



IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE  
III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia  
26 a 29 de outubro de 2009 - PUCPR

## OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SIGNIFICADOS PELOS OLHOS DAS CRIANÇAS

BARBOSA, Silvia Néli Falcão – PUC-Rio  
[silvianeli@yahoo.com.br](mailto:silvianeli@yahoo.com.br)

Eixo Temático: Educação infantil  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

### Resumo

Este texto analisa parte dos resultados de uma pesquisa já concluída sobre as interações de crianças e adultos numa instituição de educação infantil. Propõe ser fundamental deixar claro na pesquisa que concepção de infância e de criança sustenta as observações e análises. A partir de uma concepção de infância enquanto uma construção histórica e social, o texto assume que, ver a criança nessa perspectiva é reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem desejos, expectativas e que há realidades sociais que só a criança pode esclarecer, o que impõe entender a realidade não apenas do ponto de vista do adulto, mas também do ponto de vista da criança. Assume o olhar da criança como metodologia para significar os espaços e interações do cotidiano. O espaço não é algo vazio. Ele é sempre construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou do sujeito consigo mesmo. De acordo com Lima (1989), as crianças interagem com os espaços, criando neles ambientes, dando significados a esses espaços a partir das interações. Assim, a análise mostra que nesse cotidiano e em muitos dos espaços organizados para as crianças nas instituições de educação infantil, parece que se caminha em sentido contrário àquilo que a faz ter liberdade de ser o que ela realmente tem possibilidades de ser, àquilo que é específico da criança - a brincadeira, a imaginação, a fantasia, a criação –, apresentando dicotomias entre as propostas e os espaços da prática pedagógica, onde brincar dentro de sala parece estranho, mas brincar do lado de fora não.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Espaço. Brincadeira.

### Introdução

*Na minha rua estão cortando árvores, botando trilhos, construindo casas.  
Minha rua acordou mudada. Os vizinhos não se conformam.  
Eles não sabem que a vida, tem dessas exigências brutas.  
Só minha filha goza o espetáculo e se diverte com os andaimes, a luz da solda  
autógena e o cimento escorrendo nas formas.  
Carlos Drummond de Andrade (2002, p. 35)*

O olhar das crianças captura a realidade numa outra lógica, aquela que vê no estorvo de uma rua em obras a possibilidade de diversão. Seu olhar guarda o “insondável com que as

palavras da infância fazem frente aos adultos” (BENJAMIN, 1987, p. 82). Neste e em outros sentidos (BARBOSA, 2008a; CRUZ, 2008; SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008; KRAMER, 2002), a pesquisa com crianças tem sido um desafio. Na minha pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, que teve como objetivo estudar as interações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano de uma escola pública de educação infantil, este foi um desafio. Para compreender esse cotidiano desejava levar em conta o ponto de vista das crianças, de como se apropriam desse espaço, o que fazem e dizem, entendendo a importância da brincadeira tanto para a criança conhecer o mundo quanto reconhecer-se no mundo. A análise partiu do diálogo com autores identificados com estudos sobre a infância: Sarmiento e Pinto (1997), Pinto (1997), Sarmiento (2003), Kramer (2003a, 2003b, 2002, 2000, 1997), Benjamin (1995, 1987, 1984) e Vygotsky (2000, 1987). Viver essa experiência foi como uma trama que se tece. Por isso, olhar para a dissertação é como puxar os fios do tear da pesquisa e continuar tecendo. Puxando mais um fio possível, este artigo traz os sentidos que as crianças deram aos espaços do cotidiano pesquisado.

Assim, primeiro o texto apresenta os conceitos de infância e criança que sustentaram as observações das crianças em suas interações cotidianas. Em segundo, traz o lugar pesquisado e a metodologia. Em terceiro, chega o campo com as reflexões sobre os sentidos que as crianças dão aos espaços da instituição.

### ***A educação infantil é para a educação das crianças!***

Esta fala, de uma das crianças, registrada no meu diário de campo, surgiu como resposta à pergunta da professora sobre o que era a educação infantil. Parece uma resposta simples para uma pergunta óbvia. Será que realmente a educação infantil tem sido para a educação das crianças? Quando entramos numa instituição de educação infantil, o que vemos? Crianças? Alunos? Seres incompletos, precisando ser preenchidos com as verdades dos adultos? Na realidade, são pessoas com um jeito próprio de ver o mundo que precisam ser providas nas suas necessidades, protegidas por ainda não poderem assumir certas responsabilidades diante da sociedade, que precisam aprender a lidar com os limites e com a

---

<sup>1</sup> A dissertação, “Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil” (Barbosa, 2004), teve como objetivo estudar as interações estabelecidas entre crianças e adultos no cotidiano de uma escola pública de educação infantil.

autoridade, mas que têm voz, que sabem do mundo algo que os adultos já não conseguem perceber.

Entendo que, entre as questões que vêm sendo tratadas no campo, como as políticas públicas (KRAMER, 2006; CERISARA, 2002; ROSEMBERG, 2002; FARIA, 2002) e a formação dos profissionais que atuam na educação infantil (KRAMER e NUNES, 2007; CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006; VOLPATO e MELLO, 2005; KRAMER, 2004; ARCE, 2001; MACHADO, 2000), é fundamental definirmos o que é a infância e quem é a criança para as quais são direcionadas as políticas públicas de educação infantil e a formação dos seus profissionais, que atuam diretamente com sujeitos, que têm uma lógica que significa o mundo com palavras cujos sentidos, muitas vezes, são insondáveis à ótica cristalizada do mundo adulto.

Embora as crianças existam em todas as sociedades e tenham sido objeto de estudos em diferentes épocas, a socialização das crianças como um conceito a ser estudado, é algo recente. Ariès (1981), com sua historiografia da infância, estabelecendo a gênese do “sentimento de infância” como fruto da Modernidade, descreve a estruturação do cotidiano das crianças a partir do desenvolvimento da consciência da particularidade infantil. A infância passa a fazer parte da vida privada, também fruto da Modernidade, abrindo espaço para a institucionalização da infância. Surge nesse contexto a visão de uma imagem universal, que naturaliza a infância, seja entendendo que ela ainda guarda muito da criança inocente, pura, a ser preservada ou da criança que é uma tabula rasa e que precisa ser moralizada, a criança que carece, a quem falta alguma coisa. Concepções que até hoje perduram em muitos âmbitos.

No entanto, nas últimas décadas, surgiu a visão de infância como uma construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de pleno direito. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997, p. 20), isso “implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. A criança será ator social em uma determinada condição histórico-social. Não se pode ver a criança isolada, pois é nesse contexto e a partir das interações que a criança faz, dos sentidos que produz, que será possível interpretar as suas produções culturais (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 22). Por isso, pode-se dizer que não há uma única infância, universal, naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las. Ver a criança nessa perspectiva é reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem desejos, expectativas e que há realidades sociais que só a criança pode

esclarecer (PINTO, 1997, p. 65), o que impõe entender a realidade não apenas do ponto de vista do adulto, mas também do ponto de vista da criança. E isto não é fácil. Ao mesmo tempo em que usa a liberdade como ninguém, ela está sujeita, vulnerável mesmo, a ser controlada, influenciada.

Se, por um lado, há um avanço ao abordar a infância como “um conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, produzindo, em certa medida, a própria sociedade” (PINTO, 1997, p. 35), é preciso também buscar a criança. Isso porque, se há tantas infâncias, há também, algo que é específico da criança, desse tempo chamado infância: “seu poder de imaginação, de fantasia, de criação” (KRAMER, 2000, p. 12).

### ***O espaço da escola: dois portões, dois mundos?***

*A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual.*  
(Barbosa, 2008b)

A pesquisa que deu origem a este texto foi realizada em uma escola pública, exclusiva de educação infantil, que atendia as crianças em tempo integral; um espaço onde as crianças passavam oito horas do seu dia. Sabemos que a escola de tempo integral é um desafio posto pela LDB/96 para a educação fundamental no sistema de ensino no Brasil. Esta questão tem sido discutida enquanto um fator de qualidade (CAVALIERI, 2002). No entanto, só o tempo integral é suficiente? Ele garante a qualidade? Ou é preciso verificar também como é a educação que acontece a partir da gestão do tempo e do espaço desse tempo integral (LIMA e BHERING, 2006, CAVALIERI, 2007<sup>2</sup>)?

A intenção de fazer essa pesquisa em uma instituição pública foi motivada, a princípio, por ter na minha trajetória apenas a inserção no cotidiano da educação infantil em escolas privadas. O fato de ser uma escola apenas de educação infantil foi também um critério para essa escolha.

Quanto à história da instituição, não há uma narrativa escrita que possa ser consultada. Alguns documentos, fotos, depoimentos de moradores, ex-alunos e funcionários, vão compondo o fio dessa memória. A sua organização, em 1957, teve como finalidade atender da

---

<sup>2</sup> Embora Cavalieri (2002, 2007) esteja discutindo a realidade da educação integral proposta para o Ensino Fundamental, entendo que as discussões sobre “a construção de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira” (2007, p. 1032), podem ajudar também a refletir sobre a qualidade da educação infantil.

1ª à 4ª série, filhos de funcionários de uma instituição pública federal, que moravam junto ao local de trabalho. Não havia escola nas proximidades e uma professora, da própria comunidade, escreveu ao governo federal solicitando a construção da escola. Foi cedido um terreno de 1600m<sup>2</sup>. Com uma área construída de 288,15m<sup>2</sup>, o mesmo prédio, é utilizado até hoje, apresentando algumas modificações que podem ser verificadas a partir de fotos antigas. Em 1982 a escola passa a ser apenas pré-escola.

Essa é uma escola pequena, com 100 crianças distribuídas em quatro turmas; duas turmas são de crianças de quatro anos e duas de cinco anos. Em 2001 a escola passou a ser de tempo integral. As crianças entram às oito horas e saem às dezesseis, tendo quatro refeições: café da manhã, almoço, colação e o jantar. As turmas são nomeadas como G1 (5 anos) e G2 (4 anos). Optei por nomear as turmas como A, B, C, e D, sempre que houver necessidade de identificá-las.

Logo no primeiro dia de observação identifiquei dois espaços da escola bem demarcados: o pátio e o prédio. O pátio, aquele espaço todo para brincar, correr, pular, me chamou a atenção e foi o primeiro a ser observado.

Um **portão grande, pintado de verde**, é o único acesso para o interior da escola, com uma rampa cimentada que acompanha toda frente do prédio. O pátio é um lugar amplo (mais de 1.200m<sup>2</sup>) com seis brinquedos de madeira ou de ferro. Todos os brinquedos estão em estado razoável de conservação. Além dos brinquedos, o pátio tem duas manilhas grandes que as crianças chamam de “túnel”, dezenove árvores e doze tocos de árvores cortadas. Os balanços, o trepa-trepa e a casinha são os preferidos das crianças.

O prédio, com seus 288,15m<sup>2</sup>, têm como entrada um **portão de ferro preto**, sanfonado, que está junto à parte cimentada. No interior do prédio estão cinco salas (uma funciona como almoxarifado, embora na porta esteja escrito sala de leitura), um espaço de circulação (onde há mesas como se fosse um refeitório – embora as refeições aconteçam nas salas – armários e máquina Xerox e a secretaria que também funciona nesse espaço), uma cozinha pequena, a sala da Diretora, um banheiro para os funcionários e ao fundo os banheiros das crianças e uma pequena saída para o pátio.

As salas são relativamente amplas, comparadas aos outros espaços do prédio. Cada sala tem: mesas e cadeiras de fórmica de diversos tamanhos, dispostas de maneiras diferentes, ficando sempre um espaço livre onde, diariamente, se realizam vários momentos da rodinha; um canto com uma casinha de boneca com móveis pequenos de madeira e com diferentes

objetos de casa, arrumados de maneiras diferentes em cada turma. As salas têm armários e estantes de madeira e de ferro e dois murais grandes. Cada sala tem, também, jogos de encaixe, quebra-cabeças, brinquedos, papel ofício, lápis cera arrumados em cestinhas, massa plástica, tesouras, cola. Enfim, um material variado. Em uma das estantes ficam almofadas de napa azul, para todas as crianças utilizarem quando sentam no chão. Há também um cesto com esteiras, utilizadas quando as crianças desejam dormir. Cada sala possui um cesto grande com brinquedos para brincar no pátio. Embora a escola possua um bom acervo de literatura infantil, as crianças têm acesso restrito. As salas têm basculantes e telas de arame por fora o que dava certa impressão de enclausuramento.

Apesar de o prédio da escola ser um lugar pequeno construído num terreno amplo e cercado por um muro alto, aos poucos fui percebendo que tanto as crianças quanto as professoras faziam uma distinção entre os espaços internos e externos da escola. Esses espaços, como já descritos, estão delimitados por dois portões que chamei de portão verde e portão preto. No entanto, mais do que dois portões, eles anunciam o limite entre mundos bem diferentes.

Ao observar muitos dos espaços<sup>3</sup> organizados para as crianças nas instituições de educação infantil, parece que se caminha em sentido contrário àquilo que a faz ter liberdade de ser o que ela realmente tem possibilidades de ser, àquilo que é específico da criança: a brincadeira, a imaginação, a fantasia, a criação. O espaço não é algo vazio. Ele é sempre construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou do sujeito consigo mesmo (LIMA, 1989). De acordo com Lima (1989), as crianças interagem com os espaços, criando neles ambientes, dando significados a esses espaços a partir das interações. Surge assim “o espaço-medo, o espaço-alegria, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão” ( p. 30). Segundo a autora, há uma relação entre espaço e poder. A maneira como se organizam os espaços pode favorecer o controle ou a liberdade. Lima questiona as estruturas das escolas que, na maioria das vezes, entendem a criança como aquele sujeito que precisa ser controlado. Como diz a autora, “o domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança” (Idem, p. 39). Esse conceito é discutido por Foucault (1984, p. 31,32), ao trabalhar com a idéia do exercício do poder de modo a domesticar o

---

<sup>3</sup> Em artigo publicado anteriormente discuto a relação entre espaço e brincadeira. Trago parte dessa discussão para pensar a relação com esse espaço institucional (Barbosa, 2008b).

corpo para controlar a alma. Conseqüentemente, a falta de liberdade impede a criação, a imaginação e conduz à repetição, que não é a repetição que faz o novo, mas que produz a mesmice.

Assim, ao olhar para esses espaços da escola percebi diferentes significados que anunciavam diferentes usos e relações: o prédio, lugar de trabalhar, ensinar, dominado pelas professoras e o pátio, lugar de brincar, lugar de liberdade, mas também lugar de exercício do controle sobre as ações das crianças.

### *Dentro e fora: o espaço sendo significado pelas crianças*

Em 1993 a instituição esteve prestes a perder a concessão do terreno. No final desse ano foi organizada uma passeata com o apoio da comunidade. Ao examinar esse relato, percebi fotos de cartazes desenhados pelas crianças. Chamou atenção que todos os desenhos que pareciam ser da própria criança, sem a direção do adulto, representavam o pátio com os brinquedos e as crianças brincando. Somente um desenho mostrava o prédio construído. Mesmo sem ter acesso ao processo de produção desses desenhos, ficou evidente que o pátio ocupava um lugar de destaque na visão das crianças.

Ao longo do trabalho de campo, a idéia desses dois espaços apareceu em diferentes momentos. Durante as comemorações da Páscoa, as crianças foram envolvidas em várias atividades que partiam desse tema. Num desses momentos uma professora trouxe para as crianças um “mapa deixado pelo coelho da páscoa em cima da sua mesa”:

[...]a professora pega uma cartolina dobrada e diz que encontrou isso na sua mesa de manhã. Abre e mostra para o grupo. (é um mapa da escola, desenhado pela professora, forrado de contact)

- “O que é isto”? Pergunta a professora.

- “Um adesivo ! Não, é o pátio!”

- “ Isso! É um mapa da escola que o coelhinho da páscoa deixou para nós”, diz a professora. As crianças vão identificando as coisas do pátio: quadra, brinquedos, árvores. Um menino aponta para o desenho que representa o prédio e fala: **ih, aqui é a escola!**

- “ Aonde?” Pergunta a professora.

- “ Aqui, onde está para baixo”.

A professora mostra o portão preto e o menino fala: é o portão da escola. (Diário de Campo).

A escola é o prédio? E aqueles 1200m<sup>2</sup> do pátio não são escola? Essa diferença também ficou evidente em outro momento

[observação em sala na Turma A] Depois de me observar calado por um bom tempo, **Teo** pergunta o que eu estava fazendo. Respondo que estou observando o que as crianças fazem na escola. Então, pergunto para ele: “E o que as crianças fazem na escola”?

- “Bate”!
- “O que mais”?
- “Faz trabalho e brinca no pátio”.
- “E o que mais”?
- “Dorme na sala, dorme não, descansa”. Depois fala achando um tanto obvio: “você já viu criança dormir no pátio”?
- “Não”.
- “Então, criança dorme é na sala”. (Diário de Campo)

Teo<sup>4</sup> faz uma diferença entre o que se faz dentro e fora. Analisando as observações do campo, percebo que essa diferença se estabelece pelo que se faz em cada espaço: “dentro” é lugar de trabalhar, de descansar e “fora” é lugar de brincar. Então, se a escola é o prédio, é dentro, a escola é o lugar em que se trabalha? Lembrando Lima (1989: 14), o espaço não é algo vazio, ele está sempre sendo construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou dele consigo mesmo. Mas as crianças não brincam na sala? Sim, brincam, entretanto brincar na sala aparece com uma conotação diferente de brincar no pátio.

Geertz (1989) alerta para a necessidade de fazermos uma “descrição densa”, ou seja anotar e “indagar o significado das ações, qual é a sua importância: o que está sendo transmitido com a sua ocorrência, seja ela um ridículo ou um desafio, uma ironia ou uma zanga, um deboche ou um orgulho” (Geertz, 1989: 8) ou a expressão no rosto de uma criança.

[Turma A, num outro dia...] **Leo** chega perto de mim e pergunta o que eu estou fazendo aqui. Eu digo que estou estudando o que as crianças fazem numa escola de educação infantil.

- “E por que você escreve”?
  - “Para lembrar o que eu vi”.
- Ele pergunta (meio assustado, com os olhos arregalados):
- **“E quando a gente brinca na sala”?**
  - “Eu escrevo”.
  - **E quando a gente brinca lá fora?** (pergunta isso já com outra fisionomia, sem susto, como algo que é normal de se fazer).
  - “Eu escrevo também”.
  - “Ah, bom”... (Diário de Campo)

---

<sup>4</sup> Os nomes das crianças são fictícios. A metodologia da escolha de como nomear as crianças na dissertação está discutida em texto aceito na 30ª Reunião Anual da Anped (BARBOSA, 2008)



A expressão no rosto de Leo sinaliza que brincar dentro e fora tem significados diferentes. Levando em conta que muitas crianças faziam uma imagem de mim como alguém que anotava o que eles estavam fazendo de certo ou errado, Leo mostra-se apreensivo ao supor que essa anotação registre alguma brincadeira (talvez não autorizada) em sala, mas demonstra tranqüilidade por pensar que esse registro indica uma brincadeira no pátio. A diferença apresentada por Leo aparece também outros momentos:

[observação em sala – Turma D] Num determinado momento, quando as crianças estão terminando os desenhos e a professora escreve o que cada uma vai falando sobre o seu desenho, aquelas que já terminaram ficam agitadas e uma menina pergunta se pode brincar. A professora diz: “agora não. Vocês já não brincaram lá fora? (na aula de educação física), agora a gente tem que trabalhar”! (Diário de Campo)

Brincar dentro de sala parece estranho, mas brincar lá fora não. Assim, tanto as crianças quanto as professoras fazem diferença entre o que se faz dentro e o que se faz fora: trabalhar e brincar.

Em diferentes momentos da pesquisa, as professoras utilizavam a ida ao pátio como instrumento de controle da disciplina em sala, prometendo idas ao pátio que, na maioria das vezes, acabavam não acontecendo. Numa das turmas de quatro anos, na tentativa de fazer um combinado de regras com as crianças, a professora fez uma lista com coisas que as crianças querem (mais pintura e ir mais ao pátio) e coisas que as crianças prometem (não bater no amigo, não rasgar os livros, comer tudo, não quebrar os brinquedos, não conversar na hora de comer, não gritar, não se molhar no tanque, não beijar na boca). O pátio aparece como algo que as crianças *querem mais*. No entanto esse desejo continuava no controle da professora.

Ao final do período de observação, ao terminar o trabalho de campo, queria ouvir as crianças de um modo mais direto no que diz respeito a essa diferença entre os espaços indicados por elas como dentro e fora, a escola e o pátio. Como fazer isso com todas as turmas? Ou, como escolher um grupo se eu havia estado em cada turma em diferentes momentos? Após um encontro com as professoras, elas sugeriram que conversasse com as crianças no dia do Centro de Estudos, pois sempre havia um número reduzido de crianças (no máximo 30)<sup>5</sup>. Planejei um passeio pela escola: iríamos brincar de repórter! Faríamos uma

---

<sup>5</sup> Não fiz um levantamento das razões para essa frequência tão baixa. Uma das explicações dadas para o fato é que muitos responsáveis precisam sair cedo para o trabalho, não tendo como trazer a criança às dez e depois pegar às quatorze horas.

câmera de papel para filmar os espaços da escola; cada um poderia apresentar um lugar diferente na reportagem. Infelizmente choveu muito no dia anterior e no dia do Centro de Estudos também. Somente 14 crianças compareceram. No momento combinado, as professoras reuniram as crianças numa das salas. Por iniciativa própria, as crianças se organizaram em roda e começaram a brincar de “pé-de-chulé-troca-de-pé”. Sentei com elas e brincamos juntas. Depois, falei da minha pesquisa, perguntei quem gostaria de desenhar a escola e que isso seria importante para o estudo que eu estava realizando. Duas crianças escolheram não desenhar. A decisão de aproveitar esse momento e de optar pelo desenho, embora não tivesse planejado assim, foi por entender o desenho como possibilidade de expressão, de diálogo com essa realidade.

Segundo Vygotsky (1987), o ser humano tem a capacidade de reproduzir uma experiência vivida ou reelaborá-la combinando e criando novas relações. Isso está diretamente ligado à capacidade de imaginação que, para o autor, é a reelaboração, criativa, dos rastros deixados pelas experiências. Assim, ao desenhar, a criança tem a possibilidade de representar esse processo de elaboração mental. Neste sentido, entendo o desenho como possibilidade de expressão e interlocução (LEITE, 2003), um instrumento que amplia o conhecimento do universo pesquisado (GOBBI e LEITE, 2000).

Durante a proposta, espontaneamente<sup>6</sup>, as crianças terminavam seus desenhos e vinham mostrá-los. Ao fazerem seus comentários, só uma criança não identificou o pátio e o prédio como espaços diferenciados. O que foi desenhado e falado mostra o quanto a idéia de dois espaços específicos, dentro e fora, está presente na concepção dos espaços da escola e quanto as crianças são capazes de significar esses espaços. Trago agora a descrição de cinco desses desenhos.

Mary desenhou a escola e fez uma escada. Ela disse: “eu fiz a escada porque a escola estava lá no alto”. A escola é separada do pátio. A escola é o prédio. Embaixo, fez umas flores e desenhou, da esquerda para a direita, a Bel, ela mesma, a Mel e a Kay. A Kay não estava ali nesse dia. Gui fez a escola bem colorida e o pátio. O prédio ele chamou de escola e o pátio é o pátio mesmo. No pátio, do *lado de fora*, ele desenhou ele mesmo de um lado e a Mary de outro: “ela é o Chapeuzinho Vermelho e eu sou o lobo mau”. Bel fez duas nuvens e ela

---

<sup>6</sup> Não sei se posso dizer realmente que foi um ato espontâneo, pois é exatamente assim que as crianças fazem diariamente ao desenharem: entregam o desenho para a professora, que escreve o que a criança diz sobre o seu desenho. Mais adiante esta relação com o desenho será discutida.

mesma. Veio trazer o desenho e eu perguntei onde ela estava: “no pátio”. Perguntei: “E o que tem no pátio?” – “Th, esqueci de desenhar os balanços”, foi a resposta. Quando Bel voltou perguntei: “essa é a sua escola?” – “ Não, esse é o pátio, eu não desenhei a escola”. Rey, à princípio não queria desenhar. Disse que não sabia. Depois uma das professoras insistiu e ele desenhou. Eu não interfeirei nessa ação das professoras de pedir às crianças que desenhassem. Ele desenhou dois prédios. Ambos com chaminé saindo fumaça. Os dois são a escola. No primeiro ele desenhou um menino soltando pipa. No segundo ele diz ser ele mesmo brincando de boneco na sala. Nos dois prédios ele colocou o número 11 que é o número da sua turma. Rey identifica os dois espaços como um lugar para a brincadeira. Lia fez um quadrado grande e incluiu nele o pátio e o prédio. Num quadrado menor fez os escorregas e o balanço. Ao lado desenhou um quadrado no meio com quatro quadrados menores e disse, na seqüência certa, o nome das “tias” identificando as salas. Isso me surpreendeu porque Lia não fala quase nada, está sempre destacada do grupo. No entanto, foi a única que incluiu o pátio e o prédio dentro de uma mesma construção. Será que porque desse lugar ela pode ver o que os outros não vêem?

As crianças produzem um significado para esse cotidiano e são pontuais em reconhecer que há dois espaços diferenciados nesse lugar. Podemos, a partir das reflexões de Lima (1989), pensar que há o espaço-brincadeira, que é o espaço lá de fora, onde a liberdade e a brincadeira são constantes. Onde a imaginação e o desejo definem o ato de aprender. Mas esse lugar não é reconhecido como escola. Ele é apenas o pátio. O outro espaço, o espaço-trabalho, esse não é domínio da criança. Esse é a escola, onde para brincar é preciso autorização. Onde brincar atrapalha o ato de aprender.

### **Considerações finais**

Nas últimas décadas são visíveis as conquistas legais e no campo das políticas de Educação Infantil no Brasil. Em última instância, temos a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica a ser financiada pelos recursos públicos através do Fundeb. Esses avanços sinalizam para a importância da educação das crianças de 0 a 6 anos como um direito. No entanto, se temos conquistas legais asseguradas, ainda há um caminho a ser percorrido para que o cotidiano das crianças que frequentam as instituições de educação infantil seja um lugar onde o direito de ser criança e brincar seja prioridade. Que ao planejar a prática pedagógica o

professor leve em consideração o olhar das crianças para a elaboração das propostas, entendendo que ‘a Educação Infantil é para a educação das crianças’. Um tempo e espaço de aprender o mundo que não está restrito às paredes de uma sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade** [online]. 2001, vol. 22, no. 74, pp. 251-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf> Acesso em 25.03.2009.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. Um estudo exploratório sobre o espaço e o tempo da brincadeira de crianças em um shopping. **Vertentes** (São João Del-Rei), v. 31, p. 118-128, 2008.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Nas tramas do cotidiano: adultos e crianças construindo a educação infantil**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **O desafio de compreender e ser compreendido**. Trabalho aceito com excedente na 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambú, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I. Magia e técnica. Arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II. Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete e WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2006, vol. 36, no. 127, pp. 87-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf> . Acesso em: 14.02.2009.

CAVALIERE, Ana Maria . Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em 14.03.2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela . Educação Integral: Uma Nova Identidade Para A Escola Brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf> Acesso em: 22.03.2009.

CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**. [online]. 2002, vol. 23, no. 80, pp. 326-345. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> Acesso em: 14.03. 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**. [online]. 2005, vol. 26, no. 92, pp. 1013-1038. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf> > Acesso em: 12.03.2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT Editora, 1989.

GOBBI, Márcia & LEITE, Maria Isabel. O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. In: **Anais da 22ª Reunião Anual da ANPED**. GT Educação da criança de 0 a 6 anos. Poços de Caldas: outubro de 2000.

KRAMER, Sonia e NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2007, vol. 37, no. 131, pp. 423-454. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>> Acesso em: 11.03.2009.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. [online]. 2006, vol. 27, no. 96, pp. 797-818. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>> Acesso em: 24.03.2009.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel. **Infância:** fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1997, p. 13-38.

KRAMER, Sonia . Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2004, vol. 34, no. 122, pp. 497-515. ISSN 0100-1574. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22515.pdf> > . Acesso em: 10.03.2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2003a.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In **Cadernos de Pesquisa**, nº 116. São Paulo: Editores Associados, 2002a, p. 41-59.

KRAMER, Sonia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri & KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003b, p. 51-81.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G. & VERSIANI, C. (orgs.) **No fim do século:** a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-34.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. In: In: KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1997, p. 73-96.

LIMA, Mayume Souza. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel 1989.

LIMA, Ana Beatriz Rocha e BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2006, vol. 36, no. 129, pp. 573-596. ISSN 0100-1574.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2000, no. 110, pp. 191-202. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci_arttext)> Acesso em: 15.03.2009.

PINTO, Manoel. A infância como construção social. In: PINTO, Manoel & SARMENTO, Manoel Jacinto (Coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, p. 33 – 73.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2002, no. 115, pp. 25-63. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100002&lng=pt&nrm=iso)> Acesso em: 02.04.2009.

SARMENTO, Manoel Jacinto & PINTO, Manoel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: In: PINTO, Manoel, SARMENTO, Manoel Jacinto (Coord.) **As crianças: contextos e identidades**. Coleção Infans – Centro de estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, p. 9-29.

SARMENTO, Manoel. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Instituto de estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga, 2003. Disponível em: <[www.iec.uminho.pt](http://www.iec.uminho.pt)> Acesso em: 20.11.2008

VOLPATO, Claudia Fernandes e MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2005, vol. 35, no. 126, pp. 723-745. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a10n126.pdf>> Acesso em: 14.04.2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginacion y el arte en la infancia**. México: Hispanica, 1987.