

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS: DIMENSÕES DE  
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LARA REIS

Brasília, 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS: DIMENSÕES DE  
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LARA REIS

Brasília, 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS: DIMENSÕES DE  
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LARA REIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Pedagogia. Sob a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa

Brasília, 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS: DIMENSÕES DE  
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LARA REIS

**Banca Examinadora:**

---

Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa (Orientadora)

---

Professora Doutora Maria Fernanda Farah Cavaton

---

Professora Doutora Norma Lúcia Neris Queiroz

Aos meus pais Lenice e Raimundo que sempre me ajudaram e incentivaram na conclusão desta fase importante de minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus por me abençoar, iluminar e guiar meus passos, por ser meu amparo e refúgio em todos os momentos e jamais me abandonar, me dando forças neste momento para que pudesse alcançar mais esta conquista.

Aos meus pais, pelo amor e dedicação em todos os momentos, que possibilitou que chegasse até aqui e conquistasse meus objetivos.

A minha família por confiar e acreditar em mim, me impulsionando nos momentos difíceis.

A minha professora orientadora por aceitar o convite de me orientar e confiar no meu trabalho, me incentivando e apoiando, dando conselhos e despertando em mim um interesse maior ainda pela educação.

A todos os professores que passaram pela minha vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

As minhas amigas Priscila Garcia, Leticia Antonioli, Marina Fontes, Thaiza Kosak, Raquel Carvalho, que compartilharam momentos durante toda a graduação e continuarão presentes após esta etapa, por todos os momentos vividos e compartilhados durante esses quatro anos e meio de convivência.

Aos meus colegas de trabalho que contribuíram para a execução deste trabalho e me acompanharam nesta trajetória, às professoras da minha turma, pelas nossas conversas e troca de experiência.

Aos meus alunos que muito me ensinaram e aumentaram o meu amor pela educação, me fazendo perceber a importância desta profissão.

E, por fim, a todos aqueles que não citei, mas que passaram pela minha vida e contribuíram para essa conquista em vida.

*Educar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais... Entendo assim a tarefa primeira do educador: Dar aos alunos a razão para viver.*

Rubem Alves

## RESUMO

O presente trabalho apresenta a o trabalho de conclusão de curso realizada com o objetivo de investigar o envolvimento e o bem-estar das crianças como dimensões de qualidade na educação infantil. Para tanto, inicialmente é apresentado o histórico da educação infantil e sua evolução ao longo dos anos, seguido do referencial teórico sobre a qualidade na educação infantil e sobre o envolvimento e bem-estar. A investigação seguiu modelo qualitativo e se deu a partir da observação e registro de dados em um diário de bordo, por meio de duas crianças em momentos de atividades diversificadas em uma creche da rede pública do Distrito Federal. Percebeu-se que durante os momentos observados, elas apresentaram sinais de envolvimento, por meio indicadores propostos. Viu-se, também, que o papel do professor na condução e planejamento da atividade são de fundamental importância para envolvimento da criança, e desta forma, garantindo a qualidade na educação infantil.

**Palavras – chave:** Crianças, envolvimento, qualidade, indicadores, educação infantil.



## ABSTRACT

The aim of this monographic research was to investigate children's involvement and well-being as dimensions of quality in the child education. For this, initially is presented the description of child education and their evolution over the years, along with the theoretical concepts and the definitions of quality of, involvement and well-being. The investigation was done in a qualitative form, according to observations of two children in moments of activities in a crèche from the public system of Distrito Federal. It was perceived that during the moments observed, the children presented signals of involvement, perceptible alert with the purposed indicators and, that the teacher's role in conduction and planning activities are the essential point for the involvement of the children, and thus, ensuring the quality in the early childhood education.

**Keywords:** Children, involvement, quality, indicators, child education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
<b>CAPÍTULO I - Referencial Teórico.....</b>	<b>19</b>
1.1 Histórico da Educação Infantil .....	19
1.2 Qualidade na Educação Infantil.....	27
1.3 Envolvimento e Bem-Estar.....	33
<b>CAPÍTULO II: Metodologia.....</b>	<b>41</b>
2.1 Abordagem da Pesquisa .....	41
2.2 O Campo da Pesquisa.....	45
2.3 A escolha dos Participantes.....	47
2.4 Instrumentos da Pesquisa.....	48
2.5 Análise das Observações.....	48
<b>CAPÍTULO III Análise e Discussão dos Dados.....</b>	<b>50</b>
3.1 Concentração.....	52
3.2 Energia.....	55
3.3 Complexidade e Criatividade.....	57
3.4 Expressão Facial e Postura.....	59
3.5 Persistência.....	60
3.6 Precisão.....	63
3.7 Tempo de Reação.....	64
3.8 Comentários Verbais.....	66
3.9 Satisfação.....	68
<b>CAPÍTULO IV Considerações Finais.....</b>	<b>69</b>
<b>PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>76</b>

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Indicadores de qualidade no processo educacional.....	34
FIGURA 2 – Atividades observadas durante a pesquisa.....	43

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Paradigmas de Análise da Qualidade na Educação de Infância.....	31
Quadro 2 - Indicadores de Envolvimento da Criança.....	36
Quadro 3 - Níveis de Envolvimento da Criança.....	38
Quadro 4 - Indicadores de Envolvimento em busca da qualidade na educação infantil.....	51

## APRESENTAÇÃO

Este é um trabalho de conclusão de curso realizado sobre a orientação da Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa, apresentado à Universidade de Brasília para a obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia. Ele está dividido em três partes: Memorial, Monografia e Perspectivas Futuras.

Na primeira parte – Memorial – relato minha trajetória escolar e acadêmica, juntamente com minhas experiências profissionais como estagiária e monitora durante a graduação.

A segunda parte – Monografia – inicia com a reflexão teórica acerca do histórico da educação infantil no Brasil, e os conceitos de qualidade e envolvimento. Em seguida é apresentada a pesquisa realizada que buscou observar e verificar o envolvimento e o bem-estar das crianças como dimensões de qualidade na educação infantil, juntamente com os resultados analisados a partir da pesquisa.

E por fim, a terceira parte – Perspectivas Futuras – apresenta minhas aspirações profissionais e de complementação da minha prática docente.

## MEMORIAL

Fazer a retrospectiva de minha história de vida não é uma tarefa fácil, pois não me recordo de muitos momentos que marcaram minha trajetória de vida, e para isso precisei recorrer às lembranças de minha mãe que me contou algumas histórias e fatos.

Minha história teve início no dia 11 de novembro de 1989. Sou a primeira filha do segundo casamento de meu pai, tenho irmãos mais velhos do primeiro casamento, e um mais novo do atual casamento com minha mãe. Por ser a primeira filha deste casamento, sempre recebi toda a atenção, carinho e preocupação de meus pais e familiares.

Comecei a frequentar a escola aos três anos de idade, no maternal de uma escola perto de minha casa, pois meus pais precisavam trabalhar e resolveram me colocar na escola. No decorrer do ano não me adaptei à escola, meus pais resolveram me tirar e minha tia ficou cuidando de mim até o fim do ano.

Meus pais sempre se esforçaram para me oferecer uma educação de qualidade, não apenas na escolha das escolas, mas em casa e nas pessoas de nossa convivência também. Desde pequenina estudei em escolas particulares, mas tudo isso com muito sacrifício da parte deles, que me ensinaram a dar valor a esse esforço e reconhecer a importância disto para minha vida.

Aos quatro anos meus pais me matricularam no Instituto PAX, uma escola católica, no Gama, região administrativa do Distrito Federal. Nesta escola, pelo que minha mãe me relatou, no início eu não havia me adaptado e chorava bastante, mas com o passar do ano, fui me acostumando à escola, à professora e aos colegas. No ano seguinte, meus pais me mudaram de escola, fui para o Colégio Compacto, uma escola maior, com mais estrutura e que tinha até o ensino médio. Meus pais me colocaram nesta escola, pensando em me deixar lá até concluir meus estudos, pois tinham boas referências desta escola por meio de amigos.

No chamado Pré II, com cinco anos, me recordo de algumas coisas que me marcaram, como o fato de a minha professora ser muito atenciosa e carinhosa com seus alunos. Lembro-me dela até hoje. Nos encontramos algumas vezes nos últimos anos e sempre nos falamos e contamos um pouco sobre a vida de uma para a outra. Lembro-me muito desta professora, mesmo tendo ficado com ela apenas até o recesso do meio do ano, pois quando as aulas

voltaram, ela sugeriu aos meus pais me avançar de série e me colocar no pré III. Meus pais concordaram e fui então para uma nova turma, com professora e colegas novos.

Considero que este período na nova turma, foi muito importante para minha vida e formação, pois foi com esta turma que estudei durante toda a minha educação básica e iniciei amizades que permanecem até hoje. Os momentos de brincadeiras e aprendizagens contribuíram para que eu não perdesse o interesse e o gosto de estudar e as professoras, sempre atenciosas com os alunos, despertaram desde pequenina o interesse pela educação.

Em casa quando ia brincar com minhas colegas, uma de nossas brincadeiras preferidas era brincar de escolinha, e sempre disputávamos para ver quem seria a professora. Minha mãe trabalha na secretaria de educação, na área administrativa, e nas minhas férias ou quando não tinha aula, sempre ia para a escola de minha mãe e ficava observando os alunos e professores, portanto sempre estive muito à vontade na escola e gostava de mexer nos materiais que as professoras me davam para brincar enquanto minha mãe trabalhava.

Durante todo o ensino fundamental estudei nesta escola, meus pais sempre foram muito presentes em reuniões e eventos promovidos pela escola, e considero isto um fator importante que contribuiu para o meu desempenho e dedicação aos estudos. Sempre participei das festas juninas, apresentações de quadrilha e gincanas da escola, mas sem deixar os estudos de lado, pois em casa tinha que apresentar notas acima de 8.

Quando cheguei ao final do ensino fundamental, meus pais então resolveram me mudar de escola, e me colocaram em uma maior e que apresentava altos índices de aprovação no vestibular. Como meus pais sempre quiseram que eu ingressasse na UnB, eles acreditaram que este investimento iria valer à pena. Inicialmente não gostei muito da idéia, pois teria que me separar das minhas amigas, com quem havia estudado durante toda minha vida, e entrar em uma nova escola sem conhecer ninguém.

Nesta nova escola, ao contrario do que imaginava, consegui fazer amizades rapidamente e me adaptar à rotina pesada de ensino médio voltada para o vestibular. Durante o ensino médio, começaram os questionamentos sobre qual curso escolher e as cobranças, pois esta era uma escolha que ia definir todo o meu futuro, então não pode ser escolhida ao acaso. Vários cursos passaram por minha cabeça neste período, grande parte na área da saúde, como fisioterapia, nutrição, odontologia e enfermagem. Mas foi no terceiro ano que comecei a delinear meus caminhos e escolhas. Estava decidida que queria trabalhar com crianças, no entanto a duvida continuava fazer Enfermagem e trabalhar em hospital, uma área que sempre me atraiu, ou fazer Pedagogia e ir para a escola, um ambiente que esteve presente em toda minha vida e sob fortes influências da minha mãe.

No terceiro ano, quando fui fazer a inscrição para o PAS, decidi colocar Pedagogia e caso não passasse iria ficar estudando por mais um ano em cursinho e tentar enfermagem. Não sabia se minhas notas tinham sido boas para conseguir passar, pois o sistema de notas havia mudado, então não tinha como me basear pelos anos anteriores. Fiquei aguardando ansiosamente pelo dia do resultado. O tão esperado dia chegou, e assim que saiu o resultado, antes mesmo que eu pudesse ver, um amigo me ligou me parabenizando e falando que ele também havia conseguido. Este dia foi muito importante para mim e toda minha família, todos ficaram emocionados e orgulhosos, pois fui a primeira de minha família a ingressar na tão sonhada UnB.

No dia do registro meus pais me acompanharam, pois não sabia chegar até a UnB e queria que eles me acompanhassem no novo ciclo que estava iniciando. Quando começaram as aulas, estranhei um pouco o ambiente da UnB, a estrutura e a dinâmica das aulas, a grande maioria em círculos, com discussão e espaço para o aluno se manifestar, o que não havia presenciado durante minha escolarização.

Quando as pessoas me perguntavam qual curso que eu fazia e eu respondia Pedagogia, muitos me questionavam se eu realmente iria querer ser professora, pois falavam que era uma profissão que não era reconhecida e ganhava mal. Mas sempre afirmei para estas pessoas que não adianta ganhar muito dinheiro, mas estar em uma profissão que não me agrada e que ao contrário de muitas pessoas eu ainda acreditava no poder transformador da educação.

Durante minha formação acadêmica, encontrei muitos professores que contribuíram e me marcaram, não deixando se apagar em mim a chama que acredita na educação. As disciplinas que fiz me orientaram na construção de um pensamento crítico e na direção da área de atuação que mais me identificava. No decorrer do curso pude conhecer um pouco de cada área de atuação de um pedagogo, percebi que todas apresentam pontos positivos e cada uma me atrai em um aspecto.

Fiz um curso de extensão/estágio promovido pelo hospital Sarah Kubitschek em que atuava com crianças com paralisia cerebral e traumatismo crânio encefálico, no qual por meio de jogos e brincadeiras estimulava-se o desenvolvimento e aprendizagem delas. Durante os quase dois anos que fiquei neste estágio pude ver o quanto é gratificante ver e perceber que passei pela vida dessas crianças e contribuí para o seu desenvolvimento, mas além de tudo isso, consegui aprender muito com elas, acredito que mais do que eu pensava..

Além de passar pela área hospitalar, fiz estágio no Tribunal de Contas da União – TCU, onde trabalhei com educação corporativa, promovendo cursos de pós graduação para os



servidores. Também aprendi muito durante este estágio e quebrei uma barreira dentro de mim, pois não conseguia ver como a educação e o pedagogo se encaixavam dentro dessas empresas.

Meu interesse pela educação infantil surgiu primeiramente quando cursei a disciplina educação infantil e logo em seguida consegui um estágio na área, onde trabalhei com crianças de 5 anos em uma escola particular. A professora, a coordenadora e principalmente, as crianças me ensinaram muito, pois até então não tinha experiência em sala de aula e começar essa experiência com educação infantil, a fase inicial de escolarização das crianças, e na minha opinião, uma das mais importantes, foi muito valiosa.

No início do ano passado fui nomeada para monitora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, mais uma conquista na minha vida, que foi motivo de alegria para toda minha família. Trabalho com educação infantil, mais especificamente com crianças de 2 e 3 anos em uma creche, e durante um ano, pude conciliar a teoria do curso com a prática em meu trabalho, e as disciplinas, os projetos e os professores contribuíram muito para que eu buscasse aperfeiçoar cada vez mais o meu trabalho.

Atualmente, neste trabalho consigo colocar em prática tudo que aprendi nesses quatro anos e meio de UnB, e a cada dia me interessa e me apaixono mais pela educação infantil e pelas crianças, sua inocência e sinceridade transmitidas por meio dos gestos muito simples.

## INTRODUÇÃO

No contexto atual, muito se escuta falar em educação infantil e na sua contribuição para a formação das crianças. Um dos pontos mais abordados e discutidos é a sua qualidade, e que indicadores devem ser utilizados para nortear a busca e promoção dessa qualidade nas instituições educativas e conseqüentemente, aprimorar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Esse foi o foco deste trabalho. Nele procurou-se perceber e identificar o *envolvimento* e o *bem-estar* das crianças, como dimensões de qualidade na educação infantil. Partiu-se do pressuposto de que se a criança sente-se bem, mais facilmente se envolve com a atividade que está realizando e, além disso, sente-se bem no ambiente que se encontra, ela tem otimizada as condições de aprender e se desenvolver..

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro são apresentados os fundamentos da pesquisa, com um panorama geral do histórico da educação infantil no Brasil, e seus aspectos legais; a discussão em torno do termo qualidade na educação infantil e os desafios para a construção de uma educação infantil de qualidade e o foco em duas dimensões para se avaliar essa qualidade: o nível de envolvimento e bem-estar emocional das crianças, a partir de indicadores de envolvimento propostos por Laevers como a concentração, energia, criatividade, expressão facial e postura, persistência, precisão, tempo de reação, comentários verbais e satisfação, observados durante a pesquisa.

No segundo capítulo são apresentadas as principais características da abordagem metodológica utilizada, qual o campo da pesquisa, instrumentos e procedimentos adotados. Optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa que assumiu a forma de pesquisa participante e estudo de caso e o instrumento utilizado foi a observação e o registro em diários de campo.

O terceiro capítulo traz a análise e a discussão dos dados observados durante a pesquisa a partir do embasamento teórico adotado.

No quarto e último capítulo, são expostas as considerações finais do trabalho.

## CAPÍTULO 1

### REFERENCIAL TEÓRICO

#### 1.1 Histórico da Educação Infantil no Brasil

No Brasil, a história da constituição de instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos foi marcada por um caráter assistencialista, com o objetivo de priorizar a guarda das crianças, começando a ser implantadas no início do século XX, em que se discutia em congressos da área, a implantação de creches junto a indústrias e a entidades assistenciais, onde até então o atendimento a criança não era visto como um direito do trabalhador.

De acordo com Faria (1997), com o aumento das pressões dos movimentos operários e das mulheres, algumas creches foram construídas por indústrias e entidades filantrópicas, para atender os filhos das operárias enquanto essas trabalhavam, desta forma, as creches surgiram não para atender as necessidades das crianças, mas sim para permitir que suas mães pudessem trabalhar. Ainda segundo Faria (1997):

Nessas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, pois não era considerado como um dever social, e sim, um favor ou caridade de certas pessoas ou grupos.

Portanto, a rigor, o caráter educativo nessas instituições não existia, voltando-se apenas para o cuidado e higienização das crianças, sendo visto como um favor feito aos pais que necessitavam desse atendimento para trabalharem. Conforme apresenta os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), o atendimento em educação infantil, especificamente nas creches, destinava-se às crianças pobres e os serviços prestados tanto pelo poder público quanto pelas entidades religiosas e filantrópicas não eram tidos como direito das crianças e de suas famílias, mas sim como uma doação feita sem grandes investimentos e atenção.

Inicialmente, o atendimento às crianças de 0 a 6 anos esteve por conta dos Ministérios da Saúde, Educação, Previdência e Assistência Social e da Justiça, sendo que nesta divisão de responsabilidades, ninguém tornava-se responsável pela criança, dessa forma, todos os seguimentos queixavam-se de algo, a educação queixava-se da falta de alimentação e das condições das crianças, a saúde queixava-se da educação das crianças e da carência de um programa de atendimento às famílias, e assim cada um exigia algo dentro de suas necessidades de atendimento. Sendo que, as dificuldades indicadas por cada uma das áreas eram vistas “como causa do problema quando, na realidade, isto é, ocasionado pelas condições de vida da classe social a qual a criança pertence.” (FARIA, 1997).

Na década de 60, a construção de creches continuava a ser vista como uma caridade do setor privado para aqueles que necessitavam desse atendimento. No entanto, em decorrência do crescimento da demanda, ou seja, o número de trabalhadores aumentou, as mulheres de classe média ingressaram no mercado de trabalho e a procura por espaços que atendessem as crianças tornou-se maior, vários setores a população começaram a defender a necessidade de se instituírem mais creches. Com isso conforme apresenta Faria (1997), “começou a crescer o número de creches públicas, filantrópicas e conveniadas com os governos municipais, estaduais e federal dirigidas às classes populares e, também, o número de creches particulares para as classes médias e altas.” Podendo-se observar uma enorme diferença entre esses dois tipos de creche, sendo que nas creches públicas permanecia o caráter assistencialista, sendo oferecidos às crianças apenas alimentação, higiene e segurança, enquanto que nas creches particulares desenvolviam-se atividades de cunho educacional, voltadas para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional e social.

Acerca desse assunto, Valle (2010) faz uma importante consideração, ao explicitar que as instituições privadas, destinadas a atender as crianças das classes médias e ricas, recebiam o nome de asilo, e já as que atendiam as crianças pobres receberam o nome de creche, como mais uma forma de se ressaltar o pensamento de que a creche é de cunho apenas assistencialista, destinada aos mais pobres.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, implantada em 20 de dezembro de 1961, de número 4.024, tratava da educação pré-primária, que se refere às crianças pequenas e trazia o seguinte texto:

Art 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham em seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, apud, VALLE, 2010).

Essa luta por creches e pré-escolas para atenderem a demanda da sociedade, tomou grandes proporções a partir da década de 70, e os governos começaram a investir para ampliar o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos. Em 1971, foi publicada a LDB nº 5.692, que trazia textos referentes à educação denominada pré-escolar, em que se dizia que “os sistemas de ensino valerão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971 apud, VALLE, 2010).

Pode-se perceber um avanço em relação ao tratamento que as crianças deveriam receber, pois já se coloca essa responsabilidade para os sistemas de ensino em suas respectivas instituições, no entanto, essa responsabilidade não é especificada quanto a cargo de quem ficaria.

De acordo com Kramer (2006):

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências lingüísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a idéia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar.

Com isso, alguns programas passaram a ser desenvolvidos para a educação de crianças pequenas, envolvendo os ministérios até então responsáveis pelo atendimento às crianças e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) que previam o auxílio financeiro a apoio técnico para as instituições conveniadas que atendiam as crianças dessa faixa etária. (BRASIL, 2006). Com isso, o governo começava a pensar em preparar as crianças para a escolaridade futura, com o pensamento voltado ainda para o atendimento de carências nutricionais e recreativas, mas como uma alternativa para a diminuição do fracasso escolar posterior.

A criação da Coordenação de Educação Pré-Escolar (MEC/COEPRE), em 1975, evidenciou a preocupação do governo federal com as crianças em idade pré-escolar, embora a liberação de recursos financeiros para a área não fizesse parte do planejamento orçamentário

da União, e a proposta era uma expansão do atendimento de crianças a baixo custo, o que gerou insatisfação dos sistemas de ensino e dos movimentos organizados que exigiram uma educação de crianças pequenas com qualidade. (KRAMER, 2006). Foi a partir desta insatisfação dos sistemas de ensino e dos movimentos organizados com a escassez de recursos destinados ao atendimento de crianças, que a visão acerca da criança e de suas necessidades começaram a mudar. A criança passou então a ser vista como um sujeito da educação, passando a ser o foco de todo o trabalho pedagógico. Conforme afirma Kramer (2006), estudos nas áreas da psicologia, antropologia e sociologia começaram a ser feitos e ajudaram a compreender a situação desigual a qual as crianças estavam submetidas, de maneira a combater a desigualdade e as diferenças, respeitando suas especificidades e passando a considerá-las cidadãs pertencentes a um grupo e uma cultura.

A Constituição de 1988 representou um grande avanço quanto aos direitos das crianças, apresentando uma visão diferente da existente para o atendimento de crianças pequenas e para a educação em geral. Estabeleceu como um dever do Estado, por meio dos municípios, o acesso para as crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas como um direito do cidadão. Desta forma, a educação infantil deixou de ser considerada um favor para os mais necessitados, tornando-se mesmo que apenas legalmente, uma obrigação para o Estado. Conforme a Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal – STF (BRASIL, 2010):<sup>1</sup>

“A educação infantil representa prerrogativa constitucional indisponível, que, deferida às crianças, a estas assegura, para efeito de seu desenvolvimento integral, e como primeira etapa do processo de educação básica, o atendimento em creche e o acesso à pré-escola (CF, art.208, IV). Essa prerrogativa jurídica, em consequência, impõe ao Estado, por efeito da alta significação social de que se reveste a educação infantil, a obrigação constitucional de criar condições objetivas que possibilitem, de maneira concreta, em favor das crianças de zero a seis anos de idade (CF, art.208, IV), o efetivo acesso e atendimento em creches e unidades de pré-escola, sob pena de configurar-se inaceitável omissão governamental.”

Este reconhecimento dado pelo STF à educação infantil reafirmando a obrigatoriedade de execução por parte do Estado demonstra a importância da educação infantil para a formação das crianças, constituída como um direito da família e dever do Estado, com isto, é possível perceber a evolução ocorrida do início do século XX até os dias atuais, quanto ao papel que a criança possui na sociedade, sem deixar de considerar, é claro, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para a efetivação total desse direito.

---

<sup>1</sup> A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal constitui um conjunto de decisões essenciais para a preservação das garantias expressas no texto constitucional. (BRASIL, 2010)

A inserção das creches e pré-escolas nas políticas educacionais a partir da Constituição de 1988, seguindo concepções pedagógicas e não mais assistencialistas, possibilita à educação infantil a função de “proporcionar condições para o desenvolvimento físico, psicológico e intelectual da criança em complementação à ação da família” (GOHN, 1990. p.13 apud FARIA, 1997). Ou seja, a creche e a pré-escola não devem oferecer apenas alimentação e higiene, como no modelo assistencialista, mas oferecer atividades pedagógicas que possibilitem as crianças ampliarem suas experiências, relacionando-as com as suas realidades além de receber estímulos que irão auxiliá-las em seu desenvolvimento.

Reafirmando esse direito das crianças e de suas famílias, surge em 1996, a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n. 9.394/1996, que traz a Educação infantil como parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e médio, vendo-a desta forma como uma etapa necessária à educação. No âmbito específico da Educação Infantil, a lei apresenta o seguinte texto:

Art.29. A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art.30. A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- pré-escolas para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art.31. Na educação infantil a avaliação far-se-à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996).

Observa-se o reconhecimento da educação infantil como um aspecto importante da educação das crianças e uma preocupação em propiciar o desenvolvimento da criança de maneira integral, o que anteriormente no modelo assistencialista não era possível acontecer. Outro ponto a ser destacado na LDB n. 9.394/96 é a oferta da educação infantil, agora dividida em creche e pré-escola, de acordo com a faixa etária, pois anteriormente se falava em creche e pré-escola, mas não se falava da diferenciação de uma para a outra e nem qual a faixa etária que cada uma deveria atender. Dessa forma, pode-se fazer um atendimento voltado para as necessidades específicas das crianças de acordo com a idade.

Quanto às competências dos entes federados para tratar da educação infantil e ao financiamento da educação infantil, a Constituição Federal atribui ao Estado o dever de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos, conforme art.208, IV, em que a União prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e

aos Municípios de forma a garantir a equalização das oportunidades educacionais e o padrão mínimo de qualidade do ensino. Além de especificar em seu art.211 § 2º que os Municípios deverão atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu art.11, V, estabelece as atribuições dos Municípios, além de incluir nos orçamentos de educação a construção e a conservação de instituições escolares.

Os Municípios incumbir-se-ão de: Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.” (LDB n.9.394/96, V)

Com os avanços conseguidos a partir dessa LDB, em 1998, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de atender as determinações da LDB acerca da necessidade de uma base nacional comum para os currículos. De acordo com o MEC, o Referencial pretende apontar metas que possibilitem que as crianças tenham um desenvolvimento integral, tendo por objetivo “servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.” (BRASIL, 1998).

O Referencial é composto por três volumes. O primeiro volume, denominado “Introdução” faz algumas considerações sobre as creches e pré-escolas no Brasil e apresenta concepções de criança, dos profissionais da educação e das instituições, além de descrever sobre o cuidado e sobre a importância do brincar para a criança. Todas essas orientações e acerca da criança, da organização do ambiente escolar e dos conteúdos curriculares a serem trabalhados são importantes pois ajudam a definir os objetivos gerais da Educação Infantil em nosso país.

O volume dois, denominado “Formação social e pessoal” está voltado para o desenvolvimento da identidade e a conquista da autonomia da criança a partir das interações sociais e dos laços afetivos que as crianças estabelecem com outras crianças e com os adultos, fato este que pode ocorrer dentro das instituições de educação infantil, pois o contato com a diversidade favorece para que as crianças conheçam, descubram e dêem um novo significado aos sentimentos, papéis sociais e relações existentes.



Já o terceiro volume, denominado “Conhecimento de mundo”, contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento, que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

É importante ressaltar que no segundo e no terceiro volume do Referencial, os conhecimentos propostos para serem trabalhados têm seus objetivos separados de acordo com a faixa etária: crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos, o que demonstra mais uma vez a preocupação com a adequação dos conteúdos de acordo com a idade. Outro ponto a ser destacado é que, de certa forma, esses documentos são inéditos na educação brasileira e não são obrigatórios, pois como o próprio nome diz, servem como referências com o objetivo de orientar os caminhos a serem adotados na educação das crianças pequenas.

Em 7 de abril de 1999, foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo objetivo era subsidiar a elaboração de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Essas Diretrizes estão articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de maneira a orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. Em novembro de 2009, o Conselho Nacional de Educação revisou essas diretrizes, atualizando-as para a realidade atual nas escolas de educação infantil pelo país.

Desta forma, as Diretrizes apresentam orientações sobre o currículo e sobre as propostas pedagógicas da Educação Infantil, conforme podemos observar:

Art.3. O Currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art.4. As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Tais Diretrizes são importantes para a orientação do trabalho desenvolvido nas instituições de educação infantil. Elas evidenciam o grande avanço havido na educação das crianças pequenas. Elas precisam ser conhecidas e aplicadas pelos educadores da área..

As Diretrizes apresentam uma preocupação com a qualidade na educação infantil, ao mencionarem o dever do Estado em garantir uma educação infantil pública, gratuita e de qualidade. É interessante observar que esta preocupação não é apenas em oferecer educação infantil a todos, mas sim a presença do termo qualidade, ou seja, oferecer uma educação infantil de qualidade.

Portanto, observa-se outro avanço no campo da educação infantil que reflete esta busca por uma qualidade na educação infantil, que foi criação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil e dos Indicadores de Qualidade na Educação infantil, publicados pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos de 2006 e 2009 respectivamente, que em seu processo elaborativo, contou com a participação de especialistas da área das várias regiões do país.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, composto de dois volumes, contêm referências de qualidade para a Educação Infantil que devem ser utilizadas pelas instituições de ensino que atendam crianças da creche e pré-escola. Eles têm por objetivos “estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de educação infantil [...] e definir os requisitos necessários para uma educação infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.” (BRASIL, 2006)

No primeiro volume são apresentados os aspectos relevantes para a definição de parâmetros de qualidade para a educação infantil no país, além de serem abordadas as concepções de criança, de pedagogia da educação infantil e o histórico da discussão sobre qualidade na educação infantil. No segundo volume, são apresentadas as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil no Brasil e por último são apresentados os parâmetros de qualidade para as instituições de ensino “com o intuito de estabelecer uma referência nacional que subsidie os sistemas na discussão e implementação de parâmetros de qualidade locais.” (BRASIL, 2006.)

Já os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil foram criados pelo Ministério da Educação em parceria com o Unicef “com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de auto-avaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial

transformador.” (BRASIL, 2009). Os Indicadores buscam detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, a fim de oferecer às equipes de educadores um instrumento a mais para subsidiar os trabalhos realizados nas instituições.

Além desses, outros documentos<sup>2</sup> foram publicados pelo Ministério da Educação, a fim de orientar as equipes profissionais presentes nas instituições de educação infantil em diversas áreas e desta forma possibilitar a construção de educação infantil de qualidade.

Portanto, pode-se perceber, ao longo da história, uma evolução quanto a forma de se pensar e tratar a educação infantil, visto que esta passou a ser reconhecida como uma etapa inicial da educação básica e fundamental para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, além de se pensar em não apenas ofertar os serviços, mas buscar maneiras de ofertar esse serviço com qualidade, ou seja, não se pensa apenas na educação infantil por si só, mas em uma educação infantil com serviços e atendimento de qualidade.

## 1.2 Qualidade na Educação Infantil

O primeiro passo ao se pensar em qualidade na educação infantil é buscar entender e definir o termo qualidade. Afinal, o que significa qualidade? E o que pode ser considerada uma educação de qualidade?

A qualidade é atualmente um tema comum em diversos setores da sociedade, muito se fala em produtos de qualidade, serviços de qualidade, qualidade de vida, mas ao se parar para refletir e questionar que qualidade é essa que se busca, certamente não será uma tarefa fácil, pois qualidade é um termo de difícil definição. Conforme apresenta Sousa (2006) é mais fácil identificar a qualidade pela sua presença ou ausência, do que defini-la. O termo qualidade é multidimensional, ou seja, a definição de qualidade pode ser feita a partir de diferentes dimensões e critérios relacionados aos valores e crenças das pessoas envolvidas.

Alguns autores tem se destacado nessa discussão acerca da qualidade na educação em geral, e na educação infantil em particular. Ainda que as suas abordagens sejam diferenciadas, há um ponto em comum: a qualidade é um conceito subjetivo e não neutro. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003 *apud* Rodrigues 2009), "a qualidade não é uma expressão

---

<sup>2</sup>Alguns desses documentos são: Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2006), e os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009).

neutra, mas rica em valores, construída por determinada sociedade a quem serve e mantém seus interesses." Percebe-se, que a definição baseia-se em valores culturais e sociais. A qualidade é um desafio constante para todos os profissionais da educação e também para os que estão indiretamente ligados às crianças, como pais e familiares.

Corrêa (2003), tem posicionamento idêntico. Para ela a qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que os diferentes campos da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso. Ou seja, o conceito de qualidade está baseado em valores e crenças e pode vir a ter diversas interpretações.

Demo (1999), referindo-se à qualidade da educação refere-se à qualidade política e a qualidade formal. Na qualidade política, relaciona o homem e sua “arte de viver”, ou seja, a relação do homem com a natureza, com suas ideologias, com seu trabalho, com outros seres e consigo mesmo, e desta forma, nas práticas educativas, deve-se buscar entender que os seres participantes do processo são sujeitos históricos, que trazem valores consigo não sendo possível desvincular do processo de qualidade política. Já a qualidade formal, refere-se a questões pré-definidas como os fatos da natureza. Desta forma, a educação deve ser orientada pela qualidade política por ser um instrumento de inovação, formado por pessoas críticas e criativas.

Se a qualidade varia segundo os diferentes contextos, é importante que os educadores que trabalham com crianças busquem promover e aperfeiçoar esta qualidade, nos contextos diversos e desiguais do país. Moss (2002 apud Brasil, 2006) faz uma importante síntese acerca deste tema:

1) a qualidade é um conceito relativo, baseado em valores; 2) definir qualidade é um processo importante por si mesmo, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, idéias, conhecimentos e experiências; 3) o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem alunos, famílias e profissionais; 4) as necessidades, as perspectivas e os valores desses grupos podem divergir; 5) portanto, definir qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões e nunca chega a um enunciado definitivo. (MOSS, 2002 apud BRASIL, 2006).

No âmbito específico da educação infantil, o tema qualidade tem sido também discutido a partir de diferentes enfoques. Zabalza (1998) aponta alguns “eixos semânticos” a fim de organizar o conceito de qualidade e aplicá-lo as diferentes realidades sociais. Desta forma, o autor atribui três concepções de qualidade, que são os valores, a afetividade e a satisfação dos participantes no processo.

Quando pretendemos aplicar o conceito de qualidade à educação, essas três concepções da qualidade se complementam: podemos dizer que estamos diante de uma escolha de qualidade ou diante de um programa educativo de qualidade ou diante de professores(as) de qualidade ou diante de um material educativo de qualidade quando podemos reconhecer neles os três componentes citados: uma identificação de valores-chave formativos; alguns resultados de alto nível; um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado” (ZABALZA, 1998).

Observa-se desta forma, que estas três dimensões de qualidade, estão sempre presentes quando se busca uma educação de qualidade, independente do foco ao qual se atribui qualidade, se são professores, ambiente, materiais ou uma combinação de todos eles. Segundo o autor, para avaliar a qualidade é necessário que sejam estabelecidos eixos organizacionais em torno do processo educativo, que se vinculam à qualidade ou aos aspectos funcionais de escolas ou serviços que atendem as crianças, esses eixos são denominados pelo autor de vetores e são os seguintes: Projeto; Produto ou resultados; Processo ou função; e Desenvolvimento organizacional. Além das dimensões e dos vetores de qualidade apresentados, Zabalza (1998) propõe dez aspectos-chave fundamentais para se construir uma educação infantil de qualidade. São eles: Organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos aspectos emocionais; utilização de uma linguagem enriquecida; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta).

Para este autor, esses aspectos-chave podem ser aplicados em qualquer modelo ou programa de educação infantil, ciente de que surgirão desafios e dificuldades a serem enfrentados dentro desta proposta, além das especificidades existentes nos contextos educacionais e condições de trabalho dos professores.

Nessa perspectiva de indicadores de qualidade, Sousa (1998) ressalta que a qualidade está sempre atrelada a uma avaliação, ou seja, a qualidade de algo ou alguém é considerada e definida a partir de parâmetros que são preestabelecidos ou juízos de valor. Com isso, ao se falar em qualidade, deve-se procurar observar e perceber os objetivos a serem analisados e quais os indicadores de qualidade (SOUSA, 1998).

Mas o que são indicadores de qualidade? Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006) e nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), há uma distinção entre parâmetros e indicadores:

Entende-se por **parâmetros** a norma, o padrão, ou a variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). **Parâmetros** podem ser definidos como referência, ponto de partida, ponto de chegada ou linha de fronteira. **Indicadores**, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. **Parâmetros** são mais amplos e genéricos, **indicadores** mais específicos e precisos. (BRASIL, 2006) [pagina](#)

Dessa maneira, os indicadores por serem mais específicos, definem os parâmetros aplicados para se determinar os níveis de qualidade. No campo da educação, mais especificamente na educação infantil, a qualidade pode ser considerada a partir de diferentes parâmetros, Sousa (1998), apresenta alguns parâmetros a serem considerados ao se buscar uma qualidade na educação infantil. Referindo-se à idéia da "qualidade total", utilizados por empresas, onde se prioriza a "satisfação do cliente", ela diz que se equiparado no campo da educação infantil se pensaria na educação da criança pequena, sendo estas e suas famílias, os "clientes". O objetivo maior neste caso, seria satisfazer as necessidades das crianças e envolvê-las cognitivamente e afetivamente em seu processo educativo e quando esses objetivos forem alcançados, pode-se dizer que a meta de uma educação infantil de qualidade foi atingida.

Outros parâmetros sugeridos pela autora para se identificar a qualidade na educação infantil, é buscar identificá-la por meio da experiência e do olhar da própria criança, observando-a no seu dia-a-dia, bem como considera-se a visão dos pais e professores sobre o que é um programa de qualidade na educação infantil, visto ser eles as pessoas que estão mais ligadas às crianças e que mantêm mais contato com elas.

Na visão da referida autora:

Qualidade em educação infantil é, antes de tudo, a criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer. A qualidade se traduz em oportunidades diversificadas para que cada criança cresça, aprenda e se desenvolva a partir da nossa interferência criteriosamente planejada e desenvolvida e permanentemente avaliada. (SOUSA, 1998)

A qualidade na educação infantil é um processo que é construído ao longo do tempo e não algo que se conquista em curto prazo. Requer empenho e dedicação dos profissionais que trabalham com educação infantil. Segundo Sousa (2007), a educação infantil é processo e

também produto; é complexa, multidimensional e em permanente construção; é construída, negociada e conquistada no cotidiano, e não é neutra.

Os indicadores de qualidade adotados pelas instituições de ensino, principalmente creches e pré-escolas tem referenciais para promover a qualidade e sua melhoria, desta forma, conforme expõe Sousa (2006), a auto-avaliação da qualidade da educação feita pelas escolas, deve pensar de forma integrada em um contínuo de contexto, processo e resultados, que apontem as condições para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, além de ser significativo para a prática pedagógica do professor.

Em busca de fatores capazes de transformar os processos de ensino-aprendizagem e promover aprendizagens significativas nas crianças, Oliveira-Formosinho (2009) propõe dois paradigmas de análise da qualidade na educação da infância, conforme o quadro abaixo:

<b>Paradigma 1 – Tradicional</b>	<b>Paradigma 2 - Contextual</b>
-Externo	-Interno (em diálogo)
-Orientado para o Produto	-Orientado para os contextos, os processos e os produtos
-Não Colaborativo	-Colaborativo
-Estático	-Dinâmico
-Universal	-Contextual
-Comparativo	- Permitindo o cruzamento de perspectivas
-Orientado para as Generalizações	-Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sócio-cognitivos

Quadro 1: Paradigmas de Análise da Qualidade na Educação de Infância

Fonte: Oliveira-Formosinho (2009)

Conforme observado, no paradigma tradicional o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se em produtos (realizações) pré-determinados, feita por agentes externos, de forma não colaborativa. Já no paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade centra-se nos processos e nos produtos reconhecendo-os como contextuais, desenvolve-se a partir de agentes internos (crianças, educadores e pais), orientada para a construção de uma verdade singular que será útil aos próprios construtores dessa qualidade e àqueles que com eles queiram dialogar (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

A busca pela qualidade partindo do interior da instituição, ou seja, a partir da participação e visão dos atores centrais desse processo, os pais, educadores e as crianças, é essencial e desta forma, conforme Oliveira-Formosinho e Araujo (2004) expõe, é importante o olhar do educador, sua atuação e reflexão, mas desde que seja um olhar criativo, que dialogue com as teorias, com a cultura e principalmente com as crianças. Outro ponto importante nesse processo é o olhar da criança, que precisa ser observada e escutada no processo de construção da qualidade. Sendo esta o protagonista principal para a análise da qualidade, ou seja, seu ponto de vista é importante para a construção da qualidade, e esta sendo compreendida nem como sujeito, nem como objeto, mas como participante.

Ainda segundo Oliveira-Formosinho (2009), o paradigma contextual apresentado indica uma concepção ecológica da qualidade, pois se refere ao contexto, aos papéis dos atores nos contextos e às suas interações, além de fazer referência às relações entre contextos das salas de aula e escola, inseridos em um amplo meio cultural e social. Desta maneira denomina-se também de concepção sócio-construtivista, pois não é observada e medida externamente, e sim, construída face a face nas interações educacionais e nas relações interpessoais estabelecidas entre pais, professores e crianças.

Diante das concepções e idéias acerca de qualidade apresentadas, optou-se por escolher duas dimensões de qualidade para serem analisadas nesta pesquisa, para isso, utilizou-se a definição apresentada por Laevers (2004) que afirma que:

A compreensão mais significativa do projeto educação experiencial responde exatamente a esta questão, identificando indicadores de qualidade que se encontram bem no meio das duas abordagens. Ele indica o elo perdido: o conceito que nos ajuda a sentir nossas ações (o contexto) estão levando a bons resultados (o resultado)! [...] a compreensão básica da teoria EXE é que a maneira mais econômica e conclusiva de avaliar a qualidade de qualquer ambiente educacional (da educação infantil até a educação para adultos) é focar em duas dimensões: o grau de “bem-estar emocional” e o nível de envolvimento..

Esses indicadores, envolvimento e bem-estar foram escolhidos, pois por meio deles pode-se perceber e refletir sobre as ações ocorridas no ambiente escolar em busca de bons resultados acerca da qualidade, pois neste caso os agentes principais desta busca serão as crianças e professores.



### 1.3 Envolvimento e Bem-Estar

Para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, é essencial que as crianças alcancem níveis adequados e elevados de envolvimento e bem-estar durante as atividades realizadas nas instituições de educação infantil (PIVA e CORDEIRO, 2008). Isto é, a maneira com a qual as crianças experimentam e vivenciam as atividades no dia-a-dia dessas instituições é fundamental para o seu desenvolvimento e aprendizagem, e isso depende do quanto se envolvem com tais atividades e se ao desenvolvê-las tem um sentimento de bem-estar..

Segundo Laevers (1994 apud Oliveira-Formosinho e Araujo 2004):

O envolvimento é concebido como uma qualidade da atividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atração e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e, d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar.

Desta forma, para o autor, se houver envolvimento em qualquer que seja a atividade que está sendo realizada, sempre haverá desenvolvimento, estes dois aspectos, envolvimento e desenvolvimento caminham juntos. Quanto ao bem-estar, Laevers (2004) argumenta que quando se quer descobrir o quanto uma criança está progredindo em um ambiente, é necessário avaliar o quanto ela se sente à vontade, se expressa com autenticidade e apresenta autoconfiança. Havendo isso, pode-se dizer que há bem-estar emocional, ou ainda, que as suas necessidades de carinho, afeto, segurança, conhecimento social estão sendo atendidas.

Para que as escolas sejam boas e de qualidade, é necessário que sejam bem sucedidas nas duas tarefas, de promover o envolvimento e o bem-estar. Ao analisar o ambiente e a evolução da criança, é importante pensar tanto no bem-estar emocional, atendendo às necessidades das crianças, quanto no envolvimento da criança nas atividades propostas por meio de um ambiente estimulante e desafiador (PIVA, 2009). Estes indicadores de qualidade devem andar juntos no processo educativo, conforme se pode observar na figura abaixo:

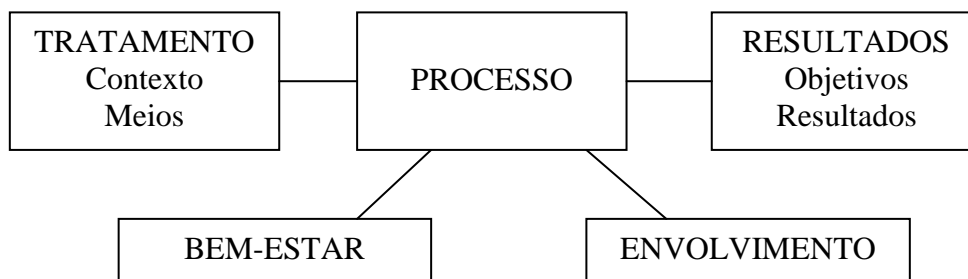


Figura 1: Indicadores de Qualidade do processo educativo

Fonte: Laevers (2004).

Desta forma, ao se observar e avaliar os níveis de envolvimento e bem-estar no processo educativo é possível chegar aos resultados desejados, ou seja, aumentar a qualidade das experiências educacionais vivenciadas pelas crianças, possibilitando uma aprendizagem profunda.

Laevers (2004) afirma que o envolvimento não está relacionado a níveis específicos de comportamento e nem desenvolvimento, com isso tanto um bebê, quanto um adulto, podem usufruir deste nível de qualidade. Para melhor explicar, o autor utiliza Csikszentmihayli (1979) e a teoria do “estado de fluxo”.

Uma das características predominantes do estado de fluxo é a concentração. Uma pessoa envolvida está restringindo sua atenção a um círculo limitado. O envolvimento está ligado à forte motivação, fascinação e implicação total: não há distanciamento entre a pessoa e a atividade, os possíveis benefícios são imensuráveis. Por isso, a percepção de tempo é distorcida (o tempo passa mais rapidamente). Além disso, há uma abertura aos estímulos (relevantes) e o funcionamento perceptivo e cognitivo ganha maior intensidade, ausente em outros tipos de atividades. O significado das idéias é sentido com mais força e profundidade. Uma análise mais profunda revela uma sensação de satisfação e um fluxo de energia positiva percebido fisicamente. Este estado de fluxo é intensamente procurado pelas pessoas. As crianças pequenas o encontram durante a maior parte do tempo em que brincam (LAEVERS, 2004).

O envolvimento, no entanto, não ocorre quando as atividades são consideradas pelas crianças como fáceis ou exigentes demais., Oliveira-Formosinho e Araujo (2004) explicam que para haver envolvimento a criança tem de funcionar no limite das suas capacidades, ou seja na Zona de Desenvolvimento Proximal, conceito fundamental na teoria de Vigotsky.

A Zona de Desenvolvimento Proximal da criança é a distancia entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente

de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKY, 2008)

Para Vigotsky o desenvolvimento deve ser olhado de uma maneira prospectiva e não retrospectiva, ou seja, para o que ainda não aconteceu, é neste ponto, que ainda está em processo que o desenvolvimento está no seu ápice. Para isso ele trabalha com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual possui outros dois conceitos, o nível de desenvolvimento real, que é o nível de desenvolvimento que a criança já chegou, que já tem; e o nível de desenvolvimento potencial, que é o que a criança ainda não tem, mas que está próximo de acontecer, pois a criança já se relaciona com os objetos de conhecimento por meio da intervenção do adulto. É neste ponto, entre o que a criança já sabe e o que ela está prestes a aprender que se localiza a chamada zona de desenvolvimento proximal, é o momento onde o desenvolvimento está ocorrendo, o agora (KOHL, 2006).

Laevers (2004) argumenta que o envolvimento só ocorre em uma pequena área que corresponde às capacidades da pessoa, ou seja, na Zona de Desenvolvimento Proximal. E que as pessoas que atingem o estado de envolvimento estão em intensa atividade mental, funcionando no limite de suas capacidades, desta forma em um nível profundo de aprendizagem. Quando uma criança está envolvida em determinada atividade ela direciona sua atenção para um aspecto específico e raramente se distrai.

Mas como mensurar o envolvimento das crianças nas várias atividades? Laevers (2004) afirma que mesmo que o envolvimento pareça uma característica subjetiva é possível avaliar de maneira confiável os níveis de envolvimento de crianças e adultos, e para isso ele elaborou a “Escala de Envolvimento de Leuven” - LIS que possuiu versões diferentes para ser utilizada em diferentes ambientes, desde a educação infantil até a educação de adultos.

A Escala de Envolvimento da Criança (The Leuven Involvement Scale for Young Children (LIS-YC) é constituída por dois componentes: uma lista de indicadores/sinais característicos de um comportamento de envolvimento e os níveis de envolvimento em uma escala de 5 pontos. Os **indicadores de envolvimento** propostos por Laevers encontram-se no quadro abaixo:

<b>Indicadores</b>	<b>Descrição</b>
<b>Concentração</b>	A atenção da criança está voltada para a atividade. Apenas os estímulos intensos são capazes de distraí-la desta profunda concentração.
<b>Energia</b>	A criança coloca muito esforço na realização da atividade, está muito interessada e estimulada. Nas atividades motoras pode-se observar o nível de transpiração como uma medida de envolvimento, em outras atividades a energia pode ser demonstrada pelo falar alto ou a pressão feita ao segurar algum objeto. A energia mental pode tornar-se evidente na dedicação com que realiza a atividade e por meio das expressões faciais que revelam que a criança esta concentrada.
<b>Complexidade e Criatividade</b>	A criança mobiliza livremente suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. A criança envolvida está a dar o seu melhor. A criatividade não significa que o resultado tenha que ser original, ela existe quando a criança dá um toque individual à atividade e contribui para o seu desenvolvimento criativo. Nesta situação, a criança encontra-se no limite de suas capacidades.
<b>Expressão Facial e Postura</b>	Os indicadores não verbais são de extrema importância quando se avalia o nível de envolvimento da criança. É possível perceber olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. Quando as histórias são contadas, sentimentos e humor podem ser percebidos a partir da face da criança. A postura pode revelar alta concentração ou desinteresse. Mesmo quando se observa as crianças por trás pode-se avaliar o nível de envolvimento.
<b>Persistência</b>	Quando está concentrada, a criança dirige toda sua atenção e energia para um ponto. A persistência é a duração dessa concentração na atividade que esta sendo realizada. Quando a criança está realmente envolvida, ela não abandona facilmente o que está a fazer, deseja continuar na atividade que lhe dá prazer, está preparada para realizar todos os esforços necessários a fim de manter essa atividade, não se deixando distrair pelo que acontece a sua volta. As atividades que ocasionam o envolvimento tendem a ter uma maior duração de acordo com a idade e desenvolvimento da criança.
<b>Precisão</b>	A criança envolvida apresenta um cuidado especial com seu trabalho, estando atenta

	<p>aos detalhes e mostrando precisão em suas ações. As crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho com pressa, não se atentando aos detalhes. Nas atividades verbais como contar histórias, os detalhes escapam ao seu conhecimento.</p>
<b>Tempo de Reação</b>	<p>As crianças envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos. Correm para a atividade e demonstram grande motivação e entusiasmo. O envolvimento é mais do que uma reação inicial, a criança reage a estímulos que surgem no decorrer da ação.</p>
<b>Comentários Verbais</b>	<p>As crianças muitas vezes, demonstram seu envolvimento na atividade por meio dos comentários que fazem, por exemplo, pedir para fazer uma determinada atividade que gostam de fazer. Elas podem ainda indicar mais explicitamente que as atividades lhe interessam, fazendo descrições sobre a atividade que fizeram.</p>
<b>Satisfação</b>	<p>As crianças envolvidas demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados. Esse sentimento de satisfação é com frequência implícito, mas por vezes, é possível reconhecer quando uma criança olha com grande satisfação para o seu trabalho, tocando-o e mostrando-o.</p>

Quadro 2: Indicadores de Envolvimento da Criança

Além destes indicadores de envolvimento, a Escala de Envolvimento da Criança possui um segundo componente, que são os **níveis** de envolvimento da criança, conforme pode-se observar no quadro a seguir.

Nível dos Indicadores	Descrição
<b>Nível 1 - Ausência de Atividade.</b>	Neste nível a atividade é simples, estereotipada, repetitiva e passiva. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Isto é perceptível quando elas fitam o espaço, estão sentadas em um canto, distraídas e ausentes. No entanto, é preciso entanto, é necessário ser cauteloso, pois uma criança parecendo “não fazer nada” pode estar altamente concentrada. A observação dos sinais de envolvimento ajuda a esclarecer essa situação. Este nível também inclui aqueles momentos em que a criança parece estar ativa, mas na verdade está totalmente ausente. Nesse caso, a ação é apenas uma repetição de movimentos elementares. Há ausência de exigências cognitivas.
<b>Nível 2: Atividade Frequentemente Interrompida</b>	Neste nível, existem momentos de atividade, a criança faz determinada atividade, mas existem frequentes ou longas interrupções na concentração da criança, incluindo o fitar o espaço ou perder tempo com outras coisas sem importância. Pode ocorrer também de a atividade ser contínua, mas com uma complexidade que não corresponde às capacidades das crianças. É pouco mais do que uma ação simples e estereotipada, não se tratando ainda de uma atividade real. Devido à baixa complexidade, a criança pode realizar as ações com uma certa “ausência de consciência.”
<b>Nível 3: Atividade quase Contínua</b>	A criança encontra-se empenhada na atividade, mas apenas rotineiramente, não demonstrando sinais de envolvimento. A criança parece estar indiferente a atividade, sem realizar qualquer esforço. Diferentemente da atividade aparente, existe algum progresso, pois não se trata apenas de uma simples repetição de movimentos elementares, já que a criança está consciente das suas ações na realização da atividade. Porém, elas não estão realmente envolvidas, estão realizando a atividade, mas sem um sentido para isso. As ações são interrompidas sempre que um estímulo interessante surge
<b>Nível 4: Atividade Contínua com Momentos de Grande Intensidade</b>	Neste nível, a atividade da criança passa por momentos de grande intensidade, e é possível perceber alguns sinais de envolvimento. A atividade tem uma importância real para a criança, o que pode ser percebido por meio de sua concentração, energia, persistência e satisfação. Mas essas atividades, embora mantenham a concentração da criança, não exigem muito em complexidade, o seja, não são mais do que atividades rotineiras que não requerem um grande esforço mental. Mesmo quando há interrupções, a atividade é retomada e

	os outros estímulos do ambiente, por mais atraentes que sejam não conseguem distrair a criança da atividade.
<b>Nível 5: Atividade Intensa Prolongada</b>	Neste nível, a criança demonstra, por meio da atividade continuada e intensa que esta desenvolvendo, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. A criança está claramente absorvida na sua atividade. Os seus olhos estão mais ou menos ininterruptamente focalizados nas ações e no material. As ações são prontamente realizadas e requerem esforço mental, o qual surge de forma natural. Não é necessário que todos os sinais de envolvimento estejam presentes, embora seja necessária a presença dos fundamentais: concentração, criatividade, complexidade, energia, persistência.

Quadro 3: Níveis de Envolvimento da Criança

Para avaliar esses níveis de envolvimento da criança, Laevers (2004), sugere que o observador se coloque no lugar da criança, se possível que se torne uma, pois desta forma poderá tirar as conclusões necessárias sobre a atividade mental da criança e a intensidade de sua experiência. Para o autor, os níveis de envolvimento em um ambiente podem ser mais ou menos estáveis, eles resultam da interação entre o ambiente e as características das crianças. Em que se espera que quanto mais competente for o professor, mais alto pode ser o nível de envolvimento de um grupo de crianças.

O professor é a figura chave para se atingir os níveis de envolvimento e bem-estar elevados, ele é mais importante do que as demais dimensões do contexto, como espaço, material e atividades oferecidas. E para Laevers (2004), por meio de experiências vivenciadas:

O bem-estar e o envolvimento são bem recebidos pelos professores como fatores altamente incentivados e proveitosos para melhorar a qualidade do seu trabalho. Os conceitos de bem-estar e envolvimento ajustam-se bem às instituições educativas, dando aos professores uma confirmação com base científica, daquilo que já sabiam: quando conseguimos levar as crianças ao ‘estado de fluxo’, o desenvolvimento deve e vai acontecer na(s) área(s) abordadas pela atividade.[...] Além disso, a proposta do envolvimento como indicador chave para a qualidade produz muita energia positiva e sinergia: as reações entusiásticas das crianças, frente aos esforços bem-sucedidos, dão ao professor segurança e uma satisfação profunda, em nível profissional e pessoal.

Desta forma, acredita-se que o envolvimento e o bem-estar das crianças sejam essenciais para se estabelecer e atingir uma educação infantil de qualidade, em que o professor seja o agente principal dessa promoção, com um olhar atento para identificar os

indicadores de envolvimento nas crianças, buscando perceber e oferecer recursos e atividades que possibilitem um envolvimento para as crianças e com isso ajudem na promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem.



## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA

Este capítulo apresentará os caminhos metodológicos que direcionaram minha pesquisa, apresentando brevemente suas características e efetivação quanto ao instrumento utilizado, partindo da proposta de se perceber, comparar e analisar o envolvimento e o bem-estar das crianças em determinados momentos de sua rotina no dia a dia da creche.

#### 2.1 A Abordagem da Pesquisa

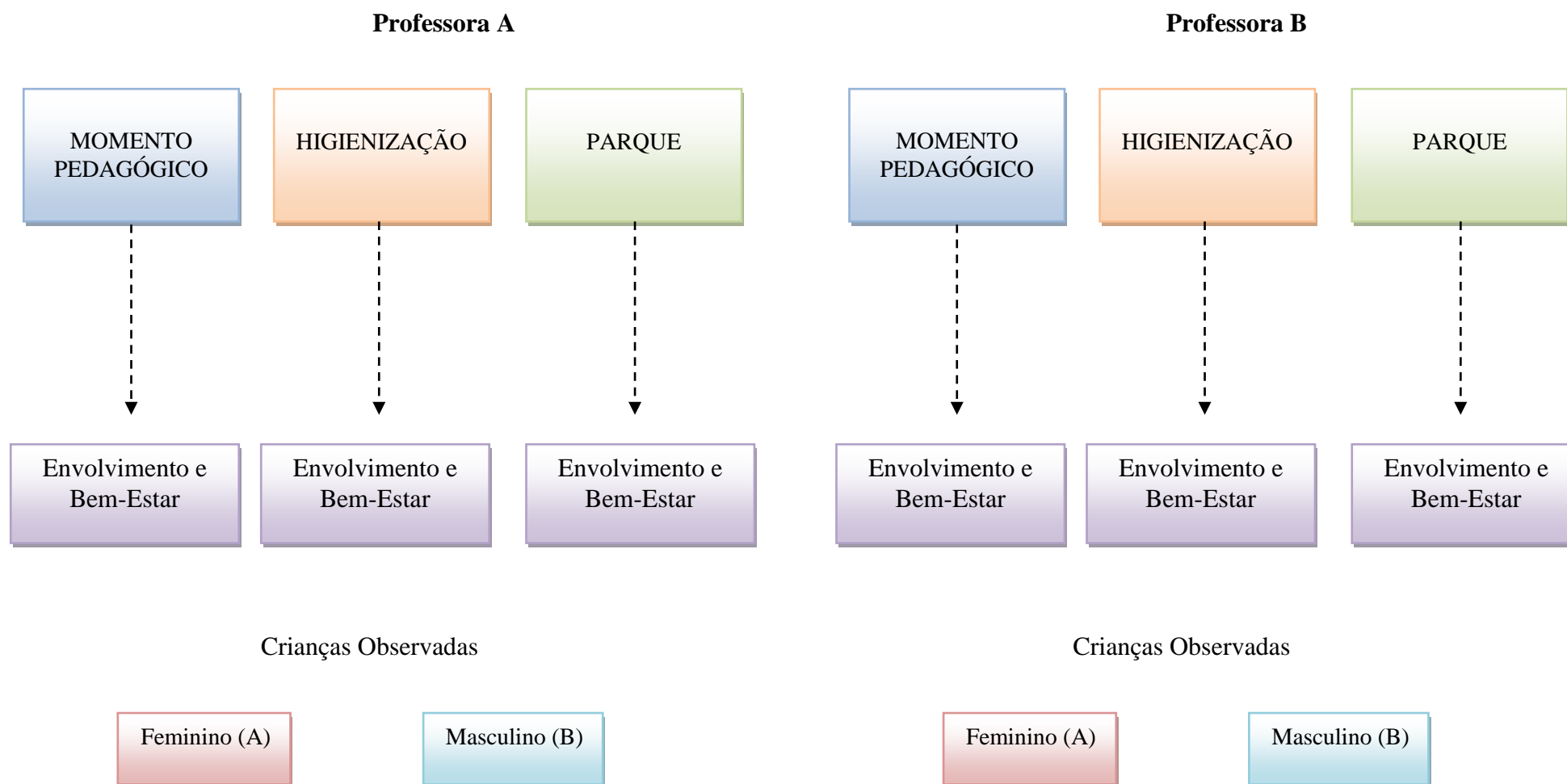
A metodologia utilizada nesta pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, assumindo a forma de um estudo de caso, por meio de uma observação participante, uma vez que o ambiente estudado não foi manipulado diretamente, era o ambiente natural das crianças, em que procurou-se perceber o contexto em que a pesquisa está inserida, observando-se momentos específicos nos dois períodos do dia e a maneira como as crianças se envolviam nestas atividades.

A seguir serão apresentadas as características da pesquisa qualitativa que a tornaram pertinente para a realização deste trabalho. Conforme apresenta Lüdke e André (1986, p.11), "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento", ou seja ocorre em um cenário natural em que o pesquisador vai ao encontro dos participantes para obter seus dados."

Outra característica importante refere-se ao fato de que os problemas são estudados no ambiente que ocorrem, não existindo manipulação intencional do pesquisador. Além de possibilitar uma maior flexibilidade quanto a coleta e obtenção dos dados e suas possíveis mudanças no decorrer da pesquisa.

Um ponto importante da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, apud, RODRIGUES, 2009 p.54) é o fato de que entre as suas características específicas está a natureza do processo e não os resultados ou produtos, desta forma, eu, enquanto pesquisadora, procurei perceber e considerar o contexto da observação e as possíveis interferências que poderiam modificar e alterar o envolvimento das crianças em determinado dia, de acordo com suas especificidades, não me atendo apenas aos dados obtidos, mas relacionando esses com as observações e percepções obtidas no decorrer da pesquisa.

A pesquisa realizada procurou perceber e analisar, a partir da escala de envolvimento e bem estar das crianças proposta por Laevers, e dos indicadores de envolvimento, se as crianças de uma turma de maternal II tinham envolvimento e sensações de bem estar diferenciados em determinadas atividades previamente selecionadas. Procurando-se perceber essas variações de envolvimento e bem estar entre as crianças dentro de uma mesma atividade, em atividades diferentes e nas mesmas atividades, mas em períodos diferentes (matutino e vespertino), buscando compreender as possíveis interferências que levaram a um maior ou menor envolvimento das crianças nessas atividades e períodos. Para melhor exemplificar a pesquisa realizada tem-se a figura a seguir:



**Figura 2: Atividades Observadas durante a pesquisa**

A pesquisa qualitativa realizada assumiu a forma de um estudo de caso, pois conforme mencionam Goode e Hatt (1968, apud, Lüdke e Andre, 1986, p.17), o estudo de caso se destaca dos demais tipos de pesquisa por se constituir em uma unidade dentro de um sistema mais amplo, ou seja, o interesse de estudo está em uma particularidade, uma singularidade.

Desta forma, ao se observar o nível de envolvimento e bem estar das crianças, a partir dos indicadores de envolvimento, em atividades estabelecidas, o interesse da pesquisa está voltado para a particularidade destas crianças e momentos, não podendo generalizar a todos os casos. O que não impede que o leitor faça generalizações, ao levar suas experiências e compreensões pessoais para o estudo de caso, ou seja, “estender a generalização para populações de referência.” (ANDRE, 2005, p.17)

O instrumento utilizado para a realização desta pesquisa foi a observação participante, pois esta possibilita um contato direto, pessoal com o objeto a ser pesquisado, sendo possível recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais para auxiliar na interpretação do fenômeno estudado (LÜDKE E ANDRE, 1986, p.26).

A opção pela observação participante decorreu de minha inserção na sala de aula, já como profissional da escola, e pela minha proximidade com as crianças e com as professoras observadas, o que possibilitou maior interação e envolvimento com o campo de pesquisa. A convivência diária com os participantes da pesquisa em seu ambiente natural possibilitou perceber realmente as relações estabelecidas e as influências diárias sobre as crianças..

Nessa abordagem, são caracterizados quatro pontos, ou variações, em que o pesquisador deve assumir o papel de envolvimento, sendo estes que diferenciam a observação participante das demais. Segundo Buford Junker (1971, apud Lüdke e Andre, 1986, p.28), esses quatro pontos são:

- a) Participante total: em que o observador não releva sua identidade de observador, incorporando-se ao grupo e observando a partir da perspectiva dos participantes.
- b) Participante como observador: em que o pesquisador não esconde totalmente suas atividades, mas revela apenas parte de sua pretensão, visando não provocar alterações no comportamento do grupo observado.
- c) Observador como participante: o papel e a identidade do observador são revelados desde o início, desta forma, o pesquisador tem acesso a todas as informações que deseja, mas deve aceitar a o controle e a alteração de comportamento do grupo.
- d) Observador total: o pesquisador não se relaciona com o grupo observado.

Nessa perspectiva, foi assumido o papel de participante total, por estar totalmente inserida no ambiente da pesquisa, por estar observando como um membro do grupo e por influenciar e interferir no contexto. Outras duas categorizações de observação participante apontada por Marconi e Lakatos (2002), é a forma natural e a artificial de observação, sendo que a utilizada para a pesquisa foi a natural, tendo em vista, que enquanto pesquisadora, já pertencia, estava integrada ao grupo pesquisado.

Ao assumir esse papel procura-se vivenciar e perceber como ocorre e se dá o envolvimento das crianças nas atividades, presenciando o cotidiano e a rotina do ambiente, viabilizando o entendimento dos processos nos quais os participantes estão envolvidos.

## **2.2 O campo da Pesquisa**

A instituição escolhida é uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, vinculada à Diretoria Regional de Ensino de uma cidade do Distrito Federal. A instituição foi, fundada em 1994, com a finalidade de proporcionar aos alunos uma Educação Integral. A instituição oferece as modalidades de Educação Infantil (maternal I e II) e Ensino Fundamental (Séries Iniciais). Atualmente a escola atende 837 alunos distribuídos em turmas do maternal I e II e Ensino Fundamental anos iniciais do 1º ano ao 5º ano.

De acordo com a proposta pedagogia da instituição, “os alunos provêm de famílias carentes e muitos apresentam risco social, uns dos problemas enfrentados pela escola são os altos índices de indisciplina e um grande número de alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e defasagem idade/série.” As crianças, em sua maioria passam necessidades em casa, tanto de afeto, carinho, quanto alimentar e de saúde. Alguns pais não possuem recursos para oferecer aos seus filhos, não trabalham e apresentam dificuldades financeiras.

A creche dessa instituição atende alunos de 02 e 03 anos de idade, sendo 1 turma de 20 alunos no maternal I (02 anos) e 2 turmas de 20 alunos cada no maternal II (03 anos). É previsto na proposta pedagógica, que o currículo oportuniza o alcance da autonomia e a construção da identidade por meio do brincar; possibilitando a interação e a socialização por meio de músicas e brincadeiras de roda, bem como desenvolve o conhecimento, ampliado do mundo e a formação de hábitos, objetivados por meio das atividades cognitivas.

O processo de seleção dos alunos da creche é assumido pela Regional de Ensino, mediante entrevista realizada pela regional de ensino e pelo conselho tutelar, em que procuram selecionar as crianças que apresentem maior necessidade, que os pais precisam trabalhar e não tem com quem deixá-las, além de problemas de nutrição/alimentação e violência doméstica.

Nessa instituição, as salas de aula da educação infantil são espaçosas, coloridas, com boa iluminação e ventilação. Em termos de segurança, a janela oferece certo risco. Ou seja, por ser um pouco baixa, sua ponta apresentava um grande risco para as crianças quando iam passar.

O espaço físico da sala onde as crianças observadas freqüentavam é diversificado e estava em bom estado de conservação. Havia cinco mesas com quatro cadeiras, todas de tamanho apropriado para a idade das crianças. Havia um mural bem enfeitado, o qual as professoras colocaram a data de aniversário das crianças. Ao lado da porta ficava uma prateleira com alguns brinquedos, mas estes ficavam muito altos para as crianças pegarem, sendo necessário que a professora pegasse. Ao lado dessa prateleira ficava um aparelho de televisão e um de DVD, ao lado ficavam dois armários onde as professoras guardavam seus materiais. Além disso, havia alguns colchonetes que eram utilizados pelas crianças na hora do soninho. Ao lado da sala, mas ainda pertencendo a sala, havia um banheiro, com um tanque com dois chuveiros para os banhos das crianças, e dois vasos sanitários apropriados aos tamanhos delas. Havia, ainda, ganchos para se colocar as toalhas e roupas das crianças e uma prateleira para colocar as mochilas. Entre esses dois ambientes, ficava um filtro e os copos para as crianças, todos com as devidas identificações

Todas as salas destinadas a creche, possuem a mesma estrutura e os mesmos materiais e equipamentos. Observou-se que os brinquedos que as crianças usavam eram, em sua maioria, brinquedos que restaram do ano anterior, muitos quebrados e velhos, ou também de doação feita pelas professoras ou pelos próprios pais das crianças.

As crianças ficavam na escola em período integral, num total de 10 horas. A rotina era organizada em dois turnos, o da manhã e o da tarde. O turno da manhã contava com uma professora e dois monitores para auxiliá-la, e no turno da tarde ocorria a mesma coisa, contava com uma professora e os dois monitores.

### 2.3 A escolha dos participantes

A escolha da escola e da turma participante da pesquisa decorreu do fato de eu já ser monitora nesta escola, o que permitiu ter maior acesso às crianças e suas professoras, compartilhando, integralmente, dos mesmos espaços e tempos.. Isso teve a vantagem de não alterar a rotina da sala com a minha presença como pesquisadora.

Decidiu-se, inicialmente se observar quatro crianças. Mas depois, por se tratar de uma pesquisa inicial que se mostrava já complexa, decidiu-se por duas crianças, sendo uma de cada sexo. Essas foram selecionadas por meio de sorteio. Os nomes de todas as crianças foram escritos em pedaços de papel e separados entre meninas e meninos, após essa separação, dobrou-se os papéis e os misturou de onde foram escolhidos uma menina e um menino para serem observados durante todo o dia nas atividades escolhidas.

No que se refere à seleção das atividades a serem observadas, esta se deu em virtude de serem três momentos totalmente distintos na rotina da creche . Sendo o primeiro deles o chamado *momento pedagógico*, quando a professora direciona algo especificamente para as crianças. Isto é, ela conta uma história ou passa alguma atividade. Nesse momento, as crianças são sempre induzidas para realizar uma dada atividade, o que permitiu se observar e avaliar o grau do seu envolvimento.( atividade livre)

O segundo momento escolhido foi o da **higienização das crianças**. Nessa atividade, o maior ou menor envolvimento ou bem-estar da criança já pode ser observado desde a sua preparação para este momento, como aguardar a vez de ser chamado para tomar banho, escovar os dentes ou trocar de roupa. (espera da higienização)

Já para o terceiro momento, procurou-se escolher algo que deixasse as crianças livres para fazerem o que quisessem e dessa forma ver como se dá o seu envolvimento na atividade que ela se dispôs a realizar, por isso, foi escolhido o *momento do parque*, por ser o momento classificado na rotina da creche, como de brincadeira para as crianças e algo que era tido para as professoras e demais funcionários como um momento essencial da rotina da creche.

A proposta da pesquisa foi observar as crianças selecionadas, nesses três momentos de atividades que são realizadas em dois turnos, totalizando seis observações

de atividades, ao final de cada dia. Possibilitando, desta forma, observar também a contribuição das professoras para este envolvimento das crianças, e o que diferenciava de um período para o outro.

## **2.4 Instrumentos da Pesquisa**

A pesquisa proposta fez uso de observações diárias das atividades e das crianças, em que se procurou observar e perceber atentamente, a partir das leituras e da classificação de nível de envolvimento proposta por Leavers, os indicadores que caracterizam o envolvimento das crianças, segundo previsto na referida escala de envolvimento.

Na construção dos dados , foram feitas anotações diárias das observações, além de diálogos com as crianças sobre as atividades que elas haviam realizado e conversas informais com as professoras e monitor. Nas atividades direcionadas pelas professoras, observou-se as atividades que as crianças haviam realizado como forma a complementar as observações dessa atividade. (clarear q fui eu quem fiz o dialogo)

Por estar inserida no ambiente das crianças, não tive dificuldade em observar e descrever as atividades. O diálogo tido com a criança em relação à atividade realizada, evidenciou o quanto ela estavam abertas, provavelmente porque já me conheciam e por isso não se intimidavam e conversavam naturalmente.

As professoras não demonstraram objeção ou desconforto quanto à realização da pesquisa. Não mudaram o comportamento no período da pesquisa. Mantiveram-se com a mesma postura de sempre. . A forma como conversavam e lidavam com as crianças também não teve alterações, o que demonstra que a presença da pesquisadora em sala não foi motivo de interferência para a realização da pesquisa. (parece-me q não mudaram) como estou sempre lá não percebi

Foi comunicado à direção e as professoras a realização da pesquisa. Questionou-se acerca da necessidade de autorização dos pais das crianças para elas participarem da pesquisa, mas tendo em vista que a escola não seria identificada tanto quanto as crianças e professores, desconsiderou-se a necessidade de uma autorização dos pais, sendo obtido portanto, o consentimento da direção para a realização da pesquisa.

## **2.5 Análise das Observações**



De acordo com Lüdke e Andre,( 1986, p. 45), "analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa." Nessa pesquisa, na análise das observações buscamos relacionar os indicadores de envolvimento da escala proposta por Laevers e as características observadas nas crianças, sem deixar de levar em conta o contexto e a diversidade presente na sala de aula.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, será apresentada a análise e discussão das informações construídas relacionadas às observações das crianças quando participavam de atividades, onde buscamos avaliar envolvimento e bem-estar como uma dimensão da qualidade na educação infantil. Estes dados foram pois construídos , quando as crianças experimentavam os momentos pré-estabelecidos pela pesquisa: o momento pedagógico, o parque e a higienização das crianças, nos dois turnos, com as mesmas crianças, mas professoras diferentes .

As observações foram realizadas no período de 26 de maio a 03 de junho. Durante esse período, as duas crianças selecionadas foram observadas ao longo das nove horas em que permaneciam na instituição, com ênfase nos momentos citados acima. No delineamento da pesquisa pensou-se em um número maior de observações. Isto não foi possível, contudo, devido a ocorrência da greve da categoria – os monitores. Com a greve, reduziu-se o horário de funcionamento da creche, impossibilitando, desta forma a realização da pesquisa. O número de crianças observadas também não foi maior pelo mesmo motivo. Em decorrência desta greve, o tempo para a realização das observações foi menor e com isso, o número de crianças a serem observadas também foi reduzido.

As observações e relatos das crianças foram registrados em diários de campo, com descrição de suas falas, movimentos, expressões e postura. As atividades realizadas pelos professores foram gravadas em áudio, com a finalidade de facilitar a transcrição para o diário de campo e não perder algumas falas valiosas. Exemplo das s atividades realizadas pelas crianças encontram-se em anexo.

Procurou-se observar os indicadores de envolvimento descritos no quadro abaixo no decorrer da realização da pesquisa:

Colocar nos procedimentos apesar d existir os níveis vou falar apenas dos indicadores

<b>ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS: DIMENSÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>Indicadores de Envolvimento em busca da Qualidade (promotores do desenvolvimento e aprendizagem das crianças)</b>	
	• Concentração	A atenção da criança está voltada para a atividade.
	• Energia	A criança coloca muito esforço na realização da atividade, está muito interessada e estimulada
	• Complexidade e Criatividade	A criança mobiliza livremente suas capacidades cognitivas e outras para se dedicar a um comportamento mais complexo do que uma mera rotina. A criança envolvida está a dar o seu melhor. Nesta situação, a criança encontra-se no limite de suas capacidades.
	• Expressão Facial e Postura	É possível perceber olhos perdidos no vazio de olhos brilhantes. Quando as histórias são contadas, sentimentos e humor podem ser percebidos a partir da face da criança. A postura pode revelar alta concentração ou desinteresse.
	• Persistência	Quando está concentrada, a criança dirige toda sua atenção e energia para um ponto. A persistência é a duração dessa concentração na atividade que esta sendo realizada.
	• Precisão	A criança envolvida apresenta um cuidado especial com seu trabalho, estando atenta aos detalhes e mostrando precisão em suas ações.
	• Tempo de Reação	As crianças envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos.
	• Comentários Verbais	As crianças muitas vezes, demonstram seu envolvimento na atividade por meio dos comentários que fazem, por exemplo, pedir para fazer uma determinada atividade que gostam de fazer.
	• Satisfação	As crianças envolvidas demonstram grande satisfação perante os resultados alcançados.

Quadro 4: Indicadores de Envolvimento em busca da qualidade na educação infantil

### 3.1 Concentração

Observar a concentração das crianças durante a realização de atividades direcionadas ou em brincadeiras livres é uma tarefa que exige uma atenção acurada do observador, além de buscar diferenciar os pontos que causam maior e menor concentração nas crianças. Laevers (1994 apud Oliveira-Formosinho e Araujo, 2004) caracterizam que a criança está concentrada quando se encontra totalmente voltada para a atividade e nada parece poder distraí-la.

Durante a atividade que a professora realizou com as crianças no período observado, , foi possível perceber a concentração, conforme relato extraído do diário de campo abaixo, escrito quando observava o momento pedagógico:

“A professora e as crianças estavam sentadas na rodinha, e após cantarem a musica do bom dia, ela disse que iria contar uma história e pegou um livro. Isabel<sup>3</sup> observava atentamente a professora, enquanto Flávio<sup>4</sup> conversava com algumas crianças que estavam ao seu lado. Ao contar a história<sup>5</sup>, a professora perguntava o nome das figuras para as crianças, **Isabel** respondia aos nomes e ficava com os olhos voltados para a professora. **Flávio** também respondia, mas não sabia o nome de todas as figuras e, em alguns momentos, ficava olhando para os lados e para os outros colegas.

Como o livro tinha uma seqüência, e as figuras que apareciam no canto da página eram as figuras que tornariam a aparecer na próxima página, com o decorrer da história as crianças já estavam respondendo qual seria a próxima figura. A professora mostrou a figura e perguntou:

- A próxima mágica vai ser com o que? E Isabel olhou para a figura e respondeu:
- Com uma raquete” (Diário de Campo – 26/05/2011 – Turno Matutino)

Nessa atividade, conforme é possível perceber pelo relato acima, a história e a maneira como foi contada pela professora, pedindo a participação das crianças, conseguiu concentrar as crianças e fazer com que elas se voltassem somente para esta atividade, sem deixar-se dispersar por qualquer outra informação externa. Foi possível ver que a concentração da Isabel foi um pouco maior do que a do Flavio.

<sup>3</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança.

<sup>4</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança.

<sup>5</sup> Livro chamado OH!, em que existem dois desenhos/figuras na página, mas quando a página é aberta por inteiro esses desenhos tornam-se parte de uma outra figura.

Em outra história contada pela professora do período vespertino, foi possível observar que uma das crianças não se concentrou na história e que os estímulos externos estavam atraindo a sua atenção mais do que a história, conforme relato a seguir:

“As professoras da creche, reuniram as crianças das três turmas em uma sala para contar uma história coletiva. Todas as crianças estavam sentadas no chão juntamente com as professoras e monitores. A professora da turma observada foi quem contou a história, primeiramente cantou a música de “Boa Tarde” e da “Chave para trancar a boca”. Em seguida pegou um livro e perguntou para as crianças quem queria ouvir uma história. Neste momento todas as crianças levantaram as mãos e gritaram “eeuuu!”. Ela pegou o livro<sup>6</sup> e começou a contar e explicar a história. **Flávio** estava sentado mais ao fundo e próximo a um espelho, e juntamente com outra criança ficou brincando olhando para o espelho e deitando no chão durante a história. As crianças da outra turma estavam agitadas e dispersas, o que provocou uma grande agitação na sala, mesmo assim a professora continuou com a história, mas eram poucas as crianças que estavam ouvindo a história. **Isabel**, continuava no lugar que havia sentado inicialmente e estava ouvindo a história e olhando atentamente para a professora.” (Diário de Campo – 30/05/2011 – Turno Vespertino)

Já nesta história foi possível observar que para Flávio, os estímulos externos estavam sendo mais atraentes do que a história, neste caso, ele não estava concentrado, pois ficou conversando e brincando durante a história. A história para Flávio, ou a maneira como estava sendo contada não era atraente o suficiente para envolvê-lo. Já para Isabel foi possível observar que as histórias a concentram e que mesmo com todos os barulhos externos e distrações que existiam no ambiente, ela estava concentrada e atenta na história, com os olhos fixos na professora.

No relato feito observa-se que mesmo a professora não conseguindo a atenção de todos, isso não foi relevante para ela. As atitudes diferenciadas das crianças mostram que no dia a dia, nem todas as crianças se envolvem com o que está sendo desenvolvido pela professora e que, por isto mesmo, é fundamental que, em uma educação infantil de qualidade, se pense na oferta de atividades diversificadas para melhor se atender às diversidades de necessidades e interesses das crianças.

Uma atividade direcionada que foi capaz de concentrar as crianças observadas foi a de pintura livre. Vejamos o relato de como ela se deu:

---

<sup>6</sup> Livro: Amanda no país das vitaminas, que conta a história de uma criança que sonha que caiu dentro da geladeira e os alimentos começam a conversar e explicar o que ela deve comer para conseguir sair de lá.

“As crianças foram para o pátio e a professora colocou uma folha de papel pardo no chão e alguns potes de tinta, pediu para que as crianças sentassem ao redor da folha de papel e explicou que elas iriam pintar como quisessem e que era para pintar quem ela fosse falando. Ela inicialmente começou com quatro crianças, entre elas estava **Isabel**, perguntou qual a cor de tinta que cada uma queria e Isabel respondeu: Quero a vermelha. As crianças começaram a pintar e quando terminavam a professora falava para elas irem lavar as mãos e brincar no parque, e escolhia mais quatro crianças. Quando **Isabel** terminou de pintar, e a professora disse para ela ir lavar as mãos, ela disse que queria continuar pintando e escolheu mais uma cor de tinta. A professora então deu mais tinta para ela e a deixou pintar. Ela foi uma das últimas crianças a parar de pintar e ir para o parque. **Flávio** escolheu a cor para pintar e quando terminou foi lavar as mãos e brincar no parque, mas logo em seguida voltou e disse que queria pintar mais um pouco. Quando outra criança pintou em cima do que ele havia pintado, ele reclamou e falou com a professora.” (Diário de Campo – 27/05/2011 – Turno Vespertino)

#### Trabalho coletivo discussão de qualidade

As crianças estiveram concentradas durante toda a atividade, elas voltaram toda sua atenção para a realização desta tarefa, não se importando com o barulho que vinha do parque ou com as demais crianças que estavam indo brincar. A motivação despertada pela atividade parece ainda mais evidente no comportamento do Flavio – foi para o parque, mas depois voltou e quis pintar novamente. Percebe ambos: envolvimento e sensação de bem-estar na realização da atividade. A postura da professora também foi fundamental para o envolvimento das crianças, ao criar uma situação de livre expressão, o que certamente contribuiu para isso. Deve-se ressaltar que não tinha ficado claro para o Flavio, que os espaços de pintura não eram “privativos”. Daí a sua reclamação ao ver que havia pintado por cima da sua criação. No dia a dia da sala de aula fica mais difícil para a professora perceber as nuances das expressões dos sentimentos das crianças, como o expresso pelo Flavio, que certamente sentiu-se “invadido” em seu espaço criativo. Em uma educação infantil de qualidade é preciso entender os sentimentos e as necessidades das crianças em geral, e de cada criança em particular. **Discussão de qualidade)**

Nos momentos do parque, foi possível observar que as crianças, em geral, costumavam brincar no escorregador ou de correr ao redor dos brinquedos. Elas brincavam da maneira como queriam e não se deixavam dispersar pelas crianças que passavam com outros brinquedos, continuavam em suas brincadeiras. Pode-se dizer que neste caso elas também estavam concentradas: voltavam-se para o que estavam fazendo sem se deixar perturbar pelas interferências das demais crianças.

Enquanto esperavam pelo momento da higienização<sup>7</sup>, geralmente as professoras entregavam massinha, cantavam musicas ou colocavam um desenho animado para as crianças. Neste momento, os monitores ficavam no banheiro e iam chamando as crianças pelo nome. Durante o período em que foi feita a pesquisa, quando as crianças eram chamadas, tinham que ser chamadas mais de uma vez e a professora tornava a chamar seus nomes, pois estavam concentradas, fixas no desenho ou na brincadeira de massinha e não ouviam seus nomes serem chamados. **(Critica) tipo de brincadeira**

A concentração das crianças depende muito da atividade que está sendo proposta. No decorrer da pesquisa foi possível perceber que as professoras procuravam sempre diversificar as atividades que realizavam, e desta forma, conseguiam a concentração e conseqüentemente o envolvimento das crianças. Quando o momento era livre, como o momento do parque era mais fácil as crianças se concentrarem e envolverem, pois elas que buscavam brincadeiras e lugares que mais lhes agradavam a causavam bem-estar.

### 3.2 Energia

A energia pode ser classificada em duas: *energia física e mental*. Conforme Oliveira-Formosinho e Araujo (2004) apresentam, a energia física está relacionada às atividades motoras, e pode ser observada por meio da transpiração da criança, ou o falar alto durante a realização da atividade. Enquanto que a energia mental pode ser percebida por meio do zelo com o qual a criança realiza a atividade e por meio das expressões faciais que revelam o envolvimento da criança na tarefa que está sendo realizada.

Quanto à energia física, o momento em que é possível observar mais claramente essa energia e conseqüentemente o envolvimento e o bem-estar das crianças é o momento em que elas vão para o parque. No geral, elas estão interessadas e estimuladas pelas brincadeiras e investem esforço físico para realizá-la. No parque as crianças correm e gritam, e esta energia indica envolvimento. .

---

<sup>7</sup> No turno matutino as crianças tomavam banho e no turno vespertino, apenas trocavam de roupa e lavavam as mãos.

Mas não foi apenas neste momento que a energia física foi observada. Em uma atividade realizada pela professora com as crianças, foi possível observar esse nível de envolvimento também:

“Hoje a professora após uma conversa informal com as crianças na rodinha, disse que iria fazer uma brincadeira com as crianças. Pediu para que levantassem e explicou que iria fazer a brincadeira da serpente, em que iria cantar a música<sup>8</sup> na frente de cada criança e então essa criança iria ter que passar por debaixo das pernas dos outros e ir formando um “rabo enorme” da cobra. Enquanto a professora ia cantando as crianças ficavam pulando e cantando, esperando sua vez de serem chamadas. Quando foram escolhidas, passaram por debaixo das pernas das outras crianças, se arrastando pelo chão e foram para o final da fila.” (Diário de Campo – 30/06/2011 – Turno Matutino).

A energia física esteve perceptível nesta observação, visto que a atividade proposta pela professora fez com que as crianças se movimentassem e cantassem a música. Esta atividade proporcionou envolvimento, visto que as crianças liberaram suas energias para a sua realização. A sensação de bem-estar emocional também esteve presente nesta atividade, pois estavam demonstrando um entusiasmo com a atividade, e isto, livremente, sem a interferência de ninguém, além se sentirem-se a vontade e com vontade de participar da brincadeira.

A energia mental, ou seja, a atenção e zelo para com a atividade que estava sendo realizada, foi observada de modo mais nítido, na atividade abaixo descrita:

“A professora hoje deu continuidade a atividade da história do livro OH!, ela passou rapidamente a história com as crianças novamente e entregou uma folha para cada criança, e pediu para elas desenharem alguma das figuras que aparecem no livro. **Isabel** desenhou uma cobra toda colorida e uma raquete bem no fim da folha, da mesma forma e cor que aparecia no livro. **Flávio** fez um avião e foi uma das últimas crianças a entregar o trabalho, está colorindo todos os espaços e acrescentando coisas a seu desenho.” (Diário de Campo – 27/05/2011 – Turno Matutino)

O zelo depositado pelas crianças nesta atividade foi algo que chamou muito a atenção, pois elas observaram os detalhes dos desenhos no livro e procuraram fazer, à sua maneira, o mais próximo possível. A atenção em colorir e quando a professora quis recolher e elas disseram que ainda não haviam terminado, demonstram a energia que estava sendo depositada nesta atividade e o envolvimento das crianças. Nesse exemplo vê-se o quanto envolvimento e energia estão intimamente associados. (explicar do desenho da raquete)

---

<sup>8</sup> Música da serpente: “Essa é a história de uma serpente que desceu o morro para procurar um pedaço do seu rabo / Você também é um pedaço, um pedacinho, um pedaço do meu rabão”



### 3.3 Complexidade e Criatividade

A complexidade e criatividade podem ser observadas quando a criança mobiliza livremente suas capacidades cognitivas para se dedicar a um comportamento mais complexo além da rotina, e neste caso dá o seu melhor. E a criatividade não exige que a criança faça algo original, mas sim, que de um toque pessoal ao que está realizando, contribuindo, desta forma, para o seu desenvolvimento criativo.

Durante o período da pesquisa, foi possível observar essas características de envolvimento em quase todos os momentos de atividades das crianças, mas em dois momentos estas características estiveram mais evidentes, um deles foi no momento do parque, onde as crianças, todos os dias brincavam com os mesmos brinquedos, mas sempre de alguma maneira diferente, dando um toque individual a essas brincadeiras.

“Hoje as crianças foram para a casinha de boneca, durante o momento pedagógico. As crianças só vão uma vez por semana com cada professora, e sempre perguntam a professora se esse dia está chegando. Na casinha existem vários brinquedos, como bonecas e carrinhos, além de uma mesinha com algumas cadeiras, um fogão, armário, panelas e utensílios de cozinha, uma televisão e um controle de vídeo game. Todas as crianças brincam com todos os brinquedos e aprendem a dividir as coisas. Hoje, **Flávio** sentou-se perto da televisão, pegou o controle do vídeo game e quando perguntei a ele o que estava fazendo, ele respondeu que estava brincando de vídeo game, “de corrida”, após um tempo, percebi que ele continuava brincando com a televisão, e tornei a perguntar de que ele estava brincando, e ele desta vez respondeu que estava no computador. Enquanto isso, **Isabel** estava brincando no fogão, e sempre vinha me entregar uma xícara que ela dizia ser café e alguns tipos de comida nas panelas.” (Diário de Campo – 26/05/2011 – Turno Vespertino).

A casinha de bonecas é um ambiente onde a criatividade se manifesta, pois lá as crianças liberam toda sua imaginação, e por mais que todas brinquem com as mesmas coisas, cada uma dá um toque individual a sua brincadeira, tornando a brincadeira bem

singular e única. É no momento em que brincam que as crianças mais demonstram sua criatividade, e desta forma, a concentração e envolvimento. Conforme Laevers (2004) afirma que as crianças encontram o denominado estado de fluxo, que é a concentração, na maior parte do tempo em que brincam.

Outro momento em que a complexidade e a criatividade estiveram mais evidentes foi em uma atividade realizada pela professora com as crianças:

#### a cola foi no palito

“A professora cantou a música do bom dia com as crianças na mesa e explicou que elas iriam fazer um trabalhinho sobre o que elas haviam visto ontem. No dia anterior, a professora havia trabalhado o quadrado com as crianças. Ela fez um quadrado no chão com as crianças, cantou uma música sobre o quadrado, contou quantos lados ele tem e mostrou que diferentemente do círculo ele não roda. Após explicar, colocou algumas figuras, círculo, quadrado e triângulo no chão e chamou as crianças, uma por uma para pegarem o quadrado. Para a atividade de hoje, ela separou alguns palitos de picolé e explicou às crianças que elas iriam montar um quadrado igual ao que elas haviam visto no dia anterior. A professora montou um na folha e logo em seguida entregou os palitos e a folhas às crianças. Pediu para que elas primeiramente montassem na folha o quadrado com os palitos e depois, ela iria passar com a cola e as crianças iriam montar novamente. **Isabel**, faltou no dia anterior quando a professora havia apresentado o quadrado a turma, mas rapidamente montou o quadrado e perguntou se estava certo. Respondi que sim, retirei os palitos, e passei a cola para que ela montasse novamente. Da mesma forma que havia montado anteriormente, ela montou de novo e ficou esperando os demais colegas terminarem a atividade. **Flávio**, inicialmente disse que não sabia fazer, insisti para que ele fizesse, que ele dava conta sim, ele começou então a tentar montar, apresentou um pouco de dificuldade, mas rapidamente conseguiu montar o quadrado, e ficou ajustando os palitos para que encaixassem corretamente. Enquanto esperava, **Isabel**, viu que uma colega estava com dificuldades e pegou o trabalho dela para montar, quando questionada sobre o porque que ela estava montando o trabalho da colega, ela disse que estava ensinando a colega a montar.” (Diário de Campo – 01/06/2011 – Turno Matutino).

Neste caso, foi possível observar que as crianças também deram um toque individual a sua atividade, cada uma montou a sua maneira e no caso de Isabel, ela se mobilizou para ajudar uma criança que não estava conseguindo, além de montar o seu,

ela usou suas capacidades cognitivas para montar outro quadrado e ainda explicar o porque de estar fazendo a atividade da colega.

### 3.4 Expressão Facial e Postura

Quando se deseja perceber o envolvimento da criança, os indicadores faciais e de postura são fundamentais, pois é possível para o observador perceber por meio do olhar da criança e de seus gestos, se a atividade está conseguindo envolver a criança ou não.

Durante a realização da pesquisa foram vários os momentos que a postura e olhar da criança indicaram seu envolvimento na atividade:

“As professoras da creche, reuniram as crianças das três turmas em uma sala para contar uma história coletiva. Todas as crianças estavam sentadas no chão juntamente com as professoras e monitores. A professora da turma observada foi quem contou a história, primeiramente cantou a musica de boa tarde e da chave para trancar a boca, em seguida pegou um livro e perguntou para as crianças quem queria ouvir uma história, neste momento todas as crianças levantaram as mãos e gritaram “eeuuu!”. Ela pegou o livro e começou a contar e explicar a história. **Flávio** estava sentado mais ao fundo e próximo a um espelho, e juntamente com outra criança ficou brincando olhando para o espelho e deitando no chão durante a história. As crianças da outra turma estavam agitadas e dispersas, o que provocou uma grande agitação na sala, mesmo assim a professora continuou com a história, mas eram poucas as crianças que estavam ouvindo a história. **Isabel**, continuava no lugar que havia sentado inicialmente e estava ouvindo a história e olhando atentamente para a professora.” (Diário de Campo – 30/05/2011 – Turno Vespertino)

Nesta atividade, foi possível observar postura e olhar opostos das crianças, enquanto Isabel ficou sentada no chão durante toda a atividade, com os olhos bem atentos para a professora e a atividade que esta estava contando, Flávio ficou inquieto em seu lugar, às vezes deitando-se no chão e se arrastando por ele e com os olhos vagos pela sala, brincando e conversando com outras crianças. Para Isabel a história contada estava envolvendo-a, fato este demonstrado por sua postura e concentração, enquanto

que para Flávio a história não o atraía e nem envolvia, sendo interessantes para ele outras coisas externas a esta atividade.

Outra atividade que a expressão facial demonstrava envolvimento das crianças foi a seguinte:

“Hoje a professora após uma conversa informal com as crianças na rodinha, disse que iria fazer uma brincadeira com as crianças. Pediu para que as crianças levantassem e explicou que iria fazer a brincadeira da serpente, em que iria cantar a música na frente de cada criança e então essa criança iria ter que passar por debaixo das pernas dos outros e ir formando um “rabo enorme” da cobra. Enquanto a professora ia cantando as crianças ficavam pulando e cantando, esperando sua vez de serem chamadas. Quando foram escolhidas, passaram por debaixo das pernas das outras crianças, se arrastando pelo chão e foram para o final da fila.” (Diário de Campo – 30/06/2011 – Turno Matutino).

As crianças enquanto esperavam sua vez de serem chamadas para entrar na fila da cobra e passar por baixo da perna dos demais colegas, ficavam em pé pulando e cantando a música e com os olhos bem atentos na professora e nos seus gestos. Essas atitudes e postura das crianças, demonstra o quanto a atividade estava sendo envolvente para elas, o pular enquanto esperam sua vez, demonstram a ansiedade e desejo de participar da brincadeira, fato este evidenciado pelo olhar atento para a professora, como que pedindo para serem chamadas logo.

Outro momento que é possível ver o envolvimento das crianças por meio de sua postura e olhar é durante a higienização, pois enquanto esperam, como mencionado anteriormente, as crianças brincam de massinha, cantam músicas ou assistem desenhos. Quando assistem desenhos, os olhos das crianças ficam fixos na televisão, e elas sentadas na cadeira durante todo o desenho.

### **3.5 Persistência**

A persistência é definida por Laevers (1994 apud Oliveira- Formosinho e Araujo, 2004) como a duração da concentração da criança na atividade que está sendo realizada. Desta forma, para que haja persistência é necessário que a criança esteja concentrada na atividade. Quando se percebe a persistência da criança, pode-se dizer

que a tarefa que está sendo executada está conseguindo envolvê-la. Portanto, durante a observação foi possível perceber a persistência na execução da atividade, em todos os momentos de concentração das crianças.

“A professora e as crianças estavam sentadas na rodinha, e após cantarem a musica do bom dia, ela disse que iria contar uma história e pegou um livro. **Isabel** observava atentamente a professora, enquanto **Flávio** conversava com algumas crianças que estavam ao seu lado. Quando a professora começou a contar a história, perguntava o nome das figuras para as crianças, **Isabel** respondia aos nomes e ficava com os olhos voltados para a professora, **Flávio** também respondia, mas não sabia o nome de todas as figuras e em alguns momentos ficava olhando para os lados e para os outros colegas. Como o livro tinha uma seqüência, e as figuras que apareciam no canto da página eram as figuras que tornariam a aparecer na próxima página, com o decorrer da história as crianças já estavam respondendo qual seria a próxima figura. A professora mostrou a figura e perguntou:

- A próxima mágica vai ser com o que? E **Isabel** olhou para a figura e respondeu:
- Com uma raquete” (Diário de Campo – 26/05/2011 – Turno Matutino)

Como foi possível observar, esta foi uma atividade que a concentração das crianças durante a história persistiu até o final, pois a maneira como a professora conduziu a história, solicitando que as crianças participassem e incentivando-as, fez com que as crianças observassem atentamente todas as figuras para saber o que iria aparecer logo em seguida. Esta atividade lhes interessou e deu prazer e com isso a persistência pode ser observada com facilidade.

Esta duração na concentração das crianças, também foi observada na seguinte atividade realizada pela professora do turno vespertino:

“Após cantar a música de boa tarde na rodinha com as crianças, a professora pegou uma sacola e disse que era uma sacola surpresa, cheia de coisas para as crianças. Pegou o livro com a história que ela havia contado no dia anterior<sup>9</sup> e perguntou sobre o que era a história. As crianças começaram a responder as perguntas feitas pela professora, e **Isabel**, que havia faltado no dia anterior, respondia as perguntas, apenas com o que se lembrava da história que a professora contou no dia da história coletiva. Após algumas perguntas, a professora pegou a sacola e retirou uma banana de dentro e perguntou para as crianças o que era aquilo. As crianças olhavam atentamente para a professora e os seus gestos e responderam que era uma banana. Ela explicou que era importante comer a banana, pois tinha vitaminas e que a Amanda da história também comia. Logo após retirou outras frutas e foi fazendo comentários da mesma maneira, relacionando com a história. Todas as frutas que ela retirou da sacola ela colocou sobre a mesa e depois pediu para que as crianças se levantassem e fossem olhar as frutas mais de perto e pegá-las.” (Diário de Campo – 01/06/2011 – Turno Vespertino)

Enquanto a professora pegava as frutas e ia retirando da sacola, as crianças ficavam olhando atentamente e envolvidas, esperando a próxima coisa que iria sair de lá. A sua concentração nesta atividade, durou até o final, ou seja, as crianças demonstraram um nível de persistência nesta atividade que as levou a um grande envolvimento na atividade. Isabel surpreendeu bastante, pois a história apresentada pela professora havia sido contada duas vezes, na primeira de maneira coletiva para todas as crianças da creche, e no dia seguinte apenas para a turma, mas nesse dia ela não foi, e quando a professora fez perguntas sobre a história, ela lembrou de grande parte da história, apenas com o que ouviu no primeiro dia. Isso mais uma vez demonstra que esta história e atividade foram capazes de deter sua atenção e concentração, envolvendo-a a ponto de não esquecer dos pontos da história.

---

<sup>9</sup> Amanda no país das vitaminas, a professora tornou a contar essa história apenas para a turma, para fixar melhor a história.

### 3.6 Precisão

Enquanto nível de envolvimento, a precisão pode ser caracterizada como o cuidado especial e preocupação que a criança tem com o seu trabalho ou com a atividade que está realizando. Durante a pesquisa, as crianças observadas demonstram esse cuidado com suas atividades e também preocupação em ajudar os colegas na atividade.

“As crianças foram para o pátio e a professora colocou uma folha de papel pardo no chão e alguns potes de tinta, pediu para que as crianças sentassem ao redor da folha de papel e explicou que elas iriam pintar como quisessem e que era para pintar quem ela fosse falando. Ela inicialmente começou com quatro crianças, entre elas estava Isabel, perguntou qual a cor de tinta que cada uma queria e **Isabel** respondeu: Quero a vermelha. As crianças começaram a pintar e quando terminavam a professora falava para elas irem lavar as mãos e brincar no parque, e escolhia mais quatro crianças. Quando **Isabel** terminou de pintar, e a professora disse para ela ir lavar as mãos, ela disse que queria continuar pintando e escolheu mais uma cor de tinta. A professora então deu mais tinta para ela e a deixou pintar. Ela foi uma das últimas crianças a parar de pintar e ir para o parque. **Flávio** escolheu a cor para pintar e quando terminou foi lavar as mãos e brincar no parque, mas logo em seguida voltou e disse que queria pintar mais um pouco. Quando outra criança pintou em cima do que ele havia pintado, ele reclamou e falou com a professora.” (Diário de Campo – 27/05/2011 – Turno Vespertino)

“A professora cantou a música do bom dia com as crianças na mesa e explicou que elas iriam fazer um trabalhinho sobre o que elas haviam visto ontem. No dia anterior, a professora havia trabalhado o quadrado com as crianças. Ela fez um quadrado no chão com as crianças, cantou uma música sobre o quadrado, contou quantos lados ele tem e mostrou que diferentemente do círculo ele não roda. Após explicar, colocou algumas figuras, círculo, quadrado e triângulo no chão e chamou as crianças, uma por uma para pegarem o quadrado. Para a atividade de hoje, ela separou alguns palitos de picolé e explicou às crianças que elas iriam montar um quadrado igual ao que elas haviam visto no dia anterior. A professora montou um na folha e logo em seguida entregou os palitos e a folhas às crianças. Pediu para que elas primeiramente

montassem na folha o quadrado com os palitos e depois, ela iria passar com a cola e as crianças iriam montar novamente. **Isabel**, faltou no dia anterior quando a professora havia apresentado o quadrado a turma, mas rapidamente montou o quadrado e perguntou se estava certo. Respondi que sim, retirei os palitos, e passei a cola para que ela montasse novamente. Da mesma forma que havia montado anteriormente, ela montou de novo e ficou esperando os demais colegas terminarem a atividade. **Flávio**, inicialmente disse que não sabia fazer, insisti para que ele fizesse, que ele dava conta sim, ele começou então a tentar montar, apresentou um pouco de dificuldade, mas rapidamente conseguiu montar o quadrado, e ficou ajustando os palitos para que encaixassem corretamente. Enquanto esperava, **Isabel**, viu que uma colega estava com dificuldades e pegou o trabalho dela para montar, quando questionada sobre o porque que ela estava montando o trabalho da colega, ela disse que estava ensinando a colega a montar.” (Diário de Campo – 01/06/2011 – Turno Matutino).

No primeiro relato, foi possível observar a preocupação do Flávio com sua atividade, observando quando o colega pintou em cima de sua pintura. Ele ficou observando e aguardando a professora retirar o papel do chão, como que esperando para se certificar que ninguém mais iria pintar por cima de sua pintura. Além disso, no segundo relato, Flávio também estava com um cuidado especial com sua atividade, após montar o quadrado, ficou organizando os cantos, a fim de que ficassem encaixados corretamente. Já Isabel, neste segundo relato, além de zelo e atenção ao seu trabalho, demonstrou preocupação com o trabalho da colega, o perceber que esta não estava conseguindo montar o quadrado, resolveu ajudá-la e montar para ela.

Esta preocupação das crianças com seus trabalhos e com o dos colegas, indica mais uma vez que a precisão é também um indicador de envolvimento e que quando a atividade proporciona esse envolvimento, infere-se que está ocorrendo com qualidade e os esforços do professor correspondidos.

### **3.7 Tempo de Reação**

Quando a criança está envolvida, ela fica atenta e responde com rapidez aos estímulos, ou seja, apresentam um tempo de reação breve, e conforme propõe Laevers (1994, apud Oliveira-Formosinho e Araujo, 2004) o envolvimento é mais do que uma



reação inicial à atividade, a criança reage aos estímulos que surgem no decorrer da atividade.

“A professora e as crianças estavam sentadas na rodinha, e após cantarem a musica do bom dia, ela disse que iria contar uma história e pegou um livro. **Isabel** observava atentamente a professora, enquanto **Flávio** conversava com algumas crianças que estavam ao seu lado. Quando a professora começou a contar a história, perguntava o nome das figuras para as crianças, Isabel respondia aos nomes e ficava com os olhos voltados para a professora, **Flávio** também respondia, mas não sabia o nome de todas as figuras e em alguns momentos ficava olhando para os lados e para os outros colegas. Como o livro tinha uma seqüência, e as figuras que apareciam no canto da página eram as figuras que tornariam a aparecer na próxima página, com o decorrer da história as crianças já estavam respondendo qual seria a próxima figura. A professora mostrou a figura e perguntou:

- A próxima mágica vai ser com o que? E **Isabel** olhou para a figura e respondeu:
- Com uma raquete” (Diário de Campo – 26/05/2011 – Turno Matutino)

Mais uma vez, pode ser comprovado o envolvimento das crianças nesta atividade, pois outro fator observado foi o tempo de reação. Os estímulos que surgiram durante a história, cada figura nova que aparecia, fez com que as crianças reagissem com entusiasmo e motivação, não foi apenas o estímulo inicial que as envolveu. E quando a professora perguntava as crianças sobre a próxima figura que iria aparecer, ou o nome do desenho que estava mostrando, elas respondiam rapidamente, da mesma forma quando a professora iniciava a contagem para mostrar a próxima figura, elas atentas, logo começavam a acompanhar a professora e contar também.

Outra atividade que foi possível comprovar o envolvimento das crianças por meio do tempo de reação foi a seguinte:

“Após cantar a música de boa tarde na rodinha com as crianças, a professora pegou uma sacola e disse que era uma sacola surpresa, cheia de coisas para as crianças. Pegou o livro com a história que ela havia contado no dia anterior e perguntou sobre o que era a história. As crianças começaram a responder as perguntas feitas pela professora, e **Isabel**, que havia faltado no dia anterior, respondia as perguntas, apenas

com o que se lembrava da história que a professora contou no dia da história coletiva. Após algumas perguntas, a professora pegou a sacola e retirou uma banana de dentro e perguntou para as crianças o que era aquilo. As crianças olhavam atentamente para a professora e os seus gestos e responderam que era uma banana. Ela explicou que era importante comer a banana, pois tinha vitaminas e que a Amanda da história também comia. Logo após retirou outras frutas e foi fazendo comentários da mesma maneira, relacionando com a história. Todas as frutas que ela retirou da sacola ela colocou sobre a mesa e depois pediu para que as crianças se levantassem e fossem olhar as frutas mais de perto e pegá-las.” (Diário de Campo – 01/06/2011 – Turno Vespertino).

Conforme a professora ia apresentando as frutas e perguntando os nomes e quem gostava de comê-las, as crianças iam se envolvendo mais com a atividade e reagindo cada vez mais rápidos a estes estímulos apresentados pela professora. Quando a professora lhes pediu para levantarem e irem olhar as frutas mais de perto, as crianças correram para olhar e o entusiasmo e motivação foi percebido por meio de seus gestos, e com isso, o envolvimento também.

Enquanto as crianças brincam de massinha aguardando momento do banho ou troca de roupa, a reação aos estímulos da atividade, a atenção e conseqüentemente o envolvimento são observáveis freqüentemente, pois nesta brincadeira, as crianças se abrem a imaginação e montam os mais variados tipos de coisas com a massinha, mas sempre que uma criança faz algum objeto, ou a professora ou monitores constroem algo para ela, como um relógio, boneco, caracol entre outros objetos, as demais crianças também se interessam pelo objeto e tentam fazer ou pedem para que alguém faça para elas. Neste caso, pode-se dizer que também, houve um tempo de reação aos estímulos da atividade, pois inicialmente cada criança estava brincando a sua maneira, construindo seu objeto, e quando surgiu um estímulo “mais interessante”, elas reagem rapidamente a este e envolvem-se mais ainda na brincadeira.

### **3.8 Comentários Verbais**

Os comentários que as crianças fazem sobre a atividade, demonstram a importância que esta tem para elas e o quanto estão envolvidas na tarefa. Os momentos que as crianças mais demonstraram envolvimento e interesse pela atividade, como já era de se imaginar, foi nos momentos do parque e brincadeiras. Enquanto realizava a

pesquisa era freqüente ouvir as crianças perguntarem se já estava na hora de irem para o parque ou se estava no dia da casa de boneca. Quando perguntava a elas porque elas queriam ir ao parque, Isabel respondeu que queria ir pra brincar com a Ingrid<sup>10</sup>, uma colega dela da turma, no balanço e pegar flor para mim. Flávio respondeu que gostava do parque para poder brincar no velotrol e no escorregador.

Outro momento que tinha comentários freqüentes das crianças, era quando voltavam do parque e ficavam aguardando pelo banho ou troca de roupa, sempre perguntavam para a professora se ela iria dar massinha, e quando ela dizia que não, eles reclamavam e pediu massinha, dizendo que gostavam de brincar com ela. Quando a professora dizia que iria dar massinha, um sorriso se abria no rosto das crianças e começavam a falar “que bom”.

“As crianças foram para o pátio e a professora colocou uma folha de papel pardo no chão e alguns potes de tinta, pediu para que as crianças sentassem ao redor da folha de papel e explicou que elas iriam pintar como quisessem e que era para pintar quem ela fosse falando. Ela inicialmente começou com quatro crianças, entre elas estava **Isabel**, perguntou qual a cor de tinta que cada uma queria e **Isabel** respondeu: Quero a vermelha. As crianças começaram a pintar e quando terminavam a professora falava para elas irem lavar as mãos e brincar no parque, e escolhia mais quatro crianças. Quando **Isabel** terminou de pintar, e a professora disse para ela ir lavar as mãos, ela disse que queria continuar pintando e escolheu mais uma cor de tinta. A professora então deu mais tinta para ela e a deixou pintar. Ela foi uma das ultimas crianças a parar de pintar e ir para o parque. **Flávio** escolheu a cor para pintar e quando terminou foi lavar as mãos e brincar no parque, mas logo em seguida voltou e disse que queria pintar mais um pouco. Quando outra criança pintou em cima do que ele havia pintado, ele reclamou e falou com a professora.” (Diário de Campo – 27/05/2011 – Turno Vespertino)

O envolvimento das crianças, percebido por meio dos indicadores de comentários verbais, pode ser percebido pelo fato das crianças abrirem mão de ir brincar no parque e pedirem para continuar pintando, como no caso de **Isabel** que disse que queria pintar mais e foi uma das ultimas crianças terminar a atividade, assim como

---

<sup>10</sup> Nome fictício para preservar a identidade da criança

Flávio que mesmo após terminar de pintar voltou e continuou observando as demais crianças pintando e sua atividade.

### **3.9 Satisfação**

O sentimento de satisfação, indicador de envolvimento e qualidade, geralmente é implícito, mas para o observador, por vezes, é possível percebê-lo pela maneira com a qual a criança cuida de seu trabalho e demonstra o olhar de satisfação diante da atividade.

Neste caso, durante a pesquisa, a satisfação das crianças foi observada sempre existia algum dos demais indicadores de envolvimento citados acima, ou até mesmo uma combinação deles. Para a criança demonstrar essa satisfação de maneira explícita, ela deveria estar concentrada, ou demonstrando sua satisfação e envolvimento por meio da energia liberada na execução da atividade, por meio dos comentários e da resposta aos estímulos propostos.

Portanto, os resultados alcançados na atividade que irão gerar satisfação das crianças, irão ocorrer em virtude dos demais indicadores propostos, ou seja, se a atividade elaborada pela professora conseguir obter das crianças algum dos demais indicadores, conseqüentemente, irá causar satisfação nas crianças.

(PARTICULARIZAR)

## CAPÍTULO 4

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise e discussão das informações construídas por meio das observações realizadas, pode-se perceber que as crianças observadas, de maneira geral, demonstraram sinais de envolvimento e bem-estar emocional tanto nos momentos de brincadeiras livres e direcionada, quanto nas atividades propostas pelas professoras.

Partindo da análise dos indicadores de envolvimento, nota-se que os sinais e características demonstrados pelas crianças e observáveis, são intrínsecos, ou seja, não podem ser observados e analisados de maneira separada. Um exemplo disso, é que se a criança está **concentrada** em uma atividade, logo sua **energia** estará sendo depositada nesta atividade e ela demonstrará seu envolvimento também a partir das **expressões faciais e comentários verbais** e todos os outros indicadores sugeridos por Laevers.

Desta forma, estes indicadores podem ser todos observados presumidos em uma única atividade, cabendo ao professor ficar atento ao que é capaz de conseguir envolver as crianças. Além disso, o envolvimento depende de vários aspectos, como a maneira como o ambiente está organizado, como os materiais são apresentados as crianças, a formação dos professores, e os esforços que eles desempenham para transmitir as crianças as informações da maneira mais atraente e confortável possível, atendo-se aos aspectos que mais atraem cada criança. Pois a forma como as crianças irão experimentar e vivenciar estas atividades em seu dia-a-dia que irá contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem e é por meio destes aspectos que se pode pensar na construção da qualidade na educação infantil.

No entanto, durante a pesquisa, foi possível notar que esta não é uma tarefa muito simples para um professor em uma sala de aula com mais de vinte crianças, pois ele deve ter um olhar atento a diversidade das crianças, e buscar perceber nelas sinais de atividades que mais lhes atraem ou não. Para isso percebe-se a importância da observação individual de cada criança, com um registro indispensável do que lhes envolve e agrada. Deve-se a cada dia tentar combinar nas atividades, aspectos capazes para atrair cada criança e suas especificidades. Isto demonstra uma preocupação e olhar atento do professor para a promoção da qualidade.

As professoras procuraram diversificar em suas atividades e nos materiais e brinquedos que apresentavam as crianças, demonstrando essa preocupação em promover o desenvolvimento das crianças através de seu envolvimento e bem-estar, e com isso alcançar a qualidade na educação infantil. Procuram atingir um equilíbrio nas atividades, apresentando sempre uma novidade atrelada a algo já conhecido pelas crianças, sendo este equilíbrio, fundamental para as crianças, conforme apresentam Paniagua e Palacios (2008):

Uma questão básica nas propostas feitas às crianças - brincadeiras, brinquedos, cantigas, histórias, etc. - é o equilíbrio entre novidade e reiteração.[...] Contudo, para que as novidades desencadeiem a curiosidade, a exploração e o diálogo, ela deve ocorrer em um ambiente seguro e previsível, onde predomine a reiteração.[...] Essa reiteração pode ser monótona para os adultos, mas sem dúvida, é imprescindível para os pequenos.

Mesmo que para os professores este tipo de atividade possa parecer monótono, ou muitas vezes sem sentido, deve-se pensar no olhar da criança e na importância que este tipo de atividade tem para a promoção de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Portanto, considera-se o envolvimento e o bem-estar como dimensões-chave para uma qualidade na educação infantil, pois para se atingir estas dimensões o professor reflete acerca de sua postura, busca oferecer e desenvolver atividades que gerem este envolvimento nas crianças e conseqüentemente, estes esforços dão ao professor segurança e satisfação com o seu trabalho e missão que assumiu.

## **PERSPECTIVAS FUTURAS**

A conclusão deste TCC e de minha graduação é o fechamento de mais uma etapa na minha vida. Formar-me em Pedagogia na tão conceituada e desejada Universidade de Brasília representa o fim de uma fase e início de outras em que acredito que muitas portas irão se abrir.

Em relação as minhas perspectivas, tenho muitas, todas requerem esforço e dedicação de minha parte. Atualmente trabalho como monitora, através de concurso realizado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, na qual procuro desempenhar da melhor forma possível meu trabalho enquanto educadora praticando todo o conhecimento adquirido durante esses anos na graduação.

Pretendo continuar como monitora, enquanto aguardo minha nomeação para professora também pela SEEDF, mas sem descartar a possibilidade de trabalhar em empresas, pois acredito que há espaço para o pedagogo em todos os espaços, o que faz com que esta profissão mereça respeito e lugar de destaque em nossa sociedade.

Pretendo dar continuidade em minha formação, ampliando meus conhecimentos, primeiramente com uma especialização, depois um mestrado e posteriormente um doutorado. Tenho o sonho de abrir minha própria escola e proporcionar um ambiente que ofereça uma educação de qualidade para as crianças.

Enfim, são muitas minhas perspectivas e aspirações, mas todas só serão possíveis de serem realizadas com a presença de Deus em minha vida, pois sem Ele não teria conseguido chegar até onde cheguei e nem mesmo poderia pensar em continuar prosseguindo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 3.ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Brasília: Líber Livro, 2005.

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil: 1988. Brasília: Câmara dos deputados, 2003.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Parecer nº 01/1999.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei Federal nº9. 39496, de 26/12/1996.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2002.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal (STF), A Constituição e o Supremo. 3.ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006..

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.



\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os direitos Fundamentais das Crianças. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARBOSA, M.C.S. Por amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CORDEIRO, Maria Helena; BENOIT, Jaqueline. Centros de educação infantil como contextos de desenvolvimento: utilizando o nível de envolvimento nas atividades para avaliar o processo de aprendizagem. Contrapontos – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Vol. 4 n.1 – p.189-211 – Itajaí, Jan./abr. 2004.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n.119, p.85-112, julho,2003.

CORRÊA, Marioa Theresa de Oliveira. Avaliação e a Qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.

DEMO, Pedro. Educação e Qualidade. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

GIL, Antônio. Como elaborar Projetos de Pesquisa. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FARIA, S.C. de. História e política da educação infantil. In. Kramer, S. (e outros). Educação Infantil em curso. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FESTA, Meire. A (DES)construção de um espaço e (RE) construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2008.

GOFFIN, Josse. OH!. São Paulo, Martins Fontes: 1995.

KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. Educ.Soc. [online].2006.

LAEVERS, Ferre. Educação experimental: tornando a educação infantil mais efetiva através do bem-estar e do envolvimento. Contrapontos. V.4, n.1, p.57-69, jan-abr 2004

LISBOA, Ministério da Educação. Desenvolvendo a qualidade em parcerias. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2009.

LISBOA, Ministério da Educação. Desenvolvendo a qualidade em parcerias: Estudos de Caso. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2009.

LUDKE, Menga; André, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6 reimp. São Paulo: EPU, 2001.

MARCONI, Marina; LAKATOS, Eva. Técnicas de pesquisa. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; ARAUJO, Sara B. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 2004; 1(XXII): p.81-93. Disponível em: [www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf). Acesso em: Abril, 2011

PANIAGUA, G... PALACIOS, J. Educação Infantil: Resposta Educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIVA, Vivian Martins. Um Estudo Utilizando a Escala LIS - YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas). Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí. 2009. Disponível em:

[siaibib01.univali.br/pdf/Vivian%20Martins%20Piva.pdf](http://siaibib01.univali.br/pdf/Vivian%20Martins%20Piva.pdf)

Acesso em: abril, 2011.

PIVA, Vivian Martins, CORDEIRO, Maria Helena B.V. Do Processo de Aprendizagem em centros de educação infantil do município de Corupá (SC): Um estudo utilizando avaliação a escala LIS-YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças pequenas).

Disponível em:

[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2502\\_2013.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2502_2013.pdf)

Acesso em: abril, 2011.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. A Construção das rotinas: Caminhos para uma educação Infantil de qualidade. Brasília: Programa de Pós Graduação em Educação - UNB, 2009.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra. Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade. Sesi/DN. Agosto, 1998.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na educação infantil: significados e desafios da qualidade. In, TACCA, Maria Carmem V.R (org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

VALLE. Luciana de Luca Dalla. Fundamentos da Educação Infantil. Curitiba: Fael Editora, 2010.

VIGOTSKY, L. S. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007

ZABALZA, Miguel A; tradução NEVES, Beatriz Affonso. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998

## ANEXOS

Atividade de Pintura Livre - 27/05/2011 - Turno Vespertino







## Atividade de Montar o Quadrado - 01/06/2011 - Turno Matutino



Isabel

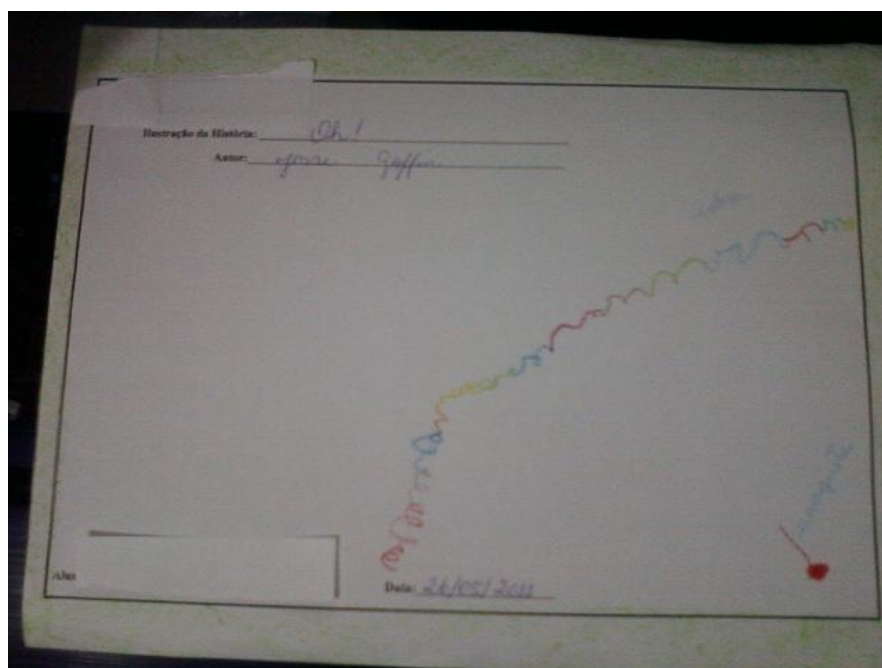


Flávio

## Atividade de Ilustração da História - 27/05/2011 - Turno Matutino



Flávio



Isabel