



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O ENVOLVIMENTO E O BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS COMO FATORES DE
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUÍSA MARIA SILVA SERRA

Brasília, 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

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

LUÍSA MARIA SILVA SERRA

Brasília, 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

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

LUÍSA MARIA SILVA SERRA

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, 2013

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O ENVOLVIMENTO E O BEM-ESTAR DAS CRIANÇAS COMO FATORES DE
QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

LUÍSA MARIA SERRA

Banca Examinadora:

Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa (Orientadora)

Professora Doutora Maria Fernanda Farah Cavaton

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira

Dedico este trabalho a Deus e a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a execução dele, em especial à minha família e ao Henrique Ferreira.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por estar sempre ao meu lado, me guiando, iluminando meus passos e me dando forças para seguir adiante nos momentos de dificuldade.

Aos meus pais, que tem dado a vida por mim e que com muito amor e dedicação contribuíram para eu ser quem hoje sou e que chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, amigos fiéis que com toda paciência me apoiaram em cada momento.

Ao meu fiel companheiro, Henrique Ferreira, que esteve ao meu lado durante toda a graduação me incentivando a dar o meu melhor e sempre acreditando no meu potencial.

À Professora Dr^a Maria de Fátima Guerra de Sousa, pelas orientações, pela dedicação e disponibilidade durante a realização deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho com quem pude aprender bastante compartilhando os desafios da educação.

Aos meus alunos, por tudo o que me ensinaram e especialmente porque com eles pude me encantar mais pela educação e convencer-me da importância de uma educação infantil de qualidade.

E, por fim, a todos os que não citei, mas que de alguma forma fizeram parte dessa conquista.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos.

Rubem Alves

RESUMO

A presente pesquisa teve como questão norteadora o envolvimento e o bem-estar das crianças de educação infantil. Buscou-se entender a relação entre o envolvimento e o bem-estar das crianças e a qualidade na educação infantil. De modo mais específico investigou-se como o envolvimento e o bem-estar da criança estão presentes no cotidiano da sala de aula da educação infantil e como a observação e o registro do envolvimento e bem-estar auxiliam o professor em sua prática pedagógica. O referencial teórico, portanto, tratou da qualidade da educação infantil e de dois de seus indicadores: o envolvimento e o bem-estar. A pesquisa foi de abordagem qualitativa. Nela buscou-se observar, em três momentos diferentes, os indicadores e o grau de envolvimento, assim como sinais de bem-estar de quatro crianças, a fim de perceber como o envolvimento e o bem-estar ocorrem no cotidiano da educação infantil. Percebeu-se que baixos níveis de bem-estar podem dificultar ou impedir o envolvimento. Concluiu-se que, de fato, a observação do envolvimento e do bem-estar das crianças em sala de aula são ferramentas que auxiliam na identificação da qualidade da prática pedagógica, quando mostram que situações podem favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Assim, notou-se a relevância do papel do professor como mediador, que encontra em sala de aula crianças com diferentes níveis de bem-estar e envolvimento e tem o desafio de, em meio à diversidade, ser construtor da qualidade na educação de cada uma das crianças.

Palavras-chave: educação infantil, qualidade, envolvimento e bem-estar.

ABSTRACT

This research's guiding question was about the involvement and well-being of children in early childhood education. It sought to understand the relation between involvement and well-being of children and quality in early childhood education. The way the involvement and well being of the child is presented in everyday classroom and how observing and recording the involvement and wellbeing assist teachers in their teaching practice have specifically been investigated. The theoretical scope of the present work dealt with the quality of early childhood education and two of its indicators: involvement and well-being. The research followed a qualitative approach. It sought to observe, on three different occasions, the indicators and the degree of involvement and signs of well-being of four children in order to understand how involvement occurs in everyday kindergarten. It was noticed that low levels of well-being may hinder or prevent the involvement. We conclude that, indeed, the observation of involvement and well-being of children in the classroom are helping tools in the pursuit of quality, because both are useful for evaluating the child in the process of development and learning, as well as evaluating, during the process, the quality of the teaching practice. Thus, it was noted the important role of the teacher as a mediator, who find in the classroom children with different levels of well-being and involvement and has the challenge, in the midst of diversity, to be a builder of quality education for each of children.

Key words: childhood education, quality, involvement and well-being.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
PARTE 1	16
MEMORIAL	17
PARTE 2	22
CAPÍTULO 1	23
REFERÊNCIAL TEÓRICO	23
1.1 Qualidade na Educação Infantil.....	23
1.2 O Envolvimento e o Bem-estar como Dimensões de qualidade na Educação Infantil.....	31
CAPÍTULO 2	43
METODOLOGIA	43
2.1 Características da Abordagem de Pesquisa	43
2.2 O campo da Pesquisa	43
2.2.1 A escola	43
2.2.2 A Turma e a Rotina	44
2.2.3 Critério de escolha dos participantes.....	47
2.2.4 Instrumentos e materiais de pesquisa.....	47
2.2.5 Procedimentos.....	48
CAPÍTULO 3	54
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
3.1 Análise do envolvimento e bem-estar de cada aluno na brincadeira livre, na rodinha e na atividade dirigida	54
3.2 Análise comparativa dos níveis de envolvimento.....	78
3.3 Análise dos quatro alunos nos diferentes momentos observados.....	81
3.4 Reflexões sobre os resultados.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
PARTE 3	88
PERSPECTIVAS FUTURAS	89
REFERÊNCIAS	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade.....	30
Figura 2 - Dimensões de Qualidade do processo educativo.....	32
Figura 3 - Mapa da Sala de Aula da turma observada.....	45
Figura 4 - Desenho de Ana.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância	27
Quadro 2 - Necessidades básicas das crianças	33
Quadro 3 - Escala de Bem-estar	35
Quadro 4 - Indicadores de Envolvimento	39
Quadro 5 - Níveis de Envolvimento	40
Quadro 6 - Horário Escolar da Turma Observada	46
Quadro 7 - Indicadores de Envolvimento	51
Quadro 8 - Níveis de Envolvimento	52
Quadro 9 - Escala de Bem-estar	53

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Níveis de Envolvimento de Letícia	59
Gráfico 2 - Níveis de Envolvimento de Ana.....	66
Gráfico 3 - Níveis de Envolvimento de Paulo.....	72
Gráfico 4 - Níveis de Envolvimento de Alan	78
Gráfico 5 - Níveis de envolvimento de Letícia e Ana.....	79
Gráfico 6 - Níveis de envolvimento de Paulo e Alan.....	80
Gráfico 7 - Média dos níveis de envolvimento de dos alunos do sexo feminino e masculino.....	81
Gráfico 8 - Níveis de Envolvimento na Brincadeira Livre.....	82
Gráfico 9 - Níveis de Envolvimento na Rodinha	83
Gráfico 10 - Níveis de Envolvimento na Atividade Dirigida	84

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a educação infantil vem conquistando espaço e sendo cada vez mais notada no que diz respeito a sua importância. Estudos de diversas áreas, como a psicologia e a sociologia, tem contribuído para que se perceba os benefícios que uma educação infantil de qualidade traz ao indivíduo, tanto em sua trajetória escolar, como em sua vida. As experiências vividas nessa etapa da educação são fundamentais. Há que considerar grande desenvolvimento que a criança tem nessa etapa. Ao acompanhar de perto uma criança é de se impressionar como a criança, que está conhecendo o mundo, se desenvolve e aprende. Esse potencial que a criança possui de desenvolver-se e aprender diversas coisas merece bastante atenção de pais, professores e instituições educativas.

Diante dessa realidade, em que se busca uma educação infantil de qualidade a fim de proporcionar à criança meios para desenvolver-se integralmente, autores como Ferre Laevers, têm proposto como fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, como também na qualidade da educação a ela oferecida, a presença de envolvimento e bem-estar na educação infantil. Reis (2011) destaca que o modo com que as crianças experimentam e vivenciam as atividades na educação infantil “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” (REIS, 2011, p.33). Este trabalho, portanto, tem como foco o envolvimento e o bem-estar das crianças como fatores de qualidade na educação infantil. Nele buscou-se investigar a relação entre o envolvimento e o bem-estar das crianças e a qualidade na educação infantil. Mais especificamente, buscou-se entender de que forma se dá e se avalia o envolvimento e o bem-estar da criança no dia a dia da sala de aula.

Temas como esse, que buscam identificar fatores que possam influenciar a qualidade da educação infantil, são de interesse de educadores, especialmente professores de educação infantil que lidam com as crianças a cada dia e a quem, mais diretamente, cabe o desafio de auxiliá-las em suas aprendizagens e desenvolvimento. Mas é relevante, também para o trabalho de gestores escolar, diretores e coordenadores, que buscam sempre melhores resultados com relação a qualidade da formação dos alunos e, conseqüentemente, da instituição educativa; de pais e

responsáveis pelas crianças, que também desejam uma educação de qualidade para seus filhos; assim como sociólogos, psicólogos, psicopedagogos, neuropedagogos, entre outros estudiosos que de alguma forma se preocupam com o envolvimento e bem-estar da criança e seu desenvolvimento.

O presente trabalho está organizado em três partes: o Memorial, a Monografia e as Perspectivas Futuras. A primeira parte, o Memorial, constitui-se de uma breve apresentação pessoal e um relato da minha trajetória escolar e acadêmica. A Monografia, a segunda parte, está composta por uma reflexão teórica sobre a educação infantil e os conceitos de qualidade, envolvimento e bem-estar; e por uma pesquisa realizada, na qual buscou-se observar, em três momentos diferentes, os indicadores e o grau de envolvimento, assim como sinais de bem-estar de quatro crianças, a fim de perceber como o envolvimento e o bem-estar ocorrem no cotidiano da educação infantil. A terceira parte, as Perspectivas Futuras, apresenta algumas de minhas aspirações profissionais e de complementação da minha prática docente.

Espera-se que este trabalho venha contribuir com o **objetivo geral** de investigar a relação entre o envolvimento e o bem-estar da criança e a qualidade na educação infantil e com os **objetivos específicos** de identificar: como o envolvimento e o bem-estar da criança estão presentes no cotidiano da sala de aula da educação infantil; de que modo a observação e o registro do envolvimento e bem-estar da criança auxiliam o professor em sua prática pedagógica; e se o envolvimento e o bem-estar podem ser considerados fatores de qualidade na educação infantil.

PARTE 1

MEMORIAL

MEMORIAL

Minha história começou no dia 3 de janeiro de 1990, em Brasília. Sou fruto do amor de João Berchmans Correia Serra e Adriana Maria da Silva Serra, meus pais, que sempre foram e continuam sendo grandes exemplos para mim. Disseram eles que fui muito bem vinda, pois queriam já uma companhia para minha irmã, Carolina, que quando nasci tinha 2 anos e 1 mês de idade. O ciúme que ela sentiu foi inevitável, mas meus pais souberam contornar bem a situação fazendo ela se sentir também responsável por mim. A medida que fomos crescendo, fomos nos tornando muito companheiras, que somos até hoje. Quando eu tinha 4 anos de idade minha mãe engravidou novamente. Era o menino que eles tanto esperavam, o Mateus. Mas ele tinha a missão de ser nosso anjinho lá do céu, então com quase 6 meses de gravidez minha mãe o perdeu em um aborto espontâneo, causado por uma doença chamada toxoplasmose. Foi uma grande tristeza para nós, especialmente para minha mãe. Até que inesperadamente minha mãe engravidou do meu irmão, Daniel, e ele veio nos ajudar a superar a perda do Mateus. Para mim foi o máximo saber que teria mais um irmãozinho. Eu tinha 6 anos de idade quando ele nasceu. Apesar de ser grande a diferença, procuro ser uma irmãzona para ele e estar sempre próxima. Essa é a minha família.

Com relação à minha experiência escolar, sendo eu a segunda filha, como via minha irmã indo para a escola, desde bem pequena já desejava ir também. Assim, com 2 anos de idade tive minha primeira experiência escolar na Escola Maria Montessori. Disse-me minha mãe que chorei muito pouco e que minha adaptação foi bastante tranquila. As lembranças em minha memória não são muitas, mas cada vez que consigo lembrar-me ou que me contam algo que vivenciei nessa escola, a sensação que me vem é maravilhosa. Lembro-me de ter tido professoras das quais eu adorava, lembro-me também que tinha um parque muito legal, também um castelo, que de vez em quando tínhamos um passeio em um trenzinho que era o máximo e que tinham vários animais na escola, inclusive um pavão que as vezes ficava solto. Até hoje tenho filmagens das apresentações que fazíamos em um grande palco que tinha na escola e apesar da vergonha, gostava bastante.

Quando fiz quatro anos mudei de escola, pois meus pais quiseram que minha irmã fizesse a alfabetização no Colégio Marista de Brasília. Portanto, fomos as duas estudar lá. Disseram-me meus pais que chorei quando soube que iria mudar de escola. Mas logo fui me encantando com a escola. Tive professoras das quais me lembro até hoje, tanto de seus nomes como de suas

fisionomias. A uma delas encontrei recentemente e tive a curiosidade de perguntar-lhe como eu era quando pequena e ela respondeu-me que eu tinha muita energia e que por isso as vezes dava um pouco de trabalho, mas que sempre fui uma ótima aluna. No Colégio Marista estive desde o 1º período (o que hoje é o Infantil 4) até a 8ª série (o que é o 9º ano). Vivenciei o processo de alfabetização, cheio de encantamento pelo que aprendia e tive muito auxílio da minha irmã. Concluimos o 3º período (o que hoje é o 1º ano) com o Acantonamento, uma noite em que tínhamos diversas atividades preparadas para nós e dormíamos na escola, uma noite especial.

Muito do que sou como estudante e como pessoa devo ao que vivi nessa escola, pois além de uma ótima base acadêmica sei que ali pude experimentar uma formação integral, formando-me em diversos aspectos e não apenas intelectual. Além da formação religiosa, percebo que a escola estimula bastante o esporte. Fiz balé, ginástica olímpica, basquete e vôlei e pude participar de diversos campeonatos, inclusive em viagens que fazíamos para competir com os Maristas de outras cidades. Minha primeira viagem foi com 8 anos, pela ginastica olímpica. Algo que também me fascinava na escola era que, apesar de ser uma escola grande, ali você não era um aluno a mais. As pessoas te conheciam pelo nome e de alguma forma sentíamos que os alunos, os pais, professores e demais funcionários formávamos a família Marista.

Para melhor me preparar para o PAS (Programa de Avaliação Seriada) e o vestibular da Universidade de Brasília, no meu Ensino Médio fui mudada para o Colégio Galois, contra a minha vontade. A experiência que lá tive foi de uma educação acadêmica de muita qualidade, em que os professores eram sensacionais, que realmente sabiam como envolver-nos na aula. Porém não era um ambiente no qual me sentia bem. Sentia-me como um peixe fora d'água. Meu rendimento escolar, com relação a notas, sempre foi muito bom, em todas as escolas, inclusive nesta que tinha fama de ser muito difícil. Ao chegar o momento de escolher qual curso queria fazer, muitas coisas passaram pela minha cabeça e o curso que mais me convencia era Psicologia. Até que, no meu último ano, decidi que não queria mais Psicologia e fui percebendo que a educação era algo que me chamava muito atenção, então decidi fazer Pedagogia. Ao escrever este memorial, refletindo e recordando um pouco sobre minha experiência escolar, percebi que é possível haver relação entre minha experiência escolar e minha opção pelo curso de Pedagogia. Pode ser que o desejo de poder fazer a diferença na vida educacional de muitas crianças tenha relação, ainda que inconscientemente, com a experiência educacional maravilhosa que tive desde a minha infância, que se contrastou um pouco com o que experimentei no Ensino Médio.

Ao tomar a decisão de fazer o curso de Pedagogia, sentia o receio por parte de muitas pessoas, algumas que até espantadas me perguntavam “Mas você vai querer ser professora?”. Meus pais, apesar de saberem que estava optando por uma profissão que é muito desvalorizada, me apoiaram. No início, não pensava exatamente em ser professora. A única coisa que sabia era que me interessava pela educação e que por meio dela poderia conseguir fazer a diferença na vida de muitas pessoas.

Na metade do meu 3º ano do Ensino Médio, para minha surpresa, eu passei no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), para o curso de Pedagogia. Fiquei muito feliz, mas um pouco insegura. Pensava que vivenciar a conclusão do Ensino Médio era algo importante e que ao entrar na UnB, naquele momento, eu poderia estar pulando etapas. Ao mesmo tempo, tinha medo de não conseguir passar novamente no final do ano. Há momentos em que a vida decide por nós e, assim, a burocracia do colégio não me permitiu entrar na UnB no meio do ano. Porém, no final do ano fui novamente aprovada pelo PAS. Eu estava com minhas amigas, que também estavam aguardando o resultado do PAS, em uma igreja pedindo a Deus que acontecesse aquilo que seria o melhor para nós. Recebi a ligação do meu namorado dizendo-me que havia passado e ao saber que sim, primeiramente fiquei sem reação e depois senti uma alegria e um alívio muito grande. Fomos para a UnB para ver nossos nomes na Folha dos Aprovados e nossos amigos haviam levado ovos e farinha para nos prestigiar. A emoção foi muito grande e saindo de lá após um banho reforçado, eu e minha prima, que tinha passado para o curso de Comunicação Social, fomos comemorar com um jantar na casa dela para a família e amigos.

Em 2008, entrei na Universidade de Brasília. A minha experiência, como já era de se esperar, foi muito diferente, mas muito agradável. A autonomia que se tinha era muito grande, tinham pessoas com os mais variados estilos e alguns professores ‘picaretas’ e outros exigentes até demais. Desde antes de entrar na Universidade, já tinha o desejo de fazer um voluntariado por meio de um movimento da Igreja Católica, do qual participo, o movimento Regnum Christi. Assim, cursei dois semestres e fui viver essa experiência por um ano, no México, em uma cidade chamada San Luis Potosí. Organizei e coordenei diversas atividades para adolescentes de 11 a 16 anos de idade. Morava com três jovens voluntárias como eu e com duas religiosas. Algumas pessoas diziam que esse ano poderia ser um atraso na minha vida profissional, mas eu o vejo, atualmente, como fundamental, não só pela experiência de morar no exterior e aprender outro idioma, o espanhol, mas especialmente pelo amadurecimento que tive. Voltei decidida a cursar

um semestre, para adaptar-me ao ritmo de estudos, e a procurar um estágio no segundo semestre. Devido a uma greve meu segundo semestre começou em outubro. Por isso, a proposta de estágio que recebi foi na Central de Relacionamento de uma escola particular, na qual minha função principal era apresentar o colégio e um pouco de sua proposta pedagógica aos pais que possivelmente matriculariam seus filhos ali. No início do ano de 2011, participei do processo seletivo de estagiárias para a Educação Infantil desse mesmo colégio e lá estive por mais dois anos, estagiando na função professora auxiliar do Infantil 4, em 2011, e do Infantil 5, em 2012.

A experiência de estagiar foi fundamental para minha formação e eu aconselharia a qualquer calouro. Além de possibilitar que me encantasse mais com a educação, especialmente a educação infantil, eu percebi a necessidade de estar, cada vez mais, aprofundando meus conhecimentos, assim como, motivei-me bastante nas matérias que fiz. Percebi também que a teoria que aprendemos na universidade é muito linda e que nela devemos nos basear, mas na prática as coisas são mais difíceis do que parecem ser no momento em que estamos apenas estudando. Busquei ao longo da minha graduação fazer diversas disciplinas. Em departamentos de outros cursos, fiz disciplinas como Canto Coral, Prática Desportiva, Introdução a Atividade Empresarial, Finanças Pessoais e Psicologia da personalidade. Na Faculdade de Educação, além das matérias obrigatórias busquei conhecer a área de Educação de Jovens e Adultos, de Classe Hospitalar, de Representações Sociais, de Educação Musical, entre outras.

Assim, nesse processo de conclusão da minha graduação, tendo feito alguns dos meus projetos da Faculdade de Educação na área de educação infantil, além de ter estagiado no mesmo seguimento, optei por ter como questão norteadora do meu trabalho de conclusão de curso o bem-estar e o envolvimento das crianças e sua relação com a qualidade da educação infantil. Especialmente pela minha experiência de estágio, eu me encantei pela educação infantil e não tenho vergonha de dizer que sou professora de crianças. Sei que muitos acham que a função de um professor que trabalha com crianças pequenas é muito assistencialista, mas a experiência que tive fez-me convencer da importância que tem uma educação infantil de qualidade. Portanto, além de preocupar-me com a parte mais intelectual do desenvolvimento das crianças, busco sempre estar muito próxima a elas, transmitindo-lhes confiança e atendendo a suas necessidades para que se sintam bem na escola e assim possam desfrutar do momento em que nela estão. Por isso meu interesse pelo tema do bem-estar das crianças. Com relação ao envolvimento, tive, nos dois anos de estágio, turmas bastante agitadas nas quais em alguns momentos os alunos ficavam

muito distraídos e em outros muito participativos e envolvidos. Portanto, especialmente nos momentos em que eu assumia a turma sem a professora regente, era sempre um desafio conseguir a atenção deles, assim como esse envolvimento. Diante disso, ao conhecer a proposta de Ferre Laevers de ter o envolvimento e o bem-estar como fundamentais para a qualidade da educação infantil, optei por pesquisar e escrever a minha monografia sobre esse tema.

PARTE 2
MONOGRAFIA

CAPÍTULO 1

REFERÊNCIAL TEÓRICO

1.1 Qualidade na Educação Infantil

Atualmente, no Brasil, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, atende a crianças de zero a cinco anos de idade, de modo que as crianças de zero a três anos encontram-se nas creches e as crianças de quatro e cinco anos, nas pré-escolas. Antes desvalorizada e até ignorada, a Educação Infantil vem conquistando seu espaço e prestígio, notadamente após a Constituição de 1988, que lhe trouxe reconhecimento de instituição escolar, sendo “um direito da família e um dever do Estado”. Assim, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996, retoma o direito à educação e o dever de educar:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

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-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996)

Embora não tenha tido alteração no texto da LDB n. 9.394/96, a faixa etária de atendimento da educação infantil foi alterada para crianças de zero a cinco anos pela Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. Outra

mudança recente na legislação encontra-se na Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna a educação brasileira obrigatória a partir dos quatro anos de idade.

Sabe-se que a educação na infância, não foi sempre assim. Os diferentes olhares sobre a criança e a infância fizeram parte das significativas mudanças em relação ao que, hoje é a educação infantil. O conceito de infância, por exemplo, foi se transformando. Na Europa, durante a Idade Média, essa educação inicial era conferida às famílias, principalmente às mulheres. Os bebês, normalmente, eram vistos como animaizinhos, até que lhes fosse possível fazer atividades semelhantes às realizadas pelos adultos, com quem conviviam todo o tempo. Dessa forma as crianças, inclusive na maneira de se vestir, eram miniaturas de adultos. Sendo nesse período as condições de higiene e saúde muito precárias, o índice de mortalidade infantil era muito alto. Diante disso havia certa indiferença com relação às crianças. “No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta” (CALDEIRA, 2008, p.3)

Por volta dos séculos XV, início da Idade Moderna, começou-se a perceber que antes de entrar para o mundo adulto as crianças precisavam de um tratamento diferenciado. Começaram a surgir, então, as escolas (CALDEIRA, 2008). Além disso, diante das transformações econômicas e políticas e com a expansão do capitalismo, as mulheres começaram a entrar para o mundo do trabalho e as crianças passaram a ser vistas como a futura mão de obra. Os filhos de operários ficavam, a princípio, abandonados ou sob cuidados de terceiros, até que começaram a ser criadas para essas crianças instituições formais, porém sem propostas pedagógicas. As atividades “eram voltadas para a obtenção de bons hábitos de comportamento, internalização de regras morais e de valores religiosos” (VALLE, 2010, p.16). Ainda no período da Idade Moderna, grandes estudiosos começaram a contribuir para a valorização da infância e da educação que à criança deveria ser dada. Valle (2010) destaca a contribuição de Jan Amos Komensky, Comênio; de Jean Jacques Rousseau; de Johann Heinrich Pestalozzi; de Friederich Fröebel; e de Maria Montessori.

No Brasil, no século XIX, chegaram as influências sociais e econômicas da Revolução Industrial. Alguns aspectos resultantes dessas influências foram: a abolição da escravatura, a acentuada migração para as zonas urbanas e o desenvolvimento das fábricas. Diante disso, afirma Valle (2010) que “o aumento da população nesses locais e o desenvolvimento das fábricas, que

buscavam mão de obra especializada, são dois fatores influentes quando se começou a dar atenção para as crianças da primeira infância” (VALLE, 2010, p.23 e 24). Soluções para os filhos de operários foram buscadas, pois se difundiu o pensamento de que com seus filhos bem atendidos, eles produziram melhor. Portanto, nota-se que as creches não surgiram com o objetivo de atender as necessidades das crianças, mas como uma forma de melhorar a mão de obra. Assim, as instituições voltadas para crianças pobres e instituições voltadas para crianças de classe média e alta surgiram com diferentes propostas. A primeira tinha caráter assistencialista, de modo que era oferecido às crianças apenas alimentação, higiene e segurança. Já a segunda voltava-se para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional e social e nela desenvolviam-se atividades de cunho educacional (REIS, 2011).

A Educação Infantil brasileira tem avançado com a luta, ao longo dos anos, por uma educação infantil de qualidade e, entre outros fatores, com a expansão da produção acadêmica e da legislação. Avanços que podem ser associados a contribuições de áreas diversas, como a psicologia e sociologia, tem sido relevantes para a cultura de valorização da infância e da criança e, conseqüentemente, da própria Educação Infantil. Todavia há quem, atualmente, pense na educação infantil como um cuidar de crianças, apenas caracterizando-a como assistencialista, ou até mesmo como aquela que vem suprir a ausência dos pais trabalhadores. Diante disso, é conveniente que a relação entre o cuidar e a educação infantil não seja rompida, mas que o cuidar também faça parte do educar. “Contemplar o cuidado na esfera da instituição da educação infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação” (BRASIL, 1998, v.1 p.24)

Nessa etapa da vida, formam-se as bases de processos relevantes, tais como: o autoconhecimento, o desenvolvimento físico, motor, afetivo e cognitivo. Ao explorar o mundo ao seu redor e relacionar-se com os outros, a criança aprende a se conhecer e a situar-se no seu tempo e espaço. Além disso, começa a aprender coisas básicas, como o escutar, a dar vez ao outro, a manter o ambiente em ordem, bem como aprende sobre normas e regras sociais mais amplas e, ainda, que há limites e, portanto, nem tudo que se quer se pode fazer, como também, que o outro tem seus direitos, entre muitas outras coisas. Tais aprendizagens são necessárias à formação daquele que já é um cidadão, mas que no futuro poderá sê-lo de forma mais ativa e participativa.

A criança que acaba de entrar no processo educativo formal, em creches ou pré-escolas, ficando uma manhã, tarde, ou até o período integral na instituição educativa, passa nela um

tempo considerável que precisa ser sistematicamente planejado. Esse período não pode ser vivenciado de qualquer jeito. É preciso cuidar bem de sua formação, incluindo o respeito às diferenças existentes entre as crianças, nos diferentes contextos educativos. Concorde-se com Dante (1996, p.9 *apud* GALVÃO) quando diz que:

Ao contrário do que muitos pensam a criança não é um adulto em miniatura. É um ser em formação. Como tal, devemos cuidar para que essa formação seja natural, e a mais rica possível em termos de possibilidades.

Todas as crianças têm o direito de ter acesso a uma educação infantil de qualidade. Porém, o que é essa qualidade? Qual o seu significado? Como promovê-la e avaliá-la? O desejo de se buscar a qualidade na educação infantil deve motivar a reflexão sobre o seu significado e a sua efetivação. Mais ainda num país como o Brasil, que tem tido grande crescimento no que diz respeito à ‘quantidade’, ao número de alunos com acesso à Educação Básica, porém que tem deixado a desejar no que diz respeito à ‘qualidade’, principalmente nas instituições públicas. Na Espanha, assim como no Brasil, tem-se um grande desafio hoje. Segundo ZABALZA (1998, p. 9),

É justamente o reconhecimento de que se tem avançado de uma maneira espetacular durante os últimos anos, mas que ainda há muito a fazer e melhorar, que nos coloca diante do verdadeiro desafio da Educação Infantil do século: o desafio da qualidade.

Mas o que seria essa qualidade? Como podemos medi-la ou avaliá-la? A dificuldade de definir qualidade, segundo Sousa, “decorre de uma série de fatores que se interpenetram, começando com a natureza ambígua, multidimensional e subjetiva do termo qualidade” (SOUSA, 1998, p.2). Portanto, podemos fazer o uso dessa palavra no plural, ‘qualidades’, afinal ela pode variar segundo o contexto das crianças e de suas infâncias. Como explicita Galvão (2005, p. 49), “não existe somente uma criança e uma infância, mas crianças e infâncias, pois há que se considerar as variáveis – econômica, social, cultural - presentes no contexto infantil”. O documento *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, do Ministério da Educação e Secretaria da Educação Básica (BRASIL, 2009, p 13), expressa essa multidimensionalidade da qualidade:

As definições de qualidade dependem de muitos fatores: os valores nos quais as pessoas acreditam; as tradições de uma determinada cultura; os conhecimentos científicos sobre

como as crianças aprendem e se desenvolvem; o contexto histórico, social e econômico no qual a escola se insere.

Ainda diante da multidimensionalidade da qualidade, Oliveira-Formosinho (2009) relata haver estudos que evidenciam que para que a educação infantil tenha impactos duradouros na vida atual e futura de uma criança, no seu sucesso escolar e na sua integração social ela deve ser ofertada com qualidade. Assim, ela propõe dois paradigmas para se analisar a qualidade na educação infantil: o tradicional e o contextual. No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é feito por agente externos, de forma não colaborativa e está centrado no produto, ou seja, nos resultados que são previamente estipulados, de modo que se compara com padrões pré-definidos. No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é feito por atores internos, podendo ser apoiado por atores externos, ocorre em colaboração por meio do diálogo e centra-se nos processos, assim como nos produtos, considerando-os como contextuais. Este paradigma pode também, segundo Oliveira-Formosinho (2009), ser considerado como uma concepção sócio-construtivista, pois nele a qualidade é construída por meio de interações educacionais e interpessoais que se estabelecem entre os atores chave, de modo que o significado de qualidade vai sendo esclarecido.

Paradigma 1 - Tradicional	Paradigma 2 - Contextual
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Externo ▪ Universal ▪ Comparativo ▪ Orientado para os produtos ▪ Orientado para uma mediação definida normativamente ▪ Orientado para generalizações ▪ Não colaborativo ▪ Estático 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interno (em diálogo) ▪ Contextual ▪ Permitindo o cruzamento de perspectivas ▪ Orientado para os contextos, os processos e as realizações ▪ Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sócio-cognitivos ▪ Colaborativo ▪ Dinâmico ▪ Apoiado

Quadro 1 - Paradigmas de análise da qualidade na educação de infância, de Oliveira-Formosinho (2009. p.10)

Bondioli (2004) destaca alguns traços pertinentes na reflexão de qualidade: sua natureza transacional, participativa, auto-reflexiva, contextual e plural, processual, transformadora e formadora. Transacional, por ser, de certo modo, uma transação ou debate entre indivíduos e grupos que buscam explicitar e definir valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é e como poderia ser esta educação infantil de qualidade, entrando em um consenso. Participativa, por não haver qualidade sem participação, pois definir e produzir qualidade são tarefas políticas, que exigem um trabalho democrático. No que se refere à natureza auto-reflexiva da qualidade, entende a autora que “ela é, antes de tudo, reflexão sobre a prática” (BONDIOLI, 2004, p.15), pois é necessário refletir sobre práticas, contextos, hábitos, usos, tradições de um programa educativo a fim de que se examine seu significado em relação aos propósitos e fins. A respeito da natureza contextual e plural, Bondioli (2004) destaca que o conceito de qualidade se torna flexível, a fim de se adaptar aos diferentes contextos e realidades e é nessa natureza plural, nessa contextualização da qualidade, que se encontra sua riqueza. A qualidade, ainda segundo Bondioli (2004), é também um processo, é transformadora e tem natureza formadora. É um processo, pois ela é construída, não sendo possível dizer que esteja concluída; é transformadora, pois é uma ‘transformação para melhor’, sendo ela uma co-construção de significados, uma reflexão participante que enriquece e troca e transmissão de saberes; e é formadora, pois, na busca de qualidade, através da troca, ela é produtora de cultura (BONDIOLI, 2004).

Sousa (2006), a respeito da qualidade no contexto da educação infantil, diz que ela pode ser entendida como uma lógica significadora da vida que “aponta para a necessária criação e expansão das melhores condições para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e, portanto, também significadora da prática pedagógica do professor”(SOUSA, 2006, p.101). Portanto, quando pensamos em qualidade na educação infantil, o foco principal que se tem é a criança e tudo o que envolve sua educação. Sousa (2006) ressalta que oferecer uma educação infantil de qualidade é:

oportunizar a todas as crianças o acesso e a vivência concreta de seus direitos fundamentais, tais como: o direito a um bom começo de vida, o direito de ser criança, o direito à infância, o direito de brincar, o direito de se expressar e de ser ouvida, o direito ao cuidado, à proteção e à saúde, o direito a uma alimentação sadia; enfim, o direito a uma vida digna que inclui, em sua essência, o direito de ter, desde essa fase inicial e estruturadora da vida, uma educação infantil de qualidade. (SOUSA, 2006, p.97 e 98)

Para objetivar a natureza ambígua e subjetiva do termo qualidade, é relevante que se explicitem dimensões e indicadores de qualidade, adaptados aos diferentes contextos. As dimensões são os seus diferentes aspectos, que compõem a qualidade da instituição de educação infantil. Os indicadores “são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo” (BRASIL, 2009, p.13). São, portanto, “sinalizadores da qualidade de aspectos importantes da realidade da educação infantil” (BRASIL, 2009, p.13).

Pascal e Bertram (2009) consideram a qualidade da educação infantil a partir de dez dimensões. A primeira delas refere-se a suas finalidades e objetivos, que precisam ser claros e explicitados, a fim de haver intencionalidade na prática. A segunda dimensão diz respeito ao Currículo/ Experiências de Aprendizagem e relaciona-se com a diversidade de possibilidades e equilíbrio de atividades oferecidas às crianças, incluindo ao currículo todos os domínios de aprendizagem e desenvolvimento. Estratégias de Ensino e Aprendizagem, a terceira dimensão, “diz respeito ao modo como as atividades e as experiências são planejadas e organizadas no sentido de promover a aprendizagem. Nessa dimensão, importa considerar as interações, a independência e autonomia das crianças, as regras de vida em grupo, a participação de crianças e adultos” (PASCAL; BERTRAM, 2009, p. 38). Já a quarta dimensão, Planejamento, Avaliação e Registro, deve levar em consideração o sujeito principal, a criança e envolve principalmente os professores, mas também toda a instituição escolar. Com relação à quinta e à sexta dimensão, ainda que possam parecer óbvias quando se pensa em qualidade devem ser citadas e dizem respeito à Qualificação do Pessoal e ao Espaço Educativo. As Relações e Interações, sétima dimensão, tornam-se importantes especialmente quando pensamos na educação infantil, afinal é nessa primeira etapa da educação que as relações sociais da criança são ampliadas. Levando em consideração a individualidade de cada criança e a diversidade que se encontra, tem-se a Igualdade de Oportunidades como a oitava dimensão. Já considerando que o espaço escolar não é o único espaço educativo no qual a criança está inserida, torna-se uma dimensão para a qualidade a Parceria com a Família e a Comunidade no processo de ensino e aprendizagem. Como última dimensão, a fim de buscar sempre a melhoria da qualidade, tem-se a Monitorização e Avaliação.

As dimensões exploradas por Pascal e Bertram (2009), assim como tantas outras dimensões da qualidade, embora citadas separadamente, estão inter-relacionadas, conforme demonstrado na Figura 1:

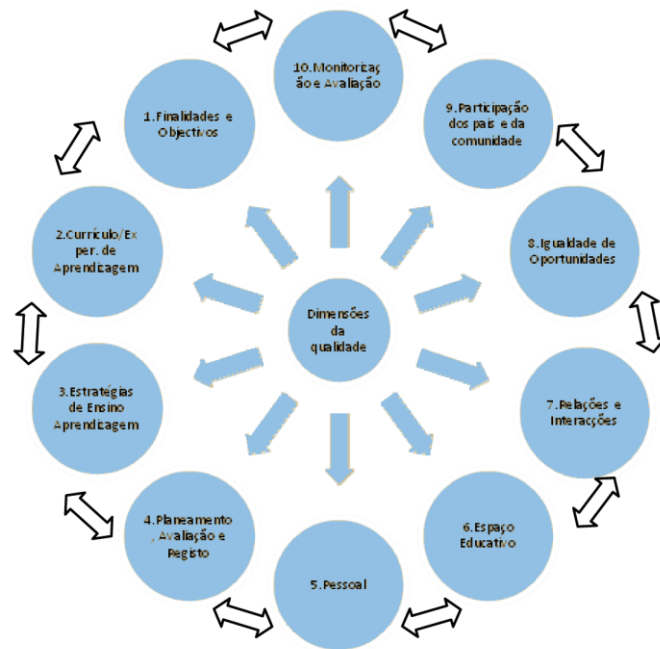


Figura 1 - Quadro Teórico de Pascal e Bertram para a Qualidade, de Pascal e Bertram (2009, p.37)

Sousa (1998, p.4), referindo-se à qualidade da educação infantil e aos educadores argumenta que:

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.

A oferta de oportunidades diversificadas para a criança amplia a possibilidade de enriquecer sua aprendizagem e desenvolvimento. Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, alguns dos princípios que embasam as experiências oferecidas às crianças de educação infantil são os seguintes:

- respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;

- acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (Brasil, 1998, v. 1, p.13)

Diante disso, pensando-se na criança como um ser social e ativo, e sendo a escola o local em que suas relações sociais são ampliadas, a fim de se obter a qualidade, deve-se buscar um ambiente acolhedor e seguro, um lugar “de vida, de descobertas, de trocas, de aprendizagens significativas, de desenvolvimento da criança” (GALVÃO, 2005, p. 67), que viabilize relações pautadas por princípios éticos, fundamentados no compromisso com o outro.

Na escola, os educadores lidam não apenas com uma criança, variando o número de alunos por turma segundo a escola e a idade das crianças. Assim sendo, quando se busca proporcionar a qualidade na educação infantil ao grupo e a cada indivíduo que a ele pertence, torna-se necessária a clareza com relação aos indicadores a aplicar-se em determinado contexto, para que esses se façam presentes no planejamento, avaliação e nas interferências do educador, e, como nos relata Corrêa (2003), a constante revisão e contextualização desses indicadores no espaço e no tempo. Sousa (1998) também ressalta a importância dos indicadores para o professor, pois em si constituem uma base objetiva para que possa refletir, entender e avaliar a sua prática pedagógica e, se necessário, mudá-la de modo que esta seja, de fato, promotora da qualidade e, portanto, contribua, positivamente para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Laevers (2004), propõe que a qualidade seja considerada e avaliada em seus três elementos: contexto, processo e resultados. Porém ele dá ênfase no processo, destacando dois elementos: o grau de bem-estar e o grau de envolvimento do aluno.

1.2 O Envolvimento e o Bem-estar como Dimensões de qualidade na Educação Infantil

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorre nas diversas vivências que ela tem na instituição da educação infantil, assim como fora dela. Dessa forma, quando se

busca oferecer uma educação infantil de qualidade, segundo Barros, para que a criança se sinta apoiada, valorizada e incentivada a progredir é preciso criar “um ambiente seguro, de confiança, onde as interações sejam positivas, mas também um ambiente estimulante” (BARROS, 2003, p.78). Nesse sentido, Laevers (2004) propõe como essencial para uma educação infantil de qualidade o envolvimento e o bem-estar da criança, dimensões da qualidade que devem estar presentes no processo educativo. Suas ideias compõem a seguinte figura:

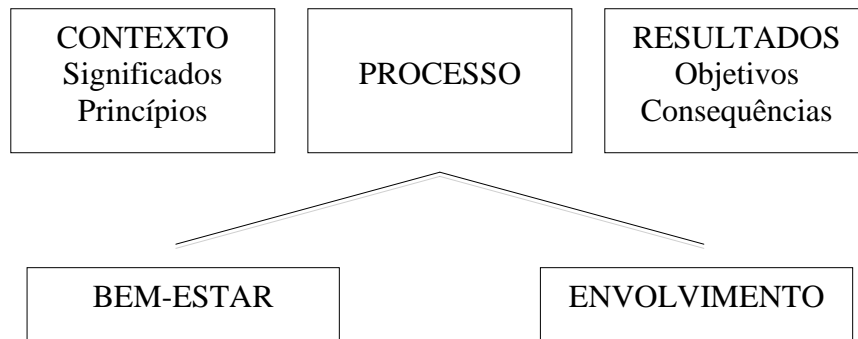


Figura 2 - Dimensões de Qualidade do processo educativo, traduzido e adaptado de Laevers (2005a, p. 4)

Atentar-se ao processo e, conseqüentemente, ao bem-estar e o envolvimento da criança, segundo Laevers (2004), ajuda a perceber se o contexto, notado por nossas ações, está levando a bons resultados.

Segundo Laevers (2004), com relação ao bem-estar da criança:

Se desejamos descobrir como cada criança está progredindo em um ambiente, é necessário, em primeiro lugar, avaliar até que ponto as crianças se sentem à vontade, se expressam com autenticidade e demonstram vitalidade e autoconfiança. Tudo isso indica que seu bem-estar emocional está bom e que suas necessidades físicas, de carinho e afeto, de segurança e clareza, de reconhecimento social, a necessidade de se sentir competente, de ter um sentido para a sua vida de valores morais, estão sendo atendidas. (LAEVERS, 2004, p.59) .

Assim, o bem-estar indica que a criança está bem emocionalmente, se sente confortável consigo mesma, assim como que ela tem suas necessidades básicas atendidas (LAEVERS, 2005b). Tais necessidades, segundo Laevers (2005b) seriam:

<i>Necessidades básicas das crianças</i>
Necessidades físicas (comer, beber, mover-se, dormir, etc.)
Necessidades de afeto, cordialidade e ternura (ser abraçado, contato físico e proximidade, dar e receber afeto e amor)
Necessidades de segurança, clareza e continuidade (necessidade de um ambiente mais ou menos previsível, necessidade de saber onde está, o que lhe é permitido ou não fazer e disponibilidade/possibilidade de contar com os outros)
Necessidade de reconhecimento e afirmação (ser apreciado pelos outros, significância para os outros, fazer parte e pertencer a um grupo)
Necessidade de se revelar capaz (capaz de fazer qualquer coisa sozinho)
Necessidade de valores significativos (e morais): sentir-se uma pessoa “boa” e sentir-se ligado aos outros e ao mundo

Quadro 2 - Necessidades básicas das crianças, adaptado de Laevers (2005b apud AMARAL, 2008, p.24)

Ao sentirem-se atendidas em suas necessidades básicas e ao alcançarem um nível alto de bem-estar as crianças expressam seus sentimentos positivos de diversas formas: pela satisfação, ao sentirem-se relaxadas e com paz interior, por sua vivacidade, por sua abertura, por sua autoconfiança e ao estarem em contato consigo mesmas. Ao demonstrarem satisfação, percebe-se que as crianças se divertem, tem prazer nas atividades e em interagir com os outros, irradiam alegria, sorriem ou riem facilmente e conversam e até cantam espontaneamente. Ao sentirem-se relaxadas e com paz interior, demonstram não sentirem-se ameaçadas ou desconfiadas, sua expressão facial é de abertura e não há sinal de tensão ou inquietação. Quando irradiam vitalidade e energia, percebe-se grande animação e expressividade, ficam radiantes, não ficam encolhidas ou com os ombros tensionados, assim como não ficam temerosas em ocupar o espaço que a elas se destina. A atitude aberta é percebida quando elas estão dispostas a experimentar diferentes situações, são acessíveis aos outros e estão felizes com a atenção que recebem, seja um abraço,

um elogio, uma palavra de conforto, um encorajamento ou uma ajuda. A autoconfiança é notada quando se sentem fortes, confiantes e valorizadas, o que as deixa menos ansiosas e estressadas. As crianças sentem-se grandes e orgulhosas, tem um bom autoconceito, não permitem que outros passem por cima delas e são assertivas. Com relação às crianças estarem em contato consigo mesmas, ocorre quando estão em contato com suas emoções, não reprimindo sentimentos, até mesmo desfrutando-as. Diante de experiências difíceis, uma criança em contato consigo mesma irá recuperar-se mais facilmente (LAEVERS, 2005b).

Além de ser possível perceber a maneira como as crianças expressam esse bem-estar, Laevers (2005b) nos apresenta uma Escala de Bem-estar e os sinais correspondentes aos diferentes níveis, conforme mostra o Quadro 3:

A ESCALA DE BEM-ESTAR		
Nível	Bem-estar	Sinais
1	Extremamente baixo	A criança mostra claramente sinais de desconforto: - chora, grita, se lamenta; - parece abatida, triste ou assustada; fica em pânico; - fica irritada ou furiosa; - se contorce, joga objetos, machuca os outros; - esfrega os olhos; - não responde ao ambiente, evita contato, se isola; - se machuca: bate a própria cabeça, se joga no chão, etc.
2	Baixo	A postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1 e a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo.
3	Moderado	A criança tem uma postura neutra. Sua expressão facial e postura mostram pouca ou nenhuma emoção. Não há sinais de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.
4	Alto	A criança mostra sinais evidentes de satisfação (como listado no nível 5). No entanto, esses sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade.

5	Extremamente alto	<p>A criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> - demonstra estar desfrutando e sentir-se muito bem; - demonstra estar feliz e alegre, sorri, exala alegria; - é espontânea, expressiva consegue ser ela mesma; - fala consigo mesma, brinca fazendo barulhos, canta; - fica relaxada, não demonstra nenhum sinal de tensão; - está aberta e acessível ao ambiente; - está animada, cheio de energia e radiante; - demonstra autoconfiança.
---	-------------------	--

Quadro 3 - Escala de Bem-estar, traduzida e adaptada de Laevers (2005b, p. 13)

A respeito da outra dimensão, o envolvimento, Laevers (1994 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004) diz que:

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.

O envolvimento não está ligado a tipos específicos de comportamento, nem a níveis de desenvolvimento, dessa forma, todas as pessoas podem usufruir dessa qualidade (LAEVERS, 2004). Acrescenta Barros (2003) que “o envolvimento é, pois, a capacidade de nos deixarmos absorver profundamente por uma atividade que nos exige concentração e reflexão, sendo aplicável a uma grande diversidade de situações e podendo sentir-se e observar-se em todas as fases da vida do ser humano”(BARROS, 2003, p.79). Quando a criança, ou o adulto, se encontram nesse momento de muita concentração, segundo Csikszentmihayli (1979 *apud* LAEVERS, 2004) ela encontra-se em “estado de fluxo”. Portanto, além de restringir a atenção a um círculo limitado, de não haver distanciamento entre a pessoa e a atividade e da percepção de tempo ser distorcida, dando a sensação de que o tempo passa mais rápido, quando a pessoa encontra-se nesse “estado de fluxo”, ou seja, envolvida, “há uma abertura aos estímulos (relevantes) e o funcionamento perceptivo e cognitivo ganha maior intensidade, ausente em outros tipos de atividade” (LAEVERS, 2004, p.60). Ainda quando em “estado de fluxo” há uma

sensação de satisfação e um fluxo de energia positiva que pode ser percebido fisicamente. Essa sensação é intensamente procurada pelas pessoas e é encontrada durante a maior parte do tempo em que as crianças brincam. Porém, o envolvimento não deve ser confundido com um estado de excitação. Ele vai além, ocorrendo quando há uma busca exploratória, o interesse intrínseco em descobrir como funcionam as coisas e as pessoas e a necessidade de experimentar e compreender melhor a realidade (LAEVERS, 2004).

Ainda com relação ao envolvimento, Barros (2003, p.78), destaca que “uma criança envolvida é muito diferente de uma criança ouvinte e executora”. Portanto, pensar em envolvimento é pensar no educando primeiramente como criança, considerando-a como protagonista e como um ser social e ativo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, v. 1, p.21) explicita que:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.

Assim, torna-se necessário que o ambiente escolar, tanto físico como das relações, busque favorecer esse bem-estar e o envolvimento das crianças e esteja pensado para elas. Conforme Barros (2003, p.78):

Para que a criança se sinta motivada a intervir, explorar e aprender, é igualmente importante, que sinta reconhecida sua necessidade de brincar e descobrir novos mundo, tenha oportunidade de comunicar com os outros, seja valorizada nos seus pequenos sucessos diários, encontre ressonância às suas expectativas e interesses, enfim, que se sinta respeitada nas suas capacidades reais e individuais. A motivação acontece quando há compreensão plena da realidade efetiva de cada criança.

No entanto, respeitar as capacidades reais e individuais da criança não é trabalhar com aquilo que ela já sabe, mas ter isso como ponto de partida, havendo correspondência entre a capacidade da criança e o desafio colocado pela atividade. Segundo Laevers (1994 *apud* Oliveira-Formosinho e Araujo 2004), o envolvimento não ocorre quando as atividades são muito fáceis ou exigentes demais, ocorrendo, portanto, quando a criança está atuando no limite de suas

capacidades. Assim, recorre-se à teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, de modo que o envolvimento ocorre quando a criança está funcionando na *zona de desenvolvimento proximal*. Vygotsky (1998, p. 95) ressalta que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Ele definiu a *zona de desenvolvimento proximal* como sendo a distância entre o desenvolvimento real, aquilo que a criança já sabe fazer, e o desenvolvimento potencial, aquilo que a criança consegue fazer com a mediação de alguém mais experiente. Segundo Vigotsky (1998, p.98)

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Desse modo, percebe-se na *zona de desenvolvimento proximal* o ensino-aprendizagem gerando desenvolvimento.

Diante disso, como saber se em determinada atividade a criança está funcionando na zona de desenvolvimento proximal? Como saber se a criança está envolvida? É possível medir esse envolvimento? Laevres (2004) explica que, ainda que o envolvimento pareça uma característica subjetiva, é possível avaliar os níveis de envolvimento. Ele propõe que o envolvimento seja avaliado por meio da *Escala de envolvimento da criança (LIS-YC)*, desenvolvida pelo próprio Laevers e colaboradores, para o Projeto da Educação Experiencial em Leuven, na Bélgica. A escala auxilia a identificar de que forma está ocorrendo o envolvimento. Ela está composta de uma lista de indicadores/sinais e níveis de envolvimento, apresentados nos Quadros 4 e 5, respectivamente.

INDICADORES DE ENVOLVIMENTO	
Concentração	<p><i>A concentração</i> acontece quando toda a atenção da criança está orientada para a atividade que se encontra a realizar. A atividade absorve toda a atenção da criança, que só muito dificilmente se distrai e, caso isso aconteça, é apenas momentaneamente. Esta profunda concentração pode ser acompanhada de alguns sinais de expressão corporal e linguística (olhos fixos no material, movimentos das mãos, conversas com adultos ou pares...)</p>

Energia	<p>A <i>energia</i> se traduz no interesse, dedicação, empenho e esforço que a criança investe na atividade. A energia mental dedicada à realização do seu trabalho pode ser inferida através de algumas expressões faciais da criança, do seu tom de voz, da realização das atividades num curto espaço de tempo e da pressão exercida sobre os objetos. Em atividades em que a energia física está presente, podemos ainda notar outros indicadores como a transpiração e a ruborização.</p>
Complexidade e Criatividade	<p>A <i>complexidade e a criatividade</i> traduzem-se na mobilização de todas as capacidades físicas e cognitivas da criança, numa atividade mais complexa do que uma simples ação de rotina. Quando as atividades se adequam à sua competência e a criança se encontra a operar no limite das suas capacidades (zona de desenvolvimento próximo), elas investem todas as suas potencialidades nessa atividade, imprimindo-lhe um “toque individual” de criatividade.</p>
Expressão Facial e Postura	<p>A <i>expressão facial e a postura</i> são indicadores não verbais muito significativos, quando se pretende apreciar o envolvimento da criança. Podem traduzir-se quer em expressões faciais, quer em posturas corporais. Assim, se o observador estiver atento a estes sinais, pode distinguir um olhar brilhante e atento de um olhar vago e distante; uma postura corporal que traduz situações de contentamento, concentração e empenhamento, de uma postura que traduz desinvestimento e tédio. A postura corporal é muito significativa e pode ser constatada mesmo quando a criança está de costas para o observador.</p>
Persistência	<p>A <i>persistência</i> se refere à extensão da concentração da criança. Quando esta está profundamente envolvida, concentra toda a sua atenção e energia na atividade. Não a abandona facilmente e empreende todos os esforços para a manter e concluir, dedicando-lhe geralmente mais tempo do que é habitual.</p>
Precisão	<p>A criança está atenta e concentrada demonstrando grande cuidado na realização do seu trabalho. É sensível aos pormenores e mostra precisão nas suas ações, para que o trabalho fique perfeito. Ao contrário, as crianças não envolvidas tendem a realizar o seu trabalho apressadamente e não reconhecem os detalhes.</p>

Tempo de Reação	<i>O tempo de reacção é igualmente um indicador importante para determinar o nível de envolvimento da criança. Esta, está atenta, demonstra grande motivação e entusiasmo, reagindo rapidamente a um estímulo que a interessa. A resposta a este estímulo, irá determinar o seu nível de envolvimento, que deve ser aferido por um conjunto de indicadores e não só pela sua reacção inicial.</i>
Comentários Verbais	<i>Se a atividade é significativa para a criança e ela se encontra envolvida, tem frequentemente necessidade de se expressar sobre o que está a experienciar. Os seus comentários espontâneos são indicadores importantes a considerar. A criança pode descrever o que está ou esteve a realizar, expressando o seu grau de satisfação e vontade de repetir a atividade realizada.</i>
Satisfação	<i>A <i>satisfação</i> traduz-se em expressões de alegria e contentamento, perante o percurso e os resultados obtidos com o trabalho realizado. Este sentimento de satisfação deve implicar uma resposta a estímulos e à exploração.</i>

Quadro 4 - Indicadores de Envolvimento, tabela adaptada de Barros (2003, p. 141 e 142)

Níveis de Envolvimento	Descrição
<p><u>Nível 1</u></p> <p>Ausência de Atividade</p>	<p>Caracteriza-se pela inatividade. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Este nível inclui ainda momentos em que a criança está em atividade mas em que a sua ação é estereotipada e repetitiva. Quando se pretende aferir sobre este nível, é importante ter em atenção outros indicadores para clarificar melhor a situação de envolvimento, pois, por vezes, há comportamentos que podem confundir-se.</p>
<p><u>Nível 2</u></p> <p>Atividade Frequentemente Interrompida</p>	<p>A criança está realizando uma atividade, mas parte do tempo reservado à observação inclui momentos de desconcentração e interrupção frequente da atividade. O seu envolvimento não é suficiente para a fazer regressar ao trabalho.</p> <p>Neste nível, podemos encontrar ainda uma “variação”, em que se verifica o desenrolar de uma atividade, com maior ou menor grau de continuidade, mas com um nível de complexidade que não corresponde às reais capacidades da criança, pelo que a ação pode ser realizada de uma forma</p>

	quase estereotipada e com uma certa “ausência de consciência”.
<p style="text-align: center;"><u>Nível 3</u></p> <p>Atividade quase Contínua</p>	<p>A criança faz alguns progressos, encontra-se razoavelmente interessada na atividade, desenvolvendo um conjunto de ações encadeadas. No entanto, executa-as ainda a um nível rotineiro, com pouca concentração, não demonstrando ainda reais sinais de envolvimento. As ações são facilmente interrompidas, face a um estímulo mais interessante.</p> <p>Podemos encontrar uma variação neste nível, que consiste numa atividade relativamente intensa, mas intercalada com longos períodos de inatividade.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Nível 4</u></p> <p>Atividade com Momentos de Grande Intensidade</p>	<p>A atividade é realmente importante para a criança. Assim, pelo menos durante metade do tempo da observação ela demonstra efetivo envolvimento, traduzido num conjunto de sinais observáveis, como a concentração, a persistência, a energia e a satisfação. Incluída neste nível, temos ainda uma variação, em que deparamos com situações em que a atividade é mantida com uma grande concentração, mas destituídas de complexidade. São atividades simples, rotineiras, que servem um objeto específico, mas que não requerem um grande esforço mental.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Nível 5</u></p> <p>Atividade Intensa Prolongada</p>	<p>Este nível está reservado para atividades que são acompanhadas pelo maior envolvimento possível. A criança está totalmente absorvida, as ações exigem grande esforço mental e são realizadas de imediato. Os estímulos circundantes não a distraem facilmente e os seus olhos estão focalizados nas ações e no material. Para atribuição do nível 5, é necessária a observação efetiva e abundante de indicadores como a concentração, a persistência, a energia e a complexidade.</p>

Quadro 5 - Níveis de Envolvimento, tabela adaptada de Barros (2003, p. 142 - 144)

Conforme argumenta Laevers (2004), os altos níveis de envolvimento e bem-estar dependem de um conjunto de variáveis, como o contexto, o espaço, os materiais, as atividades oferecidas e, a mais importante delas, a pessoa do professor e a maneira como ele intervém. Ele ainda destaca três dimensões essenciais no estilo do professor: intervenções estimuladoras,

sensibilidade e autonomia. Intervenções estimuladoras contribuem para aumentar os níveis de envolvimento. Exemplos dessas intervenções são:

Sugerir atividades para crianças que perambulam pela sala de aula, oferecer materiais adequados a uma atividade em progresso, incitar as crianças à comunicação apresentando-lhes perguntas que levam à reflexão. (LAEVERS, 2004, p. 64)

A sensibilidade diz respeito a uma postura empática do professor que busca compreender as necessidades das crianças de segurança, afeto, atenção, afirmação, clareza e apoio emocional. Já a autonomia dá-se na forma aberta de organização e nas intervenções, de modo que as iniciativas das crianças sejam respeitadas e estimuladas (LAEVERS, 2004).

A fim de favorecer ainda mais o envolvimento e o bem-estar, *Dez Pontos para Ação* são sugeridos por Laevers e Moons (1997 *apud* LAEVERS, 2004, p.62):

1. Reorganizar a sala de aula em cantinhos ou áreas atraentes;
2. Verificar o conteúdo dos cantinhos e substituir materiais não atraentes por materiais mais atraentes;
3. Introduzir materiais e atividades novos e não convencionais;
4. Observar as crianças, descobrir seus interesses e buscar atividades que respondam a estas orientações;
5. Apoiar atividades em progresso por meio de estímulos e intervenções enriquecedoras;
6. Ampliar as possibilidades para livre iniciativa e apoiá-las por meio de regras e acordos concretos;
7. Explorar e tentar melhorar a relação com cada uma das crianças e entre as crianças;
8. Introduzir atividades que auxiliem as crianças a explorar o mundo do comportamento, dos sentimentos e dos valores;
9. Identificar crianças com problemas emocionais e desenvolver intervenções para auxiliá-las;
10. Identificar as necessidades das crianças em cada área do desenvolvimento e desenvolver intervenções para gerar envolvimento na área com problema.

Laevers (2004) destaca que os conceitos de envolvimento e bem-estar não são apenas de grande utilidade para pesquisadores, como para os próprios professores que almejam uma educação de maior qualidade. Avaliar o bem-estar e o envolvimento das crianças auxilia no

monitoramento do processo de ensino-aprendizagem, assim como na avaliação formativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO; ARAÚJO, 2004).

O uso da escala contribuirá na melhora da prática pedagógica do professor, pois proporcionará momentos de reflexão e análise além da melhor organização e aproveitamento do tempo e espaço educacional sempre com o objetivo de estimular a criança durante as atividades para que ocorra o envolvimento durante o processo de aprendizagem. (PIVA; CORDEIRO, 2009, p. 8453)

Os benefícios se estendem ao professor que, ao perceber seus alunos com altos níveis de envolvimento e bem-estar, diante de suas reações entusiásticas e frente a seus esforços bem-sucedidos, sente-se mais seguro e com grande satisfação pessoal e profissionalmente (LAEVERS, 2004).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

2.1 Características da Abordagem de Pesquisa

Como menciona Kerling (1980 *apud* BARROS, 2003, p. 94) a metodologia constitui em “maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes”, assim, distintas metodologias significam distintas formas de formular problemas, hipóteses, métodos de observação, obtenção e análise de dados. Considerando ser a pesquisa aqui relatada desenvolvida no contexto escolar, optou-se pela abordagem qualitativa. Conforme argumentado por Godoy (1995a, p.21), “segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Ele ainda acrescenta que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental” (GODOY, 1995b, p.62). Segundo Moreira (2002 *apud* OLIVEIRA, 2008), na pesquisa qualitativa há um interesse de interpretar o que será estudado sob olhar dos próprios participantes, há flexibilidade na conduta do estudo e sendo o interesse no processo e não no resultado, busca-se entender a situação em análise.

2.2 O campo da Pesquisa

2.2.1 A escola

A instituição escolhida para as observações foi uma escola particular católica de Brasília, localizada na Asa Sul, que atende a crianças de 3 a 14 anos, sendo ela dividida em três segmentos: Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental; 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como se pode perceber, a escola optou que o 1º ano do Ensino Fundamental permanecesse organizado juntamente com a Educação Infantil, fazendo parte dela, porém com algumas particularidades.

Estudando-se a o currículo da educação infantil e a proposta pedagógica da escola, percebeu-se que eles fundamentam-se em princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum), políticos (direitos e deveres de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática) e estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade e diversidade). Promove-se na instituição as práticas de cuidado e educação na perspectiva da integração da criança, entendendo que ela é um ser completo e indivisível. Portanto, na Educação Infantil, as rotinas são organizadas e estruturadas para favorecer a construção espaço-temporal da criança pequena, para que desenvolva a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão.

O currículo da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental está estruturado em cinco Dimensões, que são trabalhadas de forma multidisciplinar: a Dimensão da Acolhida e Relações Solidárias; a Dimensão da Religiosidade; a Dimensão da Consciência Planetária; a Dimensão da Criação; e a Dimensão da Investigação. A organização do trabalho pedagógico tem como base que o brincar é da natureza de ser criança e apoia-se nas múltiplas linguagens, tais como: música, movimento, arte, linguagem oral e escrita, linguagem matemática, linguagens do espaço natural e social, dentre outras. Privilegia-se a aprendizagem significativa e busca-se trabalhar por meio de projetos e sequências didáticas.

Os espaços da escola utilizados pelos alunos de educação Infantil e 1º ano são: um edifício com três andares, onde, no período vespertino, horário em que as observações foram feitas, no térreo encontram-se as turmas de Infantil 3 e 4, no primeiro andar estão turmas de Infantil 5 e algumas turmas de 1º ano e no segundo andar, apenas turmas de 1º ano; o pátio central; dois parques, um de areia e outro com o chão emborrachado; salas de música; ginásio, quadras de esporte e sala de motricidade; a biblioteca com a sala da hora do conto; sala de informática; o telão, onde assistem-se filmes; e o auditório.

2.2.2 A Turma e a Rotina

A turma observada foi de Infantil 5, com crianças que completaram 5 anos até 31 de março de 2012. Ela era composta por 19 alunos, 8 meninos, 11 meninas e 2 professoras, sendo a professora regente e eu, a professora auxiliar. Era uma turma bastante unida, apesar dos conflitos naturais, todos brincavam com todos e demonstravam muita satisfação e alegria por estarem

juntos. No início do ano escolhemos, por meio de uma votação, o nome da turma: Turma Tubarão.

A sala de aula estava organizada conforme a figura a seguir:

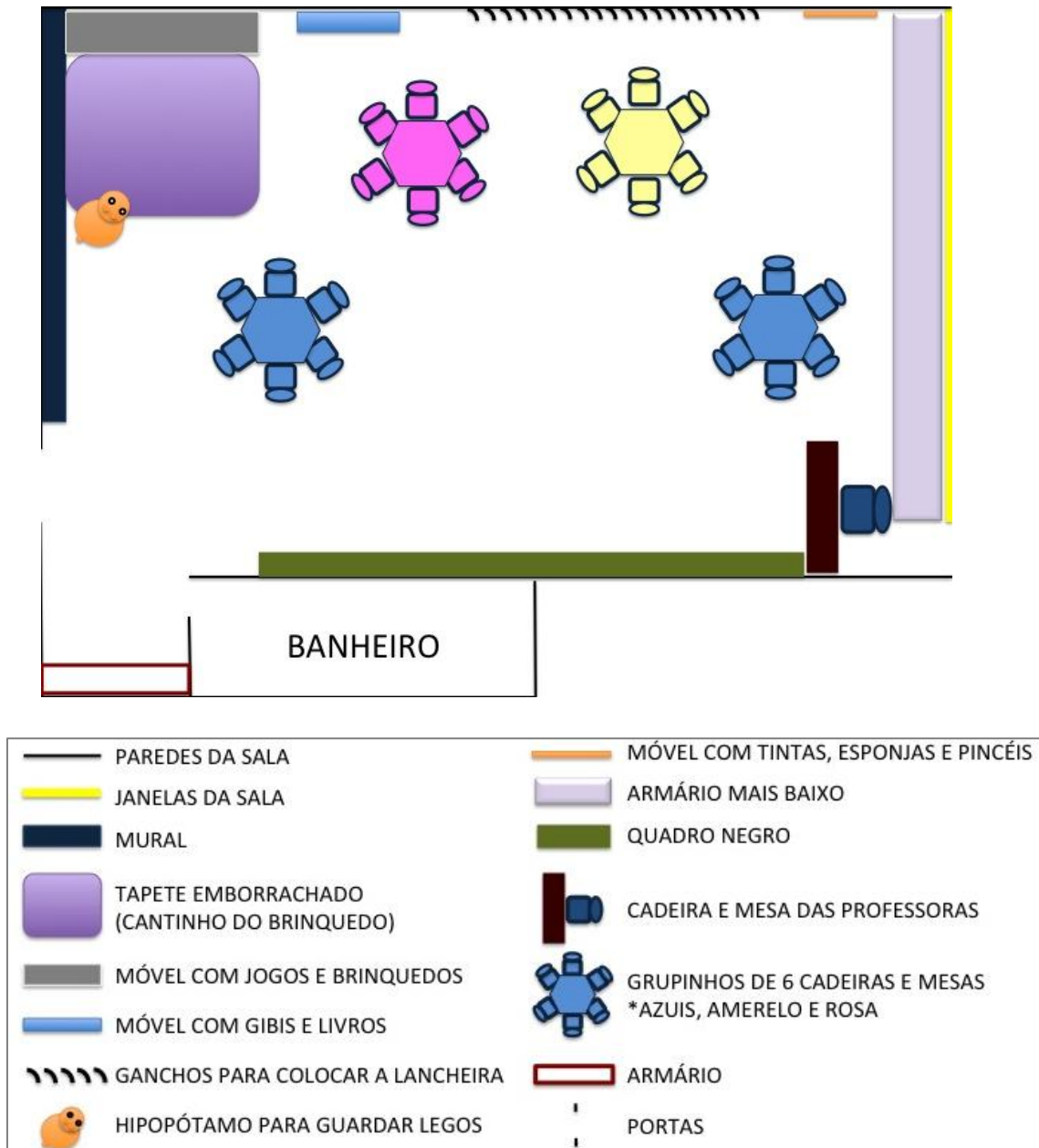


Figura 3 - Mapa da Sala de Aula da turma observada

Na rotina, os alunos começavam a chegar ao colégio por volta das 13h00 e ficavam no pátio da educação infantil, sob o olhar das estagiárias, equipe da qual fazia parte. As atividades

começavam às 13h45 com a Acolhida, momento inicial em que todas as crianças, no pátio, em filas, eram recebidas pelas professoras, rezavam, cantavam, dançavam e prestigiavam os aniversariantes, antes de irem para suas salas de aula, ou demais atividades. Na rotina de sala de aula, os alunos chegavam, pegavam o estojo, a agenda e o dever de casa ou o livro do kit de leitura, caso tivessem levado estes para casa. Após organizarem esses materiais, sentavam-se na roda para um momento mais íntimo de acolhida com conversas entre eles e as professoras e depois faziam as atividades do dia. Por volta das 16h00 tinham o lanche e as crianças que terminavam de comer podiam, após organizar seu espaço, ir brincar no cantinho do brinquedo. Às 17h15 era o horário das turmas de Infantil 5 irem aos parque com chão emborrachado, o parque que era usado no dia-a-dia. Conforme se observa no quadro a seguir, além das atividades de sala, os alunos do Infantil 5 tinham duas aulas de Movimento e duas aulas de Música por semana e a cada quinze dias Aula de Informática e Hora do Conto, momento dirigido especificamente por contadoras de história, em uma sala na Biblioteca da escola.

<u>HORÁRIO DA TURMA TUBARÃO</u>					
	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h45	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA	ACOLHIDA
14h05					AULA DE MOVIMENTO
14h40					AULA DE MÚSICA
15h25	HORA DO CONTO /INFORMÁTICA	AULA DE MÚSICA			
16h00	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE	LANCHE
16h35		AULA DE MOVIMENTO			
17h15	PARQUE	PARQUE	PARQUE	PARQUE	PARQUE
17h55	SAÍDA/JOGOS EM SALA	SAÍDA/JOGOS EM SALA	SAÍDA/JOGOS EM SALA	SAÍDA/JOGOS EM SALA	SAÍDA/JOGOS EM SALA

Quadro 6 - Horário Escolar da Turma Observada

A aula terminava 17h55, porém as crianças poderiam ficar acompanhadas pelas professoras até 19h00. Havia algumas crianças que após o término da aula faziam atividades esportivas na escola e eram levadas pelas professoras auxiliares e depois ficavam sob responsabilidade dos professores das atividades esportivas. Nas sextas-feiras era o dia do brinquedo e da fantasia, em que era permitido às crianças levarem fantasia e brinquedo para a escola e lhes era proporcionado um momento para utilizá-los para brincar.

2.2.3 Critério de escolha dos participantes

Para as observações foram escolhidos, por meio de sorteio, quatro alunos, sendo duas meninas e dois meninos. A escolha de quatro crianças deu-se, pela necessidade de aprofundar a compreensão do bem-estar e envolvimento das crianças. A opção por serem dois meninos e duas meninas deu-se pelo fato de observar o número igual de crianças de cada sexo. Eles foram aleatoriamente selecionados por meio de sorteio. Assim, os nomes de todos os alunos da turma foram escritos em pedaços de papel e separados em dois sacos, um com alunas do sexo feminino e outro com alunos do sexo masculino. Após misturar os papéis nos sacos, dois nomes foram tirados de cada saco. Com a finalidade de preservar a identidade dos alunos, foram escolhidos nomes fictícios para cada um deles, assim como qualquer outro aluno que venha a ser citado. Os nomes fictícios são: Ana, Letícia, Alan e Paulo.

2.2.4 Instrumentos e materiais de pesquisa

O instrumento utilizado para a realização da pesquisa foi a observação. Optou-se pela observação participante, pois antes mesmo de começar a pesquisa, já estava como professora auxiliar de uma turma de Infantil 5. Assim, fazendo parte da rotina, tendo a confiança das crianças e convivendo diariamente em seu ambiente natural, poderia atuar como observadora, sem provocar alterações no comportamento do grupo. Carmo e Ferreira (1998 *apud* BARROS, 2003, p.135) que “observar é selecionar informação pertinente, através dos órgãos sensoriais e com recurso à teoria e metodologia científica, a fim de poder descrever, interpretar e agir sobre a realidade em questão”.

A observação das quatro crianças foi feita em três momentos diferentes em função da natureza da atividade, isto é, de atividades em que a criança tinha maior ou menor liberdade, sendo elas: 1) momento de brincadeira livre; 2) momento de acolhida, que é normalmente o momento da rodinha; e 3) momento de atividade dirigida. Em cada um deles varia o tipo de interferência do professor, sendo o momento de brincadeira livre o menos estruturado e o da atividade orientada o mais estruturado. Cada criança foi observada nas três situações. Apenas na atividade dirigida, foi possível observar as quatro crianças no mesmo dia e na mesma atividade. Tanto na brincadeira livre como na rodinha, as crianças foram observadas em dias diferentes e/ou atividades diferentes. Sendo cada observação de 2 minutos, foram 6 minutos de observação por criança e 24 minutos no total.

Decidiu-se, inicialmente, descrever o que estava sendo observado no momento. Porém, sendo parte do grupo, isto mostrou-se inviável. Cada vez que tentava observar determinada criança, outras crianças me procuravam pedindo ajuda ou querendo atenção. Assim, optou-se por utilizar-se de gravações de áudio e vídeo feitas pelo celular e, posteriormente, descrevê-las, possibilitando atentar-me mais aos detalhes. Como as crianças já estavam habituadas a verem as professoras utilizarem o celular para tirar fotos, fazer anotações e olhar a hora, pensou-se que seria o instrumento mais adequado para fazer as gravações. Dessa forma, o celular foi colocado em determinado lugar em que fosse possível observar a criança e seus movimentos. Antes de começar as observações conseguiu-se a autorização, por parte da escola, para fazer as observações por meio de gravações de áudio e vídeo, tendo em vista que nem a escola, nem a professora e tampouco as crianças seriam identificadas no relato da pesquisa. Assim, todos os nomes que aparecem nas descrições dos episódios observados, tanto dos quatro alunos sorteados, como dos demais, são fictícios e os vídeos não serão anexados ao trabalho, apenas as suas descrições completas a fim de proteger a identidade da escola, da professora e das crianças.

2.2.5 Procedimentos

Os episódios observados nas gravações serão descritos de forma completa e posteriormente serão apresentados os sinais de bem-estar, assim como os indicadores e níveis de envolvimento identificados, juntamente com um gráfico representando os níveis de envolvimento

de cada criança. Optou-se por analisar primeiramente a criança nos três diferentes momentos, pois Laevers propõe que a escala de envolvimento seja utilizada pelo professor para melhor conhecer seus alunos e melhor poder atuar em sua prática pedagógica, tornando-se pertinente que o envolvimento de cada aluno seja o foco. Será feito, também, uma análise comparativa dos participantes, a fim de refletir se pode haver relação dos resultados obtidos entre as meninas, entre os meninos e entre meninas e meninos. Posteriormente haverá uma análise dos três momentos escolhidos para a observação (brincadeira livre, rodinha e atividade dirigida) e serão apresentadas algumas reflexões sobre os resultados, assim como as considerações finais.

Embora os resultados das observações não possam ser generalizados, essa pesquisa torna-se pertinente, pois nela percebe-se como o envolvimento e o bem-estar das crianças podem ser observados no cotidiano da sala de aula. Tais observações tornam-se pistas a respeito de como a criança se encontra no momento observado. Quando a criança está envolvida, pode-se deduzir que prática pedagógica está adequada e está ajudando o aluno em seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando a criança não se encontra envolvida, cabe à professora refletir sobre sua prática pedagógica, podendo as atividades propostas estarem muito fáceis, ou muito difíceis, ou não fazerem sentido para aquela criança (LAEVERS 1994 *apud* Oliveira-Formosinho e Araujo 2004).

Como base para as observações utilizou-se a *Escala de envolvimento da criança (LIS-YC)*, desenvolvida por Laevers e colaboradores, composta de uma lista de Indicadores/sinais e dos Níveis de Envolvimento, assim como sinais de altos ou baixos níveis de bem-estar das crianças, também citados por Laevers (2005b), apresentados nos quadros a seguir:

INDICADORES DE ENVOLVIMENTO	
Concentração	<i>A concentração</i> acontece quando toda a atenção da criança está orientada para a atividade que se encontra a realizar. A atividade absorve toda a atenção da criança, que só muito dificilmente se distrai e, caso isso aconteça, é apenas momentaneamente. Esta profunda concentração pode ser acompanhada de alguns sinais de expressão corporal e linguística (olhos fixos no material, movimentos das mãos, conversas com adultos ou pares...)
Energia	<i>A energia</i> se traduz no interesse, dedicação, empenho e esforço que a criança investe na atividade. A energia mental dedicada à realização do seu trabalho pode ser inferida através de algumas expressões faciais da criança, do seu tom de voz, da realização das atividades num curto espaço de tempo e da pressão exercida sobre os objetos. Em atividades em que a energia física está presente, podemos ainda notar outros indicadores como a transpiração e a ruborização.
Complexidade e Criatividade	<i>A complexidade e a criatividade</i> traduzem-se na mobilização de todas as capacidades físicas e cognitivas da criança, numa atividade mais complexa do que uma simples ação de rotina. Quando as atividades se adequam à sua competência e a criança se encontra a operar no limite das suas capacidades (zona de desenvolvimento próximo), elas investem todas as suas potencialidades nessa atividade, imprimindo-lhe um “toque individual” de criatividade.
Expressão Facial e Postura	<i>A expressão facial e a postura</i> são indicadores não verbais muito significativos, quando se pretende apreciar o envolvimento da criança. Podem traduzir-se quer em expressões faciais, quer em posturas corporais. Assim, se o observador estiver atento a estes sinais, pode distinguir um olhar brilhante e atento de um olhar vago e distante; uma postura corporal que traduz situações de contentamento, concentração e empenhamento, de uma postura que traduz desinvestimento e tédio. A postura corporal é muito significativa e pode ser constatada mesmo quando a criança está de costas para o observador.
Persistência	<i>A persistência</i> se refere à extensão da concentração da criança. Quando esta está profundamente envolvida, concentra toda a sua atenção e energia na atividade. Não a abandona facilmente e empreende todos os esforços para a manter e concluir, dedicando-lhe geralmente mais tempo do que é habitual.
Precisão	A criança está atenta e concentrada demonstrando grande cuidado na realização do seu trabalho. É sensível aos pormenores e mostra precisão nas suas ações, para que o trabalho fique perfeito. Ao contrário, as crianças não envolvidas

	tendem a realizar o seu trabalho apressadamente e não reconhecem os detalhes.
Tempo de Reação	<i>O tempo de reação</i> é igualmente um indicador importante para determinar o nível de envolvimento da criança. Esta, está atenta, demonstra grande motivação e entusiasmo, reagindo rapidamente a um estímulo que a interessa. A resposta a este estímulo, irá determinar o seu nível de envolvimento, que deve ser aferido por um conjunto de indicadores e não só pela sua reação inicial.
Comentários Verbais	Se a atividade é significativa para a criança e ela se encontra envolvida, tem frequentemente necessidade de se expressar sobre o que está a experienciar. Os seus comentários espontâneos são indicadores importantes a considerar. A criança pode descrever o que está ou esteve a realizar, expressando o seu grau de satisfação e vontade de repetir a atividade realizada.
Satisfação	A <i>satisfação</i> traduz-se em expressões de alegria e contentamento, perante o percurso e os resultados obtidos com o trabalho realizado. Este sentimento de satisfação deve implicar uma resposta a estímulos e à exploração.

Quadro 7 - Indicadores de Envolvimento, tabela adaptada de Barros (2003, p. 141 e 142)

Níveis de Envolvimento	Descrição
<p><u>Nível 1</u></p> <p>Ausência de Atividade</p>	<p>Caracteriza-se pela inatividade. A criança parece estar ausente e não demonstra energia. Este nível inclui ainda momentos em que a criança está em atividade mas em que a sua ação é estereotipada e repetitiva. Quando se pretende aferir sobre este nível, é importante ter em atenção outros indicadores para clarificar melhor a situação de envolvimento, pois, por vezes, há comportamentos que podem confundir-se.</p>
<p><u>Nível 2</u></p> <p>Atividade Frequentemente Interrompida</p>	<p>A criança está realizando uma atividade, mas parte do tempo reservado à observação inclui momentos de desconcentração e interrupção frequente da atividade. O seu envolvimento não é suficiente para a fazer regressar ao trabalho.</p> <p>Neste nível, podemos encontrar ainda uma “variação”, em que se verifica o desenrolar de uma atividade, com maior ou menor grau de continuidade, mas com um nível de complexidade que não corresponde às reais capacidades da criança, pelo que a ação pode ser realizada de uma forma quase estereotipada e com uma certa “ausência de consciência”.</p>

<p style="text-align: center;"><u>Nível 3</u></p> <p style="text-align: center;">Atividade quase Contínua</p>	<p>A criança faz alguns progressos, encontra-se razoavelmente interessada na atividade, desenvolvendo um conjunto de ações encadeadas. No entanto, executa-as ainda a um nível rotineiro, com pouca concentração, não demonstrando ainda reais sinais de envolvimento. As ações são facilmente interrompidas, face a um estímulo mais interessante.</p> <p>Podemos encontrar uma variação neste nível, que consiste numa atividade relativamente intensa, mas intercalada com longos períodos de inatividade.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Nível 4</u></p> <p style="text-align: center;">Atividade com Momentos de Grande Intensidade</p>	<p>A atividade é realmente importante para a criança. Assim, pelo menos durante metade do tempo da observação ela demonstra efetivo envolvimento, traduzido num conjunto de sinais observáveis, como a concentração, a persistência, a energia e a satisfação. Incluída neste nível, temos ainda uma variação, em que deparamos com situações em que a atividade é mantida com uma grande concentração, mas destituídas de complexidade. São atividades simples, rotineiras, que servem um objeto específico, mas que não requerem um grande esforço mental.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Nível 5</u></p> <p style="text-align: center;">Atividade Intensa Prolongada</p>	<p>Este nível está reservado para atividades que são acompanhadas pelo maior envolvimento possível. A criança está totalmente absorvida, as ações exigem grande esforço mental e são realizadas de imediato. Os estímulos circundantes não a distraem facilmente e os seus olhos estão focalizados nas ações e no material. Para atribuição do nível 5, é necessária a observação efetiva e abundante de indicadores como a concentração, a persistência, a energia e a complexidade.</p>

Quadro 8 - Níveis de Envolvimento, tabela adaptada de Barros (2003, p. 142 - 144)

A ESCALA DE BEM-ESTAR		
Nível	Bem-estar	Sinais
1	Extremamente baixo	A criança mostra claramente sinais de desconforto: - chora, grita, se lamenta; - parece abatida, triste ou assustada; fica em pânico; - fica irritada ou furiosa; - se contorce, joga objetos, machuca os outros; - esfrega os olhos; - não responde ao ambiente, evita contato, se isola; - se machuca: bate a própria cabeça, se joga no chão, etc.
2	Baixo	A postura, a expressão facial e as ações indicam que a criança não se sente à vontade. No entanto, os sinais são menos explícitos do que no nível 1 e a sensação de desconforto não é expressa o tempo todo.
3	Moderado	A criança tem uma postura neutra. Sua expressão facial e postura mostram pouca ou nenhuma emoção. Não há sinais de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto.
4	Alto	A criança mostra sinais evidentes de satisfação (como listado no nível 5). No entanto, esses sinais não estão constantemente presentes com a mesma intensidade.
5	Extremamente alto	A criança: - demonstra estar desfrutando e sentir-se muito bem; - demonstra estar feliz e alegre, sorri, exala alegria; - é espontânea, expressiva consegue ser ela mesma; - fala consigo mesma, brinca fazendo barulhos, canta; - fica relaxada, não demonstra nenhum sinal de tensão; - está aberta e acessível ao ambiente; - está animada, cheio de energia e radiante; - demonstra autoconfiança. - demonstra satisfação, sentir-se relaxada e com paz interior, vivacidade e estar em contato consigo mesma.

Quadro 9 - Escala de Bem-estar, traduzida e adaptada de Laevers (2005b, p. 13)

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo contém: a descrição dos episódios de cada criança; as análises de cada criança nos três diferentes momentos (brincadeira livre, rodinha e atividade dirigida); uma análise comparativa dos participantes; uma análise dos quatro alunos na brincadeira livre, rodinha e atividade dirigida; reflexões sobre os resultados; e as considerações finais.

3.1 Análise do envolvimento e bem-estar de cada aluno na brincadeira livre, na rodinha e na atividade dirigida

3.1.1 Análise do envolvimento e bem-estar de Letícia – Feminino A

Observação da aluna Letícia – Brincadeira Livre – 26/11/2012 – 16h46 (Gravação: FA.2611.1646.A.MOV)
<p>Descrição do Contexto:</p> <p>Após o lanche, antes de irmos ao parque, deixamos que as crianças brincassem livremente em sala, sempre obedecendo aos nossos combinados. Letícia estava brincando perto da porta e do mural da sala de aula. Ela era a dona dos cachorrinhos, que eram os amigos.</p> <p>Presentes na sala de aula: eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 17 alunos.</p>
<p>Episódio observado:</p> <p>Letícia estava brincando com seis amigos. Se aproximou Bianca, mais uma amiga, que pediu a ela para brincar. Ela permitiu, mas Bianca ficou em pé ao seu lado. Letícia começou a cantar, batendo palmas e pulando: “Bata.. Ah! Cachorro quente, quente, quente, quente, quente...”. Bianca a imitou. E os ‘cachorrinhos’ começaram a passar uma peça de lego. Bianca tentou falar com Letícia, mas ela abaixou-se e falou algo com um dos ‘cachorrinhos’ e continuou a cantar, batendo palmas e dançando: “Quente, quente, quente, queimou!”. Duas amigas a interromperam, chamando-a, uma delas era a Bianca. Ela falou rapidamente com a outra amiga e ignorou a Bianca, voltando a cantar, sorrindo, batendo palmas e dançando: “Cachorro, quente, quente,</p>

quente...queimou!”. A amiga buscou novamente sua atenção e começou a cantar uma música que queria lhe mostrar. Enquanto isso alguns ‘cachorrinhos’ começaram a brincar, ainda de cachorros, mas saindo de sua brincadeira. Letícia escutou a amiga cantar por pouco tempo e disse: “Não Bianca!”, voltando-se aos ‘cachorrinhos’ que ainda por ali estavam e que também estavam brincando de outra coisa. Letícia começou a cantar novamente: “Cachorrinho quente, quente, quente...” e eles voltaram a brincar da brincadeira, mas jogaram o lego para os amigos que não estavam mais brincando da mesma brincadeira e o lego caiu no chão. Letícia pegou o lego e mostrou que eram só elas, passando o brinquedo para cada uma, mostrando a ordem para passar a peça, cantando, batendo palmas e dançando: “Cachorrinho, quente, quente, quente...”.. Letícia parou de cantar e disse: “Agora tudo de novo!”. Virou-se e viu uma amiga que estava chorando e foi querer saber o que havia acontecido. No meio da explicação ela virou-se e voltou-se para os amigos para brincar. Os amigos que tinham saído da brincadeira, voltaram para a brincar. Letícia tentou colocar ordem novamente, dizendo: “Gente, é assim oh.. começa com a Eliana, depois a Juliana, depois o Henrique, depois a Fabiana”. Juliana, tentando ajudar a organizar também, se levanta e pega a outra peça de lego, dizendo que era a batata. Letícia a corrige dizendo que é cachorrinho quente e já começa a cantar novamente. Juliana senta-se para entrar na brincadeira, que começa a fluir.

Vê-se que Letícia tem liderança no grupo e consegue envolver os colegas na brincadeira. Houve diversos momentos em que ela interrompeu a brincadeira, mas, mesmo assim, voltou a brincar, cantando. Nesse episódio observa-se indicadores de envolvimento tais como: a) a *persistência* de Letícia; b) sua *energia* (movimenta-se bastante, canta, pula, bate palmas, dança, pega a peça, fala com os amigos); c) a brincadeira da ‘batata quente’ sendo adaptada para ‘cachorro quente’ demonstra sua *complexidade e criatividade*; d) a *satisfação*, evidenciada ao longo da brincadeira, o que se deduz da sua alegria constante ao brincar.

Ainda que diversos indicadores tenham sido identificados, optou-se por considerar Letícia neste episódio no nível 3 de envolvimento. Embora ela tenha estado empenhada na atividade e, de alguma forma, envolvida, percebe-se que diante dos vários estímulos a atividade foi interrompida, ainda que retomada posteriormente, caracterizando-se como uma Atividade Quase Contínua. Com relação aos sinais do bem-estar, nota-se que Letícia é espontânea, demonstra estar sentindo-se bem, sorri, canta, está cheia de energia e demonstra autoconfiança.

Observação da aluna Letícia – Rodinha – 03/12/2012 – 14h23

(Gravação: FA.0312.1423.B.MOV)

Descrição do Contexto:

Tínhamos acabado de chegar em sala e os alunos, após pegarem a agenda e os estojos e colocá-los no armário perto da janela e nas mesinhas respectivamente, sentaram-se com a professora regente na rodinha, que, como de costume, se formou em frente ao quadro negro da sala de aula.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 18 alunos.

Episódio observado:

A professora estava explicando que iríamos assistir um filme, somente se a turma ficasse elegante. Enquanto ela falava, Letícia estava olhando para ela com olhar fixo e atento. A professora disse: “Mãozinha pra cima do eu prometo!” Letícia rapidamente levantou a mão dizendo antes de alguns amigos: “Eu prometo!”.

- Professora: “Ficar elegante”

- Letícia (e alunos): “Ficar elegante”

- Professora: “assistindo o filme”

- Letícia (e alunos): “assistindo o filme”

- Professora: “que as nossas queridas professoras”

- Letícia (e alunos): “que as nossas queridas professoras”

- Professora: “trouxeram.”

- Letícia: “trouzer”

- Professora: “Eu prometo!”

- Letícia (e alunos): “Eu prometo!”

Enquanto falava as promessas, Letícia estava sorrindo, sempre com a mão levantada, mas em alguns momentos mexendo, como quem está feliz, a mão e o corpo e olhando para os colegas.

Apesar dos movimentos, ela estava atenta. Logo após dizer “Eu prometo!”, Letícia perguntou para a professora: “Trouxer o que?”, pois como ela tinha ouvido trazer e não trouxeram,

acredito que ela achou que a professora iria continuar. A professora entendeu como se ela estivesse perguntando o que significava a palavra ‘trouzer’. Quando ela terminou eu completei:

“Trouxeram o filme, Letícia!”. Ela exclamou: “Ah!”, como que entendeu. A professora pediu que fizessem duas filas perto da porta e Letícia rapidamente levantou-se, deu a mão a uma amiga e

ficou em pé na fila. Depois sentou-se com duas amigas e começaram a brincar com as mãos. Letícia estava explicando como era a brincadeira, na qual todas tinham que colocar as mãos, uma em cima da outra e dizer, levantando as mãos: “Amigas para sempre!”. Demonstrava muita felicidade e até começou a bater os pés no chão. Uma amiga, que estava em pé, começou a falar com ela, então ela se levantou e puxou uma das amigas que estava ao seu lado. Rindo, disse a amiga que estava em pé: “Você é louca!”, fazendo o sinal com o dedo perto da cabeça. Eu pedi a elas que se sentassem e Letícia logo se sentou. Em seguida, olhou pra mim e sorriu. Eu lhe mandei um beijo, ela me mandou outro e sentada voltou a conversar e brincar com as amigas, enquanto esperávamos a outra professora chamar-nos para ir ver o filme.

No episódio descrito é possível identificar vários indicadores de envolvimento, tais como: a) a *expressão facial*; b) a *energia*; c) a *concentração*; d) o *tempo de reação*; e e) a *satisfação*. Acredita-se que Letícia atingiu o nível 4 de envolvimento. Nota-se o entusiasmo dela e sua concentração, de forma que ela esteve atenta e participativa ao longo do “Eu prometo”. Supõe-se que sejam pertinentes, no momento da rodinha, estratégias que buscam envolver os alunos, de forma que a participação deles seja solicitada, como é o caso do “Eu prometo”. Nesse episódio, é possível inferir o bem-estar de Letícia por meio de sua energia, espontaneidade e expressões de alegria. A confiança de perguntar o que não entendeu, demonstra, também, que Letícia sente-se segura, sendo estes alguns sinais de bem-estar.

Observação da aluna Letícia – Atividade Dirigida – 27/11/2012 – 14h22

(Gravação: FA.2712.1422.C.MOV)

Descrição do Contexto:

Após chegarmos na sala de aula, fizemos rapidamente a rodinha. Então a professora explicou aos alunos que entregaria um envelope grande para cada um para que fizessem um desenho bem bonito, conforme quisessem, esclarecendo que nele seria colocado o relatório a ser enviado a suas casas, para seus pais ou responsáveis.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 17 alunos.

Episódio observado:

Letícia foi apontar o giz de cera que estava usando no desenho. Voltou e ficou em pé, mas um

pouco encurvada olhando o desenho de uma amiga. Arrumou a cadeira com o pé e sentou-se. Um colega de seu grupinho estava mostrando seu desenho a um amigo que estava em outro grupinho de mesas e Letícia ficou olhando. Deu mais uma olhada nos desenhos dos amigos da mesa, coçou a cabeça e arrumou seu arco. Uma amiga que estava em outro grupinho se aproximou para olhar seu desenho e lhe falou algo (não foi possível escutar). Letícia respondeu algo para a amiga, olhando para o desenho e não para ela. Estava pintando, mas se distraiu com mais uma amiga que se aproximou. Voltou a pintar mais um pouco, virou-se para trás, voltou-se para o desenho, falou algo sozinha (como quem está pensando alto). Levantou-se e pegou outro giz no pote que estava no centro da mesa. Arrumou os potes de giz e voltou a pintar. Estava segurando o giz bem sem força e com expressão de cansaço, como quem já quer terminar. Começou a passar o giz branco em cima de onde já havia colorido de verde e, então, supõe-se que, chamou-lhe atenção e ela começou a observar a mistura. Com isso, melhorou um pouco a expressão de cansaço, assim como a postura. Ela aproximou o rosto do papel. Guardou o giz branco e olhou para o pote e para o desenho, com o cotovelo apoiado na mesa e a mão apoiando a cabeça. Escolheu a cor verde. Eu elogiei algumas crianças e a elogiei também, pelo esforço que estava fazendo. Ela voltou a pintar, mas depois de um tempo, ouviu a conversa dos amigos e começou a contar-lhe de um jogo que seu pai tem.

Neste episódio, identificou-se uma postura relativamente neutra em relação ao bem-estar, na qual Letícia não demonstra tristeza ou de prazer, nem conforto ou desconforto. Pode-se supor um desinteresse de sua parte em relação à atividade. Nota-se, em relação ao envolvimento: a) que Letícia teve *pouca concentração*, distraindo-se diversas vezes (coloriu o desenho e parou, olhou os desenhos dos amigos, olhou o colega mostrando seu desenho a outro amigo, conversou com as amigas que se aproximaram e com os colegas da mesa); b) *pouca energia*; e c) *expressões faciais e corporais* que demonstraram pouco envolvimento.

Identificamos Letícia no nível 2 de envolvimento, devido às várias interrupções em sua concentração. No momento em que Letícia estava pintando com o giz branco em cima do verde, supõe-se que ela estava fazendo com certa ausência de consciência, sem interesse e agindo de modo não proposital. Quando ela muda sua expressão ao pintar com giz branco sobre o verde, infere-se que ela voltou a agir com mais consciência. Neste episódio, é interessante ressaltar, que Letícia, normalmente envolve-se bastante nas atividades dirigidas. Diante disso deve-se

questionar o motivo do não envolvimento dela nessa atividade. Algumas hipóteses são possíveis: pode ser que seja necessário motivá-la dando mais sentido à atividade, ou que algum elemento desafiador pudesse ter sido colocado na atividade, ainda que fosse somente para Letícia, pois é possível que tenha sido uma atividade fácil para ela. Portanto, pode-se concluir que quando busca-se o envolvimento, e, conseqüentemente, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, torna-se necessário em alguns momentos diversificar as atividades, pois determinada atividade pode envolver um aluno e não envolver outro. Assim, é relevante que o professor, ao longo do ano, observe sistematicamente seus alunos e procure conhecê-los para saber melhor como atuar com cada um deles, a fim de que eles melhor aprendam e se desenvolvam.

A seguir apresenta-se um gráfico representando o envolvimento de Letícia nos diferentes momentos observados.

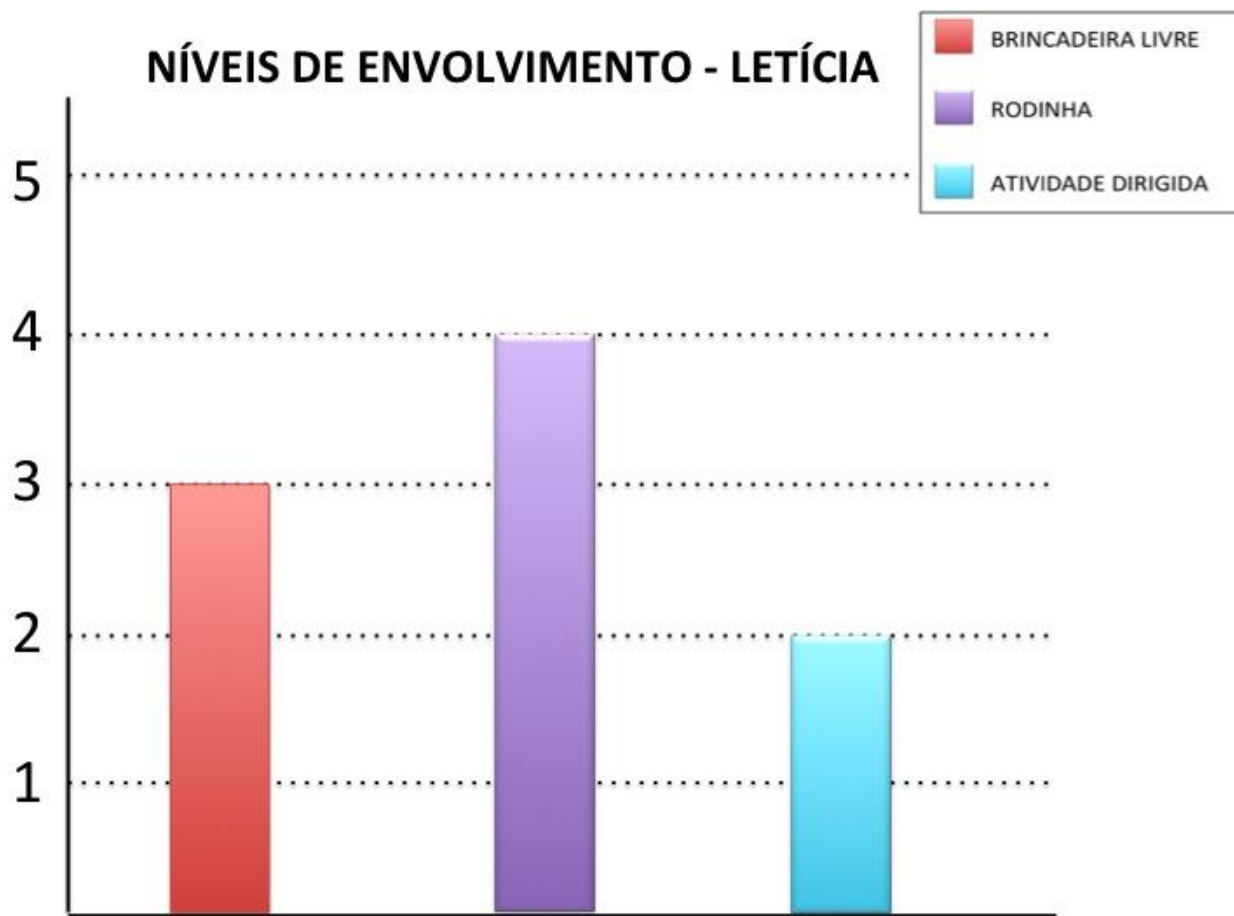


Gráfico 1 - Níveis de Envolvimento de Letícia

3.1.2 Análise do envolvimento e bem-estar de Ana – Feminino B

Observação da aluna Ana – Brincadeira Livre – 05/12/2012 – 14h33

(Gravação: FB.0512.1433.A.MOV)

Descrição do Contexto:

Este episódio aconteceu no último dia de aula, logo no começo da tarde, na sala de aula. A intenção era que fosse um dia bem agradável e de muita convivência com os amigos e com as professoras, pois logo viriam as férias. Assim, a primeira atividade do dia, oferecida às crianças, foi brincar à vontade, podendo escolher do que queriam brincar, dentro de alguns combinados já existentes em sala, como, por exemplo, não correr, não brincar de luta e não ir para fora da sala. Ana e algumas amigas decidem brincar no quadro da sala de aula, algo que desde o começo do ano gostavam de fazer.

Presentes na sala de aula: eu, que sou a professora auxiliar da turma, e os 19 alunos.

Episódio observado:

Ana e mais 3 amigas me pediram para usar o quadro da sala e eu permiti. Algumas estavam desenhando, mas Ana estava brincando de escrever, juntamente com Letícia. Letícia estava lhe mostrando como escrever ‘ULA-ULA’. Ana ficou olhando fixamente, se aproximou e se afastou do quadro sem tirar o olhar da palavra. Letícia leu: “Ula-ula”. Ana pegou seu giz e passou, com força, em cima da palavra ‘ULA-ULA’. Ao terminar, falou algo para Letícia, que estava saindo, voltou-se para o quadro e escreveu ‘OLA’. Virou-se para trás e gritou, me chamando: “Luísa! Luísa! Luísaaaa!”. Quando Bianca, uma amiga, se aproximou ela parou de me chamar, virou-se para o quadro e empurrou, sem força, a amiga com o braço, provavelmente para mostrar que aquela parte do quadro era dela. Bianca respeitou seu espaço e ficou desenhando ao lado. Eu me aproximei e ela perguntou: “Luísa, o que está escrito aqui?”. Eu li mostrando com o dedo: “Olá!”. Ela olhou para mim sorrindo e mostrou apontando com o dedo: “Eu escrevi isso tudo!”. Eu dei um sorriso e animada comecei a ler: “Ula-ula” e ela continuou lendo e apontando: “Cocô”. Ela tinha escrito ‘COCO’ e ‘COCÔ’, mas no momento em que leu ‘COCÔ’ apontou para a palavra ‘COCO’. Aí eu lhe mostrei que um era coco e que o outro era cocô e saí para ajudar outros alunos. Ela percebeu, mas continuou lendo em voz alta: “Esse daqui é LUA, SOL”. Ela fez uma pausa e disse com voz forte, parecia estar pensando em uma palavra para escrever: “Uva!”, pegou o giz e rapidamente escreveu ‘UVA’. Ao terminar leu com voz forte e sorrindo: “U-va”. Deu um

passo para trás, para ver o que tinha escrito, apagou algo do quadro e chamou a amiga que estava ao lado. Mesmo a amiga não prestando atenção, pois estava desenhando, Ana leu em voz alta, como quem está lhe explicando: “Oh! Oh, Bianca! Ula-ula, uva, coco, lua, sol, cocô, olá! ”. Dessa vez, ao ler, Ana diferenciou corretamente ‘COCO’ e ‘COCÔ’. Nesse momento eu cheguei trazendo mais giz e a vi lendo. Ela me olhou e eu a elogiei: “Muito bem, Ana! Tô gostando de ver!”. Ela abriu um sorriso, toda orgulhosa. Letícia, ao ver que elogiei Ana, voltou a brincar com ela no quadro.

Nota-se que Ana alcançou alto nível de bem-estar, possivelmente o nível 5, pois ela demonstrou estar desfrutando, estar feliz, sorriu, foi espontânea, falou consigo mesma, não demonstrou sinal de tensão, estava cheia de energia e radiante. Nesse episódio, também foi possível identificar todos os indicadores de envolvimento: a) *concentração*; b) *energia*; c) *complexidade e criatividade*; d) *expressão facial e postura* e) *persistência*; f) *precisão*; g) *tempo de reação*; h) *comentário verbal*; e i) *satisfação*. A atenção de Ana estava totalmente voltada à sua brincadeira. Inclusive, pode-se dizer que há momentos que poderiam ser confundidos com distração, como quando ela me chamou, mas que faziam parte da brincadeira, pois seu intuito era mostrar-me o que estava fazendo. Ana falou com voz forte, segurou com firmeza o giz, sorriu, olhou fixamente para o que estava escrevendo e movimentou-se, ainda que ocupando um pequeno espaço (ao escrever, ler, apagar, afastar-se do quadro para olhar, reaproximar-se do quadro, chamar a professora e cuidar de seu espaço). Considerou-se, portanto, que Ana chegou ao nível 5 de envolvimento, pois neste nível, segundo Laevers (*apud* REIS, 2011, p.39) a criança:

demonstra, por meio da atividade continuada e intensa que está desenvolvendo, que atingiu o mais elevado grau de envolvimento. A criança

erruptamente focalizados nas ações no material. As ações realizadas e requerem esforço mental, o qual surge de forma natural.

Ana esteve envolvida com a atividade e estava, mesmo que brincando, possivelmente atuando na zona de desenvolvimento próximo. Uma hipótese para seu alto nível de envolvimento pode ser o fato do quadro negro ser algo que os alunos não utilizavam constantemente para brincar, sendo possível, por isso, que Ana tenha valorizado sua brincadeira e tenha se envolvido mais nela.

Desse modo, trazer elementos novos à rotina pode ser essencial para dar condições aos alunos de terem maiores níveis de envolvimento.

Observa-se, também nesse episódio, que há relação entre o bem-estar e o envolvimento. Segundo Laevers (*apud* SANTOS; JAU, 2008, p.7), em geral altos níveis de bem-estar propiciam altos níveis de envolvimento. Contudo, a relação inversa também ocorre, pois “mesmo que a criança não se sinta bem, pode estar envolvida e ser capaz de experienciar e desenvolver suas capacidades; daí resulta que parte do envolvimento pode levar a um nível maior de bem-estar”. Deste modo, é interessante que os professores estejam atentos tanto ao bem-estar da criança, como ao seu envolvimento.

Observação da aluna Ana – Rodinha – 28/11/2012 – 14h18

(Gravação: FB. 2811.1418.B.MOV)

Descrição do Contexto:

Conforme é a rotina da turma, as crianças chegaram na sala de aula, pegaram em suas mochilas as agendas e os estojos. A primeira colocaram em cima do armário que fica perto das janelas. O segundo nas mesinhas. Como de costume, sentaram-se na rodinha em frente ao quadro negro. Na rodinha, a professora contou-lhes uma história, pois como atividade eles teriam que fazer um desenho da parte que mais gostassem da história, que seria mostrado a cada pai, mãe ou responsável, na reunião de pais que aconteceria à noite.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 18 alunos.

Episódio observado:

As crianças estavam sentadas no chão, em várias fileiras, olhando para a professora. Ela estava sentada em uma das cadeirinhas, para que ficasse mais alta e facilitasse a visualização da história. Ana estava sentada na primeira fileira de crianças, quase em frente à professora. Ela coçou o olho, parecendo estar com sono. A professora começou a explicar: “Hoje de noite eu vou conversar com o papai ou com a mamãe de cada um de vocês”. Uma criança pergunta: “Por quê?”. Mas ela continuou: “Só que aí, pra eu conversar com eles eu preciso mostrar um desenho de vocês e algumas coisas que vocês já escrevem. Pra isso eu vou contar uma história e esse desenho vai ser da história”. Ela pediu silêncio a uma amigo que estava conversando e continuou explicando: “Esse desenho tem que ser um desenho da parte que você mais gostou da história. Só

que, pode ser um desenho de qualquer jeito?”. Os alunos responderam: “Não!”. Ana apenas balançou um pouco a cabeça. A professora prosseguiu: “Tem que ser um desenho muito caprichado, porque, num vai ser o desenho que eu vou mostrar pro papai?”. Algumas crianças responderam: “Vai!”. Mas Ana estava distraída, mexendo na bota da amiga que estava ao lado. Letícia disse: “Eu vou fazer a capa do livro!”. (Enquanto a professora explicava, Ana ficou olhando para a professora e para o livro, mas com um olhar distante. Depois voltou a olhar para a professora, porém piscava bem devagar, parecendo estar com sono). E a professora perguntou: “Quem consegue ler o nome do livro?”. Ana fez movimentos com a boca, como quem estava tentando ler, mas Letícia começou a ler em voz alta, então Ana deixou de olhar para o livro e olhou para a amiga. Letícia leu: “A Fa-da E” e parou. A professora pediu para outra amiga ajudar. Ana virou-se para trás e aproximou-se com o corpo da amiga, que leu: “Em-bu-rra-da”. Ana repetiu baixinho: “A Fada Emburrada”. Enquanto a professora contava quem era a autora e quem foi que fez os desenhos do livro, Ana se posicionou, arrumou seu short-saia, virou-se para trás, tornou a virar-se para frente, arrumou seu cabelo e voltou a olhar para o livro. A professora perguntou: “Toda fada é emburrada?”. Dessa vez Ana respondeu, porém baixo: “Não!”. E prosseguiu: “Essa aqui é uma fada dife ?!” e ela e outros alunos completaram: “rente”. E a professora começou a contar a história. Ana estava olhando as imagens e bocejou.

Supõe-se que, no episódio descrito, Ana estava com sono, devido a sinais como coçar o olho, piscar devagar e bocejar. Provavelmente sua necessidade física de dormir diminuiu seu nível de bem-estar, influenciando também em seu envolvimento. Dessa forma percebeu-se, no começo do episódio, enquanto a professora explicava o que iriam fazer, *baixo nível de concentração e de energia*. A partir do momento que a professora coloca o desafio de ler a capa do livro, Ana parece começar a envolver-se um pouco mais, o que pode ser percebido quando Ana olhou para as duas amigas que leram, repetiu o título da história e respondeu as perguntas da professora.

Qualificou-se o envolvimento neste episódio no nível 2, correspondendo, portanto, a um momento em que há atividade, mas existem interrupções e ainda que em alguns momento ela seja contínua, sua complexidade não corresponde às capacidades da criança. Neste caso, pois Ana é normalmente mais participativa e atenta quando uma história é contada. Supõe-se que quando

Ana ficou olhando para a professora e para o livro, mas com um olhar distante tenha sido um momento de ausência de consciência, característica do nível 2 de envolvimento.

Novamente nota-se a relação existente entre o bem-estar e o envolvimento. Ao se supor que Ana tenha estado com sono, o que provavelmente lhe deixou com baixo nível de bem-estar, pode-se inferir a relação com seu baixo nível de envolvimento.

Observação da aluna Ana – Atividade Dirigida – 27/11/2012 – 14h16

(Gravação: FB.2711.1416.C.MOV)

Descrição do Contexto:

Após chegarmos na sala de aula, fizemos rapidamente a rodinha. Então a professora explicou aos alunos que entregaria um envelope grande para cada um para que fizessem um desenho bem bonito, conforme quisessem, esclarecendo que nele seria colocado o relatório a ser enviado a suas casas, para seus pais ou responsáveis.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 17 alunos.

Episódio observado:

Ana estava sentada, desenhando no envelope, em silêncio, olhando fixamente para o desenho. Fez movimentos com a boca, pressionando um lábio no outro, como quem está concentrada e esforçando-se. Ela olhou para mim, pois percebeu minha presença ali por perto, mas imediatamente voltou-se para sua atividade e continuou desenhando com muita dedicação. Depois de mais um tempo, olhou para o lado rapidamente e voltou a olhar para a atividade e a desenhar. Então, ela me chamou: “Luísa!”. Eu respondi: “Oi, amor!”. Ela continuou: “Me dá um apontador de ecogiz?”. Eu perguntei: “Apontador de que?”. Ela respondeu: “Ecogiz. Eu não tenho!”. Eu disse que ia ver se alguém tinha e perguntei, dirigindo-me a todos: “Alguém tem um apontador de ecogiz para emprestar pra Ana?”. Uma amiga de outra mesa levantou-se e levou o apontador para ela. Ana agradeceu, se levantou e foi até o lixo para apontar seu ecogiz. Quando acabou, devolveu o apontador para a amiga, sentou-se e continuou desenhando. Depois de um tempo arrumou sua cadeira, ouviu o que estavam conversando em seu grupinho, levantou o dedo e comentou algo, mas logo voltou a desenhar. Olhou para mim, pois eu estava olhando os desenhos e eu disse: “Tão ficando lindos os desenhos!”. Ana voltou a desenhar, olhando

fixamente para seu desenho e com bastante concentração, ficando um tempo sem se dispersar.

*Após a observação, ou seja, quando já não estava gravando, no momento em que Ana entregou seu trabalho, percebeu-se grande satisfação, por meio de sua expressão que demonstrava muita alegria.



Figura 4 - Desenho de Ana, modificado para preservar nome da criança e da instituição de ensino

Nesse episódio, ao longo da gravação não encontrou-se algum sinal específico de bem-estar e tampouco da ausência do mesmo. Após a gravação, ao entregar seu desenho Ana demonstrou alegria. Assim, supõe-se que ela alcançou um nível de moderado a alto de bem-estar. Alguns indicadores de envolvimento foram identificados: a) a *persistência* pode ser observada em diferentes momentos em que Ana se distrai com algumas coisas que acontecem ao seu redor, porém logo volta sua atenção ao desenho; b) nota-se a *precisão* no cuidado que ela teve com o desenho; c) a *concentração* também esteve presente, mesmo que não tenha ocorrido de forma contínua; d) a *expressão facial* e a *energia* puderam ser percebidas quando Ana olhou fixamente

para seu desenho e quando fez movimentos com a boca, pressionando um lábio no outro; e) a *complexidade e criatividade* podem ser observadas no resultado de seu desenho; e f) a *satisfação* de Ana foi evidenciada em sua alegria ao entregar seu desenho já concluído.

Definiu-se o episódio acima no nível 4 de envolvimento, afinal é característico deste nível que a atividade tenha uma importância real para criança, podendo ser percebido por meio de sua concentração, energia, persistência e satisfação, e que a criança tenha momentos de grande intensidade, ainda que sua concentração não seja contínua. Além de desenhar ser algo que Ana normalmente gostava bastante, é possível que o fato de ser um desenho que seria entregue aos pais tenha sido uma motivação para Ana, ajudando-a a envolver-se em maior nível nessa atividade.

A seguir apresenta-se um gráfico representando o envolvimento de Ana nos diferentes momentos observados.

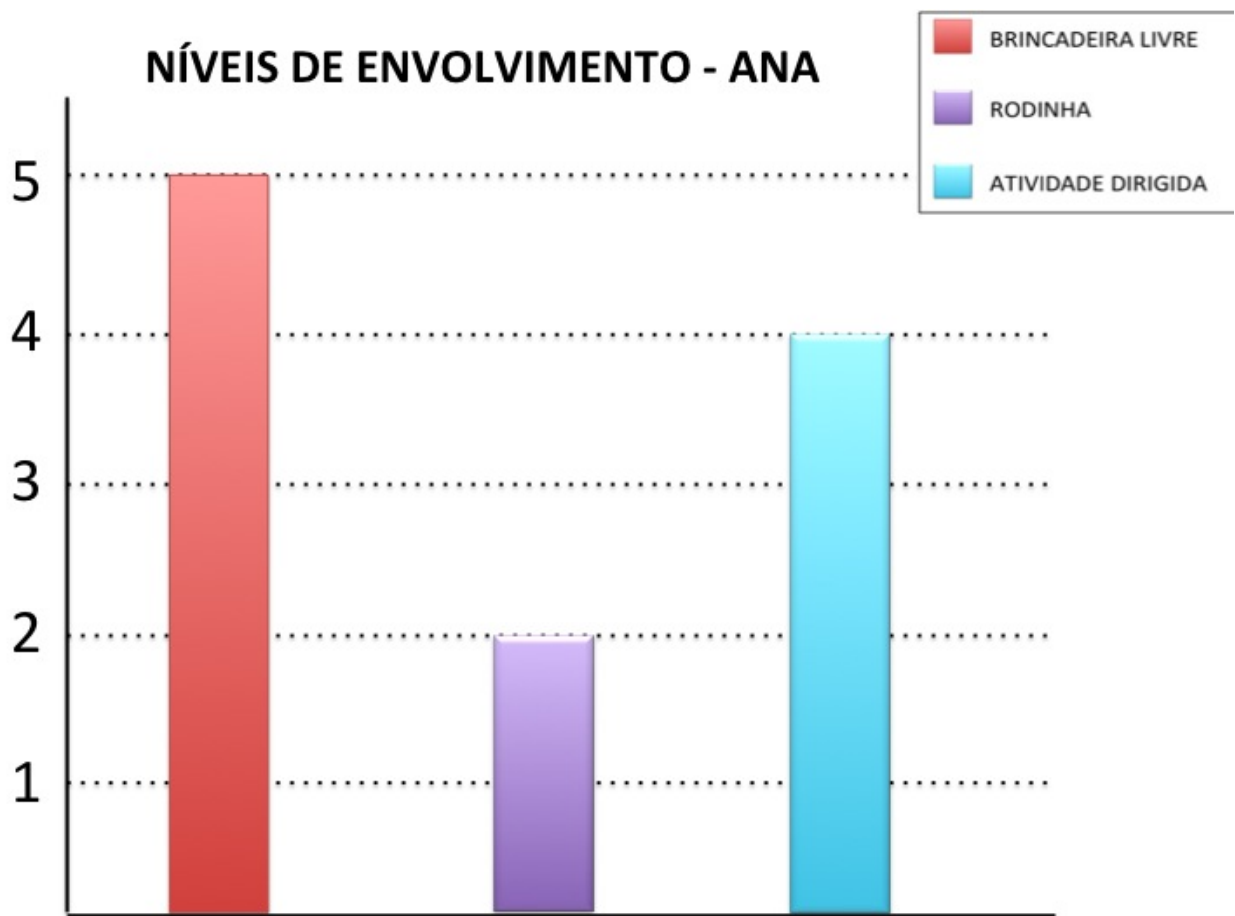


Gráfico 2 - Níveis de Envolvimento de Ana

3.1.3 Análise do envolvimento e bem-estar de Paulo – Masculino A

Observação do aluno Paulo – Brincadeira Livre – 29/11/2012 – 15h57

(Gravação: MA.2911.1557.A.MOV)

Descrição do Contexto:

Estando nas últimas semanas de aula, proporcionamos às crianças diversos momentos de brincadeira livre, momentos para brincar à vontade, podendo escolher do que queriam brincar, dentro de alguns combinados que já tínhamos na sala. Paulo e Alan estavam sentados em frente à porta, do lado de dentro da sala, brincando de pai e filho, com helicópteros.

Presentes na sala de aula: eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 18 alunos.

Episódio observado:

Paulo e Alan estavam brincando com helicópteros, de pai e filho. Aproximou-se um amigo que queria brincar. Enquanto Alan explicava a brincadeira, perguntando ao amigo se ele queria ser o irmão, Paulo estava rodando a hélice e fazendo sons, com a boca, olhando fixamente para seu helicóptero. Depois, levantou-se e disse para o Alan, como se fosse o helicóptero (Alan continuou sentado juntamente com o outro amigo): “Eu vou dar uma volta!”. Olhando o tempo todo para o helicóptero e fazendo o som do helicóptero ele deu a volta na sala. Saiu de perto da porta, onde estavam brincando, passou pelo armário de brinquedos, deu a volta no grupinho rosa, voltou e chegou dizendo: “Pai, pai! Pai, pai! Olha eu aqui em cima!”. Alan estava brincando com o outro amigo e não lhe deu atenção. Ele continuou, mais forte, como se fosse o helicóptero falando: “Gente, olha eu aqui em cima!”. Alan pegou seu helicóptero e foi até o helicóptero do Paulo, então Paulo se sentou fazendo barulho de helicóptero. Brincaram os três juntos, um batendo o helicóptero no outro, mas Paulo, que estava olhando fixamente para seu helicóptero, se afastou um pouco e continuou brincando, dando voltas com seu helicóptero e fazendo barulho com a boca. Levantou-se mais uma vez e deu a mesma volta que havia feito, dessa vez mais rápida e gritando: “Uhuul!”. Quando voltou para perto da porta, já havia entrado mais um amigo na brincadeira. Paulo chegou fazendo: “Uhuul!”. Rodando sua hélice, começou a observar o que os três amigos estavam fazendo e sentou-se falando algo, que não foi possível ouvir. Mas foi logo entrando na brincadeira dos amigos.

A *concentração* de Paulo na brincadeira foi impressionante. Sua atenção estava voltada para ela. Quando ele deu a volta na sala e passou por vários amigos que estavam fazendo barulhos e brincando de outras coisas, ele não se distraiu. A *energia* de Paulo pôde ser percebida em seus olhares fixos para o helicóptero, quando falou mais forte, quando fez o som do helicóptero, ou até mesmo, quando falou por ele. Sua *expressão facial e postura* condiziam com seu envolvimento, de modo que seus movimento faciais e corporais acompanhavam sua brincadeira. A *complexidade e a criatividade* foram visíveis nessa brincadeira simbólica, em que ele fez de conta que era o próprio helicóptero. Uma maneira de perceber sua *persistência* deu-se quando Paulo tentou falar com Alan e não recebendo sua atenção ele repetiu, com voz mais forte. Diante do longo tempo em que Paulo esteve brincando e de todo seu envolvimento observado, infere-se que a *satisfação* também tenha estado presente.

Paulo demonstrou estar desfrutando da brincadeira, foi espontâneo, brincou fazendo barulhos e não demonstrou sinais de tensão, obtendo um nível de bem-estar entre alto e extremamente alto. Com relação ao nível de envolvimento, identificou-se neste episódio o nível 5. Paulo estava visivelmente absorvido na brincadeira, com os olhos focalizados em seu helicóptero e envolvido tanto física como mentalmente naquilo que estava fazendo. Envolver-se nos momentos de brincadeira livre era algo muito característico de Paulo. Essa característica, muito positiva nos momentos de brincadeira livre, em atividades mais direcionadas tornava-se um desafio para as professoras. Em diversos momentos nos deparávamos com Paulo, e às vezes outros colegas junto a ele, distraíndo-se em suas brincadeiras. Com isso, em momentos mais direcionados as professoras procuravam tê-lo ao lado, buscando, de maneira mais próxima, prender sua atenção naquilo que fazíamos. Cabe, portanto, ao professor fazer sua mediação de maneira que as qualidades dos alunos sejam potencializadas e sua dificuldades acompanhadas e trabalhadas.

Observação do aluno Paulo – Rodinha – 03/12/2012 – 14h57

(Gravação: MA.0312.1420.B.MOV)

Descrição do Contexto:

Estávamos começando a aula. Os alunos já haviam sentado na rodinha, em frente ao quadro, juntamente com a professora regente. Ela estava explicando que esta era a última semana, iríamos assistir um filme no Telão e que no ultimo dia de aula faríamos um lanche coletivo.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 18 alunos.

Episódio observado:

Mário estava conversando com Paulo, contando-lhe algo em seu ouvido. Paulo parecia estar prestando atenção ao que ele estava falando, pois estava com os olhos bem abertos e assim que Mário se afastou de seu ouvido, Paulo começou a rir e disse-lhe algo mostrando-lhe o muque. Mário não lhe escutou, pois enquanto Paulo falava foi conversar com Rafael. Paulo olhou para o lado e, pegando no Mário, voltou a lhe dizer algo. Paulo e os dois amigos começaram a conversar e a brincar. Ele fez como se estivesse falando em um relógio. A professora percebeu que estavam brincando e atrapalhando e chamou Mário pelo nome, pois era ele quem estava fora da roda. Teve que chamar o Mário pelo nome novamente e chamou também o Rafael, até que os três olharam e se reorganizaram na roda, parando de brincar. Os dois amigos, de fato, começaram a prestar atenção no que a professora estava explicando e o Rafael comemorou, pois teriam o lanche coletivo e o Mário perguntou o que era isso. Paulo não estava atento. Estava olhando para a parede dos fundos e para outros lugares da sala. Após a explicação da professora, ao perceber a animação dos amigos, Paulo olha para eles, como quem está tentando entender o que está acontecendo. Disse-lhes algo, que não pareceu ter relação com o lanche coletivo. Eu me aproximei e, então ele olhou para mim, mas logo que Mário voltou a falar-lhe algo no ouvido, Paulo virou-se e começou a conversar com ele. Depois ficaram um tempinho em silêncio e a professora, que já havia explicado antes o que iriam fazer, repetiu: “E aí nós vamos para o Telão!”. Um amigo comemora: “Êêê pro Telão!”. Só aí ele percebe e sorrindo grita: “Telão!”.

No episódio acima, Paulo não demonstrou envolvimento com o momento da rodinha. Apesar de estar ali presente fisicamente, pode-se dizer que houve uma ausência de consciência, de tal forma que ao longo de toda a observação a professora falou mais de uma vez o que eles iriam fazer, entre outras coisas, e ele percebeu apenas a informação final, no momento em que o movimento da sala foi grande e os alunos comemoraram a ida ao Telão. Assim consideramos que Paulo neste episódio esteve no nível 1 de envolvimento.

Cabe ressaltar a dificuldade que o professor encontra quando se tem um grupo grande de alunos. A professora, neste episódio, chamou a atenção do Mário e do Rafael, percebendo que eles estavam conversando e um deles estava fora da roda. Possivelmente, ela não percebeu que

Paulo também não estava atento à rodinha. Assim, vale a pena enfatizar como observar o envolvimento dos alunos pode ser algo interessante, pois supondo que a professora perceba que essa constante distração, ela poderá estar mais atenta àquele aluno, buscando mecanismos para envolvê-lo. Pode-se supor, também, que por estarem já concluindo o ano, a professora tenha relevado alguns comportamentos, que em situação normal teriam sido considerados.

Em relação ao bem-estar de Paulo, não por ter tido baixo nível de envolvimento pode-se afirmar que ele teve baixo nível de bem-estar. Nesse episódio, inclusive, presume-se que ele tenha alcançado alto nível de bem-estar. Ele não demonstrou tensão, foi espontâneo, demonstrou alegria e sentir-se bem, sentiu-se confiante até mesmo para brincar no momento em ele sabia que não deveria.

Observação do aluno Paulo – Atividade Dirigida – 27/11/2012 – 14h42

(Gravação: MA.2711.1442.C.MOV)

Descrição do Contexto:

Após chegarmos na sala de aula, fizemos rapidamente a rodinha, na qual a professora apenas explicou aos alunos que ela iria entregar um envelope grande para cada um e que nele eles fariam um desenho bem bonito do que eles quisessem, pois dentro deste envelope colocaríamos o relatório que iria ser enviado para a casa deles, para seus pais ou responsáveis.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 17 alunos.

Episódio observado:

Paulo estava desenhando em pé. Trocou o giz de cera que estava usando pelo lápis e após usar um pouco o lápis, parou e ficou olhando o lápis e os furinhos que tinham nele. Depois se levantou e pegou novamente o giz verde. Começou a pintar, virou o giz e continuou pintando. Estava olhando fixamente para seu desenho, com o rosto bem próximo a ele e segurando com firmeza o giz de cera. Virou novamente o giz, aparentemente como quem está procurando a melhor maneira de pintar. Pegou novamente o lápis e desenhou algo mais. Quando foi pegar o giz verde para pintar percebeu que eu estava por perto e olhou. Eu estava desde o início da observação no mesmo lugar, ele, porém, só foi perceber minha presença depois de 50 segundos de observação. Ele rapidamente voltou a olhar para seu desenho, pegou a folha e a virou, deixando-a na vertical, e continuou pintando com o mesmo giz verde. Depois de um tempo, levantou-se, pegou o giz

laranja e pintou um pouco. Ao terminar, pegou o lápis, desenhou mais alguma coisa e pintou com um pouco com o giz verde e um pouco com o giz laranja. Levantou-se e foi ao encontro de Mário, que estava em outro grupinho de mesas. No momento em que Paulo começou a dizer algo para Mário, Mário juntamente com Henrique, me perguntaram em que lugar o time do São Paulo estava no campeonato. Paulo, me escutou responder dizendo que depois iria ver isso. Mário saiu e Paulo saiu atrás, chamando-o.

*Antes de começar a observação ele havia me procurado para contar-me o que estava desenhando. Disse-me que era ele e o Mário brincando de serem personagens de um desenho, que não consegui entender o nome.

No primeiro momento da observação Paulo estava muito *concentrado* e, de fato, colocando suas *energias* na atividade. Isso ocorreu, por exemplo, quando ele olha fixamente para seu desenho, ou quando segura bem forte o giz, pelos vários movimentos (de trocar o giz, pegar o lápis e desenhar, virar o papel, etc) e até mesmo por somente depois de um tempo perceber a minha presença. Por meio de seu *comentário verbal*, relatando que em seu desenho era ele e o Mário brincando de serem personagens de um desenho, nota-se que nessa atividade a *criatividade e a complexidade* estiveram presentes. Em seu desenho Paulo relacionou diversos elementos. Pode-se dizer também que houve *satisfação*. Paulo normalmente mostrava suas atividade quando sabia que havia feito algo com dedicação, algo que ele gostava.

Com relação ao bem-estar, embora não existam muitos sinais nesse episódio, com seu envolvimento, Paulo demonstrou ter alcançado um nível entre moderado e alto de bem-estar. Pode-se dizer que ele agiu com segurança ao longo da observação, como também que ele não demonstrou nenhum sinal de tensão. Já com relação ao envolvimento, é possível dizer que Paulo atingiu o nível 4 de envolvimento. Ele no primeiro momento esteve envolvido de forma intensa, porém não se pode afirmar que Paulo esteve envolvido no nível 5 ao longo de toda a observação. Assim, essa foi uma Atividade Contínua com Momentos de Grande Intensidade.

É relevante ressaltar que, no começo do ano, o envolvimento de Paulo nas atividades dirigidas foi um grande desafio para as professoras. Acredita-se que seu envolvimento era baixo, pois muitas atividades que envolviam a maioria dos alunos pareciam ser difíceis para ele, ou seja, provavelmente não estavam fazendo-lhe atuar em sua Zona de Desenvolvimento Próximo.

Assim, em diversos momentos foi necessário um trabalho mais individualizado para que, com a mediação, ele conseguisse envolver-se e aos poucos ir fazendo as atividades sozinho.

A seguir apresenta-se um gráfico representando o envolvimento de Paulo nos diferentes momentos observados.

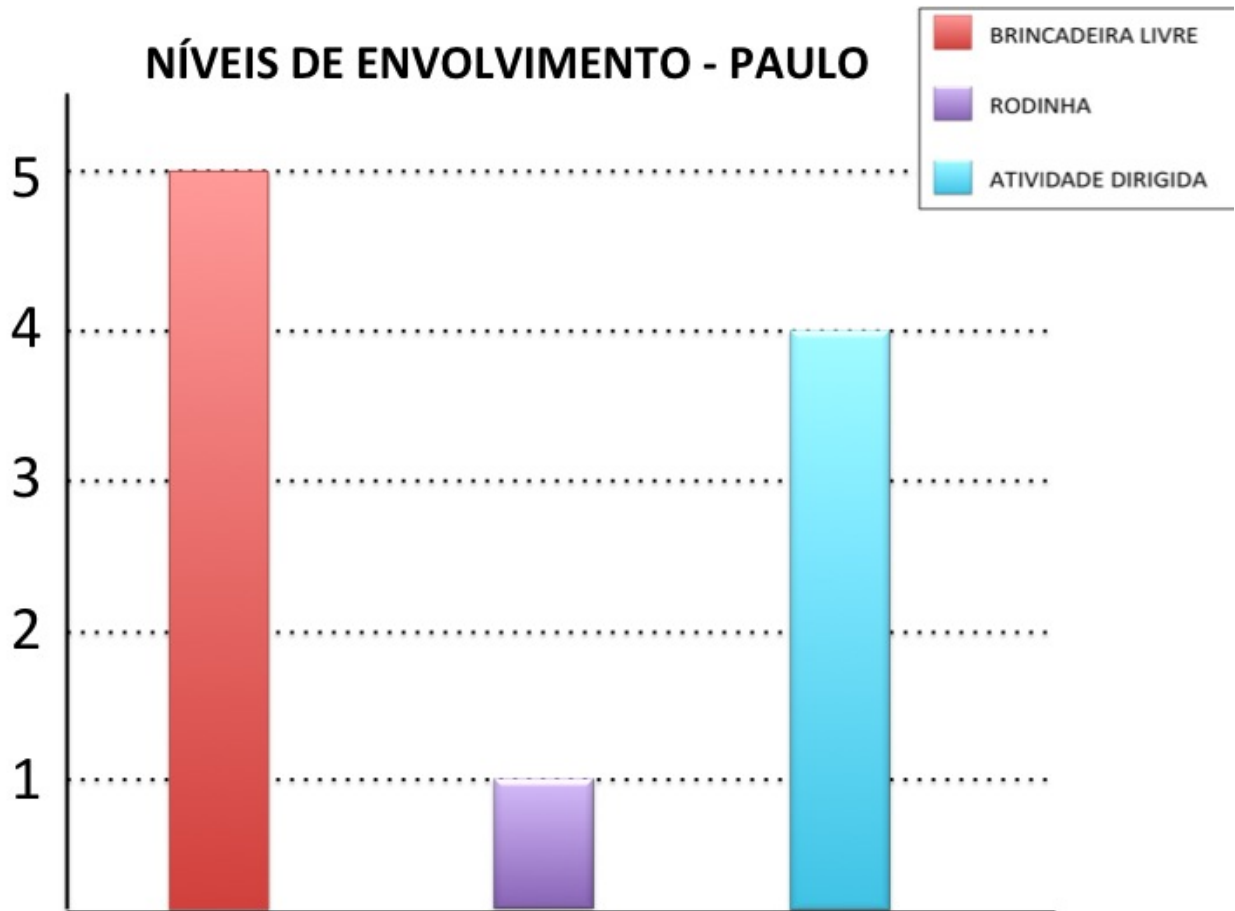


Gráfico 3 - Níveis de Envolvimento de Paulo

3.1.4 Análise do envolvimento e bem-estar de Alan – Masculino B

Observação do aluno Alan – Brincadeira Livre – 28/11/2012 – 16h45

(Gravação: MB.2811.1645.A.MOV)

Descrição do Contexto:

Estávamos em sala de aula e, após o lanche, deixamos que os alunos brincassem livremente até 17h15, quando iríamos ao parque. Assim, eles podiam escolher do que gostariam de brincar. O hipopótamo de legos estava perto da porta e Alan estava ali ao lado montando algo com os legos. Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 18 alunos.

Episódio observado:

Alan estava brincando de lego, quando percebeu que eu me aproximei e com voz forte disse: “Olha Tia Luísa!”. Respondi: “Oi, amor!”. Ele coçou o nariz, deu um sorriso e me mostrou o que estava montando. Eu disse: “Que legal! Que que é isso?”. Ele respondeu: “Um helicóptero!”. Nesse momento, aproximou-se o Pedro mostrando-me a amiga que estava fazendo algo que não era legal. Alan, primeiramente continuou brincando com o lego, mas depois olhou para ver de quem estávamos falando e voltou a olhar para seu brinquedo. Enquanto eu falava com essa amiga, ele olhou rapidamente para ela e voltou a olhar para o que estava montando. O Pedro aproximou-se dele e lhe perguntou balançando seu braço, pois Alan não tirava o olho dos legos que estava montando: “Posso brincar com você, Alan?”. Ele respondeu dizendo que podia e começou a explicar-lhe o que ele teria que fazer. Eles começaram a procurar uma alguma peça na caixa organizadora de legos, que era em formato de hipopótamo, sendo, pelas crianças, chamada de hipopótamo de legos. Aproximou-se mais um amigo que também já foi procurando a peça. Alan deixa-os procurando e volta a montar o que já tinha começado. Vai até o hipopótamo de legos, procura uma peça e quando a encontra, logo a encaixa. Pedro lhe pergunta, mostrando uma peça: “Pode ser essa?”. Alan disse que não e explicou-lhe novamente qual a peça que queria. Aproximou-se mais um amigo querendo mexer no hipopótamo de legos e como chegou com o pé bem próximo ao que Alan estava montando ele falou com voz forte e empurrando a perna do amigo: “Pára!”. Quando o amigo se afastou ele abaixou o tom de voz e disse: “Você vai destruir!”. O amigo saiu e ele continuou montando o lego, com um olhar bem fixo nele. Pedro

perguntou-lhe outra coisa, que não consegui ouvir, e Alan demorou um pouco para responder, pois estava concentrado, parecia estar terminando o raciocínio de como encaixar as peças. Ele olhou rapidamente para o amigo respondendo que não e voltou a montar. Sentiu-se incomodado novamente com o amigo que quase havia pisado em seus legos, quando este apenas estava atrás dele. Alan chamou-lhe pelo nome, com a entonação de quem não estava gostando da presença dele ali. Mas mesmo o amigo não saindo de perto ele voltou a brincar.

Nesse episódio Alan parece estar desfrutando de sua brincadeira, demonstra estar feliz, à vontade e parece agir sem temor ou tensão. Assim, o bem-estar pôde ser evidenciado. Os indicadores de envolvimento identificados foram: a) *satisfação e comentário verbal*, evidenciados, por exemplo no momento em que Alan mostrou com alegria o que havia montado; b) a *energia* manifestada em diversos momentos em que estava montando o lego; c) a *concentração* e a *expressão facial*, notados por seu olhar fixo e olhos bem abertos; d) pelo cuidado que teve com o que estava montando, especialmente quando percebeu que um amigo quase pisou, podemos identificar a *precisão*; e e) a *persistência* que fez com que Alan, em meio às distrações, voltasse a sua brincadeira.

Diante dos vários indicadores encontrados e pelo efetivo envolvimento durante a observação, assim como por ser uma atividade rotineira, identificou-se o envolvimento de Alan neste episódio no nível 4. Supõe-se que a liberdade de poder escolher, criar e imaginar a brincadeira seja fundamental para que exista o envolvimento. Por isso, pode-se dizer que atividades menos estruturadas tornam o envolvimento da criança mais propício, pois permitem a ela liberdade de escolha e a fazem sentir-se parte daquilo que vai fazer.

Observação do aluno Alan – Rodinha – 28/11/2012 – 14h25

(Gravação: MB.2811.1425.B.MOV)

Descrição do Contexto:

Conforme é a rotina da turma, as crianças chegaram na sala de aula, pegaram em suas mochilas as agendas e os estojos. A primeira colocaram em cima do armário que fica perto das janelas. O segundo nas mesinhas. Como de costume, sentaram-se na rodinha em frente ao quadro negro. Na rodinha, a professora contou-lhes uma história, pois como atividade eles teriam que fazer um

desenho da parte que mais gostassem da história, que seria mostrado a cada pai, mãe ou responsável, na reunião de pais que aconteceria à noite.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 18 alunos.

Episódio observado:

As crianças estavam sentadas no chão, em várias fileiras, olhando para a professora. Ela estava sentada em uma das cadeirinhas, para que ficasse mais alta e facilitasse a visualização da história, 'A Fada Emburrada'. Alan estava sentado na última fileira de alunos, mexendo em sua meia do pé esquerdo. Olhou para o tênis, desamarrou o cadarço, tirou o tênis do pé e colocou novamente, parecendo estar arrumando-o. Ele tirou de novo, mas só o calcanhar, puxou o cadarço e, com a perna dobrada, empurrando o pé contra o chão, tentou colocar de volta o tênis. Quando conseguiu, puxou o cadarço com força e começou a tentar amarrar. Até este momento ele estava compenetrado com seu tênis, olhando fixamente para ele. Então, entrou na sala a professora de outra turma e a história foi interrompida. Alan levantou o rosto para ver quem era, olhou novamente para o cadarço e terminou de amarrá-lo. Olhou novamente para a professora e ficou observando as duas conversando, olhando para uma e para a outra. Até mudou sua posição, sentando-se em cima das pernas e dos pés. Depois olhou para o colega ao lado, pegou em sua nuca, brincando com ele. O colega lhe disse algo e virou para frente. A professora voltou a contar a história. Alan pegou novamente na nuca do amigo e virou-se para frente. O amigo disse-lhe algo e aproximou-se empurrando seu ombro e rindo. Alan demonstrou em si como tinha que fazer, empurrando ao mesmo tempo sua própria barriga com a mão direita e com a esquerda a nuca e inclinando o corpo, como se tivesse, de fato, sido empurrado. No momento em que o amigo foi tentar fazer em Alan, a professora viu, chamou-lhe a atenção e pediu-lhe que se sentasse em uma mesinha. O amigo tentou explicar que Alan também estava brincando e que foi ele quem havia pedido, mas a professora não o escutou. Alan ficou olhando para a professora, enquanto ela chamava a atenção do amigo, e quando ela voltou a contar a história ele olhou, por um tempo, o livro, mas logo começou a olhar outras coisas na sala. Olhou para uma amiga que estava sentada à sua frente e que estava prestando atenção na história, inclinou seu corpo, apoiando as duas mãos no chão e no ouvido da amiga fez um barulho, como se fosse de leão rugindo. Foi no amigo ao lado dela e fez a mesma coisa e já achando graça, fez a mesma coisa no amigo que estava ao seu lado.

No episódio acima, Alan encontra-se muito envolvido com seus com o tênis e ausente da leitura da história. Sua atenção esteve voltada para a meia, para o tênis, para a professora que entrou, para os amigos, para a sala de aula, mas não para a história. Assim, considera-se que Alan esteve no nível 1 de envolvimento.

Percebe-se que Paulo e Alan, nos episódios da rodinha, estiveram bastante distraídos, sendo algo não observado ou ignorado pela professora. Portanto, mais uma vez é conveniente destacar a importância de atentar-se para o envolvimento dos alunos, especialmente nesses momentos em que a professora está ou falando, ou lendo uma história. Sabe-se que não é tarefa fácil, pois além de estar atenta ao que ela está falando ou lendo, ela tem que estar atenta aos alunos.

Observação do aluno Alan – Atividade Dirigida – 27/11/2012 – 14h13

(Gravação: MB.2711.1413.C.MOV)

Descrição do Contexto:

Após chegarmos na sala de aula, fizemos rapidamente a rodinha, na qual a professora apenas explicou aos alunos que ela iria entregar um envelope grande para cada um e que nele eles fariam um desenho bem bonito do que eles quisessem, pois dentro deste envelope colocaríamos o relatório que iria ser enviado para a casa deles, para seus pais ou responsáveis.

Presentes na sala de aula: a professora regente, eu, que sou a professora auxiliar da turma, e 17 alunos.

Episódio observado:

Nesse momento Alan estava desenhando no envelope que iríamos colocar o relatório para enviar à família. Eu me aproximei dele ele ficou me olhando. Eu disse-lhe: “Vamos Alan!”. Ele rapidamente voltou seu olhar para o desenho e continuou desenhando. Fez movimentos com a boca, parecendo estar concentrado e se esforçando. Eu elogiei o desenho de outra criança e ele manteve-se concentrado. Outras crianças, porém, levantaram-se para ver o desenho do qual eu tinha falado. Depois de perceber o movimento Alan levantou a cabeça para olhar o desenho do amigo. Depois ele deu uma risada de um comentário feito por um amigo. Encurvou-se na mesa para chegar bem próximo ao pote de giz, que estava no centro da mesa. Uma amiga se aproximou de sua mesa, dizendo que não era legal eles estarem rindo do desenho de um amigo, e saiu. Os amigos do grupinho em que Alan estava começaram a conversar, inclusive ele. Alan disse a

algum dos amigos: “Você nem sabe jogar futebol!”. Sentou-se, pintou mais um pouco, mas continuou a ouvir o que diziam. E disse com voz forte que era pior do que três amigos. E voltou a desenhar com força e velocidade. Comentou em relação ao desenho: “Eu tinha que pintar esse bicho de marrom”. Pegou o marrom e começou a pintar. Me chamou e disse, sorrindo e com voz forte: “Ô Tia, eu tô fazendo eu e o Henrique brincando, sabe de que?”. Eu lhe perguntei: “De que, meu amor?”. Ele respondeu: “Cowboy!”. Eu comentei: “Muito legal, amor!”.

Alan aparentou sentir-se seguro, como também não demonstrou tensão. Ele sorriu, conversou com os amigos e demonstrou estar sentindo-se bem. Portanto, pode-se dizer que o bem-estar pôde ser notado. Também observou-se alguns indicadores de envolvimento: a) a *concentração*; b) a *energia*; c) a *expressão facial*; d) o *comentário verbal*; e e) a *satisfação*. Alan, no começo do episódio, estava concentrado na atividade. Ele se distraiu com a conversa que começou após o elogio que fiz a um aluno. Ao final, conseguiu concentrar-se um pouco.

Identificou-se Alan no nível 3 de envolvimento, como atividade quase contínua, com alguns períodos mais intensos e algumas interrupções. Também foi uma atividade na qual ele estava razoavelmente interessado, como pôde ser notado no momento em que ele conta o que estava desenhando. Pode-se supor que, para que o envolvimento de Alan tivesse sido maior, uma intervenção no momento da conversa poderia ter sido pertinente.

A seguir apresenta-se um gráfico representando o envolvimento de Alan nos diferentes momentos observados.

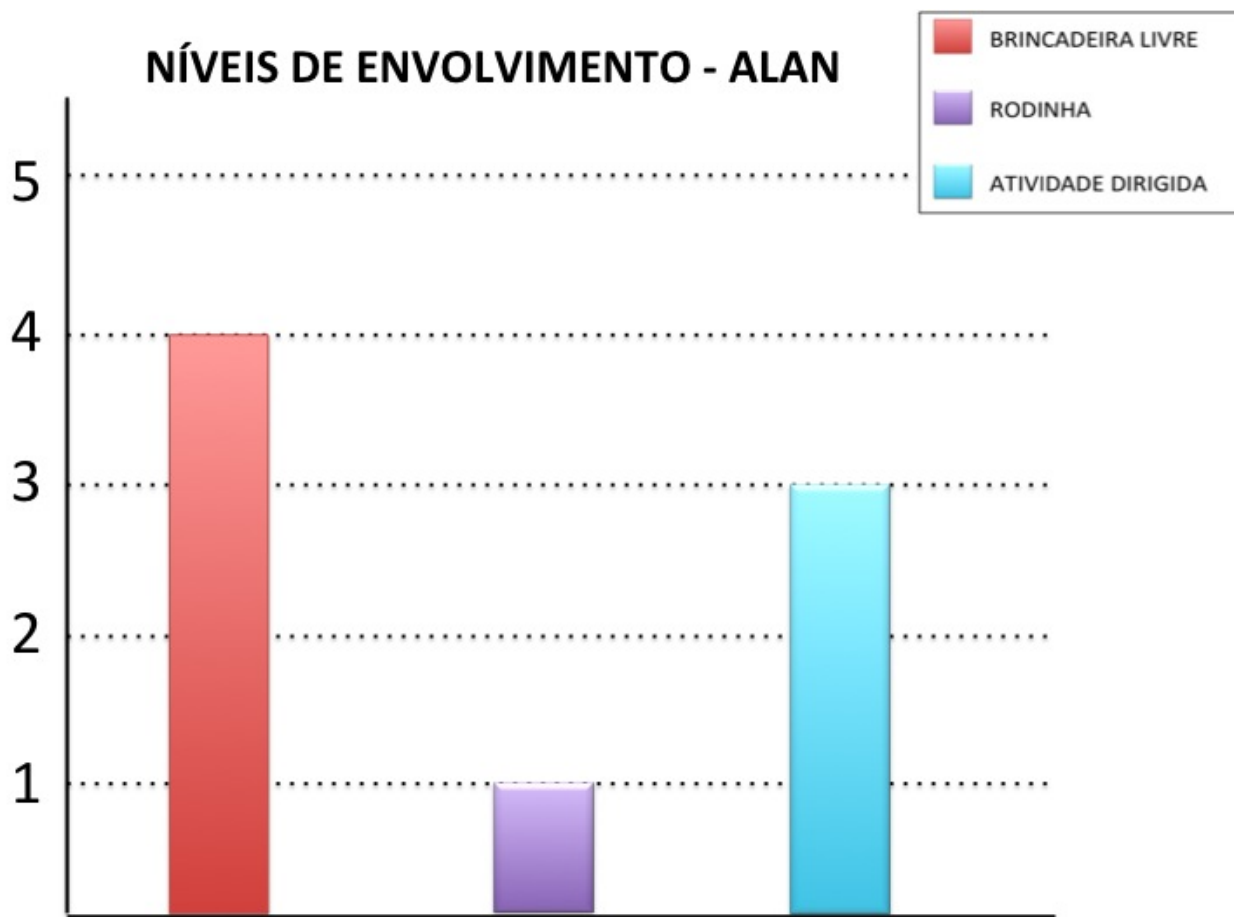


Gráfico 4 - Níveis de Envolvimento de Alan

3.2 Análise comparativa dos níveis de envolvimento

A seguir serão apresentados: um gráfico que represente os níveis de envolvimento de Letícia e de Ana, assim como a média de envolvimento das duas alunas; um gráfico que represente os níveis de envolvimento de Paulo e de Alan, assim como a média de envolvimento dos dois alunos; e um gráfico que represente as médias de envolvimento entre os alunos do sexo masculino e feminino. Ao observar se há relação entre os resultados de envolvimento com os alunos do sexo feminino e masculino dos 4 alunos observados as professoras poderão questionar-se e refletir se há diferentes maneiras de envolver meninos e meninas naquela turma.

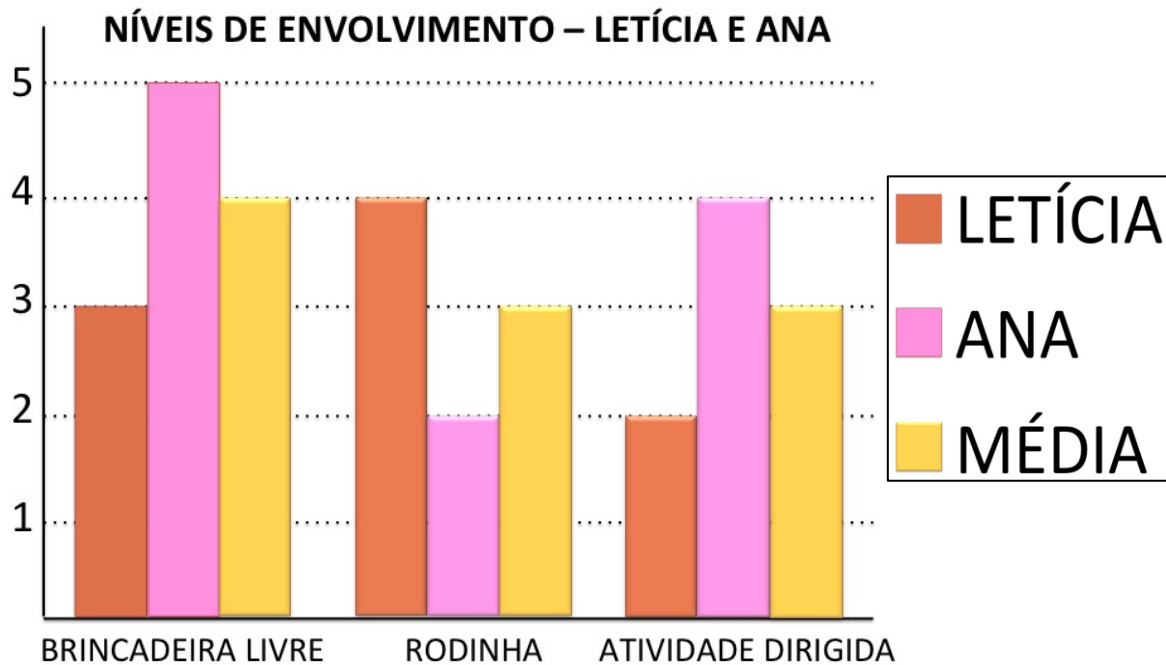


Gráfico 5 - Níveis de envolvimento de Letícia e Ana

Conforme nota-se no Gráfico 05, na brincadeira livre e na atividade dirigida, Ana teve maior envolvimento do que Letícia e na rodinha, Letícia teve maior envolvimento do que Ana. Percebe-se dentro da amostra de participantes observados, que as alunas do sexo feminino envolvem-se nas atividades em níveis diferentes. Ana, por exemplo teve altos níveis de envolvimento na brincadeira livre e na atividade dirigida, o que ocorreu com Letícia no momento da rodinha. Ratifica-se, então, a necessidade do professor estar atento às particularidades de cada aluno e suas reações nos diferentes tipos de atividades propostas.

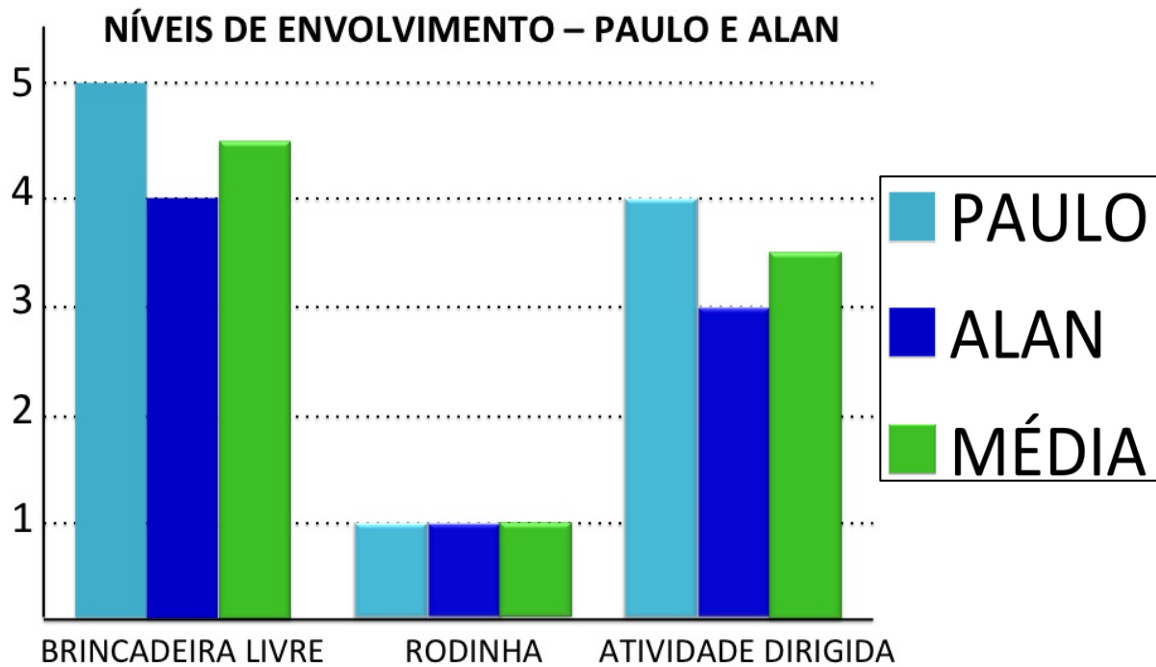


Gráfico 6 - Níveis de envolvimento de Paulo e Alan

Em relação ao Gráfico 06, Paulo e Alan tiveram na rodinha o mesmo nível de envolvimento, o nível 1. Na brincadeira livre e na atividade dirigida Paulo teve maior envolvimento, em relação ao Alan, sendo, porém, níveis muito próximos. Pode-se supor que o perfil dos meninos seja parecido. Conforme observado, eles tendam a ter altos níveis de envolvimento na brincadeira livre, entre médios e altos níveis de envolvimento nas atividades dirigidas e baixos níveis de envolvimento nos momentos da rodinha. Diante dos baixos níveis de envolvimento dos meninos na rodinha, as professoras poderiam buscar encontrar na rodinha meios para causar maior interesse nos meninos.

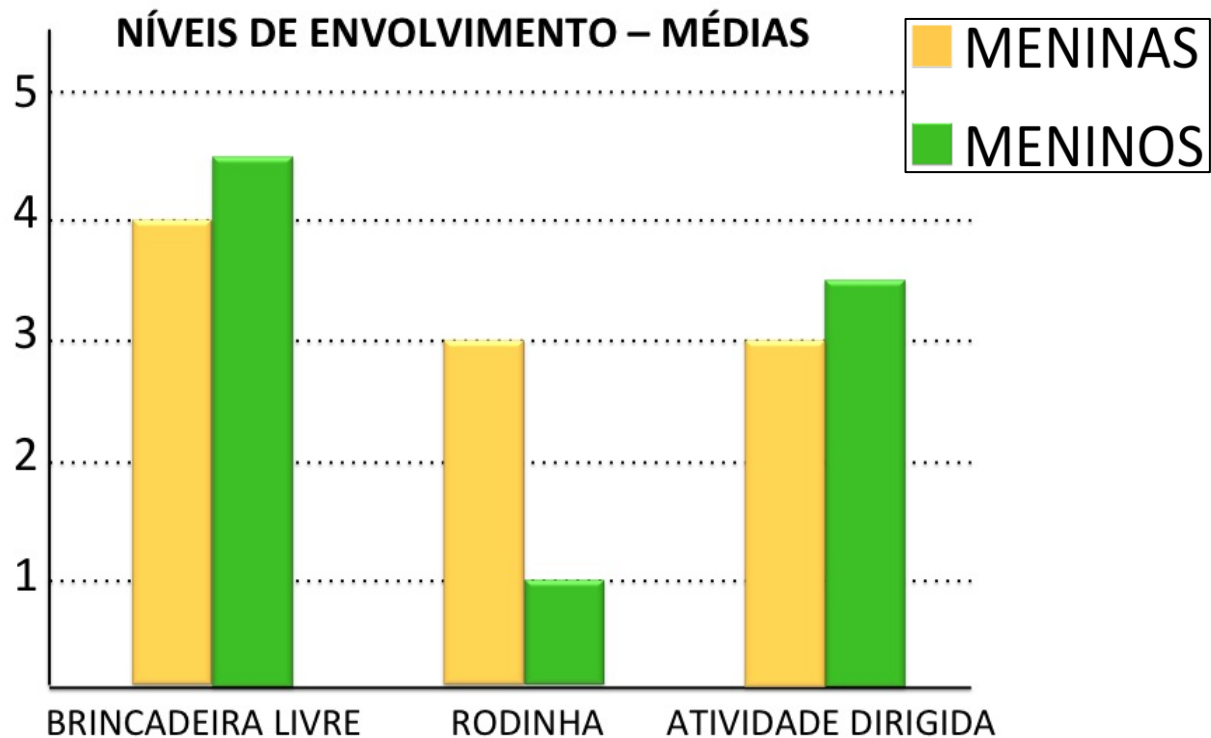


Gráfico 7 - Média dos níveis de envolvimento de dos alunos do sexo feminino e masculino

Comparando-se as médias dos níveis de envolvimento entre os alunos do sexo masculino e feminino observados, percebe-se que na brincadeira livre e na atividade dirigida a média de envolvimento dos meninos foi superior à das meninas, com uma pequena diferença. Na rodinha o envolvimento das meninas foi consideravelmente maior em relação ao dos meninos. Evidenciando novamente a necessidade das professoras avaliarem a maneira como estava sendo feita a rodinha, buscando-se estratégias mais interessantes para os meninos.

3.3 Análise dos quatro alunos nos diferentes momentos observados

3.3.1 Brincadeira livre

Cada vez mais estudos tem sido feitos sobre a brincadeira e sua importância no desenvolvimento infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ressalta:

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde

representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, v.2, p.22).

Portanto, atentar-se ao envolvimento das crianças na brincadeira livre torna-se relevante, especialmente quando se conhece seu valor para o desenvolvimento da criança.

Segue gráfico que representa os níveis de envolvimento das quatro crianças observadas, na brincadeira livre.

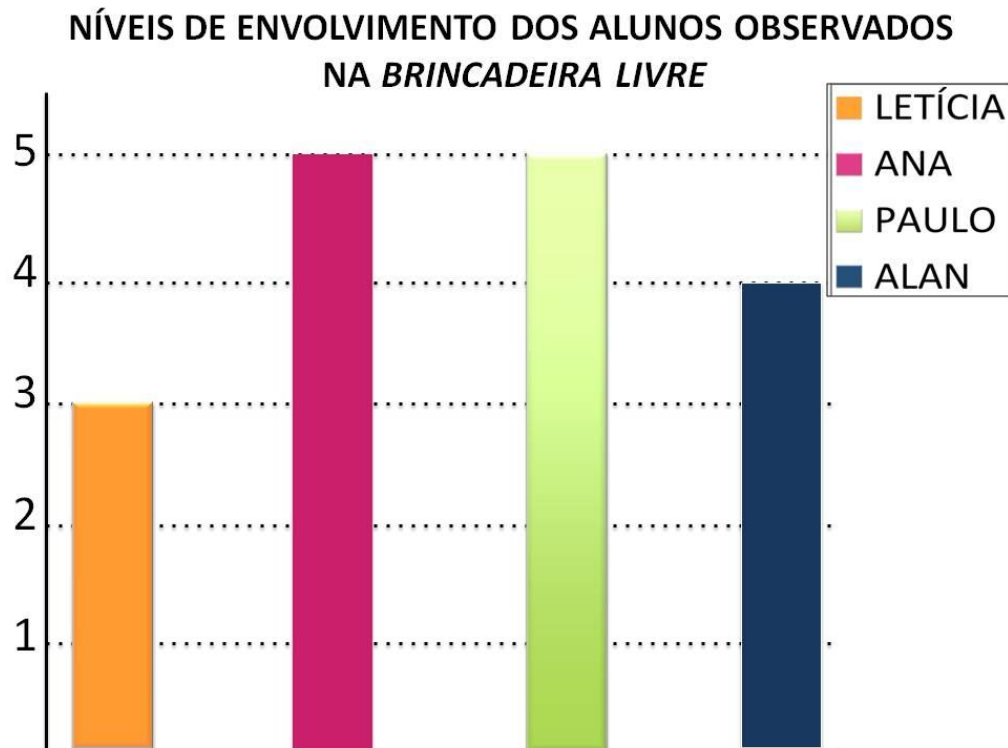


Gráfico 8 - Níveis de Envolvimento na Brincadeira Livre

Percebe-se no gráfico acima, que Ana e de Paulo alcançaram o nível máximo de envolvimento no episódio observado: o nível 5. Alan conseguiu chegar ao nível 4 de envolvimento e Letícia chegou ao nível 3. Diante disso torna-se pertinente destacar que, ainda que os momentos observados sejam de brincadeira livre, o professor é sempre um mediador e deve estar atento a seus alunos, inclusive em momentos de brincadeira livre, podendo criar estratégias para favorecer o envolvimento da criança e seu desenvolvimento.

3.3.2 Rodinha

A rodinha, ou roda de conversa, normalmente ocorre no momento inicial da aula, como uma forma de acolher as crianças, dialogar e promover diálogo e situá-las naquilo que acontecerá no dia.

A roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, v.3, p.138)

Segue gráfico que representa os níveis de envolvimento dos alunos observados, na rodinha.

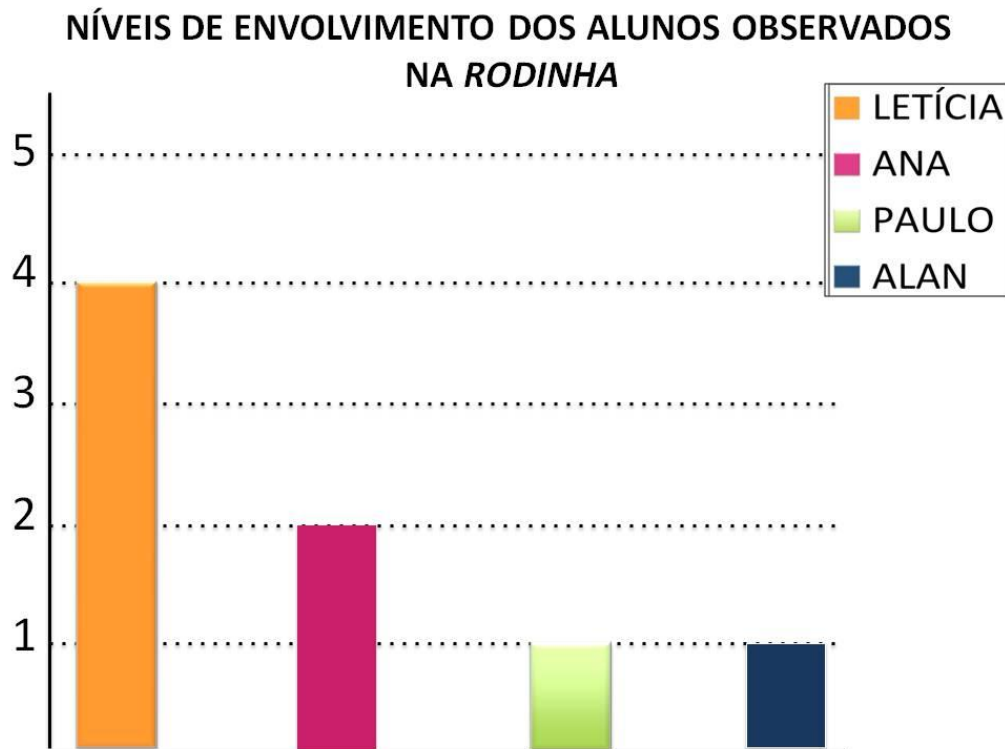


Gráfico 9 - Níveis de Envolvimento na Rodinha

Conforme pode-se observar no gráfico acima, os níveis de envolvimento dos alunos no momento da roda de conversa foram baixos, em sua maioria. Tendo Alan e Paulo obtido o nível 1 de envolvimento, Ana o nível 2 e Letícia o nível 4. Assim, perceber os níveis de envolvimento do

momento da rodinha é importante para que o professor veja se há algo que pode ser modificado para que esse momento seja mais proveitoso.

3.3.3 Atividade Dirigida

As atividades dirigidas possibilitam que as crianças trabalhem com diversos conhecimentos. Porém o professor não é o detentor de conhecimento, mas é ao mesmo tempo um aprendiz e um mediador.

Nessa perspectiva, o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, v.1, p.30).

Segue gráfico que representa os níveis de envolvimento dos alunos observados, na atividade dirigida.

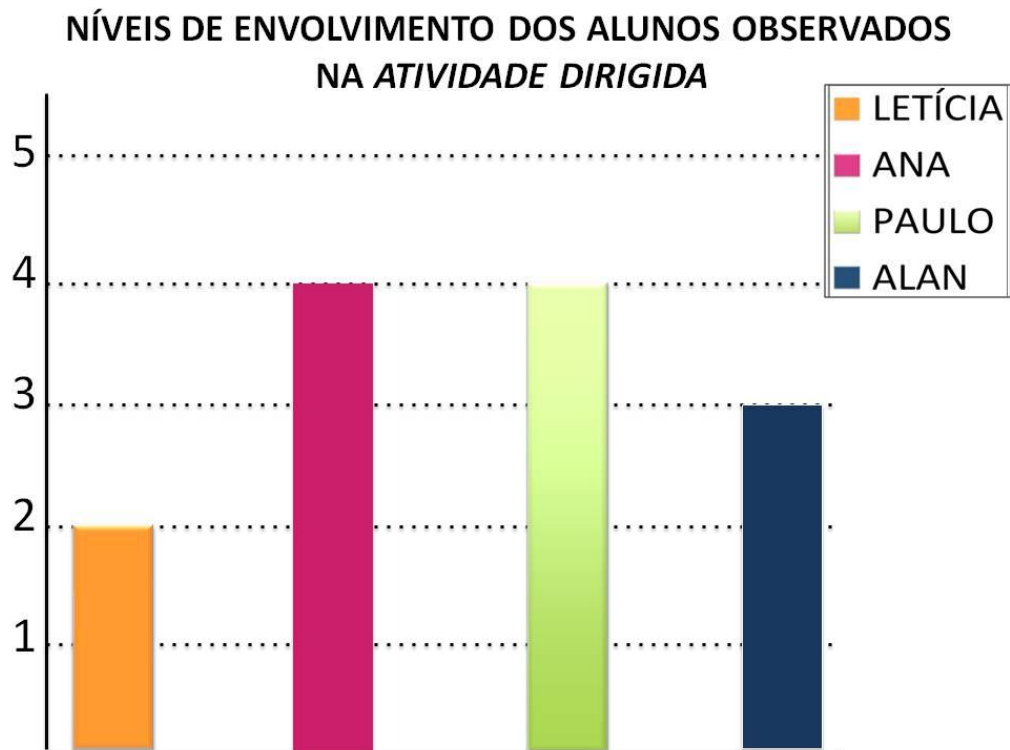


Gráfico 10 - Níveis de Envolvimento na Atividade Dirigida

Apenas na atividade dirigida, foi possível observar as quatro crianças no mesmo dia e na mesma atividade. Assim, como nota-se no gráfico acima, em uma mesma atividade as crianças envolvem-se em níveis diferenciados. Ana e Paulo, por exemplo, chegaram ao nível 4 de envolvimento, enquanto Alan chegou ao nível 3 e Letícia ao nível 2. Por isso Laevers (2004) destacou a importância da pessoa do professor e a maneira como ele intervém. Letícia, por exemplo, poderia ter se motivado e se envolvido mais caso, uma das professoras tivesse perguntado mais sobre seu desenho, dado alguma ideia referente para ela fazer, ou acrescentado algum desafio a essa atividade. Como Laevers (2004) destacou, o envolvimento ocorre quando há uma busca exploratória, o interesse intrínseco em descobrir como funcionam as coisas e as pessoas e a necessidade de experimentar e compreender melhor a realidade.

3.4 Reflexões sobre os resultados

Em relação ao bem-estar, foi possível perceber sua relação com o envolvimento das crianças. Os baixos níveis de bem-estar de uma criança podem dificultar ou impedir que ela tenha maiores níveis de envolvimento. Assim, cabe ao professor estar atento ao bem-estar das crianças. Podendo ele intervir de maneira a proporcionar maior bem-estar, as crianças se sentirão bem para poderem aprender e desenvolver-se, contribuindo, portanto, com a qualidade da educação infantil.

Conforme pôde-se notar nessa pesquisa, as observações do envolvimento da criança podem servir como pistas de como a criança está naquele momento. Quando a criança encontra-se envolvida, o professor pode perceber que sua prática pedagógica está adequada e está ajudando o aluno em seu desenvolvimento. Quando a criança não encontra-se envolvida, a professora deve refletir sobre sua prática pedagógica, pois as atividades propostas podem estar ou muito fáceis, ou muito difíceis, ou podem não fazer sentido para aquela criança (LAEVERS 1994 *apud* Oliveira-Formosinho e Araujo 2004).

Diante dos diferentes níveis de envolvimento, percebe-se que o professor encontra o desafio de contemplar a diversidade da turma e a individualidade de cada aluno. Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca:

Cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, às demandas do grupo e às individualidades de cada criança. (BRASIL, 1998, v.1, p.32)

Portanto, considerar a individualidade de cada aluno consiste em proporcionar uma educação que na prática respeite suas necessidades e ritmos individuais, a fim de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. “Individualizar a educação infantil, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar as crianças pelo que diferem, mas levar em conta suas singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural”(BRASIL, 1998, v.1, p.33). Assim, podemos perceber que, conforme Laevers (2004) havia afirmado, o professor tem um papel fundamental no envolvimento e bem-estar das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se almeja uma Educação Infantil de qualidade, busca-se que o aluno aprenda e se desenvolva da melhor maneira possível. Logo, conforme refletido anteriormente, o envolvimento, assim como o bem estar, tornam-se um indicadores muito pertinentes para verificar como o aluno está ao longo do processo, podendo ser eles ótimas ferramentas para os professores. O bem-estar de um aluno demonstra que ele sente-se seguro e à vontade no ambiente, podendo agir de maneira autêntica e com autoconfiança, contribuindo, portanto, para seu desenvolvimento. Da mesma forma um aluno envolvido – seja em uma brincadeira livre, uma conversa ou leitura na rodinha, uma atividade dirigida, ou qualquer outra atividade – está atuando em sua Zona de Desenvolvimento Proximal, no limite de suas capacidades, portanto, está se desenvolvendo. Assim, estar atento ao envolvimento e bem-estar de seus alunos é uma forma de estar monitorando o desenvolvimento dos alunos ao longo do processo, o que lhe permite, ao identificar algum aluno com baixo nível de bem-estar ou envolvimento, buscar meios para que esses níveis cresçam e a criança melhor possa se desenvolver. Como já citado, cabe ao professor

agir com intervenções estimuladoras, com sensibilidade e autonomia, respeitando as iniciativas das crianças e fazendo-os sentir-se parte do processo de aprendizagem.

O desafio do professor de estar atento ao desenvolvimento e bem-estar de vários alunos é grande, mais ainda quando, conforme pudemos perceber na pesquisa, em determinada atividade as crianças envolvem-se de maneiras diferentes. Assim, torna-se essencial contemplar a diversidade da turma e a individualidade de cada aluno, proporcionando-lhes uma educação que valorize e impulse suas potencialidades e respeite e leve em consideração suas dificuldades e necessidades. Porém, atentar-se ao envolvimento e o bem-estar dos alunos não consiste apenas em um grande desafio para o professor. Traz consigo benefícios não apenas para o aluno e seu desenvolvimento, como também ao professor que, diante de suas reações entusiásticas e frente a seus esforços bem-sucedidos, sente-se mais seguro e com grande satisfação em nível profissional e pessoal. Em síntese, os dados mostraram que tem sentido considerar o envolvimento e o bem-estar como fatores de qualidade para a educação infantil.

PARTE 3

PERSPECTIVAS FUTURAS

PERSPECTIVAS FUTURAS

Finalizo este trabalho de conclusão de curso alegando que ele não será o fim da minha formação, mas apenas a conclusão de mais um ciclo: o da graduação. Tenho muito interesse em continuar trabalhando na educação infantil e aprofundar em estudos que acrescentem minha formação profissional. Confesso não saber ao certo a minha meta profissional para um futuro distante, porém, espero continuar atuando em prol de uma educação de qualidade. Diante da experiência encantadora que tive como estagiária da educação infantil, optei por começar minha carreira como professora deste segmento da educação. Começo, então, o ano de 2013 contratada como professora auxiliar de outra escola de educação infantil, com muito ânimo para seguir adiante.

Em meus planos estão fazer um mestrado, porém achei prudente, antes de tomar esta atitude, refletir e ter mais clareza sobre minhas metas profissionais, assim como avaliar outras possibilidades de universidades que também poderiam enriquecer minha formação. Assim, atualmente, penso em fazer uma especialização em três possíveis áreas: educação infantil, alfabetização e letramento ou psicopedagogia. Acredito que as três áreas são pertinentes à minha formação, portanto, pretendo avaliar qual delas poderia me acrescentar mais de imediato, assim como avaliar as possibilidades de oferta que existem aqui em Brasília.

Desejo que nós, pedagogos, possamos, com nossa luta diária, contribuir para que a educação do nosso país cresça em quantidade e em qualidade. Assim, espero que este trabalho de conclusão de curso acrescente algo àqueles que a ele tiverem acesso e que, ao longo da minha caminhada profissional, eu seja uma educadora e uma aprendiz, que busque fazer a diferença onde quer que eu esteja.

De tudo ficaram três coisas: a certeza de que estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo, fazer da queda, um passo da dança, do medo, uma escada, do sonho, uma ponte, da procura, um encontro.

Fernando Pessoa

REFERÊNCIAS

AMARAL, Susana Isabel Cardoso Alves de. *Comportamentos-problema em creche e práticas educativas*. Aveiro, 2008. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro. Disponível em: <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2009001020>>. Acesso em jan. 2013.

AMARANTE, Marília Bastos. *Envolvimento e bem-estar como fatores de qualidade na educação infantil: um estudo em contexto educativo bilíngue*. Brasília, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília.

BARROS, Laura Maria Dias de. *O envolvimento da criança de três anos em grupos heterogêneos : um estudo em contextos pedagógicos diferenciados*. Braga, 2003. Dissertação de mestrado. Universidade de Minho.

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

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BONDIOLI, Anna. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, Anna. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

CALDEIRA, Laura Bianca. *O conceito de infância no decorrer da história*. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf>. Acesso em fev. 2013.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Considerações sobre qualidade na educação infantil*. Cadernos de Pesquisas. 2003. n.119, pp. 85-112.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa. *Educação Moral e qualidade na Educação Infantil: Desafios ao professor*. Brasília, 2005. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de administração de empresas*. São Paulo: v.35, n.3, p.20-29, mai./jun. 1995a. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_tipos_fundamentais.pdf > Acesso em jan. 2013.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*. São Paulo: v.35, n.2, p.57-63, mar./abr. 1995b. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy.pdf > Acesso em jan. 2013.

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

_____. *Deep-level-learning and Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven. 2005a. Research Centre for Experiential Education Leuven University.

_____. *Sics (Ziko). Well-being and involvement in Care. A Process-oriented Self-Evaluation Instrument for Care Settings*. Leuven, 2005b. Research Centre for Ex

: <<http://www.kindengezin.be/img/sics-ziko-manual.pdf>> . Acesso em jan. 2013.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Revista Travessias, v.2, n.3, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>>. Acesso em jan. 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAUJO, Sara Barros. *O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação*. Analise Psicológica, 2004; 1(XXII): p.81-93. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>. Acesso em nov. 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A Avaliação. In: BERTRAM, Tony; PASCAL, Christine. *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009, p. 9-15.

PASCAL, Christine; BERTRAM, Tony. *Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2009.

_____. *Effective Early Learning Programme Child Involvement Scale*. Centre for Research in Early Childhood. University College Worcester. Disponível em <http://www.decd.sa.gov.au/farnorthandaboriginalands/files/links/link_104984.pdf> . Acesso em nov. 2012.

PIVA, Vivian Martins; CORDEIRO, Maria Helena B. V. Do Pro PIVA, Vivian Martins; CORDEIRO, Maria Helena B.V. *Um estudo utilizando avaliação a escala LIS-YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas)*. IX Congresso Nacional de Educação. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2502_2013.pdf> Acesso em nov. 2012.

REIS, Lara. *Envolvimento e bem-estar das crianças: Dimensões de qualidade na Educação Infantil*. Brasília, 2011. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília.

SANTOS, Lúcia; JAU, Júlia. *À conversa com Ferre Laevers*. Entrevista, 2008. Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf>. Acesso em nov. 2012.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. *Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade*. Brasília, 1998. Mimeo.

_____. *Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na educação infantil*. Significados e desafios da qualidade. In: Tacca, Maria Carmen V.R. (Org.). *Aprendizagem trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

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

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Org. Michael Cole. 7. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.