

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSS DO SUL – UEMS

PRO-REITORIA DE ENSINO - PROE

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE DISCENTES DO SEGUNDO ANO
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.**

NAIR SCHULTZ BAPTISTA

DOURADOS-MS

2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS

PRO-REITORIA DE ENSINO - PROE

UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS

CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

**EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES DE DISCENTES DO SEGUNDO ANO
DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS SOBRE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS.**

NAIR SCHULTZ BAPTISTA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, tendo como orientadora a Prof^ª. Dr^ª. Débora de Barros Silveira.

DOURADOS-MS

2014

B175e Baptista, Nair Schultz

Educação infantil: concepções de discentes do segundo ano do curso de pedagogia da UEMS sobre creches e pré-escolas/
Nair Schultz Baptista. Dourados, MS: UEMS, 2014.
21p. ; 30cm

Artigo (Graduação) – Pedagogia – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

Orientadora: Prof. Dr^a Débora de Barros Silveira

1. Creche 2. Pré-escola 3. Educação infantil I. Título

CDD 23.ed. - 372

Orientadora: Prof. Dr^a Débora de Barros Silveira

CONCEPÇÕES DE DISCENTES DO SEGUNDO ANO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS SOBRE CRECHES, PRÉ-ESCOLAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nair Schultz Baptista*

Débora de Barros Silveira**

Resumo

Este estudo teve como objetivo identificar as concepções sobre creche, pré-escola e educação infantil dos discentes do segundo ano do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Dourados - MS. Investigar essas concepções é importante, pois elas podem influenciar a maneira de organizar as práticas pedagógicas nas instituições para a educação de crianças de zero a cinco anos de idade. Participaram desse estudo 19 pessoas (sendo 18 mulheres e um homem), matriculados na disciplina Metodologia e Fundamentos da Educação Infantil, no ano de 2014. Como instrumento de coleta de dados para identificar as concepções foi utilizada a técnica de 'associação livre', a partir de duas palavras chaves: 'creche' e 'pré-escola', e a produção de desenhos com o tema 'educação infantil' e, em seu verso, elaboração de um texto legendando-o. Os resultados mostraram que há duas concepções que aparecem com maior frequência: a primeira mostrou-se mais contemporânea, pois evidenciou as brincadeiras vivenciadas pelas crianças no dia a dia das instituições infantis. A segunda concepção demonstrou uma visão enraizada em práticas escolares bem mais antigas, expressas pelo entendimento da Educação Infantil como se fosse uma cópia de uma escola de Ensino Fundamental. Esses conhecimentos sobre as concepções de futuras professoras têm contribuído para reflexão sobre a formação inicial para profissionais da Educação Infantil na Universidade.

Palavras-chave: Creche. Pré-escola. Educação Infantil. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo identificar as concepções sobre creche, pré-escola e educação infantil das discentes¹ que compõe uma turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Dourados, MS. As concepções identificadas se referem às que elas expressaram em sua primeira aula da disciplina de Metodologia e Fundamentos da Educação Infantil, que é oferecida no segundo ano do curso e é a primeira disciplina que trata especificamente sobre educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

*Acadêmica do curso de Pedagogia da UEMS – Unidade Universitária de Dourados. E-mail: nairsbaptista@hotmail.com

** Professora do Curso de Pedagogia da UEMS - Dourados. E-mail debora@uems.br

A coleta dos dados que serviu de fonte para este estudo ocorreu no início do ano de 2014. No dia da coleta estavam presentes 19 pessoas (18 mulheres e um homem) das 26 matriculadas. Todas as presentes participaram das atividadesⁱⁱ e permitiram o uso de suas produções para compor um banco de dados para pesquisas sobre criança e sua educação.

O curso de Pedagogia que escolheram tem como finalidade formar professoras e professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como preparar gestores para a atuação em instituições educacionaisⁱⁱⁱ. Investigar as concepções de creche, de pré-escola e de educação infantil é importante, já que o curso que frequentam tem como finalidade qualificar ou formar profissionais para atuarem nesse segmento educacional. Além disso, acreditamos que as ideias, concepções e crenças sobre educação de crianças poderão influenciar na maneira como futuramente organizarão suas práticas pedagógicas nessas instituições que recebem crianças de 0 a 5 anos de idade. Na formação inicial é importante identificar estas concepções e, muitas vezes, é necessário revisar antigas crenças e saberes sobre o que é ser professor ou professora e o que significa exercer a docência em uma instituição de Educação Infantil.

Algumas normativas e documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1996) e outros, indicam que as professoras que atuam em creches e pré-escolas precisam ter um vasto conhecimento e muitas habilidades para organizar práticas pedagógicas que contemplem e promovam o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças. Pesquisadores e pesquisadoras da educação infantil, entre eles Emiliani e Molinari (1998), afirmam que as concepções de criança e de atendimento educacional às crianças influenciam e direcionam as práticas pedagógicas.

Como instrumento de coleta ou estratégia para captar as concepções das discentes foi realizada uma atividade na qual deveriam escrever, a partir de duas palavras-chave - “creche” e “pré-escola”-outras palavras que se relacionam a estas. Foi solicitado também que identificassem as três palavras mais significativas que se associam às palavras-chave. Logo após, as discentes receberam outra folha e foi solicitado que cada uma desenhasse aquilo que vinha à sua mente ao ouvir a expressão

Educação Infantil e, em seguida, deveriam fazer uma descrição de seus desenhos no verso da folha, que denominamos como legenda^{iv}.

Desse modo, por meio deste trabalho, realiza-se a análise de dados, dos materiais produzidos pelas discentes. Estes conhecimentos podem contribuir para que a formação inicial seja mais eficiente, colaborando para a reflexão sobre as concepções que as discentes trazem consigo ao iniciarem o curso e quais seriam as concepções desejáveis para que se tornem, futuramente, bons ou boas profissionais da educação. Ressaltamos que não desejamos que as alunas da licenciatura construam um conhecimento único ou universal, mas seria interessante se ao longo da formação, as futuras profissionais construíssem ou solidificassem concepções que veem as crianças como sujeitos de direitos, como cidadãos participativos na sociedade onde vivem e que vejam a Educação Infantil como um direito que a criança tem garantido pela legislação vigente e não como um direito apenas de mães trabalhadoras ou como um favor à criança ou à sua família.

1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, nos dias atuais, muitas crianças vão à creche desde os seus primeiros meses de vida. Elas têm o mesmo direito à educação que aquelas que vão para a escola de Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, além de receber os cuidados necessários ao seu desenvolvimento físico, emocional e social, também devem estar em um ambiente que seja favorável para seu desenvolvimento intelectual. De acordo com a Constituição de 1988, é direito de toda criança ter educação de qualidade desde o nascimento. A creche precisa propiciar condições favoráveis ao desenvolvimento de bebês, crianças pequenas e crianças maiores e, isto significa proporcionar momentos que levem as crianças a perceberem o mundo que as cercam, como pessoas, objetos, sons e tudo mais, levando-as a interagir entre si, descobrindo seus significados e construindo novos conhecimentos. “O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas, sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação.” (BRASIL, 1998, p. 21).

Mas nem sempre foi assim. As creches brasileiras foram pensadas inicialmente como um lugar que abrigasse filhos e filhas de ex-escravas ou outras pessoas com pouco poder aquisitivo para que suas mães pudessem trabalhar fora de suas residências, sendo assim chamada de assistencialista, isto é, prestavam assistência a

crianças pobres cujas mães eram trabalhadoras e não tinham condições de cuidar de seus filhos. As creches foram criadas no final do século XIX, por organizações filantrópicas. Como instituições assistencialistas, tinham seu enfoque principal a guarda, a higiene, a alimentação e os cuidados físicos das crianças. Durante muitos anos no século XX, estas instituições continuaram a ser pensadas com esta função.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), por volta de 1970, chegou ao Brasil ecos de um movimento chamado de Teoria da Privação Cultural no qual se defendia uma educação chamada de compensatória, culminando, segundo as autoras, “no aumento de instituições mantidas e geridas pelo poder público” (PASCHOAL e MACHADO, 2009, p.84). Estas instituições públicas passam a atender as crianças das camadas populares, no intuito de complementar as necessidades que não eram supridas somente em seus lares. Segundo Abramovay e Kramer (1991, p. 29), o discurso sobre estas instituições veio “fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz de suprir as “carências”, “deficiências” culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares”. Enquanto que nas instituições particulares já, se pensava em uma educação que promovesse o desenvolvimento e as aprendizagens, as instituições públicas viam as crianças como deficientes, como carentes.

As autoras afirmam que a década de 1980 foi decisiva do ponto de vista histórico, pois a preocupação com o atendimento a todas as crianças, independentemente de sua classe social, deu origem a um processo de regulamentação desse trabalho no âmbito da legislação. Para que isto acontecesse, foi preciso que vários seguimentos da sociedade unissem seus esforços sensibilizando a população sobre os direitos das crianças. A concretização deste direito se deu inicialmente com a Constituição Federal de 1988 que definiu em seu artigo 208 que um dos deveres do Estado para com a educação seria efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Outra legislação importante é o Estatuto da Criança e do Adolescente – lei nº 8069 (BRASIL, 1990) – que apresenta a criança como um sujeito de direitos e reafirma que há necessidade de prover condições para que as crianças possam se desenvolver física, moral e socialmente, tudo isso em um ambiente que promova sua liberdade e dignidade. Essa legislação ratifica o direito a Educação Infantil como está expresso na Constituição.

A Educação Infantil ganha mais força com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394 de 1996, garantindo-a como primeira etapa da Educação Básica e, reforçando sua função de promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade (BRASIL, 1996) em complemento com a família e a sociedade.

Segundo as autoras Paschoal e Machado (2009, p. 86) houve um grande avanço:

No que diz respeito aos direitos da criança pequena, uma vez que a educação infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, não é obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Isso demonstra o reconhecimento do valor da criança e do seu espaço como ser social, como pessoa. Demonstra, ainda, que a infância é um tempo precioso que não pode ser confundido com uma simples passagem para a vida adulta, nem ser ignorada.

Outro ganho igualmente importante foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que segundo Paschoal e Machado (2009, p. 86) teve o objetivo de contribuir para implementação de práticas educativas de qualidade no interior dos Centros de Educação Infantil. Este documento serve de roteiro para que os profissionais em educação reflitam sobre os objetivos, os conteúdos e tenham acesso a orientações didáticas como sugestões para organizar o trabalho com crianças de zero a cinco anos de idade a fim de que estas possam atingir as seguintes capacidades:

As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, autoconhecimento, ao uso do corpo expressão das emoções, ao deslocamento com segurança.

As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas.

As capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes no convívio social, à compreensão de si mesmo e dos outros.

As capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de produção artística e apreciação desta produção oriunda de diferentes culturas.

As capacidades de ordem ética estão associadas à possibilidade de construção de valores que norteiam a ação das crianças.

As capacidades de relação interpessoal estão associadas às possibilidades de construção estabelecimento de condições para o convívio social. Isso implica aprender a conviver com as diferenças de temperamentos, intenções, de hábitos e costumes, de cultura etc.

As capacidades de inserção social estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como membro participante de um grupo de uma comunidade e de uma sociedade. (BRASIL, 1998a, p. 47)

Outro marco legal importante foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009)^v. De acordo com estas normativas, é necessário que cada instituição produza uma proposta pedagógica que oriente as ações dentro de um Centro de Educação Infantil, de uma creche ou escola, definindo as metas pretendidas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Esta proposta deve levar em conta os princípios éticos, políticos e estéticos e, por meio deles, promover autonomia, responsabilidade, solidariedade, além do respeito pelo bem comum, ao meio ambiente, culturas, identidades e singularidades, bem como os direitos de cidadania, exercitando a criticidade e respeitando a ordem democrática; a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e liberdade para expressar-se nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

1.1 ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: as creches

As autoras italianas Emiliani e Molinari (1998) relatam os resultados de alguns estudos que elas produziram sobre as imagens e representações sociais da infância e sobre concepções de creches que as educadoras expressaram. Sobre as concepções relacionadas a creche os resultados destas pesquisas apontaram para três tipologias.

A primeira tipologia vê a creche como início da escolarização. O grupo pesquisado, ou seja, as educadoras colocam a instituição e sua organização como centro e as crianças precisam se adequar às rotinas. A instituição seria responsável pela preparação da criança para a fase seguinte, valorizando, sobretudo, um conjunto de competências que ela deve adquirir para uma socialização adequada, resultando numa ideia muito próxima à do “bom aluno”.

A segunda tipologia se expressa no plano do comportamento, na qual os profissionais procuram detectar as exigências individuais de cada criança, colocando suas necessidades como centro. Surge uma imagem de creche como um lugar em que as crianças desenvolvem laços afetivos com outros adultos e também com outras crianças. Nesta visão, o que importa é o adulto ser capaz de identificar os sinais que a criança dá e fornecer-lhe respostas adequadas, mantendo as características muito semelhantes a do primeiro dia por todo o tempo em que permanecer ali, pois a imagem de criança

relaciona-se às necessidades de afeto e às angústias pela separação quando seus pais as deixam na instituição.

A terceira tipologia expressa por educadoras relaciona o processo de socialização à maternagem e concebe a creche como uma instituição que acarreta consequências negativas devido à separação da criança de sua mãe. Assim, as educadoras se dedicariam em pensar soluções que supram as necessidades das crianças de modo que, quando separadas do ambiente familiar, não sofram carências afetivas. Destaca-se certa insegurança por parte das educadoras com relação à função da creche e, “[...] tal incerteza implica a ideia de que a criação e a educação das crianças pequenas são processos que pertencem à família” (EMILIANI e MOLINARI, 1998, p. 90). Nessa concepção, a creche acaba desempenhando uma função incerta, já que o adequado é a permanência com a família.

Ficam evidentes nos estudos serem estas as possíveis situações que os pais podem encontrar ao procurarem os serviços da creche e que, de certa forma, podem corresponder a algumas ideias e expectativas que eles também possuem.

Ainda no intuito de esclarecer um pouco mais sobre as funções das creches, procuramos descobrir o que dizem pesquisadoras Abramowicz e Wajskop (2002) afirmam que as creches podem ser definidas como equipamentos educativos e que: “as creches de qualidade compartilham com as famílias e com a comunidade a educação e os cuidados essenciais das crianças” (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 2002, p.12).

Os resultados de seus estudos apontam que a programação é a base para que a creche seja construída e reconstruída diariamente, as educadoras devem aproveitar cada oportunidade no desenvolvimento de projetos, propondo “atividades diárias que possibilitem o desenvolvimento da fala, do corpo, das artes, da música, da dança, da leitura, da escrita, da tecnologia.” (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 2002, p.14).

Essas autoras afirmam que o brincar é muito importante, pois fornece a possibilidade de construir autonomia, cooperação e criatividade e, acrescentam que nenhuma criança nasce sabendo brincar, ela “aprende a brincar assim como aprende a se comunicar e a expressar seus desejos e vontades” (ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 2002, p. 56).

1.2– ALGUMAS CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL: a pré-escola e o processo de alfabetização

De acordo com estudos realizados pelas autoras Miriam Abramovay e Sonia Kramer (1991) a pré-escola com qualidade deve ser oferecida a todas as crianças. Esta qualidade implica no desenvolvimento de atividades que promovam “o incentivo à criatividade e à descoberta das crianças, ao jogo e à espontaneidade que deveriam permear as realizações infantis” (ABRAMOVAY e KRAMER, 1991, p.35).As autoras se referem à função pedagógica na pré-escola como:

[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, asseguram a aquisição de novos conhecimentos. (ABRAMOVAY e KRAMER, 1991, p. 35).

Isso demonstra que é indispensável confiar nas possibilidades de as crianças se desenvolverem e valorizar suas manifestações. Este tipo de trabalho deve ser sistemático e intencional, sendo direcionado à construção de novos conhecimentos e garantindo novas aprendizagens. Elas sugerem que é importante que a criança entenda a função social da escrita, que é a ampliação de seu conhecimento e isto não significa escolarização precoce para crianças, mas, sim, atividades que enriqueçam suas experiências e possuam significado real para elas, “garantindo às crianças a aquisição gradativa de novas formas de expressão e reconhecimento-representação de seu mundo”(ABRAMOVAY e KRAMER, 1991, p. 37).

Portanto,alfabetizar começa no momento da própria expressão – quando a criança fala de sua realidade, identifica objetos que estão ao seu redor e, neste ponto, se precede o ensino das técnicas de leitura e escrita e, sem dúvida, o beneficia.

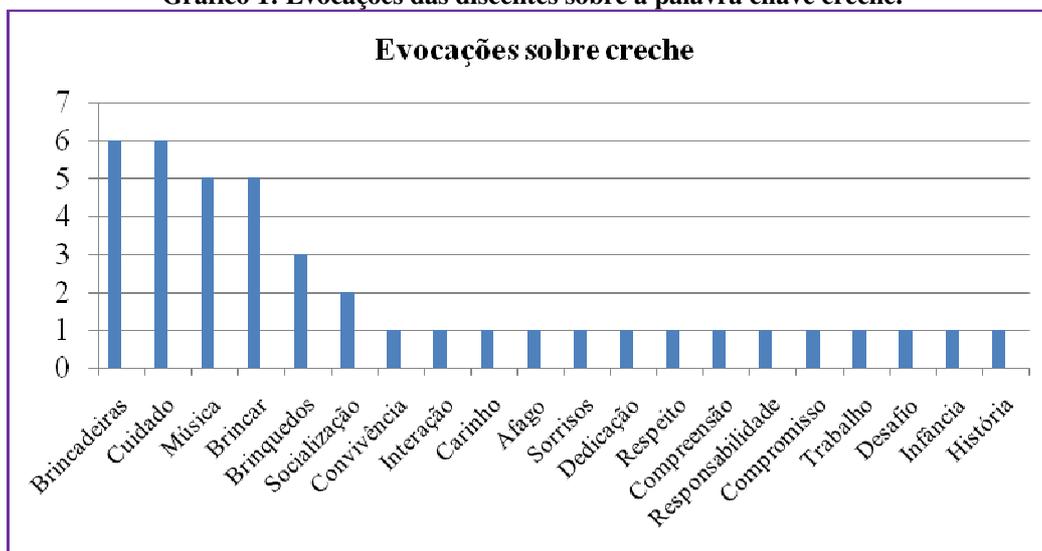
2. Sobre as produções das discentes:

Na coleta de dados efetuada por meio de associação de palavras ou expressões em relação às palavras creche e pré-escola, foi solicitado que as discentes evocassem três palavras que relacionassem a cada palavra indutora.Elas produziram um total de 61 palavras, das quais 30 foram relacionadas à palavra creche e 31 a pré-escola.Inicialmente, foi realizado um levantamento de quantas vezes cada palavra apareceu e quais foram as palavras que mais se repetiram nas associações das discentes,

assim, das 30 palavras relacionadas à creche obtivemos dez (10) diferentes palavras e das 31 relacionadas à pré-escola oito (08) palavras diferentes foram citadas.

Com relação à palavra creche, tivemos como palavras mais evocadas: “brincar” e “brincadeiras” - aparecendo dez vezes – e, ainda relacionado ao “brincar” foram citadas: “brinquedos”(três vezes) e “parquinho”(uma vez) que, juntas, somam um total de 14 aparições ou evocações. Em segundo lugar, a palavra “cuidado”, que foi citada seis vezes, seguida por “música”, com cinco vezes. Também foram apontadas as palavras “convivência”, “interação” e “socialização” por quatro discentes. E, ao menos uma vez, foram mencionadas as seguintes palavras: “carinho”, “afago”, “sorrisos”, “dedicação”, “respeito”, “compreensão”, “responsabilidade”, “compromisso”, “trabalho”, “desafio”, “infância” e “histórias”. Para uma melhor visualização da ocorrência das palavras evocadas nesta análise, optamos por apresentar este resultado no gráfico abaixo (gráfico 1):

Gráfico 1: Evocações das discentes sobre a palavra chave creche.

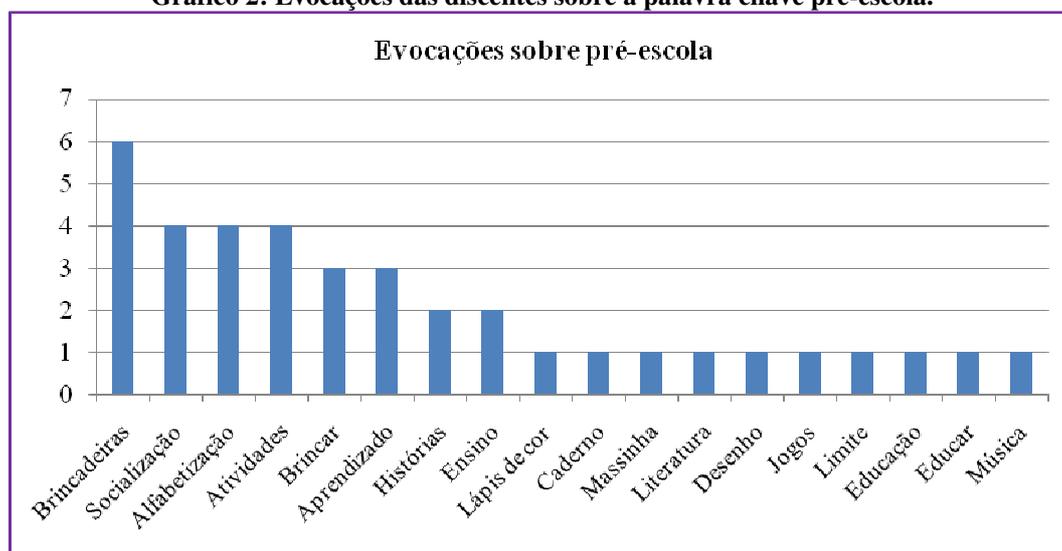


Fonte: Dados coletados nas produções das discentes.

As evocações “brincadeira” e “brincar” aparecem nove vezes relacionadas à palavra pré-escola, sendo novamente as mais citadas. “Socialização” aparece quatro vezes, “alfabetização” e “atividades”, juntas, somam-se na quantia de oito vezes (quatro vezes cada uma); “aprendizado” aparece três vezes; e, pelo menos uma vez, as palavras:

“caderno”, “lápis de cor”, “desenho”, “massinha”, “literatura”, “histórias”, “música”, “jogos”, “limite”, “educação”, “educar” e “ensino”. Entendemos que a apresentação destes resultados em um gráfico (gráfico 2) contribui para uma melhor visualização das palavras associadas a palavra pré-escola.

Gráfico 2: Evocações das discentes sobre a palavra chave pré-escola.



Fonte: Dados coletados nas produções das discentes.

2.1 Evocações sobre creche e pré-escola: algumas análises

Devido às limitações quanto ao tempo para a elaboração de um trabalho de conclusão de curso e do número de páginas permitidas, nas análises optamos por descrever algumas das ideias relacionadas somente às palavras mais citadas tanto em relação à “creche”, como à “pré-escola”.

Com relação a estas palavras indutoras, as expressões mais citadas foram “brincar” e “brincadeiras”, apontadas 19 vezes pelas discentes. De acordo com Abramowicz e Wajskop (2002, p. 56) “a brincadeira é um espaço educativo fundamental na infância”, é uma atividade social, imaginativa e interpretativa. As autoras ainda afirmam que, ao brincar, a criança adquire possibilidades de construir uma identidade autônoma, cooperativa e criativa, pois nenhuma criança traz consigo desde o nascimento o saber sobre o brincar, ela vai aprendendo a brincar, assim como aprende a se comunicar.

Consideramos que o brincar é uma concepção interessante apresentada pelas discentes, pois de acordo com as normativas vigentes no Brasil como, por exemplo, o artigo 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, **brinca**, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1, grifo nosso).

O artigo 8º reafirma que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo, entre outros aspectos, garantir à criança o direito à brincadeira. Isso demonstra que podemos sim perceber que brincar é considerado apropriado a essa faixa etária. Documentos oficiais, como o RCNEI (BRASIL, 1998), apresentam o brincar como parte do tripé da Educação Infantil, juntamente com o cuidar e o educar. Toda professora precisa ter conhecimentos específicos sobre esta prática para, então, propiciar as condições necessárias para que ela aconteça, como a organização do espaço, do tempo e provendo materiais diversos.

Ainda com relação à palavra chave “creche”, a segunda palavra mais citada foi “cuidado”. Podemos identificar que as discentes têm noção de que o cuidado é fundamental na Educação Infantil, pois foram citadas, além do cuidado pelo menos mais oito palavras que podem ser consideradas próximas, como “dedicação”, “respeito”, “compreensão”, “responsabilidade”, “compromisso”, “carinho”, “sorrisos” e “afago”. Podemos também dizer que as futuras professoras não estão equivocadas, pois as DCNEI afirmam “que as creches e pré-escolas as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos (...) que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009, p. 1). Portanto, cuidar pode significar respeito à singularidade e a individualidade de cada criança, mas também garantir a promoção de igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais. Um grande desafio que se coloca é identificar que tipo de cuidado que as discentes se referem. Será que este cuidado se aproxima da atual função da Educação Infantil que é cuidar e educar? Ou este cuidado citado tem suas raízes nas concepções assistencialistas?

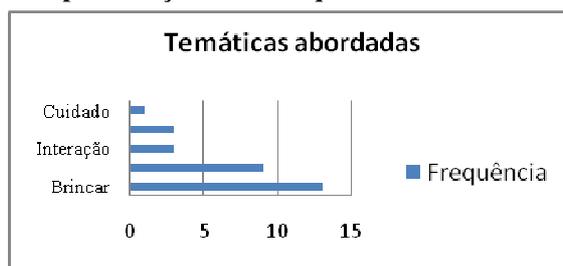
Muitas foram as concepções que surgiram ao longo das décadas sobre cuidado de crianças pequenas. As pessoas possuem crenças diferentes com relação ao cuidar, mas, de acordo com a LDB (BRASIL, 1996) é um direito da criança ser atendida em um ambiente que proporcione condições adequadas para desenvolver e ampliar suas experiências.

Já a palavra-chave pré-escola evocou as palavras “alfabetização” (quatro vezes), “atividades” (quatro vezes) e “aprendizado” (três vezes) que, juntas, somam onze vezes. Podemos agrupá-las por acreditarmos estarem bem próximas. Assim, julgamos que o motivo destas evocações é o fato de que por muito tempo se definiu pré-escola como certa preparação para a etapa seguinte, a escolarização que atualmente denominamos como Ensino Fundamental. Mas, de acordo com as autoras Abramovay e Kramer (1991, p. 37) “se as atividades na pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado real para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de alfabetização”. Sendo assim, não há necessidade de antecipar de forma sistemática e mecânica as aprendizagens de letras e números, é importante que a futura professora entenda que a função social da escrita é a ampliação do conhecimento da criança de maneira que garanta a aquisição gradativa de novas formas de expressão.

2.2 Desenhos e legendas: o que dizem as discentes sobre a Educação Infantil

Outro instrumento para a coleta de dados foi a produção de desenhos e a elaboração de um texto que os explicassem, o que denominamos de legendas. A partir desses dados (desenhos e legendas), listamos as principais características presentes em cada um deles: “brincar” aparece em primeiro lugar com 11 vezes, “ensinar” aparece nove vezes, “interação”, “histórias” e “músicas”, três vezes cada e “cuidado” uma vez. Optamos por apresentar um panorama no gráfico abaixo (gráfico 3) com a frequência dos temas abordados.

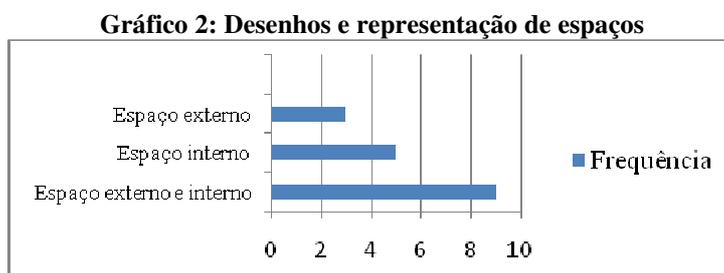
Gráfico 3: Representações mais frequentes nos desenhos e legendas



Fonte: Dados coletados por meio de desenhos e legendas

Em outro momento nos preocupamos em identificar quais são as representações de espaços nos desenhos: se espaços externos, internos ou a mistura desses (em alguns, as discentes desenharam espaços distintos na mesma folha). Assim, obtivemos nove desenhos representando os dois espaços, isto é, o interno, com algumas crianças em atividades dentro de uma sala ou o desenho de uma casa representando a instituição em um canto da folha e o externo, com crianças ao ar livre e elementos que

representam a natureza. Cinco desenhos tinham a representação de espaços internos e três em espaços externos.



Fonte: Tabulação dos dados presentes nos desenhos das alunas

Os desenhos, de certa maneira, expressam o que as discentes entendem por espaços e/ou ambientes na educação infantil. De acordo com um dos encartes da Coleção Proinfantil (BRASIL, 2006, p. 12) “Os espaços e ambientes onde as crianças se inserem são fatores de desenvolvimento e aprendizagem e, conseqüentemente, merecem nossa atenção”, são considerados elemento curricular. Concordamos com as autoras do Proinfantil que distinguem espaços de ambientes. Espaço é apresentado como um local no qual as atividades são realizadas e que contém objetos diversos, entre eles os materiais didáticos, móveis e decoração. Já o ambiente diz respeito ao espaço físico e as relações que se estabelecem nele, é o espaço organizado de modo que estimule a afetividade, linguagem e cognição, proporcionando interações entre as crianças e delas com os adultos.

Como um número significativo de produções destacaram os espaços internos (cinco produções e esse número aumenta se considerarmos também os desenhos que continham espaços internos e externos) entendemos ser necessária uma breve discussão, observando sua devida importância na educação infantil. Segundo Abramowicz e Wajskop (2002) este espaço deve respeitar as condições mínimas de organização, que com o tempo são modificados pelas crianças e os adultos que ali estão. O RCNEI (BRASIL, 1998b, p.51) sugere que “as cadeiras e mesas utilizadas pelas crianças, os berços e os sanitários precisam ser adequados ao seu tamanho, confortáveis e permitir que sejam usados com independência e segurança”. Já o Proinfantil (BRASIL, 2006) argumenta que, por meio da organização destes espaços, os adultos que trabalham na instituição infantil demonstram a importância conferida à criança, quando oferecidos limpos, bem iluminados, arejados, com visão do exterior, seguros e aconchegantes.

Embora os espaços internos tenham sido mais evidenciados nas produções das discentes, entendemos como necessário fazermos algumas considerações sobre as

concepções indicadas quanto aos espaços externos, sua relação com a criança e sua educação. Quando os adultos oferecem estes espaços bem cuidados, com jardins, áreas para brincadeiras e jogos, estão indicando além da importância direcionada à criança, a atenção dada ao contato com a natureza e à necessidade que as crianças têm de correr, pular, jogar bola, brincar com areia, entre outras atividades.

A existência de vários desenhos com a mistura de espaços pode ser visto como algo interessante, pois na educação infantil ambos são necessários. As crianças necessitam ter contato com a natureza, ter movimentos mais amplos e os ambientes externos são os mais apropriados para estas atividades e experiências. Por outro lado, em vários momentos do dia precisam de uma sala para atividades diversas e repouso e, em dias de chuva, este espaço se torna fundamental para abrigá-las.

Refletir sobre espaços na educação das crianças é importante, pois influenciam a educação oferecida e podemos até considerar que espaços compõem o currículo. As autoras Sekkel e Gozzi (2003, p. 14) afirmam que:

(...) o espaço para as crianças não se restringe ao espaço físico: é um espaço de vida, com tudo o que dele participa – os móveis, as cores, a arrumação, os objetos, os cheiros, os sons, as pessoas, as memórias. E esse ambiente diz muitas coisas que influenciam nossa forma de agir.

Em algumas produções das discentes, pudemos observar as representações de brincadeiras ao ar livre e elementos da natureza, tais como: sol, nuvens, árvores, gramados, terra ou areia, flores, borboletas e pássaros. Temos como exemplo o desenho abaixo (desenho 01):

Desenho 1: Desenho com elementos da natureza



Fonte: Produzido por uma aluna da Pedagogia em 2014.

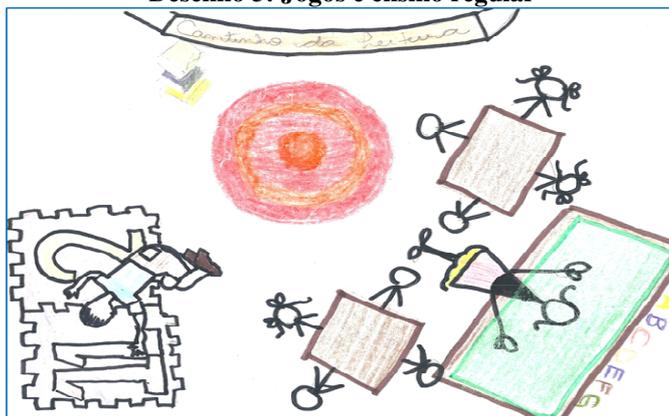
Neste desenho há uma criança sentada no chão e ao lado está escrito: “riscando o chão com giz”, também há um desenho de uma menina segurando algo que

se parece com um caderno ou revista e próximo ao desenho uma frase: “inventando histórias”, ainda no mesmo desenho, sob a árvore, uma criança ouve música próximo de algo que se parece com notas musicais saindo de um aparelho de some, por fim, outras crianças brincando no balanço e no escorregador. Na legenda elaborada pela acadêmica no verso do desenho podemos perceber que ela valoriza as diversas atividades que podem ser proporcionadas as crianças em uma instituição infantil como momentos de aprendizagem, pois descreveu seu desenho da seguinte maneira: “A Educação Infantil, na minha opinião, tem brincadeiras, músicas, contações de histórias. Atividades lúdicas para ter *[sic]* uma boa socialização com os colegas e os professores”. Assim, tanto no desenho quanto na legenda, a discente demonstra que é preciso que os professores explorem os espaços externos da instituição e planejem possibilidades de trabalho por meio das diversas linguagens. Ao registrar algo sobre “boa socialização com os colegas e professores” acreditamos que ela valorizou as interações e demonstrou acreditar que nas instituições as crianças necessitam interagir com seus pares e com os adultos.

Ainda sobre os espaços externos Abramowicz e Wajskop (2002) afirmam ser importante que eles garantam um ambiente colorido e agradável, pois este impulsiona as crianças às novas experiências e descobertas corporais, oferecendo também ótimas oportunidades para interação entre as crianças de diferentes idades, o que propicia muitas aprendizagens. São também espaços favoráveis para estimular a imaginação das crianças desde que a professora explore invista na construção de cenários construídos por alvenaria; espaços que permitam a livre expressão e exploração de todo repertório simbólico-corporal das crianças, como por exemplo: escadas, rampas construídas com madeira, troncos de árvores. Espaços que propiciem a experiência sensorial e a diversidade de emoções, através da oferta de instalações e objetos com cores, sons, luminosidade e textura diversas, espaço com areia, torneiras, e outras possibilidades que o local possa oferecer.

Nos desenhos, treze demonstraram registros sobre situações que envolviam algum tipo de brincadeira e quase todos (dez deles) em espaços externos, talvez devido às possíveis explorações de espaços como parques, tanques de areia, gramado e outros que possibilitam amplitude de movimentos como correr, saltar, etc.

Em poucos desenhos as brincadeiras são representadas em espaços internos. Neles, as crianças aparecem sobre tapetes, alguns semelhantes aos tapetes em EVA com números ou letras, o que nos indica a relação que desejavam explicitar sobre o brincar

Desenho 3: Jogos e ensino regular

Fonte: Produzido por uma aluna da Pedagogia em 2014

O texto da legenda enfatiza: “Uma sala dinâmica, com aprendizado através de jogos educativos, dinâmicos, porém, também através do ensino regular”. O finalzinho do texto deixa evidente que boa parte da prática adotada é o ensino regular, o que nos induz a pensar sobre aula expositiva e escrita na lousa e em atividades realizadas pelas crianças que são representadas sentadas em suas cadeirinhas.

Outra discente produziu um desenho (Figura 4) que evidencia uma concepção de ensino muito semelhante às representações que poderiam ser feitas sobre as salas de aula do Ensino Fundamental. Apresenta-se uma professora ministrando uma aula, a lousa com muita escrita e crianças sentadas em carteiras.

Desenho 4: Ensino

Fonte: Produzido por uma aluna da Pedagogia em 2014

Na legenda se confirma uma concepção de ensino bem antiga, com carteiras enfileiradas e, de certa forma, comum em muitas instituições de Ensino Fundamental. A legenda apresenta o seguinte texto: “A professora passando atividade na lousa enquanto os alunos prestam atenção. Na parede o varal com livros entre o calendário e outras figuras”.

Assim, é possível perceber que a legenda apresentada não corrobora com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 23), uma vez que a “a instituição de educação infantil (...)”

cumprir um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação”.

Mas a alfabetização pode estar presente nas instituições de Educação Infantil? Sobre esta aprendizagem, as autoras Abramowicz e Wajskop (2002) afirmam que a leitura e a escrita acontecem por meio de contato constante com múltiplos e variados materiais e suportes que contenham escrita e possibilitem às crianças refletirem sobre a linguagem nas suas diversas funções sociais. Quanto a esta prática as autoras Abramovay e Kramer (1991), também afirmam que a pré-escola deve favorecer o processo de alfabetização por meio da própria expressão das crianças, quando estas falam de sua realidade, ao identificar objetos que estão ao seu redor.

Entendemos que a participação da professora é de suma importância ao ajudar as crianças neste percurso. A educadora deve se dar conta que alfabetizar é um processo que envolve substituições gradativas, que os mecanismos de leitura e da escrita se constituem numa parte integrante do processo e não com o objetivo em si mesmo. Tendo como exemplo, a aprendizagem entre os bebês: quando conversamos com eles, atribuímos sentido aos seus gestos, para que possam utilizá-los intencionalmente, estamos propiciando o desenvolvimento da capacidade de comunicação, o que já contribui para seu futuro processo de desenvolvimento da leitura e escrita. Portanto, alfabetizar pode estar associado às vivências do dia a dia. Segundo Abramowicz e Wajskop (2002, p. 70), “as crianças aprendem, pois pensam sobre a escrita”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coleta de dados permitiu que identificássemos as três palavras mais citadas pelas discentes ao associarem às palavras-chave. Na tabulação, as evocações que mais se destacaram com relação à “creche” e “pré-escola” foram “brincar” e “brincadeiras”, seguidas da palavra “cuidado”. A palavra “pré-escola” também evocou expressões associadas à “alfabetização”. Com relação aos desenhos e legendas, foram evidenciadas mais uma vez as expressões ligadas a “brincar”, seguido de “ensinar”.

Por meio das análises, foi possível identificar algumas concepções pessoais expressas nas produções realizadas pelas discentes, predominando duas concepções em comum no grupo pesquisado. A primeira mostrou-se mais contemporânea, pois evidenciou as brincadeiras nos momentos vivenciados pela criança no cotidiano da

instituição de educação infantil e, a segunda concepção demonstrou uma visão enraizada nas práticas escolares, expressa pela compreensão da Educação Infantil como uma escola por meio da antecipação do Ensino Fundamental.

O brincar foi muito citado nas produções das discentes, indicando, assim, sua importância para esta faixa etária, por ser uma forma de comunicação, fazendo parte do tripé da Educação infantil, juntamente com o cuidar e o educar, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998). Esses dados nos relembram sobre a necessidade de reflexões e estudos sobre a brincadeira como uma linguagem e sobre o trabalho docente necessário para que esta atividade possa acontecer com qualidade nas instituições que recebem as crianças.

Outra concepção que apareceu nas análises dos desenhos foi a de Educação Infantil como uma escola e, portanto, relacionada ao processo de ensino das letras, indicando que as discentes veem este segmento educativo como um local para alfabetização, dando ênfase na antecipação de aprendizagens mais apropriadas ao Ensino Fundamental, como a leitura do alfabeto.

Embora demonstrassem, em parte dos dados, que as crianças têm como uma de suas necessidades o brincar e desfrutar de ambientes que promovam aprendizagens por meio de interações, as discentes apresentaram representações bem evidentes sobre sala de aula e um processo de escolarização precoce.

A expressão “cuidado” foi evidenciada como algo importante pelas discentes, mas é preciso que elas percebam no decorrer do curso a compreensão correta sobre o cuidar no trabalho com crianças de zero a cinco anos. O cuidado é um componente, uma função da Educação Infantil, mas é algo que vai muito além de ajudar na higiene pessoal, coordenar o momento do descanso etc., oferecer alimentos, brinquedos e acompanhar as crianças ao parque. É necessário que as futuras professoras ou professores de instituições infantis tenham por meio de sua formação, condições de visualizar cuidar e educar como aspectos indissociáveis.

A partir destas análises, percebe-se que as discentes têm como referência as brincadeiras no trabalho com crianças, pois ficou evidenciado na maioria de suas produções. Outro fator importante que ficou nítido foi com relação a escolarização já na Educação Infantil. Faz-se necessário que nós enquanto discentes, enquanto cursos e formadores repensemos esta concepção. Porém, as discentes pesquisadas estão no caminho certo ao buscarem um curso de graduação para a formação (inicial) necessária

de modo que ampliem seus conhecimentos e construam novos saberes que possam influenciar suas práticas como futuras professoras de uma Instituição Infantil.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION: CONCEPTS OF SECOND-YEAR-STUDENTS OF PEDAGOGY COURSE AT UEMS ABOUT CHILD CARE AND PRE-SCHOOLS.

This study aimed to identify the conceptions about daycare, preschool and kindergarten of the second-year-students of the graduation course in Education from Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Dourados - MS. The investigation of such concepts is important because they can influence the way teachers organize the pedagogical practices in the educational institutions for children from birth to five years old. Nineteen people (18 women and one man) took part of this study, both enrolled in the discipline - Methodology and Fundamentals of Early Childhood Education, in the year of 2014. For data collection instrument, used to identify the concepts, we used the technique of 'free association', from two keywords: 'nursery' and 'pre-school', also the production of drawings with the theme 'early childhood education', and on their verse, a text-captioning explaining the scenes. The results showed that there are two concepts that appear most frequently: the first one was more contemporary, because it showed the games experienced by children in the daily routine of children's institutions. The second concept showed a vision rooted in much older school practices, once it expressed the understanding of early childhood education as if it were a copy of a school of elementary school. This knowledge about the future teachers' conceptions have contributed to a reflection on initial training for professionals of early childhood education at the University.

Keywords: Nursery. Pre-school. Early Childhood Education. Teacher Education.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, Miriam; KRAMER, Sonia. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: **Caderno CEDES** (Centro de Estudos Educação e Sociedade) nº 9 – Educação pré-escolar: desafios e alternativas. Campinas: Papirus, 1991, p. 27-38.

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação Infantil: creche: atividades para crianças de zero a seis anos.** São Paulo: Moderna, 2002.

BRASIL. **Coleção Proinfantil: Livro de estudos. Módulo III / Unidade 7 / Vol. 2.** LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (org.). Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Rideel, 2001.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069; 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA- SP, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.395, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília - DF, MEC/SEF, 1998a.vol.1

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília - DF, MEC/SEF, 1998b. vol.2

EMILIANI, Francesca; MOLINARI, Luisa. Os comportamentos parentais em relação à criança e à instituição. In: BONDIOLL Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1998.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. In: **Revista HISTEDBR**, n.33, p. 78-95, mar. 2009.

SEKKEL, Marie Claire; GOZZI, Rose Mara. O espaço: um parceiro na construção das relações entre as pessoas e o conhecimento. In.: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes. **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003. p. 11-24.(Coleção Papirus Educação).

ⁱNesse relatório optamos por escrever usando os termos no feminino, portanto, escrevendo sobre as discentes (19 pessoas participaram da coleta de dados para o estudo, 18 mulheres e um homem), na tentativa de não deixar o texto muito cansativo para o leitor e, por outro lado, por considerar que há uma maioria de mulheres e, conseqüentemente, uma feminilização (presença maciça de mulheres) quando pensamos na docência na Educação Infantil.

ⁱⁱ Todos os presentes foram informados que fariam atividades que eram referentes à disciplina e que elas poderiam passar a fazer parte de um banco de dados para pesquisas produzido pela professora da disciplina e por suas orientandas, caso fosse autorizado por eles. Para que as imagens e escritos produzidos passassem a compor o banco de dados, todos foram devidamente informados sobre o banco de dados, e abriu-se a oportunidade de sanar dúvidas após as explicações, assim um assinou um termo de consentimento livre e esclarecido.

ⁱⁱⁱ Informação que se baseia no Projeto Pedagógico do curso instituído pela Portaria PROE/UEMS nº 19/2005, em vigor para esta turma na qual ocorreu a coleta de dados para este estudo.

^{iv} Sabemos que o desenho é considerado uma expressão da linguagem, portanto algo distinto da linguagem verbal escrita, e que não necessita ser legendado, mas no caso da coleta de dados optamos por produzir as legendas no sentido de mais uma fonte de dados visando a triangulação sobre as concepções das discentes.

^v A primeira Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil foi a Resolução CEB (Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) nº 01 de 1999. A segunda, a que nos referimos, foi em 2009.