



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Pedagogia

**POSSO FALAR DO MEU APRENDER!
A criança consciente do seu processo de aprendizagem**

LAÍSE ABREU BARBOSA

ORIENTADOR(A): SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ

BRASÍLIA/2016



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Pedagogia

LAÍSE ABREU BARBOSA

**POSSO FALAR DO MEU APRENDER!
A criança consciente do seu processo de aprendizagem**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz.

BRASÍLIA/2016

TERMO DE APROVAÇÃO

LAÍSE ABREU BARBOSA

POSSO FALAR DO MEU APRENDER? A criança consciente do seu processo de aprendizagem

Trabalho Final de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz. Apresentação ocorrida em ___/___/2016.

Aprovada pela banca formada pelos professores:

SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ (Orientador)

MARIA APARECIDA CAMARANO MARTINS (Examinador)

TATIANA YOKOY DE SOUZA (Examinador)

FRANCISCO JOSÉ RENGIFO-HERRERA (Suplente)

BRASÍLIA/2016

*Às crianças, para que suas vozes possam
ecoar pelos ares da educação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade e misericórdia, por ter me cumulado de graças ao longo de toda a minha vida e, em especial, ao longo da minha trajetória acadêmica.

A minha mãe, Maria Elizabeth de Abreu, e ao meu pai, Vicente da Rocha Barbosa, por terem sido minha base e meu sustento e por não medirem esforços no incentivo a minha formação.

A minha orientadora, Professora Dra. Silmara Carina Munhoz Dornelas, pela parceria construída ao longo de quatro semestres e por sua docência, como exemplo a ser seguido.

A Lucas Tomaz de Jesus dos Santos, pela atenção incansável e por estar ao meu lado nos momentos em que a indecisão e a dúvida circundavam os ares da minha consciência.

À Renata Cristina Fernandes de Abreu, professora das crianças que inspiraram e colaboraram para construção deste trabalho, pela autonomia a mim conferida e pela contribuição ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Maria da Conceição Santos, diretora da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, pela confiança, receptividade e disposição em ajudar.

A todos, o meu muito obrigada.

RESUMO

A presente pesquisa buscou valorizar, a partir das atividades propostas no estágio supervisionado, a fala de 24 crianças do 2º período da Educação Infantil, de uma escola pública situada em Planaltina-DF, a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, numa perspectiva da criança consciente do seu aprender, através de uma investigação participativa, com entrevistas semiestruturadas, a partir das quais diálogos foram construídos. Estes resultaram em respostas que foram organizadas e analisadas a partir da concepção das crianças de escola, de brincadeira, do processo de aprendizagem e dos conteúdos aprendidos. Pudemos observar que, para as crianças, a escola é um local no qual se aprende e se brinca, de modo que uma atividade não exclui a outra, mas se estabelecem segundo uma relação recíproca: ao aprender se brinca e ao brincar se aprende. Ao falarem sobre seu processo de aprendizagem, as crianças identificam as diversas atividades em que este está presente. Por fim, vimos que valorizar a construção do sentido da educação escolar na fala da criança, segundo o seu olhar, é reconhecê-la como sujeito consciente e capaz de refletir sobre seu processo de aprendizagem.

Palavras-Chave: Criança Consciente. Processo de Aprendizagem. Diálogo

ABSTRACT

This research sought to valorize from the proposed activities in supervised training, the speech of children of the 2nd period of early childhood education, from a public school located in Planaltina-DF, considering the child aware of its learning through participatory research with semi-structured interviews, where dialogues were built. These dialogues resulted in responses that were organized and analyzed from the children's compression of school, play, the learning process and learned contents. We observed that for the children the school is a place where you learn and play so one activity does not exclude the other, but they are established according to a reciprocal relationship: when we learn we play and when we play we learn. While talking about their learning process, the children identified the different activities in which the learning process is present. Finally, we saw that valorize the meaning construction of education in the child's speech, according to its view, is to recognize this child as a subject aware and able to reflect on its learning process.

Keywords: Aware Child, Learning Process, Dialogue

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
APRESENTAÇÃO	10
1 – REFERENCIAL TEÓRICO	12
1.1 – Da aprendizagem e desenvolvimento infantil	12
1.2 – Da infância e da brincadeira na aprendizagem escolar infantil.....	16
2 – OBJETIVOS	20
2.1 – Objetivo geral	20
2.2 – Objetivos específicos	20
3 – METODOLOGIA	21
3.1 – Contexto da pesquisa	22
3.2 – Participantes	24
3.3 – Materiais	25
3.4 – Procedimentos de construção de dados	25
3.4.1 – Fase 1	25
3.4.2 – Fase 2	26
3.4.3 – Fase 3	28
3.5 – Procedimento de análise dos dados	29
4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	30
4.1 – Da concepção de escola	30
4.2 – Da concepção de brincadeira	35
4.3 – Da concepção da aprendizagem e dos conteúdos aprendidos	38
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
APÊNDICES	46

A–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – (Pais e/ou Responsáveis).....46

B – Materiais e objetivos das atividades desenvolvidas 47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro síntese dos procedimentos de entrevista..... 28

Quadro 2 – Categorias construídas a partir da análise da entrevistas..... 30

APRESENTAÇÃO

Ao longo do curso de pedagogia, diversas disciplinas contribuíram para que despertasse em mim o interesse pela valorização da expressão infantil como forma de compreensão da infância e do processo de aprendizagem escolar das crianças. A minha trajetória acadêmica foi impulsionada pelo desejo antigo de contribuir para o desenvolvimento infantil através da minha ação e, neste caso, minha ação pedagógica. Os estudos teóricos, os quais analisaremos posteriormente, associados à prática, contribuíram para a construção significativa de uma visão da criança como sujeito consciente e reflexivo e que precisa ter sua fala valorizada. Neste sentido as crianças foram escutadas através de um diálogo desenvolvido numa entrevista semiestruturada, com o intuito de proporcionar que a criança deixe de ser um objeto meramente passivo de pesquisa, passando a ser investigadora e contribuinte consciente através da sua expressão crítica (Soares, Sarmiento & Tomás, 2012).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa baseou-se na concepção da criança consciente do seu processo de aprendizagem para responder às seguintes indagações: como as crianças compreendem o seu processo de aprendizagem? Estas crianças constituem-se como sujeitos suficientemente críticos a ponto de refletirem sobre este processo em um diálogo? Qual a contribuição da valorização da expressão das crianças acerca do seu processo de aprendizagem para o desenvolvimento sociocultural destas, como sujeitos que se sentem pertencentes à determinada cultura e sociedade? Tais proposições guiaram este trabalho por uma metodologia de investigação participativa (Soares, Sarmiento & Tomás, 2012), na qual as crianças foram convidadas a contribuir através do diálogo sobre os processos de aprendizagem vivenciados ao longo da pesquisa.

Objetiva-se, portanto, valorizar, a partir das atividades propostas no estágio supervisionado, a fala das crianças do 2º período da Educação Infantil de uma escola pública situada em Planaltina-DF a respeito do seu próprio processo de aprendizagem. Deste modo, esta pesquisa compreende a Educação Infantil sob a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI's) fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, como primeira etapa da educação básica.

Solidificando nossa discussão, a presente pesquisa contou, em seu referencial teórico, com o contributo da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão dos processos de

aprendizagem e desenvolvimento, pois estes são fundamentais para compreensão da trajetória do ser humano como um sujeito cultural (Vigotskii, 2001). Quando tratamos da aprendizagem, percebemos que esta se inicia logo após o nascimento de uma criança e que esta criança passa a ter a construção de si como sujeito partícipe de uma sociedade também ao longo da sua aprendizagem escolar (Mello, 2007). Esta aprendizagem escolar infantil deve levar em consideração o desenvolvimento da criança na estruturação de um planejamento pedagógico que tenha o lúdico como artefato indispensável na busca de uma educação eficaz (Queiroz, Maciel & Branco, 2006).

Nesta pesquisa analisamos, portanto, as falas das crianças no que diz respeito ao seu próprio processo de aprendizagem, a partir de atividades estruturadas que integraram práticas de estágio supervisionado. Utilizou-se como metodologia a investigação participativa, em que diálogos foram construídos através de entrevistas semiestruturadas. Estes diálogos foram organizados e analisados a partir da concepção das crianças sobre escola, brincadeira, processo de aprendizagem e sobre os conteúdos aprendidos na escola. Pudemos observar que, para as crianças, a escola é um local no qual se aprende e se brinca, de modo que uma atividade não exclui a outra, mas se estabelecem segundo uma relação recíproca: ao aprender se brinca e ao brincar se aprende. Ao falarem sobre seu processo de aprendizagem, as crianças identificam as diversas atividades em que este está presente. Por fim, vimos que valorizar a construção do sentido da educação escolar na fala da criança, segundo o seu olhar, é reconhecê-la como sujeito consciente e capaz de refletir sobre seu processo de aprendizagem.

Posteriormente, serão discutidos os referenciais teóricos que contribuíram como suporte desta pesquisa.

1 – REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 – Da aprendizagem e desenvolvimento infantil

Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. (Vigotskii, In.Vigotskii, Luria e Leontiev 2001, p.109).

Pensar o processo de aprendizagem infantil requer analisar atentamente as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, há muito discutidas, assumindo que a aprendizagem infantil não se resume à aprendizagem escolar. “Podemos conceber a aprendizagem como um processo no qual a pessoa apropria-se de, ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações” (Nunes e Silveira, 2009, p.13). Não convém, entretanto, simplificar este processo considerando-o como uma simples aquisição de algo que esteja pronto; por isso, Nunes e Silveira (2009, p.13) fazem uma ressalva alertando que

“A aprendizagem traz consigo a possibilidade de algo novo incorporado ao conjunto de elementos que formam o indivíduo, relacionando-se com a mudança dos conhecimentos que ele já possui. Traz, também, a perspectiva de algo específico para cada pessoa, ou seja, ninguém aprende pelo outro, assim como ninguém aprende da mesma forma.”

Aprendizagem e desenvolvimento protagonizaram inúmeras discussões teóricas na tentativa de se elaborarem definições conceituais capazes de expressar tais processos. Para esta pesquisa, assumiu-se a concepção da aprendizagem e desenvolvimento como processos independentes e coexistentes, mas que, em determinadas situações, se relacionam como fatores interdependentes. Vigotskii (2001, p.106) explana que esta visão dualista do desenvolvimento pode ser facilmente compreendida na teoria de Koffka,

“segundo a qual o desenvolvimento mental da criança caracteriza-se por dois processos que, embora conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por um lado está a maturação que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é, em si mesma, o processo de desenvolvimento.”

A aprendizagem pressupõe que o indivíduo esteja suficientemente maturado para sua efetivação e a maturação, em determinados níveis, também pode ser encarada como resultante

de um processo de aprendizagem. Esta concepção teórica sociointeracionista propõe, pois, o desenvolvimento como resultado da interação destes dois processos fundamentais, a maturação e a aprendizagem.

Vale ressaltar aqui a valiosa contribuição desta teoria para construção de uma visão que considera amplo o papel da aprendizagem no desenvolvimento da criança. A aprendizagem, defendida como um processo autônomo, não se resume a uma práxis na qual o “exercício e a disciplina formal fossem necessários para o desenvolvimento das aptidões mentais.” (Vigotskii 2001, p. 107). A aprendizagem apresentou grande e eficaz influência no desenvolvimento infantil de modo global. A aprendizagem, pois, não se resume a uma sequência de atividades.

Considerar a aprendizagem é considerar a ampla abrangência deste processo, levando em conta sua complexidade e descartando a visão reducionista desta como um processo puro e simplesmente de passagem de conteúdos curriculares. Em especial, na Educação Infantil, um olhar atento à aprendizagem é capaz de compreender facilmente a riqueza das experiências vivenciadas no âmbito escolar de modo que antecipar vivências particulares a fases do desenvolvimento ainda não alcançadas por estas crianças, é privá-las das experiências inerentes a uma Educação Infantil que preza pelo desenvolvimento da percepção de si mesmo como um ser participante de uma sociedade.

Quando, entretanto, Mello (2007, p.89) ressalta que “na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento”, é necessário que estejamos atentos ao desenvolvimento que respeita o tempo das crianças, proporcionando a ampla vivência da infância através das experiências escolares, neste sentido, reafirmo a importância de um contexto escolar no qual os processos de aprendizagem respeitem a fase do desenvolvimento a qual se destinam. O educar na Educação Infantil precisa estar consciente das múltiplas aprendizagens que esta criança vivencia fora da escola, para que assim possa prover um processo de aprendizagem condizente à sua realidade.

Concluir, pois, que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento não confere a Vigotski a originalidade de um pensamento que outrora já fora considerado por Herbart. Teixeira (2005) relembra-nos que “desde fins do século XVIII, Herbart propunha que a

aprendizagem de determinadas disciplinas tinha um efeito de ampliar as funções psicológicas em geral; dando outra forma às mesmas. (p.224)”. Entretanto o pensamento conduzido por Herbart levou à valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras, como componentes cuja aprendizagem bastasse como garantias de um desenvolvimento.

Na visão da teoria histórico-cultural, portanto, a aprendizagem não tem o seu fim último nos conteúdos pelas crianças apreendidos. Pelo contrário: a aprendizagem dos mais diversos conteúdos conduz ao desenvolvimento.

Vigostskii (2001, p.115) esclarece que a aprendizagem infantil bem desenvolvida em processos que preservem a infância

“...faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.”

Pretende-se, por conseguinte, compreender que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas sua efetivação é fundamentalmente importante, pois conduz ao desenvolvimento de aptidões humanas constituídas histórica e culturalmente.

Recorrentemente a aprendizagem foi descrita como um processo, sendo este constituído por etapas, indivíduos e contextos. Tais elementos constroem um conceito complexo e nos fazem pensar como devem ser estruturados os processos de aprendizagem infantil elaborados na escola. Portanto, tratar da aprendizagem escolar implica considerar o espaço no qual este processo se desenvolve, bem como os elementos nele presentes. Vigotski (2001, p.322) detalha que:

“O processo letivo tem a sua própria sequência, sua lógica e sua organização, segue um currículo e um horário, e seria o maior dos equívocos supor que as leis externas da estruturação desse processo coincidem inteiramente com as leis internas de estruturação dos processos de desenvolvimento desencadeados pela aprendizagem. Seria incorreto pensar que se a criança teve êxito em um determinado ponto de aritmética em um semestre, consequentemente no semestre anterior do seu desenvolvimento ela alcançaria os mesmos êxitos.”.

A educação escolar infantil alcança seu objetivo quando os processos de aprendizagem estão adequados a melhor forma que as crianças têm de experimentação e conhecimento de si e do mundo. Há de se considerar o sujeito deste processo, e as condições para melhor

estruturação do ensino. Conhecer a realidade de seus estudantes confere ao professor mais uma atribuição, dentre as diversas que já exigem deste profissional comprometimento, dedicação e responsabilidade. Duarte (1996, p. 98) alerta que

“se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário.”.

Como dito anteriormente, é necessária a estruturação de uma educação que preze pelo desenvolvimento mental e físico da criança, mas que esta educação não seja guiada numa tentativa de apressar a aprendizagem de conteúdos que certamente serão trabalhados futuramente. Neste sentido, Mello (2007, p.91) compreende que

“...em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar.”

A despeito disto, é necessário verificar o que se compreende como o processo de aprendizagem na Educação Infantil. Como dito anteriormente, a criança aprende, desde o seu nascimento, elementos da cultura humana através das relações sociais as quais vivencia. A Educação Infantil é, portanto, uma das esferas promotoras da aprendizagem da cultura humana. Neste contexto, devem ser trabalhadas as noções basilares de cidadania para que as crianças sintam-se participantes de um contexto social.

Para além da cultura humana de modo geral, a Educação Infantil deve prezar pela estruturação de um contexto educacional que favoreça a aprendizagem das qualidades humanas, processo conhecido como humanização. A humanização nada mais é senão a aprendizagem da “nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.” (Mello, 2007 p.86).

Segundo a ótica da Teoria Histórico-Cultural, o indivíduo, resultado de sua história e cultura, deve ter sua subjetividade considerada para que a aprendizagem possa conduzi-lo ao pleno desenvolvimento de suas capacidades e qualidades humanas. Neste sentido, os esforços

empenhados nos estudos da aprendizagem infantil devem levar em consideração o sujeito deste processo, a criança, como a melhor fonte de informações acerca do seu processo de aprendizagem.

Diante desta necessidade, deparamo-nos com o contributo riquíssimo da Sociologia da Infância, que dirige às falas infantis um novo olhar analítico para as relações desenvolvidas pelas crianças. Soares, Sarmiento & Tomás (2012, p.54) traduzem que a Sociologia da Infância

“... considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objecto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhados na transformação social e na extensão dos direitos sociais.”.

Na busca pela valorização das expressões das crianças, como fundamento indispensável para pensar e construir a educação, veremos, a seguir, como se caracteriza o processo de aprendizagem escolar infantil e quais recursos cooperam para o processo de ensino-aprendizagem.

1.2 – Da infância e da brincadeira na aprendizagem escolar infantil

A compreensão da criança e da infância foi, durante um longo período da história humana, estruturada numa perspectiva da desvalorização da sua individualidade e subjetividade. Em uma cultura centrada no adulto e no que este poderia produzir ao longo dos mais diversos sistemas econômicos vivenciados pela humanidade, os estudos centrados na constituição da criança como sujeito social não tinham espaço. Neste contexto, a criança viveria uma vida voltada à preparação para vida adulta.

Com a emergência dos estudos sociológicos e antropológicos, a concepção da infância protagonizada por um indivíduo singular passa a ser considerada e os estudos acerca destes indivíduos passam a perceber a necessidade da atenção à criança como partícipe, cujas falas e impressões precisam ser consideradas. Na perspectiva antropológica, Cohn (2005, p. 8) compreende a urgência em “entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista”. Isto garante a caracterização da “criança como sujeito social ativo e atuante, produtor mais que receptor de cultura” (Cohn, 2005, p. 42).

Entender a infância e o que esta representa na construção atual da humanidade requer o direcionamento do olhar pesquisador à criança e ao que esta tem a dizer sobre a sua percepção sociocultural. Vieira Cruz (2008, p. 63) valoriza uma “concepção de pesquisa em que possa ser dada voz à criança e em que esta possa emergir como sujeito, e não apenas como o objeto da pesquisa sobre a qual o pesquisador fala.” Neste aspecto cabe ao pesquisador a tarefa de encarar a credibilidade da fala da criança, preparado para nela encontrar uma elaboração que traduz a sua visão.

Considerar, portanto, que a criança é sujeito com suficiente habilidade psíquica para uma efetiva aprendizagem e compreensão da cultura na qual está inserida não trouxe apenas benefícios, Mello (2007, p.85) alerta que

“É como se o novo conceito de criança que começamos a construir a partir da observação e do olhar informado pela Teoria Histórico-Cultural – uma criança forte e capaz de aprender – deflagrasse uma compreensão de que é possível e desejável apressar o desenvolvimento psíquico da criança e, com isso, acelerar o progresso tecnológico.”

Como consequência, presenciamos um corpo pedagógico, apoiado pela grande maioria da comunidade escolar, que, para além das primeiras vivências sociais, estrutura um planejamento de ensino que sobrecarrega as crianças da Educação Infantil com conteúdos que futuramente serão trabalhados. Esta prática molda o contexto da Educação Infantil sob aspectos característicos do ensino fundamental.

Deste modo, esta pesquisa compreende a Educação Infantil sob a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil fixada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que a caracteriza como

“Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.” (p. 12).

Vale ressaltar o dever do Estado em garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. Compreender estes elementos é dispensar relevante importância às características particulares desta etapa de ensino incentivando uma prática pedagógica que permita às crianças vivenciar as experiências inerentes à infância, sem que

sejam prejudicadas pela antecipação desnecessária de um processo de aprendizagem não condizente a sua faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil compreendem que as crianças devem viver experiências que contribuam para valorização da infância compreendendo que as propostas pedagógicas devem ter como eixos norteadores a brincadeira e a interação. Neste sentido, a Educação Infantil é um espaço no qual a criança conhece a si e ao mundo através de experiência que promova a expressão de sua individualidade.

A importância do brincar na Educação Infantil tem ganhado destaque nas discussões oriundas deste seguimento. Queiroz, Maciel & Branco (2006, p. 176) ressalta que “cabe ao professor, como adulto mais experiente, estimular brincadeiras, ordenar o espaço interno e externo da escola, facilitar a disposição dos brinquedos, mobiliário, e os demais elementos da sala de aula.”.

A brincadeira e o contato com o lúdico são fundamentais a todas as fases da vida humana, em especial à infância. A brincadeira como estratégia pedagógica constitui a possibilidade de representar situações do cotidiano externo à escola, em um contexto no qual as crianças em relação horizontal, umas com as outras, são capazes de adicionar ao seu repertório vivências características da cultura humana constituindo-se como sujeitos de um grupo social que compartilha noções de direitos e deveres.

As atividades lúdicas evoluem progressivamente em consonância ao desenvolvimento de todos os que dela participam, sem exigir respostas que não possam ser dadas pelas crianças, mas permitindo a evolução destas e a elaboração de estratégias que podem ser aplicadas em diferentes contextos na resolução de problemas. Packer (1994) entende que, pela brincadeira, “a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade” (p. 273), portanto, brincar “requer um senso de realidade compartilhado do que é verdadeiro ou falso certo ou errado” (p.271).

A valorização da brincadeira, nos processos de aprendizagem escolar infantil, cria uma cultura favorável ao posicionamento da criança como sujeito autônomo consciente do seu papel social de tal modo que, como em Kishimoto (2010, p. 1), “...temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da Educação Infantil é o que garante a cidadania da criança

e ações pedagógicas de maior qualidade.” Há de se destacar a concepção de uma educação que será embasada na estruturação de um ensino apoiado no lúdico, mesmo dentro da sala de aula. O lúdico, muito se aproxima do brincar, mas ambos atingem uma amplitude que não permite reduzi-los um no outro.

Para Kishimoto (2010, p. 1) “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança, dá prazer, não exige, como condição, um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades, e introduz no mundo imaginário.”. O planejamento pedagógico da Educação Infantil precisa assegurar tempo para o brincar. Entretanto, este tempo não basta por si. As atividades propostas devem ser lúdicas, podendo ser desenvolvidas através de jogos e brincadeiras.

Queiroz, Maciel & Branco (2006, p. 178) alerta para importância de um posicionamento consciente do professor mediante a valorização da brincadeira ressaltando que “é preciso que o professor reconheça a importância do princípio da brincadeira para o desenvolvimento infantil (...)”. O professor, como organizador desse espaço de experiências precisa colaborar para estruturação de um processo de ensino-aprendizagem atento aos benefícios de um projeto pedagógico lúdico como proporcionador dos elementos necessários para o pleno desenvolvimento da criança.

Tais reflexões contribuíram para construção desta pesquisa através dos objetivos que serão apresentados à frente.

2 – OBJETIVOS

2.1 – Objetivo geral:

Conhecer, a partir das atividades propostas no estágio supervisionado, como crianças do 2º período da educação infantil de uma escola pública situada em Planaltina-DF compreendem seu próprio processo de aprendizagem.

2.2 – Objetivos específicos:

Promover, na prática de estágio, a estruturação de aulas curriculares que incentivem a expressão das crianças com relação ao ato de aprender.

Compreender situações em que as crianças refletem sobre seus processos de aprendizagem.

3 – METODOLOGIA

Tendo como base a valorização da subjetividade, das impressões e do papel da criança como um sujeito ativo e construtor do seu processo de aprendizagem, a postura metodológica assumida por esta pesquisa desenvolveu-se segundo uma abordagem de investigação participativa. Assume-se aqui a concepção de uma metodologia que preza pelo diálogo e que valoriza o aspecto qualitativo dos dados alcançados.

A investigação participativa é uma metodologia utilizada recorrentemente pelas ciências sociais e inevitavelmente pelas pesquisas com caráter qualitativo. Neste estudo, objetivou-se alcançar a escuta atenta às falas das crianças buscando identificar os elementos que as compõem, revelando a concepção das crianças acerca do seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Soares, Sarmiento & Tomás (2012, p.49):

“Considerar a participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura “ouvir a voz das crianças”, isto é, que assume que as crianças são atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem.”

Deste modo, assumiu-se que a melhor maneira de se valorizar a percepção das crianças envolvidas na pesquisa acerca do seu próprio processo de aprendizagem é através da observação e análise da percepção que os próprios agentes envolvidos constroem da sua aprendizagem escolar. Assim como Soares, Sarmiento & Tomás (2012, p.54 e 55) esta pesquisa compreende que uma metodologia de investigação participativa “tenta desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação(...)”, contribuindo assim para um estudo mais profundo da vivência escolar infantil.

A valorização da expressão das crianças se deu através do diálogo resultante de entrevistas semiestruturadas, ou seja, com perguntas previamente elaboradas, mas que foram acrescidas de novas indagações conforme o necessário, visando alcançar os objetivos acima citados. As falas das crianças foram registradas através de instrumentos de gravação de áudio e vídeo, somente as falas foram analisadas, entretanto, a gravação de vídeo foi utilizada para

melhor identificar qual criança enunciou determinada fala, posto que tal identificação é dificultada utilizando-se somente o áudio.

O processo de análise assumida por esta pesquisa considera a importância de uma leitura cuidadosa dos dados e a consciência de que alguns elementos serão recorrentes, tendo em vista que os sujeitos desta pesquisa compartilham relações e interações em um mesmo ambiente e contexto. Turato (2003, p. 440) reflete que a composição dos dados é a “explicitação do sentido contido num documento e/ou modo em que pode ser transformado com finalidade a oferecer um significado, tendo em conta palavras pré-escolhidas pelo locutor, frequência de recorrência de certos termos, aparato e andamento do discurso.” Nesta perspectiva

3.1 – Contexto da pesquisa¹

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino regular, infantil e fundamental, localizada em Planaltina-DF. Esta escola compreende uma área de 4.911,70 metros. Atualmente a escola possui um quantitativo de 11 salas de aula e atende a 659 alunos distribuídos em 11 turmas no turno matutino e 11 turmas no turno vespertino.

Esta escola apresenta, ao longo de sua trajetória, grande destaque nas mais diversas esferas. No ano de 1999 foi considerada escola destaque do ano. Em 2005 foi a primeira colocada na Diretoria Regional da Planaltina, de acordo com o ENADE. Em 2006 foi a primeira colocada a nível Distrito Federal, recebendo o prêmio “Amigos da Água” pelo desenvolvimento do Projeto Esquadrão Ambiental. Em 2008, com a implantação do bloco inicial de alfabetização (BIA), a escola sediou a implantação de um centro de referência de alfabetização e uma sala de recursos. Em 2009, iniciou-se a implantação da Equipe de Apoio e Aprendizagem que, atualmente, está formada por uma pedagoga, uma psicóloga e uma orientadora educacional. Em 2010, a escola desenvolveu os projetos Ciência em Foco, Português e Matemática em Foco, orientados pela Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Em 2012 foi implementado o Laboratório de Informática, com acesso à *internet*.

¹ Informações extraídas do Plano Político Pedagógico da referida Escola Classe.

Atualmente, a escola é participante do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e do projeto “EAPE na Escola”, com o curso “currículo em movimento: reorganização do trabalho pedagógico nos ciclos e na semestralidade”.

Esta escola atende a crianças oriundas não só da comunidade de onde está situada, mas, na sua maioria, de comunidades próximas. As comunidades atendidas apresentam grande diversidade socioeconômica; observa-se um contexto de altos índices de violência e desemprego. Contudo, estes aspectos não têm sido obstáculos no alcance das metas propostas quanto ao desempenho acadêmico social e cultural.

O currículo é trabalhado com os professores através de grupos de estudos, planejamento individual e coletivo, observação e acompanhamento em sala de aula. A organização do trabalho tem como pressuposto a contextualização dos conteúdos e da interdisciplinaridade levando em consideração as habilidades e competências do corpo docente da referida instituição de ensino. Destaca-se como aspecto positivo a efetiva participação dos alunos e de toda a comunidade escolar nas atividades propostas, como eventos, culminâncias do projeto, concurso de desenho e redação e festas.

Como metas gerais a serem alcançadas, a escola busca resgatar os valores éticos, morais e sociais, busca a qualidade de ensino, promovendo a aprendizagem e a interação escola-comunidade, objetivando-se assim “oportunizar a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e cumpridores de seus deveres, críticos e solidários, capazes de vivenciar, por meio de uma educação de qualidade, conhecimentos em seu desenvolvimento integral, sentindo-se incluído na sociedade da qual é membro” (Projeto Político Pedagógico Escola, p.11).

O quadro de funcionários é composto de: uma diretora; uma vice-diretora; uma supervisora pedagógica e um apoio de direção; uma chefe de secretaria juntamente com uma secretária substituta; três coordenadoras pedagógicas; uma professora e uma assistente à educação, readaptadas na Sala de Leitura; vinte e dois professores regentes e uma professora readaptada no laboratório de informática; quatro merendeiras; sete auxiliares de conservação e limpeza; uma agente de portaria; quatro vigias e um monitor.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Classe 05, do ano de 2016, são metas a serem alcançadas no Segundo Período da Educação Infantil as listadas abaixo:

- 1- Nomear e reconhecer as cores primárias
- 2- Reconhecer e escrever o pré-nome.
- 3- Reconhecer e nomear as figuras geométricas.
- 4- Reconhecer numerais até o número natural “28”.
- 5- Reconhecer e nomear as partes do corpo.
- 6- Ter noção de lateralidade (direito e esquerdo, frente, trás, etc.), equilíbrio e potencialidades do corpo (força, resistência e flexibilidade)
- 7- Desenvolvimento da coordenação motora fina.
- 8- Reconhecer as letras do alfabeto através dos seus nomes.
- 9- Recontar e dramatizar as histórias ouvidas, com sequência lógica e coerente.
- 10- Perceber e dominar os cinco sentidos
- 11- Fazer relação número/quantidade até o número 09.
- 12- Transmitir recados, oralmente, com clareza e coerência.
- 13- Ter noções de higiene e cuidados com o próprio corpo.
- 14- Conhecer e utilizar regras de convívio social.
- 15- Compreender a importância da conservação dos espaços e do meio ambiente.
- 16- Reproduzir oralmente o texto lido pelo professor.

As metas foram claramente observadas ao longo das aulas, presenciadas e preparadas conjuntamente com a professora regente, da turma do segundo período da Educação Infantil, de tal maneira que todas as atividades desenvolvidas corroboraram para o desenvolvimento das habilidades descritas nas metas, acima listadas.

3.2 – Participantes

Esta pesquisa contou com a participação de 24 crianças do segundo período da Educação Infantil, de uma escola situada em Planaltina-DF.

As crianças têm entre 5 e 6 anos, sendo 13 meninas e 11 meninos e ao longo deste trabalho serão identificadas pelas suas iniciais. No nosso primeiro encontro, promovi uma roda de conversa na qual expus as atividades que com eles seriam realizadas, bem como os motivos destas, todas concordaram em participar e foram autorizadas pelos seus respectivos responsáveis.

3.3 – Materiais

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram utilizados os seguintes recursos: fichas com o nome das crianças, palitos de picolé, letras em EVA, vídeos, músicas, data show, fantoches, corda e gravador de áudio e vídeo.

3.4 – Procedimentos de construção de dados

No nosso primeiro contato, as crianças foram informadas da realização de observações em virtude da efetivação de estágio supervisionado, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília. Conforme as atividades de estágio foram desenvolvidas, as crianças foram convidadas a participar desta pesquisa e responderam positivamente a este estudo. Deste modo, os pais e/ou responsáveis foram informados da realização da pesquisa e autorizaram a participação das crianças através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

Almejando valorizar, a partir das atividades propostas no estágio supervisionado, a fala das crianças a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, a coleta de dados compreendeu o período de 18/05/2016 a 13/06/2016 e foi dividida em três etapas. Observando os aspectos metodológicos, foi de fundamental importância que as crianças revelassem desejo e conforto em participar como sujeitos ativos desta pesquisa. As três etapas serão descritas a seguir.

3.4.1 – Fase 1

A primeira fase dedicou-se à identificação de atividades desenvolvidas no contexto escolar e ao levantamento inicial das significações construídas pelas crianças acerca do que elas compreendem por escola.

A coleta de dados iniciou-se com o registro de como as crianças percebem o âmbito educacional. Tal iniciativa se faz necessária, pois a construção subjetiva da escola como *locus*, prioritariamente, da aprendizagem formal, está diretamente relacionada com a percepção que cada criança tem do local onde ocorre a socialização e com a forma que ela externaliza o seu processo de aprendizagem.

A escola, segundo Fontana (1996), é vista como um espaço no qual está explícito o seu sentido de aquisição de conhecimentos sistematizados. Isto significa dizer que o processo de construção da aprendizagem escolar está altamente relacionado com o desenvolvimento da capacidade de conceituação por parte dos que ali estão. Conceituar escola é, portanto, uma primeira ação dentro da compreensão que cada criança tem de sua aprendizagem.

Nesta primeira fase da coleta de dados, as crianças foram convidadas a responder três perguntas, oral e individualmente. Todas elas, ao serem questionadas individualmente, concordaram em responder e ter suas respostas gravadas, diante das seguintes indagações: 1) O que é escola? 2)O que você faz na escola? 3)O que você mais gosta de fazer na escola?. A formulação das perguntas configurou-se com o conteúdo linguístico acessível à compreensão das crianças e buscou levantar as ações específicas que contribuem para a construção dos significados da “Escola”.

Este momento representou o primeiro contato com as expressões das crianças no intuito de averiguar, de maneira preliminar, as percepções construídas por estas acerca de tudo que o contexto escolar representa.

3.4.2 – Fase 2

A segunda fase correspondeu ao desenvolvimento de atividades que garantissem às crianças a vivência das experiências propostas nas DCNEI's, (Apêndice B) que apresentam-se como contributo indispensável à estruturação do processo de aprendizagem escolar infantil que foi analisado ao longo desta pesquisa, não se discriminando, entretanto, a importância dos processos de aprendizagem que se desenvolvem nos contextos externos a escola.

A organização do espaço, tempo e materiais utilizados na construção das atividades foi orientada pelas DCNEI's, assumidas como ponto de partida para a elaboração das atividades desenvolvidas, juntamente com a professora regente, ao longo de quatro encontros, observando sempre as propostas que estavam sendo trabalhados por ela, no período em que os dados foram construídos. Os objetivos de tais atividades e os recursos materiais utilizados em cada uma destas encontram-se organizados no Apêndice A.

No primeiro encontro centrou-se na realização de um “Bingo de Letras”, no qual as cartelas eram fichas plastificadas, cada uma com o nome de uma criança da turma. Cada criança recebeu uma ficha com o nome de um colega da turma e, conforme letras iam sendo sorteadas, eles marcavam a ficha com um palito de picolé, caso tivessem em sua ficha a letra sorteada. Tal atividade objetivou a aprendizagem das letras, bem como de seus respectivos sons, proporcionando, assim, a identificação das letras presentes no nome dos colegas e criando um contexto significativo para a eficácia da aprendizagem alfabética.

O segundo encontro teve como centro a compreensão climática e temporal. No primeiro momento com o auxílio de uma “Roleta do Clima” as crianças indicavam como estava o clima no referido dia. Dentre as opções elas podiam escolher entre chuvoso, nublado, ensolarado e sol entre nuvens. Pensar sobre o clima do dia conduziu as nossas discussões sobre a data. Vale ressaltar que o trabalho sobre a percepção temporal é realizado através de diversas atividades todos os dias, para que as crianças se apropriem da conceituação de dia, mês e ano. As crianças foram convidadas a cantar uma música que trata dos dias da semana. Depois, em roda, dialogamos sobre o mês e o ano em que estávamos.

No terceiro encontro trabalhamos a motricidade das crianças desenvolvendo conceitos de lateralidade, como lado, frente e trás. Num plano quadriculado, as crianças eram convidadas a dar um passo de acordo com os comandos (lado, frente e trás). Tal atividade tem como objetivo desenvolver a coordenação motora global por meio de jogos, danças, ginásticas (atividades exploratórias de espaços estruturados com diferentes implementos) e brincadeiras de acordo como o Currículo em Movimento da Educação Básica para Educação Infantil ².

O quarto momento vivenciado, diferentemente dos anteriores, foi planejado pela Equipe de Apoio e Aprendizagem que atualmente está formada por uma pedagoga, uma psicóloga e uma orientadora educacional. Este planejamento surgiu de um projeto promovido por esta equipe como meio de identificar casos de abuso sexual infantil, conscientizando as crianças a respeito deste crime e alcançando a punição e o fim das possíveis ocorrências, tendo elas já acontecido ou que possam vir a acontecer. As crianças assistiram a um teatro de fantoches, depois assistiram a dois vídeos e, ao final, receberam um quebra-cabeça. Vale

² Documento apresentado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, validada nesta Escola Classe no ano de 2013.

ressaltar a coerência das atividades realizadas e dos vídeos assistidos com a faixa etária das crianças da turma.

3.4.3 – Fase 3

A terceira fase constituiu-se no registro das impressões resultantes das experiências vivenciadas pelas crianças ao longo das atividades. Nesta fase, foram considerados como aspectos relevantes para pesquisa a compreensão da criança acerca do que aprenderam ao longo das atividades, bem como do processo através dos quais essas atividades se desenvolveram.

Na terceira fase desta pesquisa, as crianças foram entrevistadas através de perguntas planejadas, mas que poderiam ser acrescidas de novas indagações ao longo do diálogo. Vale ressaltar que em todos os momentos as crianças tiveram liberdade de escolher participar ou não. Foi estruturado a seguir um quadro síntese dos procedimentos de entrevista.

Quadro 1 – Quadro síntese dos procedimentos de entrevista

Data	Quantidade de Crianças participantes	Perguntas
30/05/2016	21	1) Sobre o que falamos durante a aula?
31/05/2016	18	2) O que fizemos na aula? 3) O que você aprendeu? 4) Como você aprendeu?
01/06/2016	23	5) Como você se sentiu durante a aula? 6) Como seus colegas se sentiram?
13/06/2016	24	7) Fale mais sobre isso... O que você quis dizer com...?

Como dito anteriormente, para registro das entrevistas, foram utilizados gravadores de áudio e vídeo como ferramentas de apoio para os encontros realizados. Ao longo dos diálogos estruturados priorizou-se a utilização da forma coloquial da língua portuguesa, com vistas à organização de um contexto confortável e favorável à participação integral das crianças nas respostas requeridas por esta pesquisa.

3.5 – Procedimentos de análise dos dados

Nos diversos diálogos estabelecidos, alguns elementos foram fortemente percebidos nas falas das crianças e assumidos como fundamentais na construção da percepção e compreensão que estas têm do seu processo de aprendizagem escolar. Esses elementos compõem as respostas dadas às indagações propostas por esta pesquisa e foram agrupados em categorias e compõem as respostas dadas às indagações propostas por esta pesquisa.

Após a realização dos encontros, recorreremos aos áudios e vídeos realizados, em busca de falas que evidenciassem o objetivo deste trabalho.

4 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, vamos apresentar a construção dos dados que ocorreu a partir da entrevista com as crianças, após a sequência didática. Os aspectos considerados relevantes para um diálogo com o referencial teórico são os que, de alguma forma, apresentam relação em como as crianças compreendem seu próprio processo de aprendizagem.

Foram organizadas, no quadro a seguir, algumas falas selecionadas das entrevistas, onde as crianças serão identificadas pelas iniciais de seus nomes. Estas falas foram separadas nas categorias Escola, Brincar, Atividades e Aprendizagem. Estas categorias foram formadas a partir da temática das perguntas utilizadas nas entrevistas. Vale ainda ressaltar que, embora muito semelhantes, as categorias atividades e aprendizagem têm uma tênue diferença, visto que a primeira refere-se à maneira através da qual conteúdos foram aprendidos, já a segunda refere-se plenamente aprendizagem dos conteúdos propostos através das atividades. Considerando a semelhança e correlação de tais categorias, estas serão analisadas conjuntamente.

4.1 Da concepção de escola

“Escola é pra ter amigo, é pra brincar é pra escrever” – A,M

Compreender a escola como instituição educacional, dotada de cultura própria e fortemente moldada pelas relações interpessoais, implica valorizar a percepção dos sujeitos que compõem a comunidade escolar acerca do conceito escola. Esta instituição será, portanto,

reflexo de valores e crenças compartilhados por todos que a vivenciam (Shein, 2009). Neste sentido, esta pesquisa considera fundamental ouvir aqueles aos quais se destinam todos os esforços do âmbito escolar: os alunos, em especial, as crianças do 2º Período da Educação Infantil, como busca da valorização do sentido educacional por elas construído.

Ao serem questionadas sobre o significado de escola, o estudar e o aprender foram elementos amplamente citados. Quanto aos conteúdos aprendidos, os conteúdos destacados foram os presentes nas atividades, como som, nomes, cuidados com o corpo, música e até mesmo a brincadeira. Por conseguinte, para estas crianças o ambiente escolar se destina também a aprendizagem do brincar. Nas respostas dirigidas à indagação que buscou aferir como estas crianças aprendem, elas trouxeram elementos que caracterizam bem os métodos utilizados para o desenvolvimento do processo de aprendizagem escolar.

Ao se depararem com a necessidade de atribuir um conceito, ou seja, um significado à palavra escola, observou-se, em todas as crianças, um caráter de exemplificação das ações realizadas no próprio ambiente escolar. Entretanto, grande parte delas facilmente descreveu a escola como “o lugar que a gente aprende”. Algumas crianças, ao se depararem com a necessidade de se desenvolver o que Fontana (1996) descreve como “... sistemas explicativos globais organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima que procura garantir-lhes coerência interna. (p.21)”, onde “a criança é colocada diante da tarefa particular de ‘entender’ as bases dos sistemas de concepções científicas, que se diferenciam das elaborações conceituais espontâneas. (p.21)”, responderam às perguntas elaboradas com as seguintes proposições: “*Escola... é o lugar que a gente estuda, aprende. (A.J)*”; “*Escola é uma coisa onde a gente tem que aprender coisa, coisas importantes. (L.R)*”; “*Escola é estudar. (V.B)*”

Segundo Bakhtin (1981, p. 113), “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação.” Sendo assim, conceituar escola, de modo completo e válido, implica dispensar atenção às atividades realizadas e às relações construídas no próprio contexto escolar. Após o questionamento a respeito das atividades e ações vivenciadas na escola, observaram-se as respostas “*Escola é lugar de brincar e estudar. (H.X)*”; “*Escola é pra ter amigo é pra brincar, é pra escrever. (A.M)*”.

A construção do sentido da palavra escola nos revela, a total relação desta com as atividades desenvolvidas lá e com a construção da rotina escolar, que, muitas vezes, como observamos em *“escola é lugar de fazer trabalho, como pegar lanche! E depois do lanche tem que escovar o dente... Eu estudo, eu como, eu escovo os dentes, depois de escovar os dentes eu vou pra casa e depois de casa tomo banho, e depois eu durmo. (L.R)”*, confunde-se com a rotina vivenciada fora das dependências escolares. Assim sendo, a percepção e compreensão do processo de aprendizagem são influenciadas diretamente, pelas atividades, ações e socializações nas quais estas crianças atuam como participantes ativos.

Ao ser desenvolvida a enunciação do conceito e sentido oriundos da palavra escola, as crianças desenvolvem uma série de processos que as auxiliarão na estruturação de suas respostas. Libâneo (2006, p.6) concorda com Vygotsky na perspectiva “de que a aprendizagem é uma articulação de processos externos e internos, visando a internalização de signos culturais pelo indivíduo” gerando “uma qualidade auto-reguladora às ações e ao comportamento dos indivíduos.” Enunciar, portanto, o conceito de escola confere a estas crianças a possibilidade de externalizar a compreensão subjetiva construída, através da sua participação ativa como sujeito cultural do contexto escolar.

Neste sentido, conceituar a palavra escola exigiu das crianças uma reflexão permitindo que estas se vissem como participantes desta realidade educacional na qual estão inseridas, participação que se dá de maneira ativa através das relações construídas no contexto escolar. Vygotsky (1987, p.132), ao tratar dos processos psicológicos superiores, compreende que

“O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.”

Estar consciente da sua natureza humana e da sua total contribuição como sujeito-histórico cultural dentro de um contexto de relações interpessoais, contribuirá para que a criança desenvolva em si a criticidade de um sujeito cultural ativo, que compreende o seu papel social, nos diversos contextos em que se insere, e esta consciência se amplia através da fala. “A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção.” (Mello, 2007, p. 97). A criança

assume para si o papel de protagonista da sua realidade descrevendo o que está a sua volta sob o olhar de alguém que participa.

A associação do conceito de escola com algumas de suas funcionalidades representa a profunda compreensão que estas crianças compartilham acerca das práticas vivenciadas neste âmbito. Como podemos observar em “*Escola, Uai (G.H)*”, em “*Escola... é o lugar que a gente estuda, aprende (A.J)*”, em “*Escola é uma coisa onde a gente tem que aprender coisa, coisas importantes (L.R)*”, em “*Escola é estudar (V.B)*”, em “*Escola é lugar de brincar e estudar (H.X)*” e em “*Escola é pra ter amigo é para brincar, é pra escrever (A.M)*”, a clareza das atividades de maior destaque realizadas na escola é traduzida nas falas das crianças. Isto representa a consciência prática e participativa deste contexto. Segundo Mello (2007, p.97) “a consciência nasce junto com a linguagem, quando a criança começa a compreender verbalmente suas ações, quando se torna possível uma comunicação consciente com os outros”. Neste momento, a importância da valorização da criança como um sujeito histórico-cultural, que tem o seu processo de aprendizagem desenvolvido através de relações sociais, é reafirmada como fator indispensável ao seu desenvolvimento.

Outro aspecto relevante é a compreensão da escola como um ambiente de vivências lúdicas e construtor de relações interpessoais. Em “*Escola é lugar de brincar e estudar (H.X)*” e em “*Escola é pra ter amigo é para brincar, é pra escrever (A.M)*”, as crianças reconhecem que estas são características elementares da construção do sentido “escola”. Tal relevância pode ser profundamente elucidada nas palavras de Zaporozhets (1987, p. 247), segundo as quais é necessário um ambiente pedagógico que promova

“o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.”

Se aspectos tão complexos podem ser facilmente identificados nas falas destas crianças como estruturantes do significado da palavra escola, este é mais um motivo que sustenta a necessidade da valorização da percepção da criança, através da sua fala. A seguir

trataremos da percepção das crianças acerca dos sentidos da brincadeira, que compõem nossa segunda categoria de análise.

4.2 Da concepção da brincadeira

“Mas tia, uma atividade também pode ser brincadeira” – L.R

As discussões acerca do brincar são sempre recorrentes nas pesquisas direcionadas à Educação Infantil, como em Bontempo (1992), Kishimoto (2010), Mello (2007), Queiroz, Maciel & Branco (2006), Vigotski (2008) e tiveram destaque nas falas das crianças entrevistadas, como atividade relevante para aprendizagem. No caso desta pesquisa, tratar das atividades lúdicas ao longo processo de aprendizagem escolar foi uma ação motivada pelas falas das crianças entrevistadas. A brincadeira foi elemento de destaque nos diálogos estabelecidos com as crianças e, na perspectiva de uma pesquisa que valoriza a expressão infantil como expressão consciente da realidade educacional, é de fundamental importância que se faça uma análise da brincadeira, constituindo-se como uma categoria relevante.

A brincadeira é uma das atividades de maior destaque na Educação Infantil e, ao tratar dos benefícios oriundos desta, percebe-se a contribuição dela para o desenvolvimento infantil, como estratégia utilizada pelo processo de aprendizagem. Em Vigotski (2008) há o rompimento da antiga lógica da brincadeira como mera diversão ou como atividade que meramente produz satisfação à criança. Considerar a brincadeira como atividade satisfatória é negar a liberdade da criança em não gostar de determinada atividade lúdica, mas a satisfação e o prazer devem ser considerados importantes no estímulo ao brincar (Queiroz, Maciel & Branco 2006).

Queiroz, Maciel & Branco (2006, p.172) ressalta que “a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados.” Pensando assim, evidencia-se a percepção da brincadeira como estímulo do imaginário infantil, que é espaço de projeção de uma realidade da qual a criança é consciente. O brincar confere à criança a liberdade de ações dentro de uma relação interpessoal ou intrapessoal. Estas ações, quando assumem um caráter interpessoal, atentam-se às necessidades do outro que também as vivencia.

A liberdade citada anteriormente consiste em realizar desejos através do imaginário, desejos que muitas vezes são irrealizáveis fora da esfera lúdica. Deste modo, o brincar confere à criança a possibilidade da experimentação de vivências e da elaboração de possíveis resultados das suas ações. Neste sentido, objetos podem assumir novas funções e representatividades à medida que seja necessária a incorporação de novos elementos à brincadeira. Como conclui Brougère (1997, p. 72), “a brincadeira distancia-se das determinações inscritas no objeto.”

Tendo em mente as relações interpessoais e o sentido atribuído aos artefatos utilizados na brincadeira, podemos concluir que “é por meio da interação com seus pares que ela (a criança) se envolve em processos de negociação, dentre os quais os de significação e re-significação de si mesma, dos objetos, dos eventos e de situações, construindo e reconstruindo ativamente novos significados. (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p.173)”, tudo isso com o auxílio do seu imaginário. Por conseguinte, a estimulação do imaginário está diretamente relacionada à representação que a criança terá da brincadeira e deve ser valorizada como pressuposto para uma efetiva vivência lúdica.

Vigotski (2008 p. 32) trata das significações operacionais e emotivas construídas pelas crianças através da brincadeira.

“o fato de criar uma situação imaginária não é casual na vida da criança. Ele tem como primeira conseqüência a sua emancipação das amarras situacionais. O primeiro paradoxo da brincadeira é que a criança opera com o significado, separadamente, mas numa situação real. O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois a brincadeira está ligada à satisfação.”

Diante disto é possível compreender o porquê da ampla constatação da brincadeira como elemento constituinte do processo educacional, nas falas das crianças. Como podemos observar em “*Eu brinco, eu tenho amigos, eu tenho uma amiga que estuda na minha escola, aí ela estuda naquela sala ali (A.M)*”; em “*A gente brinca no parquinho, aí a gente faz o trabalhinho, vou lá sento na filhinha e a gente canta (L.A)*”; em “*Mas tia uma atividade pode ser brincadeira também (L.R)*”; em “*Brinca. Brinca de massinha (A.J)*” e em “*A gente aprendeu fazendo o quebra-cabeça (M.X)*”, a brincadeira foi resposta dada à indagação que buscou aferir as atividades realizadas na escola, tendo como finalidade a aprendizagem. A relação construída entre a escola como *locus* de aprendizagem e a brincadeira como vivência

característica deste ambiente, nas falas das crianças, revela a grande representatividade das atividades lúdicas na percepção que as crianças constroem da educação.

Na brincadeira, a criança dá funcionalidade à consciência que tem de sua cultura e a escola é um dos primeiros âmbitos de vivência sociocultural desta. Para Packer (1994, p.273), através do brincar “a criança constrói e transforma seu mundo, conjuntamente, renegociando e redefinindo a realidade.” Nesta perspectiva, a brincadeira é “uma mistura de realidade e fantasia, em que o cotidiano toma outra aparência, adquirindo um novo significado” (Bontempo, 1996, p. 69-70). Esta habilidade de atribuir um novo significado promove o desenvolvimento da habilidade de conceituação da criança, aspecto destacado por esta pesquisa como fundamental para compreensão da realidade em que a criança está inserida.

Entendemos, por conseguinte, que o destaque da brincadeira como processo de aprendizagem, nas falas das crianças, representa a consciência deste processo desenvolvida com o auxílio do brincar. Através das atividades lúdicas “são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência” (Mello, 2007 p.97).

No tópico seguinte, serão discutidas as respostas das crianças acerca de como estas aprenderam o que foi proposto nas atividades.

4.3 Das concepções da aprendizagem e dos conteúdos aprendidos

“Escola... é o lugar que a gente estuda, aprende.” – A.J

Neste momento, nos deparamos com o que esta pesquisa vem defendendo até aqui, a consciência da criança acerca do seu processo de aprendizagem. A aprendizagem, como dito anteriormente, pode ser um processo desenvolvido em diversas esferas da vida humana. Cabe a nós analisarmos a aprendizagem escolar com enfoque na Educação Infantil nesta pesquisa.

Como pudemos ver anteriormente, não se é possível conceber a aprendizagem escolar infantil sem considerar as representações de escola e das ações lá vivenciadas. Desta maneira, tratar do processo de aprendizagem escolar, desenvolvido através de um planejamento didático-pedagógico, é compreender que este é constituído por uma série de acontecimentos,

a priori planejados, que terão como fim a apreensão de conceitos e habilidades. Nesta perspectiva Libâneo (2006, p.6) afirma que

“...uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação.”

A busca do desenvolvimento físico, mental e crítico ao longo das vivências escolares destas crianças, dever ter como pressuposto a valorização destas, como indivíduos capazes de compreender os processos ali desenvolvidos.

As relações estabelecidas ao longo do processo de aprendizagem escolar irão colaborar para a projeção das habilidades desenvolvidas neste âmbito em outros contextos e outras relações socioculturais, isso pode ser facilmente observado em “(19) *Pra gente aprender. A gente aprendeu música também. E pra eu ensinar meu irmãozinho*”, onde a criança está consciente da atividade realizada e da funcionalidade desta em outras relações e contextos extraescolares, como o contexto familiar. Mais uma vez aqui ressaltamos a importância de um planejamento pedagógico que envolva elementos lúdicos, pois estes caracterizam-se como ensaio das ações não lúdicas necessárias às relações sociais que as crianças irão compor.

Quando questionadas acerca do processo de aprendizagem, as crianças ressaltaram as atividades através das quais aprenderam determinado conteúdo. Em “*A gente desenha, a gente pinta (L.R)*”; em “*A gente tinha que botar o palito em cima da letra (G.H)*”; em “*Vendo aqueles vídeos. E teve o quebra-cabeça (P.L)*”; em “*A gente aprendeu fazendo o quebra-cabeça (A.J)*”, elementos lúdicos têm destaque nas atividades desenvolvidas, como processos através dos quais estas crianças aprenderam o que foi proposto. Permitir vivências lúdicas através do planejamento pedagógico é garantir o direito da criança à infância e à estruturação de um contexto favorável à aprendizagem e desenvolvimento infantil.

A criança consciente do seu processo de aprendizagem reconhece as estruturas claras de um planejamento pedagógico, que se bem mediado pelo professor, será descrito nas falas das crianças de maneira significativa. A atenção dispensada à percepção da criança colabora

para a construção da sua autoimagem e para que esta compreenda o seu papel social. Mais uma vez vemos a importância da aprendizagem como processo de humanização (Mello, 2007).

Vale ressaltar aqui a diferença entre brincadeira e atividade lúdica. Ambas são imprescindíveis ao desenvolvimento da criança, mas a brincadeira caracteriza-se pela liberdade de ação dos que dela participam e, por isso, é preciso que esta desperte o interesse das crianças para que seja executada. Já as atividades lúdicas trazem elementos lúdicos com uma finalidade pedagógica planejada e executada sob a mediação (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). As situações analisadas nesta pesquisa caracterizam-se como atividades lúdicas, claramente descritas nas falas onde somos capazes de ver a consciência destas crianças sobre o lúdico (por elas descrito como “*brincadeira*”) como estrutura do processo de aprendizagem.

Pensando, portanto, na contribuição das atividades lúdicas e do planejamento pedagógico destas para o processo de aprendizagem escolar e sendo a aprendizagem escolar infantil o processo através do qual a criança se reconhece como sujeito histórico-cultural, Meira (1998, p. 61-62) infere que

“Se a escola é a instância socializadora do conhecimento historicamente acumulado e se a finalidade da ação docente se concretiza na tarefa de ensinar e ensinar bem, é preciso que o professor selecione tanto os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos alunos, quanto as formas mais adequadas para atingir este objetivo.”

A aprendizagem efetiva dependerá destes aspectos, pois estes conferem ao contexto educacional a constituição de um ambiente propício ao desenvolvimento das capacidades humanas, pois será um contexto constituído segundo as necessidades das crianças onde estas poderão desenvolver-se nas esferas social, cultural, física e psíquica.

Tratar, portanto, do processo de aprendizagem é levar em consideração as atividades através das quais este se desenvolve e, neste caso, tratar das brincadeiras e atividades lúdicas. Queiroz, Maciel & Branco (2006, p.170) conclui que pela perspectiva de autores como Branco, 2005; DeVries, 2003; DeVries & Zan, 1998; Tobin, Wu & Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987, “a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, incentiva a interação entre os pares, a resolução construtiva de conflitos, a formação de um cidadão crítico e reflexivo” Esta é,

claramente, uma visão que vem sendo desenvolvida no planejamento pedagógico da Educação Infantil, “ no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), a brincadeira está colocada como um dos princípios fundamentais, defendida como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças.” (Queiroz, Maciel & Branco 2006, p.169).

Uma vez conscientes dos processos através dos quais aprendem, vale registrar a aprendizagem eficaz dos conteúdos propostos. Ao final das atividades realizadas, as crianças tiveram suas impressões registradas e, ao serem questionadas acerca do que estas aprenderam, demonstraram uma postura crítica reflexiva destacando os principais elementos conceituais e práticos propostos. Como observado nas respostas “...e a desenhar... e o nome do coleguinha (A.S)”, “eu aprendi os dias, os números (J.P)”, “Eu aprendi sobre o tempo... é como está o dia, se tá sol, se tá chuva... (V.C)”, “Eu aprendi a música (T.M)”, “... a brincar, eu aprendo a brincar no parquinho...Fazer amigos, brincar de balde (L.R)”, “Tem que cuidar. Tomar banho sempre. Escovar os dentes também (K.R)”, os objetivos propostos nas atividades foram alcançados, através da aprendizagem de conceitos e práticas.

No momento em que são convidadas a falar sobre o que foi aprendido, as crianças se tornam conscientes do que aprenderam, desenvolvendo assim processos mentais de reflexão crítica das vivências escolares, desenvolvendo os processos psicológicos superiores que são constituídos, segundo Vygotsky (1987, p. 32), pelas ações

“...de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos.”

Um aspecto que nos chama atenção é a valorização que essas crianças deram ao aprender a brincar. Em “... a brincar, eu aprendo a brincar no parquinho...Fazer amigos, brincar de balde (L.R)”, “Eu aprendi a pular corda, é assim ó (pulando rapidamente)(M.K)”, “Eu aprendi que tenho que tomar cuidado quando pular corda (G.H)”, vemos o papel de destaque dado à brincadeira, no processo de aprendizagem destas crianças. Kishimoto (2010, p. 1) relembra-nos que “a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e

brinquedos, certas formas de uso desses materiais.” Nesta perspectiva, a brincadeira e as atividades lúdicas são compreendidas como ações culturais que se propagam historicamente e que são aprendidas pelos seres humanos desde o momento do seu nascimento.

A valorização do lúdico é importante em todas as fases do desenvolvimento humano. Entretanto, vem sendo ainda mais valorizada na Educação Infantil como elemento essencial para aprendizagem escolar, “a brincadeira das crianças evolui mais nos seis primeiros anos de vida do que em qualquer outra fase do desenvolvimento humano (...)” (Queiroz, Maciel & Branco, 2006, p. 170), por isso a importância de um planejamento pedagógico que tenha em mente esta concepção. Entende-se, portanto, que estas crianças têm total capacidade de compreender e dialogar sobre o seu processo de aprendizagem, desde que sejam instruídas e incentivadas a isto no contexto escolar.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscar valorizar, a partir das atividades propostas no estágio supervisionado, a fala das crianças a respeito do seu próprio processo de aprendizagem, possibilitou-nos observar que elas têm total capacidade de refletir sobre suas vivências escolares. Permitir esta reflexão é compreender o aluno como sujeito consciente do seu processo de aprendizagem, tendo como pressuposto fundamental a valorização da construção conceitual que as crianças têm do seu espaço educacional e das experiências lá desenvolvidas, como se observou nas falas que trataram da significação da escola, da brincadeira, do processo de aprendizagem e dos conteúdos aprendidos.

O diálogo estruturado ao longo desta pesquisa representou um grande incentivo à expressão das crianças com relação ao ato de aprender, nos mostrando que ela é capaz de refletir e falar sobre seu processo de aprendizagem. Assim, conforme as respostas discutidas ao longo deste trabalho, percebe-se que é de suma importância que o professor possibilite a expressão da criança pela fala através da qual esta possa revelar suas próprias concepções sobre os aspectos diversos presentes no contexto escolar.

Sendo assim, compreendo e ressalto a importância de se incentivar a expressão verbal das crianças acerca dos sentidos que constroem da realidade em que se inserem, permitindo que elas se percebam como sujeitos dela. Possibilitar a enunciação é uma forma de colaborar

para construção de uma educação que preze pela formação de sujeitos críticos e reflexivos, uma vez que a expressão destas crianças deve ser motivada no planejamento educacional e considerada nas pesquisas relacionadas à infância. A criança não é um mero objeto de pesquisa, passivo de observações adultas que desconsideram sua percepção de mundo. A compreensão da infância, das suas relações e dos contextos protagonizados pelas crianças só será verídica se a criança for ouvida, provendo, assim, a sua plena participação como sujeito sociocultural em seu processo de aprendizagem.

Desta forma, que este trabalho possa contribuir para futuras pesquisas que busquem ouvir as crianças, que busquem, por exemplo, estudar a relevância para criança em ter suas compreensões de mundo consideradas, estudar os benefícios de uma prática pedagógica atenta às falas para o desenvolvimento da criança. Que as reflexões aqui inspiradas, possam contribuir para uma educação infantil de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: ano 02, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012.

BONTEMPO, E., (1996). **A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário**. In T.M. Kishimoto (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998

BROUGÈRE, G., (1997). **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DUARTE, Newton. Educação Escolar, Teoria Cotid. **Escola de Vigotski**. Vol. 55. Autores Associados, 1996.

FONTANA, Roseli Aparecida C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – **Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. 2006.

MEIRA, Marisa Eugênia Melillo. **Desenvolvimento e aprendizagem**: reflexões sobre suas relações e implicações para a prática docente. *Ciência & Educação* (Bauru) 5.2 (1998): 61-70.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83-104, jan./jun. 2007.

NUNES, Aíbl; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Aprendizagem**: um conceito histórico e complexo. *Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos*. Brasília: Liber Livro (2009).

PACKER, M. (1994). **Cultural work on the kindergarten playground**: Articulating the ground of play. *Human Development*, 37, 259-276.

QUEIROZ, N. L. N., MACIEL, D. A., & BRANCO, A. U. (2006). **Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista**. *Paidéia*, 16(34), 169-179

SCHEIN, Edgar H. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Atlas, 2009.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. **Investigação da infância e crianças como investigadoras**: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 12, n. 13, 2012.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes; 2003. p. 440

TEIXEIRA, Edival Sebastião. **Relações temporais entre aprendizagem e desenvolvimento e periodização da escolarização**: uma reflexão na perspectiva vigotskiana. *Educar*, Curitiba, n. 26, p. 215-231, 2005. Editora UFPR

VIEIRA CRUZ, Silvia Helena. (Org.) **A criança fala**. Cortez, 2008. Cap. 3, parte 1, p. 52-78

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais 8.1 (2008): 23-36.

VIGOTSKII. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 1998. p. 103-117

VYGOTSKY, L.S **Pensamento e linguagem**. São Paulo : Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY L. **História del desarrollo das funciones psíquicas superiores**. La Habana: Ed. Científico Técnica, 1987.

ZAPOROZHETS, A. V. **El desarrollo de la personalidad en el niño preescolar**. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de consentimento livre e esclarecido (Pais e/ou Responsáveis)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA PARTICIPAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Laise Abreu Barbosa, estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, estou construindo meu trabalho de conclusão de curso cujo objetivo é conhecer, a partir das atividades propostas no estágio supervisionado, como crianças do 2º período da educação infantil de uma escola pública, situada em Planaltina-DF, compreendem seu próprio processo de aprendizagem.

Venho pedir sua autorização para que seu/sua filho (a) participe da pesquisa cujo procedimento consiste na participação de atividades desenvolvidas em aula e em entrevistas semiestruturadas que foram registradas em vídeo e áudio.

A privacidade das crianças será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, a identificar, será mantida em sigilo.

Coloco-me à disposição para apresentar o plano de trabalho e/ou esclarecer quaisquer outras dúvidas a respeito.

Aluno (a): _____

Assinatura do responsável Assinatura do Pesquisador

Apêndice B – Breve descrição das atividades desenvolvidas

Duração	Recursos Materiais	Objetivos
1h20m	<ul style="list-style-type: none"> • Cartelas plastificadas com o nome das crianças • Palitos de Picolé • Letras emborrachadas (15X10 cm) 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as letras e seus respectivos sons. • Associar as letras sorteadas às letras iniciais dos nomes das crianças presentes na turma. • Reconhecer as cores das letras sorteadas.
1h	<ul style="list-style-type: none"> • Superfície emborrachada no formato redondo. • Ponteiros emborrachados • Nuvens e Sol emborrachados 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção e significação do clima. • Compreensão do tempo. • Compreensão das datas.
1h10m	<ul style="list-style-type: none"> • Fita adesiva branca (10 cm de largura) 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a coordenação motora. • Desenvolver noções de lateralidade. • Desenvolver a percepção do espaço.
1h30m	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “O seu corpo é um tesourinho” • Vídeo “Quebrando o silêncio violência sexual infanto-juvenil” • Fantoches • Quebra-Cabeças 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar possíveis casos de crianças abusadas sexualmente. • Conscientizar as crianças acerca dos cuidados com o corpo.