da Escola Particular

A escola, assim como a sociedade, ainda tem uma visão restrita do que seja educar e cuidar, mantendo-as num plano assistencial.

Leonardo Boff (2008) vai muito além em relação a esse tema na educação de crianças pequenas. Para ele, é no cuidado que “identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir “(2008, p. 12). É por meio dessas atitudes que as crianças passam a estruturar seus valores e ideais em relação a sua vida e a vida do próximo, compreendendo o significado de liberdade e dignidade, bem como construindo, por meio dele, seu espírito de gentileza para com tudo o que está a sua volta. Completando esse pensamento, O’Sullivan (2004, p.313) ainda destaca dois itens essenciais para essa nova visão: a recuperação da terra e a necessidade de recuperar a humanidade como uma espécie, salientando que a capacidade de cura, de regeneração e de renovação serão alcançadas por meio do cuidado.

Segundo Boff (2008, p.91)

o termo cuidado vem do latim *cura*, que se escrevia *coera* e era usada num contexto de relação de amor e amizade. Expressava a atitude de cuidado, de desvelo, de preocupação e de inquietação pela pessoa amada ou por um objeto de estimação.

Nesse sentido, a ação de cuidar surge quando algo ou alguma coisa tem importância para o outro, quando se torna parte essencial da vida desse sujeito, seja ele um amigo, filho, amado, um ser da natureza, ou até mesmo um objeto que é estimado, provocando no outro atitude de responsabilidade para com a sua existência.

Na Educação Infantil, esse conceito torna-se essencial, uma vez que o professor passa a ser o responsável pelo existir do aluno que está sob sua responsabilidade ao longo do ano letivo. Juntamente com a família, o docente tem a corresponsabilidade perante o aluno, o que remete a considerar não somente o aspecto físico, mas também intelectual e emocional, como o imaginário infantil e seus medos e temores. Por isso, o professor tem o papel de auxiliar o discente a desenvolver suas potencialidade e superar os desafios que venha a encontrar ao longo do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, o cuidado pode adotar dois significados para Boff (2008, p.91)

Por sua própria natureza, cuidado inclui, pois duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desenvolvê-lo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida afetivamente ligada ao outro.

Ao se garantir que se vela por algo ou alguém, está se alterando o modo de ser no mundo, uma vez que a convivência nos faz interagir de forma mais respeitosa com ela.

O cuidado passa a ser visto, agora, não somente como a parte básica da vida da criança, mas sim, sob duas perspectivas que afetam a dinâmica do ambiente educacional como um todo. Para Boff, essas duas dimensões de ser no mundo estão vinculadas a ação de cuidar como um modo de ser e ao trabalho.

Na primeira perspectiva, apresenta-se como relação de afeto e importância na vida de ambos. O professor e o aluno, ao estabelecerem relacionamentos diários, tornam-se importantes na vida um do outro, tanto na esfera pessoal, quanto na esfera emocional e intelectual. Cabe a eles serem responsáveis por essa relação.

A forma como interação será ponto factual para a estruturação desses sujeitos, tornando a relação bilateral; sujeito/sujeito. Entende-se aqui por sujeito/sujeito a relação não somente de professor aluno, mas de sujeito/saber, sujeito/natureza, sujeito/objetos, todas as relações são vistas como seres que podem ensinar e aprender.

De acordo com O'Sullivan (2004, p.288), outrora "fomos ensinados a nos enxergar como criaturas separadas e distanciadas do mundo natural", e esse distanciamento fez-nos esquecer do cuidado básico com os vários seguimentos da vida que nos envolvem. Com esse redirecionamento do cuidado e da relação bilateral, a escola passa a ensinar o aluno a ver-se como alguém pertencente à natureza e a tudo ao que dela faz parte.

A esse respeito Boff (2008, p.95) afirma

Experimentamos os seres como sujeito, como valores, como símbolos que remetem a uma realidade fontal. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. O ser humano pode escutar e interpretar esses sinais. Coloca-se ao pé das coisas, *junto* delas e a elas sente-se unido. Não existe, co-existe com todos os outros. A relação não é de domínio *sobre*, mas de con-vivência. Não é pura intervenção, mas inter-relação e comunhão.

O cuidado na Educação Infantil apresenta-se como sentimento de corresponsabilidade com a existência do outro, fazendo com que estejam todos ligados em uma rede. Quando os sujeitos percebem que suas atitudes podem afetar a vida e o bem estar físico, emocional ou intelectual do próximo, então necessitam ter atenção em suas ações, uma vez que elas podem vir a interferir na vida e na dinâmica de terceiros.

Boff (2008, p. 96) complementa

Todos os sentimentos ligados e re-ligados uns com os outros, formando um todo orgânico único, diversos e sempre includente. Esse todo remete a um derradeiro Elo que tudo re-liga, sustenta e dinamiza. Irrompe como Valor supremo que tudo se vela e se re-vela.

Essa atenção tem a finalidade de ensinar a todos os sujeitos do meio educacional e fora dele, a respeitar, sintonizar e complementar reciprocamente suas existências.

O cuidado apresenta-se na esfera educacional também como um ato de desenvolvimento intelectual. Quando nos preocupamos com o outro, passamos a nos preocupar com sua forma de pensamento e estruturação de ideias. Nesse sentido, a relação professor/aluno, professor/professor e aluno/aluno, transforma o conceito de aprendizagem, uma vez que nossa forma de pensar interfere e influencia na maneira do outro pensar, expande o zelo para a esfera intelectual.

Esse movimento com o próximo e seu progresso intelectual, pode ser constatado durante uma observação de atividade conforme o diálogo demonstra.

- Olha, eu encontrei o seu "B" de Bernardo e Beatriz! - Eu achei o M do Matheus e da Mel! -Tia eu não enxergo direito as letras dessa revista, são muito pequenas, aí eu não consigo recortar!

Duas crianças se levantam com as suas revistas e trocam com o colega dizendo:

- Toma, essa revista tem letras maiores e eu enxergo as letras da sua!

Turma A, da Escola Pública

Quando a criança vive essas corresponsabilidades em relação ao cuidado desde a tenra idade, aprende a internalizar essas condutas, tornando-o parte dela e não para ela.

A afirmação acima pode ser novamente comprovada em situações simples do cotidiano da criança, quando ela é chamada a ser corresponsável pelo cuidado coletivo. Nas palavras da professora B

Acho que a partir do momento que a criança começa a brincar com o brinquedo, ela passa a ter que cuidar do brinquedo dos amigos e a reparti-los, bem como acho importante porque enquanto ela brinca, ela cuida também do colega.

Professora B, da sala 2, da Escola particular

Esse redirecionamento implica que a criança também é responsável por cuidar de si e do próximo, alterando a visão que se tinha que a Educação Infantil era local de zelar pela crianças e não local onde se aprende a sobre a vida e as relações que a ela se articulam.

Num segundo momento, Boff redireciona o termo na esfera do trabalho, apontando que “o grande desafio para o ser humano é combinar trabalho com cuidado. Eles não se opõem, mas se compõem. Limitam-se mutuamente e ao mesmo tempo se complementam” (2008, p. 97).

Para o autor, o trabalho nos tempos atuais tem sido tratado como forma de conquistar e dominar o outro, estando integralmente relacionado com o capital e sua escravização.

Essa forma de pensar necessita de alterações, e acredita-se que é por meio de uma educação desde a infância que se pode mudar a visão de trabalho, inserindo-o na ação de cuidar, a fim de resgatar a ternura e a corresponsabilidade por tudo que está a nossa volta.

Para Boff (2008, p. 98)

ou pomos limites à voracidade produtivista associando trabalho e cuidado, ou vamos ao encontro do pior. Pela exasperação do trabalho

produtivo se exauriram recursos não renováveis da natureza e se quebraram os equilíbrios físico-químico da Terra.

Neste sentido, a dissociação do trabalho e do cuidado, estão trazendo consequências irreversíveis para tudo que se conhece. A falta deste durante o trabalho, está colocando em risco a própria existência humana. Isso quer dizer que se está deixando de lado o trabalho corresponsável pela vida, pelo respeito ao próximo e pela essência humana.

Os indicadores acima apontam a necessidade de educar as crianças da Educação Infantil a serem precursoras na nova maneira de entender e realizar o trabalho. Uma vez que segundo O'Sullivan (2004, p.323),

Atualmente, a comunidade humana está tão envolvida nos processos científicos e tecnológicos que não temos como nos afastar deles, mesmo que agora se saiba que as conquistas desejáveis são inseparáveis de uma miríade de efeitos indesejáveis. A vida humana passou a dispor de vantagens maravilhosas graças a esses recursos junto a enormes dificuldades. Na verdade, foi a partir das proezas extraordinárias da ciência e da tecnologia que muitas de nossas dificuldades atuais surgiram

Nessa perspectiva, o trabalho deve ser ensinado para a criança como uma ação de criatividade, capaz de realizar o ser humano, mas sempre integrado à natureza e todo o seu universo. Implica desenvolver a forma de compartilhar e co-existir, sem explorar ou devastar tudo aquilo que se vive e se conhece.

Para Boff (2008p. 102), isso significa

Conceder direito de cidadania à nossa capacidade de sentir o outro, de ter compaixão com todos os seres que sofrem, humanos e não humanos, de obedecer mais à lógica do coração, da cordialidade e da gentileza do que à lógica da conquista e do uso utilitário das coisas.

Cabe ao professor de Educação infantil, ensinar seus alunos a sentirem o mundo e a interpretar essas sensações e dar significado a elas. Cabe às instituições de crianças pequenas colocarem em seus planos de formação, a meta de formarem seres mais humanos e cordiais com tudo que os envolve. Significa aprender a trabalhar sem o propósito de dominar, mas de

compartilhar e cuidar do interesse coletivo a fim de cuidar da terra e compartilhar com ela sua existência.

Esses trabalhos de formação e cuidado com o humano e com a terra, já podem ser observados nas salas de aula, quando as crianças são convidadas a estudar os problemas da água potável, a reciclagem e o desmatamento.

Durante a observação da sala 1 da escola Pública, foi possível identificar a mudança de mentalidade e atitude perante com os temas citados.

Aluno 1- Tia, a turma da Tia "D" está deixando a torneira da pia do banheiro aberta!
Aluno 2- Vai lá e fecha! A água do planeta vai acabar!
Aluno 1- E o peixinho vai ficar sem casa!
Professora C- Isso mesmo!!! Temos que tomar a atitude de cuidado com nossa água potável. O que vocês acham de irmos todos até a sala da Tia "D" e conversarmos com os alunos dela?
Aluno 3- Legal, vamos ensinar eles a não fazer mais isso!
Aluno 4- Vamos agora!

Sala 1 da Escola Pública

Nesse sentido, o cuidado na Educação Infantil vai muito além do simples cuidar e aprender brincando, o cuidado apresenta-se nas atividades simples do dia a dia, como lavar a mão, trocar uma revista com um amigo que não enxerga direito, respeitar a fila, entre tantas outras atitudes.

A esse respeito, bem afirmou a professora C da sala 1 da Escola pública

Acredito que da mesma forma que o educador precisa dar um cuidado físico, psicológico, intelectual e emocional, ele precisa interagir com a criança por meio da brincadeira trazendo assim as necessidades da infância e da vida a consciência da criança e com elas discutir a respeito.

Dadas as indicações e explicações acima, considera-se que o termo "cuidar e educar" ganha novas perspectivas na esfera da Educação Infantil, tornando a criança e o professor responsáveis pela aprendizagem e corresponsáveis nos mais diversos âmbitos dessa relação - âmbito dos cuidados básicos, da emoção, do trabalho, da aprendizagem, da corresponsabilidade sobre a terra e seus seres, entre outros-.

2.4 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA VISÃO DE JOHN BRANSFORD, ANN BROWN E RODNEY COCKING.

A presente reflexão é fruto das discussões realizadas no grupo de estudos (GEA), cujos levantamentos e análises foram de grande importância para esta pesquisa e para o novo olhar que se constrói acerca do professor de Educação Infantil.

Conforme abordado no capítulo 2, atualmente vivemos uma educação que vai muito além da aquisição de habilidades de leitura e escrita (alfabetização) e a realização de cálculos matemáticos básicos. Atrelado a essas habilidades, necessitamos encontrar no aluno dos dias de hoje, habilidades como interpretação e utilização de diversas linguagens (atividade de letramento), bem como saber se expressar com clareza e estar apto a encarar situações nunca vividas, com desenvoltura, a partir dos seus conhecimentos prévios.

A esse respeito, Bransford, Brown e Cocking (2007, p.21) relatam:

hoje em dia esses aspectos do letramento avançado são exigidos de quase todos, para que possam lidar com sucesso com as complexidades da vida contemporânea. As exigências de qualificação para o trabalho aumentam sensivelmente, assim como a necessidade de que as organizações e os trabalhadores mudem para atender as pressões competitivas do ambiente de trabalho. A participação consciente no processo democrático também se tornou cada vez mais complexa, à medida que o foco de atenção se deslocou do interesse local para o nacional e o global.

Essa globalização e transição de informações ao redor do globo enfatizam ainda mais a existência da sociedade da informação. Esses novos desafios sociais incentivaram e despertaram o interesse do Comitê de Desenvolvimento da Aprendizagem, pertencente ao conselho Nacional de pesquisa dos Estados Unidos, a estudar a influência da ciência cognitiva sobre a ciência da Aprendizagem.

Nesses estudos, o professor foi um dos principais sujeitos foco da pesquisa. Bransford, Brown e Cocking (2007, p.19) apontaram que “os pesquisadores cognitivos estão dedicando mais tempo ao trabalho com professores, testando e refinando suas teorias em sala de aula reais, onde

podem ver como os diversos ambientes e as interações nas salas de aula influenciam as aplicações das suas teorias”.

As afirmações acima trazem uma nova proposta para o papel do professor, que seja também o de pesquisador de sua realidade, alinhando seu trabalho às novas teorias e desenvolvendo a partir dele novos métodos e propostas de ensino.

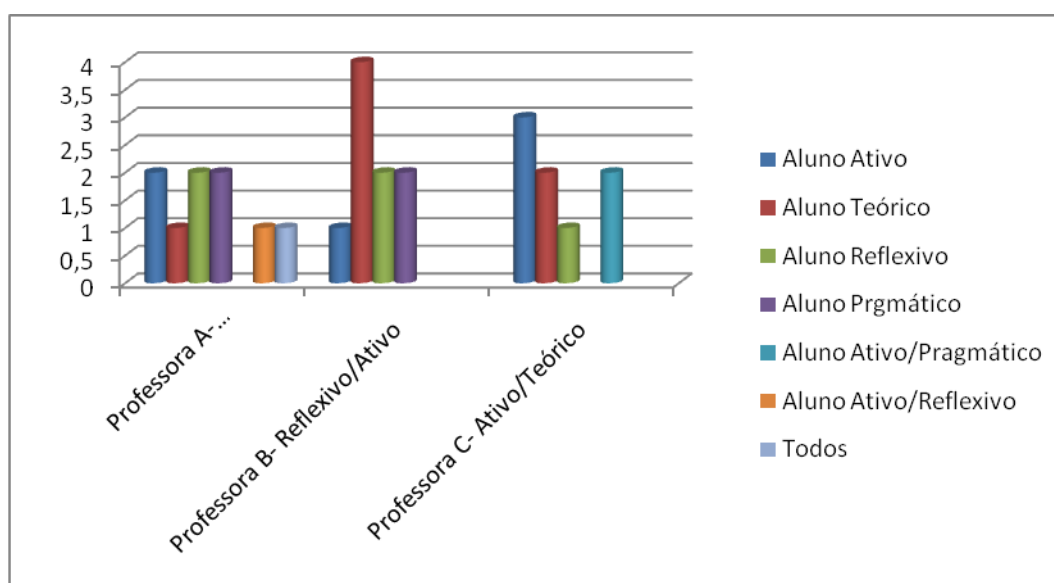
Conforme citam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 21),

Ajudar os estudantes a desenvolver as ferramentas intelectuais e as estratégias de aprendizagem necessárias para a aquisição de conhecimentos, permitindo que possam pensar produtivamente, sobre a história, a ciência e a tecnologia, os fenômenos sociais, a matemática e as artes, é uma concepção melhor dos objetivos da educação. Os entendimentos básicos dos temas, inclusive sobre como estruturar e formular questões significativas a cerca de diversos tópicos, contribui para que o indivíduo tenha uma compreensão mais fundamental a respeito dos princípios de aprendizagem que podem ajudá-lo a se tornar aprendiz vitalício e independente.

Os aspectos supracitados demonstram que os professores lidam cotidianamente com questões significativamente importantes para o desenvolvimento da independência intelectual de seus alunos.

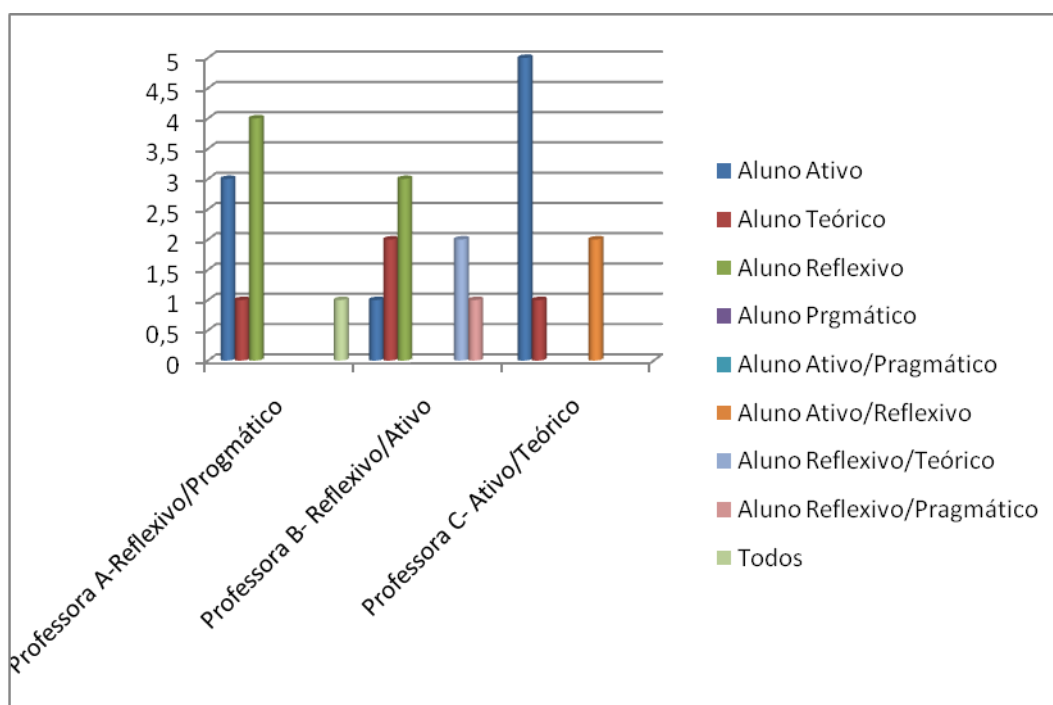
No início da pesquisa, grande parte dos alunos apresentaram estilos de aprendizagem diferentes de seus professores, conforme pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2- Estilo de Ensinar X Estilo de Aprender: Primeira Aplicação



Os dados demonstram que as crianças, no início do ano letivo, apresentam características próprias de aprender e que o convívio com a professora lhes faz absorver o estilo de ensinar da professora, alterando seu estilo de aprender, uma vez que esses ainda estão sendo adaptados pelas crianças. Tal aspecto indica que a professora é referencial no processo de aprendizagem de seus alunos, pois, como demonstra o Gráfico 3, à medida que os alunos passaram mais tempo com a professora, seus estilos de aprendizagem foram ficando o mais próximos aos da professora.

Gráfico 3- Estilo de Ensinar X Estilo de Aprender: Segunda Aplicação

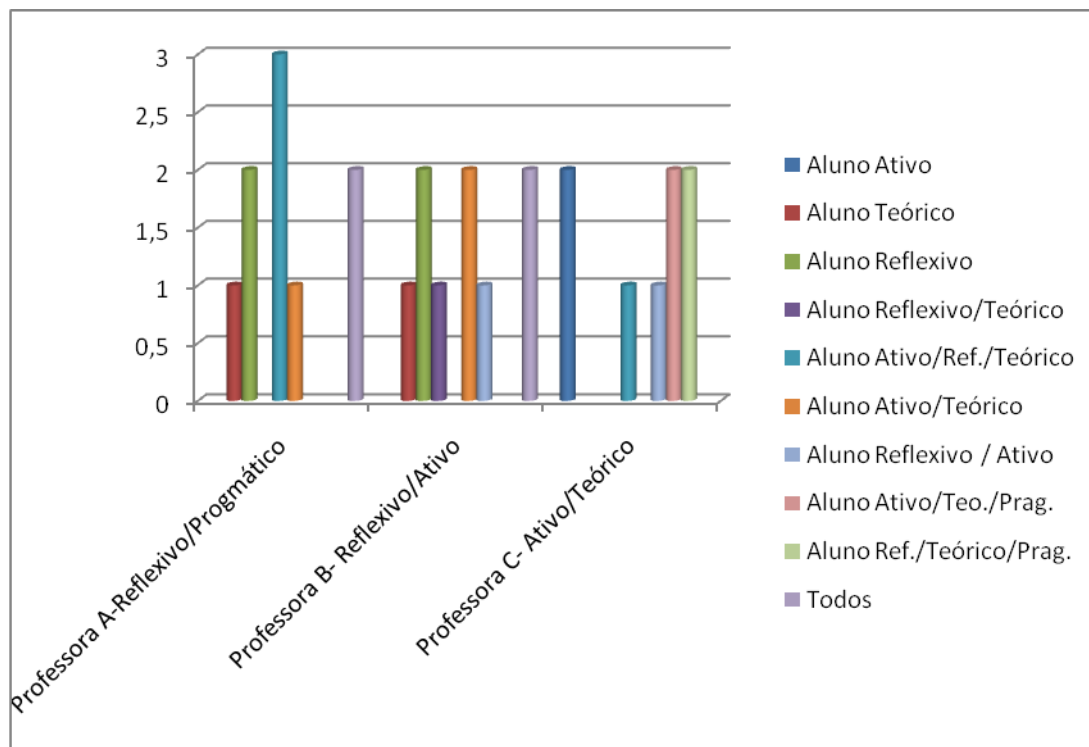


Entretanto, quando a professora torna-se pesquisadora de sua realidade, ela percebe que ao repensar o trabalho realizado em sala de aula, pode mesclar os estilos de ensinar, e privilegiar os diversos caminhos de comunicação, possibilitando uma maior diversidade de entendimento a ser percorrida por seus alunos.

Quando existe essa diversidade de estratégias, os aprendizes têm a possibilidade de produzir seus conhecimentos a partir do que está sendo trabalhado em sala de aula, compreendendo de modo significativo o que estão fazendo. Nesse sentido, notou-se que a força do grupo colabora para o

desenvolvimento de libertação dos modelos docentes “exclusivos” de aprendizagem.

Gráfico 4- Estilo de Ensinar X Estilo de Aprender: Terceira Aplicação



Conforme se verifica no Gráfico 4, após as professoras repensarem o processo de ensino/aprendizagem desenvolvidos em sala e alterarem seus modos de planejar e executar os temas propostos, percebeu-se que os alunos apresentaram maior combinação de estilos de aprendizagem, demonstrando que a tomada de consciência por parte do professor e a alteração de seu estilo de ensinar na sala de aula permitem que o aprendiz torne-se mais heterogêneo no momento de aprender.

A partir dos dados coletados, observou-se que as professoras podem ser agentes de transformações de suas práticas ao pesquisar seu próprio ambiente de trabalho.

Essas ações conscientes permitem que o aluno, seja liberto da dependência intelectual de seu mestre. Essa reflexão pode ser enfatizada por meio das palavras de Freire (2005, p.78) quando afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, por mais que a professora liberte seu aluno

intelectualmente, esse sempre carregará marcas de seu mestre, pois a educação e a libertação do pensamento se dão por meio da construção coletiva.

Essa libertação do pensamento ocorre quando a professora toma consciência de suas aprendizagens e auxilia o aluno a fazer o mesmo, ou seja, compreender os caminhos que percorre ao longo de sua aprendizagem.

Segundo Dreher (2009, p. 47)

As pessoas precisam: aprender a identificar quando entendem e quando necessitam de mais informações; quais as estratégias que podem utilizar; como podem elaborar suas próprias teorias sobre os fenômenos e testá-las com eficácia; e assim por diante. [...] Para isso o professor deve repensar o que é ensinado, a maneira de ensinar e o modo de avaliar a aprendizagem.

Mais do que nunca o papel da professora é o de auxiliar o aluno a entender quais caminhos ele percorre com maior facilidade e destreza e quais caminhos de aprendizagem ele necessita buscar maior fundamentação para poder caminhar com maior segurança.

Para os autores Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 33-38), existem três formas de aprender que refletem nossa forma de ensinar. São elas; as ideias pré-concebidas; os conhecimentos factuais e por fim a abordagem metacognitiva.

A abordagem das ideias pré-concebidas refere-se ao fato de que alunos chegam às salas de aula com ideias acerca do desenvolvimento de como o mundo funciona. Se o professor, ao longo do seu trabalho, não considerar essas idéias iniciais, os autores consideram que os alunos podem não conseguir compreender os novos conceitos e as novas informações oferecidas pelo professor, ou que as compreendam de forma imediatista a fim de realizar tão somente um prova, tornando o conhecimento oferecido em mera informação momentânea, retornando, posteriormente, para suas idéias preconcebidas.

Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 33) “um aspecto decisivo do ensino efetivo é trazer à tona a compreensão que os alunos têm sobre o assunto a ser ensinado e proporcionar oportunidades para que elaborem ou contestem a compreensão Inicial”.

Desse modo, é importante sempre levar em consideração as idéias preexistentes dos estudantes, seja em qualquer nível de ensino, para, posteriormente, expandir a compreensão existente e elaborá-la de modo a perceber em que ponto suas idéias preexistentes são deficientes e necessitam de reestruturação.

Já ao que diz respeito aos conhecimentos factuais, as autores indicam que todo estudante (inclui-se aqui os professores) para desenvolverem competências em um área de investigação, devem possuir algumas características, como por exemplo, possuir uma base sólida de conhecimento factual²³, em seguida, entender os fatos e as idéias a ele submetidas dentro de um contexto conceitual e, por fim, organizar o conhecimento para facilitar a recuperação e a aplicação do mesmo.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 35) alertam que

“para desenvolver competências numa área de investigação, os estudantes precisam ter oportunidades de aprender e compreender. A compreensão profunda do assunto transforma a informação factual em conhecimento utilizável”.

Desse modo, o desenvolvimento das competências permite que o sujeito se enquadre entre um especialista ou um iniciante dentro do tema estudado. O que diferencia um especialista de um iniciante é o domínio dos conceitos que ambos têm.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 35) destacam como diferenças entre o sujeito especialista e o iniciante os seguintes aspectos;

“o especialista molda seu entendimento a respeito da nova informação: permite que perceba padrões, relacionamentos ou discrepâncias que não são evidentes para os principiantes. Os especialistas não necessariamente possuem uma memória geral melhor que a das outras pessoas. No entanto, seu entendimento conceitual permite que extraíam da informação um nível significativo que não é evidente para os principiantes, e isso os ajuda a selecionar e lembrar informações relevantes. Os especialistas são capazes de acessar fluentemente o conhecimento, pois sua compreensão do assunto permite que rapidamente identifique o que é importante”.

²³ Entende-se por conhecimento factual o conhecimento dos fatos

Dessa forma, os estudantes ao ingressarem na escola de Educação Infantil, iniciam como principiantes e, à medida que os temas vão sendo desenvolvidos, alguns vão se tornando especialistas e outros permanecem iniciantes.

O grande desafio da escola de Educação Infantil é o de auxiliar esses novos estudantes na direção de uma compreensão mais formal, com maiores competências interpretativas, de observação, de questionamentos. Essa atitude necessitará que as professoras aprofundem mais os temas trabalhados, trazendo uma gama de informações para as crianças, conceituando os temas e permitindo que eles possam irrigar novas descobertas e expandir seu conhecimento.

Se desde a Educação Infantil o aluno for desafiado a compreender os fenômenos que o cercam por meio de experiências científicas e por meio de pesquisas, então a base da aprendizagem desse sujeito está sustentada por uma maior compreensão conceitual dos fatos, permitindo que os conceitos trabalhados vão para além da sala de aula e tomem espaço na vida cotidiana do sujeito.

Por fim, o último item destacado por Bransford, Brown e Cocking diz respeito à abordagem metacognitiva. Essa abordagem refere-se a ajudar o estudante a aprender a assumir o controle de sua própria aprendizagem por meio de monitoramento interno.

Essa atitude metacognitiva nada mais é do que uma conversa do indivíduo com seu interior um monitoramento importante que o sujeito faz dos temas de trabalho e das informações que recebe. Essa atitude acaba por fazer com que o sujeito crie estratégias interiores, para prever resultados, de dar explicações a si mesmo de modo a compreender melhor sua percepção dos fatos e desse modo ser capaz de perceber e preencher lacunas, utilizando esse conhecimento para planejar a frente ou retomar velhos conhecimentos.

Para que o aluno seja capaz de desenvolver essa conversa interior, é necessário que, desde a Educação Infantil, a professora trabalhe com o grupo momentos de discussões sobre o que está sendo trabalhando, permitindo que eles reflitam os temas, e aprendam a estabelecer essas conversas, para que gradativamente não necessitem do auxílio do grupo e possam realizá-las sozinhas. Segundo Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 38), “As discussões

em classe são utilizadas para apoiar o desenvolvimento de habilidades, visando à independência e a auto-regulação”.

Esse processo deve ser enfatizado pelo professor ao longo de toda a Educação Infantil, para que as crianças tomem consciência de sua importância. Ao aprender a fazer as perguntas corretas em cada disciplina, os aprendizes tornarão essas reflexões habituais, fazendo com que os resultados de ensino melhorem significativamente.

A esse respeito, os autores Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 40), indicam que o ensino das habilidades metacognitivas devem estar integradas ao currículo das diversas áreas temáticas, pois segundo os autores

A integração da instrução metacognitiva com a aprendizagem baseada na disciplina pode acentuar o progresso dos alunos e desenvolver neles a capacidade de aprender sozinhos. Deve ser incorporada aos currículos em todas as disciplinas e faixas etárias.

Quando os três princípios são incorporados pelas professoras, é possível que os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças para a sala de aula, tornem-se instrumentos para que eles assumam novas atitudes e competências que os ajudem a construir o seu mundo e a dar-lhe novos significados, por meio da criação de hipóteses e reflexão sobre estas. Esse novo olhar perante o ensino/aprendizagem faz com que a professora identifique-se enquanto pesquisadora reflexiva e participativa do movimento que se estabelece na sala de aula.

Será abordado no capítulo a seguir, um aprofundamento sobre a metacognição, seus processos e estratégias.

3 METACOGNIÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo realizar um estudo aprofundado sobre a metacognição e suas conseqüências no ensino da Educação Infantil tanto para a aprendizagem das professoras, quanto para dos alunos.

Esse aprofundamento tem como primeiro objetivo realizar um levantamento acerca dos conceitos sobre metacognição, tendo como suporte os estudos de Mateos (2001), Flavell, Miller e Miller (1999), Ferreras (1998), Portilho (2009), Dreher (2009), entre outros.

Num segundo momento, esse capítulo realiza um levantamento acerca das estratégias metacognitivas e suas conseqüências para o ensinar e o aprender na Educação Infantil. Adotou-se, nessa parte, o modelo de componentes metacognitivos propostos por Mayor (1995), bem como as reflexões sobre essa proposta realizadas por Portilho (2009) e Dreher (2009). Este subitem será dividido em quatro momentos: um com a apresentação geral das Estratégias Metacognitivas; outro dando uma explicação mais aprofundada da estratégia de Consciência e suas características; o seguinte, explicando a estratégia de controle e/ou autorregulação; e, por fim, uma explicação sobre a Autopoiese.

Compreender como as crianças entendem os novos conteúdos e os fenômenos que ocorrem a sua volta é uma das funções das professoras de Educação Infantil. Essa descoberta necessita estar atrelada a iniciativas que construam, junto com os alunos, estratégias para adaptar os conteúdos da escola com as experiências vividas em suas realidades, para poder ensiná-los a aprender de modo consciente e eficiente.

Neste desafio dialético, a professora deve ser ao mesmo tempo, aquela que ensina e aquela que aprende. Desse modo, Ontoria apud Portilho (2007, p.04), indica algumas exigências para que essa dialética ocorra na aprendizagem tanto das professoras como dos alunos de Educação Infantil.

1. A aprendizagem deve ser centrada na compreensão promovendo o aprender a aprender.

2. Potencializar a aprendizagem a partir da valorização do pensamento autônomo, criativo e divergente.
3. Flexibilidade no processo aprendizagem/ensino, priorizando a pluralidade de estilo de ensinar, favorecendo os diferentes estilos de aprender.
4. O ensino e o ambiente escolar devem estar voltados para a valorização de cada estudante sem rótulos.
5. O professor deve favorecer um espaço em que o aluno possa reconstruir-se, mudando o que já está estabelecido.

Para concluir, cita-se as palavras de Freire (1996, p.13) que afirma

Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso- trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluiu na experiência realmente fundamente de aprender.

Aprender e ensinar estão intimamente ligados, os sujeitos ora são mestres, ora são aprendizes na interminável relação com o conhecimento.

3.1 A METACOGNIÇÃO E SEU PERCURSO HISTÓRICO

No início da década de 70, surgiu na literatura, a terminologia Metacognição. Um dos percussores deste termo foi o psicólogo norte americano John Hurley Flavell (1971), especializado em desenvolvimento cognitivo da criança. Segundo Portilho (2007, p. 52), Flavell destinou sua visão “inicialmente à memória, estendendo seus estudos a outros processos mentais, como a linguagem e a comunicação, percepção e atenção, compreensão e solução de problemas”.

Essa mudança de foco alterou a direção do desenvolvimento da psicologia nos Estados Unidos. Dreher (2009, p.56) ainda complementa afirmando que esse redirecionamento na visão de Flavell também se deve “a

partir da análise das teorias de Piaget” que, juntamente com esses novos olhares, foram os responsáveis pelo desenvolvimento da Teoria da Metacognição.

Mas o que é Metacognição?

Segundo Flavell () apud Portilho (2009, p.106)

A metacognição se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. Prático a metacognição (metamémória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem etc) quando me dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando compreendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como fato...

Dessa forma, a metacognição recebe esse nome porque trabalha inicialmente com a cognição acerca da cognição. Segundo Flavell, Miller e Miller (1999, p.125), a metacognição ainda pode ser definida como “qualquer conhecimento ou atividade cognitiva, que toma como seu objeto, ou regula qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva”. Assim, a metacognição é a capacidade do sujeito pensar sobre seu próprio conhecimento.

Essa nova visão acerca de como o pensamento se constrói e como tomamos consciência desse conhecimento, contribuiu, segundo Mateos (2001, p.12), “para uma nova configuração de concepções de aprendizagem e instruções²⁴”, tornando a metacognição um dos principais tópicos da aprendizagem e da psicologia.

A partir do momento que o sujeito passa a ter consciência de como aprende, ele também passa a refletir sobre o desempenho que tem durante a realização das tarefas com as quais se envolve.

Bransford, Brown e Cocking (2007, p.30) reafirmam essa idéia ao mencionarem que

A metacognição refere-se à capacidade de uma pessoa prever o próprio desempenho em diversas tarefas... e de monitorar seus níveis

²⁴ Há contribuído a La configuración de las nuevas concepciones Del aprendizaje y de La Instrucción.

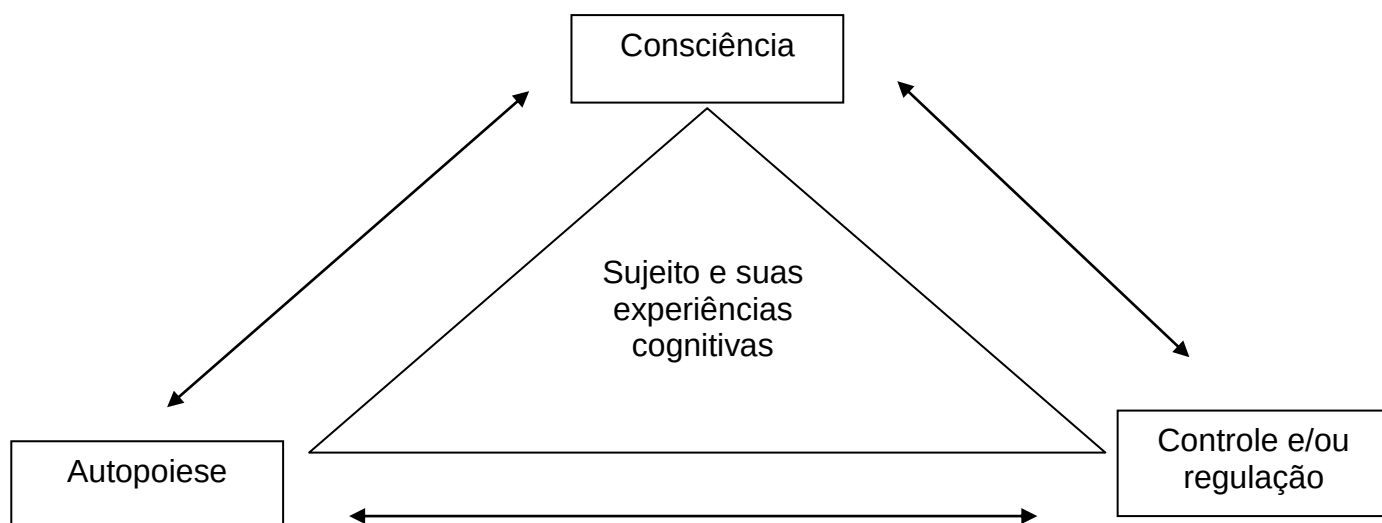
atuais de domínio e compreensão. O ensino de práticas compatíveis com a abordagem metacognitiva da aprendizagem inclui práticas que focalizam a criação de sentido, a auto-avaliação e a reflexão sobre o que funciona e o que precisa ser melhorado.

Ao adquirir maior conhecimento de si, o sujeito passa a ganhar a habilidade de analisar as demandas de uma determinada tarefa, podendo relacioná-la com a realidade em que se encontra. Dessa forma, pode-se refletir sobre a informação recebida, examinando o objetivo da atividade que deve cumprir, bem como observar o que há de novo e familiar, tornando-se assim autônomo em suas aprendizagens.

Portilho e Tescarolo (2006, p. 1) ainda afirmam que “quando temos consciência do que sabemos, pensamos e sentimos tornamo-nos virtualmente aptos a exercer controle sobre nossa experiência, processo denominado metacognição”.

Entretanto, até meados dos anos 90, os estudos desenvolvidos na área da metacognição apresentavam somente os dois componentes básicos presentes em todos os modelos: a consciência e/ou regulação e o controle. Mas no ano de 1995, Mayor e seu grupo de pesquisa introduzem um novo componente à metacognição, denominado autopoiese. Esses três elementos juntos formam os pilares das estratégias metacognitiva, conforme demonstra a Figura 3.

Figura 3- Os Três Elementos das Estratégias Metacognitivas



Os monitoramentos da cognição ocorrem por meio das estratégias que cada sujeito seleciona para dar conta da tarefa que se pré-dispôs a realizar. Em outras palavras, as estratégias são, segundo Portilho (2009, p. 108), “uma atividade consciente e intencional por parte do sujeito, sobre o que e como ele encaminha os procedimentos apropriados para conseguir uma determinada meta”.

Algumas pessoas recorrem a essas estratégias, mesmo sem ter a consciência de que as estão utilizando, conforme se verifica no diálogo observado ao longo da pesquisa.

Professora: Crianças, o que vocês fizeram hoje pela manhã?
Aluno 1: Eu assisti Bem 10 e fiquei andando de bike no play!
Aluno 2: Eu fiquei dormindo!
Aluno 3: Eu fiquei estudando!
Professora: Estudando?
Aluno 3: Sim!
Professora: Estudando o quê?
Aluno 3: Eu fiquei fazendo atividade de números, depois eu fui escrever umas palavras, e antes do almoço eu fui construir uma maquete de cidade.
Professora: É mesm?! E Como você fez para construir essa maquete?
Aluno 3: Primeiro eu fiz o desenho dela no papel, depois eu juntei com a minha mãe vários objetos, aí eu pinteí algumas caixas para serem os prédios e as casa e depois eu deixei secando.
Professora: Então você ainda não terminou a sua maquete?
Aluno 3: Não, porque tem que secar a tinta das coisas, depois que secar eu termino.

Observação Sala 2 da Escola Particular

No caso do exemplo citado, foi possível verifica, que o aluno 3 apresentou ao longo de sua fala aspectos de planejamento quando relata que fez um desenho da sua maquete antes de iniciá-la, controle ao coletar todos os materiais necessários para sua execução e avaliação quando disse que sua maquete ainda não estava acabada. Apresentou também a dificuldade surgida devido a tinta não ter secado a tempo, o que possibilitará uma nova fase da construção após o término da aula.

Nas páginas a seguir, encontrar-se-á um estudo mais aprofundado sobre as estratégias metacognitivas.

3.2 AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Os desafios existentes no campo do aprender e ensinar na sociedade do conhecimento é cada vez maior. Desse modo, os educadores são chamados a refletir e a encontrar novas estratégias que auxiliem os alunos a ser autônomos em seus pensamentos.

Frente a esse panorama, Pozo (2002, p.30) indica:

Já que ninguém pode nos oferecer um conhecimento verdadeiro, socialmente relevante, que devemos repetir cegamente como aprendizes, teremos de aprender a construir nossas próprias verdades relativas que nos permitam tomar parte ativa na vida social e cultural.

Concordando com o autor, salienta-se que não basta sermos aprendizes, mas temos que ser, acima de tudo, sujeitos que compreendam os fatos em sua profundidade, atuando deste modo sobre nossos conhecimentos, a fim de adquirirmos consciência das capacidades e limitações dos processos de pensamento que nos pertencem. Ou seja, o papel fundamental do educador hoje é fazer com que o aluno tome consciência cognitiva dos seus pontos fortes e fracos para auxiliá-lo na superação destes.

Para que essa superação ocorra, Pozo (2002, p.235) indica:

O aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que o está fazendo, o que por sua vez exigirá uma reflexão consciente, um metac conhecimento, sobre os procedimentos empregados. Além disso, implicariam um uso seletivo dos próprios recursos e capacidades disponíveis.

Ao conhecer-se cada vez mais, o sujeito vai ganhando autonomia e por consequência aprende a usar suas estratégias nas mais variadas situações. De acordo com Portilho e Tescarolo (2006, p.3), ao compreender suas estratégias, o sujeito vai adquirindo um grau maior de reflexão sobre os seus processos cognitivos, o que implica “considerar o cotidiano humano imerso em uma realidade cheia de contradições, mistérios, incertezas e esperanças, em um contraponto de perplexidade e admiração”.

Mateos (2001, p.71) faz uma diferenciação entre os sujeitos que têm sucesso ou não em suas atividades, incentivando o uso da metacognição para o alcance da autonomia de pensamento.

los aprendices más competentes planifican las estrategias que consideran más adecuadas para alcanzar las metas deseadas, partiendo del conocimiento que poseen acerca de sus propios recursos para aprender, acerca de las demandas de las tareas y de la efectividad de las estrategias alternativas, se dan cuenta de cuando no están aprendiendo y buscan remedios para superar las dificultades detectadas y evalúan los resultados de sus esfuerzos. Los aprendices menos competentes, en cambio, rara vez planifican y evalúan su propio aprendizaje para tratar de ajustar-los a las demandas de la tarea y conseguir, así, un rendimiento más satisfactorio.²⁵

As pessoas não nascem com um conhecimento metacognitivo acerca de seus processos de pensamento. Isso deve ser ensinado desde a Educação Infantil, para que aprendam não só a adquirir consciência sobre seus conhecimentos, mas também usá-los em diferentes situações com propósitos coerentes, para tornar-se competente em suas ações.

Mas será que estratégia cognitiva é igual à estratégia metacognitiva?

Ao colocar esses dois conceitos em paralelo, percebemos que existem diferenças entre eles, conforme pode ser verificado na Tabela 3.

Tabela 3- Diferença entre Estratégia Metacognitiva e Estratégia Cognitiva

Estratégias Metacognitivas	Estratégias Cognitivas
• Conhecimentos que a pessoa tem sobre a cognição. • Análise interna que o sujeito faz para saber que estratégias utilizar.	• Habilidades que a pessoa possui para realizar tarefas (como uma caixa de ferramentas). • Procedimentos empregados

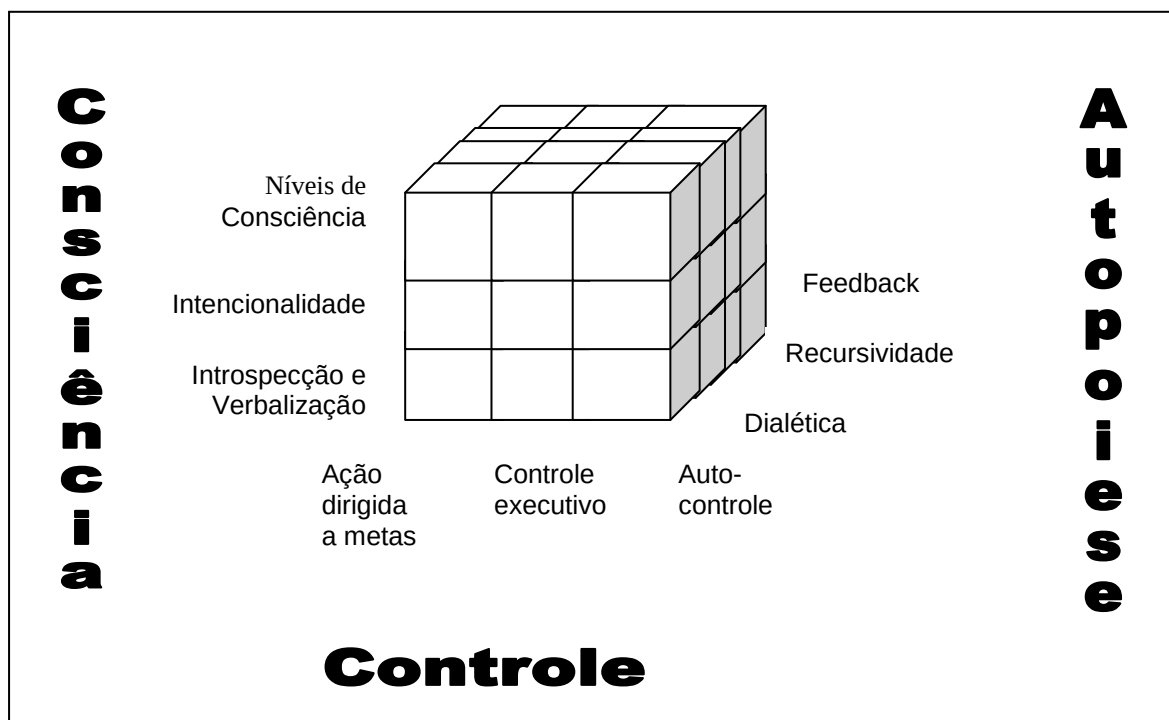
²⁵ Os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas, e avaliando os resultados de seus esforços. Ao contrário, os aprendizes menos competentes, raramente planejam e avaliam sua própria aprendizagem para poder ajustá-la às demandas da tarefa e conseguir, assim, um rendimento mais satisfatório.

• Conhecimentos do sujeito. • Forma de regular a própria atividade desenvolvida	para realizar a estratégia selecionada. • Resolução efetiva da tarefa
Análise cognitiva de uma situação.	Procedimento adotado para colocar a análise em ação.

A esse respeito, é importante perceber que uma atividade metacognitiva depende de uma atividade cognitiva. Uma complementa a outra no momento em que o sujeito decide agir sobre seus conhecimentos, de forma a construir-se constantemente, reciclando o que já está estabelecido. Dreher (2009, p.59) ressalta que “aprendemos sobre as estratégias cognitivas para fazermos progressos cognitivos e sobre as estratégias metacognitivas para monitorar o progresso cognitivo”.

A seguir, destacam-se os três fundamentos das estratégias metacognitivas propostos pelo grupo de estudos de Mayor (1995), conforme indica a Figura 4.

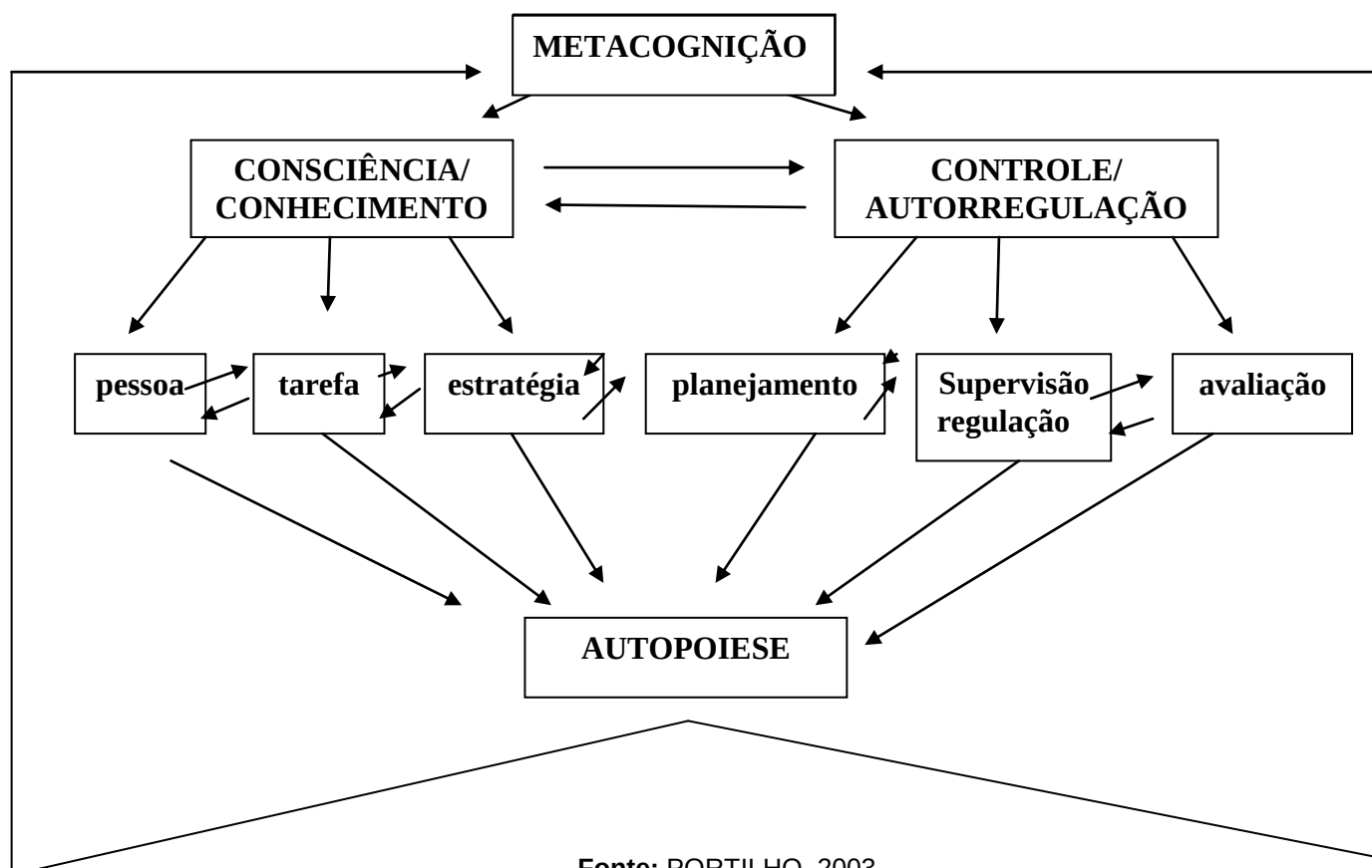
Figura 4- Componentes metacognitivos propostos por Mayor (1995)



Fonte: Mayor, Suengas e Marqués, 1995, p.57

A primeira estratégia proposta por Mayor é denominada *consciência*, referindo-se ao conhecimento sobre o conhecimento que segundo Dreher (2009, p.61), “seria a tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para realização da tarefa”. A segunda estratégia proposta recebe o nome de *controle e/ou autoregulação*, pois se refere ao controle das atividades cognitivas. Dreher (2009, p.61) complementa afirmando que “é a capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário”. A terceira e última estratégia recebe o nome de *autopoiese*, que se refere à idéia de regulação da tomada de consciência, bem como as transformações necessárias que o sujeito faz dando significado a essas novas construções. Portilho (2009, p.115) explica que “a autopoiese aparece como um movimento de articulação entre a consciência e o controle”. Frente a essa nova interpretação, Portilho, faz uma nova leitura da Figura 4 e a apresenta disposta de forma diferente conforma demonstra a Figura 5.

Figura 5- Estratégias metacognitivas e sub-estratégias



Ao fazer a leitura da Figura 5, percebe-se que a autora incluiu três sub-estratégias na estratégia de consciência /conhecimento e três sub-estratégias na estratégia de controle/ autorregulação.

Na estratégia de conhecimento/ consciência, encontramos em primeiro lugar a sub-estratégia *Pessoa*. Para Flavell, Miller e Miller (1999, p. 126), a categoria *pessoa* inclui

quaisquer conhecimentos e crenças que você possa adquirir quanto aos seres humanos como processadores cognitivos. Ela pode ser ainda mais subcategorizada em conhecimentos e crenças sobre diferenças cognitivas dentro das pessoas, diferenças cognitivas entre as pessoas e semelhanças cognitivas entre todas as pessoas – isto é, sobre propriedades universais da cognição humana.

Compreende-se que essas três subcategorias dentro da categoria *pessoa* referem-se ao conhecimento intra-individual, que diz respeito ao conhecimento que o sujeito tem sobre si próprio, ou seja, seus pontos fortes e fracos, atitudes e motivações. A segunda refere-se ao conhecimento inter-individual, ou seja, as diferenças que o sujeito percebe em si em comparação com as outras pessoas. A terceira denominada de universal, refere-se aos conhecimentos e idéias que são dominantes na cultura do sujeito.

Já a sub-estratégia denominada *Tarefa* é composta por duas subcategorias que Flavell, Miller e Miller (1999, p. 126- 127) explicam assim

Uma delas tem a ver com a natureza da informação que você encontra e processa em qualquer tarefa cognitiva. Você aprendeu que a natureza desta informação tem efeito importante em como você lida com ela [...]. A outra subcategoria diz respeito às exigências da tarefa. Mesmo recebendo exatamente a mesma informação para trabalhar, você aprendeu que algumas tarefas são mais difíceis e exigente do que outras.

Percebe-se que na sub-estratégia *tarefa*, os diferentes tipos de tarefa são processados por diferentes tipos de informação, ou seja, quanto mais familiarizado o sujeito estiver com a informação que a tarefa demanda, maior será seu conhecimento frente a informação e melhor será seu desempenho e vice versa.

Por fim, encontra-se a sub-estratégia chamada de *Estratégia* que Flavell, Miller e Miller (1999, p. 127) explicam

Você deve ter aprendido muitas coisas sobre quais meios ou estratégias tem mais probabilidade de lhe fazer alcançar quais objetivos cognitivos – para compreender X, lembrar Z, resolver o problema Y, e assim por diante. [...] Você provavelmente também tem conhecimentos de estratégias cognitivas mais sofisticadas, como a de passar mais tempo estudando materiais mais importantes ou menos familiares do que materiais menos importantes e já aprendidos.

Nessa sub-categoria, percebe-se que ela lida com os processos e ações sobre os meios, com o objetivo de auxiliar o sujeito a atingir com maior eficácia sua finalidade na tarefa. Ele por sua vez reconhece seu repertório e percebe quais caminhos lhe permitirão ter maior êxito em suas tarefas.

Já na estratégia de planejamento, encontram-se três sub-estratégias – planejamento, supervisão e avaliação-. Portilho (2006, p. 54) afirma:

O controle metacognitivo, de acordo com a maioria das propostas descritas na literatura, inclui os processos de planejamneto das estratégias mais adequadas na hora da resolução do uso que a pessoa faz destas estratégias para atingir as metas estabelecidas e a avaliação dos resultados que obteve.

A primeira sub-estratégia denominada *Planejamento*, destina-se à previsão das etapas que o sujeito irá percorrer, bem como as estratégias que irá selecionar para dar conta da tarefa proposta. Para Dreher (2009, p.67) “Nela são considerados os resultados de cada ação, são as tarefas reconhecidas na gestão do pensamento e consistem em organizar a forma como as informações serão tratadas”. Ou seja, é fundamental que o aluno antes de resolver qualquer problema, planeje os passos que percorrerá. Assim, ele terá uma visão consciente e global das estratégias selecionadas, construindo um guia mental, que permitirá ao mesmo fazer ajustes e reflexões durante o processo.

Biggs (1984, apud Portilho 2009, p.121) apresenta um modelo de planejamento em sete passos que auxiliará o professor a planejar sua aula por meio de um texto elaborado pelos alunos. A partir desse texto, o professor pode acompanhar mais de perto o desenvolvimento de cada aluno, seu modo de pensar, agir e interagir, bem como possibilitará por parte do aluno, a utilização de diferentes estratégias para escrever o texto.

1. Interpretar o tema a ser desenvolvido, caso seja o professor que o tenha escolhido;

2. Dar uma idéia global do que se quer, traçando um mapa mental ou gráfico;
3. Trabalhar com as informações, definindo as lacunas, para obter os conhecimentos necessários;
4. Ordenar hierarquicamente os conteúdos, selecionando os mais significativos para aquele determinado grupo, utilizando esta ordem como guia para a elaboração do texto;
5. Mudar a direção ou a forma de escrita, caso necessário, com novas leituras ou colocar-se a escrever um novo ponto de vista mais conveniente;
6. Controlar os critérios que guiaram o texto, segundo o grupo em questão, o grau de originalidade que pretende ou o estilo característico.
7. E, por último, elaborar intenções focais ou específicas

A segunda sub-estratégia, chamada de supervisão/regulação, está ligada à revisão que o sujeito faz para verificar suas atividades realizadas. De acordo com Mateos (2001, p. 69), “Mediante la supervisión obtemos información sobre el estado em que se encuentra nuestro conocimiento y mediante la regulación modificamos ese estado iniciando, continuando o terminando alguna acción”.²⁶ Desse modo, para que seja possível regular uma ação, é necessário que o sujeito tenha consciência sobre a atividade inicial, para poder operar sobre ela, a fim de controlar o processo com o intuito de atingir o objetivo da tarefa. Portilho (2009, p. 122) destaca

Se no caminho se observam erros e dificuldades, as pessoas estratégicas, neste caso, professores e alunos, modificarão o plano estratégico em desenvolvimento, dispondo de recursos técnicos alternativos para alcançar as metas previstas. A supervisão ou a regulação contribui para que as atividades se realizem de forma flexível e se adaptem às exigências da tarefa.

Desse modo, sempre que o sujeito for realizar uma tarefa, ele deve elaborar um plano de supervisão que contemple o antes, o durante e o depois de seus atos e pensamentos, para controlar suas ações e conseqüentemente operacionalizar o centro da autorregulação, Portilho (2009, p.109) ainda destaca que “a possibilidade do sujeito para elaborar suas próprias ações de regulação é, sem dúvida, a apropriação mais significativa do conhecimento”.

Por último, encontramos a sub-estratégia Avaliação. Segundo Dreher (2009, p. 68), está ligada “à vigilância daquilo que se faz à verificação dos

²⁶ Mediante a supervisão, obtemos informações sobre o como se encontra nosso conhecimento e por meio da regulação modificamos esse estado inicial, para continuar ou terminar alguma ação.

progressos e à avaliação da conformidade e da pertinência das etapas seguidas, dos resultados”, ou seja, refere-se à avaliação dos resultados obtidos pelo sujeito.

Dessa forma, é importante destacar as palavras de Mateos (2001, p. 71), que conclui

Em suma, los aprendices más competentes planifican las estrategias que consideran más adecuadas para alcanzar las metas deseadas, partiendo del conocimiento que poseen acerca de sus propios recursos para aprender, acerca de las demandas de las tareas y de la efectividad de las estrategias alternativas, se Dan cuenta de cuando no están aprendiendo y buscan remedios para superar las dificultades detectadas y evalúan los resultados de sus esfuerzos.²⁷

Para melhor aprofundar as estratégias metacognitivas, optou-se por realizar uma divisão em subitens, apresentados nas páginas a seguir.

3.2.1 Consciência e/ ou conhecimento

A tomada de consciência é o início do processo metacognitivo e, graças aos avanços nas pesquisas sobre a mente humana, por meio da psicologia cognitiva foi possível desenvolver inúmeros estudos. Para Pozo (2002, p.82) “a psicologia cognitiva, em vez de ser uma teoria compacta, é antes um enfoque, uma forma de se aproximar do comportamento e do conhecimento humanos, através das representações que a mente humana gera e dos processos mediante os quais as transforma ou manipula”.

O conhecimento metacognitivo se desenvolve a partir da consciência ou conscientização dos fatos. Entretanto, essa tomada de consciência pode passar por diferentes níveis que, segundo Portilho (2009, p.111, pode ser “da intencionalidade até a introspecção”.

Dessa forma, compreende-se que a cognição não é um organismo puramente mecânico, uma vez que é possível tomar consciência de suas

²⁷ Em suma, os aprendizes mais competentes planejam as estratégias que consideram mais adequadas para alcançar as metas desejadas, partindo do conhecimento que possuem sobre seus próprios recursos, para aprender, as demandas da tarefa e a efetividade das estratégias alternativas, dando-se conta de quando não estão aprendendo e buscando soluções para superar as dificuldades detectadas e avaliando os resultados de seus esforços

atividades e por consequência refletir sobre como elas foram realizadas. Flavell, Miller e Miller (1999, p.127) indicam que “a mente é um instrumento rico e variado. Ela engloba atividades mentais diferentes, mas relacionadas, tais como compreender, relembrar, considerar e inferir”. Cada sujeito armazena uma informação de acordo com sua capacidade de relacionar os novos conteúdos com os já existentes. Essa relação possibilita que esse mesmo sujeito pense sobre suas ações, tomando consciência de seus processos de aprendizagem.

Esse processo não se encontra reduzido ao estímulo e resposta de certa aprendizagem, mas, segundo Pozo (2002, p.157),

está se assumindo que o sistema cognitivo humano não é apenas um complexo e sutil mecanismo para adquirir e armazenar representações, mas que, ao contrário de outros sistemas de conhecimento meramente mecânicos, também é capaz de adquirir consciência de si mesmo, de regular sua própria atividade e de refletir sobre suas próprias produções.

A consciência é um processo efetivo e interminável de aprendizagem, por meio da qual cada sujeito pode refletir e redirecioná-la de acordo com as necessidades, aprendendo a controlá-la. Para isso, é necessário ter atenção aos seus aspectos mais relevantes. Essa aprendizagem, segundo Portilho (2009, p. 112), “implica que aprendemos a realizar certas tarefas com nossos próprios recursos cognitivos, de maneira estratégica para atingirmos as metas determinadas”.

Mas para que os aspectos anteriormente citados tenham resultados, é necessário agregar a eles um terceiro item a reflexão sobre os processos de consciência ou conhecimento. Para Portilho (2006, p. 52) “A reflexão supõe que a pessoa, além de falar do novo conhecimento, saiba como pegá-lo, isto é, tenha intencionalidade”.

Considera-se assim que os 3 níveis necessários para a tomada de consciência são: atenção, controle e reflexão. Nesse complexo desenvolvimento de tomada de consciência, as pessoas descobrem suas próprias características pessoais, sua forma de agir sobre uma tarefa, bem como quais são suas necessidades. Entretanto, para se ter uma postura

metacognitiva, o sujeito necessita de mais duas estratégias metacognitivas. A seguir explicar-se-á sobre o controle ou autorregulação.

3.2.2 Controle ou Autoregulação

A estratégia de controle ou autorregulação leva o sujeito a refletir constantemente sobre suas ações. Segundo Portilho (2006, p.52), “qualquer atividade, mesmo que realizada de maneira automática, conserva ou até mesmo exige certo grau de regulação ou controle cognitivo”.

Controlamos nosso conhecimento cognitivo por meio da supervisão detalhada das atividades que realizamos, conforme anteriormente falado, e devemos planejar nossas ações no começo, meio e no fim delas para que seja possível avaliar nosso desempenho e monitorar as áreas de maior dificuldade, com a finalidade de buscar novos caminhos para saná-la.

Segundo Mateos (2001, p. 69)

Evidentemente, la regulación afectiva de la actividad cognitiva necesita de la información sobre el estado actual de la misma. De este modo, la regulación debe ser consecuencia de la supervisión. Si como resultado de la supervisión que hacemos de nuestro propio conocimiento observamos que el progreso hacia la meta que previamente hemos establecido es suficiente para la cantidad de tiempo y de esfuerzo que hemos invertido.²⁸

A auto-regulação e seu monitoramento metacognitivo podem levar ao desenvolvimento de novos conhecimentos e estratégias. Portilho (2009, p.113) ainda afirma que

Ao falarmos de controle, estamos nos referindo à ação dirigida a metas, ou seja, o sujeito que aprende é responsável pela seleção das estratégias a serem utilizadas para que o objetivo proposto se realize.

²⁸ Evidentemente, a regulação efetiva da atividade cognitiva necessita de informação sobre o seu estado atual. Deste modo, a regulação deve ser consequência da supervisão. Como resultado da supervisão que fazemos de nosso próprio conhecimento observando que o progresso da meta que previamente havíamos estabelecido, é suficiente para a quantidade de tempo e de esforço que temos investido.

Desse modo, o autocontrole é o controle executivo da tarefa, da motivação e da vontade, considerando o sujeito, o principal responsável pela seleção de estratégias para realizar a tarefa proposta, até a elaboração da resposta final.

3.2.3 Autopoiese

Esta última estratégia metacognitiva não fazia parte dos trabalhos de Flavell, sendo acrescentado posteriormente pelo grupo de pesquisa Mayor(1995). Segundo Portilho (2009, p.113), autopoiese vem da “palavra grega “autos poiesis”, que tem como significado o autofazer-se. É a produção de si mesmo ou a auto-organização de um sistema orgânico”.

O termo autopoieses encontra-se na literatura geralmente para caracterizar a capacidade autoconstrutiva dos seres vivos, ou seja, a capacidade de se adaptar às situações mais adversas. Para Bruner (1987 apud Mayor ,1995, p.59), a autopoiese é

Um componente de la metacogición tan básico como la conciencia y el control: gracias a él, la actividad metacognitiva, no solo es consciente de si misma, no solo se controla a si misma, sino que va más allá de la conciencia y del control, construyéndose a si misma.²⁹

Nessa perspectiva, compreende-se que a vida e seus diversos movimentos estão em um processo contínuo de conhecimentos. Isso implica que um sujeito ao tomar consciência de um objeto, tem que compreender como olhou para ele, sendo capaz de explicar esse olhar e as ações que gerou ao agir sobre ele.

Desse modo, é possível tirar as aprendizagens da subjetividade do pensamento e trazê-las para a realidade da compreensão de quem a aprendeu. Esse movimento permite que o aprendiz explique como compreendeu e crio para si a representação do que estava olhando.

²⁹ É um componente básico da metacogición, assim como a consciência e o controle. Graças a ela, a atividade metacognitiva não só é consciente de si mesma e não só controla a si mesma, como ultrapassa a consciência e o controle, construindo-se a si mesma.

Para Maturana e Varela (2001, p.08), “o conhecimento é um fenômeno baseado em representações que fazemos do mundo” e “o mundo conteria ‘informações’ e a nossa tarefa seria extraí-las por meio da cognição”.

Dessa forma, os homens são vistos como produtores ativos de conhecimento, pois agem e interagem socialmente, fazendo um movimento dialético de transformação entre o conhecimento e o homem. Um transforma o outro nas suas interações.

Maturana e Varela (2001, p. 12) afirmam

“Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Essa posição é estranha a quase tudo que nos chega por meio da educação formal”

Desse modo, para os autores, a *autopoiese* é usada para definir os homens como seres que autoproduzem de modo ininterrupto a si mesmo e a sua realidade, por meio de seus processos de pensamento.

Portilho (2009) ainda salienta que essa estratégia metacognitiva possui três subcomponente chamados de: análise e síntese; recursividade e retroalimentação ou feedback.

O primeiro subcomponente chamado de análise e síntese refere-se às categorias fundamentais da dialética, que estão centradas na resolução da antinomia entre dualidade e a unidade (Portilho, 2009, p.114).

O segundo subcomponente chamado de recursividade de acordo com Mayor, Suengas e Marqués (1995, p. 59) é o “que permite la incrustación progresiva y sistemática de la metacognición em el decurso de la cognición”.³⁰

E, por fim, o terceiro subcomponente da autopoiese é chamado de retroalimentação ou feedback porque está ligado à autoaprendizagem e à auto-organização, permitindo, segundo Portilho (2009, p. 114), “a metacognição alimentar-se a partir dos efeitos que produz no próprio ambiente, em um movimento circular e aberto”.

Devido às análises acima feitas, conclui-se que a metacognição pode ser aplicada tanto no conhecimento, quanto no controle da própria atividade cognitiva do sujeito. Desta forma, as atividades metacognitivas devem ser

³⁰ Que permite a incrustação progressiva e sistemática da metacognição no curso da cognição.

ensinadas para os alunos desde a Educação Infantil, com o objetivo de ensinar as pessoas a gerirem seus conhecimentos desde a infância, para que, ao chegar à vida adulta, o sujeito tenha se tornado verdadeiramente autônomo nas suas construções mentais e elaboração de hipóteses.

É com a metacognição que ensinamos as pessoas aprenderem a aprender, a serem livres e conscientes nos seus processos de pensamento, tornando-se autores de sua consciência.

4 O PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas escolas de Educação Infantil da Cidade de Curitiba, particular e outra Pública. Essa escolha se deu com o intuito de observar possíveis variações significativas entre as diferentes redes de ensino.

A pesquisa foi primeiramente, idealizada para ser aplicada com duas professoras de Nível 3, 4 e 5, com o objetivo de comparar os estilos de aprendizagem entre as crianças e suas respectivas professoras. Essa aplicação ocorreria em dois momentos: um no primeiro semestre de 2009, e a segunda, no final do segundo semestre do mesmo ano. Entre a primeira aplicação e a segunda, um dossiê seria elaborado para a professora de Educação Infantil contendo seu estilo de aprender (que por consequência reflete seu estilo de ensinar), bem como os estilos de cada aluno. Seria oferecida a proposta de trabalho e depois de dois meses seria reaplicado o inventário Portilho/Beltrami com as crianças para verificar se ocorreu o equilíbrio dos estilos por parte dos alunos. Entretanto, durante a leitura e interpretação da teoria sobre os estilos de aprendizagem, considerou-se melhor criar três momentos de aplicação para verificar se os alunos, com o passar do tempo, absorvem para si o estilo predominante da professora de ensinar ou não.

A seguir, encontram-se explicados os momentos de apresentação da proposta nas escolas e suas repercussões.

No início do ano letivo de 2009, a pesquisadora compareceu nas duas escolas e explicou a proposta da pesquisa para as diretoras que autorizaram a realizar o trabalho assinando o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo B). Feito esse primeiro contato, solicitou-se uma reunião com todas as professoras de Educação Infantil com a intenção de apresentar-lhes a proposta de trabalho. Foi explicado que somente as professoras que trabalhassem com crianças de 3, 4 e 5 anos poderiam participar da pesquisa devido à limitação de um dos instrumentos a serem aplicados com as crianças.

A reunião da escola particular ocorreu no dia 26 de fevereiro de 2009, com a presença de quatorze professoras (incluindo as que atuam com crianças de um e dois anos). Acompanhando a reunião, estavam presentes a diretora da escola e a orientadora educacional. A reunião iniciou-se com a apresentação da proposta de trabalho que seria desenvolvida em três momentos ao longo do ano letivo. Abaixo, na figura 6, está o quadro dos momentos conforme foi explanado.

Figura 6- Apresentação da proposta, subdividido em três momentos.

<i>Primeiro Momento</i>	<i>Segundo Momento</i>	<i>Terceiro momento</i>
Apresentação da proposta para as professoras.	Observação de sala de aula (Apêndice 2).	Observação de sala de aula (Apêndice 2).
Assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, pelas professoras que se comprometerem a fazer parte da pesquisa.	Reaplicação do inventário Portilho Beltrami (Anexo E) com as crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa.	Recolhimento das fichas metacognitivas e análise das anotações feitas pelas professoras.
Realização de uma entrevista semi-estruturada com as professoras voluntariadas (apêndice 4)	Entrega da carta com as análises feitas durante as observações e aplicações dos instrumentos Honey-Alonso e Portilho/Beltrami	Reaplicação do inventário Portilho Beltrami (Anexo E) com as crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa
Aplicação do questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem (Anexo A)	Apresentação da proposta de repensar o planejamento e as atitudes em sala de aula e entrega da Ficha Metacognitiva (Apêndice 1).	Devolutiva dos dados, agradecimentos e despedida da pesquisadora do ambiente escolar.
Observação de sala de aula (Apêndice 2).		
Envio do termo de consentimento livre e esclarecido para as famílias das crianças (Anexo D).		
Aplicação do inventário Portilho Beltrami (Anexo E) com as crianças que foram autorizadas a participar da pesquisa		

Após a apresentação da proposta e dos passos a serem desenvolvidos, abriu-se um espaço para as professoras fazerem perguntas e comentários. Depois do esclarecimento das dúvidas, somente duas professoras se voluntariaram para a realização do trabalho. Outras professoras alegaram não desejar fazer parte da pesquisa, porque julgaram que esse

processo seria uma invasão ao seu modo de atuar e trabalhar com as crianças, e que se sentiriam expostas e fragilizadas perante a instituição.

As professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa, trabalhavam respectivamente com o nível quatro (crianças de 4 e 5 anos) e nível 5 (crianças com 5 e 6 anos).

Já a reunião da Escola Pública foi realizada no dia 19 de Março de 2009, estando presentes somente seis professoras de nível 3, 4 e 5. A reunião iniciou-se com a apresentação da proposta, conforme demonstrado na figura 6.

Após a apresentação, cinco professoras se levantaram e foram embora alegando que não tinham interesse em participar da pesquisa, por falta de tempo ou por não acreditar na proposta apresentada.

Somente uma professora de nível 3 permaneceu na sala para esclarecer suas dúvidas.

*O que é estilos de aprendizagem?
Para que serve essa teoria?
Como isso pode ajudar no meu trabalho?
Você vai publicar meu nome na pesquisa?
O que eu terei que fazer?*

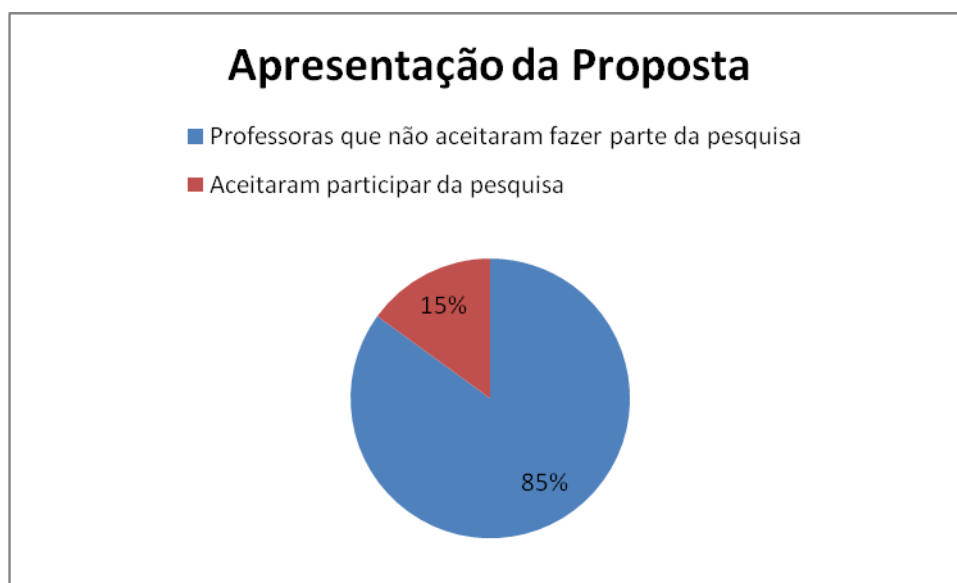
Professora C, da sala 1 da Escola Pública

Ao término do esclarecimento das dúvidas, a professora concordou fazer parte da pesquisa.

Como pode ser observada na tabela exposta a seguir, a pesquisa contou com a participação de três professoras, sendo que cada uma atuava respectivamente nos níveis 3, 4 e 5 da Educação Infantil.

Tabela 4-Professoras presentes na apresentação da proposta de pesquisa.

Professoras dispostas em Níveis	Número de professoras presentes na reunião da escola particular.	Voluntárias por nível	Número de professoras presentes na reunião da escola publica	Voluntárias por nível
Nível 1	3	0	0	
Nível 2	3	0	0	
Nível 3	3	0	2	1
Nível 4	3	1	2	
Nível 5	2	1	2	
Total	14	2	6	1

Gráfico 5-Professoras que aceitaram fazer parte da pesquisa

Como se pode observar, somente 15% das professoras aceitaram fazer parte da pesquisa, enquanto 85% não se interessaram por ela. Tais dados demonstram que existe uma barreira entre a pesquisa e a prática de sala de aula, conforme as falas transcritas a seguir

Prof. 01- Não quero. Me sentiria vigiada e não seria eu mesma.

Prof. 02- Acho que isso não vai dar em nada. Essas pesquisas são só para atrapalhar minhas aulas.

Prof. 03- A proposta é legal, mas eu não tenho tempo de ficar fazendo as tarefas necessárias em casa. Eu trabalho o dia todo, quero chegar em casa e descansar. Desculpe, pode parecer egoísmo, mas eu chego em casa e não quero mais saber de escola.

Prof. 04- Obrigada pelo convite. Acho uma proposta legal, mas creio que posso comprometer meu emprego se algo que eu estiver fazendo não agrade.

Apresentação da proposta na escola Particular e Pública

Pelo receio de abrir o seu trabalho para a comunidade acadêmica, as professoras das salas de aula acabam por vetar a participação de pesquisadores em seu ambiente de trabalho, não percebendo que a partir das suas práticas elas podem ensinar muito para os pesquisadores. Dando relevância a esse fator, Bransford, Brown e Cocking (2007, p.20) afirmam “os pesquisadores estão descobrindo maneiras de aprender a partir da “sabedoria

da prática”, graças a professores bem-sucedidos, que são capazes de partilhar suas competências”. Na educação brasileira, hoje, temos que auxiliar as professoras a perceberem que podem contribuir de modo significativo com o desenvolvimento das pesquisas científicas no campo da Educação Infantil.

Devido à pouca adesão de professoras, optou-se por fazer uma readequação da proposta entre o momento dois e três.

Na escola particular, entre a segunda e a terceira aplicação do instrumento Portilho/Beltrami, foi respeitado o período de férias de inverno das crianças, possibilitando a acomodação dos conteúdos estudados ao longo do primeiro semestre. Já na escola pública, a segunda aplicação foi realizada no mês de agosto e a terceira em novembro, com a finalidade de manter uma constância dos trabalhos, a fim de perceber se haveria diferença entre o estilo de aprendizagem apresentado na primeira aplicação e o estilo apresentado na segunda aplicação, levando em consideração a variante férias.

Por solicitação das professoras, iniciamos a primeira etapa do projeto no final do mês de abril, início de maio, pois, segundo elas, o primeiro bimestre é um período de adaptação das crianças e, devido a esse fato, seria inadequado ter uma pessoa estranha na sala de aula, até que já estivessem familiarizadas com a professora, e com as rotinas de sala. Nesse período de adaptação, a criança está conhecendo os novos colegas e se preparando para lidar com outra realidade, que inclui a separação dos pais, o ciúmes da professora em relação aos outros colegas, entre outros.

Nas páginas a seguir, apresentam-se os três momentos de intervenção realizado com as professoras e seus respectivos alunos.

4.1 Primeiro Momento de Intervenção

Esta etapa do processo de intervenção teve como proposta, realizar uma entrevista semi-estruturada com cada professora e a aplicação do questionário Honey-Alonso de estilos de aprendizagem, por meio do qual foi possível identificar o estilo predominante de aprender e ensinar das mesmas. Ainda foi aplicado o inventário Portilho/Beltrami com os alunos e, por fim, foram realizadas observações das aulas.

4.1.1 Entrevista semi-estruturada

Conforme combinado com as professoras, no final do mês de abril, a pesquisadora retornou à escola e iniciou as entrevistas semi-estruturadas (Apêndice 4).

Na primeira questão: *Por que você escolheu atuar como professora*, tinha-se por objetivo compreender, na história de vida, o porquê da opção pela carreira docente.

Das três professoras, duas colocam como fator principal de sua escolha o gosto pelas crianças e uma indica a opção pelo magistério como mera causalidade.

Professora A: *Principalmente? Por que gosto muito de crianças e porque gosto de compartilhar com eles meu conhecimento e para aprender com eles.*

Professora B: *(...) eu passei em matemática e acabei fazendo 3 anos e atuando como professora de Educação Infantil, então minha chefe me obrigou a fazer pedagogia.*

Professora C: *Porque sempre gostei de crianças!*

Os depoimentos acima transcritos demonstram que a escolha por uma carreira vem sempre entrelaçada com a história de vida da pessoa, os caminhos trilhados ao longo dos anos fazem-se presentes. A esse respeito Nóvoa (1992, p. 16) indica os três AAA que sustentam o processo identitário dos professores:

- A de *Adesão*, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.
- A de *Acção*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal.
- A de *Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção.

Pelas indicações feitas por Nóvoa, bem como pelos depoimentos das professoras, a história de vida é ponto importante nas escolhas para atuar na carreira do magistério. Segundo Pimenta (2002, p. 4), “a profissão de

professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos”, Nóvoa (1992, p.17) ainda complementa” que é impossível separar o *eu* profissional, do *eu* pessoal”. Todas as nossas escolhas profissionais estão relacionadas com nossas escolhas pessoais, uma é inseparável da outra.

Na segunda questão, (*Por que você escolheu atuar na educação Infantil?*) as professoras apontam diferenças nas suas escolhas, ora porque não se adaptam com as crianças ora de Ensino Fundamental (EF), ora porque preferem essa faixa etária ora devido às oportunidades de emprego.

Professora A: *Por me identificar mais com essa faixa etária. Porque gosto de ver o processo de desabrochar deles.*

Professora B: *Na verdade várias pessoas já me falaram que eu não tenho perfil com Educação Infantil, mas pelas oportunidades, acabei atuando com Educação Infantil. As pessoas falam isso porque sou fechada.*

Professora C: *Eu já atuei no Ensino Fundamental, mas não me adaptei. Não gosto de Ensino Fundamental, prefiro a Educação Infantil.*

Nos depoimentos, percebe-se a existência de uma fragilidade na escolha pelo magistério da Educação Infantil, deixando subentendido em alguns deles que o caminho para atuar com crianças pequenas foi o mais fácil, aquele que exigiu pouco para se chegar aonde chegou. Desse modo, faz-se um alerta a respeito da atuação nesse seguimento a partir das idéias de Garcia (1989, p. 22) ao afirmar que, para as professoras exercerem seu papel, é necessário que tenham “um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional”.

Atuar na Educação Infantil vai muito além do simples “gostar” de crianças. É necessário ter conhecimentos sobre suas fases do desenvolvimento, para trabalhar com elas questões que as ensinem a refletir o mundo e seus acontecimentos. Essa constatação reflete-se mais explicitamente na questão a seguir.

Ao serem questionadas sobre, as maiores facilidades para atuar nesse seguimento, as professoras, no geral, colocam a afetividade e o carinho como principais fatores, e ainda apresentam a maternidade como algo positivo.

Professora A: Afetividade!

Professora B: Acho que minhas maiores facilidades é o nível de compreensão que tenho e também pelo fato de ser mãe! Isso me possibilita compreender melhor.

Professora C: Meu jeito meio infantil de cativar as crianças já ajuda bastante. Meu jeito de dar carinho, entretanto quando tem que ser rude eu sou. Eu falo a língua deles e eles me adoram!

O afeto ainda é visto como o elemento primordial no exercício do magistério na Educação Infantil, explícito nas falas das professoras.

Para elas, o que facilita seu trabalho é, em primeiro lugar, o fato de darem carinho e os conhecimentos prévios que possuem sobre as fases do desenvolvimento e as didáticas das disciplinas encontra-se em segundo plano.

Nesse sentido, as reflexões feitas no documento introdutório do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN'S, p. 23) são pertinentes ao indicar “as necessidade de que as instituições de Educação Infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”. Assim, fica implícita a obrigatoriedade das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos de prover os cuidados básicos, além de “valorizar e ajudar a desenvolver capacidades” (RCN'S, p. 24).

Mais do que só dar afeto e cuidar das necessidades básicas, o profissional tem que ter conhecimentos vastos sobre as crianças e suas necessidades emocionais, físicas, intelectuais, entre outras, a fim de auxiliar o discente a desenvolver suas potencialidade e superar os desafios que venha a encontrar ao longo do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Já quando indagadas sobre suas maiores dificuldades, as professoras apontam a interferência da família, a falta de limites das crianças e a inclusão, a desvalorização da instituição e o período de adaptação das crianças.

Professora A: A maior dificuldade que sinto é ter que interagir com os pais. Eles me estressam, e também a parte burocrática da instituição.

Professora B: Trabalhar com a falta de limites das crianças e nesse ano ter um aluno de inclusão. Mesmo tendo pós em psico, me sinto atada para trabalhar com ele. A falta de valorização da empresa, a falta de cursos para poder se aperfeiçoar e a falta de comunicação aberta.

Professora C: Não considero uma dificuldade, mas acho que a adaptação me incomoda um pouco, porque quando acalmo um, outra criança começa a chorar.

As dificuldades apresentadas representam sérios problemas pelos quais a escola vem passando atualmente. A falta de limites está atrelada à dificuldade de interação entre professor e família. Crianças sem limites são amostras vivas dos problemas que as famílias enfrentam hoje e, por consequência, demonstram a fragilidade das escolas em perceber que necessitam mudar sua atitude frente à educação das crianças, pois as famílias estão compartilhando com a escola o ato de educar. Enquanto ambas as partes não perceberem que necessitam encontrar ações comuns, a dificuldade permanecerá e terá como reflexo a aprendizagem do aluno.

Parolin (2007, p.36) ressalta que “a qualidade do relacionamento que a família e a escola construirão será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as instituições”. Boza (2006, p.15) ainda complementa

embora com o mesmo peso e de igual importância, esses papéis não deveriam se mesclar, porém se completar. O lar e a escola formam e informam, incentivam e desafiam, apóiam e cobram. Tudo isso em esferas distintas.

Ainda se destaca nas respostas das professoras a desvalorização das instituições para com elas. Essa desvalorização acarreta baixa produtividade e estraga o espírito de unidade da instituição. Destaca-se aqui a necessidade das instituições de ensino ser parceiras dos professores e promover, junto com eles, momentos de reflexão e formação continuada, uma vez que é imprescindível para o professor manter-se atualizado e preparado para lidar com as adversidades do dia a dia de sala de aula.

Piletti (2007, p. 177) complementa

A atualização é outro requisito essencial para o educador não alienado, que exerce suas funções num mundo real, em permanente transformação. A atividade escolar será tanto mais produtiva quanto mais estiver integrada no mundo dos educandos. Escola e vida devem formar uma só e mesma realidade. Para tanto, é necessário que o educador não só esteja a par do que se passa a sua volta, mas também participe dos acontecimentos. Jornais, revistas, cinema, teatro, literatura, etc. são meios indispensáveis a qualquer educador que pretenda se manter atualizado em relação ao mundo em que vive e atua.

Ainda referente à formação continuada, encontramos no artigo 67 da lei LDB 9394/96 alguns termos referentes ao plano de carreira, conforme se lê:

II Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
IV progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;
V período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluindo na carga de trabalho.

Nessa perspectiva legal, percebe-se que está assegurada, por lei, a necessidade das instituições de ensino possibilitar aos seus profissionais, momentos de formação continuada, para atingirem o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Quando perguntado em que medida a formação acadêmica ajudou e dificultou a atuação em sala de aula, as professoras responderam

Professora A: *Facilitou pelo embasamento teórico que você adquire e facilitou para entender as fases do desenvolvimento da criança e em nenhum aspecto dificultou. Pelo contrário só ajudou.*
Professora B: *Sempre me ajudou em questão de conhecimento apesar de achar que meu último ano ter sido difícil devido à gravidez.*
Professora C: *Não ajudou em nada e não dificultou em nada. Na Educação Infantil o que facilita é ter jeito com crianças, você aprende no dia a dia. Eu digo isso porque já tinha o magistério e o que realmente me ajudou foi à especialização em Educação Infantil pelo fato de fazer estágio específico em Educação Infantil, fazendo observações.*

A formação superior auxilia as professoras a compreenderem melhor o seu trabalho, dando-lhes suporte para desenvolver, com consciência, as atividades com as crianças a fim de gerar em suas turmas aprendizagens significativas.

Para Pimenta (2000, p. 4),

Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Quando a formação das professoras as ajuda a fazer o intercâmbio entre as metodologias, a cultura, as experiências de vida e as emoções, entre

outros, então a formação acadêmica se torna um novo produtor de cultura da professora em sala de aula.

Desse modo, os conhecimentos adquiridos por elas em sua formação inicial são agregados a sua cultura de aprendiz e transportados a sua cultura de ensinante, permitindo um intercâmbio de conhecimentos.

Entretanto, a resposta dada pela professora C é extremamente preocupante, pois desenvolve seu trabalho nas tentativas de ensaio e erro em seu dia a dia, não tendo consciência de que os conhecimentos acadêmicos são extremamente importantes para o trabalho com as crianças. Quando um professor não conhece as fases do desenvolvimento e não percebe quais conhecimentos as crianças devem apresentar com certa idade, ele provavelmente não irá realizar um trabalho louvável com a turma, e estará apenas transmitindo conteúdos ao invés de proporcionar momentos de aprendizagem.

Quando não se tem essa consciência, não se tem ponto de partida, nem metas a serem alcançadas ao longo do desenvolvimento infantil.

Quando perguntadas sobre o que falta para melhorarem a sua prática, as professoras responderam

Professora A: *A falta de estímulo por parte da instituição. A falta de reconhecimento da instituição e a baixa remuneração que não me permite fazer cursos e capacitações, bem como a escassez de material para a prática.*

Professora B: *Ainda me sinto inexperiente em determinadas situações e a falta de conhecimento sobre certos assuntos me faz querer buscar mais, entretanto como ganho pouco e o estímulo financeiro é baixo, não tenho como pagar para fazer os cursos, e além do mais o colégio acha que é obrigação minha fazer por fora não me oferecendo nada. Ai fica difícil superar as dificuldades. Eu também tenho que comer, né!*

Professora C: *Não sinto falta de nada!*

Percebe-se que duas professoras apresentam consciência de suas limitações e os caminhos que devem percorrer para saná-las, entretanto a professora C aponta que não necessita de nada para melhorar a prática de sala de aula, o que é fator preocupante, uma vez que enquanto seres inacabados estamos sempre em constante transformação, na busca de novos caminhos sempre. Chalita (2001, p. 51) ainda adverte que

Alguns mestres se colocam em patamares de conhecimento absoluto, de um saber divino, e com isso deixam de lado a atualização, o olhar crítico sobre o mundo, e ficam anos e anos, com os mesmos fichários e métodos

Freire (1996, p. 123) também salienta que

É preciso que, ao respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela, o educador deixe claro que a curiosidade fundamental à inteligibilidade do mundo é histórica e se dá na história, se aperfeiçoa, muda qualitativamente, se faz metodicamente rigorosa.

Nessas palavras, compreendemos que o professor necessita sempre estar buscando novas respostas, pois a leitura de mundo de cada educando é diferente, o que demonstra que o educador não terá sempre as respostas, necessitando aperfeiçoar-se sempre para lidar com as diversas realidades. Nessa diversidade, o educador se faz educando e vice versa.

Destaca-se ainda a necessidade de valorizar a carreira docente, proporcionando salários dignos, ambiente adequado de trabalho, com a finalidade de atingir uma educação de qualidade.

A esse respeito Piletti (2007, p. 188) complementa

A remuneração do trabalho do educador é uma condição necessária para o eficiente exercício profissional. Poderíamos até pensar na hipótese em que tal remuneração não seria tão necessária: se todas as necessidades do educador, se todas as condições de que precisa para educar fossem providenciadas pela escola, sua remuneração não seria tão importante em termos de educação. Entretanto, na medida em que seu aperfeiçoamento e sua atualização e portanto, seu próprio exercício profissional dependem de interesse e dedicação pessoais, a remuneração adquire importância decisiva.

A partir da realidade educacional brasileira que se apresenta, constata-se que existe a necessidade das instituições de ensino remunerar melhor os professores, para que eles tenham condições de buscar a formação continuada que respondam as suas dúvidas e ajude a sanar suas dificuldades em sala de aula.

Quando questionadas sobre se o colégio oferecia programas de formação continuada, as professoras relataram

Professora A: *Sim! Palestras, mini cursos, oficinas.*

Professora B: *Não! Eles acham que é obrigação nossa. E não tem plano de carreira, e isso desestimula, porque não tem como crescer.*

Professora C: *Sim, sempre tem oficinas e palestras para poder me aperfeiçoar, é só eu me inscrever.*

Algumas instituições de ensino necessitam mais do que nunca, investir na formação de seus professores e exigir deles também a busca por novos conhecimentos. O professor é a alma da instituição e, segundo Chalita (2001, p. 161),

Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental-, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor.

Desse modo, o investimento no capital intelectual dos professores deve ser visto como uma das prioridades de qualquer instituição educacional.

Entretanto, há uma discrepância nas respostas das professoras A e B. Ambas pertencem à mesma instituição de ensino e ao mesmo segmento da Educação Infantil, mas suas respostas são contraditórias.

Na questão anterior, a professora A aponta que existe falta de estímulo e de reconhecimento por parte da instituição, e em seguida informa que o colégio proporciona formação continuada por meio de mini cursos, oficinas e palestras. Já a professora B mantém sua linha de pensamento e continua afirmando que não existe formação continuada dentro da instituição.

Quando indagadas sobre quais são os cursos de formação que elas buscam fazer, todas as professoras apontam o desejo em fazer pós-graduação em psicomotricidade.

Professora A: *quero fazer de dificuldades de aprendizagem e psicomotricidade.*

Professora B: *Eu gostaria muito de fazer psicomotricidade aquática se eu ficar na área de Educação e se minhas finanças ajudarem.*

Professora C: *Eu queria fazer pós em psicomotricidade porque eu acho que existem vários exercícios e atividades que você pode realizar com a criança no cotidiano, me dando mais apoio na hora de trabalhar certos conteúdos, me ajudando a melhorar minha prática. Ou sobre alfabetização, porque me daria suporte para trabalhar com nível 4 e 5.*

A psicomotricidade apresenta-se como um desejo de capacitação das professoras entrevistadas, devido ao período de desenvolvimento que as crianças se encontram.

Segundo Zílio (1994, p. 60), o desenvolvimento motor é um processo seqüencial, contínuo e relacionado à idade pelo qual o indivíduo progride do movimento simples, desorganizado e inábil para o alcance de habilidades motoras complexas e, finalmente, ao ajuste das habilidades que acompanham o envelhecimento. Dessa forma, as professoras vislumbram na psicomotricidade um caminho para prevenir dificuldades de desenvolvimento nas crianças e também para auxiliar seus alunos a caminhar de forma correta, a pegar em um lápis, a utilizar uma tesoura, a pular, a coordenar a marcha do caminhar e correr, entre outros.

Entretanto, a questão que se coloca é se as professoras realmente querem saber o significado da psicomotricidade e importância para o desenvolvimento infantil, ou se querem apenas aprender a ter mais técnicas de trabalho.

Tal questionamento é importante, uma vez que se percebe em muitos profissionais a necessidade de obterem receitas educacionais para trabalhar em sala de aula, técnica pela técnica, e não aprendizagens que possibilitem caminhar com o aluno sobre novos caminhos do conhecimento.

Já sobre *como* elas planejam suas aulas, duas professoras apenas citaram as áreas de conhecimento que costumam utilizar para planejar suas aulas, enquanto que somente uma professora citou, em poucas palavras, os procedimentos que costuma adotar para planejá-la.

Professora A: *utilizando o manual pedagógico dos professores, fazendo pesquisas virtuais, em livros e revistas e até mesmo montando aulas digitais.*

Professor B: *os conteúdos de linguagem, natureza e sociedade, matemática, datas comemorativas e movimentos.*

Professora C: *Matemática, linguagem, natureza e sociedade.*

Planejar é o ato de organizar e estruturar os conhecimentos. Quando ocorre o planejamento, a professora prevê os passos de suas aulas e as possíveis dúvidas que poderão ocorrer, preparando-se devidamente para introduzir o conteúdo.

Nesse sentido, ao planejar, o professor não somente prepara sua aula, como também se modifica, pois percebe a necessidade de buscar novos caminhos para trilhar diferentes conteúdos ou reestruturar possíveis falhas do planejamento anterior.

Quando esse processo é pensado de forma consciente, o professor desenvolve estratégias para desempenhar melhor seu papel, adequando-se às necessidades da turma. Esse processo reflexivo permite ao professor trabalhar com as 3 estratégias metacognitivas- consciência, controle e autopoiese -, permitindo-lhe adquirir o conhecimento do seu próprio conhecimento e, por consequência, aprendem a aprender.

A professora A, em seu relato, apresenta um breve retrato de como costuma planejar, demonstrando que a filosofia da escola encontra-se presente em seus planejamentos, quando segue o manual pedagógico da escola, bem como, aponta que a pesquisa é uma ferramenta que caminha com ela para dar vida ao seu planejamento. Existe aí uma preocupação em trazer os novos conhecimentos e as diferentes realidades para dentro da sala de aula.

Ao serem questionadas sobre como se percebem como profissionais da Educação Infantil, duas responderam que acham que são boas profissionais, e a terceira professora está passando por uma crise de identidade profissional e de identidade pessoal.

Professora A: *Que ainda tenho muito que aprender e muito que melhorar minha prática! Mas acredito que realizo um bom trabalho!*

Professora B: *Às vezes me pergunto o que eu estou fazendo aqui! Eu gosto do que faço, mas ainda não consegui priorizar as coisas na minha vida! Será que vale apenas ser professora e ganhar uma aposentadoria de 500 reais? Hoje estou dando um chute para o alto!*

Professora C: *Como uma boa profissional, entretanto as pessoas quando me vêem, dizem que sou louca por trabalhar com crianças tão pequenas.*

O processo de dúvida e angústia que a professora B relata, está de acordo com o perfil histórico que a profissão vem adquirindo ao longo dos anos, conforme anteriormente citado no capítulo sobre formação de professores. Esse fator se agrava, quando a imagem profissional que a comunidade tem dessa professora é desvalorizada, conforme foi verificado na pergunta *como os outros lhe vêem como profissional de Educação Infantil*.

Professora A: *Como se não fosse tão importante, você sente uma certa depreciação na verdade.*

Professora B: *Como eu disse, algumas pessoas acham que sou uma boa professora, entretanto outros acham que isso não tem nada haver comigo. Meu marido em 10 anos diz que não tem nada haver comigo.*

Professora C: *Elas olham com uma cara estranha! Como quem diz ah, só isso.*

Segundo Moscovici (2009, p. 8)

As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Nesse sentido, a forma como a sociedade encara o papel do professor, demonstra a depreciação que essa profissão vem ganhando ao longo dos anos e como isso está intimamente ligado à representação social que o seu papel tem frente às comunidades.

Em outras palavras, as crenças sociais ajudaram a depreciar a carreira docente, construindo uma imagem negativa sobre sua função. Essa imagem negativa se espalhou pela sociedade e contribuiu para a formação de uma baixa representação social.

Tal imagem deve ser quebrada e redirecionada, através de um forte movimento que deve emergir de dentro das escolas, a fim de construir uma nova representação social dos professores.

Esse movimento ganhará força à medida que os professores se comprometerem em fazer pesquisas em seus próprios ambientes de trabalho, re-significando suas práticas e difundindo seus conhecimentos para a sociedade, demonstrando assim comprometimento e força para mudar.

O caminho a ser trilhado pelas professoras de Educação Infantil ainda é longo e árduo, e necessita de profissionais que estejam engajados com a árdua tarefa de quebrar barreiras e educar com consciência e para a vida, assim como reverter à imagem que a comunidade tem da profissão docente.

Paulo Freire (1996, p.102), nesse sentido, adverte:

Não posso ser professor, se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição.

Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quer. Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade, contra a licenciocidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda.(...) sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

4.1.2 Aplicação do Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem.

A aplicação do questionário Honey-Alonso ocorreu no mês de maio de 2009, com três professoras de Educação Infantil de nível 3, 4 e 5. Todas elas são formadas em nível superior e possuem pós-graduação na área de educação. O tempo de atuação das professoras varia entre 9 e 26 anos.

As idades das professoras variam, sendo que a professora A tinha 43 anos no início da pesquisa, a professora B, 32 anos e a professora C 45 anos.

Durante o preenchimento do questionário, as professoras dialogavam com elas mesmas dizendo

Professora A: eu me encaixo em partes, serve?
Professora B: e se eu achar que sou as duas coisas?
Professora C: ai, nunca parei para pensar nisso!

Professoras respondendo ao questionário Honey- Alonso

O preenchimento total do instrumento levou entre 10 e 15 minutos. Ao término, as professoras demonstraram ansiedade para saber o significado do estilo predominante, uma vez que o instrumento é auto-aplicativo.

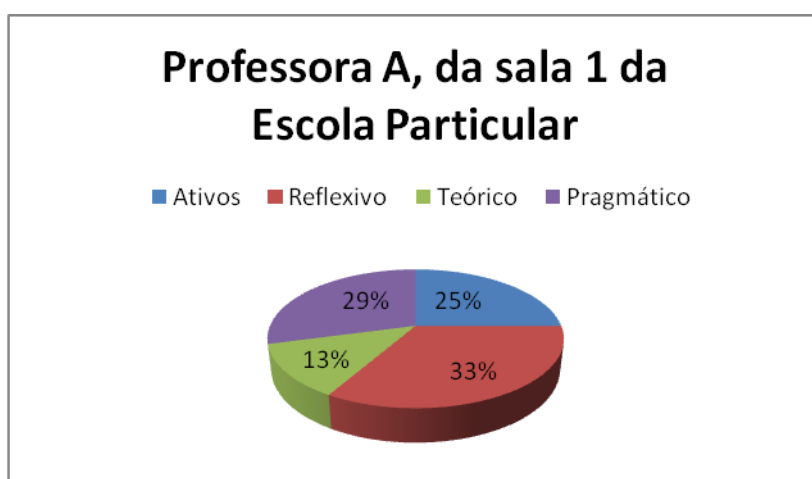
Para a apresentação dos resultados, optou-se por organizar os dados em uma tabela, que contém a frequência das respostas das professoras em cada estilo e, na coluna ao lado, a porcentagem referente aos mesmos.

O resultado da aplicação do questionário pela professora A, da sala 1 da escola particular, pode ser observado na tabela 5 e no gráfico 6.

Tabela 5- Professora A, da sala 1 da Escola Particular

Estilos	Freq.	%
Ativo	6	25%
Reflexivo	8	33%
Teórico	3	13%
Pragmático	7	29%

Para melhor visualização dos resultados, o gráfico 6, contém somente as porcentagens de cada estilo.

Gráfico 6- Estilos de Aprendizagem da Professora A.

Conforme demonstram os resultados, o estilo de aprendizagem predominante da Professora A, é o reflexivo, com 33%, seguido do pragmático com 29%. Essas características puderam ser notadas durante o desenvolvimento das aulas da professora como segue no exemplo abaixo

Profª: Agora eu quero que todo mundo pense em um lugar que gostaria de passear com a prof.
Aluno 1: para a praia.
Profª: A prof .não pode levar vocês para a praia! Tem que ser um lugar que eu possa.
Aluno 2: No parque São Lourenço!
Aluno3: No shopping estação.
Aluno 4: No zoológico.
 ...

Profª: Agora todo mundo fecha a matraca que nós vamos fazer uma votação! Quem gostaria de ir no estação? Quem quer ir ao parque? Espera pessoal só pode escolher um lugar, vamos fazer novamente! Quem quer ir ao estação? E ao zoológico? E ao parque São Lourenço?
 Ihhhh, estamos com um problema, ficamos empatados entre o estação e o zoológico. Quem quer ir ao estação? E ao zoológico? Isso agora vamos fazer um bilhete para tentarmos ir ao zoológico. A diretora vai ver a possibilidade de fazermos o passeio. Oba, vamos ver tudo ao vivo e a cores!!!!
Aluno 5: Eba!!!! Vamos passear!!!!

Conforme a atividade relatada, podemos identificar algumas características no estilo ativo da professora que, segundo Portilho (2009, p. 102), é uma pessoa criatividade, animação, aventura, diversão, competitividade, ter novas experiências, etc.

Ainda em decorrência dessa mesma atividade, podemos ver outro exemplo do estilo reflexivo presente nas atitudes da professora.

Profª: então para fazermos esse passeio, temos que elaborar um bilhete. Vocês me ajudam a fazer um?
Turma: Sim!!!!
Profª: Para quem vamos escrever?
Aluno 1: Queridos País!
 Professora começa a escrever o que o aluno disse no quadro.
Profª: não é para copiar ainda, pois pode mudar e também temos que ver se vai ficar detalhado. Primeiro vamos escrever e analisar e depois vocês copiam. Pode ser?
Turma: Sim!!!
 ...
Profª: A prof. Vai ler o bilhete e vocês vejam se ficou certinho ou se falta alguma informação:
 Queridos País: Na terça feira , 16/06/2009, iremos ao zoológico. Devemos chegar na escola no horário de sempre, com as autorizações assinadas e também devemos trazer um lanche bem saudável.
 Ass: _____
Profª: o que vocês acharam?
Turma: legal!!!!
Profª: Então podem copiar, mas lembrem-se de fazer uma letra bem bonita e caprichada, e cuidado com o tamanho da letra, se não, não vai caber!

Na observação transcrita, encontram-se características do estilo reflexivo da professora ensinar. De acordo com Portilho (2009, p.101), a pessoa que tem o estilo reflexivo predominante possui como características a observação e a análise antes de chegar a alguma conclusão; gostando de

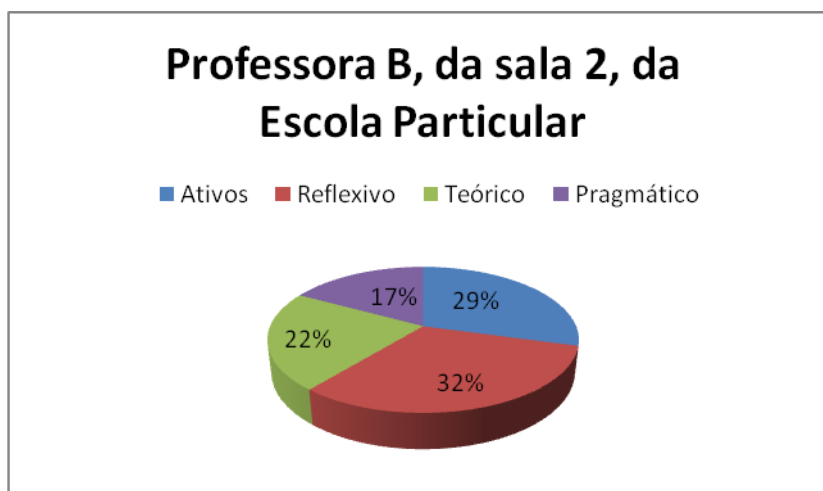
valorizar todas as possibilidades antes de tomar uma decisão. Preferindo ouvir mais, para depois agir.

A aplicação do questionário com a professora B obteve resultados muito parecidos com a professora A, conforme demonstra a tabela 6 e o gráfico 7.

Tabela 6- Professora B, da sala 2 da Escola Particular

Estilos	Freq.	%
Ativo	12	29%
Reflexivo	13	32%
Teórico	9	22%
Pragmático	7	17%

Gráfico 7- Estilos de Aprendizagem da Professora B.



De acordo com os resultados, o estilo predominante da professora B, também é o reflexivo com 32%, seguido do ativo com 29%. Conforme Alonso (1994), a característica desse estilo é de alguém ponderado, observador, consciente, investigador. Tais características marcantes puderam ser constatadas nas atitudes da professora ao longo das observações feitas em suas aulas.

- Lembre-se que não estamos apostando corrida para ver quem termina primeiro, quero ver quem faz com atenção e capricho a atividade.
- E como você fez para construir essa maquete?
- O que vocês costumam fazer antes de dormir?

- Vamos pesquisar as letras D_O_R_E_M_I_F_A_S_L.

Falas obtidas nas observações da sala B

O estilo reflexivo predominante é muito comum em adultos. Esses resultados podem ser confirmados, na Tese de Doutorado de Portilho (2003, p. 272), onde a maioria dos estudantes universitários analisados apresentou como estilo predominante o reflexivo.

De los cuatro Estilos de Aprendizaje estudiados, El estilo reflexivo ES El que difiere de los demás en su utilización mientras que los estilos de Aprendizaje activo, teórico y pragmático son utilizados casi con la misma intensidad. Esto permite concluir que los universitarios que participaron en la investigación, de manera general, presentan características de ponderación, observación, receptividad, análisis y persistencia en mayor grado que las otras características, referentes a los otros estilos.³¹

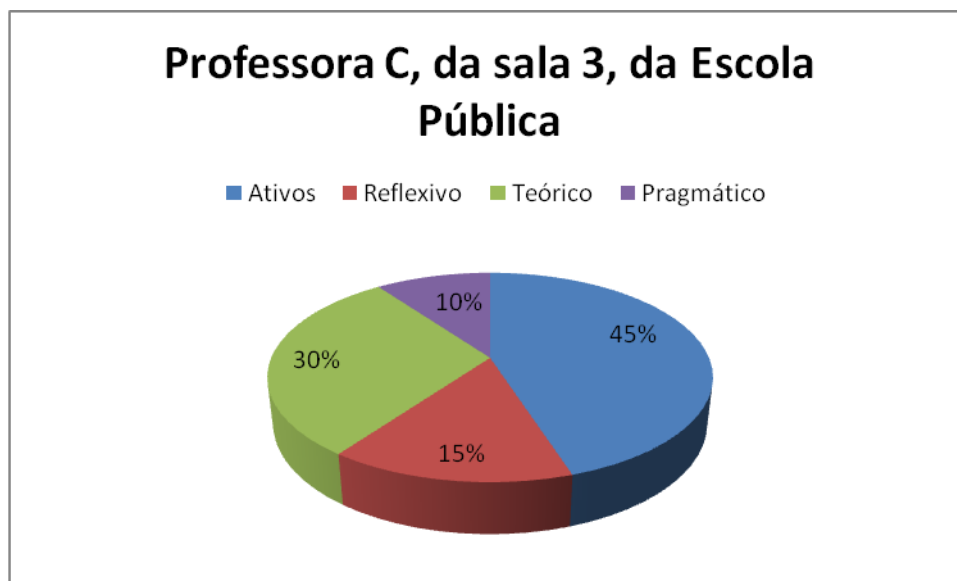
Diferentes das duas primeiras professoras, a professora C, da escola pública, apresentou um resultado bem diferente, conforme demonstra a tabela 7 e o gráfico 8.

Tabela 7- Professora C, da sala 3, da Escola Pública

Estilos	Freq.	%
Ativo	9	45%
Reflexivo	3	15%
Teórico	6	30%
Pragmático	2	10%

Gráfico 8- Estilos de Aprendizagem da Professora C.

³¹ Dos quatro Estilos de Aprendizagem estudados, o estilo reflexivo é o que se diferencia dos demais em sua utilização mental, uma vez que os estilos de aprendizagem ativo, teórico e pragmático são utilizados quase que na mesma intensidade. Isso permite concluir que os universitários que participaram da investigação, de modo geral, apresentam características de ponderação, observação, receptividade, análise e persistência em maior quantidade, que as outras características referentes aos outros estudos.



Esta professora apresentou como estilo predominante o ativo, com 45% das respostas, sendo seguido pelo teórico com 30%.

De acordo com Alonso (1994), o estilo ativo, apresenta como característica a animação, ousadia, criatividade, inovação, competitividade, participação, entre outros, fatores observados no estilo de dar aula da professora C

- Pessoal, vamos lá para a grama criar nosso quadro de girassóis com os pés!
- Hoje eu serei a professora maluquinha, então nossas atividades hoje serão todas malucas!!
- Quero ver quem vai à mesa e acha no alfabeto móvel a letra A! O primeiro que encontrar ganha uma estrela!

Os estilos de aprendizagem de cada professor são marcas fortes no seu estilo de ensinar, uma vez que ambos estão estreitamente relacionados. Desse modo, far-se-á nas páginas a seguir uma análise dos estilos de aprender dos alunos e a relação que eles têm ao longo do ano letivo com o estilo de ensinar da professora.

4.1.3 Aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem

Como já exposto, o Inventário Portilho /Beltrami de Estilos de Aprendizagem foi aplicado em três diferentes momentos, observando as diferenças e semelhanças entre os períodos.

A primeira aplicação do Inventário Portilho/Beltrami tinha como objetivo detectar o estilo de aprendizagem dos alunos no início do ano letivo, antes de conviverem muito tempo com sua professora.

Os resultados das aplicações seguiram o mesmo critério estabelecido para apresentar os dados das professoras.

O Inventário Portilho/Beltrami foi aplicado pela primeira vez na turma A, da sala um, da escola particular, no início do mês de maio.

Composta por 18 alunos, a turma contou somente com a participação de nove, pois alguns pais não assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo D).

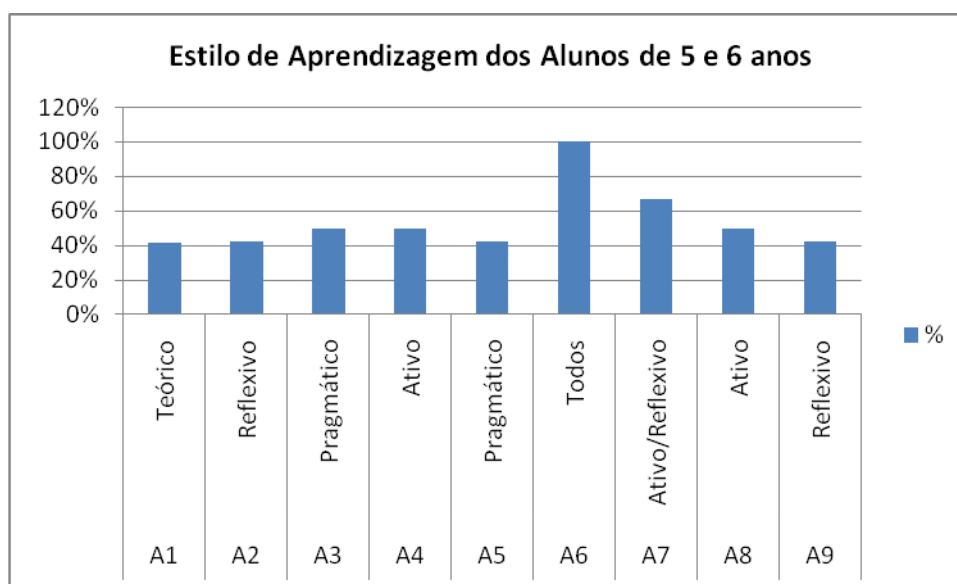
A aplicação ocorreu de forma individual, levando em média 20 minutos de aplicação por criança.

Tabela 8- Sala A- Primeira Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
A1	Teórico	42%	5
A2	Reflexivo	42%	5
A3	Pragmático	50%	6
A4	Ativo	50%	6
A5	Pragmático	42%	5
A6	Todos	100%	12
A7	Ativo/Reflexivo	67%	8
A8	Ativo	50%	6
A9	Reflexivo	42%	5

Conforme demonstra da tabela 8, pode-se perceber que os estilos de aprender das crianças da sala A, é variado, estando presentes todos os estilos em uma mesma turma.

Gráfico 9- Sala A- Primeira Aplicação



Durante essa primeira aplicação, as crianças escutavam as instruções com atenção, não sendo necessário utilizar nomes de colegas e da professora para exemplificar as ilustrações do inventário, uma vez que elas compreendiam perfeitamente as situações apresentadas.

Conforme demonstra a tabela 8 e o gráfico 9, as crianças da sala A apresentaram estilos variados no início do ano letivo. Somente os alunos A2 e A9 apresentaram o estilo reflexivo igual ao de sua professora. E os alunos A6 e A7, apresentam combinações com o estilo reflexivo, o que demonstra que a sala contava com uma diversidade de estilos de aprendizagem.

Já a aplicação do Inventário com a Turma B contou com a participação de nove dos doze alunos, pelo mesmo fato ocorrido com a Turma A.

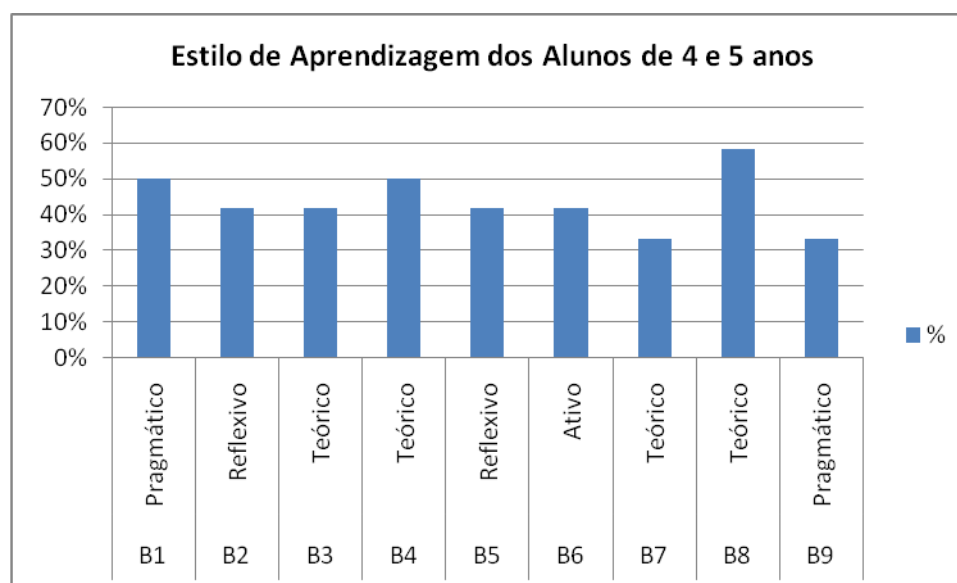
A média de aplicação do instrumento por crianças variou de 25 a 30 minutos. Durante essa primeira aplicação, as crianças escutavam as instruções com atenção e foi necessário utilizar o nome de colegas e da professora para exemplificar as ilustrações do inventário, fato que se justifica uma vez que as crianças dessa turma eram menores, entre 4 e 5 anos.

O resultado desse primeiro momento pode ser visto na Tabela 9 e no Gráfico 10.

Tabela 9- Sala B – Primeira Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
B1	Pragmático	50%	6
B2	Reflexivo	42%	5
B3	Teórico	42%	5
B4	Teórico	50%	6
B5	Reflexivo	42%	5
B6	Ativo	42%	5
B7	Teórico	33%	4
B8	Teórico	58%	7
B9	Pragmático	33%	4

Gráfico 10- Sala B – Primeira Aplicação



Como pode ser observado, um grupo significativo de alunos da turma, apresenta como estilo predominante o Teórico – alunos B3, B4, B7, B8.

Somente dois alunos têm como estilo predominante o reflexivo- alunos B2 e B5, iguais aos da professora, o que demonstra, mais uma vez, uma variedade de estilos na sala de aula.

A aplicação do instrumento na sala C da escola pública contou com a adesão de todos os alunos da sala, necessitando de ajustes, pois o Inventário Portilho/Beltrami foi desenvolvido para ser aplicado com crianças de 5, 6 e 7 anos. Entretanto, devido a suas ilustrações e questões também fazerem parte

do cotidiano de crianças de 3 e 4 anos, optou-se por aplicar o instrumento nessa faixa etária, expandindo suas possibilidades de aplicação.

Pelo fato de ter sido aplicado pela primeira vez com crianças de 3 e 4 anos, reapliquei o instrumento dois dias depois da primeira aplicação com a mesma turma, para verificar se as respostas das crianças eram coerentes com seu estilo de aprender, ou se elas estavam aleatoriamente apontando uma resposta. Em ambas as aplicações o tempo médio foi de 25 a 30 minutos.

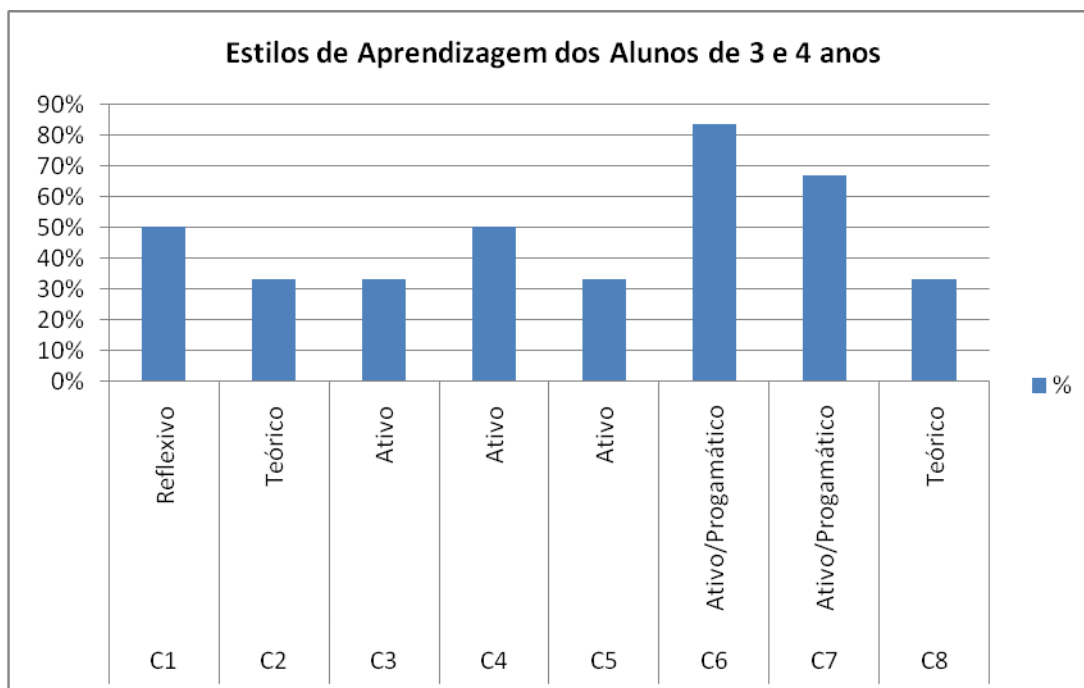
Ao avaliar os dados das duas aplicações, percebe-se que as respostas foram exatamente as mesmas, sem alteração. O que comprova que as crianças estavam pensando sobre o seu estilo de aprender por meio do instrumento e não dando simplesmente uma resposta para dar conta da pergunta.

Na tabela 10 e no gráfico 11 pode-se verificar os resultados da aplicação

Tabela 10-Sala C- Primeira Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
C1	Reflexivo	50%	6
C2	Teórico	33%	4
C3	Ativo	33%	4
C4	Ativo	50%	6
C5	Ativo	33%	4
C6	Ativo/Pragmático	83%	10
C7	Ativo/Pragmático	67%	8
C8	Teórico	33%	4

Gráfico 11- Sala C- Primeira Aplicação



Ao fazer a leitura do gráfico 11, observa-se a predominância do estilo ativo, aparecendo em 5 crianças (C3, C4, C5, C6 e C7). Nessa faixa etária (crianças de 3 e 4 anos), é natural que a criança seja ativa. Segundo o RCNI de Formação Pessoal e Social (1998, p. 27), a criança entre os 3 e 4 anos está aprofundando e ampliando seu autoconhecimento e o conhecimento que tem sobre o mundo, por isso ela está progressivamente sendo capaz de

- Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.

A infância é o momento em que a criança brinca aprendendo. A esse respeito, Parolin (2007, p. 55) afirma: “a infância é tempo de brincar, experimentar, aprender. É um tempo precioso que não pode ser impedido nem postergado”. Assim, encontramos com maior facilidade nas salas de crianças de 3 e 4 anos situações mais dinâmicas, diferenciadas e que exigem desafios,

uma vez que esse sujeito está constantemente necessitando de novos conhecimentos e situações para aprender.

Quanto maior a diversidade de situações, maior a possibilidade de ele aprender, socializar-se e desenvolver-se.

4.2 Segundo Momento de Intervenção.

O segundo momento de intervenção teve como marco a segunda aplicação do inventário Portilho/Beltrami com as crianças, bem como uma análise das duas primeiras aplicações que culminou com uma intervenção com as professoras, a fim de fazê-las repensar os aspectos que permeiam sua prática educativa.

Encontrar-se-á nas páginas que se seguem, as análises referentes a esse segundo momento de intervenção.

4.2.1 Segunda Aplicação do Inventário Portilho/Beltrami.

A segunda aplicação do Inventário Portilho/Beltrami, teve como objetivo, verificar se os estilos de aprendizagem dos alunos no meio do ano letivo se alteravam. Caso a resposta fosse positiva, o foco de atenção cairia na relação entre o estilo de aprendizagem das crianças e da professora.

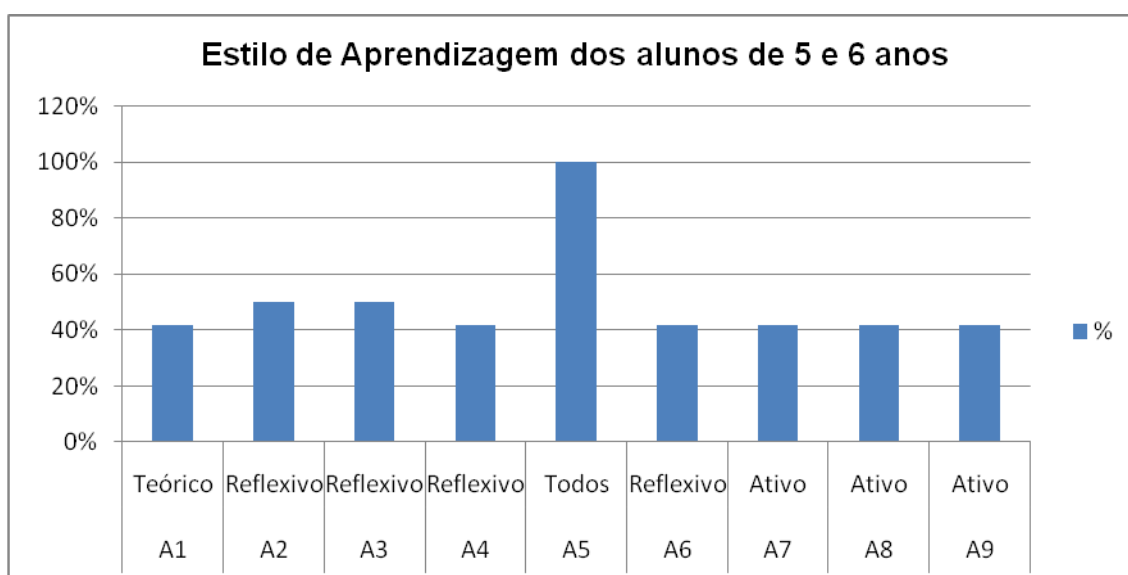
O Inventário Portilho/Beltrami, foi aplicado pela segunda vez na turma A, da sala 1, da escola particular, no início do mês de julho, respeitando dois meses de intervalo.

A aplicação seguiu os mesmo padrões da primeira aplicação e teve o mesmo tempo médio de 20 minutos por criança.

O que surpreendeu, foi à variação dos estilos das crianças ao longo do período. Essa constatação pode ser observada na leitura da tabela 11 e do gráfico 12.

Tabela 11: Sala A- Segunda Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
A1	Teórico	42%	5
A2	Reflexivo	50%	6
A3	Reflexivo	50%	6
A4	Reflexivo	42%	5
A5	Todos	100%	12
A6	Reflexivo	42%	5
A7	Ativo	42%	5
A8	Ativo	42%	5
A9	Ativo	42%	5

Gráfico 12- Sala A- Segunda Aplicação

Os dados demonstram que houve a alteração do estilo de aprender das crianças, em comparação com a primeira aplicação.

Ao ler os dados, percebe-se que os dois estilos predominantes da professora da sala A1 (reflexivo 33% e ativo 25%) estão presentes nos estilos de aprender dos alunos, excluindo apenas o A1 que manteve a predominância do estilo teórico.

Desse modo, pode-se dizer que as aprendizagens desenvolvidas dentro do ambiente de sala de aula são situações individuais construídas por

cada sujeito a partir de situações anteriormente assimiladas, reorganizando seus conhecimentos e construindo juízo de valores. Entretanto, mesmo sendo uma situação individual, ela recebe influências do meio. A esse respeito, Parolin (2007, p. 35) afirma que

A natureza das aprendizagens tem uma relação direta com a qualidade dos estímulos e das relações afetivas que foram proporcionadas à criança, com a cultura em que ela está inserida

Pode-se dizer, desta forma, que o modo de ensinar (que se encontra estritamente ligado ao modo de aprender da professora) está influenciando o estilo de aprender das crianças, conforme as constatações anteriormente indicadas. Essa mudança pode ser notada, durante os períodos de observação realizados na sala. Como exemplo, transcreve-se a situação vivida pela turma ao longo de uma aula de ciências sobre os animais ovíparos.

Professora A: Vocês sabem me dizer o nome de algum animal que seja ovíparo?
Aluno B: jacaré
Professora A: isso mesmo! Mais algum?
Aluno D: o coelho.
Professora A: O coelho? Mas, o coelho não bota ovo!
Aluno D: Mas como é que ele trás os ovos da Páscoa?
Professora A: O coelho faz os ovos, ele não nasce do ovo. Na páscoa ele vai até a fábrica de chocolates dele e faz os ovos, ele não os bota como a galinha. Entendeu?
Aluno D: Mas eu sempre achei que ele botava os ovos de páscoa! Por que ele faz os ovos da páscoa então?
Professora A: Isso não importa agora, que tal fazermos uma experiência com ovo de galinha, para vocês observarem como ele é por dentro?
Aluno A: Vamos quebrar ovo!
Professora A: Não, nós não vamos quebrar ovo, vamos fazer uma experiência para retirar a casaca do ovo, mas sem quebrá-lo, para que vocês observem como ele é por dentro.
Aluno D: Prof, eu ainda não entendi porque o coelho não bota ovo, se o coelho da páscoa trás ovos para nós.
Professora A: Vamos fazer a experiência, com seus amigos e outra hora eu te explico sobre os ovos da páscoa e o coelho.

Enquanto se dirigia à mesa central para realizar a experiência, o aluno D fala em voz baixa:

Aluno D: Sempre depois!

Nas falas, pode-se ver que a professora, não privilegia o estilo teórico, uma vez que ela não responde com coerência as dúvidas e indagações do

aluno. Nessa situação, a professora não conseguiu realizar uma análise das dúvidas levantadas pela criança, o que o deixou desconsolado, pois não conseguiu objetivar o porquê o coelho não é um animal ovíparo.

Ainda sobre a conduta dessa professora em sala de aula, pode-se dar como exemplo outra situação.

Em uma aula de língua portuguesa, a professora solicita que os alunos destaquem o alfabeto móvel da cartela, para que possam realizar uma atividade com palavras.

Aluno F: terminei

Professora A: Quem terminou espera, que vamos fazer todos juntos.

Aluno C: Eu já vou escrevendo. Essa figura aqui é UVA, e uva se escreve com U depois V, depois A.

Aluno A: Se a profe ver você escrevendo ela vai brigar. É melhor esperar ela fazer.

Aluno C: Ela demora muito, eu já sei fazer!

Aluno B: Espera a prof. Se não ela vai brigar!

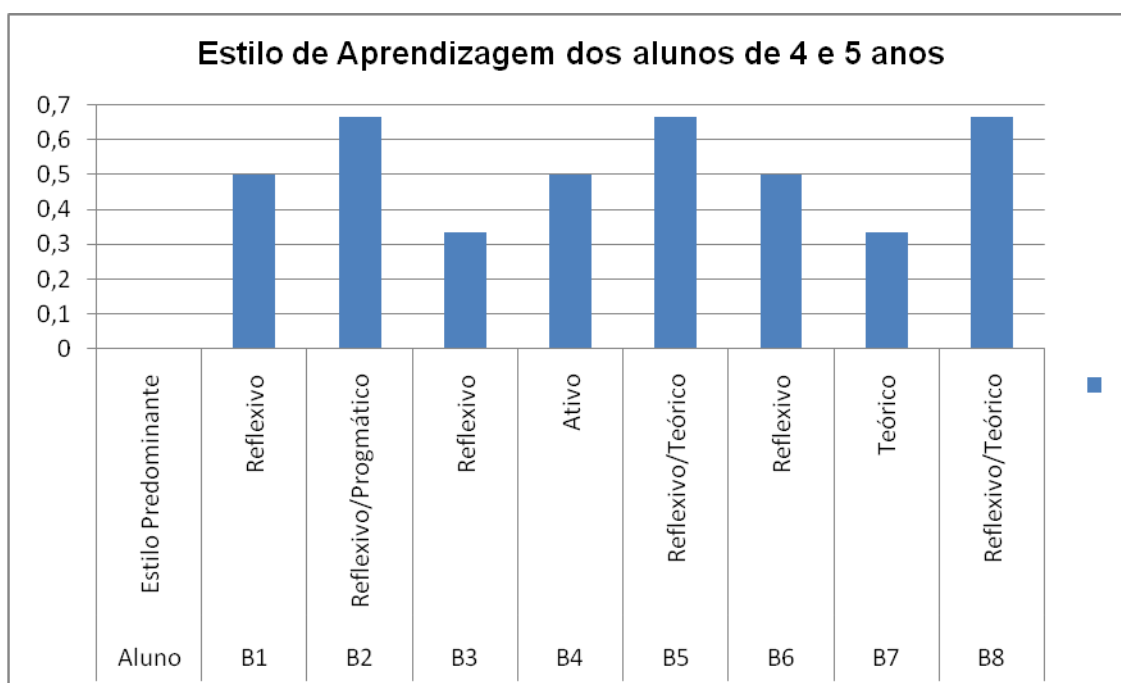
Aluno C: Ai tá bom. Mas ela vai levar um tempão para escrever, porque vai fazer todas as palavras no quadro, e nós vamos ter que dizer letra por letra. Vai demorar muito!

O diálogo das crianças demonstra que mesmo sabendo o que deve ser feito, elas esperam os comandos da professora, uma vez que estão acostumadas com suas atitudes. Assim, preferem esperar o modo dela fazer, para então realizar a tarefa. Situações sistemáticas dessas podem ser um dos motivos que fazem os alunos alterarem seus estilos, pois eles passam a operar de acordo com o que a professora espera deles, e não da forma como eles gostariam de fazer. Isso pode se refletir nas respostas obtidas nessa segunda aplicação, pois as situações são apresentadas para avaliar como a criança faz certas ações no seu dia a dia, sofrendo muitas vezes interferência de adultos e regras sociais.

A aplicação na sala B1 também ocorreu no início do mês de julho, tendo uma alteração no tempo de aplicação, passando para uma média de 20 minutos por criança, denotando um menor período de execução da atividade. As constatações dessa segunda aplicação com a turma B1 podem ser observadas na tabela 12, e no gráfico 14.

Tabela 12-Sala B- Segunda Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
B1	Reflexivo	50%	6
B2	Reflexivo/Progmático	67%	8
B3	Reflexivo	33%	4
B4	Ativo	50%	6
B5	Reflexivo/Teórico	67%	8
B6	Reflexivo	50%	6
B7	Teórico	33%	4
B8	Reflexivo/Teórico	67%	8
B9	Teórico	33%	4

Gráfico 13- Sala B- Segunda Aplicação

Assim como foi constatado na turma A1, o gráfico apresentado também demonstra que ocorreram alterações de estilos de aprendizagem nos alunos na turma B1.

Diante dos resultados, pode-se constatar que um aluno, o B7, que já se dizia teórico, permaneceu no mesmo estilo. Outros dois, o B2 e o B5 modificam algumas características no seu estilo de aprender, aproximando-se mais dos estilos da professora (reflexivo e ativo).

Durante as observações nessa sala de aula e as conversas com a professora, percebe-se que ela passa por um momento de crise frente à

profissão, não se envolvendo nas atividades de modo geral, cumprindo com os conteúdos sem a preocupação de articulá-los a outras situações trazidas pelos alunos.

A imagem geral desta turma demonstra que os alunos, na maioria, modificaram seus estilos de aprendizagem, como na sala A. O que se nota de diferente é que essa mudança nos estilos não está relacionada ao estilo da professora.

Diante disso, pode-se dizer que, as crianças variam seus estilos de aprendizagem, antes de acomodar um estilo predominante, e que a interferência da professora, pode influenciar para que essas mudanças ocorram dentro do seu estilo predominante, como ocorreu na sala A1. Ou ainda, o relacionamento entre as crianças, o convívio e as trocas em sala de aula é outro fator determinante na construção de características nas aprendizagens.

A criança de Educação Infantil estabelece em sua escola relações, e a partir dela surgem variantes de extrema importância: o conhecimento e as representações que ela fará desse mundo que a envolve.

A esse respeito Kramer (2007, p. 20) afirma

Isso quer dizer que as crianças participam da construção de seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa de seu desenvolvimento.
[...] Do ponto de vista cognitivo, destacamos a necessidade de levar sempre em consideração o fato de que a criança conhece e constrói as noções e os conceitos à medida que age, observa e relaciona os objetos do mundo físico. É no decorrer das atividades que realizam que as crianças incorporam dados e relações e é enfrentando desafios e trocando informações umas com as outras e com os adultos que elas desenvolvem seu pensamento

Desse modo, não é apenas o professor que pode ser considerado o “objeto” na relação epistemológica do conhecimento. As interações das crianças entre si, os objetos pertencentes ao ambiente educativo são fontes e fatores de transformação no modo que essas lêem e codificam as informações do ambiente. Como exemplo dessa parceria entre as crianças, pode-se dar como exemplo, a situação vivida durante uma aula sobre borboletas.

Professora B: Vocês estão vendo essa atividade, que animal vocês vêem nela?

Aluno F: Duas borboletas!

Professora B: Isso mesmo, então cada criança vai escolher um material para enfeitar essas borboletas. Podem buscar!

Aluno D: As duas borboletas são diferentes. Por que elas são diferentes profe?

Professora B: Porque ninguém é igual a ninguém. Olhe para seus amigos, tem alguém igual a você?

Aluno D: Não.

Professora B: Então, ninguém é igual!

Aluno A: O “D”, eu já vi no Discovery Kids, que existem borboletas e mariposas. As borboletas são diferentes da mariposas, porque geralmente elas têm cores mais claras e são menores. Acho que essa grande aqui é mariposa e a menor é borboleta. Então pinta a grande de cor escura e a pequena de co clara.

Aluno D: Humm, e o que mais você sabe delas?

Aluno A: Eu sei que uma gosta do dia e outra da noite, mas agora não lembro se a mariposa gosta do dia ou da noite.

Aluno D: Vou perguntar para meu pai!

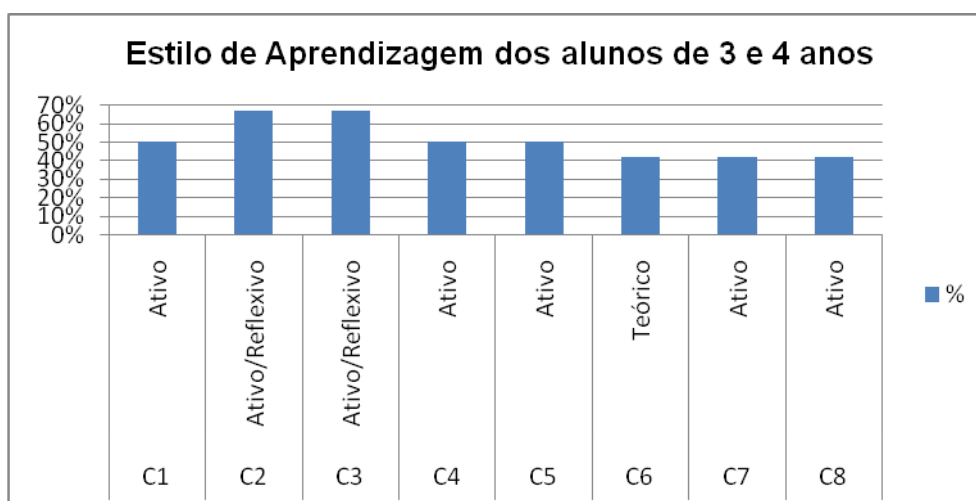
Nas falas transcritas, percebe-se que a professora explora de modo superficial os levantamentos feitos pelas crianças, fazendo com que os próprios alunos troquem informações entre si, o que despertou ainda mais a curiosidade e o levantamento de hipótese infantil.

A aplicação na sala C1 ocorreu no início do segundo semestre, conforme previamente planejado. Devido à pandemia da gripe H1N1, essa aplicação ocorreu somente na última semana do mês de agosto, data em que as escolas da cidade de Curitiba retornaram as aulas, perfazendo um intervalo de três meses entre as aplicações do Inventário. O tempo de aplicação diminuiu, passando para uma média de 25 minutos por criança.

O resultado dessa segunda aplicação pode ser observado na tabela 13, e no gráfico 15.

Tabela 13- Sala C- Segunda Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
C1	Ativo	50%	6
C2	Ativo/Reflexivo	67%	8
C3	Ativo/Reflexivo	67%	8
C4	Ativo	50%	6
C5	Ativo	50%	6
C6	Teórico	42%	5
C7	Ativo	42%	5
C8	Ativo	42%	5

Gráfico 145- Sala C- Segunda Aplicação

Nessa sala C1, também ocorreu à mudança de estilo entre a primeira e a segunda aplicação. Como se verifica, percebe-se que os alunos alteraram seus estilos entre a primeira e a segunda aplicação, constatando uma predominância no estilo ativo.

Essas alterações vêm ao encontro dos estilos predominantes de aprendizagem da professora C1, que tem o estilo ativo (45%) combinado com o teórico (30%).

Fator surpreendente é que todos os alunos têm um dos estilos predominantes da professora, sendo que somente os alunos C2 e C3 fazem combinações com outros estilos.

Ao analisar o resultado dessa turma, pode-se afirmar que o estilo de ensinar/aprender da professora, exerce influências marcantes sobre a turma, fazendo com que todos os alunos estejam assimilando seu estilo. Pode-se dar como exemplo, uma observação realizada durante uma gincana de dia das crianças no pátio da escola.

Professora C: Vamos lá turma, vamos ganhar da sala da prof. A
Aluno B; Profe Pode deixar que eles não vão ganhar de nós, nós vamos ser os primeiros.
Aluno C: Vamos ganhar, porque eu não gosto de perder.
Aluno A: Nem eu!
Professora A: Nossa, a sua sala absorve rapidamente seu jeito de ser heim "C".
Professora C: É que nós somos muito unidos, e não deixamos que ninguém ganhe de nós.

Ao longo da gincana o aluno A, não para de perguntar o número de vitórias. Sempre que a turma perde uma das atividades, todos demonstram irritação.

As crianças de Educação Infantil estão no processo de experimentar o mundo que as cercam, bem como buscam encontrar por meio das experiências vividas o caminho pelo qual aprendem. Pozo (2004, p. 12) destaca que a ampliação das estratégias e estilos de aprendizagem e a “nossa capacidade de conhecer é produto das formas específicas a partir das quais aprendemos que, por sua vez, são resultados de nossa capacidade de conhecermos nós mesmos e, através de nós, conhecer o mundo”.

Essa constatação tem importância para as professoras de Educação Infantil e suas práticas de sala de aula, pois, ao perceber que as crianças são influenciadas pelos estilos de ensinar, ela, mais do que nunca, deve variar suas práticas para possibilitar uma diversidade de caminhos na aprendizagem de seus alunos.

Partindo desse pressuposto, tornou-se necessário apresentar esses dados para as professoras e conversar com elas sobre seus trabalhos, instigando-as a fazer uma reflexão metacognitiva sobre as diversas relações que estabelecem com o conhecimento, com as didáticas de sala de aula, com os alunos, com o planejamento, etc. Segundo Portilho (2009b, p. 135),

A metacognição exige uma reflexão contínua e progressiva do nosso funcionamento cognitivo, isso é, de nossas estratégias e estilos de aprendizagem. O ensino, numa perspectiva metacognitiva, solicita que o professor ofereça oportunidades ao aluno de aplicar as estratégias de aprendidas em situações diferentes da anterior.

A seguir apresenta-se a estrutura dessas conversas, bem como o material entregue para as professoras para repensar seu trabalho (Apêndice 3) e o instrumento criado para que as mesmas registrassem suas reflexões ao longo da proposta apresentada (Apêndice 1).

4.2.2 Proposta para repensar o planejamento e as atitudes em sala de aula.

Considerado o momento mais decisivo e importante da pesquisa, a apresentação dos dados obtidos durante as duas aplicações do Inventário Portilho/Beltrami para as professoras tinha como objetivo oportunizar um ambiente de parceria entre a pesquisadora e as professoras para ressignificar a prática docente a partir das reflexões constatadas ao longo do processo.

A esse respeito, Portilho (2009, p. 103) esclarece que, “como aprendentes, necessitamos olhar constantemente para nós mesmos, revisar nossas estratégias e estilos utilizados, avaliando os resultados e o processo”. É seguindo esse pensamento que o processo de apresentação da proposta ocorreu, pois, como alerta Bransford, Brown, e Cocking (2007, p.300),

Os professores têm o papel decisivo de ajudar os aprendizes a partilhar sua compreensão, tomando-a como ponto de partida, corrigindo as concepções incoerentes, observando os aprendizes e envolvendo-se com eles durante o processo de aprendizagem.

Completando ainda o pensamento supracitado, para que a professora esteja habilitada a auxiliar seus alunos, ela também precisa ter a atitude de corrigir suas práticas e concepções, percebendo-se não somente como aquela que ensina, mas também como aquela que aprende constantemente e ao longo de toda a vida.

A apresentação dos dados carregados ocorreu com a professora A da sala 1 da escola particular, no dia 25 de agosto de 2009, às 15 horas.

Foi apresentada a ela uma carta (apêndice C) contendo as informações necessárias sobre as duas aplicações, bem como uma breve explicação das características de cada estilo de aprendizagem.

Enquanto apresentava a proposta para a professora A, a mesma mostrou-se receptiva com a conversa.

Primeiramente, foi apresentado o cruzamento entre os estilos dos alunos aprenderem, o estilo de aprender dela e exemplos das observações realizadas em sua sala de aula que indicavam características do estilo de aprender presentes na prática docente.

A partir dos dados, foi apresentada a professora situações de sala de aula em que ela privilegia a observação e análise antes do início de uma tarefa características referentes ao estilo reflexivo. Pode-se dar como exemplo alguma falar utilizadas pela mesma:

- *Observem bem antes de iniciar a tarefa, o que vocês acham que tem que ser feito?*
- *Que outros caminhos nós podemos seguir?*
- *Alguém tem outra idéia de como resolver essa situação?*
- *Será que essa é a única resposta? Existe outra possibilidade?*

Também se pode perceber na fala dessa professora, alguns traços do estilo ativo; como curiosidade, incentivo a rapidez, a competição e a disposição em ajudar.

- *Turminha, hoje eu encontrei um livro bem legal sobre os dinossauros, querem ver?*
- *“F”, que brinquedo é esse que você trouxe hoje? O que ele faz? Vamos mostrar para toda a turma!*
- *Quero ver quem termina rapidinho essa tarefa. Quem terminar rápido e fizer certo eu dou uma bala!*
- *Quem terminou, ajuda quem ainda está fazendo!*

Além de exemplos de fala, mostrou-se para a professora A, alguns exemplos de conduta de aula que podem ter contribuído para as crianças terem alterado seus estilos.

- *Primeiro eu vou mostrar uma forma de realizar essa atividade, mas não é para copiar, quero ver se você observem como a profe vai explicar e tentam encontrar uma outra forma para fazer a atividade.*
- *Turma, olhem só. A profe vai fazer uma lição com vocês, mas para fazer, temos que prestar muita, muita, muita atenção.*
- *Vamos aplicar essas nossas hipóteses para verificar qual é a melhor?*
- *Depois nós vemos isso “C”, vamos realizar a atividade agora para ver como vocês se saem!*
- *Turminha, eu trouxe hoje um desafio, quero ver quem é esperto e descobre primeiro como realizá-lo.*
- *Qual é a regra da sala? Quem termina antes, ajuda o colega a terminar!*

Ao longo desses apontamentos, a professora sentiu-se surpresa ao se reconhecer dentro das características que foram apresentadas, afirmando

Professora A: *Jesus amado! Nunca tinha notado que incentivava tanto a competição em sala e que meu jeito de aprender estava tão presente no meu jeito de ensinar. Como meus alunos estão absorvendo minhas características (risos). É preciso repensar essas coisas que você está me mostrando!*

Para repensar a proposta de elaboração e execução de aula, foi solicitado que a professora dentro dos temas abordados em sala, elaborasse atividades que privilegiassem os 4 estilos. Dessa forma em um mesmo tema, ela poderia selecionar 4 atividades diferentes que desse enfoque ora para um estilo, ora para outro.

O encontro com a professora B, da sala 2, da escola particular, ocorreu no dia 26 de agosto de 2009, às 14 horas. A mesma demonstrou-se apreensiva com a conversa e com os exemplos apresentados advindos das observações.

Apresentou-se a professora B exemplo da sua conduta durante suas aulas, e o modo como ela as conduz.

*-Eu vou colocar a cola para vocês não lambuzarem a atividade.
- Não é para fazer isso bonitinho! Eu falei como tem que fazer!
- Bonitinha, eu falei que o sol é amarelo e não laranja.
- Olha! Eu já recortei várias palavras com "M", é só vir aqui e pegar, nem precisa procurar na revista!*

Com esses exemplos, foi mostrado para a professora, que ela sempre diz exatamente o que e como as crianças devem realizar as atividades, não possibilitando outro tipo de experiência com o trabalho realizado em sala. Ainda, demonstrou-se que as atividades estavam sendo meramente de registro, não levando a turma a realizar ligações dos conhecimentos com outras áreas, ou até mesmo com situações práticas do dia a dia.

Como exemplo de suas falas, citou-se:

*- Olhem como se faz!
- Eu vou recortar e vocês pegam aqui e colam na atividade.
- É só para escrever o nome do colega que está ao seu lado, copia do crachá de nome do amigo.
- A letra "D" é a letra do dado, do dedo, de dia. Então desenha um dedo da folha e pode entregar!
- Bonitinha, não precisa pegar a tesoura, eu já recortei várias figuras de animais é só pegar lá na mesa e colar.*

Durante a conversa sobre os apontamentos de sua conduta, a professora B chegou a ficar corada e com os olhos marejados de lágrimas. Surpreendeu-se com os dados, dizendo

Professora B: *Nossa! Não havia percebido que minha insatisfação com a profissão e com a instituição está tão marcada no meu trabalho com as crianças. Sinto até vergonha de ver esses dados e observações feitas por você! Acho, vou pensar muito mais do que um planejamento, vou ter que pensar na minha postura, no meu compromisso ético com essas crianças. Desculpe-me!*

Tomar conta de uma realidade a partir do olhar do outro pode ser doloroso e por vezes desafiador. A esse respeito, Caldeira e Parolin (2007, p.17) afirmam

Entende-se que os professores para se prepararem para enfrentar o desafio de provocar aprendizagens num mundo de incertezas, necessitam ter suas mentes despertadas para a delicadeza e amplitude das relações que educam. O desafio de compreender o ser humano e suas peculiaridades se faz vivendo diferentes situações, refletindo sobre elas e compartilhando suas reflexões com seus pares.

A partir deste referencial, a conversa com a professora aconteceu no sentido de que não é o caso de pedir desculpas, mas de privilegiar um momento de reflexão sobre o trabalho, hábito pouco desenvolvido.

A apresentação dos dados com a professora C ocorreu no dia 1 de setembro de 2009, às 17 horas. Seguindo o padrão dos encontros anteriores

A característica marcante do estilo ativo da professora C estava presente em suas falas

- *Galerinha, vamos nos divertir!*
- *Pessoal, vamos aprender a desenhar uma árvore, então cada um escolhe uma cor e pega um pincel, vamos aprender pintando!*
- *Hoje quero ver quem ganha a dança das cadeiras!*
- *Que tal se nós fizermos a lição lá no parquinho?*

Além dessas falas, pode-se observar na condução das aulas atitudes como:

-Pessoal, não tem tinta roxa aqui na escola, mas como podemos fazer uma beterraba que não seja roxa? Que tal nós fazermos a nossa tinta roxa, misturando duas cores? A Azul e a Vermelha!!!

- Quem tem coragem de vir aqui na frente e ensinar uma música para toda a turma?

- Vamos nos pendurar nessas árvores e fingir que somos macacos. Só cuidado para não cair e quebrar o braço.

- Por que você está se desenhando só com a cabeça e os braços?

- Eu já te mostrei como se escreve o seu nome, porque você está colocando as letras todas ao contrário?

-Nossa que desenho feio, pinta dentro do limite e não deixa sair esse traçado.

- Vocês estão muito manhosos, o que é isso?

- Macacadas têm pouco pão para fazer um sanduíche duplo. O que podemos fazer para resolver isso?

Durante a colocação de exemplos e a reflexão conjunta sobre essas atitudes, mostrou-se para a professora, que as crianças de 3 anos, estão na fase de desenhar figuras irradiadas e continentes. Para uma melhor compreensão dessa teoria, levou-se para a professora, um capítulo do livro “A criança e seu desenho” de Philippe Greig, onde continha informações pedagógicas sobre a evolução do desenho infantil.

Um dos trechos lidos com a professora durante a reflexão foi:

Os elementos irradiados muitas vezes não têm correspondência com nossos membros, e essas críticas mostram que uma certa projeção do esquema corporal é igualmente esperada aqui. Constatam-se esforços parciais nessa direção, para os membros ou para os olhos que são introduzidos e, às vezes, designados. Esse esforço conduz, aos 3 anos e meio em média, à figura-girino verdadeira, que rapidamente vai enriquecendo de precisão e detalhes. (Greig, 2004, p.36)

Ao compreender que os desenhos de seus alunos e a fase de desenvolvimento que eles estavam estão vinculados, a professora C afirmou:

Professora C: *Eu já havia ouvido falar dessas coisas na faculdade, mas não imaginava que isso teria validade aqui. Se eu parar para pensar, muita coisa que ignorei nas aulas, são importantes para o que você está me trazendo aqui! Acho que vou ter que voltar a estudar algumas coisas.*

Enquanto falava isso, percebeu-se no rosto da professora que ela estava refletindo sobre a conversa e estabelecendo conexões com os

conhecimentos adquiridos na sua formação. Refutando a resposta dada na pergunta 5 da entrevista: *Em que medida sua formação acadêmica ajudou e dificultou sua atuação em sala de aula*, a professora havia informado que

Professora C: <i>Não ajudou em nada e não dificultou em nada. Na Educação Infantil o que facilita é ter jeito com a criança, você aprende no dia a dia...</i>

Durante a conversa com a pesquisadora, a professora foi tomando consciência do seu papel profissional e percebendo que trabalhar na Educação Infantil exige muito mais do que ter jeito com as crianças. Exige reflexões diárias, busca constante pelo conhecimento, relação entre a teoria e a prática, adaptação e alteração de atitudes, e um processo contínuo de formação.

Para repensar o planejamento e as práticas de sala de aula, deu-se um intervalo de 2 meses para que as professoras pudessem refletir sobre a conversa e os dados apresentados, bem como terem tempo para estabelecer a mudança que a proposta exigia. Para este momento, foi entregue uma ficha metacognitiva (Apêndice 1) para que as professoras pudessem anotar, semanalmente, os aspectos que mais lhe ajudavam ou dificultavam no trabalho, bem como quais práticas poderiam ou não ser reaproveitadas em outras situações.

4.3 Terceiro Momento de Intervenção

O terceiro momento de intervenção ficou marcado pelas observações de aula, bem como pela terceira etapa da aplicação do Inventário Portilho/Beltrami nas crianças e uma conversa de encerramento e despedida com as professoras.

4.3.1 Terceira Aplicação do Inventário Portilho/Beltrami.

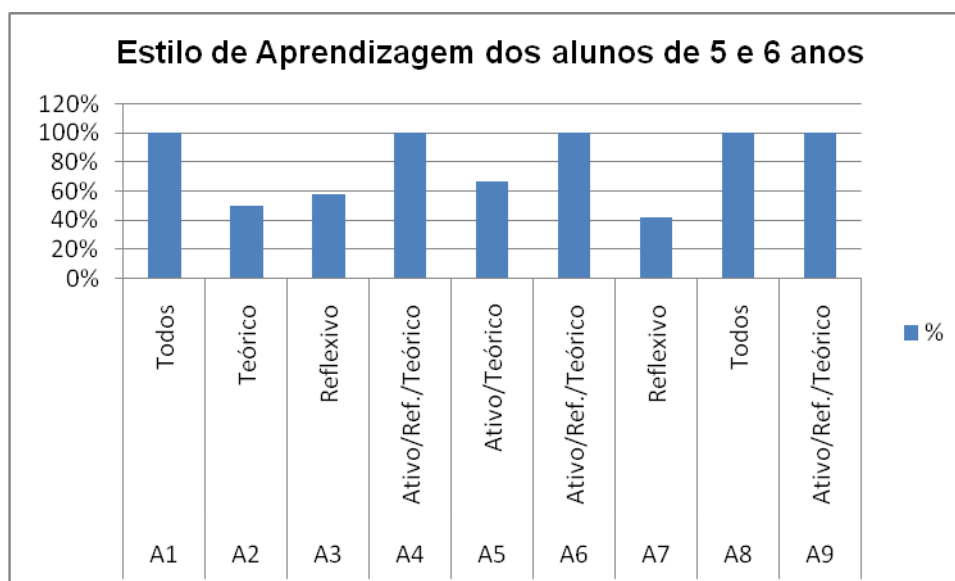
A terceira aplicação do Inventário Portilho/Beltrami ocorreu no mês de novembro de 2009, nas três escolas, totalizando dois meses entre a segunda e a terceira aplicação. Esse momento tinha por objetivo verificar se as mudanças no planejamento, na execução e na avaliação das aulas ministradas, possibilitando um equilíbrio entre os estilos de ensinar e aprender das professoras e alunos.

Na turma A, os resultados podem ser acompanhados na tabela 14 e no gráfico 16.

Tabela 14- Sala A- Terceira Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
A1	Todos	100%	12
A2	Teórico	50%	6
A3	Reflexivo	58%	7
A4	Ativo/Ref./Teórico	100%	12
A5	Ativo/Teórico	67%	8
A6	Ativo/Ref./Teórico	100%	12
A7	Reflexivo	42%	5
A8	Todos	100%	12
A9	Ativo/Ref./Teórico	100%	12

Gráfico 156- Sala A- Terceira Aplicação



Como pode ser observado, das nove crianças da Turma A, seis conseguiram fazer uma combinação de mais de um estilo, sendo os alunos A1, A4, A5, A6, A8 e A9 os representantes dessa afirmação. Os alunos A2, A3 e A7 tiveram apenas um estilo como predominante.

Nas análises realizadas, percebe-se que o estilo que menos aparece ao longo dessa pesquisa na turma A é o estilo pragmático, confundindo-se muitas vezes com o estilo ativo.

Segundo Portillo (2009, p. 101), as pessoas pragmáticas “são as que tendem a colocar em prática as idéias; mostram-se impacientes até poder aplicar o que aprenderam; têm como objetivo a funcionalidade”. E o estilo ativo “são as pessoas que se destacam por sua vivacidade, mente aberta e gosto por novas experiências”. Essa mistura entre os conceitos e as características de cada estilo estiveram registradas na primeira ficha metacognitiva da professora A. Quando perguntado, *qual foi a sua dificuldade em trabalhar com os estilos de aprender dos alunos*, ela destacou

Professora A: O completo entendimento de cada estilo, principalmente a tenuidade de características do estilo ativo e pragmático. Para mim, as suas características estão muito próximas, dificultando elaborar aulas diferentes que atinjam ora um ora outro.

Um exemplo dessa dificuldade foi vista em uma aula de ciências, quando as crianças trabalharam com uma experiência com o Ovo.

Professora A: Turma, hoje vamos realizar uma experiência de ciências, nela vamos ver como podemos fazer para retirar a casca do ovo sem quebrá-lo. Alguém tem alguma idéia de como podemos fazer isso?

Aluno 1: Vamos usar uma agulha e tirar o que tem dentro como se fosse sangue!

Aluno 2: Podemos fazer um furinho bem pequeno e tirar o que tem dentro!

Aluno 3: derrrrrr não é para quebrar a casca!

Professora: que tal colocar esse ovo dentro de um copo cheio de vinagre e deixar lá dentro por alguns dias!!! Vamos ver o que acontece?

Aluno 1: prof. Vamos fazer também com agulha para ver se dá certo?

Professora: eu não tenho agulha aqui!

Aluno 1: Mas podemos trazer amanhã e tentar.

Professora: Outro dia fazemos isso! Ok?

Aluno 1: aaaaaaaa.

No exemplo transcrito, a professora trouxe para a sala de aula uma situação-problema, que era ao mesmo tempo uma experiência nova para a turma e possibilitava o levantamento de hipóteses. Entretanto, a dificuldade em discriminar as características dos dois estilos acabou não permitindo a ela atender as alternativas sugeridas pelos alunos, e favorecem a realização da atividade conforme havia planejado.

Algumas hipóteses foram levantadas. Ao fazer uma análise dessa dificuldade em realizar atividades com características pragmáticas levanta-se como um dos aspectos, a superficialidade com que a professora trata o conteúdo que trabalha. Quando se tem claro o sentido e a relevância do que está sendo trabalhado, é mais fácil transformar esse conteúdo em algo significativo para ela e para as crianças.

Outra hipótese está ligada à fragilidade das técnicas necessárias para realizar esse trabalho. Muitas vezes, a professora não possui um aparato de técnicas que lhe possibilite realizar certas atividades em sala de aula, como foi no caso da experiência de ciências. Se ela não tiver uma formação adequada para lidar com essas situações, então provavelmente irá somente tratá-las sem o devido aprofundamento e exploração que esse tipo de tarefa necessita.

Esse último ponto salientado pode ser comprovado. Quando registrado na ficha metacognitiva acerca do ponto de vista dela como havia sido a aula, ela destaca

Professora A: <i>Foi muito boa, pois pude observar que as crianças demonstraram maior interesse.</i>
--

Esse despertar do interesse das crianças foi algo positivo e uma conquista no trabalho dessa professora. Entretanto, faltou-lhe explorar esse interesse infantil, pois, conforme afirma Pozo (2002, p.235), “o aprendiz deve compreender o que está fazendo e por que está fazendo, o que, por sua vez, exigirá uma reflexão consciente, um metaconhecimento sobre os procedimentos empregados”. Partindo desse interesse e dessas hipóteses trabalhadas, as crianças vão sendo capazes de refletir sobre seus processos cognitivos, o que implica, segundo Portilho e Tescarolo (2006, p.03) “considerar o cotidiano humano imerso em uma realidade cheia de contradições, mistérios,

incertezas e esperanças, em um contraponto de perplexidade e admiração”. Ou seja, é partindo das hipóteses que a professora poderá desenvolver com as crianças estratégias metacognitivas, ensinando-as desde cedo a tomarem consciência e terem controle dos seus processos de pensamento.

Esse desenvolver das estratégias pode ocorrer a partir do contato com as características predominantes no seu estilo de aprendizagem. Quando a professora reconhece que um aluno aprende melhor por um estilo, ela pode intervir apresentando atividades que proporcionem o desenvolvimento de características do estilo predominante, priorizando, assim, um ensino que contemple a diversidade na hora de aprender. Se desde a tenra idade a criança foi ensinada a pensar sobre seus processos mentais, ela estará aprendendo a ser autora de sua aprendizagem.

O movimento de tomada de consciência por meio dos estilos de aprendizagem ocorreu com a professora, pois, na segunda ficha metacognitiva, ao ser questionada sobre o que mais a ajudou a atingir o objetivo esperado, ela responde:

Professora A: *Estar mais familiarizada com os diferentes estilos de aprendizagem e assim atingir mais os alunos.*

E ainda complementa essa afirmação com a resposta à pergunta *o que na sua prática de sala de aula você pode aproveitar para as próximas aulas?*

Professora A: *a utilização de diferentes materiais e as diferentes formas de apresentar e realizar um mesmo tema.*

Ao mesmo tempo toma consciência dos aspectos negativos dessa mesma aula, afirmando que algumas atitudes não podem ser repetidas na próxima vez

Professora A: *Diante do erro de algumas crianças, agiria diferente.*

Nessas respostas, pode-se notar o início de um trabalho consciente e regulador que está se desenvolvendo nessa professora. Ela está adquirindo

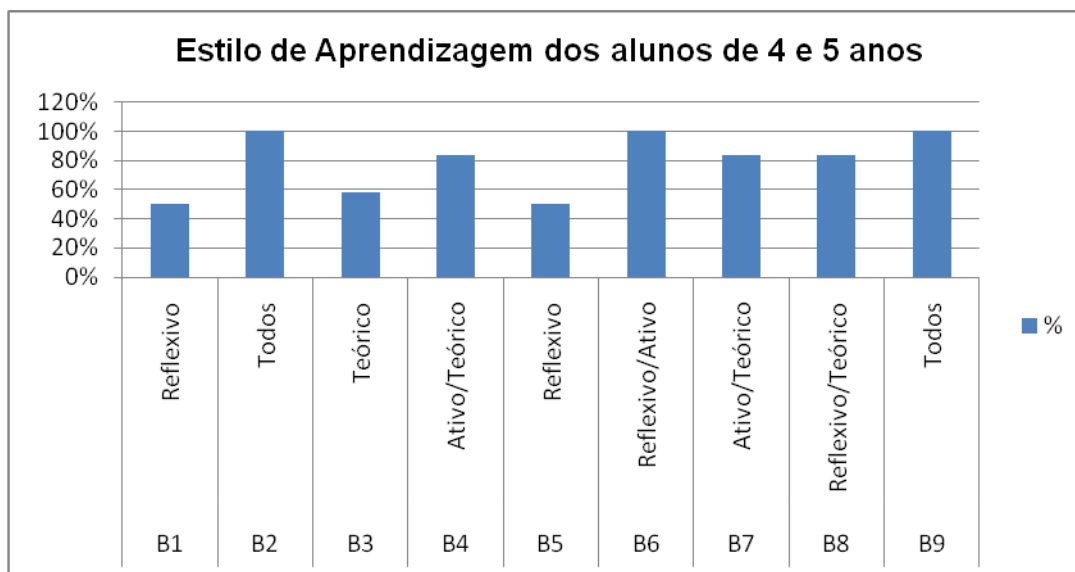
consciência do seu trabalho e o reflexo que ele tem em seus alunos, conseguindo também atingir o segundo nível das estratégias metacognitivas que é a auto-regulação. Quando pensa nas atividades e nas tarefas propostas à turma e no desenrolar dessas, percebendo os aspectos positivos e negativos, as conquistas e as áreas de maior dificuldade, ela acaba por desenvolver estratégias de controle. Esse processo a faz chegar à última estratégia metacognitiva, a autopoiese, que está permitindo à professora fazer o processo de feedback no seu movimento de aprendizagem/ensino, auto-organizando-se e se retroalimentando. A esse respeito, Portilho (2009, p. 114) afirma “a metacognição alimenta-se a partir dos efeitos que produz no próprio ambiente, em um movimento circular aberto”.

Na turma B, os resultados podem ser acompanhados na tabela 15 e no gráfico 17.

Tabela 15- Sala B- Terceira Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
B1	Reflexivo	50%	6
B2	Todos	100%	12
B3	Teórico	58%	7
B4	Ativo/Teórico	83%	10
B5	Reflexivo	50%	6
B6	Reflexivo/Ativo	100%	12
B7	Ativo/Teórico	83%	10
B8	Reflexivo/Teórico	83%	10
B9	Todos	100%	12

Gráfico 17- Sala B- Terceira Aplicação



Como pode ser analisado, das nove crianças da Turma B, seis conseguiram fazer uma combinação de mais de um estilo, sendo os alunos B2, B4, B6, B7, B8 e B9 os representantes dessa afirmação. Os alunos B1 e B5 tiveram apenas o estilo reflexivo como predominante e o aluno B3 teve maior destaque no estilo teórico.

Na análise da turma B, percebe-se que as variações dos estilos de aprender dos alunos estão ligadas ao estilo de ensinar da professora, pois somente três alunos não apresentam a influência do estilo da professora ensinar no seu estilo de aprender. Com esse resultado, verifica-se que o modo como a professora ensina, influencia o modo como os alunos aprendem. Essa constatação foi possível, comparando-se o resultado da segunda com a terceira aplicação. Na segunda aplicação, os estilos dos alunos estavam desconexos do estilo da professora, pois ela estava apenas cumprindo um cronograma de atividades, sem aprofundá-las, enquanto que, na terceira aplicação, após refletir sobre as constatações feitas, a professora alterou seu modo de dar aula, o que gerou uma aproximação dos estilos dos alunos, com os dela.

A esse respeito, pode-se dizer que o repensar do processo pela professora B, contribuiu para essas alterações, pois segundo ela, *o que mais lhe ajudou a atingir os objetivos esperados foi o*

Professora B: Controle dos impulsos, empatia (compreensão do outro), prestatividade, manifestações das emoções, olhar o outro com um novo olhar.

Nessa perspectiva, a professora afirma que ver o outro de um modo diferente e realmente entendê-lo, fez com que ela desenvolvesse o sentimento de pertença ao grupo, olhando a turma de outra forma, ressignificando seu trabalho a partir dessa nova visão.

Entretanto, ela salienta que, ao longo desse processo, encontrou algumas dificuldades como a seguinte:

Professora B: Manifestações de opiniões, bem como pensar nos diferentes caminhos para apresentar um mesmo tema.

Esse trabalho realizado pela professora B é o que O'Sullivan (2004, p. 373) afirma ser necessário para superar a mera percepção cognitiva das coisas. Para ele, é o desenvolvimento de uma "postura interior que permite profunda compreensão relacional de tudo o que podemos experimentar dentro e fora de nós". Esse mudar de postura da professora a fez viver uma nova forma de ensinar e, conseqüentemente aprender, fez com que ela mudasse para melhorar sua aprendizagem.

Pode-se dar como exemplo a aula observada no final do mês de setembro antes da terceira aplicação do Inventário Portilho/Beltrami.

Professora B: Turma, hoje eu trouxe uma caixa mágica, e dentro dela, vamos encontrar diversos materiais e com esses materiais teremos que descobrir o que vamos fazer.
Aluno 1: o que será que tem ali dentro?
Aluno 2: acho que são animais!
Aluno 3: acho que são vários potes!
Professora B: Posso abrir a caixa?
Turma: Pode!
Aluno 4: tem muita revista, jornal e treco de mercado, o que vai dar para fazer com isso?
Professora B: o que tem em comum nessas coisas?
Aluno 2: nada!
Professora B: Nada? Olha direito para elas!
Aluno 3: coisas escritas! Todas elas têm coisas escritas, que eu não sei o que é.
Professora B: e o que nós usamos para escrever palavras.
Aluno 1: lápis
Professora: não eu quero dizer o que nós precisamos saber para pode construir as palavras, as frases e os textos.
Aluno 5: escrever!

Professora B: Escrever o que?

Aluno 6: As letras!

Professora B: isso, nós precisamos saber as letras e como utilizá-las, depois é só ir montando as palavras a partir das idéias e as palavras vão formar frases e as frases vão formar textos e textos podem formar livros, artigos de revistas, várias coisas!

Diferente do que vinha se observando nas aulas dessa professora, já se encontra, nesse momento, uma maior interação dela com os alunos, bem como a presença da curiosidade, do despertar das hipóteses. Essa mudança de atitude apresenta-se também nos seus registros da ficha metacognitiva, quando indica o que poderia aproveitar para as próximas aulas

Professora B: A formulação de perguntas, buscando informações e confrontando idéias, e também o despertar da curiosidade da turma.

Esses momentos de tomada de consciência sobre suas atitudes em sala de aula, a levam ao controle de suas estratégias na hora de ministrar as aulas.

Dentro dessas descobertas, a professora afirma que a dificuldade em trabalhar com os estilos de aprender dos alunos está focada nas

Professora B: Manifestação de opiniões, nas semelhanças e diferenças entre um estilo e outro e também na dificuldade em elaborar atividades que possibilitem a compreensão de cada estilo.

Sobre essa questão, é oportuno dizer que ninguém nasce sabendo lidar com os diferentes estilos de aprendizagem e suas características, mas que o uso das estratégias metacognitivas pode ser um caminho viável para esse despertar consciente de como se aprende. Para isso é necessário que o professor passe a refletir sobre suas atitudes e estratégias, ajudando os alunos a pensarem sobre como gostam de aprender, quais estratégias estão obtendo bons resultados e aquelas que necessitam serem revistas. A esse respeito, Portilho (2007, p. 04) afirma que “as crianças não nascem com um conhecimento e um controle metacognitivo suficiente. É necessário ensiná-las”.

Se desde cedo formos habilitados a despertar essa consciência em nossas crianças, então, com toda certeza, contribuiremos para a formação de

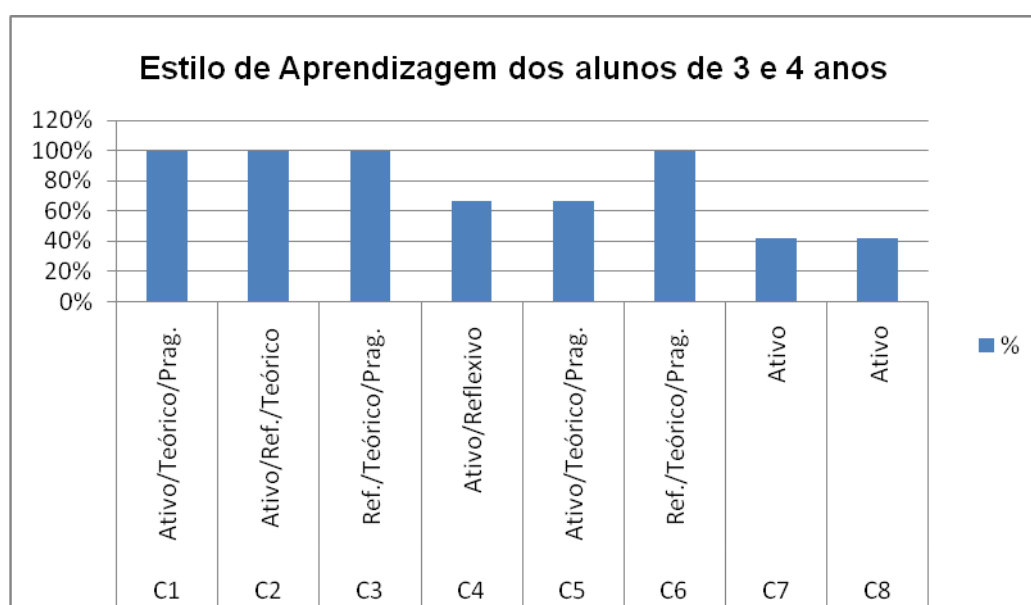
jovens mais centrados na compreensão; no aprender a aprender. Cordeiro (2008, p. 03) ainda salienta que “na Educação Infantil, espera-se que os adultos observem as crianças em atividade, e, a partir daí, planejem maneiras de potencializar suas experiências”, a fim de promover efetivo desenvolvimento da criança.

Na turma C, os resultados podem ser acompanhados na tabela 16 e no gráfico 22.

Tabela 16- Sala C- Terceira Aplicação

Aluno	Estilo Predominante	%	Freq.
C1	Ativo/Teórico/Prag.	100%	12
C2	Ativo/Ref./Teórico	100%	12
C3	Ref./Teórico/Prag.	100%	12
C4	Ativo/Reflexivo	67%	8
C5	Ativo/Teórico/Prag.	67%	8
C6	Ref./Teórico/Prag.	100%	12
C7	Ativo	42%	5
C8	Ativo	42%	5

Gráfico 18- Sala C- Terceira Aplicação



Como pode ser analisado, das nove crianças da Turma C, seis conseguiram fazer uma combinação de mais de um estilo, sendo os alunos C1, C2, C3, C4, C5 e C6 os representantes dessa afirmação. Os alunos C7 e C8

tiveram apenas o estilo ativo como predominante. Para uma melhor visualização das variações de estilos ocorridas com os alunos ao longo da pesquisa, apresenta-se o gráfico 23.

O alto índice de estilo ativo nos alunos da sala C justifica-se por ser o estilo predominante da professora e que se destacava em suas aulas, bem como, pela fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram, sendo mais ativas naturalmente. A esse respeito Cordeiro (2008, p. 4) salienta que

... o ambiente de educação infantil proporciona situações para que as crianças entrem em contato com as experiências-chave que garantam uma aprendizagem ativa. Tais experiências-chave envolvem situações de representação criativa; linguagem; iniciativa e relações interpessoais; movimento; música; classificação; seriação; número; espaço e tempo, que permitem o contato das crianças com o meio e com os objetos a partir de suas experiências diretas.

Ou seja, ambiente da Educação Infantil é um excelente espaço para proporcionar as crianças situações inovadoras, de descobertas, onde existe a possibilidade de serem espontâneas, e participativas, que são características marcantes do estilo ativo.

Ainda sobre essa sala, pode-se destacar a alteração de atitude da professora frente aos conteúdos e às didáticas de sala de aula. Percebeu-se nela, uma preocupação em contextualizar a aprendizagem da criança, bem como uma análise mais detalhada do desenvolvimento infantil, conseguindo cruzar os conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos desenvolvidos na prática de sala de aula. Tal afirmação é oriunda da resposta oferecida pela professora C a resposta 1 da ficha metacognitiva. Quando questionada acerca da *tarefa realizada no dia o que mais a ajudou a atingir o objetivo esperado, a mesma responde:*

Professora C: *O entrelaçar da teoria com a prática. Ao perceber que as fases do desenvolvimento infantil e as características, isso tem me ajudado a elaborar e aplicar com mais segurança meu trabalho. Ainda percebo que a partir dessas características de desenvolvimento, consigo elaborar atividades mais produtivas para as crianças, aproveitando melhor a sua curiosidade e interesse.*

Ao perceber a relação entre a teoria e a prática, a professora C passa a modificar sua atitude em sala de aula, privilegiando reflexões, argumentações,

experimentação, disciplina e críticas. Tal afirmação pode ser verificada na observação transcrita a seguir.

Professora C: Turminha, hoje vamos trabalhar com algumas formas. Alguém sabe o que é isso?
Aluno 1: Uma bola!
Professora C: Tem a forma de uma bola, mas recebe outro nome! Alguém sabe que nome é esse?
Aluno 2: Triângulo!
Professora C: Veja, a palavra triângulo tem esse nome porque a figura que a representa têm três ângulos e eles são a distância entre a abertura de duas retas. (mostra para as crianças a abertura utilizando lápis de cor no chão).
Aluno 2: então esse brinquedo amarelo é um triângulo!
Professora C: Isso mesmo! E você encontra outro objeto aqui na sala que tenha a forma de triângulo?
Aluno 2: (olha ao redor da sala e diz) O teto forma um triângulo profe.
Professora C: Onde você está vendo um triângulo?
Aluno 2: Ali ó! E aponta com o dedo fazendo o formato do triângulo.
Professora C: Isso, e que nome recebe esse objeto que segundo vocês se parece com uma bola?
Aluno 3: Círculo!
Professora C: Isso mesmo! E onde podemos encontrar círculos aqui na nossa sala?
Aluno 4: Aqui prof. (levanta-se e toca o trinco da porta da sala)
Aluno 5: Aqui também tem! (mostra a roda do carrinho)
Professora C: Viu como temos círculo em vários lugares. E no nosso corpo? Podemos encontrar círculos?
Aluno 2: Os olho!
Professora C: Os OLHOS têm a forma de círculo! Então, vamos procurar pela escola alguns objetos que tenham formas geométricas e trazer para a sala de aula?
Turma: vamos!

Ao analisar a observação anterior, percebe-se na professora uma preocupação em privilegiar o estilo pragmático, quando explica sobre os triângulos e pede para o aluno procurar pela sala outro objeto que tenha essa forma geométrica. Essa atitude para os pragmáticos é importante uma vez que eles gostam de aplicar o que foi aprendido. Ainda se pode ver o estilo reflexivo sendo trabalhado quando a professora instiga a turma a observar as formas geométricas pela escola e trazê-las para a sala de aula. Nesse mesmo pedido, vê-se o estilo ativo se apresentando, uma vez que o estilo ativo gosta de mudar de ambientes.

Essa atitude de trabalhar com as hipóteses das crianças, bem como com sua curiosidade, foi uma tarefa difícil para a professora, pois segundo ela

a dificuldade em trabalhar com os estilos está ligado a alguns fatores, conforme transcritos.

Professora C: *senti dificuldade em trabalhar com os estilos, no momento que tenho que lidar com as diversas opiniões em sala. Por vezes sinto vontade de dar a resposta correta logo, e isso prejudica o estilo reflexivo, que necessita de várias opiniões para se colocar, ou então não possibilitar que as crianças perguntem os porquês das coisas, o que impediria uma reflexão do estilo teórico.*

Nesse depoimento, encontra-se a professora fazendo reflexões sobre suas atitudes anteriores e como elas são difíceis de serem alteradas, mas, mais do que isso, encontra-se a professora tomando consciência de como ensina e buscando autorregular-se, refletindo sobre suas atitudes durante as aulas.

Ao término dessa análise de dados, a pesquisadora retorna à escola e apresenta as conquistas alcançadas pelas professoras. Elas demonstraram felicidade e, acima de tudo, perceberam que o ambiente da sala de aula é um lugar rico de possibilidades a serem exploradas como meio de manterem sua formação sempre em contínua transformação.

Sobre a parceria desenvolvida ao longo do ano, destacaram

Professora A: *Obrigada por ter me ajudado a crescer mais como profissional esse ano. Vou buscar realizar esse trabalho nos próximos anos, para buscar uma melhor reflexão do meu trabalho.*
Professora B: *Você e seu trabalho me ajudaram a encontrar um novo sentido para minha profissão e angústias. Obrigada!*
Professora C: *A melhor coisa que me aconteceu nos últimos anos, foi você ter entrado na minha sala e me feito perceber tudo aquilo que durante anos estavam sem nexos. Não tenho palavras para te agradecer! Você iluminou minha mente, me fazendo perceber coisas que já existiam na minha cabeça, mas que eu não compreendia.*

Para que o processo de aprendizagem ocorra de maneira efetiva, torna-se fundamental que as professoras tenham consciência de seu trabalho e do que ele realmente representa para a educação de nossas crianças. Ser professora de Educação Infantil é caminhar com o aprendiz nas diversas trilhas do aprender a aprender, é ter consciência, controle e projetos de transformação do cotidiano da sala de aula.

Finalizo esse trabalho citando as palavras de Portilho e Tescarolo (2006, p. 8)

A pergunta que não cala agora é: o que tudo isso tem a ver com a escola? Ora, apenas pelo desenvolvimento de uma aprendizagem transformadora, nutrida pela capacidade metarreflexiva, é que propiciará o pensamento necessário e urgente para darmos conta do que mais importa: a Vida como opção imprescindível para a realização da dignidade planetária. Por isso, entendemos que a educação não pode se limitar à crença em premissas e normas irrefutáveis e indubitáveis de uma razão fisicalista, mas em outras categorias mentais neurocognitivas e bioafetivas, sustentadas por valores e princípios em nome dos quais o ser humano empreende sua trajetória ética de discernimento e emancipação visando a um mundo melhor.

5 CONSIDERAÇÕES, LIMITES E PERSPECTIVAS DO TRABALHO REALIZADO.

Esta dissertação concentrou seus estudos na professora de Educação Infantil, suas vivências em sala de aula, bem como a forma como age e interage com seus alunos.

Teve ainda como ponto culminante, as reflexões que ela fez a partir dos estilos de aprendizagem e das estratégias metacognitivas que tinham o intuito de fazê-la repensar cotidianamente seu trabalho e o reflexo desse na aprendizagem dos discentes.

Alguns pontos são importantes e merecem destaque.

Um aspecto limitador do trabalho foi a pouca adesão do grupo total de professoras para realizar essa pesquisa, restringindo a amostragem a três docentes. Outro limite encontrado foi à dificuldade em receber o consentimento dos pais para permitirem que seus filhos fizessem parte da investigação, reduzindo o grupo para 26 crianças.

Entretanto, destaca-se que, mesmo encontrando alguns obstáculos, a pesquisa foi realizada com êxito, atingindo seus objetivos e apresentando resultados relevantes para a Educação Infantil e o trabalho docente.

O primeiro fator a ser destacado, foi à identificação dos estilos de aprendizagem predominantes dos alunos e da professora de Educação Infantil. Essa identificação contribuiu para consolidar o andamento da pesquisa ao longo dos três momentos de intervenção, uma vez que foi a partir da teoria dos Estilos de Aprendizagem, que esse trabalho se fundamentou.

Pelo fato dos alunos estarem passando por uma fase em que a influência do adulto marca o seu desenvolvimento, percebeu-se que a aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilo de Aprendizagem em períodos regulares do ano letivo, tem grande valia para o trabalho da professora, uma vez que, oferece dados sobre o desenvolvimento de cada aluno e ainda permite que, ela altere seus planejamentos e suas atitudes em sala de aula a partir dos dados oferecidos pelo inventário.

A experiência realizada sugere que, o instrumento seja aplicado pela professora no início de cada bimestre. Os momentos de aplicação permitem a

ela elaborar atividades que potencializem todos os estilos, para obter aprendizagens mais flexíveis e significativas, bem como possibilita um controle sobre os estilos que privilegia, a fim de encontrar um equilíbrio entre eles e sua prática pedagógica.

Outra contribuição foi à constatação da mudança de Estilos de Aprendizagem por parte das *crianças*. Isso se deve a algumas influências. Em primeiro lugar, fatores externos à sala de aula, como pais, familiares, amigos e ambientes educativos diversos que influenciam no gosto das crianças em aprender. Igualmente o estilo de a professora ensinar, exerce influência direta no estilo dos alunos aprenderem, fator comprovado durante os três momentos de aplicação do Inventário Portilho/Beltrami de Estilos de Aprendizagem.

Com relação ao modo como a professora apresenta o conteúdo para seus alunos, percebeu-se que o mesmo influencia diretamente os discentes a desenvolverem características que os habilitará a reconhecer e a conviver no mundo, gerando uma aproximação entre o estilo de ensinar da professora e o estilo do aluno aprender. Assim, é necessário que, a professora apresente as atividades para as crianças, explorando diferentes caminhos e não necessariamente aquele que ela tem maior domínio ou facilidade em apresentar. Esse movimento de ampliação de estratégias possibilita o dinamismo do fazer de sala de aula, assim como valoriza as diferentes maneiras de se apropriar do conhecimento e expressá-lo.

Ainda sobre o Instrumento Portilho/Beltrami, pode-se destacar que o mesmo permite ao aluno, identificar seu modo de aprender, fazendo-o perceber suas potencialidades e limitações frente às tarefas que realiza, auxiliando-o no desenvolvimento da autonomia.

Além das contribuições pertinentes aos Estilos de Aprendizagem da professora e dos alunos, podem-se destacar as ações posteriores que essas descobertas geram, como por exemplo, o repensar do planejamento e da execução das aulas pela professora. A experiência realizada nesta pesquisa destaca o valor dessa ação no interior das escolas.

Receber o olhar do outro em relação ao seu trabalho e dialogar, com fundamentação, sobre os aspectos positivos e “dificultadores”, ajuda a professora no repensar e no refazer das práticas pedagógicas. O olhar externo pode vir de uma colega, de uma coordenadora ou supervisora, da família ou

até mesmo de pesquisadores. Esse percurso solicita à tomada de consciência do processo por parte da professora, no sentido de se autorregular e transformar sua prática. Esse movimento sugere a participação reflexiva da docente, para que se perceba como profissional e pesquisadora de sua realidade, tendo como objetivo melhorar a sua prática pedagógica e transformá-la.

Segundo Miranda (2006, p. 132)

O professor reflexivo é, pois, fundamentalmente, um professor investigador, pois ele e só ele é capaz de examinar sua prática, identificar seus problemas, formular hipóteses, questionar seus valores, observar o contexto institucional e cultural ao qual pertence, participar do desenvolvimento curricular, assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e fortalecer as ações em grupo.

O movimento de reflexão desenvolvido nesta pesquisa esteve baseado nos princípios metacognitivos, uma vez que a crença de que os conhecimentos que a professora possui podem auxiliá-la na ressignificação de sua prática.

Destaca-se ainda que, a ficha metacognitiva, elaborada nessa dissertação, permitiu que as professoras fizessem um monitoramento ativo de suas posturas frente ao planejamento e a execução das aulas, possibilitando que elas pensassem sobre suas vivências ao lado dos alunos e registrassem diversos aspectos dessa interação, gerando um movimento de regulação entre o planejamento e a ação.

Esse processo metacognitivo a partir do instrumento desenvolvido, fez com que elas analisassem seu modo de pensar, bem como as estratégias que empregam para executar o planejado, permitindo assim, elaborar atividades que privilegiassem mais de um estilo.

A ação para a tomada de consciência por parte da professora se deu a partir de 5 movimentos, o de pensar e gerar os planejamentos, a execução do planejado durante as aulas, a avaliação após a aplicação, a correção de ações que não deram certo ou que devem ser aprimoradas e a regulação dessas ações para posteriores aplicações.

Por fim, sugere-se que, para próximas pesquisas, o trabalho sobre os Estilos de Aprendizagem e as estratégias metacognitivas seja desenvolvido com as crianças pequenas.

É importante evidenciar que o ensino estratégico, isto é, a docência voltada à aprendizagem dos alunos é um dos caminhos que possibilita às crianças refletirem sobre seu processo de aprendizagem e a terem controle sobre ele, oportunizando melhores resultados na vida escolar.

A junção entre a teoria dos estilos de aprendizagem e a metacognição possibilitaram nesse trabalho a exploração de um novo caminho por parte da professora de Educação Infantil, uma vez que apresenta uma possibilidade de autonomia diferente na gestão do processo de ensino/aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

ALONSO, CATALINA; GALLEGO, DOMINGOS; HONEY, PETER. **Los Estilos de Aprendizaje**: Procedimientos de Diagnostico y mejora. Bilbao, Espanha: Ediciones Mensajero, 1994.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação**. Petrópolis, Vozes, 1999.

AUSUBEL, DAVID, P; NOVAK, JOSEPH,D; HANESIAN, HELEN. Psicologia Educacional. Interamericana,New York, 1968.

AZANHA, JOSÉ MARIO PIRES; DIAS, JOSÉ AUGUSTO. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo. Thomson Pioneira, 2001.

BAUMANN, ZYGMUNT. **Amor Líquido**: Sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2004.

BAUMANN, ZYGMUNT. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

BAUMANN, ZYGMUNT. **Vida Desperdiçadas**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.

BEHRENS, MARILDA APARECIDA. **Formação continuada dos professores e Prática Pedagógica**. Curitiba, Champagnat, 1996.

BELTRAMI, KATIA. **Inventário de estilo de aprendizagem para crianças Portilho/Beltrami**: o estilo de aprendizagem das crianças e da professora de educação infantil. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

BOFF, LEONARDO. **Saber cuidar**: ética do humano- compaixão pela terra. Petrópolis,Vozes, 2008.

BOZZA, SANDRA. **A harmonia entre o ensinar e o aprender**. In **atividades e Experiências**, ano 7, n2. Curitiba: Editora Positivo, jun.2006.

BRANSFORD, JOHN; BROWN, ANN; COOCKING, RODNEY (organizadores) **Como as Pessoas Aprendem**: cérebro, mente e experiências escolares. Comitê de Pesquisas da Aprendizagem e da Prática Educacional. Comissão de Educação e Ciências Sociais e do Comportamento. Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: SENAC, 2007.

BRASIL. **Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partido dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, 07 fev. 2006.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL/** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, Brasília, 1998.

CALDEIRA, RACHEL; PAROLIN, ISABEL. **Formação de professores: um investimento em autoconhecimento.** Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia. São Paulo: ABPp, 2007, n. 74.

CARRASCO, JUAN **Estratégias de Aprendizaje:** Para aprender más y mejor. Madrid, Rialp, 2004.

CERISARA, ANA BEATRIZ. **Educar e cuidar:** por onde anda a educação infantil? Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 1999 UFSC, v.17, n. Especial.

CHALITA, GABRIELA. **Educação:** A solução está no afeto. São Paulo, Gente, 2001. 12ª ed.

CLAXTON, GUY **O desafio de aprender ao longo da via.** Porto Alegre, Artmed, 2005.

CORDEIRO, MARIA HELENA B. V. **Experiências de movimento na Educação Infantil: um estudo com as professoras de educação infantil.** In: VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2008.

D' AZEVEDO, M.D. Moreira. **Instituição pública nos tempos coloniais.** Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, tomo LV, parte II, 1893, p.141 -158.

DREHER, SIMONE APARECIDA DE SOUZA. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização :** uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

Educação Infantil: construindo o presente. Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil. Campo Grande: UFMS, 2002.

FERRERAS, ANÍBAL PUENTE. **Cognición y Aprendizaje.** Madrid, Pirámide, 1998.

FILHO, DOMINGOS PEREIRA; SANTOS, JOÃO ALMEIDA. **Metodologia Científica.** São Paulo. Futura, 2002.

FLAVELL, JOHN H. MILLER, PATRICIA H. MILLER, SCOTT A. **Desenvolvimento Cognitivo.** 3 ed. Porto Alegre; Artmed, 1999.

FREIRE, PAULO. **Educação na Cidade.** São Paulo, Cortez, 1991.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1996.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2005, 42 Edição.

GATTI, BERNADETE. **Formação de professores e carreira.** São Paulo, Cortez, 1997.

GREIG, PHILIPPE. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HADJI, CHARLES. **Pensar e Agir a Educação**: Da inteligência do desenvolvimento ao desenvolvimento da Inteligência. Artmed, Porto Alegre, 2001.

HAIDAR, MARIA DE LOURDES MARIOTTO. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. ABDR, São Paulo, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2006**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/escolcar/sinopse/sinopswe.asp>. Acesso em: 12 de Abril de 2008.

JULIATTO, IVO CLEMENTE. **O Horizonte da Educação**: Sabedoria, Espiritualidade e Sentido da Vida. Curitiba, Champagnat, 2009.

KRAMER, SONIA. “**Criança e legislação** – a educação de 0 a 6 anos”. *Em Aberto*. Brasília: INEP/MEC, ano 7, n. 38, p. 33-38, abril/junho 1998.

KRAMER, SONIA. **Com a Pré-Escola Nas Mãos**. São Paulo, Ática, 2007, 14 ed.

LAKATOS, EVA MARIA; MARCONI, MARINA DE ANDRADE. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4ed. São Paulo. Atlas, 2001.

LIBÂNEO, JOSE CARLOS. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Alternativa, Goiânia, 2001.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU,1986.

LUDWIG, ANTONIO CARLOS W. **Fundamentos e Prática de Metodologia Científica**. Petrópolis. Vozes, 2009.

MALUF, MARIA IRENE (coord). **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Petrópolis, Vozes. São Paulo- ABPp- Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

MATEOS, MAR. **Metacognición y Educación**. Buenos Aires: Aique, 2001.

MATURANA, Humberto. & VARELA, Francisco – **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. Tradução; Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Pala Athenas, 2001;

MAYOR, JUAN; SUENGAS, AURORA, MARQUÉS, JAVIER GONZÁLEZ. **Estratégias Metacognitivas**. Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid: Síntesis, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 5 ed, 2006.

MOREIRA, MARCO A. MASINI, ELCIE F. SALZANO. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moares, 1982.

- MORIN, EDGAR. **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MOSCOVICI, SERGE. **Representações Sociais**: Investigações em psicologia social. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 6. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- NÓVOA, Antônio (ORG). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, Antônio (ORG). **Vida de Professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- O'SULLIVAN, EDMUND. **Aprendizagem Transformadora**: Uma visão Educacional para o Século XXI. São Paulo: Cortez: Institutio Paulo Freire, 2004.
- PAROLIN, ISABEL. **Pais e Educadores**: Quem tem tempo de Educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.
- PAROLIN, ISABEL; FERREIRA, VICENTE ASSENCIO. **Aprender sempre! Em casa e na escola**: Contribuições da psicopedagogia e da neurologia para uma práxis educativa mais competente. São José dos Campos, 2008.
- PERRAUDEAU, MICHEL. **Estratégias de Aprendizagem**: como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre; Artmed, 2009.
- PETEERSON, R. COLLINS, V. F. **Manual Piagetiano para professores e pais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PILETTI, NELSON. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. Ática, São Paulo, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2000. 2ed.
- PORTILHO, EVELISE MARIA LABATUT. **Aprendizaje Universitário**: um enfoque metacognitivo. Tese de Doutorado pela Universidad Complutense de Madrid, 2003.
- PORTILHO, EVELISE MARIA LABATUT. **As estratégias metacognitivas de quem aprende e de quem ensina**. In SCOZ, BEATRIZ ET al. **Aprendizagem**: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. São Paulo: Vozes, 2006.
- PORTILHO, EVELISE MARIA LABATUT. **Avaliação Metacognitiva: Uma Prática Possível**. In: MELO, MARCOS (org.). **Avaliação na Educação**. Pinhais: Melo, 2007. p. 51-56.
- PORTILHO, EVELISE MARIA LABATUT. **Como se Aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- PORTILHO, EVELISE MARIA LABATUT. **O desafio de conhecer-se para conhecer**. In Parolin, Isabel (org) **Sou Professor!** A formação do professor formador. Curitiba, Positivo, 2009b.
- PORTILHO, EVELISE MARIA LABATUT; TESCAROLO, RICARDO. **Metacognição e Ética Planetária**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, VI ANPED. Santa Maria – RS. **Anais**. Junho 2006. PA329. Disponível em CD-ROM.
- POZO, JUAN. **Aprendizes e Mestres**: A nova Cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- POZO, JUAN; MONEREO, CARLOS. **El aprendizaje estratégico**. Madrid, Santillana, 1999.
- SCHÖN, Donald A. in NÓVOA, Antônio (ORG). **Os professores e sua formação**. Lisboa. Dom Quixote, 1997.
- SEVERINO, ANTONIO JOAQUIM. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ed. São Paulo. Cortez, 2002.
- SOUSA, A. M. C. de. **Educação infantil**: Uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 1996.
- STAREPRAVO, ANA; PAROLIN, ISABEL; BOZZA, SANDRA. **Na Escola sem aprender? Isso Não!**: Três olhares sobre o aprender e o ensinar. Pinhais: Melo, 2009.
- TANURI, LEONO MARIA. **História da Formação de Professores**, Revista Brasileira de Educação, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000 N°14.
- VALENTE, IVAN. **Plano Nacional de Educação**. DP&A, Rio de Janeiro, 2001.
- ZABALZA, MIGUEL A. **Qualidade em educação Infantil**. Artmed, Porto Alegre, 1998.
- ZILIO, ALDUINO. **Treinamento físico: terminologia**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FICHA METACOGNITIVA PARA A PROFESSORA

1. Durante a realização da tarefa do dia, o que mais lhe ajudou a atingir o objetivo esperado? Por quê?

2. Durante a realização da tarefa o que menos lhe ajudou a atingir o objetivo esperado? Por quê?

3. Qual foi a sua dificuldade em trabalhar com os estilos de aprender dos alunos?

4. O que, da sua prática nessa aula, você pode aproveitar para as próximas aulas?

5. Que atitudes não podem ser repetidas na próxima aula?

6. No seu ponto de vista, como foi à aula de hoje? Por quê?

APÊNDICE 2

INSTRUMENTO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA

Escola: _____ Data: _____ Horário de Início _____

Horário de Término _____ Turma: _____ Número de Alunos: _____ Número de professoras: _____

Tema da atividade: _____

Material Utilizado: _____

Ambiente educativo	Encaminhamento	Conduta da professora	Conduta do aluno	Estilo de Ensinar	Observações Complementares

APÊNDICE 3

MODELO DE CARTA ENTREGUE ÀS PROFESSORAS

Curitiba, 30 de setembro de 2009.

Cara Professora,

Ao longo dos últimos cinco meses, realizei com sua turma duas aplicações do inventário Portilho/Beltrami, que é composto de 12 perguntas, com quatro opções de respostas referentes aos quatro Estilos de Aprendizagem (reflexivo, ativo, teórico e pragmático), sendo mescladas e distribuídas ao longo do instrumento.

As respostas dos alunos foram anotadas e tabuladas, a fim de encontrar o estilo de aprendizagem predominante em cada um.

Apresento nas linhas a seguir, a característica de cada estilo e, em seguida, mostro o que cada criança respondeu nas duas aplicações realizadas.

Solicito que após ler os resultados apresentados, você faça uma reflexão sobre seu planejamento a fim de contemplar nele atividades que privilegiem todos os estilos. Essa reflexão será seguida de uma ficha que deverá ser preenchida após a elaboração e aplicação das atividades por você propostas.

Desde já agradeço sua colaboração

Atenciosamente

Maria Gabriela Afonso

CARACTERÍSTICAS DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS SEGUNDO O INSTRUMENTO PORTILHO/BELTRAMI

• **ESTILO ATIVO:** a criança com características mais presentes no estilo ativo demonstra ser alegre, comunicativa, rápida ao realizar suas tarefas ou aquilo que lhe foi solicitado, curiosa, ou seja, gosta de descobrir novidades. Ela também prefere diversificar o ambiente onde estuda ou brinca. Em sala de aula, é o aluno ou aluna que, no mesmo instante que trabalha, também conversa, não permanece por muito tempo fazendo a mesma atividade. Sua criatividade permite fazer coisas que vão além do solicitado. A professora o (a) identifica por ser o (a) aluno (a) que está sempre pronto a auxiliar tanto os colegas quanto ela. Demonstra encantamento frente aos conteúdos novos, revelando seu desejo de aprender. Nas brincadeiras com os colegas é o (a) líder, inventa jogos e atividades, podendo ser considerado (a) o (a) “protagonista” das situações apresentadas. Ele (a) é o (a) extrovertido (a), que gosta de chamar a atenção dos demais. É também o (a) responsável por conciliar as situações de conflito que surgem entre os colegas, mostrando-se disposto (a) a ajudar.

• **ESTILO REFLEXIVO:** a criança que apresenta como predominante o estilo reflexivo tem as seguintes características: primeiramente observa, analisa o ambiente, para em seguida começar a participar dele. Em situação escolar, especificamente, na sala de aula a professora a identifica como aquele aluno ou aluna que primeiro espera os demais colegas falarem para depois se colocar e tecer algum comentário ou conclusão. Essa prudência o (a) faz considerar as alternativas antes de se expor. Portanto, pensa e analisa as lições antes de realizá-las, e essa mesma atitude se repete no momento das brincadeiras. Nas atividades lúdicas, nos jogos e nas brincadeiras, observa primeiro os colegas brincarem, para depois se unir a eles. Diante de várias opções de cores, por exemplo, primeiramente observa, pensa, para em seguida selecionar a que mais lhe agrada. Outra característica desse estilo é a criança detalhista: tanto ao pintar quanto ao realizar outra atividade, ela procura caprichar e ter muito cuidado para fazer o melhor e o mais perfeito que puder.

• **ESTILO TEÓRICO:** quando a criança tem o predomínio no estilo de aprendizagem teórico, em geral ela é organizada e planeja suas tarefas. Ao lidar com o computador e video-game, nas brincadeiras com os colegas, ela já inicia a atividade sabendo o que quer e o que vai fazer primeiro. Esse planejamento também se estende à realização das lições, pois a criança teórica espera as indicações dadas pela professora antes de iniciá-las. A questão da organização pode ser identificada durante a montagem do quebra-cabeça, quando as peças são previamente separadas por ela antes de iniciar a brincadeira. Outra característica que indica a predominância desse estilo é o fato de a criança querer saber os “porquês” dos fatos, buscando uma explicação para tudo.

• **ESTILO PRAGMÁTICO:** o estilo pragmático pode ser identificado nas crianças cujas atitudes são baseadas na confiança em si mesmo e na determinação diante do que tem que ser feito. Isso implica não escutar, não levar em consideração o que colegas comentam a respeito de suas tarefas. Elas são decididas e práticas, o que pode ser percebido na hora da escolha das brincadeiras, da cor para pintar um desenho, da roupa para sair. As escolhas são realizadas de maneira rápida, objetiva e útil. Essas crianças

apresentam autonomia na realização das tarefas. Se surge algum problema, a criança pragmática quer logo resolver a situação, agrada-lhe a praticidade das coisas e as novidades que surgem nas tarefas.

RESULTADO DO ESTILO DAS CRIANÇAS NA PRIMEIRA APLICAÇÃO

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Todos	Ativo/ Reflexivo
A1	A3	A5	A6	A9	Isadora
A2	A4		A7		
2	2	1	2	1	1

RESULTADO DO ESTILO DAS CRIANÇAS NA SEGUNDA APLICAÇÃO

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático	Todos	Ativo/ Reflexivo
A3	A8			A6	
A1	A2				
A9	A7				
	A4				
3	4	0	0	1	0

Durante a Análise de seu estilo, ficou detectado que você é uma mescla entre reflexivo e teórico, que segundo Portilho (2009), tem as seguintes características:

Estilo Reflexivo: são as pessoas que utilizam a observação e a análise antes de chegarem a alguma conclusão; gostam de valorizar todas as possibilidades da situação antes de tomar decisões; preferem escutar mais, para depois agir, e são mais ponderadas que os ativos.

Estilo Teórico: são aqueles que integram as observações dentro das teorias lógicas e complexas; buscam a racionalidade, a objetividade e a lógica, assim como a análise e a síntese; tendem a ser perfeccionistas.

Agora, após ler e analisar o estilo predominante de seus alunos e seu, bem como as características que os compõem, procure refletir, sobre as mudanças ocorridas com seus alunos ao longo dos últimos três meses.

1. Que atitudes suas podem ter contribuído para essas mudanças?
2. Quais conteúdos ministrados podem ser um reflexo dessas alterações?
3. Seu planejamento e prática de sala de aula privilegiam o entendimento dos conteúdos por mais de um estilo?
4. Como você poderia mudar esse quadro, a fim de colaborar para que seus alunos tenham um conjunto de estilos equilibrado?
5. Que outros fatores você atribui as mudanças de estilos de seus alunos?

Após essas reflexões, procure realizar a elaboração de seu planejamento tendo em vista os pontos acima citados.

Nas folhas a seguir, entrego-lhe 4 fichas de análise metacognitiva, para que durante a elaboração e a execução de seu planejamento semanal, ela seja preenchida.

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 4

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM PROFESSORES (AS)

Nome:_____

Formação:_____ **Especialização:**_____

Ano de formação:_____ **Carga horária semanal:**_____

Idade:_____ **Local de Formação:**_____ **Local de**

Atuação:_____ **Tempo de Atuação na Educação Infantil:**_____

Tempo de atuação nessa Instituição:_____

1. Por que você escolheu atuar na educação infantil?
2. Quais são suas maiores facilidades para atuar nesse segmento?
3. E quais são suas maiores dificuldades?
4. Em que medida sua formação acadêmica ajudou e dificultou sua atuação em sala de aula?
5. O que falta para melhorar sua prática? Por que?
6. O Colégio fornece programas de formação continuada? Quais?
7. Quais são os cursos de formação que você busca fazer?
8. Como você planeja suas aulas?
9. Que conteúdos você costuma ministrar?
10. Como você se percebe como profissional da Educação Infantil?
11. Como os outros lhe vêem como profissional da Educação Infantil?

ANEXOS

ANEXO A

QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM**Autores: CATALINA M. ALONSO; DOMINGO J. GALLEG0; 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 da sinceridade das 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 _____

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 conseqüências.
- ☐ 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. Procuro 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 idéia, em seguida, começo a pensar como colocá-la em prática.
- ☐ 13. Prefiro as idéias 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 idéias 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 idéias 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 idéias 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 freqüentemente 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. Freqüentemente, 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. Procuro sempre chegar a conclusões e idéias 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 freqüência, 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 idéias originais e espontâneas se não as percebo práticas.
- ☐ 63. Gosto de analisar diversas alternativas antes de tomar uma decisão.
- ☐ 64. Com freqüência, 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 freqüência, sou uma das pessoas que mais anima as festas.
- ☐ 75. Me aborreço, freqüentemente, com o trabalho metódico e minucioso.
- ☐ 76. As pessoas, com freqüência, crêem 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 freqüência, 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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, diretora da Escola _____, autorizo-(o/a) a realização da pesquisa denominada: **“Aprendizagem auto reguladora: Pensar consciente da aprendizagem por cada sujeito”**, cujo o objetivo é **analisar o estilo de aprender e ensinar da professora de Educação Infantil e seus mecanismos de auto-regulação durante sua prática pedagógica de sala de aula.**

Para tanto, a pesquisadora, no próprio espaço da escola e no período regular das aulas, observará os alunos em atividade nas diferentes áreas do conhecimento, bem como no convívio com colegas e professores no ambiente escolar.

Além da observação do aluno, será analisado o ambiente educativo e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Estou ciente de que a privacidade dos participantes será respeitada, ou seja, o 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.

O responsável pela pesquisa é a mestrande Thalita Folmann da Silva, orientanda da professora Dra Evelise Maria Labatut Portilho, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, na realização da pesquisa em minha escola, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Assinatura do responsável pela escola

Assinatura do pesquisador responsável

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

ANEXO C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
RG nº _____, estou sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa denominada: **“Aprendizagem auto reguladora: Pensar consciente da aprendizagem por cada sujeito”**, cujo o objetivo é analisar o estilo de aprender e ensinar da professora de Educação Infantil e seus mecanismos de auto-regulação durante sua prática pedagógica de sala de aula.

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.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

A pesquisadora Maria Gabriela Zgoda Cordeiro Afonso é orientanda da Prof^a. Evelise Maria Labatut Portilho no programa de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

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

Assinatura da professora de Educação Infantil

Assinatura do pesquisador

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

ANEXO D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Eu _____, RG nº _____, responsável legal pelo (a) aluno (a) _____, da Escola _____, autorizo-(o/a) a participar de um estudo denominado: **“Aprendizagem auto-reguladora: Pensar consciente da aprendizagem por cada sujeito”**, cujo objetivo é analisar o estilo de aprender e ensinar da professora de Educação Infantil e seus mecanismos de auto-regulação durante sua prática pedagógica de sala de aula.

Para tanto, os pesquisadores, no próprio espaço da escola e no período regular das aulas, observarão o aluno em atividade nas diferentes áreas do conhecimento, bem como no convívio com colegas e professores no ambiente escolar.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu 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.

Estou ciente também da possibilidade da recusa da participação neste estudo, a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O responsável pela pesquisa é a mestranda Maria Gabriela Zgôda Cordeiro Afonso, orientanda da professora Dra Evelise Maria Labatut Portilho, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada, compreendi a natureza e o objetivo do estudo. Concordo, voluntariamente, em sua participação nesta pesquisa, sabendo que não receberei, nem pagarei nenhum valor econômico.

Nome, assinatura e RG do responsável legal pelo aluno (a)

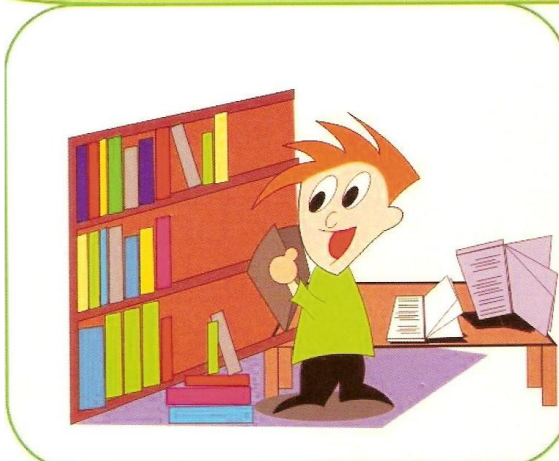
Assinatura da pesquisadora responsável

Curitiba, _____ de _____ de 2009.

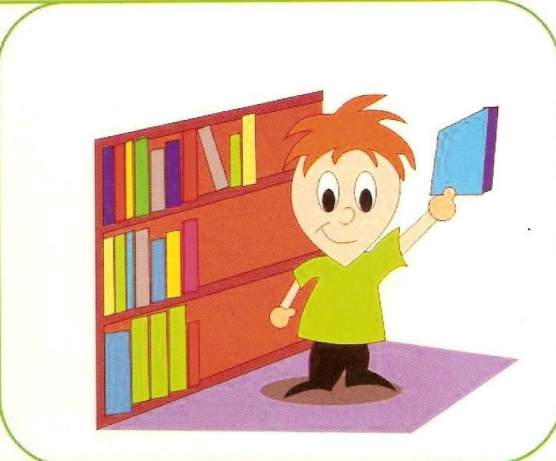
ANEXO E

Inventário PORTILHO/BELTRAMI

1. NA BIBLIOTECA, VOCÊ:



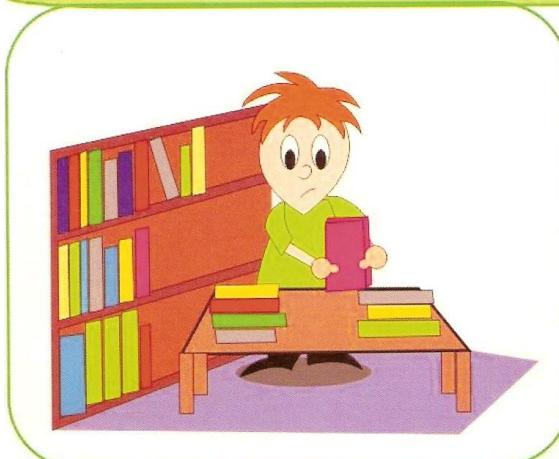
A() fica explorando (folheando) os livros



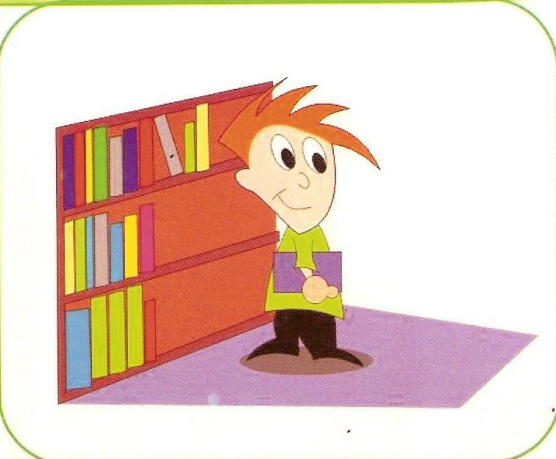
B() é decidido, já sabe qual livro escolher

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

1. NA BIBLIOTECA, VOCÊ:



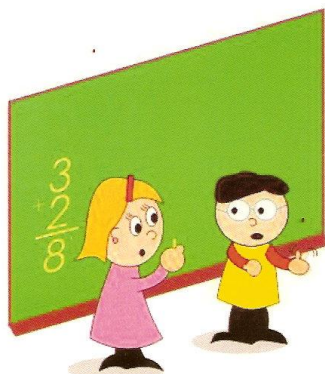
C() é cuidadoso com os livros



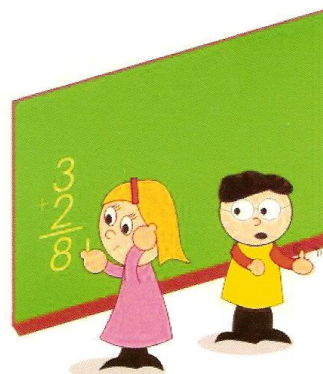
D() pega um livro de cada vez

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

2. VOCÊ ESTÁ FAZENDO UMA LIÇÃO COM OS NÚMEROS.
SEU AMIGO DIZ QUE A LIÇÃO ESTÁ ERRADA, VOCÊ:



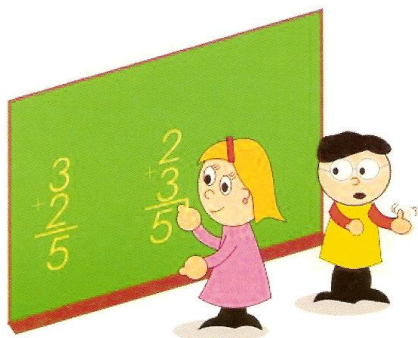
A () escuta o que ele diz



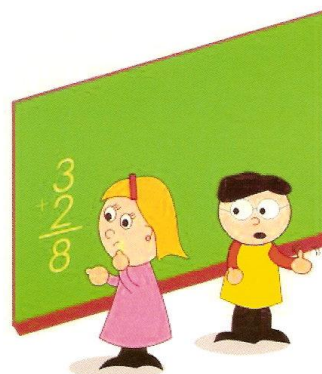
B () continua fazendo do seu jeito

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

2. VOCÊ ESTÁ FAZENDO UMA LIÇÃO COM OS NÚMEROS.
SEU AMIGO DIZ QUE A LIÇÃO ESTÁ ERRADA, VOCÊ:



C () inventa outro jeito para fazer a lição



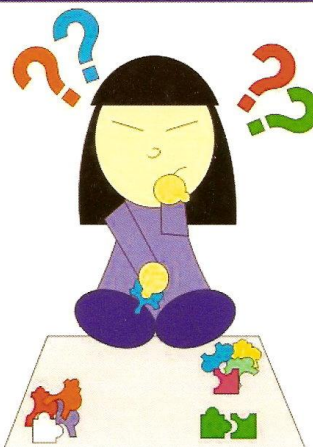
D () lê a lição e começa a fazer novamente

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

3. AO BRINCAR COM QUEBRA-CABEÇA:



A () sempre organiza as peças



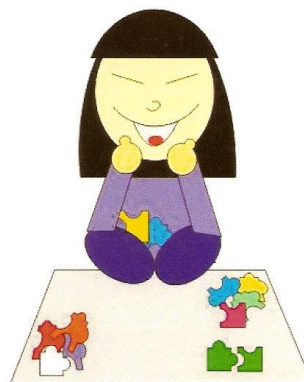
B () gosta de saber para que serve o que está fazendo.

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

3. AO BRINCAR COM QUEBRA-CABEÇA:



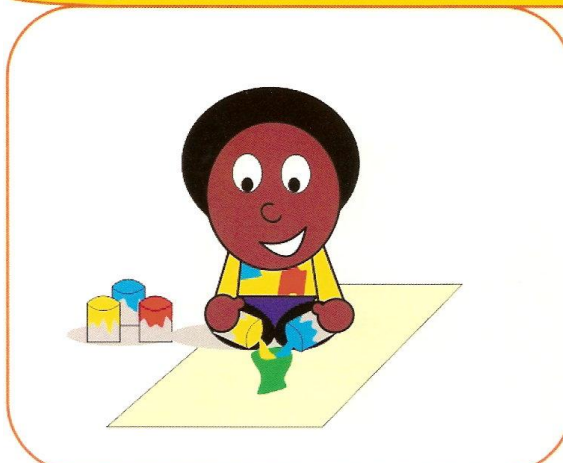
C () gosta de competir



D () gosta de brincar com calma

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

4. Quando você usa tinta:



A () gosta de inventar novas cores



B () gosta de saber quem inventou as cores

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

4. Quando você usa tinta:



C () observa todas as cores para depois começar a pintar



D () é decidido, escolhe rapidamente as cores que vai usar

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

5. QUANDO VOCÊ ESTÁ NO COMPUTADOR, VOCÊ:



A () já sabe o que vai jogar/ brincar



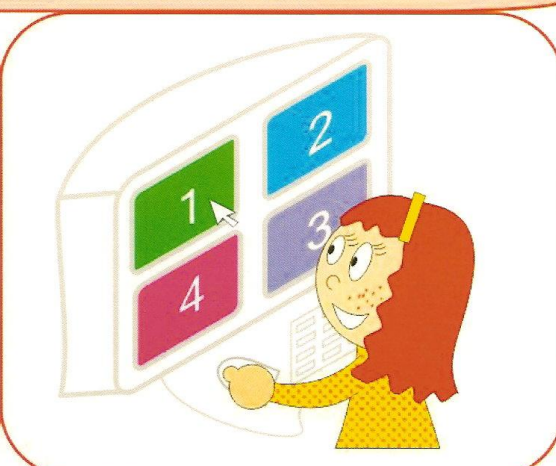
B () gosta de descobrir o que tem no computador

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAM
Ilustração de Flávio St. Jayme

5. QUANDO VOCÊ ESTÁ NO COMPUTADOR, VOCÊ:



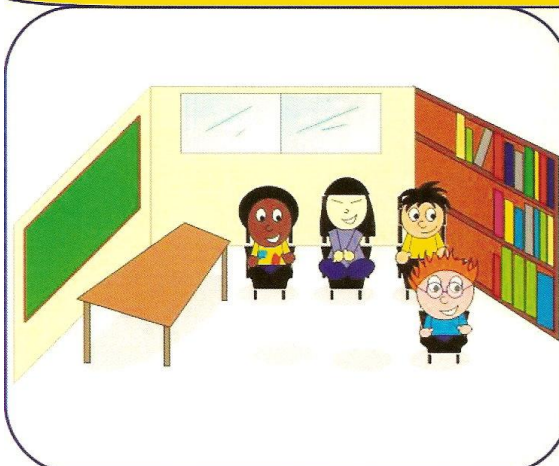
C () gosta de ter tempo para jogar



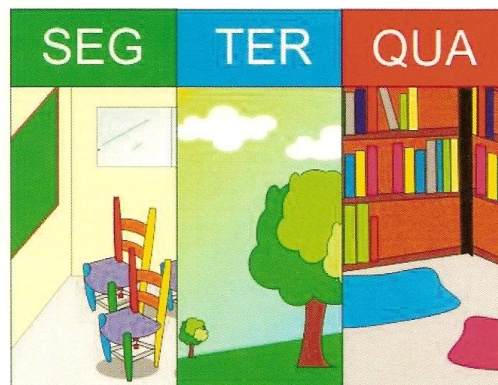
D () planeja o que vai jogar primeiro

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAM
Ilustração de Flávio St. Jayme

6. VOCÊ PREFERE:



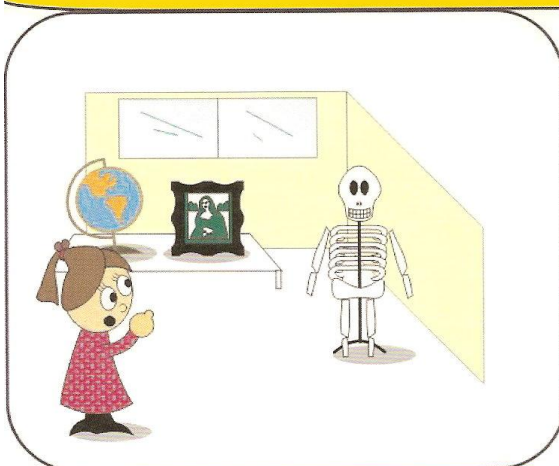
A () que a aula aconteça em um lugar calmo e organizado



B () que a cada dia a aula seja em um ambiente diferente

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St Jayme

6. VOCÊ PREFERE:



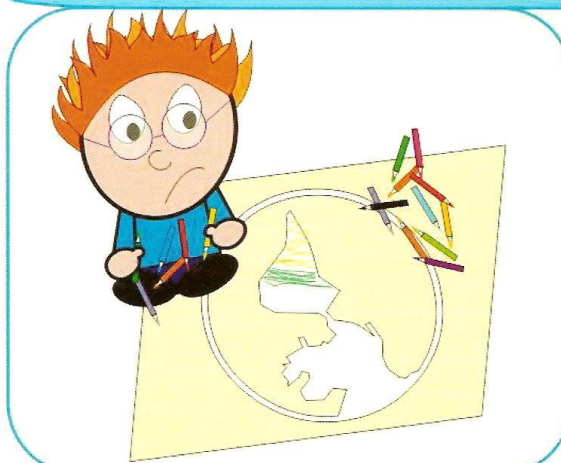
C () que a aula seja em um ambiente que apresente novidades



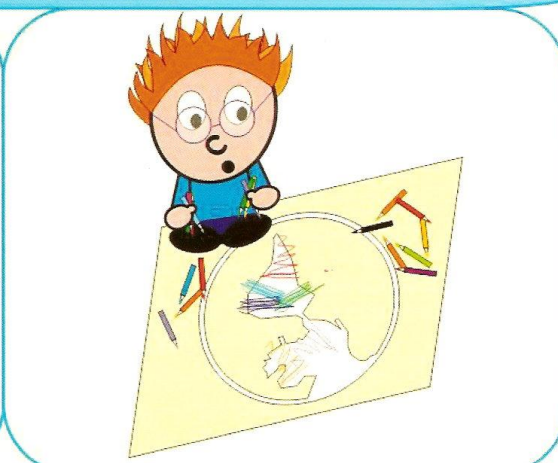
D () na aula observar seus colegas antes de se colocar

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St Jayme

7. QUANDO ESTÁ FAZENDO UM DESENHO, VOCÊ:



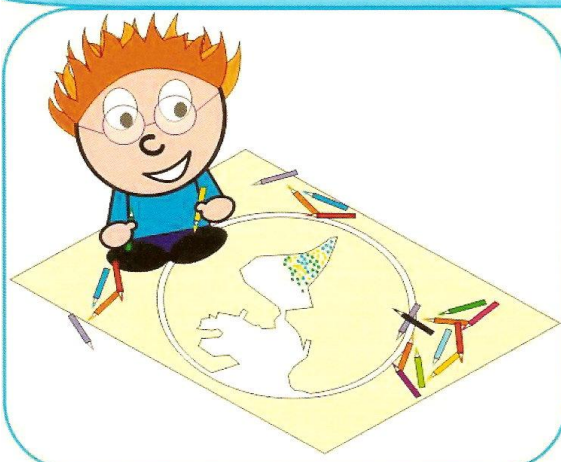
A () pinta com cuidado, respeitando o limite da figura



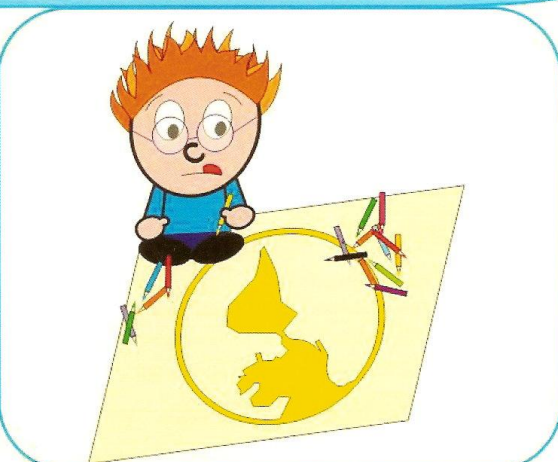
B () quer terminar rápido para fazer outra atividade

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St Jayme

7. QUANDO ESTÁ FAZENDO UM DESENHO, VOCÊ:



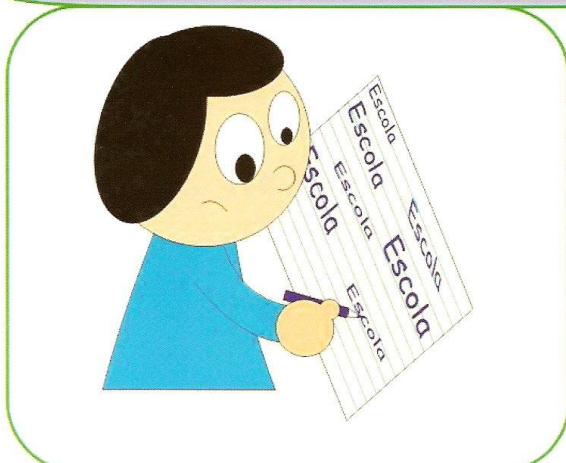
C () pinta de um jeito diferente



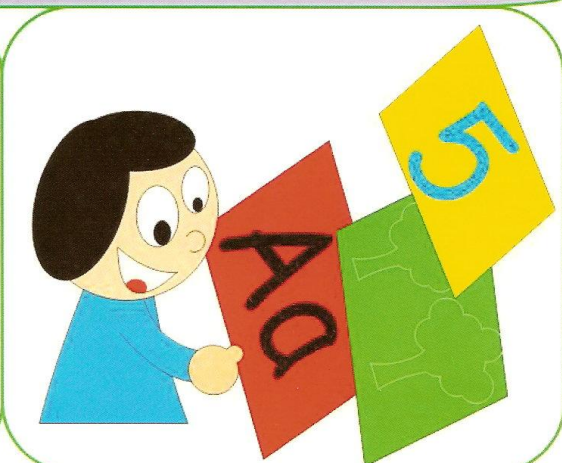
D () gosta que a pintura fique perfeita

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St Jayme

8. AO FAZER UMA LIÇÃO GERALMENTE, VOCÊ:



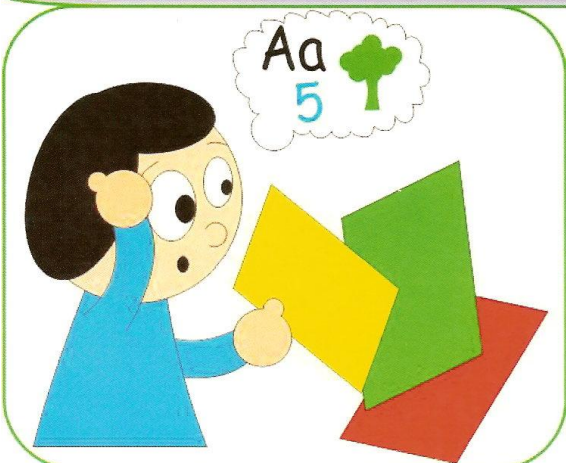
A () escreve várias vezes até ficar o mais bonito possível



B () gosta das lições que tragam alguma coisa nova.

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St Jayme

8. AO FAZER UMA LIÇÃO GERALMENTE, VOCÊ:



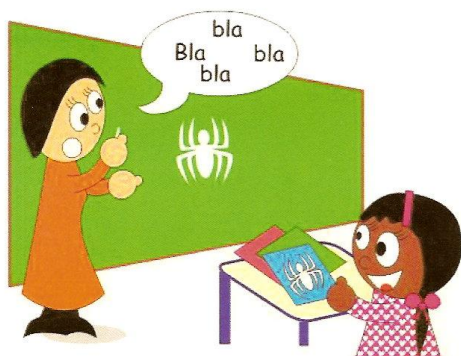
C () analisa cada parte da lição antes de iniciá-la



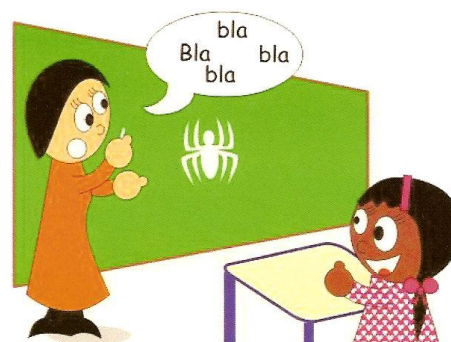
D () gosta de conversar ao mesmo tempo que trabalha

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St Jayme

9. NA ATIVIDADE DE CIÊNCIAS, VOCÊ:



A () procura sozinho figuras em casa e leva para sala de aula



B () espera a professora indicar o que deve ser feito

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

9. NA ATIVIDADE DE CIÊNCIAS, VOCÊ:



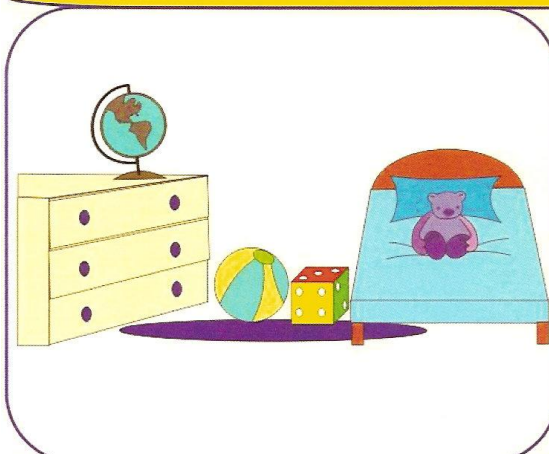
C () prefere pensar bem, antes de fazer a atividade



D () gosta de criar figuras diferentes para a atividade

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

10. NO SEU QUARTO VOCÊ GOSTA DE:



A () que os brinquedos fiquem organizados no mesmo lugar



B () que os brinquedos estejam sempre em um lugar diferente

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

10. NO SEU QUARTO VOCÊ GOSTA DE:



C () de cuidar pessoalmente dos seus brinquedos



D () que os brinquedos estejam em um lugar fácil de pegar

INVENTÁRIO PORTILHO-BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

11. NAS FESTAS DE ANIVERSÁRIO VOCÊ GOSTA DE:



A () olhar seus amigos brincarem



B () inventar as brincadeiras e chamar os amigos para brincar junto

INVENTÁRIO PORTILHO BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

11. NAS FESTAS DE ANIVERSÁRIO VOCÊ GOSTA DE:



C () decidir rapidamente as brincadeiras



D () pensar bem na brincadeira que vai fazer com os amigos

INVENTÁRIO PORTILHO BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

12. SURGE UM PROBLEMA NA SALA COM OS SEUS COLEGAS, VOCÊ:



A () quer resolver logo o problema



B () prefere que cada colega explique como resolver o problema

INVENTÁRIO PORTILHO BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

12. SURGE UM PROBLEMA NA SALA COM OS SEUS COLEGAS, VOCÊ:



C () quer saber por que brigaram



D () anima todos eles para que não briguem

INVENTÁRIO PORTILHO BELTRAMI
Ilustração de Flávio St. Jayme

ANEXO F

TABELA DE ESTILOS

1	ATIVO	PRAGMÁTICO	REFLEXIVO	TEÓRICO
2	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	ATIVO	REFLEXIVO
3	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	ATIVO	REFLEXIVO
4	ATIVO	TEÓRICO	REFLEXIVO	PRAGMÁTICO
5	REFLEXIVO	ATIVO	PRAGMÁTICO	TEÓRICO
6	REFLEXIVO	ATIVO	PRAGMÁTICO	TEÓRICO
7	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	ATIVO	REFLEXIVO
8	TEÓRICO	PRAGMÁTICO	REFLEXIVO	ATIVO
9	PRAGMÁTICO	TEÓRICO	REFLEXIVO	ATIVO
10	TEÓRICO	ATIVO	REFLEXIVO	PRAGMÁTICO
11	REFLEXIVO	ATIVO	PRAGMÁTICO	TEÓRICO
12	PRAGMÁTICO	REFLEXIVO	TEÓRICO	ATIVO

ALUNO: _____

PROFESSORA: _____

ATIVO: _____

TEÓRICO: _____

REFLEXIVO: _____

PRAGMÁTICO: _____

ESTILO PREDOMINANTE: _____