

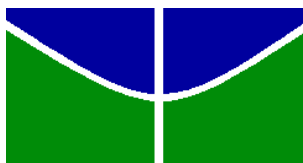


UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARÍLIA BASTOS AMARANTE

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR COMO FATORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CONTEXTO EDUCATIVO BILÍNGUE.**

Brasília-DF, novembro de 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARÍLIA BASTOS AMARANTE

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR COMO FATORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CONTEXTO EDUCATIVO BILÍNGUE.**

Brasília-DF, novembro de 2011

Marília Bastos Amarante

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR COMO FATORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CONTEXTO EDUCATIVO BILÍNGUE.**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Maria Fernanda Farah Cavaton

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora Doutora Norma Lúcia Neris Queiroz

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Brasília, novembro de 2011.

MARÍLIA BASTOS AMARANTE

**ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR COMO FATORES DE QUALIDADE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM CONTEXTO EDUCATIVO BILÍNGUE.**

Comissão Examinadora:

Prof.^a. Dr.^a Maria de Fátima Guerra de Sousa (Orientadora)

Universidade de Brasília

Prof.^a. Dr.^a Maria Fernanda Farah Cavaton

Universidade de Brasília

Prof.^a. Dr.^a Norma Lúcia Neris Queiroz

Universidade de Brasília

Brasília, novembro de 2011.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a execução dele, em especial a minha família por todo o apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por iluminar e guiar meus caminhos. Sem Ele, nada seria possível.

À minha mãe, meu pai e minha irmã pela paciência, apoio e incentivo na concretização deste trabalho.

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

Às crianças dos colégios onde estagiei, pelo acolhimento e inesquecíveis momentos compartilhados. Sem o carinho deles, não teria sido possível este estudo.

Às professoras com quem trabalhei, pelos momentos de aprendizagens e oportunidades de crescimento a mim proporcionadas durante os dois anos de estágio.

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	v
AGRADECIMENTOS	vi
SUMÁRIO	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
APRESENTAÇÃO	11
PARTE 1 - MEMORIAL EDUCATIVO	12
PARTE 2 – MONOGRAFIA	20
CAPÍTULO I- Referencial teórico	20
1.1 Educação infantil e Educação bilíngue.....	21
1.1.1 Educação infantil.....	21
1.1.2 Educação bilíngue.....	24
1.2 Qualidade, Envolvimento e bem-estar.....	27
1.2.1 Qualidade na educação infantil.....	28
1.2.2 Envolvimento e bem-estar.....	33
CAPÍTULO II - Metodologia	40
2.1 Caracterização do campo de pesquisa.....	42
2.2 Espaço físico e a rotina diária.....	43
2.3 Procedimentos.....	46
CAPÍTULO III – Apresentação e Discussão dos resultados	49
CAPÍTULO IV – Considerações Finais	64
PARTE 3 - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	66
REFERÊNCIAS	68

LISTA DE FIGURAS E QUADRO

Figura 1 – Dimensões da qualidade segundo a teoria da educação experiencial proposta por Ferré Laevers.....	34
Figura 2 - Planta baixa da sala de aula.....	44
Quadro 1 – Grade horária das atividades.....	45
Figura 3 – Representação gráfica do estudo.....	48

AMARANTE, Marília Bastos. **Envolvimento e bem-estar como fatores de qualidade na educação infantil: um estudo em contexto educativo bilíngue**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2011.

RESUMO

Este trabalho teve o objetivo de analisar o envolvimento e bem-estar como fatores de qualidade na educação infantil, em um contexto educativo bilíngue. Seu referencial apresenta a educação infantil, a educação bilíngue e uma discussão sobre a qualidade na educação infantil, enfocando as dimensões envolvimento e bem-estar. Algumas considerações foram feitas sobre a importância do espaço na educação infantil de qualidade em sala de aula. A pesquisa foi realizada a partir da observação de três crianças, entre 3 e 4 anos, escolhidas aleatoriamente, em três momentos diferentes da rotina em sala de aula de uma escola bilíngue. A observação evidenciou que, duas das três crianças apresentaram sinais de envolvimento. O terceiro aluno, mostrou evidências de bem-estar, mas pouco se envolveu nas atividades trabalhadas. O espaço da sala de aula, contexto das atividades desenvolvidas, contribuiu para o bem-estar e envolvimento dos alunos colaborando, assim, para uma educação infantil de qualidade.

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

AMARANTE, Marília Bastos. **Envolvimento e bem-estar como fatores de qualidade na educação infantil: um estudo em contexto educativo bilíngue.** Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2011.

ABSTRACT

The main focus of this final project is to analyze the involvement and well-being as quality aspects of early childhood education in a bilingual context. The importance of an experiential education was taken into consideration. Three randomly chosen children aged between 3 and 4 took part in conducted research focusing on each one's daily routine. They were observed in three situations ranging from the least to the most monitored: free play, circle and center. The research concluded that two of them showed signs of involvement in classroom activities. The third, who got involved poorly in activities conducted, presented signs of well-being. It comes to show that having a healthy classroom atmosphere and developing the right activities contributes to the quality of childhood education.

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

APRESENTAÇÃO

A qualidade na educação para os primeiros anos de vida da criança é cada vez mais, procurada no contexto educacional brasileiro. Para que um programa educativo seja considerado de qualidade, deve haver a preocupação em proporcionar à criança um ambiente prazeroso acolhedor, seguro e confiável. Um ambiente que estimule a criança e a envolva cognitivamente e afetivamente no processo educativo (SOUSA, 1998). Sendo necessário, portanto, que, diariamente, se busque o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico a fim de alcançar a efetividade do aprendizado e do desenvolvimento.

O grau de bem-estar emocional e o nível de envolvimento são dois fatores que indicam se as ações educativas estão proporcionando aos alunos uma educação de qualidade. Se houver envolvimento, as potencialidades estão sendo desenvolvidas. Se houver bem-estar, preza-se o nível emocional (FERRÉ apud SANTOS E JAU, 2008).

Em busca de uma educação de qualidade, o objetivo deste trabalho foi analisar o envolvimento e bem-estar na educação infantil, em um contexto educativo bilíngue. Para esta pesquisa, foram observadas três crianças de uma escola bilíngue da cidade de Brasília e teve como base dois indicadores de qualidade: o nível de envolvimento e o bem-estar da criança.

Este trabalho se divide em três partes: o memorial, a monografia e as perspectivas profissionais.

O memorial é um relato sobre a minha trajetória educacional, com reflexões acerca das experiências vivenciadas e as razões que motivaram a realização deste trabalho.

A segunda parte, a monografia, está organizada em capítulos. No primeiro capítulo foi apresentado um panorama sobre o histórico da educação infantil e da educação bilíngue, seguida de uma reflexão sobre a qualidade na educação infantil, para então focar o envolvimento e bem-estar, destacando também, o espaço educativo na qual as atividades foram desenvolvidas. O segundo capítulo traz a metodologia utilizada na pesquisa, que se fundamenta em uma abordagem qualitativa, conduzida em forma de estudo de campo, por meio de observação no ambiente escolar. O terceiro capítulo mostra a análise e discussão dos dados. E por fim, são feitas as considerações finais do trabalho.

A terceira parte deste trabalho, correspondente às perspectivas profissionais, consiste em uma reflexão sobre as minhas intenções educativas e profissionais futuras.

PARTE 1

MEMORIAL

PARTE 1

MEMORIAL EDUCATIVO

Minha vida começou com o encontro dos meus pais na Universidade de Brasília. Ambos com 22 anos de idade se conheceram no alojamento estudantil, meu pai cursava Educação Física e minha mãe biblioteconomia. Apesar de morarem no mesmo prédio e terem amigos em comum, durante anos, não haviam se encontrado. Após se conhecerem, em menos de um mês, decidiram ficar juntos e minha mãe, em breve, ficou grávida da minha irmã Gabriela. Com a notícia da gravidez, fato que não surpreendeu a nenhum dos dois, pois já programavam ter um filho, meus pais resolveram morar na chácara que pertencia ao meu avô paterno. Quando minha irmã estava por volta do terceiro mês de vida, minha mãe engravidou novamente, e foi quando nasci.

Meus primeiros anos de vida foram nessa chácara localizada em Brazlândia. Eu, minha irmã e meus pais morávamos em um quarto/suíte na casa dos meus avós. Foi um período muito bom e harmonioso. Minha infância, apesar de não termos muito dinheiro, foi bem feliz. Brincávamos com terra, com as árvores e os animais da chácara. Minha avó também participava de algumas brincadeiras, como por exemplo, preparava goma para pregarmos bandeirinhas na festa junina e cozinhava deliciosos bolinhos de chuva para vendermos para nós mesmas. Essa brincadeira acontecia em vários períodos do ano, não necessariamente no mês de junho.

Enquanto meu pai finalizava seu curso na universidade, minha mãe, que já era bibliotecária, ficava em casa cuidando de mim e da minha irmã. Depois de formado, meu pai optou por fazer um curso de análise de sistemas. Nessa época ele trabalhava dando aulas de educação física em uma escola em Ceilândia. Aos poucos eles foram construindo a própria casa em uma parte da chácara, plantaram árvores frutíferas e plantas ornamentais e assim, pouco a pouco, foram concretizando a nossa própria moradia.

O meu primeiro colégio foi o Instituto Madre Blandina em Taguatinga. Ingressei com 5 anos de idade e saí na segunda série com 8 anos. Era um colégio que lecionava somente até a quarta série e o nosso uniforme era verde e branco. Durante o período que estive lá, me lembro de uma professora que era extremamente carinhosa e dedicada às crianças, lembro-me do local que tínhamos para brincar nas horas livres, pois possuíam algumas árvores espalhadas e, para minha visão de criança, eram gigantes. Recordo-me das apresentações que

fazíamos: dancei como baiana, joaninha, Xuxa, bailarina, fui Maria para recitar uma frase que na hora “h” me deu um branco, mas até hoje me lembro. A frase era: “Eis aqui a serva do Senhor, faça-se em mim segundo a tua vontade”. Não me saem da memória também algumas apresentações para os pais e para as mães e as lembranças que dávamos a eles, como caneca, blusa e porta retrato com minha foto.

Na segunda série, mudei-me para outro colégio, o CEMA, Centro Educacional Maria Auxiliadora, na Asa Sul. Esse colégio era bem maior que o Madre Blandina e no início me sentia deslocada. Os dois primeiros anos foram muito difíceis, tinha dificuldade de acompanhar as disciplinas e também de fazer amizades, pois sempre fui muito tímida. Acredito que nessa fase da minha vida, a minha timidez aumentou mais ainda. Estudei por um ano no turno vespertino e depois passei para o turno matutino. O meu primeiro ano estudando pela manhã foi ministrado por uma professora que eu odiava. Não sei o que ela me fez, mas eu não gostava de ir às aulas por causa dela. Mas logo o ano acabou e a professora seguinte era maravilhosa, ótima e carinhosa como pessoa, e muito dedicada e atenciosa como professora. Soube que mais tarde ela se tornou coordenadora pedagógica.

Nessa época, meu pai já trabalhava no hospital Sarah Kubitschek como analista de sistemas e minha mãe como bibliotecária no Superior Tribunal de Justiça. Para facilitar a nossa vida, já que todos trabalhavam ou estudavam no Plano Piloto, eles decidiram comprar um apartamento no Cruzeiro Novo. Durante a semana ficávamos no Cruzeiro e nos fins de semana íamos para a chácara.

Quando iniciei a 5ª série, passei a ter um professor para cada matéria e esses professores eram bem descontraídos. Sentia que havia me tornado definitivamente uma adolescente e percebia também ter mais liberdade dentro da escola. Foi então que comecei, junto com minha irmã, a praticar vôlei à tarde no colégio, o que contribuiu para a formação de um grupo de amizades. O esporte foi de grande ajuda para melhorar a maneira de eu me relacionar e interagir. Nós éramos mais de 10 meninas que ficávamos à tarde no CEMA para conversar e treinar vôlei. Nesses dias eu chegava ao colégio por volta das 7:30 da manhã e à noite era uma das últimas a sair.

Em sala de aula, não tinha muitos problemas com os conteúdos. Nunca fui a melhor da turma em nenhuma matéria, mas conseguia lidar com todas as disciplinas sem grandes frustrações. Lembro-me de vários professores do Ensino Médio, tanto os que me marcaram de forma positiva quanto os que me marcaram negativamente. Por exemplo, a professora de História do 1º ano, que além de ter o perfeito domínio do conteúdo, nos ensinava com bastante entusiasmo e paciência. O resultado foi que a turma inteira adorava e entendia a

disciplina. Um professor que me marcou de maneira ruim, foi um professor de Matemática, que lecionou no colégio apenas por 6 (seis) meses e trabalhou apenas um assunto durante todo esse tempo. Ele era chato e arrogante.

No segundo ano do Ensino Médio, todos os professores se juntaram e nos propuseram um projeto que consistia em criar uma peça de teatro, porém a regra era que durante as falas fossem citados conteúdos trabalhados nas disciplinas pelos professores em sala de aula. Os professores se empenharam bastante e os alunos também não deixaram a desejar. Para essa atividade, a turma foi dividida em grupos, os alunos estavam motivados e prestavam bastante atenção no conteúdo ensinado para poder encaixar no roteiro. Os professores ensinavam com entusiasmo e ajudavam os alunos na elaboração da peça. No final do ano, as peças de teatro foram apresentadas para o colégio inteiro e os jurados, convidados pelo colégio, elegeram a melhor peça de acordo com as diversas categorias. O interessante foi que vários dos assuntos estudados para a elaboração das falas desse trabalho em grupo foram cobrados na avaliação do PAS - Programa de Avaliação Seriada, realizada no final do ano.

Durante o Ensino Médio fiz as três etapas necessárias da avaliação do PAS e ingressei na Universidade de Brasília. Optei pelo curso de Pedagogia, pois não tinha noção de que profissão gostaria de ter futuramente. Uma grande amiga influenciou nessa escolha, para que pudessemos continuar estudando juntas. Não me arrependi em nenhum momento sequer em relação a essa escolha. É uma profissão muito bonita, enriquecedora e transformadora. O convívio no meio acadêmico me proporcionou várias experiências importantes e de grande crescimento pessoal e social.

Assim que entrei na UnB, no ano de 2006, achava tudo fascinante. A diversidade dos alunos, a maneira gratificante de os professores explicarem o assunto, até mesmo fazer cópia dos textos pedidos, era divertido. Foi uma fase essencial para que eu me sentisse parte da Universidade de Brasília. Durante o curso, tive professores muito bons que realmente me ensinaram a gostar da disciplina e ter vontade de me aprofundar no assunto, mas também tive professores que pouco contribuíram para um aprendizado significativo.

O primeiro ano foi importante para minha adaptação. Estava me acostumando com o ritmo das aulas, conhecendo melhor o curso e meus colegas pedagogos. No início, estranhei a maneira como os professores se relacionavam com os alunos, que consiste em orientar e instigar o aluno em relação a matéria, mas não os obrigam na leitura dos textos sugeridos. O aprofundamento no assunto tem que partir do interesse do aluno. Durante o ano tive uma grande amiga, muito esforçada e atenciosa, que contribuiu muito para a minha adaptação pois

ao lado dela me sentia mais segura. Infelizmente, nós perdemos contato com o tempo pois as grades horárias, nos semestres seguintes, caminharam diferentemente.

Em 2007, no terceiro semestre, a título de curiosidade, busquei conhecer outros cursos de diferentes departamentos da UnB. Frequentei disciplinas da Comunicação, da Administração, da Estatística, da Informática e de Inglês. Todas as aulas foram no ICC, o que me possibilitou vivenciar um ambiente interdisciplinar. Percebia que era um local de muita interação, com pessoas de diversos cursos trocando constantemente ideias, opiniões e vivências. Frequentando apenas a Faculdade de Educação, não percebi tão claramente esse sentimento. A Faculdade de Educação é distante do ICC e de outras faculdades e, como a grande maioria das matérias do curso de Pedagogia são ofertadas na própria FE, não há muita comunicação com outros cursos.

No quarto semestre, voltei a me matricular nas disciplinas do Curso de Pedagogia, afinal não queria ficar muito fora do fluxo. Nesse momento, estava preocupada com a quantidade de créditos necessários para me formar. Então quis fazer as disciplinas obrigatórias indicadas para o terceiro e quarto semestres.

No ano de 2008, também me inscrevi em várias matérias obrigatórias, frequentava as aulas do turno da manhã e da tarde. Foi nesse ano que fiquei desapontada, pela primeira vez, em uma disciplina. Foi o projeto 3 fase 1 e fase 2, que fiz simultaneamente. As aulas se resumiam em apresentação de trabalhos de mestrado e doutorado referentes à aprendizagem da criança. Eu achava as aulas massantes e pouco significativas, por isso não fazia nenhuma questão em entender os trabalhos apresentados.

No ano de 2009 fui para a Austrália a fim de complementar meus estudos de língua inglesa. Era a oportunidade para praticar o inglês que durante quatro anos, de 2005 a 2008, estudei na escola de idiomas Brasas. No decorrer do ano no exterior, além de vivenciar outra cultura, pude estudar, trabalhar, morar sozinha e, apesar de o intercâmbio não estar relacionado com a UnB, pude também observar uma creche de tempo integral localizada perto de onde morava. O meu objetivo era reparar na didática das aulas. Contudo, como eu tinha que frequentar as aulas de inglês no período matutino, só observava as crianças à tarde, que era o período em que elas brincavam na parte externa da escola. Por não ser remunerada e não estar aprendendo muito, fiquei apenas um mês.

No geral, o tempo na Austrália foi uma experiência enriquecedora que mudou completamente a minha maneira de ver o mundo e a lidar com ele, aprendi a ser mais independente e determinada. Foi um sonho que se tornou realidade e que jamais esquecerei.

Em relação à UnB, voltei mais segura e amadurecida para terminar o curso de Pedagogia e seguir com minha carreira profissional.

Assim que retornei ao Brasil, em 2010, voltei a estudar com mais entusiasmo e comecei a estagiar em um colégio franciscano. Consegui esse emprego por meio da minha amiga do terceiro ano, a mesma que me motivou a fazer o curso de Pedagogia. Ela me indicou para a coordenadora do colégio que, em seguida, me chamou para fazer parte da equipe.

A escolha pelo estágio foi a melhor opção, pois pude colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso de Pedagogia. Também pude entender melhor as disciplinas cursadas a partir das reações das crianças durante o processo de ensino-aprendizagem. As atividades sugeridas pelos professores do curso deixaram de ser somente expectativas e se tornaram mais efetivas. Com a prática, compreendia os limites dos alunos e buscava alternativas mais eficientes para atingir o objetivo desejado.

Nesse colégio, trabalhei com duas professoras bem diferentes, ambas, ótimas profissionais que valorizavam diferentes habilidades. As duas trabalhavam com crianças de 4 anos. Uma era muito carinhosa, atenciosa e seguia o plano de aula no tempo adequado dando tempo para que os alunos assimilassem o conteúdo e aplicassem o conhecimento em outros momentos propostos. A outra professora era mais espontânea, valorizava a independência e a criatividade dos alunos, e por isso não seguia rigidamente o plano da aula, com isso, as atividades obrigatórias eram passadas aos alunos mais brevemente.

Em relação à UnB, o início do ano de 2010 foi bem estranho. Não encontrava ninguém que havia estudado comigo, tudo estava diferente e não me sentia mais tão à vontade. De qualquer forma, sabia que tinha disciplinas para cursar e ainda precisava descobrir o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Foi um período angustiante, pois percebi que optei por conhecer os diversos ramos da Pedagogia, mas não havia me aprofundado em nenhum assunto. Durante o curso, eu havia feito matérias ligadas a área da música, história, psicanálise, da educação à distância, da educação ambiental, relacionado ao ambiente hospitalar e ao ambiente escolar. Enfim, conheci um pouco de cada área e não direcionei meus estudos em nenhum assunto em específico.

Dentre as matérias cursadas, cito as que mais se destacaram:

- História da Educação, por causa do assunto tratado e principalmente, pela forma como o professor a ministrava, demonstrando muita satisfação.
- Fundamentos da Educação Ambiental pelas maneiras alternativas de trabalhar com a educação em diferentes contextos educacionais.

- Educação Matemática 1 que me mostrou questões sobre a aprendizagem matemática das crianças, a qual observo na prática hoje em dia.
- Introdução à Classe Hospitalar que, com direito à visita ao HUB (Hospital Universitário de Brasília) e observações do trabalho desenvolvido por educadores naquele ambiente, me proporcionou uma visão linda sobre a importância do educador nos hospitais.
- Projeto 4 fase 1 em Educação a Distância, cujas ideias são diferentes e inovadoras. Apresentou-me uma nova dimensão da educação.
- Psicanálise e Educação, que apesar de ser um assunto complexo, foi muito esclarecedora em relação ao comportamento dos alunos.

Terminado o ano, decidi procurar outro colégio para fazer estágio. Minha opção era por um colégio cujo trabalho com a língua inglesa fosse central. Dois motivos foram decisivos para essa escolha. O primeiro deles era porque em um ano estaria me formando na UnB e sentia a necessidade de ter novas experiências em outro colégio. O segundo motivo era continuar praticando o inglês e não perder a fluência adquirida na Austrália.

Por meio da *internet* comecei a pesquisar sobre escolas bilíngues em Brasília e escolhi um colégio canadense. Deixei meu currículo na recepção e marquei um horário com a coordenadora da instituição. Fiz a entrevista e participei de duas aulas a fim de que observassem minha atuação com as crianças. Também pude observar a forma como eles trabalhavam. No final do ano, fui consultada acerca da possibilidade de estagiar no turno vespertino com uma turma de crianças de 3 anos de idade. Prontamente aceitei e no início de janeiro de 2011 fui ao colégio para a minha primeira semana de trabalho.

Tratando-se da UnB, o ano de 2011 começou com a procura por uma orientadora. Sabia que o assunto do Trabalho de Conclusão de Curso estaria relacionado com a educação infantil em um contexto bilíngue, mas não sabia exatamente sobre o quê iria investigar. Escolhi falar sobre a Educação Infantil, pois havia adquirido experiências durante os dois anos de estágio, e sobre o ensino bilíngue, pelo fato de ser o contexto educacional vivenciado no momento.

Infelizmente, não consegui encontrar um orientador no primeiro período e por isso deixei a monografia para o semestre seguinte. Enfim, identifiquei a professora que eu gostaria de ter como orientadora. Além de apreciar a maneira como ela trabalha, sua especialidade na área de educação infantil, atendia ao tema de meu interesse. Ao conversarmos, pedi para que me orientasse e enfim fui aceita.

Até o momento, continuo estagiando no colégio bilíngue, onde pretendo ficar até o final do ano quando me formarei. A decisão pelo colégio foi certa, adoro a maneira como trabalham em equipe, me sinto segura, pois temos apoio e ajuda por parte da coordenação pedagógica, sinto que o meu trabalho é valorizado, o que me incentiva a querer ser uma profissional cada vez melhor. Essa experiência profissional me ajudou a decidir o assunto que desenvolverei na monografia, e esse colégio bilíngue será a base para as minhas observações.

PARTE 2

MONOGRAFIA

CAPÍTULO 1

REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O referencial teórico inicia-se apresentando um panorama do histórico da educação infantil e da educação bilíngue

1.1.1 Educação Infantil

Ao longo da história do Brasil, o olhar sobre a criança passou por significativas mudanças. Foi compreendida como um ser que já nasce pronto e também como ser que nasce vazio, carente de elementos necessários para a vida adulta. Conforme Áries (1981, apud WEBDERLICH, 2006), até o fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular, eram vistas como homens de tamanho reduzido, sendo desde cedo inseridas no mundo adulto. Foi somente no início do século XVII, de acordo com Wenderlich (2006), que se iniciou o real sentimento de infância e o interesse pela própria criança.

Assim sendo, a partir da segunda metade do século XIX, começou o atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade devido a necessidade, cada vez maior, dos homens e mulheres entrarem no mercado de trabalho. Existiam, para os filhos de famílias de classe média e alta, pré-escolas que possuíam certas perspectivas educativas para o desenvolvimento das crianças. E para as classes de baixo poder econômico, predominavam os trabalhos de caráter assistencialista realizados em creches, cujas preocupações eram com o cuidado e a alimentação das crianças, sem contemplar as questões educativas. Kuhlmann Jr (1997 apud GOMES, 2006) observa que a falta de uma proposta educativa para as classes populares sustentava a estrutura social desigualitária. Ao oferecer um atendimento de baixa qualidade, pretendia-se preparar as crianças para permanecer no seu lugar social. Importantes para a mudança desse quadro discriminatório, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), foram necessárias para tal superação, já que contribuíram para a mudança da concepção do atendimento às crianças pequenas. Essas leis proveram a implantação de creches e pré-escolas que respeitassem os direitos das crianças e das famílias,

e também valorizasse as perspectivas educacionais, se preocupando com a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A Constituição Federal de 1988 foi um importante passo na garantia dos direitos das crianças. Ela deixa de ser um objeto de tutela e, passa a ser vista como sujeito de direitos, como observado no artigo 227, ao dizer que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Observa-se que a Constituição de 1988 reconhece a educação como um dos direitos da criança e se responsabiliza em assegurá-la, juntamente com a família e a sociedade. Em relação às creches e às pré-escolas, é visto no artigo 208 inciso IV, que é dever do Estado garantir a educação infantil às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Retira-se, dessa forma, a educação do âmbito da assistência e a insere na sistema educacional.

Para a regulamentação da Constituição Federal, foi aprovada em 13 de julho de 1990, a Lei nº 8.069, também conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que reafirma o direito a educação da criança com o artigo 54 ao dizer que “é dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1990). De acordo com Craidy (2007), o ECA explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, além dos princípios para nortear as políticas de atendimento. Determinou a criação dos Conselhos da criança e do adolescente, a fim de traçar as diretrizes políticas, e a criação dos Conselhos Tutelares para zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais está o direito à educação.

A partir de 1994, o Ministério da Educação – MEC realizou encontros para discutir questões relativas à definição de políticas para Educação Infantil. Discutia sobre a expansão da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, o fortalecimento da concepção de educação e cuidado tratados como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e à promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil. Esses debates colaboraram para a preparação do documento Política Nacional de Educação Infantil, que viria a ser lançado no ano de 2001.

Em meio a esse contexto de debates, foi sancionada, no ano de 1996, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que evidenciou a importância da Educação Infantil, considerando-a, de acordo com artigo 21, como a primeira etapa da educação básica. Em seguida, no artigo 29, é mostrado também que “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.” Segundo Gomes (2006), esse artigo contribuiu para reforçar ainda mais a intenção educativa das ações na educação infantil, não restringido-a apenas à “guarda” e ao “cuidado”. Craidy (2007) completa essa ideia ao mostrar que a creche e a pré-escola têm função de complementação e não de substituição da família, pois cabe à escola, juntamente com a família e a comunidade, oferecer o que a criança necessita para seu desenvolvimento e felicidade.

Para assegurar o atendimento educacional das crianças, e assim cumprir com as determinações legais, a Constituição determina no artigo 211 § 2 que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Ao Estado é atribuído, conforme o artigo 208, a garantia da Educação Infantil às crianças até 5 (cinco) anos de idade. E no caso da União, com artigo 211 § 1, cabe a ela colaborar com apoio técnico e financeiro os Estados e os Municípios para garantir a equalização das oportunidades e padrão mínimos de qualidade. A LDB também fala sobre esse aspecto, por meio do artigo 11 inciso V, dizendo que fica sob a incumbência dos municípios:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (LDB, 1996)

Cumprindo com a exigência do artigo 214 da Constituição Federal e do artigo 9º da LDB, é sancionado no ano de 2001, com duração de dez anos, o Plano Nacional de Educação – PNE. O documento estabelece metas e diretrizes para melhorar a qualidade do ensino e erradicar o analfabetismo. Com a colaboração da União, uma das determinações do Plano é “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade” (PNE).

O Ministério da Educação propôs, então, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006), um documento que tem como objetivo estabelecer padrões de referências orientadoras para o sistema educacional. Integrando a série de documentos dos Parâmetros Nacionais, há também o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, outro documento produzido pelo MEC em 1998, com orientações pedagógicas que visam contribuir com a implementação de práticas pedagógicas que possam promover as condições necessárias para o exercício da cidadania.

Para o decênio 2011-2020, está em discussão no Congresso Nacional, o segundo PNE. O documento contém vinte metas seguidas de estratégias específicas e dez diretrizes, sendo a “melhoria da qualidade do ensino”, citada como uma delas.

Como foi evidenciado por meio da Constituição Federal, do ECA e da LDB, o Brasil, segundo Albuquerque (2010), é notavelmente um país avançado em termos de legislação que garante os direitos da criança. No entanto, a realidade se mostra bem diferente. Segundo os dados referentes ao atendimento à criança de 0 a 6 anos (UNICEF, 2001 apud ALBUQUERQUE, 2010), é revelado que apenas 6,3 milhões de um total de 21 milhões de crianças frequentam creches e pré-escolas. Observa-se então que, apesar de legalmente firmar-se a busca pela qualidade do ensino, na prática cotidiana nem mesmo o acesso à educação está garantido.

Segundo Albuquerque (2010), diante dessa ausência do estado, as famílias estão a procura de diferentes modalidades de cuidado/educação para seus filhos pequenos. É nesse contexto que se observa a valorização e a busca de um ensino diferenciado, no qual se insere a educação bilíngue.

1.1.2 Educação Bilíngue

Uma modalidade da Educação Infantil muito procurada no Brasil nos dias de hoje é a educação bilíngue em língua inglesa. Trata-se de famílias que buscam propostas pedagógicas alternativas para que os filhos, além de aprenderem a língua materna, também desenvolvam competências em um segundo idioma.

Atualmente, no contexto educacional brasileiro, são escassas as pesquisas que se referem a esse tipo ensino. Então cabe um questionamento: Será que as crianças, inseridas em escolas bilíngues, estão tendo uma educação de qualidade? Primeiramente, é importante conhecer um pouco sobre o que é ser bilíngue, a história e os programas de educação bilíngue, para então, poder observar as experiências das crianças.

O bilinguismo é um fenômeno que, segundo Grosjean (1982), existe desde o início da linguagem na história da humanidade. Está presente até mesmo em países que, supostamente, são considerados monolíngues como o Brasil pois, conforme Cavalcante (1999), não se pode ignorar os contextos bilíngues de minorias, por exemplo, as comunidades indígenas.

Bilinguismo tem sido definido de diferentes maneiras. Bloomfield (1933) entende-o como o controle nativo de duas línguas, embora não explicita o grau de perfeição necessária para se conseguir tal habilidade (BLOOMFIELD, 1933 apud HARDING-ESCH, 2003). Como é possível classificar uma pessoa como sendo bilíngue sabendo que nem mesmo as pessoas do próprio país possuem o perfeito domínio de sua língua materna? Harding-Esch (2003) diz que cada um de nós utiliza apenas uma parte da língua materna, pois há palavras e expressões que, por não utilizarmos no meio em que vivemos, não sabemos nem do que se trata. Por isso a dificuldade em conceituar bilinguismo e o motivo de existirem definições por vezes contraditórias.

Macnamara (1967) entende ser bilíngue qualquer pessoa que possui competência mínima em uma das quatro habilidades de linguagem (compreensão oral, conversação, leitura e escrita) em um idioma que não a sua língua materna (MACNAMARA, 1967 apud GROSJEAN, 1982). Um posicionamento mais operacional é apresentado por Mackey (1968) que entende bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas e propõe quatro aspectos para descrever uma pessoa bilíngue: *o grau de proficiência*, considerando que o conhecimento da língua não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos; *a função e uso das línguas* observando as situações em que indivíduo as utiliza; *a alternância de código* ao analisar as condições e a frequência com que alterna de uma língua para outra; e por fim, o quarto aspecto se refere à *interferência*, examina a influência que uma língua tem sobre a outra (MACKEY, 1968 apud GROSJEAN, 1982).

Em contraposição a Mackey (1968), Grosjean (1982) argumenta sobre a impossibilidade de se caracterizar uma pessoa como bilíngue apenas por sua fluência, sendo igualmente importante observar a história linguística do bilíngue e o domínio do uso da linguagem. É possível então compreender, a partir dessas contribuições, a multidimensionalidade do tema e a complexidade em conceituá-lo.

Baker (2001) cita algumas dimensões nas quais um bilíngue pode ser analisado, como, por exemplo, em relação às suas habilidades, à idade, ao contexto, à cultura, ao equilíbrio entre as duas línguas, e também em relação à causa ou condição do bilinguismo, sendo classificados como bilíngues circunstanciais ou eletivos (BAKER, 2001 apud MARTINS, 2007). Define que, “bilíngues eletivos pertencem a grupos nos quais a sua língua é

majoritária. Eles escolhem aprender uma segunda língua, por diferentes razões, sem perder sua primeira língua.” (MARTINS, 2007, p. 20). “Já os chamados bilíngues circunstanciais, devido às circunstâncias que os cercam, precisam aprender uma segunda língua para funcionar efetivamente em seu ambiente [...] Ou seja, aprender outra língua é questão de sobrevivência.” (MARTINS, 2007, p. 21).

Em relação ao Brasil, conforme Cortez (2007), cresce a necessidade do contato com novas línguas e novas culturas, em especial a língua inglesa, devido à expansão tecnológica e à velocidade da comunicação. Assim, muitas escolas começam a oferecer o chamado “ensino bilíngue” que, segundo Martins (2007), são frequentadas por um público de nível socioeconômico alto, pois as mensalidades chegam a custar o dobro das cobradas em colégios convencionais.

Cortez (2007) diz que o ensino bilíngue é quando uma língua estrangeira é utilizada como meio de interação e mediação do processo de ensino-aprendizagem. Com um conceito mais completo, Hamers and Blanc (2000 apud MEGALE, 2005, p. 9) define a Educação Bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Nessa concepção não estão incluídos programas em que a língua estrangeira é ensinada como matéria e nem programas em que a língua nativa do aluno é ignorada no sistema educacional.

A educação bilíngue, de acordo com as ideias de Megale (2005), pode ser dividida em educação bilíngue para crianças de grupos minoritários e educação bilíngue do grupo dominante. Respectivamente, a primeira opção de educação bilíngue lida com as crianças vindas de comunidades socialmente desprovidas, enquanto a segunda se refere a uma educação de caráter elitista visando a aprendizagem de um novo idioma e de uma nova cultura.

Em relação à educação de caráter elitista, dois tipos de programas são bem conhecidos por trabalharem com as duas línguas e as duas culturas, valorizando-as e preservando as identidades étnicas. São eles: os programas de manutenção e os programas de imersão. Grosjean (1982) explica que o programa de manutenção visa manter e desenvolver a língua materna, valorizando a herança cultural da criança, enquanto a introduz na cultura da língua predominante do país. O programa prepara a criança para se tornar bilíngue e bicultural, para assim ter a possibilidade de se tornar membro da sua própria comunidade e também de sua nação.

O outro exemplo de educação bilíngue trata do programa de imersão. Ainda segundo Grosjean (1982), por meio desse programa, a criança mantém sua língua materna e sua herança cultural, e na escola é introduzida em uma segunda língua. Inicialmente, as crianças são "imersas" apenas no aprendizado da segunda língua e, pouco a pouco, a língua materna é introduzida. Na maioria dos casos, esse programa é utilizado quando a criança pertence ao grupo linguístico dominante, em que sua língua é respeitada e todas as outras crianças da sala de aula precedem da mesma herança linguística.

Hamers and Blanc (2000 apud MEGALE, 2005), mostra que há três tipos de imersão. A Imersão Inicial Total, na qual a criança é instruída com o uso apenas da segunda língua durante toda a educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. A Imersão Inicial Parcial, em que as duas línguas são utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. E o terceiro tipo, que é a Imersão Tardia, na qual a instrução na segunda língua é feita até o Ensino Médio, e a partir de então divide o tempo com as aulas ministradas na primeira língua.

Nos programas de imersão, enfatizado por Martins (2007), a quantidade de instrução na segunda língua varia, mas se mantém a essência, na qual por um determinado tempo o aluno fica totalmente exposto à segunda língua. "O princípio básico é que a segunda língua é melhor aprendida quando ela é o meio e não o objeto de instrução", segundo Baker (2001 apud MARTINS, 2007, p. 22). O Canadá, um país oficialmente bilíngue, se mostrou muito bem sucedido em relação aos programas canadenses de imersão francesa para crianças anglofônicas. Segundo Martins (2007, p. 21), "as primeiras experiências bilíngues com crianças em situação de sala de aula que apresentaram sucesso documentado, tiveram como palco o Canadá."

No Brasil, a procura por escolas que oferecem educação bilíngue é crescente. Observa-se que, cada vez mais, os pais procuram, por meio desses contextos educacionais, proporcionar a seus filhos um diferencial no mercado de trabalho. No entanto, é importante pensar na qualidade do ensino desses programas educacionais. Reitero, então, o questionamento feito no início deste texto. Como saber se as crianças estão vivenciando, no contexto bilíngue, uma educação de qualidade?

1.2 QUALIDADE E ENVOLVIMENTO E BEM-ESTAR

A seguir há uma reflexão sobre a qualidade da educação infantil, focando em dois indicadores de qualidade: o envolvimento e bem-estar.

1.2.1 Qualidade na Educação Infantil

Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para a sua formação pessoal e social, pois é um período em que ela se conhece e descobre o mundo à sua volta. Conforme destaca SOUSA (1998), entre 0 e 6 anos as bases do nosso ser começam a se estruturar. As diversas áreas do desenvolvimento - física, motora, sexual, afetiva e cognitiva são estimuladas e o processo de formação e integração da personalidade se inicia. Além da ocorrência de mudanças significativas no cérebro tais como, os primórdios da identidade, do auto-conceito e da nossa auto-estima.

Para se desenvolver, a criança precisa sentir-se segura física, emocional e afetivamente, bem como aprender com prazer. Para isso, ela precisa de uma educação infantil de qualidade. Direito social seu e da sua família. Ou seja, ter a oportunidade de viver em um ambiente estimulante, desafiador, acolhedor e agradável.

O que se entende como qualidade para a educação infantil? A busca de respostas para essa pergunta tem mobilizado estudiosos, educadores e pais. Corrêa (2003) menciona que os estudos sobre o fenômeno educacional implícita ou explicitamente, acabam discutindo novos métodos ou estratégias para a melhoria na qualidade da educação.

O termo “qualidade”, segundo Zabalza (1998), não é fácil de ser definido o que se justifica, em grande parte, pela sua polissemia. Seu uso requer análise pormenorizada. Para Corrêa, "a 'qualidade' não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso." (CORRÊA, 2003, p. 87). Por sua vez, Sousa (1998), entendendo a complexidade e a multidimensionalidade do termo qualidade, busca explicá-lo destacando aspectos da sua natureza tais como:

1. qualidade é um processo complexo e multidimensional;
2. qualidade não resulta do acaso, é construída e conquistada. Supõe, entre outros, visão do todo, tempo, esforço, determinação, persistência, motivação e trabalho interdisciplinar;
3. buscar a qualidade requer a explicitação de critérios e de indicadores a partir do que se está considerando a qualidade e a partir de que se pode dizer que ela existe;

4. a qualidade é sempre considerada a partir de um dado contexto. Isto é, requer que se esclareça onde e sobre que qualidade se está falando. Os contextos são, em geral, diversificados;
5. a qualidade será tanto maior quanto maior for a diminuição de suas próprias incertezas (ou da percepção sobre suas incertezas);
6. a qualidade envolve credibilidade;
7. há sempre um certo grau de abertura ou de flexibilidade quando se fala em qualidade. Isto sinaliza a necessária abertura para níveis ainda mais altos de qualidade;
8. a qualidade implica no envolvimento de ideias e pessoas na diversidades de suas relações pessoais e profissionais";
9. há uma estreita relação entre qualidade e satisfação das necessidades." (SOUSA, 1998, p. 98)

A autora ainda diz que a existência da "qualidade" implica a integração de vários fatores ou dimensões. Ela pode ser vista tanto como processo quanto como produto, e supõe um esforço coletivo, um compartilhamento de percepções, valores, comprometimentos, ações e decisões (SOUSA, 2006).

Para Zabalza (1998), a “qualidade” é discutida a partir de três dimensões. Ele identifica uma série de "eixos semânticos" que viabilizam a organização do conceito de qualidade e a sua aplicação à análise de diferentes realidades da vida social. O primeiro "eixo semântico" está relacionado aos **valores**, pois para se falar que algo é de qualidade é essencial que esteja de acordo com os valores, seja aqueles de uma instituição, de uma pessoa, ou de uma situação. O segundo daqueles eixos, vincula a qualidade à **efetividade**, ou seja, aos bons resultados adquiridos pelo processo ou instituição. Por fim, o terceiro relaciona a qualidade à **satisfação** dos participantes no processo e dos usuários do mesmo, garantindo assim a efetividade no cumprimentos das funções. É o que se entende por "qualidade de vida".

Aplicando essas ideias relativas ao conceito de qualidade à educação, Zabalza (1998) afirma que uma escola, um programa educativo, professores(as) ou material educativo de qualidade caracterizam-se por meio de três componentes: 1) a identificação com os valores-chave formativos, que é o compromisso com valores educaticos que se pretende oferecer para o envolvimento da criança; 2) alguns resultados de alto nível; e 3) um clima de trabalho satisfatório para todos aqueles que participam na situação ou no processo avaliado.

Zabalza (1998) também vincula à qualidade do ensino quatro eixos organizacionais que influenciam no aperfeiçoamento das escolas e dos serviços: 1) a *função de projeto*; 2) *dimensão produto ou resultado*; 3) a *dimensão processo* e 4) *desenvolvimento organizacional*.

O primeiro indica que o alto nível de qualidade da educação depende da qualidade do projeto, exigindo bons investimentos, recursos, condições de trabalho. O segundo refere-se à estreita relação entre a qualidade e os seus resultados, que se intercomunicam. Esses não necessariamente precisam ser imediatos. São efetivos também, a longo prazo. Já o terceiro eixo, diz respeito à *dimensão processo ou função por meio da qual se desenvolvem esses resultados*, ou seja, são os procedimentos por meio dos quais se desenvolvem a intervenção. A última condição, trata-se da *função do próprio desenvolvimento organizacional como processo diferenciado*, referindo-se ao aperfeiçoamento das condições das instituições e equipes. Concluindo, afirma o autor que "a qualidade, pelo menos no que se refere às escolas, não é tanto um repertório de traços que se possuem, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico, algo que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente." (ZABALZA, 1998, p. 32).

Em uma Educação Infantil de Qualidade, Zabalza (1998) destaca 10 (dez) aspectos-chave que são fundamentais de serem avaliados durante qualquer ação educativa. A ordem que aparecem na lista não mostra o grau de importância, o que vale é o conteúdo. São eles:

- 1- A organização do espaço;
- 2- O equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades;
- 3- Atenção privilegiada aos aspectos emocionais;
- 4- Utilização de uma linguagem enriquecida;
- 5- A diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- 6- Rotinas estáveis;
- 7- Materiais diversificados e polivalentes;
- 8- Atenção individualizada a cada criança
- 9- Sistemas de avaliação, anotação, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças;
- 10- Trabalho com os pais e mães e com o meio ambiente (escola aberta).

(ZABALZA, 1998, p.49)

Por mais que não seja o foco deste trabalho, é interessante destacar a contribuição do espaço para a dinâmica do trabalho escolar. A organização do espaço e o material didático são dois aspectos que influenciam na qualidade da educação infantil. Conforme Carvalho e Rubiano (1994), a variedade de materiais didáticos relacionada às diferentes cores e formas; às texturas duras, moles, ásperas e lisas; músicas e vozes; aromas e sabores, podem estimular os sentidos das crianças e mantê-las interessadas nas atividades.

Em relação ao espaço, a disposição da mobília pode facilitar à criança planejar e executar atividades, com maior concentração e menos interrupções. De acordo com Olds (1987 apud CARVALHO; RUBIANO, 1994), áreas com poucos alunos, encoraja a participação individual, e espaços privados possibilita à criança se expressar e explorar sentimentos. Essa organização também contribui para os movimentos corporais, pois a criança, ao se sentir segura e confiante, se permite explorar o ambiente.

“O espaço é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.” (ZABALZA, 1987 apud FORNEIRO, 1998, p. 236). Ele compara o espaço à uma estrutura de oportunidades, um contexto de aprendizagem e de significados, ou seja, um aspecto que contribui para uma educação de qualidade.

A qualidade na Educação Infantil almeja "satisfazer as necessidades e interesses das crianças e envolvê-las cognitivamente e afetivamente, cada vez mais, como seu processo educativo. E ainda seduzi-las com o desafio do aprender-a-aprender, ampliando progressivamente seus horizontes de possibilidades, desejos, aspirações e realizações", (SOUSA, 1998, p. 3). As crianças constituem o cerne da busca constante de melhorias na educação infantil. A busca pela qualidade, além de ser uma construção diária, deve ser um processo reflexivo participativo e aberto, que resulte no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Um programa de qualidade há de ter "um interesse explícito pelo bem-estar e segurança das crianças e um profundo respeito às individualidades, associados a uma planejamntos de ações que possam contribuir, positivamente, para os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem." (SOUSA, 1998, p. 3).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a consideração da qualidade no contexto da educação infantil, requer que se identifique fatores que possuem potencial para transformar os processos de ensino-aprendizagem e promover aprendizagens significativas. A autora expõe dois paradigmas que analisa a qualidade da educação infantil: o paradigma tradicional e o paradigma contextual.

Paradigma 1 – Tradicional	Paradigma 2 – Contextual
Externo	Interno (em diálogo)
Universal	Contextual

Comparativo	Permitindo o cruzamento de perspectivas
Orientado para os produtos	Orientado para os contextos, os processos e as realizações
Orientada para uma medição definida normativamente	Orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sócio-cognitivos
Orientado para as generalizações	Colaborativo
Não colaborativo	Dinâmico
Estático	Apoiado

No paradigma tradicional, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade está focado em resultados pré-determinados. É direcionado por modelos estáveis e elaborados por agentes externos, destituindo qualquer forma de intervenção por parte dos envolvidos no processo. No paradigma contextual, o processo de avaliação e desenvolvimento da qualidade é formado a partir da constante reconstrução do conhecimento por meio da colaboração de atores internos (crianças, profissionais, pais) e eventual apoio dos atores externos (amigos críticos, formadores em contexto), para melhorar, de maneira dinâmica e evolutiva, a qualidade dos próprios envolvidos no processo.

Diferentemente do paradigma tradicional, que se baseia em um processo não colaborativo, focado nos resultados obtidos, é possível identificar no paradigma contextual fatores que mostram a necessidade de se buscar a qualidade educacional por meio de um processo democrático, com discussões envolvendo a participação de educadores, famílias e crianças, a fim de revelar as necessidades do próprio ambiente educacional para obter melhores resultados.

Mas como se pode avaliar a qualidade do processo educativo ao se tratar de crianças pequenas, isto é, no contexto da educação infantil? A qualidade de algo ou de alguém, de acordo com Sousa (1998), é considerada a partir de parâmetros preestabelecidos ou de juízos

de valores, os quais são negociados em cada contexto (SOUSA, 2006), sendo assim, torná-se necessário identificar e explicitar critérios objetivos e indicadores de qualidade.

O que diferencia parâmetros de indicadores? De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) o primeiro refere-se à norma, ao padrão, ou à variável capaz de modificar, regular, ajustar o sistema (Houaiss e Villar, 2001). Ou seja, parâmetros são referências, pontos de partida e de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo, portanto, como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos.

Entre os parâmetros de qualidade da educação infantil situa-se o papel ou função do professor de, entre outras responsabilidades garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Esse parâmetro menciona a importância da criança de se sentir bem acolhida, de se sentir segura física e psicologicamente falando, podendo assim contribuir para o sucesso de seu desempenho escolar e para a satisfação pessoal.

Na esteira desse pensamento, Ferre Laevers (1994) argumenta que o envolvimento e o bem-estar são dois importantes indicadores de qualidade que avaliam a efetividade da educação infantil.

1.2.2 Envolvimento e bem-estar

Numa educação infantil de qualidade, de acordo com Laevers, citado por Santos e Jau (2008), é essencial proporcionar às crianças um ambiente apropriado para seu desenvolvimento e aprendizagem, no qual ela se envolva com o processo educacional. Um contexto em que todas e cada uma das crianças possam experimentar um nível de bem-estar elevado e onde, nas suas atividades, todas as áreas de desenvolvimento estejam representadas. Segundo o autor, as crianças têm o seu nível de talento e de capacidades. Se houver envolvimento, as potencialidades estão sendo desenvolvidas. Se houver bem-estar, preza-se o nível emocional. É por isso que organizar o ambiente é tão importante. A criança interage com o que a rodeia e, sendo estimulante, a aprendizagem pode se tornar satisfatória e positiva para todos os participantes.

Ferre Laevers (apud SANTOS; JAU, 2008), entende a qualidade da educação infantil, segundo a abordagem da *Educação Experiencial*, cujas ideias iniciais surgiram das suas observações dos primeiros anos de educação, na época de seu doutorado. Hoje ele é

presidente da *European Early Childhood Education Research Association* e diretor do Centro de Pesquisa da Educação Experiencial, situado no Departamento de Educação da Universidade de Leuven. O quadro de referência gerado pelo projeto de Educação Experiencial permite avaliar a qualidade, bem como melhorá-la, em contextos variados.

O projeto de Educação Experiencial começou em 1976, em um sindicato de professores na Bélgica. Foram selecionados 12 (doze) profissionais ligados à Educação Infantil com o auxílio de dois consultores educacionais para que, em 18 (dezoito) meses, pudessem analisar a própria prática profissional. O grupo discutia sobre os problemas encontrados, refletia sobre possíveis soluções e debatia sobre os resultados obtidos. Aos poucos, desenvolveram um novo modelo educacional conhecido como **EDUCAÇÃO EXPERIMENTAL (EXE)**.

De acordo com Laevers (2004), o projeto de Educação Experimental ajuda, por meio da definição de indicadores de qualidade, avaliar a efetividade das ações trabalhadas no ambiente educacional (o contexto) e dos bons resultados obtidos (o resultado). Como exposto na figura abaixo, observa-se que há dois indicadores de qualidade, o grau de bem-estar emocional e o envolvimento do aluno.

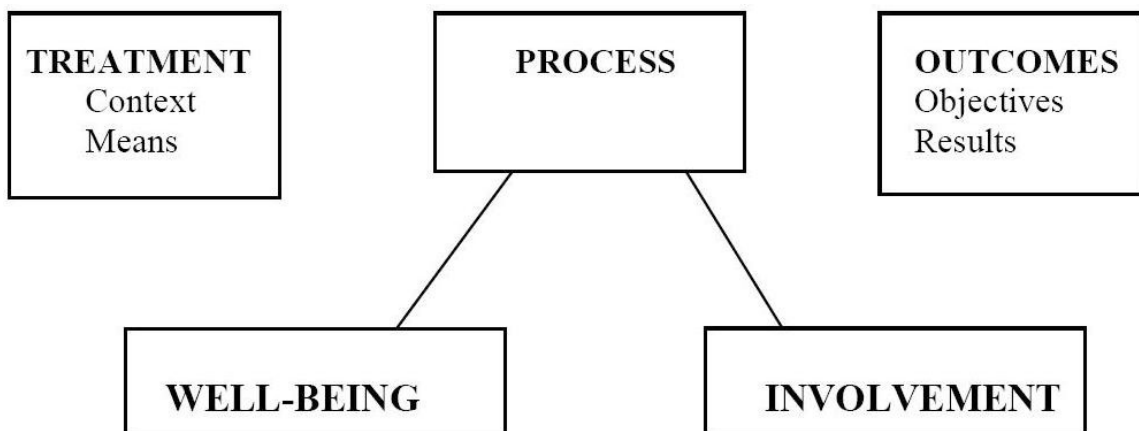


Figura 1: Dimensões da qualidade segundo a teoria da educação experiencial proposta por Ferre Laevers.

O bem-estar emocional do aluno, argumentado por Laevers (2004), é um índice que pode ser visto a partir da autoconfiança, quando o aluno se sente à vontade no ambiente educacional, permitindo se expressar com autenticidade e vivacidade. É um componente indispensável para a inteligência emocional e boa saúde mental. A avaliação desse índice é verificada ao observar a satisfação da necessidade de carinho, de afeto, de segurança, de reconhecimento social, do aluno se sentir competente.

Lewis (2011) cita cinco níveis de bem-estar de acordo com a escala de Leuven. Os níveis são: extremamente baixo; baixo; moderado; alto; extremamente alto. No nível de bem-estar extremamente baixo, a criança mostra sinais de desconforto, como chorar ou gritar. Tem um olhar desanimado e triste. A criança pode evitar contato ou se comportar de forma agressiva. Quando o nível é baixo, a postura de expressão, facial e ações indicam que a criança não se sente à vontade, no entanto, a sensação de desconforto não é expresso o tempo todo. No nível moderado, a criança tem uma postura neutra. Não há sinais de tristeza ou prazer, conforto ou desconforto. A expressão facial e a postura mostram pouca ou nenhuma emoção. Com alto nível de bem-estar, a criança mostra sinais de satisfação, contudo esses sinais não são constantemente presentes com a mesma intensidade. Os sinais de satisfação podem ser vistos claramente no quinto nível de bem-estar, o extremamente alto. A criança demonstra estar feliz, alegre, sorri e brinca com prazer. São animados e cheios de energia. As ações podem ser espontâneas e expressivas. A criança expressa autoconfiança, demonstra estar relaxada, sem sinais de estresse e tensão.

Em relação ao envolvimento, Laevers (2004) define como uma dimensão da atividade humana reconhecida pela concentração e persistência, na qual a criança se entrega às novas experiências intensamente, sentindo-se motivado e fascinado. A atividade, por atender às capacidades particulares da criança, promove o desejo de explorar, incentivando-a ao desenvolvimento. Laevers (2004) ressalta que o envolvimento não se refere a um estado de excitação, está relacionado com a busca exploratória, com um interesse intrínseco em experimentar e compreender a realidade.

O envolvimento, portanto, é percebido quando há total imersão da criança na atividade desenvolvida. Esses momentos de muita concentração são descritos por Csikszentmihalyi (1999) como “estados de fluxo”. O fluxo é uma fonte psíquica que concentra a atenção e motiva a ação. Tende a acontecer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle. Caso o desafio seja muito alto, a pessoa pode ficar frustrada. Caso seja baixo, pode ficar entediada. Se tanto os desafios quanto as habilidades são percebidos como baixo, a pessoa pode sentir-se apática. No entanto, se os altos desafios corresponderem às altas habilidades, é provável que com o profundo envolvimento a pessoa atinja o estado de fluxo e a aprendizagem significativa aconteça.

Uma das características do estado de fluxo é a concentração, pois a pessoa restringe sua atenção à atividade que está sendo realizada. Ela está fortemente motivada e fascinada, perdendo até a noção do tempo por estar envolvida. Encontra-se na pessoa uma sensação de

satisfação e um fluxo de energia positiva que pode ser percebido fisicamente (CSIKSZENTMIHALYI, 1999 apud LAEVERS, 2004).

Como visto anteriormente, o envolvimento é observado na vontade da criança de experimentar e descobrir. Acontece quando a atividade mental é intensa e as atividades funcionam no limite da capacidade da criança, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal, momento em que percebe que está prestes a solucionar a questão da atividade e adquirir um novo conhecimento. Essa zona de desenvolvimento, de acordo com Vigotski (2000), é o momento da aprendizagem em que as funções mentais ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação. “O aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (VIGOTSKI, 2000, p. 117). Esses processos, ao serem internalizados, passam a fazer parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

A zona de desenvolvimento proximal, é uma condição psicológica em constante transformação, pois aquilo que a criança consegue fazer hoje com a assistência de um adulto (zona de desenvolvimento proximal), ela será capaz de fazer sozinha amanhã (zona de desenvolvimento real). Assim, por meio da zona de desenvolvimento proximal torna-se possível delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, pois permite o acesso ao que já foi atingido através do desenvolvimento e àquilo que ainda está em processo de maturação.

Como seria possível avaliar o nível de envolvimento de uma criança? Laevers (2004) mostra que o envolvimento, por mais que pareça ser uma propriedade subjetiva, é possível de ser avaliado de forma confiável. Por exemplo, utilizando a *Escala de envolvimento da criança (LIS-YC)*, desenvolvida pelo próprio Laevers e colaboradores para esse fim. A escala é constituída por uma lista de indicadores/sinais (concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais; satisfação) e níveis de envolvimento numa escala de cinco pontos.

Em relação aos níveis de envolvimento, o nível 1 é caracterizado pela *inatividade*. São momentos em que a criança está mentalmente ausente, está distraída e sua ação é estereotipada e repetitiva. O nível 2 é quando a *atividade é frequentemente interrompida*. Devido a baixa complexidade, são observados momentos de descontração da criança em que a realização da atividade acontece com uma certa 'ausência de consciência'. No terceiro nível, a *atividade é mais ou menos contínua*. A criança está consciente de suas ações na realização da atividade, mas não se vê sinais reais de envolvimento. Se mostra indiferente à atividade

desenvolvida. No quarto nível há *atividade com momentos intensos*. A atividade está sendo importante para a criança e sinais de envolvimento como concentração, energia, persistência e satisfação são percebido pelo menos durante metade do tempo observado. O nível 5, por fim, se refere a *atividade intensa mantida*. As ações exigem esforço mental e são realizadas de imediato. São atividade em que a criança está claramente comprometida e isso é percebido pelos sinais de envolvimento.

A lista de indicadores utilizada na escala de envolvimento, de acordo com Barros (2003), é o conjunto de sinais comportamentais que auxiliam o observador a ter melhor compreensão da situação de envolvimento da criança. São eles:

Concentração: a atenção da criança está focada na atividade desenvolvida. Dificilmente irá se distrair. O movimento dos olhos é um ponto importante, pois se mantêm fixos no material.

Energia: é o empenho que a criança investe na atividade. A esforço mental pode ser evidenciado por expressões faciais, no tom da voz, na pressão exercida sobre o objeto. Em atividades motoras cuja energia física está envolvida, pode haver sinais de transpiração ou ruborização por causa do envolvimento.

Complexidade e criatividade: é quando a atividade realizada apresenta um certo grau de complexidade que se adéqua à competência da criança, fazendo-a trabalhar no limite de sua capacidade, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal. Todas as potencialidades são investidas o que envolve, com muita frequência, a criatividade, que é o toque pessoal a atividade.

Expressão facial e postura: são sinais não verbais que avaliam o grau de envolvimento. Distingue-se por meio de um olhar intenso ou distante, e também a partir da postura, podendo revelar concentração ou desinteresse.

Persistência: refere-se à extensão da concentração da criança. Quando se está muito envolvida, a atividade não é facilmente abandonada. A criança deseja manter a atividade que lhe dá prazer, canalizando os esforços para mantê-la.

Precisão: observa-se que a criança está atenta e demonstrando cuidado na realização do seu trabalho. Se importa com os detalhes e mostra precisão nas ações.

Tempo de reação: a criança está alerta, demonstrando entusiasmo e reage rapidamente aos estímulos que a interessa. Para determinar o nível de envolvimento, é necessário observar não apenas a reação inicial, mas também os estímulos que surgem no decorrer da ação.

Comentários verbais: são comentários espontâneos. O entusiasmo é mostrado na

necessidade de se expressar com palavras o que estão descobrindo.

Satisfação: são expressões de alegria diante dos resultados alcançados. Este sentimento de satisfação pode ser visto através do olhar de contentamento diante do trabalho desenvolvido.

A escala de envolvimento nos permite analisar as experiências vivenciadas pelas crianças no contexto educacional. Aumentando o nível de envolvimento das crianças, estamos aumentando a qualidade das experiências educacionais, proporcionando às crianças uma aprendizagem mais profunda e significativa (LEAVERS, 2004 apud PIVA, 2009). Assim, ainda de acordo com Laevers (2004), os conceitos de bem-estar e envolvimento, mais do que serem utilizados em pesquisas, são importantes para os professores que desejam melhorar a qualidade de seu trabalho.

Barros (2003) mostra a importância do professor, caracterizando-o com um mediador do conhecimento e impulsionador do desenvolvimento e diz que a relação do professor com a criança tem implicações significativas no processo ensino-aprendizagem. Laevers (2004) completa dizendo que entre as dimensões como o contexto, o espaço, o material e as atividades oferecidas, o professor é a pessoa que se destaca para que as crianças atinjam altos níveis de bem-estar e envolvimento.

O educador é capaz de tomar decisões, inovar, criar algo, ser eficaz, mas uma intervenção educativa verdadeira e qualitativamente superior pressupõe algo mais, pressupõe a capacidade de considerar a perspectiva dos outros, assumir que a dificuldade de alguém é o meu desafio, colocar-se na perspectiva da criança (PORTUGAL, 2009, p. 12).

Para aumentar o nível de bem-estar e envolvimento, cabe ao professor estimular e envolver as crianças nas atividades, tentando compreender o que realmente as mobiliza e que sentido a criança está dando às atividades realizadas. A sensibilidade do educador possibilita compreender as necessidades da criança e tentar entender o significado dos atos dela. Uma relação afetuosa se faz necessário para que a criança perceba o apoio e disponibilidade do professor, se sentindo segura e protegida. É importante também o respeito dado às iniciativas das crianças, dando-lhe espaço para experimentar e determinar a maneira de realizar a ação (PORTUGAL, 2009).

Portanto, acredita-se que por meio do alto nível de envolvimento e bem-estar é possível proporcionar à criança um ambiente educacional em que ela possa experimentar um processo de ensino-aprendizagem interativo e significativo, atingindo assim, o objetivo de oportunizar a cada uma das crianças uma educação de qualidade. E nesse processo o papel do

professor é primordial, pois contribui para que a criança esteja realmente envolvida em sua aprendizagem e não seja apenas uma ouvinte e executora.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

A metodologia utilizada na presente pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa por ser a adequada para pesquisas no contexto educativo. De acordo com Flick (2004), os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo como produção de conhecimento.

Uma pesquisa qualitativa, vista também como sinônimo de “pesquisa de campo” ou “pesquisa naturalística”, de acordo com Godoy (2005), envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos, cabendo ao pesquisador, em contato direto com a situação analisada, procurar compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo. Para Oliveira (1999 apud OLIVEIRA, 2003), esse tipo de pesquisa descreve a complexidade de problemas e hipóteses, analisa interações entre variáveis, compreende e classifica determinados processos das mudanças, cria ou forma opiniões de determinados grupos e interpreta as particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Godoy (1995) comenta que há muita diversidade entre os trabalhos denominados qualitativos, no entanto, existem aspectos que são essenciais para esse tipo de trabalho. Em uma pesquisa qualitativa, o ambiente é uma fonte direta de dados e o pesquisador é um instrumento fundamental; a pesquisa é descritiva; e o significado que as pessoas dão às coisas e à vida é a preocupação essencial do investigador. Bogdan e Biklen (1982 apud LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13) definem muito bem as características de uma pesquisa qualitativa ao dizer que ela “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.”

O estudo qualitativo pode ser conduzido por diversos caminhos, por exemplo, como sendo uma pesquisa documental, uma etnografia ou um estudo de caso, que será o tipo de pesquisa utilizado neste trabalho. O estudo de caso, conforme Godoy (1995), tem como propósito fundamental analisar intensivamente uma unidade social, podendo ser um ambiente, um simples sujeito ou uma situação em particular. Nesta pesquisa, a partir dos indicadores de

qualidade, envolvimento e bem-estar, será analisada uma situação em particular que é a interação criança/espço em uma escola bilíngue específica.

Sobre o desenvolvimento de um estudo de caso, Nibet e Watt (1978 apud OLIVEIRA, 2003), divide o processo em três fases. A fase exploratória, para o aprofundamento no assunto; a coleta de dados; e a análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório. Essas fases se superpõem em diversos momentos durante o processo. Para a coleta de dados, “o pesquisador geralmente utiliza uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, por meio de várias fontes de informações.” (GODOY, 1995, p. 26).

Uma fonte de informação essencial no estudo de caso é a observação. Para Godoy (1996), é o momento que se procura apreender aparências, eventos e/ou comportamentos. Geralmente envolve uma parte descritiva do que acontece em campo e uma parte reflexiva com comentários pessoais do observador. De acordo com Ludke e André (1986), a experiência direta é o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno e, com a observação, é possível o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. A observação pode ter caráter não-participante, quando o observador é apenas um espectador atento, ou de caráter participante em que o pesquisador se incorpora no grupo estudado.

Segundo Ludke e André (1986), o investigador pode ter diferentes graus de participação. Pode ser um participante; participante observador, um observador participante ou um observador. O participante é quando o observador não revela ao grupo sua identidade como pesquisador para poder se aproximar da perspectiva dos participantes. O participante observador não oculta totalmente suas atividades, mas revela apenas parte do que pretende analisar. O observador participante revela desde o início, ao grupo pesquisado, sua identidade como pesquisador e os objetivos do estudo. E o observador é quando o pesquisador não interage com o grupo, desenvolve sua atividade de observação sem ser visto.

Neste trabalho, utilizo a observação participante pois, antes mesmo de iniciar a pesquisa, já estava inserida, como estagiária, na sala de aula do colégio bilíngue. Por fazer parte do grupo, tive a oportunidade de gravar dois vídeos de cada momento, em três diferentes ocasiões da rotina das crianças na escola. Foi um total de seis vídeos, realizados num intervalo de três semanas, com o intuito exclusivo de posteriormente analisar, com mais detalhes, o comportamento e as interações da criança no espaço de aprendizagem. Esses vídeos não serão anexados ao trabalho.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A escola, onde foram realizadas as observações, é uma rede educacional bilíngue, cuja sede é em Vancouver no Canadá, e que possui mais de 80 filiais espalhadas pelo mundo. No Brasil são encontradas algumas unidades, inclusive uma em Brasília.

A instituição trabalha com educação infantil e ensino fundamental, utilizando metodologia bilíngue de ensino. É orientada por um currículo desenvolvido pelos próprios educadores canadenses em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Ministério da Educação (MEC) brasileiro.

A filosofia do colégio visa um aprendizado para a vida, no qual a criança é vista como centro da aprendizagem e construtora do conhecimento. Preocupam-se com o desenvolvimento intelectual, criativo, emocional, social e físico da criança, e também com o ambiente a ela proporcionado, pois deve ser acolhedor e estimulante para que a criança tenha uma aprendizagem segura, estimulante e divertida.

No programa de educação infantil, utiliza-se o método de imersão para a aquisição do idioma, no qual a criança fica exposta a uma segunda língua, no caso, o inglês, enquanto desenvolve as atividades diárias. Dessa forma, defende a ideia de que a criança irá desenvolver habilidades de comunicação, compreensão e escrita de uma maneira natural.

O programa de educação infantil compreende quatro anos de estudo, iniciando com crianças de 2 (dois) até os 5 (cinco) anos de idade. Nos três primeiros anos, o programa é ensinado todo em inglês, e no quarto é introduzido 25% da língua materna. Em relação ao programa de ensino fundamental, as aulas são ministradas metade inglês e a outra parte em português. As matérias como Ciências e Matemática, são ensinadas em inglês, enquanto Estudos Sociais, Artes, esportes e Língua portuguesa, são adequadas ao panorama cultural brasileiro e ministrados em português.

A escola possui dois andares. No térreo estão as salas com crianças que, no geral, possuem 2 a 3 anos, o que corresponde, respectivamente, ao *toddler* e *nursery*. Há também biblioteca, sala de vídeo, quadra para esportes, três parquinhos pequenos, cantina, cozinha, salas de reuniões, sala dos professores, sala da administração e a recepção. No outro andar, localizam-se as salas de aula que atendem crianças até o quarto ano do ensino fundamental.

No próximo ano, em 2012, existe a possibilidade de oferecer o nono ano do ensino fundamental pois a escola está em expansão. Já estão em construção áreas maiores para as atividades de Educação Física, que também poderão ser utilizadas livremente pelas crianças durante o intervalo das aulas.

2.2 ESPAÇO FÍSICO E A ROTINA DIÁRIA

As salas de educação infantil no colégio são espaçosas. Se resumem a um retângulo amplo com apenas uma divisória fixa, que é o banheiro adaptado às crianças pequenas. As sub-divisões do espaço ficam a cargo do professor, por meio de estantes móveis. Independente da forma como o professor organiza, é necessário que haja a área da leitura, da música, de teatro, de jogos didáticos, da roda em grupo (delimitada por tapetes de borracha) e das atividades realizadas nas mesas. São quatro mesas cujas cadeiras se diferenciam pela cor. É necessário também que haja uma área com figuras de atividades diárias das crianças, com letras de músicas e com as datas de aniversários. A sala observada para esta pesquisa possui nove estantes brancas, duas estantes para materiais dos professores; duas para os brinquedos dos alunos no teatro; uma para os instrumentos musicais; uma com os materiais usados pelas crianças (giz de cera, canetinha, lápis de cor, papéis, tinta, etc, organizados em potes e identificados); uma para guardar as lancheiras; uma com jogos didáticos; uma estante com os livros infantis; e por fim, há uma mesa para o computador.

A figura abaixo mostra a planta da sala de aula para melhor visualização:

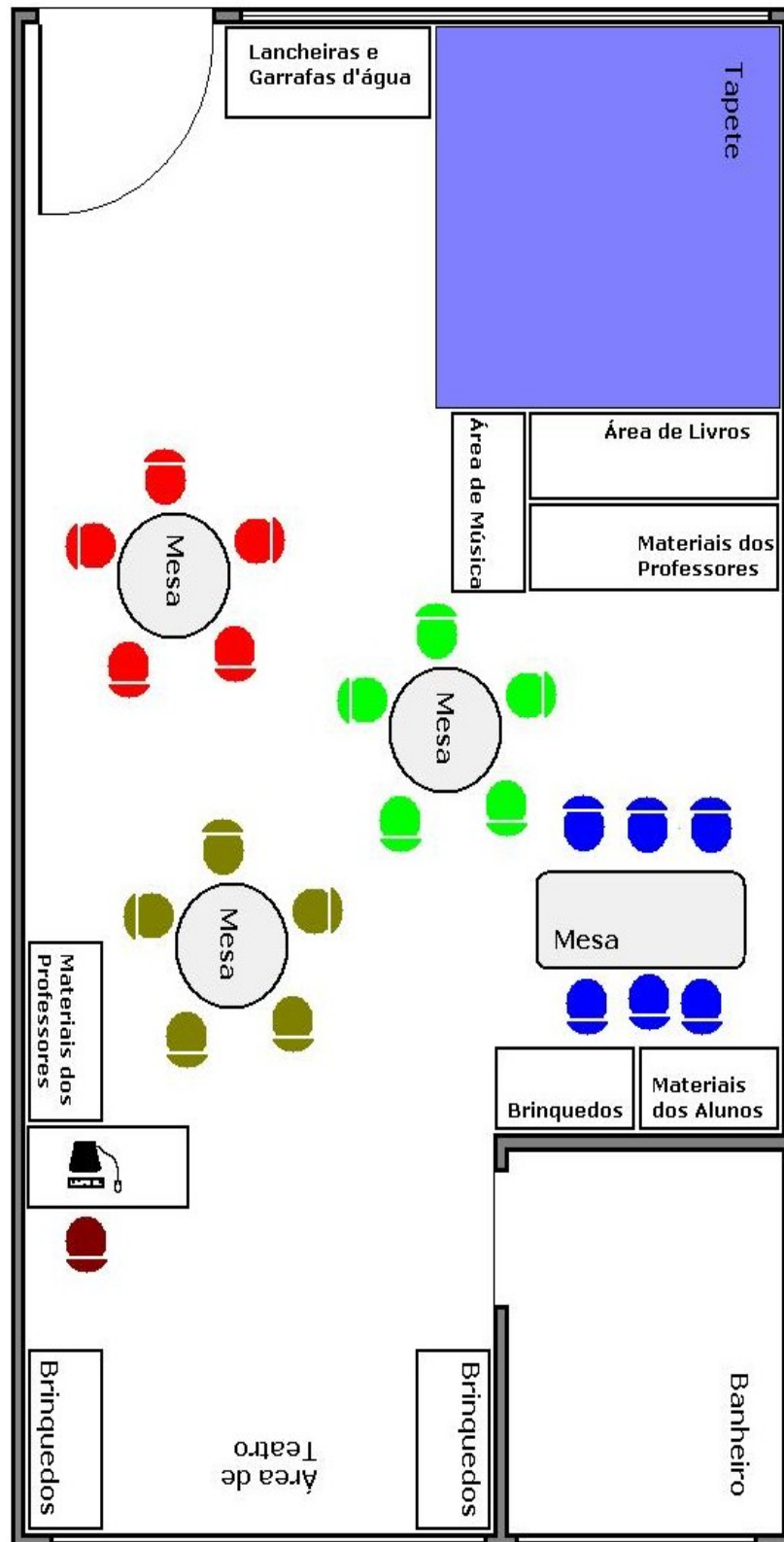


Figura 2 - Planta baixa da sala de aula

Autor: Arnaud Amarante

No dia a dia, o tapete utilizado para fazer a grande roda, também serve para os momentos de leitura, para a contação de história e o momentos de música e dança. As quatro mesas servem para as atividades direcionadas, mas também para as crianças lancharem. São utilizadas, inclusive, para os alunos desenvolverem atividades enquanto aguardam, no início e no final da aula, respectivamente, o professor regente ou os pais.

A sala de aula é bem decorada. Onde se encontra o tapete existe um calendário (atualizado todos os dias), o quadro para chamada, o alfabeto e os números, figuras sobre o assunto trabalhado na semana e o desenho de uma janela para trabalhar o tempo. Ao redor da sala, estão expostas as datas de aniversário dos alunos, cada sub-área de atividade está claramente definida e identificada. Há também uma parede para expor atividades desenvolvidas e outra com envelopes para guardar as atividades.

Em relação à rotina da criança, o quadro abaixo mostra o que geralmente acontece:

	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex
14:00	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
14:30	<i>Circle</i>	*Aula de Música	<i>Circle</i>	<i>Circle</i>	<i>Circle</i>
15:00	Centros	<i>Circle</i>	Centros	Centros	Centros
15:30	Lanche	Centros	Lanche	Lanche	Lanche
16:00	<i>Free Play</i>	Lanche	<i>Free Play</i>	<i>Free Play</i>	<i>Free Play</i>
16:30	Parque	<i>Free Play</i>	*Educação Física	<i>Free Play</i>	<i>Free Play</i>
17:00	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
17:00	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento	Relaxamento
17:45	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

*As aulas de educação física e música são ministradas por outros professores.

Quadro 1 – Grade horária das atividades.

As crianças chegam à sala e são direcionadas às mesas para escolherem uma das atividades expostas. Podem encontrar diferentes tipos de lego, quebra-cabeça, massinha, fantoches, atividade de alinhavo etc. Quando a professora regente chega, é colocada uma

música para que as crianças guardem os brinquedos e em seguida façam a grande roda no tapete. Nesta ocasião, as crianças fazem comentários diversos, falam sobre o calendário, uma das crianças, em inglês, faz a chamada dos alunos, e a professora introduz o assunto que será trabalhado no dia.

Ao término desse momento, as crianças vão ao banheiro e as que quiserem, bebem água, disponível nas garrafas de plástico ao alcance da criança para ser utilizada a qualquer momento. Depois elas se sentam à mesa para realizarem as atividades direcionadas. Geralmente, são utilizadas apenas três mesas/centros, e cada professora fica responsável por uma. As atividades em cada centro têm objetivos diferentes, variando de acordo com a complexidade. São duas atividades direcionadas e uma atividade livre.

À medida que as crianças vão terminando, sob a orientação da professora, passam para a mesa seguinte. Quando todos finalizam todas as atividades, as crianças fazem novamente a grande roda para relatarem o que fizeram nas mesas e cantar a música da hora do lanche. Cada criança pega seu lancheira e se senta na cadeira que escolher. Os primeiros momentos do lanche são reservados para as frutas, gelatinas ou iogurtes, e somente depois abrem os outros alimentos.

Acabando o lanche, guardam suas lancheiras e vão ao banheiro escovar os dentes, para então poder brincar livremente pela sala de aula. As crianças utilizam a área de teatro, a área de música e o tapete durante esse momento. Logo após, as crianças são direcionadas ao playground/parque, uma área bem maior para poderem brincar mais livremente e também para se relacionarem com crianças de outras turmas.

Ao voltar para a sala de aula, os alunos vão novamente ao banheiro e depois se sentam no tapete para o momento de relaxamento, no qual podem escolher um livro para apreciarem. Em seguida, se direcionam novamente para as mesas, onde encontram as atividades que poderão manipular até a chegada dos pais.

2.3 PROCEDIMENTOS

Os alunos que observei são da turma do *nursery*, do período vespertino, que é constituída por crianças entre 3 e 4 anos. Elas chegam à escola por volta das 13h30 e a saída é a partir das 17h30. A turma possui 20 crianças, que é o limite máximo permitido em cada sala, sendo que exatamente a metade é formada por meninas. Das 20 crianças, foquei minhas observações em apenas 3, duas meninas e um menino escolhidos aleatoriamente. Todos com 3 anos de idade. Inicialmente eram quatro crianças sorteadas, duas meninas e dois meninos,

representando 20% do total da turma. No entanto, um dos alunos viajou, inviabilizando sua participação na pesquisa. Para não influenciar na escolha dos alunos, escrevi todos os nomes em pedaços de papel, os dobrei separando de acordo com o sexo e pedi para outra pessoa sorteá-los.

A escolha de quatro crianças teve como intuito a possibilidade de observar um número igual de meninos e meninas. O limite de quatro crianças se ajusta à extensão da análise e favorece a obtenção de detalhes durante a observação. Se a amostra fosse com apenas duas crianças e ocorresse algum imprevisto com elas, esse fato atrapalharia o andamento da pesquisa.

A turma possui três professores, a professora regente, uma professora assistente e uma estagiária. O fato de estar estagiando nessa sala de aula, motivou a escolha da turma para a realização das observações deste trabalho.

A partir da rotina, os participantes foram observados atentamente, em três momentos do dia. A escolha dos três períodos está relacionada com a estrutura das atividades desenvolvidas com o aluno. O primeiro momento é quando as crianças brincam livremente em sala de aula, *free play*. O segundo momento é o *circle*, o grande círculo do início da aula, quando a professora comenta, com todos os alunos juntos, sobre o assunto que irão trabalhar naquele dia. O terceiro momento são os centros com atividades orientadas pela professora regente.

Esses três momentos diferentes foram escolhidos em razão da variação do grau de interferência do professor. A primeira atividade é a menos estruturada enquanto a terceira é a mais estruturada. Pretende-se então, com os diferentes tipos de atividades, observar o nível do envolvimento e bem-estar da criança em cada um desses momentos durante o processo de aprendizagem.

Uma filmadora foi o único material utilizado durante as observações. A partir das filmagens pude analisar atentamente as atitudes e comportamentos das crianças, e assim, perceber mais detalhadamente seu grau de envolvimento e bem-estar. Cada uma das três situações da rotina escolar foram filmadas duas vezes, resultando num total de 6 (seis) gravações, sendo que, cada uma das filmagens tinha duração de 5 (cinco) minutos.

A gráfico abaixo representa a síntese deste trabalho. A fim de observar a qualidade da educação infantil, analisou-se dois indicadores de qualidade: o envolvimento e o bem-estar. Esses indicadores foram observados em três crianças (1, 2 e 3), durante três situações da rotina escolar: o *free play*, o *circle* e o centro.

Figura 3 – Representação gráfica do estudo

Autor: Arnaud Amarante



CAPÍTULO III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise e discussão dos resultados seguirá a ordem dos passos metodológicos, isto é, se analisará as situações observadas da rotina – da menos a mais estruturada. Ou seja, da menos à mais direcionada pela professora: A) *Free play*; B) *Circle*; C) Centros. A intenção é verificar o grau de envolvimento dos três alunos em cada situação observada.

A- *Free play* (momento em que as crianças brincam livremente na sala de aula)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

A aluna 1 iniciou sua brincadeira perto das poltronas em frente à área de leitura. Utilizando panelinhas, boneca, utensílios de cozinha, ajeitou o espaço com mais duas amigas. Em seguida, ao observar o carrinho de compras, colocou dados de pano dentro e começou a andar pela sala de aula conversando com alguns amigos que passavam por perto.

A- *Free play* (momento em que as crianças brincam livremente na sala de aula)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia, a aluna 1 com três amigas brincaram com a geladeira, a penteadeira e o fogão de crianças. As quatro fizeram uma rodinha para conversarem e a aluna, de vez em quando, ia até a área de teatro para pegar panelas ou bonecas. Quando a música para guardar os brinquedos começou a tocar, ela guardou tudo que estava utilizando e ainda arrumou as cadeiras da sala de aula.

À luz dos estudos de Ferre Laevers (2004), nas situações de brincadeira observadas, a aluna demonstrou bem-estar emocional, mostrava prazer e autonomia, interagiu com os colegas, demonstrava estar relaxada e à vontade. Ao sentir-se segura no contexto escolar, se permitiu usufruir dos diferentes espaços da sala de aula e utilizar diversos brinquedos. Esse comportamento condiz com os estudos de Carvalho e Rubiano (1994) ao mostrarem que, quando uma criança se sente confiante, se permite explorar o meio ambiente.

Concluiu-se que a situação de *Free play* foi para a aluna 1 favorecedora da sua aprendizagem e desenvolvimento: Usou a imaginação. Movimentou-se com segurança pela sala de aula. Fez uso da linguagem verbal. A situação evidenciou ser favorecedora do envolvimento e, portanto, uma dimensão da qualidade da educação.

B - Circle (Momento intermediário de direcionamento ou estruturação. Nele a professora inicia a rotina diária e, fazendo a acolhida, cantam músicas, trabalham o calendário, fazem a chamada e conversam sobre a atividade a ser trabalhada naquele dia.)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

Na primeira observação viu-se que a aluna se mostrou uma criança bastante interessada. Na sala de aula havia um cartaz mostrando o ciclo de vida da galinha, tema que estava sendo discutido. Seu interesse era tanto, que se mexia apenas para achar a posição melhor para ver a figura. Os olhos estavam fixos na gravura e na explicação, a postura demonstrava interesse e as perguntas eram respondidas imediatamente. Durante a música sobre o pintinho, a aluna dançou e cantou.

A sua concentração permitiu que participasse, inclusive dos diálogos como:

Teacher: What the chickens like to eat?

Aluna 1: Milho, girassol

Teacher: Yes, corn and girassol seeds

Aluno 2: Semente de girassol, água

Aluna 1: Bicho

Teacher: Insects

A atenção voltada totalmente para a explicação, sem distrações. Um olhar intenso, uma postura que mal se mexe de tão concentrada. Entusiasmo e rapidez ao responder as perguntas e, em seguida, um olhar de contentamento pelas contribuições feitas durante toda a aula, são aspectos que remetem, a partir dos estudos de Leavers (apud BARROS, 2003), a alguns indicadores na escala de envolvimento. Os indicadores são: concentração; expressão facial e postura; persistência; tempo de reação; comentários verbais; e satisfação.

Percebe-se que a aula ministrada em inglês não impediu na compreensão e aprendizagem da criança. O grau de concentração da aluna foi possivelmente favorecido por estímulos visuais e musicais presentes na atividade, o cartaz e a música. Como observado em Carvalho e Rubiano (1994), música e vozes; cores e formas, são algumas variedades de materiais que ajudam a manter o interesse das crianças na atividade.

B - Circle (Momento intermediário de direcionamento ou estruturação. Nele a professora inicia a rotina diária e, fazendo a acolhida, cantam músicas, trabalham o calendário, fazem a chamada e conversam sobre a atividade a ser trabalhada naquele dia.)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia de observação do *Circle*, a aluna 1 estava inquieta, mexia no cadarço e mudava a maneira de sentar. Contudo ainda prestava atenção pois respondia as perguntas da professora e, em grande parte, utilizando a língua inglesa.

Um diálogo que mostra isso:

Teacher: What we are talking about this week?

Aluna 1: Is animals

Teacher: Do you know what the bears like to eat?

Aluna 3: Mel

Aluna 1: Ele gosta de comer fish.

Nesse segundo momento, notou-se que a aluna estava dispersa. Não demonstrava tanto interesse no assunto. Mudava a maneira de sentar e constantemente se distraía com o cadarço do tênis. A criança respondeu algumas perguntas mas seu comportamento e postura não demonstravam muito envolvimento. À luz dos níveis de envolvimento propostos por Laevers (2004), pode-se concluir que nessa atividade específica, seu envolvimento estava no nível 3, ou seja, mais ou menos contínua.

Comparando a atividade do *Circle* do primeiro dia com o do segundo, observei alguns fatores que possivelmente contribuíram para o maior envolvimento da criança. Primeiramente, o conteúdo trabalhado na primeira aula pareceu ser mais significativo. Provavelmente por ser um assunto mais presente no contexto vivenciado pela criança. Outros fatores foram: a utilização de cartaz para exemplificar o conteúdo e a música referente ao assunto do dia. Esses aspectos colaboraram para uma melhor assimilação e aprendizagem da criança em relação ao assunto trabalhado. A diversidade de materiais promove condições de desenvolvimento e ajuda a seduzir as crianças na vontade de aprender, construindo assim uma educação de qualidade.

C - Centros (momento na rotina escolar em que a atividade é bem direcionada)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

Aqui foi trabalhado com as crianças, no primeiro dia, frutas e verduras. A aluna 1 participou e prestou bastante atenção. No início do Centro, encantada com a quantidade de alimentos exposto, a aluna 1 se manifestou dizendo que gostava de tudo que estava em cima da mesa. Sempre sentada e com os olhos fixos na professora. No momento em que a professora cortou a beterraba ao meio, a aluna imediatamente se expressou fazendo uma cara de surpresa. O diálogo abaixo o mostra seu interesse com o assunto da aula.

Where can we buy the corn?

Aluna 1: At the supermarket

Teacher: Very good. At the supermarket.

What is this? (Apontando para a beterraba)

Aluna 1: Beterraba

Teacher: Beet

Todos repetem: Beet

Teacher: Do you like to eat beet?

Aluna 1, balançando o dedo, responde: No

Com os olhos fixados no material, a postura demonstrando interesse pois acompanhava a movimentação da professora durante a exposição dos alimentos. Participava também por meio de comentários expondo seu conhecimento, feitos com empolgação, como pode ser visto no diálogo acima. Esses comportamentos são indícios que mostraram, a partir dos estudos de Laevers (apud BARROS, 2003), que a aluna 1 estava bastante envolvida com o assunto da aula. A exposição dos variados alimentos, com a possibilidade de manusear e experimentar, proporcionou à criança vivenciar de maneira atraente o assunto trabalhado no dia. Essa atividade demonstrou estar sendo bem significativa e com ricas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem da criança, aspectos importante ao se pensar na qualidade para a educação infantil.

C - Centros (momento na rotina escolar em que a atividade é bem direcionada)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia de observação do Centro, em que o assunto foi sobre os animais herbívoros, carnívoros e onívoros, a aluna fez comentários pertinentes. Estava concentrada e envolvida com a explicação da professora. A atividade consistia em identificar o tipo de alimento que alguns animais comem, no caso, o urso, o leão e a vaca e separá-los nos seus respectivos potes identificados com esses animais. A aluna executou a atividade eficazmente e respondeu, em inglês, os questionamentos feitos. Prestava muita atenção nas perguntas da professora, debruçava sobre a mesa para se aproximar da professora e, demonstrando ansiedade, colocava a mão na cabeça, na busca pelas respostas. É possível perceber claramente o envolvimento da aluna na explicação, pois suas ações estavam sendo intensa. Como observado em Vigotski (2000), isso significa que, provavelmente, a atividade está funcionando na zona de desenvolvimento proximal da criança, ou seja, o momento em que está prestes a solucionar a questão da atividade e adquirir um novo conhecimento. Esta aluna estava experienciando uma aprendizagem intensa e profunda, um aprendizado com qualidade.

No desenvolver da atividade, foi possível observar que a aluna participou do momento em que os alunos debatiam sobre o tipo de alimentos que os ursos comem. Havia consenso no tipo de alimento consumido pelo leão e pela vaca, porém ao escolherem a alimentação do urso, houve divergências. Um aluno defendeu que o urso se alimentava de carne contudo, a aluna em estudo interveio dizendo que os ursos comem plantas.

Enquanto no *Circle* (terceira situação) o assunto do dia não havia conquistado o interesse da aluna, nessa terceira situação, o Centro, o assunto conseguiu despertar sua atenção. Demonstrou compreender mais claramente o conteúdo e participou bastante, dando sua opinião e respondendo às perguntas da professora. A aluna 1 expressava autoconfiança, demonstrava segurança e tranquilidade em opinar sobre a realização da atividade, o que condiz, a partir de Leavers (2004) com um bem-estar emocional muito bom. A utilização de figuras representando os animais e as comidas, muito provavelmente contribuiu para o interesse e a compreensão em relação ao assunto trabalhado na aula.

Percebeu-se, com o envolvimento da criança, que os Centros foram um momento de concentração. A aluna se sentiu motivada com a atividade desenvolvida. Participou e demonstrou satisfação com os resultados alcançados, já que obteve êxito na identificação dos alimentos consumidos pelos animais e conseguiu responder prontamente várias perguntas da professora. Por meio desse momento, foi possível observar, na prática, também que “o espaço é uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas.” (ZABALZA, 1998 apud FORNEIRO, 1998, p. 236). Nesse caso, a organização do espaço contribuiu de maneira positiva, pois a criança

trabalhava com a professora e os alunos com um pouco mais de privacidade o que diminuiu as chances de desatenção e interrupções. Esse ambiente mais reservado foi promovido por meio da distribuição de quatro mesas, nas quais, os alunos inicialmente escolhem a mesa em que irão se sentar e o mesmo grupo faz um rodízio de mesas. O assunto é tratado de diferentes formas em cada uma das mesas, compostas de, no máximo, 5 crianças.

A- *Free play* (momento em que as crianças brincam livremente na sala de aula)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

O aluno 2 durante o *Free play* brincava junto com a terceira criança observada, a aluna 3. Ambos estavam em frente a área de leitura, em duas poltronas de criança. O aluno 2, usando um óculos de sol, era o pai naquela brincadeira. Ele se imaginou dirigindo um carro e, em determinado momento, acompanhou a aluna 3 pela sala de aula segurando o bebê no colo. Observou-se que o aluno se sentiu à vontade para se expressar com autenticidade.

Demonstrou estar relaxado e agia tranquilo e naturalmente. Dessa forma, de acordo com Leavers (2004), o bem-estar emocional da criança estava sendo valorizado, pois o aluno brincava com prazer no ambiente educacional e se expressava com autenticidade e vivacidade. A organização da sala de aula, separada com armários e dividida em áreas temáticas, também proporcionou, ao aluno 2 e às outras crianças, cantinhos para se expressarem com mais tranquilidade. O aluno 2, interagindo com a aluna 3, exteriorizou momentos vividos no dia a dia, imaginou-se dirigindo um carro e fez o papel de pai na brincadeira. Essa situação mostrou que: áreas com poucos alunos encorajam a participação individual, possibilitando à criança se expressar e explorar seus sentimentos, como foi mencionado por Olds (1987). Como o bem-estar, segundo Leavers (2004), observa comportamentos como o expressar-se com autenticidade e vivacidade, esses cantinhos foram bons promotores de bem-estar.

A- *Free play* (momento em que as crianças brincam livremente na sala de aula)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

Na segunda observação desse momento livre, o aluno 2 passou todo o tempo empurrando um carrinho de brinquedo de um canto para o outro da sala de aula, juntamente com outros dois amigos. No decorrer dessa brincadeira, um dos amigos desmontou o carrinho e todos pararam para observar o que havia acontecido, tentando consertar. Ao pedir para a professora, o brinquedo foi consertado e voltaram a brincar da mesma forma.

O aluno 2 estava feliz com seus amigos. A brincadeira lhe dava prazer, por isso a manteve durante os trinta minutos do *Free play*. Como mencionado por Leavers (apud LEWIS, 2011), percebe-se o bom nível de bem-estar do aluno 2 por meio de sua expressão de felicidade e animação. A partir dos estudos de Leavers (apud BARROS, 2003), é possível observar, nessa situação, dois fatores indicadores do envolvimento da criança. São eles: a energia física e a persistência. O interesse e o esforço físico investido na atividade, a vontade de mantê-la e o tempo de duração, demonstrou uma situação de envolvimento da criança. Para estabelecer e atingir uma educação de qualidade, é importante que esteja presente tanto o envolvimento quanto o bem-estar emocional. Durante essa atividade do aluno 2, foi possível identificar esses dois indicadores.

B - Circle (Momento intermediário de direcionamento ou estruturação. Nele a professora inicia a rotina diária e, fazendo a acolhida, cantam músicas, trabalham o calendário, fazem a chamada e conversam sobre a atividade a ser trabalhada naquele dia.)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

No *Circle*, o assunto da aula tratava sobre o ciclo de vida da galinha, o aluno 2, no primeiro dia de observação, inicialmente, repetia os gestos que a professora fazia ao explicar. Em seguida, começou a mexer no tênis, a olhar para os amigos de trás e a brincar com as mãos, fazendo aviãozinho. Essa distração não atrapalhou o envolvimento dos outros alunos da sala. Somente com a pergunta sobre a música da galinha é que o aluno 2 voltou a prestar atenção e a participar da música, apenas dançando.

Como observado nos estudos de Ferré Laevers (2004), o comportamento do aluno 2 mostra que o envolvimento com a atividade estava sendo frequentemente interrompido e o aluno demonstrava uma certa “ausência de consciência”. Esse comportamento enquadra o aluno no nível 2 em relação ao seu grau de envolvimento. Sua postura demonstra desinteresse e sua participação ocorre muitas vezes, por meio da imitação. O aluno não parece assimilar o intencionalidade da aula, ele simplesmente a executa os gestos da professora.

B - Circle (Momento intermediário de direcionamento ou estruturação. Nele a professora inicia a rotina diária e, fazendo a acolhida, cantam músicas, trabalham o calendário, fazem a chamada e conversam sobre a atividade a ser trabalhada naquele dia.)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo *Circle* observado, em que tema era sobre a comida dos animais carnívoros, herbívoros e onívoros, durante o início da explicação, o aluno 2 nem olhava para a professora, ficava mexendo no carpete da sala. Enquanto a professora chamava as crianças para prestarem atenção na explicação, o aluno 2 continuava parecendo disperso. No decorrer da observação, fazia movimento indicando sonolência: bocejava, coçava os olhos e tentava deitar no tapete.

Nesse momento, o grau de envolvimento do aluno 2 estava muito baixo, podendo ser classificado no nível 1, que é caracterizado pela inatividade, já que o aluno estava mentalmente ausente. É possível notar que, no primeiro dia do *Circle*, a participação do aluno é maior que a do segundo dia. O cartaz sobre o ciclo de vida da galinha e a música foram dois fatores que possivelmente contribuíram para esse maior envolvimento, pois atraiu o aluno visual e musicalmente. Ele repetia os gestos da professora no momento da explicação do cartaz e participava da música, dançando.

C - Centros (momento na rotina escolar em que a atividade é bem direcionada)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

No primeiro dia de observação da terceira situação - os Centros – em que se trabalhou sobre frutas e verduras, o aluno 2, no início, observou os alimentos sobre a mesa e a explicação da professora sobre o milho. No entanto, após segurar o milho para sentir e cheirar e passar para o colega seguinte, o aluno 2 se distraiu brincando com o prato. Quando a professora cortou a beterraba, o aluno observou atentamente e ao lhe ser oferecido beterraba para experimentar, o aluno recusou e pediu melancia.

C - Centros (momento na rotina escolar em que a atividade é bem direcionada)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia de observação do centro, cujo assunto era sobre os animais herbívoros, carnívoros e onívoros, o aluno 2 facilmente se distraía e não conseguia focar por muito tempo na atividade. Repetia algumas palavras, mas não parecia perceber que estava repetindo. No final, executou a atividade seguindo as ações dos colegas. A atividade consistia em identificar o tipo de alimento que alguns animais comem e colocar os alimentos nos devidos potes.

Não é observado em nenhum momentos dos dois centros, um real envolvimento de aluno 2. Tudo indica que durante todo o tempo de observação, de acordo com os níveis de envolvimento exposto por Ferré Laevers, a aluno esteve no nível 2, no qual a atividade é frequentemente interrompida e acontece com uma certa “ausência de consciência”. Percebe-se então que a atividade não estava sendo significativa para a criança, não contribuindo para uma aprendizagem e desenvolvimento. A desatenção do aluno 2 mostra seu baixo envolvimento em relação a atividade. A atividade que, para a aluna 1, foi significativa, não estava agradando ao aluno 2. Essa situação mostra a importância de se pensar em atividades diversificadas para melhor atender os diferentes interesses, e assim promover uma educação de qualidade, com diversas e variadas possibilidades de aprender e se desenvolver.

Foi possível também perceber que os dois centros de atividades utilizaram materiais que, mesmo por pouco tempo, chamaram a atenção do aluno 2, pois ele teve momentos de observação e participação, mas não o suficiente para envolvê-lo plenamente. Apesar do baixo envolvimento, o nível de bem-estar emocional do aluno, conforme observado em Leavers citado por Lewis (2011), está em um nível muito bom. O aluno demonstrava estar bem feliz, relaxado, sem qualquer sintoma de estresse ou tensão. Contudo, pensar apenas no bem-estar emocional do aluno, não é suficiente. Para que ele tenha interesse em aprender e desenvolver, é importante que esteja inserido em um ambiente desafiador que favoreça o envolvimento.

A- Free play (momento em que as crianças brincam livremente na sala de aula)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

Em relação ao *Free play*, no primeiro dia, a aluna 3 brincava com o aluno 2. Demonstrava estar à vontade e confortável. Sentada em frente a área da leitura, em uma “poltroninha”, segurando uma boneca. A aluna 3 fazia o papel de mãe na brincadeira. Usava colares e várias pulseiras. A aluna deixou a imaginação fluir e o cantinho escolhido para a brincadeira contribuiu para essa liberdade de expressão. Durante esse momento, a alegria e espontaneidade da aluna demonstravam a tranquilidade em se expressar. Conforme Leavers (2004), a autenticidade e vivacidade observada na aluna 3 são significativos sinais de bem-estar. A partir de Lewis (2011), a criança se encontrava no quinto nível de bem-estar proposto por Leavers, pois é visível a felicidade e espontaneidade da aluna. O espaço, como o “cantinho da leitura”, onde a aluna 3 brincava apenas com o aluno 2, promoveu a liberdade de expressão dos alunos, permitindo que a criança aprendesse e se desenvolvesse por meio da interação com seu colega. Esse acontecimento mostra a importância de se pensar em áreas com poucos alunos para encorajar a participação individual, como mencionado por Carvalho e Rubiano (1994).

A- *Free play* (momento em que as crianças brincam livremente na sala de aula)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia de observação do *Free play*, a aluna 3 pegou um pratinho e um martelinho de plástico e começou a mexer em várias partes da área do *Circle*. Mexeu no calendário, na chamada, no cartaz sobre o ciclo de vida da galinha, mexia como se estivesse pintando ou consertando. Brincava sozinha e bem entretida durante os 5 minutos de observação da atividade livre. Foi um momento de concentração e persistência da criança. A aluna deu um toque especial na atividade, deixando a imaginação e a criatividade fluírem, o que condiz com um nível de envolvimento elevado.

B - *Circle* (Momento intermediário de direcionamento ou estruturação. Nele a professora inicia a rotina diária e, fazendo a acolhida, cantam músicas, trabalham o calendário, fazem a chamada e conversam sobre a atividade a ser trabalhada naquele dia.)
 Tempo de duração da atividade: 30 minutos
 Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

Em relação a segunda dimensão, o *Circle*, sentada ao lado da aluna 1, a aluna 3 prestava bastante atenção, mexia a cabeça para melhor observar a figura sobre o ciclo da galinha. Sua postura demonstrava bastante interesse. No momento da música, a aluna fez os gestos e ainda cantou junto com a professora. O envolvimento e participação da aluna podem ser observados com o seguinte diálogo:

Teacher: What is the name of this part of the chicken? (apontando para as penas)

Aluna 3: Feather

Teacher: And what is the part that they use to eat? (apontando para o bico)

Aluna 3: beak

A concentração da aluna é notável, os olhos estavam fixos na explicação e nenhum barulho a atrapalhava. O diálogo da aluna 3 com a professora mostrava sua afinidade com a língua inglesa. A criança compreende e utiliza a segunda língua para se expressar. A postura e o diálogo mostraram o entendimento da criança sobre o assunto e, seu nível de envolvimento é 5, pois foi observado que a criança estava claramente envolvida ao longo de toda a atividade.

B - *Circle* (Momento intermediário de direcionamento ou estruturação. Nele a professora inicia a rotina diária e, fazendo a acolhida, cantam músicas, trabalham o calendário, fazem a chamada e conversam sobre a atividade a ser trabalhada naquele dia.)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia de observação do *Circle*, com o tema dos animais carnívoros, herbívoros e onívoros, inicialmente a aluna 3 estava bem dispersa e observava algumas fotos pregadas na parede. Em seguida, pediu para o amigo se ajeitar para então poder melhorar sua posição na roda. Durante a explicação aparece um diálogo:

Teacher: What do you think the lions like to eat?

Aluna 3: Eu

Teacher: And the cow?

Aluna 3: A gente não sabe

Teacher: The cow likes to eat plants

Teacher: And what the bears like to eat?

Aluna 3: Mel

A aluna 3 demonstrava estar indiferente a atividade pois, apesar de escutar a professora, havia poucos sinais de envolvimento. A partir de Leavers (2004), o envolvimento da aluna 3 a remete ao nível 3, em que a atividade é mais ou menos contínua, pois a criança estava consciente de suas ações mas não se via reais sinais de envolvimento. A professora não utilizou nenhum material de demonstração para atrair a atenção das crianças. A partir de Carvalho e Rubiano (1994), a variedade de materiais podem estimular os sentidos das crianças e mantê-las interessadas na atividade e, nesse caso, a utilização de algum tipo de material poderia contribuir para maior entendimento sobre o assunto e conseqüentemente maior interesse em aprender. Maior a aprendizagem, maior o desenvolvimento. Nesse caso, considerando-se as idades das crianças, a professora perdeu uma boa chance de usar uma metodologia mais adequada e estimulante para as crianças, aumentando assim, as chances de envolvimento e aprendizagem.

C - Centros (momento na rotina escolar em que a atividade é bem direcionada)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

1º DIA

Durante a terceira situação, sobre o tipo de alimento de alguns animais, a aluna 3 prestava atenção. Empolgada, levantava e sentava o tempo todo tentando achar uma maneira de ver melhor. Estava gostando da atividade, demonstrava interesse e fazia comentários pertinentes.

Teacher: What is this? (Apontando para o milho)

(Aluna 3 se levanta da cadeira para observar melhor)

A professora passa o milho para todas as crianças pegarem e sentirem.

Aluna 3: Tá gelado.

A professora corta a beterraba para as crianças verem como é dentro.

(Aluna 3 se levanta para ver melhor)

A professora oferece beterraba para experimentarem mas nenhum dos três alunos se interessam.

Aluna 3: Eu quero milho.

Aluno 2: Eu não quero. Eu quero melancia.

É evidente que a possibilidade de olhar e tocar alimentos de verdade atraíram bastante o interesse da aluna 3. A aluna estava eufórica, não conseguia nem ficar sentada. Demonstrava estar muito feliz e concentrada, se expressando com autenticidade e tranquilidade. Foi uma atividade bem significativa e prazerosa para a aluna.

A exposição dos alimentos atraíram a atenção da aluna. Analisando, de acordo com Carvalho e Rubiano (1994), as diferentes texturas, os aromas e os sabores, contribuíram para estimular e aumentar o interesse da aula para com a atividade, seduzindo-a para a atividade desenvolvida e promovendo momentos de crescimento e aprendizagens significativas.

C - Centros (momento na rotina escolar em que a atividade é bem direcionada)

Tempo de duração da atividade: 30 minutos

Tempo de observação: 5 minutos

2º DIA

No segundo dia de observação do Centro, a aluna 3 estava concentrada, distraíndo-se em um breve momento para observar a atividade da mesa ao lado. Apesar dessa distração, a aluna fez bons comentários e ainda debateu sobre a atividade, com os alunos da mesa. Demonstrou estar à vontade e, a partir dos estudos de Laevers (2004), o nível de envolvimento da criança era 4, pois a atividade estava sendo importante e, durante a maior parte do tempo, a criança estava envolvida. Os comentários verbais expressos com espontaneidade mostraram o entusiasmo da criança com a atividade.

O diálogo desse momento foi bem interessante. Os alunos interagiram e discutiram a respeito, transcrito abaixo integralmente.

Teacher: Can we find a lion at the zoo?

Todos balançam a cabeça positivamente e dizem: Yes

Aluno 2 gostou do embalo da cabeça e continuou mexendo.

Teacher: We can find a bear in the zoo, but not in Brazil.

And cows. Are they wild animals?

Aluno 2: Yes (bem baixinho)

Aluna 3: Miss eu já vi um urso no zoológico em Brasília (Levantando da cadeira para se expressar)

A professora acena positivamente dizendo: yes?!?

E continua sua explicação.

O Aluno 2 observa outra professora passando. (Não está demonstrando concentração.)

Teacher: Yes cows are wild, because we can not have cows in our house. But the cows don't live in the jungle. Where do they live?

Aluna 3: Na floresta.

Teacher: No. Jungle is florest.

Aluna 1: In the zoo

Teacher: They live in a farm

(Aluna 2 repete descontraidamente a palavra farm. Aluna 3 demonstra cansaço e olha pra a atividade da mesa ao lado, mas rapidamente volta a prestar atenção. Aluna 1 está bem interessada)

Teacher: So here we have some foods. Some plants and meat.

Teacher: What is meat in portuguese?

Aluna 1: Is carne.

Teacher: So what do you think the lions like to eat?

Aluna 3 aponta para a carne.

Teacher: Very good, so everybody can get the meat and put here. (apontando para um pote em que se encontra a figura de um leão)

Teacher: What the cows like to eat?

Aluna 1: Plants

(todos pegam as folhas e colocam no potinho com o desenho da vaca)

Teacher: What the bears like to eat?

Um aluno coloca a figura da carne e a Aluna 3 questiona.

Aluna 3: Não é pra colocar a carne aqui né!?!?

Teacher: What do you think?

(O potinho já estava cheio de figuras de carne)

Aluna 1: Plants

(O Aluno 2 coloca uma folha no pote do urso, e em seguida retira e diz)

Aluno 2: Eu coloquei plants

Todos discutiram sobre a comida do urso e, apesar de ficarem com dúvida, deixaram somente carne para o urso. No final o pote só tinha carne.

Os indicadores de qualidade propostos por Laevers (2004), o envolvimento e bem-estar da criança, puderam ser claramente vistos por meio desses exemplos. Igualmente foi possível observar que o espaço também contribuiu para ricas aprendizagens e melhores condições de desenvolvimento nesse contexto de educação bilíngue. O diálogo, mesmo realizado por meio da língua inglesa, não foi um obstáculo na aprendizagem e não interferiu na compreensão das crianças, afinal, debateram sobre o assunto e utilizaram palavras em inglês.

As atitudes e os diferentes comportamentos das crianças em relação a atividade desenvolvida, mostraram que as crianças se interessam e se envolvem em diferentes níveis. O que para uma criança, a atividade está sendo interessante e desafiadora, para outra, não está sendo significativa. É essencial que, na busca por uma educação infantil de qualidade, se valorize todas as crianças, atendendo suas necessidades e seus interesses em particular. Como observado na análise das situações escolares e a partir de Sousa (1998, 2006), esse aperfeiçoamento do trabalho pedagógico deve acontecer diariamente, por meio de um

processo reflexivo, participativo e aberto, para assim atender aos sentimentos e as necessidades de cada uma das crianças.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o bom nível de envolvimento e bem-estar dos alunos, indicadores que contribuem para uma Educação Infantil de qualidade, ou seja, para uma educação que proporcione a criança sentir-se segura, feliz e tenha vontade de aprender - atitude essencial para que a criança aprenda e se desenvolva. O foco principal deste trabalho foi analisar o envolvimento e bem-estar como fatores de qualidade na educação infantil, em um contexto educativo bilíngue.

A partir dos dados observados e à luz do referencial teórico, pode-se afirmar que, nos momentos analisados, duas das três crianças observadas demonstraram sinais de envolvimento e bem-estar emocional, tanto nos momentos de brincadeiras livres quanto nas atividades mais direcionadas propostas pela professora. Com o aluno 2 não foi possível observar reais sinais de envolvimento, contudo seu nível de bem-estar emocional estava sendo valorizado. Ainda que não tenha sido o foco da análise, pode-se dizer também, que a escola propiciou a seus alunos espaços e situações que favoreceram aprendizagens significativas e boas condições de desenvolvimento. Isto é, proporcionou às crianças cantinhos para se expressarem com tranquilidade e segurança, sozinhos ou em grupos, assim como, cantinhos para atividades que necessitavam de maior concentração. De modo geral, havia uma boa diversidade de materiais que colaboraram com o desenvolver da atividade. Ajudava estimulando os sentidos e atraindo a atenção das crianças. Pode-se dizer também que o ensino bilíngue não interferiu na compreensão e não foi um obstáculo na aprendizagem das crianças.

Analisando os indicadores de qualidade da educação infantil, envolvimento e bem-estar, conclui-se que estes e todos os demais indicadores de qualidade, tais como, organização do espaço, atenção individualizada a cada criança, rotinas estáveis (ZABALZA, 1988), são interdependentes e complementares. Em apenas uma atividade observada, é possível identificar informações que se completam, que mostram a interação e a contribuição dos indicadores mencionados. Significa que, a maneira como o ambiente está organizado e como os materiais são apresentados à criança, influenciam em seu nível de envolvimento e bem-estar. Contribuem com a maneira com que as crianças irão experienciar e vivenciar estas atividades diariamente. Juntos, esses dois indicadores irão favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, construindo, assim, a qualidade na educação infantil.

Vale a pena ressaltar que a construção dessa qualidade deve acontecer diariamente, por isso, a importância de um professor atento e dinâmico, preocupado em proporcionar às suas crianças um ambiente que promova o desenvolvimento e aprendizagem deles. Um ambiente que utilize atividades diversificadas adote diferentes materiais e brinquedos para envolver o interesse de cada criança e promova seu bem-estar.

Em relação ao desenvolvimento da criança por meio do envolvimento e bem-estar, é necessário uma reflexão diária do professor para com seus alunos, a fim de continuar proporcionando, cada vez mais, às alunas 1 e 3, momentos significativos de aprendizagem. E ao aluno 2, tornar todos os momentos da rotina diária mais desafiadores, envolvendo-o no processo educativo. É importante considerar as diferenças entre as crianças e atender suas diferentes necessidades de aprendizagem, pois ao oportunizar momentos de aprendizagem e desenvolvimento, se estabelece e se atinge uma educação de qualidade.

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

PARTE 3

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Ao terminar o curso de pedagogia, estarei enfim concluindo uma grande etapa em minha vida. No entanto, essa etapa, ainda continuará me influenciando ao abrir portas para várias oportunidades de estudo ou de trabalho, que me ajudarão a escolher o caminho no qual irei seguir no futuro.

A minha vida sempre foi muito dinâmica, no sentido de estar sempre buscando mudanças e novas experiências. Eu não vejo com clareza o que vou querer para o meu futuro, pois os meus projetos e prioridades mudam de acordo com as oportunidades.

Para se ter uma noção dessa volatilidade, somente neste ano, fiz diferentes planos para 2012. Inicialmente, desejava continuar no colégio onde trabalho, gosto do ambiente, dos funcionários, adoro a profissão e gosto de observar meus alunos para tentar proporcionar a eles somente boas experiências. No entanto, sinto que ainda não descobri exatamente o que eu quero para mim. Foi então que decidi estudar pra concurso, me dedicando somente aos estudos. Mas antes de iniciar essa nova fase, estaria incluído viajar por dois meses pela Europa. Tudo planejado. Havia combinado com duas amigas que moram na Itália e Suíça e estava juntando dinheiro.

Com esses planos em mente, surge uma outra proposta. Minha tia recebeu um convite para trabalhar em Boston e, para esse projeto, ela sugeriu que eu morasse com ela a fim de ajudá-la na adaptação. Agrada-me a ideia de morar dois anos nos Estados Unidos, porém trabalhar em qualquer lugar, somente pelo dinheiro, não me contenta. Meu interesse em morar fora aumentará caso possa fazer alguma especialização na minha área.

São esses os meus iminentes anseios. Nenhum dos planos citados está descartado, e também não quer dizer, que novas oportunidades não aparecerão. O meu futuro próximo é incerto, mas é desta forma que gosto de viver, sempre mudando, aprendendo, conhecendo pessoas e buscando novas experiências.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos. **Educação das crianças pequenas:** da lógica cultural e familiar às políticas públicas. Revista Educação e realidade, Porto Alegre, v. 35, p. 139-156, 2010.

BARROS, Laura Maria Dias. **O envolvimento da criança de 3 anos em grupos heterogêneos:** um estudo em contextos pedagógicos diferenciados. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/690/8/H_Tese_Envolvimento_Crian%C3%A7a.pdf>. Acesso em: set. 2011.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: set. 2011.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: set. 2011.

_____. Lei nº 9.394, 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: set. 2011.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: set. 2011.

_____. Projeto Lei, 2010. **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107> Acesso em: out. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2005. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>> Acesso em: set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade**. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: set. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf> Acesso em: set. 2011.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituição pré-escolar. In: OLIVIERA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALCANTE, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v.15, n. especial, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4023.pdf>> Acesso em: set. 2011.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre Qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.119, p. 85-112, jul./out. 2003.

CORTEZ, Ana Paula Barbosa Risério. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Ana_Paula_Cortez_Dissertacao.pdf> Acesso em: set. 2011.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. Da Silva (Orgs.). **Educação Infantil. Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 23-26.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: a psicologia da envolvimento com a vida cotidiana.** Trad. de Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FLICK, Uwe. **Um introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2004.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

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. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf>. Acesso em: out. 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de administração de empresas.** São Paulo: v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <http://www.producao.ufrgs.br/arquivos/disciplinas/392_pesquisa_qualitativa_godoy2.pdf>. Acesso em: out. 2011.

GOMES, Maria Regiane Vidal Costa Simonetti. As políticas públicas de educação infantil no contexto dos direitos da criança à educação de qualidade. **Revista educação em debate.** Fortaleza, p. 58-66, 2006.

GROSJEAN, François. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HARDING-ESCH, Edith. RILEY, Philip. **The Bilingual Family: a handbook for parents.** 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LAEVERS, Ferre. Educação experiencial: tornando a educação infantil mais efetiva através

do bem-estar e do envolvimento. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 1, p. 57-69, jan./abr. 2004.

LEWIS, Katherine. **Ferre Laevers emotional well being and involvement scales**.

Disponível em: <<http://www.earlylearninghq.org.uk/earlylearninghq-blog/the-leuven-well-being-and-involvement-scales/>> Acesso em: novembro de 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. São Paulo: s.n., 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/>> Acesso em: set. 2011.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos.

Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. ano 3, n. 5, 2005. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf> Acesso em: set. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2.ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; ARAÚJO, Sara Barros. O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. **Análise Psicológica**, 2004.1(XXII): p. 81-93. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>> Acesso em: set. 2011.

PIVA, Vivian Martins. **Um estudo utilizando a escala LIS - YC (Escala Leuven de Envolvimento para Crianças Pequenas)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Itajaí, 2009. Disponível em: <<http://siaibib01.univali.br/pdf/Vivian%20Martins%20Piva.pdf>> Acesso em: set. 2011.

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: set. 2011.

PORTUGAL, Gabriela. **Para o educador que queremos, que formação assegurar?**. Universidade de Aveiro, 2009. Disponível em: <<http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>> Acesso em: set. 2011.

SANTOS, Lúcia; JAU, Júlia. **À conversa com Ferre Laevers**. Entrevista. Disponível em: <http://cadernosei.no.sapo.pt/edicoes/2008/entrevista_84.pdf>. Acesso em: set. 2011.

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade**. In: SESI. Departamento Nacional. Seminário Nacional de Educação Infantil: Identidade na Diversidade. Relatório de Atividades e Perspectivas de Atuação. Brasília, 1998 (p.20-40).

SOUSA, Maria de Fatima Guerra de. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho pedagógico na Educação Infantil**. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa, (org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org. Michael Cole [et al.]. 6. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENDERLICH, Rosana Clarice Coelho; HORT, Ivan Carlos. Educação Infantil: um direito da criança, um dever da família e da escola. **Revista Leonardo Pós**, v. 3, p. 155-159. Blumenau: Asselvi, 2006.

ZABALZA, Miguel A. Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade. In: ZABALZA, Miguel A. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.