

Abstract

The aim of this study was to evaluate involvement in activities among 3-4 and 5-6 year old children. Special emphasis was placed on attempting to identify the elements of the teacher's pedagogical action which might be related to the levels of involvement observed. It was assumed that children's involvement in activities reflects the quality of their experiences in the ECE centres, and it can therefore be used to assess the impact of these experiences on children's development, at the very moment in which they occur. Structured observations of 163 3-4 and 5-6 year old children were carried out in one private, three public and three philanthropic ECE settings, totalling 1288 episodes of three minutes each. The LIS-YC scale (Laevers, 1994) was used to measure involvement and the data was recorded using a form created by Pascal et al. (2001). It was observed that the teachers' pedagogical action did not promote children's involvement in activities in most of the episodes observed. A comparison of the activities carried out in the three different types of ECE settings indicated some elements which might be responsible for the higher levels of involvement found in the private ECE setting. This suggests that it may be worth paying more attention to these elements in order to improve the quality of ECE services. The results also show that the instruments used in this study may be valuable for ECE teachers in Brazil, since they enable the effectiveness of the activities to be monitored as they are being carried out. Moreover, they direct the observation towards different aspects of the context that may affect children's involvement.

Palavras-chave

Educação Infantil; Avaliação; Envolvimento nas Atividades.

Key words

Early Childhood Education; Evaluation; Involvement in activities.

Introdução

As experiências vividas pelas crianças de zero a seis anos são vistas, hoje, como determinantes de seu desenvolvimento futuro. Essas experiências ocorrem como parte de redes de relações interpessoais complexas, em ambientes singulares, ao longo de um tempo determinado (BRONFENBRENNER, 1995; BRONFENBRENNER e MORRIS, 1998). Nesta perspectiva, não podemos estudar o desenvolvimento infantil sem considerarmos os contextos específicos em que ele se dá. Assim, cada contexto se torna uma unidade de análise a ser considerada quando se estuda o desenvolvimento (LORDELO, 2002). Muitas de nossas crianças de zero a seis anos estão vivendo seus primeiros anos de vida em ambientes estruturados que, apesar de bastante diferentes entre si, geralmente são reunidos na mesma categoria: Educação Infantil. Atualmente espera-se que a Educação Infantil promova o desenvolvimento integral da criança, não tão somente sua saúde ou sua educação, de forma a complementar a ação familiar (LDB, 1996).

Portanto, atividades auto-estruturantes, são aquelas que proporcionam aprendizagem ativa. Esta, de acordo com Tompkins (1996, p. 8), é constituída pelos seguintes elementos:

- **Escolha** - a criança escolhe o que vai fazer.
- **Materiais** - há muitos materiais que as crianças podem utilizar de diversas maneiras.
- **Manuseamento** - a criança manuseia livremente os objetos.
- **Linguagem** - a criança descreve o que está a fazer.
- **Apoio** - as soluções e a criatividade da criança são reconhecidas e encorajadas pelos adultos e pelas outras crianças.

A liberdade de escolha, ou o encorajamento à tomada de decisões pela criança, é um elemento fundamental para promover a autonomia e para garantir que a atividade esteja baseada nos interesses da criança e não do adulto. Liberdade de escolha refere-se não apenas a “o que fazer”, mas também e, sobretudo, a “como fazer”. Pressupõe que o adulto evite a imposição de modelos que determinem o produto final a ser obtido ou o método de execução a ser seguido. Implica na tomada de decisões pela criança, que vai se tornando cada vez mais autônoma, capaz de decidir e assumir a responsabilidade de suas decisões.

Para oportunizar a liberdade de escolha é necessário que os materiais sejam diversificados, disponíveis para a criança em quantidade suficiente e ofereçam várias possibilidades de utilização. Por exemplo, não é possível que a criança escolha entre usar tinta, lápis de cor, giz de cera ou colagem se apenas um desses tipos de materiais for oferecido; não é possível que a criança escolha entre atividades de construção, de artes plásticas ou jogos simbólicos, se os materiais ficam guardados fora do alcance dela e só são disponibilizados quando a professora entende que é hora de utilizá-los (geralmente por toda a turma); não é possível que a criança crie algo novo com um pedaço de massinha de modelar, se todos os dias lhe for oferecido o mesmo pedaço, do mesmo tamanho e da mesma cor e se esse pedaço é tão pequeno que restringe as possibilidades de ação da criança sobre ele; não é possível que empreenda a construção de edifícios e pontes com jogos de encaixe, quando as peças que lhe são oferecidas não encaixam umas nas outras. Também não é possível que as crianças escolham o que fazer ou como fazê-lo se, na maior parte do tempo, elas investem suas energias disputando com os colegas o uso dos materiais de que necessitam para fazerem o que planejaram.

A manipulação dos materiais permite que as crianças descubram conceitos e relações básicas, apreendam as propriedades dos materiais e aprendam técnicas úteis para sua utilização. Entretanto, essas vantagens da manipulação ficam bastante reduzidas ou até se anulam, quando a manipulação não resulta da exploração livre da criança e sim de diretrizes dadas pela professora. Assim, para se tornar produtiva, a manipulação dos materiais deve ser impulsionada pelo interesse e pela curiosidade da criança e ser orientada pela sua avaliação do quanto essa manipulação a afasta ou a aproxima de seus objetivos.

(instrumentos e/ou conhecimentos) que lhes dêem segurança para afirmarem que aquela atividade específica que está sendo desenvolvida por uma ou mais crianças está sendo, ou não, promotora de seu desenvolvimento. Desta forma, a implementação de práticas pedagógicas baseadas numa abordagem de aprendizagem ativa se confronta com a dificuldade das professoras de monitorarem a aprendizagem das crianças. Diante dessa dificuldade, muitas voltam a utilizar, pelo menos em alguns momentos, tarefas iguais para toda a turma, cujos produtos possam ser comparados e avaliados, de forma a verificar a existência ou não de progresso de cada criança em relação a si mesma e ao grupo. Alternativamente, outras professoras passam a adotar uma postura de *laissez-faire*, avaliando as crianças com base em suas impressões e percepções, abandonando qualquer processo de avaliação mais objetivo que permita considerar a aprendizagem das crianças em relação aos objetivos propostos pela professora.

O trabalho que vem sendo desenvolvido pelo projeto EXE (vide o artigo de Laevers, neste volume) oferece importantes subsídios para resolver esse problema, ao defender que o grau de “bem-estar emocional” e o nível de “envolvimento” são as variáveis mais adequadas para se avaliar a contribuição do trabalho desenvolvido nas instituições educacionais, para o processo de desenvolvimento dos sujeitos nelas atendidos.

Sendo assim, é possível avaliar o processo de aprendizagem enquanto ele ocorre, observando o envolvimento e o bem-estar emocional das crianças envolvidas nesse processo. Segundo Laevers (1994), o envolvimento é uma dimensão da atividade humana caracterizada por um estado específico no qual imerge a pessoa envolvida, garantindo o desenvolvimento. Ele é caracterizado, sobretudo, por uma forte motivação, concentração intensa, abertura a estímulos relevantes e um alto grau de satisfação que provém da própria necessidade de dar conta da realidade, de experienciar e de compreender coisas novas. Desta forma, pode-se concluir que uma atividade em que a criança está profundamente envolvida é, para ela, uma atividade auto-estruturante. Entretanto, o nível de envolvimento da criança não depende apenas de suas características individuais. Pelo contrário, ele está, sobretudo, relacionado com a ação do educador e a experiência de aprendizagem que a criança realiza.

Assim, ao investigarmos a contribuição das experiências vividas nos CEIs para o desenvolvimento das crianças, partimos do pressuposto que o envolvimento da criança com a atividade é um ótimo indicador da qualidade dessas experiências, permitindo inferir seu impacto no desenvolvimento no próprio momento em que elas ocorrem. Desta forma, este estudo propôs-se a caracterizar o envolvimento das crianças de 3-4 e de 5-6 anos nas atividades que realizam nos CEIs, buscando identificar elementos da ação pedagógica das educadoras (tipo de atividade, possibilidade de escolha da atividade, grau de orientação/diretividade, forma de organização e tipo de relação entre os participantes) que possam estar relacionados com os níveis de envolvimento observados.

CONTRAPONTO

concentração; energia; complexidade e criatividade; expressão facial e postura; persistência; precisão; tempo de reação; comentários verbais e satisfação.

A escala define valores de 1 a 5 para avaliar o nível de envolvimento da criança com a atividade. O nível 1 significa que não existe atividade; o nível 5 significa que a criança está profundamente envolvida em uma atividade complexa e desafiadora. A distinção entre cada nível foi reorganizada por nosso grupo de pesquisa, para resolver ambigüidades detectadas na escala original. Assim, foi decidido que a diferença entre um ponto inteiro e o seguinte significa que alguma característica é acrescentada à atividade, no sentido de aproximá-la, cada vez mais, de uma atividade auto-estruturante: objetivo; envolvimento; complexidade. Atribuem-se pontos inteiros quando essas características são observadas durante todo o período de observação (3 minutos); quando essas características são observadas em apenas parte do tempo, o escore é reduzido em meio-ponto. O quadro 1 esquematiza os níveis da escala.

NÍVEIS DA ESCALA	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
Tempo	N/a	1/2	1	1/2	1	1/2	1	1/2	1
Finalidade	N/a	Sem objetivo		Com objetivo definido					
Envolvimento	N/a	Sem envolvimento				Com envolvimento			
Complexidade	N/a	Sem complexidade							Desafiadora

Tabela 2: Níveis da escala de envolvimento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como o instrumento utilizado na coleta de dados tinha sido avaliado em um estudo prévio (CORDEIRO e DANNA, 2002), foram adotados os procedimentos já estabelecidos para o uso da escala, nesse estudo:

1. Cada criança foi observada em oito episódios de três minutos, durante a realização das atividades, perfazendo um total de 1288 observações.
2. As observações eram interrompidas durante os tempos de transição entre uma atividade e outra (tempos de espera), já que, tanto nos CEIs da rede municipal como nos de iniciativa filantrópica, espera-se que as crianças, durante esses tempos, fiquem quietas e sentadas, sem realizarem qualquer atividade. No CEI privado, a observação só era realizada quando as crianças estavam sendo orientadas pela professora de referência. Assim, não foram feitas observações das atividades de Educação Física, Inglês e Informática, que eram conduzidas por outros professores.
3. Após a observação de três minutos de uma criança, foi feito o registro no formulário e, logo a seguir, foi realizada a observação da próxima criança da lista. Assim, a ordem de observação foi fixa, exceto quando a criança estivesse

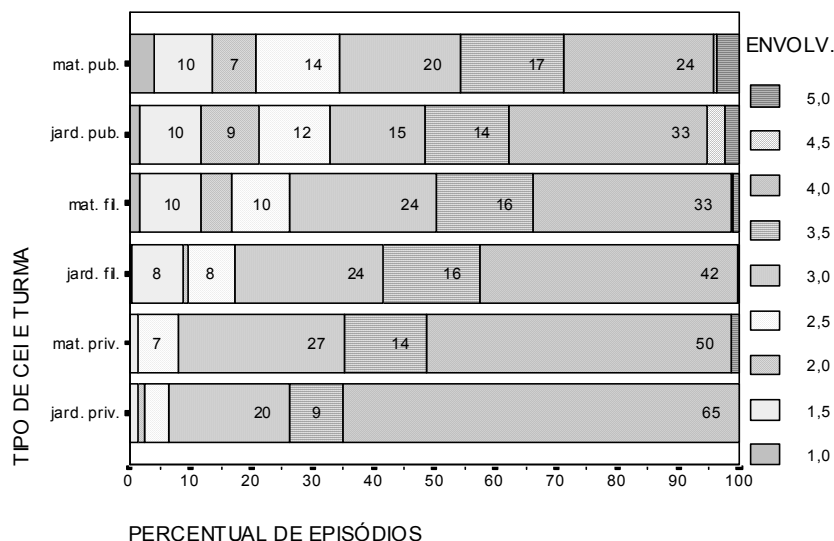


Figura 1: Percentual de episódios em cada nível de envolvimento, por tipo de CEI e turma.

Em todos os CEIs, podemos observar uma baixa frequência no nível 5. O nível 5 se caracteriza pela absorção total da criança em sua atividade, grande envolvimento, concentração, persistência, esforço mental e complexidade. Isso nos sugere que, na maior parte do tempo, mesmo quando as crianças estão concentradas em alguma atividade que as satisfaz, esta não tem a complexidade suficiente para se tornar um desafio para elas. As atividades não oferecem verdadeiros “problemas” a serem resolvidos.

Para esclarecer melhor que atividades eram essas, foi feito um levantamento do tipo de atividade realizada por turma.

Atividades

Tanto nos CEIs públicos como nos filantrópicos, as crianças realizaram atividades dentro da própria sala de aula, no parque, ou assistiram vídeos ou programas de TV em outra sala, mas, geralmente, todas as crianças realizavam a mesma atividade no mesmo horário, ou seja, não escolhiam que atividades queriam realizar.

No parque, geralmente elas podiam brincar nos equipamentos (escorregador, balanço, casinha - quando estes existiam - ou podiam organizar brincadeiras de

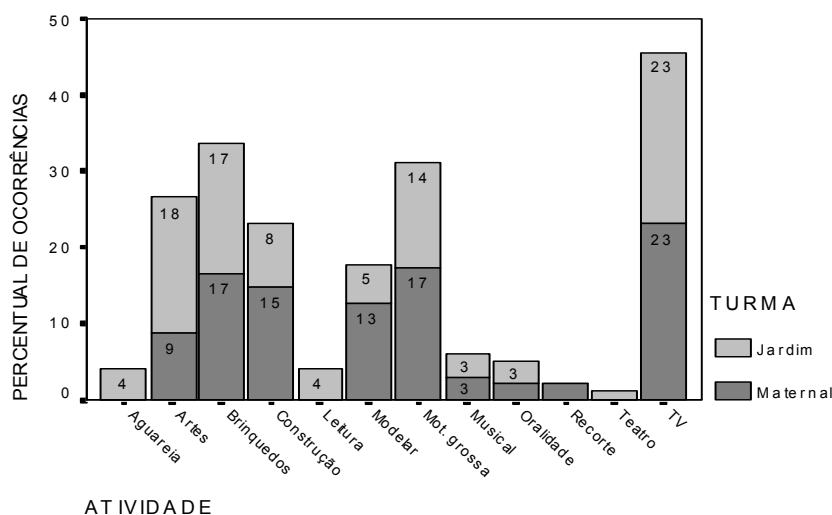


Figura 2: Atividades observadas nos CEIs Públicos.

A atividade mais frequentemente observada, quase um quarto das observações em ambas as turmas, foi assistir a programas de televisão ou a filmes em vídeo. Nesta atividade, as crianças ficavam todas sentadas diante da TV e o papel da professora era de evitar que elas levantassem, fizessem bagunça ou saíssem da sala. Algumas crianças, espontaneamente, batiam palmas, dançavam, cantavam, ou imitavam os personagens dos filmes e programas, mas essa não era uma participação proposta ou incentivada pela professora. Outras atividades que ocorreram com mais frequência foram as das categorias “brinquedos” e “motricidade grossa”. Em todas essas atividades a professora agia como observadora, intervindo apenas em caso de brigas ou para alertar as crianças para evitarem situações mais perigosas. As atividades de “construção” e “modelar” ocorreram com mais frequência nas turmas de 3-4 anos (maternal), enquanto que as atividades de “artes” (desenho e pintura) ocorreram com mais frequência nas turmas de 5-6 anos. Algumas destas eram definidas pelas professoras com objetivo de produzir um produto final.

A figura 3 mostra as atividades mais observadas nos CEIs filantrópicos.

Nos CEIs filantrópicos, as atividades de parque (“motricidade grossa”) também ocorreram com bastante frequência nas duas turmas. Entretanto, as turmas de Jardim ocuparam a maior parte do tempo de observação em atividades de artes, seguidas de modelar, enquanto que nas turmas de maternal houve uma distribuição mais equilibrada entre oralidade, atividade musical (predominantemente ensaiando músicas para o Dia das Mães), artes, construção e TV.

No CEI privado, embora as crianças desenvolvessem atividades de conteúdo semelhante às dos outros CEIs, a organização dessas atividades era bastante diferente. É importante ressaltar que a turma que denominamos aqui de Jardim, neste CEI, é na realidade composta por dois grupos de idades mistas, de 2 anos e meio a quatro anos e dez meses, embora as crianças observadas tivessem de 3 a 4 anos.

Jogo de regras consistem em brincadeiras organizadas tanto pelas crianças quanto pela professora, onde são negociadas previamente algumas regras que devem ser obedecidas durante o jogo. Durante uma das aulas presenciadas, por exemplo, a professora estipulou regras para seguir um caminho de obstáculos e superar certas barreiras imaginárias, para finalmente chegar num lugar seguro no meio da floresta. Cada criança devia passar por esse caminho, tomando muito cuidado, sendo que no final todos fizeram, juntos, o caminho de volta.

Nas atividades de *parque* as crianças brincam livremente pelo pátio, onde dispõem de brinquedos como: balanço, gangorra, roda, casinha, areia.

As brincadeiras de *corredor* normalmente utilizam equipamentos pensados para as crianças menores, como escorregador, piscina de bolinha, motocicletas e pneus que estão disponíveis no espaço interno do prédio, fora da sala de aula, distribuídos quase que em cantinhos. Desta forma, pode-se observar, por exemplo, um estacionamento de motocicletas, um canto de leitura, uma piscina de bolinhas, três escorregadores de plástico e também pneus que lembram um caminho de obstáculos. O corredor se caracteriza como um espaço amplo, que possibilita brincadeiras dinâmicas. Em muitos momentos as crianças circulam livremente entre os cantinhos da sala e os do corredor.

A rotina diária desenvolvida nessas turmas é planejada juntamente com as crianças, que estabelecem uma sequência de atividades para aquele dia. As crianças representam essas atividades com ilustrações que são colocadas no quadro na mesma ordem que irão acontecer. Assim, as crianças visualizam constantemente sua rotina naquele dia. Essa rotina se caracteriza basicamente pelas atividades apresentadas anteriormente e por atividades de educação física, que são realizadas duas vezes por semana, com horário pré-estabelecido e com uma professora de educação física. Após a realização das atividades, existe um momento em que as crianças são incentivadas a falar sobre o que realizaram, fazendo uma avaliação de seu trabalho.

A figura 4 mostra as atividades observadas no CEI privado.

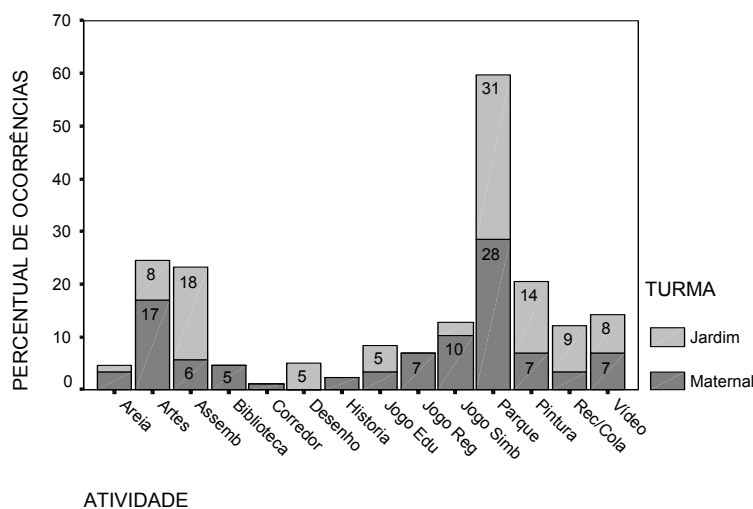


Figura 4: Atividades observadas no CEI privado.

Enquanto que os momentos em que a criança não tinha possibilidade de escolher as atividades constituíam apenas 14% na turma de maternal e 39% na turma de Jardim do CEI privado, nos CEIs público e filantrópico quase todas as atividades eram compulsórias (de 80 a 94% dos episódios observados). As atividades de escolha livre com restrições (por exemplo, a criança podia escolher qualquer atividade desde que não saísse de um espaço delimitado – dentro do prédio, ou dentro da sala) predominaram no CEI privado e não foram observadas nos outros CEIs. Nestes, no máximo a criança podia escolher entre duas atividades (escolha limitada) e, mesmo assim, isso ocorria raramente. Além disso, essa escolha não envolvia planejamento pela criança, que não era levada a decidir, a priori, o que fazer e como fazer, nem a avaliar suas realizações. Na realidade, a escolha, nos CEIs públicos e filantrópicos estava centrada na atividade e não em um projeto a ser executado pela criança (por exemplo, “vai brincar com brinquedos ou vai desenhar?” “Vai desenhar ou brincar de massinha?”). Já no CEI privado, a escolha envolvia a opção por um projeto de trabalho (“eu quero fazer uma nave espacial e por isso vou procurar um material de sucata com tais e tais características e vou trabalhar no cantinho das artes, onde tenho material para recortar, colar e pintar...”; “você quer fazer o presente para a mamãe no grupo X, onde as crianças estão construindo tal coisa com tais e tais materiais, ou no grupo Y, onde estão construindo essa outra coisa com esses outros materiais?”).

Interações

A liberdade de escolha refere-se à autonomia, à tomada de iniciativa da criança para decidir o que vai fazer e como vai fazê-lo. Essa liberdade é fundamental para que a criança se mantenha envolvida na atividade que realiza. Afinal, “a maior parte dos educadores de infância concordaria com a idéia de que as crianças aprendem mais quando são encorajadas a explorar, a interagir, a serem criativas, a seguirem seus próprios interesses e a brincarem” (TOMPKINS 1996, p.6). Entretanto, para que a criança não se limite a recriar situações que lhe são familiares e a repetir procedimentos que já domina, o que limitaria as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, é importante que as atividades que realiza se constituam em autênticos problemas, em situações desafiadoras que, por sua complexidade, exijam criatividade e intensa atividade mental para serem superadas. Esse ingrediente, embora possa ocorrer espontaneamente na interação da criança com os materiais e com outras crianças (e os poucos episódios observados, com nível 5 de envolvimento, ocorreram nessas condições – sem a intervenção da professora) geralmente requer a intervenção da professora, apoiando a criança em suas iniciativas, mas também questionando-a, ajudando-a a tomar consciência de suas ações e dos efeitos delas.

Assim, as interações observadas durante a realização das atividades também podem contribuir para uma maior clareza sobre o contexto em que elas são realizadas, ajudando a esclarecer as condições que contribuem para um maior ou menor envolvimento das crianças na realização dessas atividades.

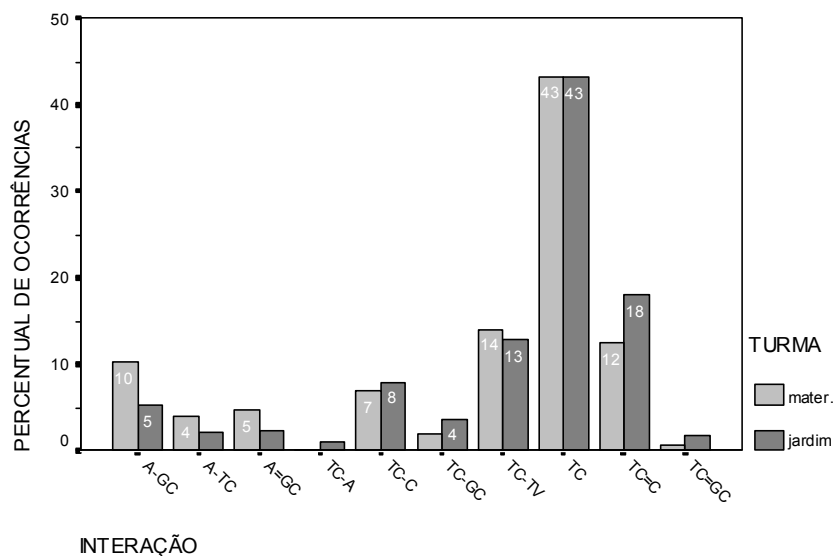


Figura 7: Formas de interação observadas por faixa etária (turma).

Embora, em tese, as crianças menores necessitem de um apoio maior do adulto para o desenvolvimento das atividades, a figura 7 mostra que os padrões de interação não foram muito diferentes quando considerada a idade das crianças, registrando-se um percentual maior de episódios de interação entre a criança observada e outra criança nas turmas de Jardim e um percentual maior de episódios de em que a professora se dirigia ao grupo de crianças, na turma de maternal. Essa observação sugere que, em todos os CEIs observados, a intervenção do adulto (professora) atem-se a um padrão pré-estabelecido, sem levar em conta as necessidades das crianças.

Agrupamento

A existência de interações pode ser facilitada ou dificultada pela forma como as atividades são organizadas. Assim, atividades pensadas para serem realizadas individualmente não são geralmente instigadoras de interações entre as crianças, mas podem ser propícias ao estabelecimento de diálogos entre a professora e cada criança. Por outro lado, atividades de grande grupo tendem a ser mais centradas na professora, embora esta possa coordenar a discussão de forma a promover uma maior interação entre as crianças e com ela própria. As atividades em pares, geralmente estimulam as crianças a negociarem sua execução, o mesmo ocorrendo com as atividades em pequeno grupo. Estas formas de organização, portanto, propiciam a interação entre as crianças. Desta forma, é importante que as crianças possam experienciar, durante o dia, várias formas de agrupamento.

A figura 8 mostra a forma de agrupamento observadas em cada turma, nos diferentes tipos de CEI, durante a realização das atividades.

1/3 das atividades observadas. Em todos os CEIs, foi pequeno o número de observações em que as crianças brincavam em pares. Assim, sobretudo nos CEIs públicos e filantrópicos, as formas de agrupamento predominantes não pareciam favorecer as trocas entre as crianças.

Orientação

A escassez de interações entre as crianças e as professoras sugere que o papel do adulto é um ponto que necessita ser repensado, quando se pretende promover mais oportunidades de engajamento das crianças em experiências de aprendizagem ativa. Buscando mais elementos para essa discussão, foi levantado o tipo de orientação que ocorria nas atividades observadas, por grupo (turma), nos três tipos de CEIs. A figura 6 mostra os tipos de orientação que caracterizaram os episódios observados.

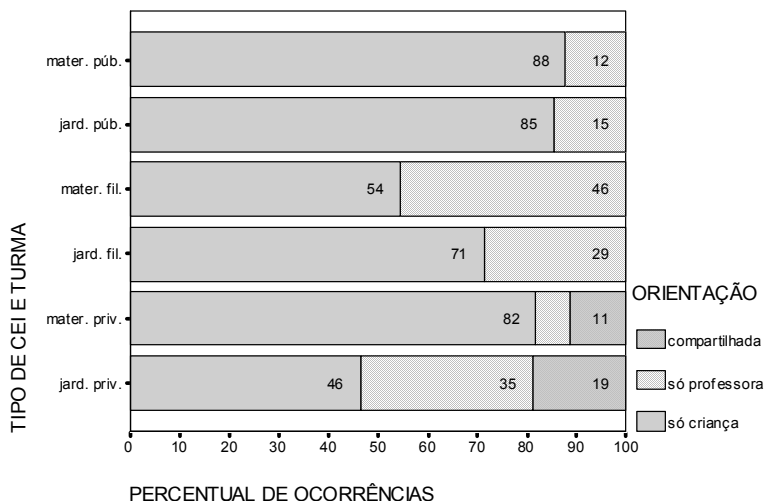


Figura 9: Formas de orientação das atividades, por tipo de Cei e turma.

Considerou-se como orientação “só da criança” aqueles episódios em que, tendo a atividade sido escolhida, ou não, pela criança, não se observava a interferência da professora, seja na determinação do objetivo ou do processo de trabalho. Este foi o tipo de orientação predominante em todos os CEIs. Na maioria das vezes, a professora limitava-se a distribuir os materiais (nos CEIs públicos e filantrópicos) ou observava as crianças brincando nos cantinhos, sem interferir (no Cei privado).

A orientação “só da professora” corresponde aos momentos em que a professora decide o que fazer e como fazê-lo, enquanto a criança se limita a seguir as instruções. É o tipo de orientação geralmente observada nas atividades de “grande grupo” e naquelas que se destinam à obtenção de um produto final pré-determinado.

como com os adultos, levando em consideração o nível de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, é pouco provável que crianças mais novas se beneficiem de atividades de grande grupo, com toda a turma, pela dificuldade em conciliar os interesses de mais de 20 crianças dessa idade.

- Orientação compartilhada - o apoio das professoras durante as atividades realizadas pelas crianças pressupõe um equilíbrio no qual a professora impulsiona a criança a ir mais adiante sem, no entanto, inibir sua iniciativa e sua autonomia. Este constituiu-se no aspecto mais crítico, pois episódios de orientação compartilhada não chegaram a ser observados nos CEIs filantrópicos e públicos e foram pouco observados no CEI privado. Aliás, foram registrados poucos episódios em que se observou a intervenção da professora, fosse ela unilateral ou interativa. A pequena frequência das orientações compartilhadas pode ser a responsável pela quase inexistência de episódios em que a criança atingiu o nível 5 de envolvimento. Este nível requer atividades suficientemente complexas para se tornarem um desafio só superável com grande investimento de energia e intensa atividade mental por parte da criança. Quando a professora não desempenha um papel de apoio, as crianças podem preferir objetivos que elas sabem que podem atingir seguindo procedimentos que lhes são familiares, ou podem até desistir de atingí-los.

Os resultados deste estudo sugerem que uma maior atenção aos pontos acima expostos pode contribuir consideravelmente para uma melhoria na qualidade do atendimento oferecido nos CEIs. Além disso, mostrou que a escala LIS-YC e o formulário desenvolvido por Pascal e cols. (2001) pode se constituir em instrumentos valiosos para as professoras de Educação Infantil, pois permitem monitorar a eficácia das atividades enquanto elas estão sendo realizadas e, além disso, direcionam a observação para diferentes aspectos do contexto que podem interferir no nível de envolvimento das crianças.

Referências

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- BRONFENBRENNER, U. Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, v. 6, p.p. 187-249, 1989.
- _____. Developmental Ecology Through Space and Time: A Future Perspective. In: MOEN, P.; ELDER Jr., G. H.; LUSCHER, K. (Eds). *Examining Lives in Context - Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995.
- BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds). *The Handbook of Child Psychology*. vol.1. Theoretical Models of Human Development. NY: John Wiley & Sons Inc., 1998.
- CORDEIRO, M. H.; DANNA, T. *Contribuições da Educação Infantil para o Desenvolvimento de Crianças de Dois a Seis anos*. 2002, 28 f. Relatório de iniciação científica (Programa de Bolsas de Iniciação Científica). Universidade do Vale do Itajaí.
- HOHMANN, M.; WEIKART, D. *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

