

SALAS DE AULA DE ESCOLAS INFANTIS: DOMÍNIO DA FILA, TEMPO DE ESPERA E FALTA DE AUTONOMIA DA CRIANÇA.

Tizuko Morchida KISHIMOTO¹

RESUMO: O texto discute o espaço da sala de aula e práticas pedagógicas de instituições infantis conhecidas como pré-escolas, destinadas a crianças de 4 a 6 anos no Município de São Paulo, analisando concepções sobre criança e educação infantil que justificam práticas como fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Pré-escola; Fila; Tempo de Espera; Autonomia; Sala de Aula.

ABSTRACT: CLASSROOM OF PRE SCHOOLS: SPHERE OF THE QUEUE, DELAY TIME AND LACK OF AUTONOMY OF CHILD.

This paper discusses the space of the classroom and pedagogical practices of institutions for children known as pre-schools, targeted to children aged 4 to 6 in the city of São Paulo, analyzing conceptions about "child" and childhood education that justify practices such as queue, delay time and lack of autonomy of the child.

KEY-WORDS: Pre-school; Queue; Delay Time; Autonomy; Classroom.

INTRODUÇÃO

Pesquisadores de países como o Brasil (Kishimoto, 1994, 1995; Canholato, 1990; Rubiano et al, 1994; Wajskop, 1990 e 1995), França (Brougère, 1993, 1995), Canadá (Thériault et al, 1987, 1992) e EUA (Christie et al, 1992), têm demonstrado que as condições materiais e ambientais são componentes fundamentais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade. A organização da sala de aula e a presença de objetos e materiais educativos parecem ter influência direta ou simbólica, sobre seus usuários, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam, se relacionam e trabalham. O impacto dos materiais e sua organização no espaço incide tanto nas interações infantis, como nas relações que se estabelecem entre crianças e adultos, definindo formas diversas de socialização e apropriação da cultura.

O que leva diferentes sistemas educacionais a propor estruturas físicas de atendimento à criança de 0 a 6 anos com características distintas? Quais as razões subjacentes à escolha da modalidade de sala de aula com mesas e cadeiras e atividades dirigidas?

Neste momento em que o Brasil vive os primeiros passos rumo à organização de seu próprio sistema de educação infantil, que busca integrar crianças de 3 meses aos 6 anos em instituições infantis orientadas por programas

educativos similares, que discute seus referenciais curriculares, parece oportuno a investigação da forma de organização do espaço físico: a sala de aula/atividade.

A tradição pedagógica brasileira, presente na polêmica modalidade pré-escola, destinada a crianças de 4 a 6 anos, enfoca a sala de aula, com mesas e cadeiras, armário para a guarda de materiais como o espaço de formação destinado ao aprendizado de números e letras. Essa configuração do espaço físico resulta de concepções sobre criança, educação infantil e funções da escola que precisam ser consideradas.

A criança já foi vista como um ser que não fala, inacabada, limitada, incapaz de suprir suas necessidades e que requer apoio. Durante o precário desenvolvimento da medicina a criança era vista como ser frágil, pouco importante, de efêmera permanência, com tempo de vida curto. A criança ou era bebê, com suas insuficiências e requeria cuidados, ou era um adulto em miniatura, e precisava deixar seus brinquedos para aprender a ler e escrever. Tais imagens de infância ainda permanecem na memória dos profissionais e convivem com outras fruto de novos contextos e do desenvolvimento das ciências da educação. (Ariès, 1978)

Hoje, considera-se que a criança, desde seu nascimento, tem uma personalidade e manifesta-se utilizando uma linguagem expressiva, apropria-se de conhecimentos do contexto,

¹ Faculdade de Educação - USP - 05508-900 - São Paulo - SP - Brasil.

interage com adultos e crianças de diferentes idades.

Ser criança é ter identidade e autonomia, é poder expressar suas emoções, suas necessidades, é formar sua personalidade, é socializar-se em contato com a multiplicidade de atores sociais, é expressar a compreensão do mundo pelas linguagens gestuais, artísticas além da oral e escrita. Ser criança é ter direito à educação, ao brincar, aos amigos, ao conhecimento, mas é principalmente, à liberdade de escolha.

Hoje, a criança é vista como um ser histórico social, dotado de diferenças, peculiaridades, mas, completo dentro de seu nível de desenvolvimento, um cidadão capaz de fazer escolhas, de agir segundo sua vontade, de criar e recriar.

Se a educação infantil requeria, nos tempos passados, uma sala de aula com carteira, materiais gráficos para o aprendizado das letras e dos números, justificada pela imagem de adulto em miniatura, atualmente é o mundo que rodeia a criança o novo espaço de aprendizagem. Restringir o aprendizado no interior das quatro paredes da escola, com processos homogêneos, diretos, é desrespeitar a especificidade da criança pequena, que é autônoma, ativa e se beneficia com a heterogeneidade de situações. Abrir as portas da escola, interligar os espaços da educação aos da cultura significa acreditar em um processo educativo aberto, que se nutre das experiências culturais acumuladas e acredita no poder da criança, que interage com seus pares e com o mundo adulto, que cria e recria, usando seu poder expressivo (Bruner, 1996).

A função da escola como preparatória para o ensino fundamental, presente desde os tempos passados, deixou de lado a criança, preocupou-se com o conteúdo a adquirir, esquecendo-se que existem processos apropriados de aprender e desenvolver que antecedem o letramento e que acontecem no amplo espaço que cerca a criança, que ultrapassa o estreito limiar de uma sala de aula e o tempo regulamentar das atividades programadas: trilhas que permitem explorar fenômenos da natureza no ambiente externo; contato entre crianças de diferentes faixas em múltiplos espaços; observações e comentários sobre os eventos culturais que estabelecem a ponte entre a educação e a cultura e propiciam a aquisição da informação. O "confinamento cultural" a que fica sujeita a criança, na acepção de Perrotti (1990) mostra o quanto prevalece o princípio de que a criança é incapaz de gerir sua independência, que é limitada.

Esse espaço físico, que é, também, pedagógico é o objeto de nossa investigação.

As escolas municipais de educação infantil do Município de São Paulo constituem o espaço geográfico delimitado para a pesquisa. São

375 escolas infantis, que comportam cerca de 7500 professores, no período de 1997/98.

Delimitou-se 10% dessas escolas distribuídas nas 13 delegacias regionais do Município. A pesquisa procurou identificar brinquedos e materiais pedagógicos presentes nas escolas infantis, os espaços internos e externos destinados à educação da criança de 4 a 6 anos. A metodologia de pesquisa privilegiou aspectos quantitativos (questionário) e qualitativos (observações etnográficas, cenas de vídeo e entrevistas com professores).

Neste artigo, procura-se discutir os espaços físicos, especificamente, a sala de aula destinada às atividades pedagógicas, utilizando os resultados da pesquisa quantitativa, relatos de observações etnográficas de bolsistas de iniciação científica, cenas de vídeos e entrevistas com professores.

A pesquisa quantitativa demonstrou que a menor sala de aula dispõe de 24 m² e a maior, 72 m².

As observações etnográficas e as entrevistas informam o uso destes espaços, demonstrando que geralmente possuem mesas e cadeiras, para pequenos grupos de alunos, ou dispõem de mesas e cadeiras individuais.

A descrição de uma escola de porte pequeno, com 4 salas de 72 m² cada, permite destacar em 2 delas, mesinhas com 4 lugares (cadeirinhas), as outras duas apresentam carteiras normais, porém em tamanho menor para uso das crianças. Estão distribuídas em 5 fileiras com 8 carteiras em cada uma delas totalizando 40 carteiras.

Quanto ao restante, as classes são semelhantes: a mesa do professor à frente da classe com a cadeira. Em uma das paredes, há armários em toda a sua extensão, que vão do chão ao teto, com portas de alumínio que permanecem fechadas o tempo todo. Do lado oposto foram construídas estantes baixas de alvenaria, sem portas, que ocupam o espaço embaixo das janelas, onde os alunos colocam suas pastas.

Uma pia com três torneiras, suportes para sabonetes e toalhas de papel e o filtro estão próximos à porta. Os professores informam que essa forma de organização impede a saída das crianças e que elas fiquem "passeando" pela escola ao irem beber água fora da classe.

Em cada sala há uma escala para medir a altura das crianças, além de muitos enfeites produzidos pelos professores. Um quadro-negro que ocupa toda uma parede da sala, inicia-se a uns 30 cm do chão e mede 1 metro e meio de largura.

Geralmente, uma parede inteira é pintada como lousa e as demais são em tinta óleo azul até determinada altura e, branca na parte de cima. As salas do galpão de madeira são pintadas de azul;

com uma lousa pendurada em uma das paredes e na outra parede, o armário.

As salas possuem lousa, cabideiro de mochilas, mesinhas coletivas com 4 cadeiras para os alunos, mesa, cadeira e armário da professora, o abecedário em cima da lousa e materiais gráficos referentes aos conteúdos estudados.

Cênas do vídeo demonstram um panorama geral das sala de aula: espaçosas mas com mesas e cadeiras ocupadas pelas crianças.

As salas de aula são de tamanho suficiente para as atividades escolares, entretanto elas possuem uma forma de organização típica, com mesas e carteiras espalhadas em toda a sala, o que diminui o espaço físico. Em todas as salas os materiais encontram-se dentro de um armário, trancado, que é aberto, somente quando a professora necessita retirar materiais para atividades com as crianças. Há, sempre, o controle do professor, em todas atividades propostas e realizadas na sala de aula. Essa forma de arquitetura da sala lembra um pouco o panóptico de Bentham apud Foucault, 1977, p. 177, que visa demonstrar a vigilância constante do professor sobre o aluno.

As escolas municipais de educação infantil têm, geralmente, poucos recursos e um espaço organizado de forma inadequada. Essa é a visão do diretor que, em uma das visitas afirmou que a escola não se adequou ao ensino infantil: "as salas são pequenas (duas de 44 metros quadrados, uma de 38,12 metros quadrados e uma de 35 metros quadrados) e ainda têm que atender as exigências da prefeitura de no mínimo 35 alunos em cada sala. Há salas com 30 a 36 m² contendo 7 a 9 mesinhas com 4 cadeiras cada (estas não são do tamanho infantil), além da mesa e cadeira da professora, armário e lousa numa das paredes.

Nas salas menores, que não possuem o padrão de 72 m², quando todas as crianças estão sentadas a professora não pode se locomover entre as mesas, pois não há espaço entre uma mesa e outra e as próprias crianças ficam incomodadas com o aperto. Quando querem ir de um lado da sala para outro muitas vezes vão engatinhando debaixo das mesas. A professora reclama que as crianças não podem se locomover e que não se pode fazer roda de história porque é muito trabalhoso tirar as mesas e cadeiras para iniciar a atividade. Esse é um exemplo de como o espaço físico inviabiliza atividades como roda de história, momento importante na formação do pequeno leitor. Mesmo que ocorra uma atividade livre, com brincadeira, não há espaço para locomoção das crianças.

Há, entretanto, escolas em que a rotina é diferente, com liberdade de movimentação das crianças.

"Um aspecto que nos chamou a atenção foi a liberdade que as crianças têm em circular por toda a escola. É muito comum uma

criança terminar o trabalho e dirigir-se a diretoria para mostrá-lo, depois às merendeiras e às outras professoras.

O relacionamento das crianças com o diretor, a assistente e a coordenadora é muito caloroso, realmente ocorre uma interação entre eles. Eles sempre as tratam com muito carinho e atenção, brincam, conversam, elogiam e abraçam-nas.

Os funcionários conhecem a maioria da crianças pelo nome.

Quanto às merendeiras, quando uma criança não quer comer, chegam até a tratá-las na boca. Há uma menina que não gosta de leite, então preparam um chá para ela."(relatório de observações etnográficas)

A descrição diverge da maior parte dos relatos, mas demonstra, apenas a livre movimentação das crianças e a atenção dada pela equipe das escolas às crianças, mas o espaço não está preparado para um aproveitamento melhor dessa autonomia. A liberdade da criança é utilizada apenas para que ela mostre suas produções que são iguais às de outras crianças. Não há, efetivamente, um programa que estimule a diversidade de ações e a iniciativa da criança, como se pode observar em experiências conduzidas na Itália, na região de Reggio Emilia (Cadwell, 1997), nos países escandinavos (Rosemberg & Campos, 1994) e no Japão (Kishimoto, 1995).

A descrição da rotina de outra escola municipal demonstra a presença marcante da fila em todo período escolar:

"A sala de aula, um espaço físico lotado de mesas e cadeiras segue um ritual marcado por filas destinadas a higienização, entrada no refeitório, espera para a entrega das refeições, preparadas pelas serventes, entrada e saída da sala de aula."(relatório de observações etnográficas)

A fila parece integrar a rotina e o comportamento das crianças ao longo do período escolar: na entrada postam-se em filas, cada qual na sua turma e dirigem-se, sempre em fila para a classe. Na hora da refeição ou troca de sala novamente é a fila que permite o deslocamento para outro espaço. Após as refeições vão, novamente em fila, em duplas para o banheiro. As crianças que já terminaram ficam no final da fila esperando os outros. Essa atividade de higienização e tempo de espera consome de 20 a 30 minutos. A hora do parque também demanda, novamente, a fila para ir e para voltar. No final do

dia, a hora da saída requer, mais uma vez a fila para aguardar a chegada dos pais.

A rotina da escola marcada pela organização militarizada das filas mostra a necessidade de disciplinar crianças, cerceando ao longo do período escolar sua autonomia. Essa forma de organização da rotina, lembra a necessidade de produzir "corpos dóceis" (Foucault, 1977), submissos e disciplinados que caracterizavam os contextos institucionais e escolares desde o século XVII.

A fila, tendo como critério, a altura ascendente, do menor para o maior, mostra o lugar dentro de uma classificação. A organização de um espaço destinado às faixas etárias distintas, em séries, com lugares determinados, permite o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. É uma forma de conceber a aprendizagem como processo idêntico, em que todos fazem a mesma atividade, como uma máquina de ensinar, que vigia, hierarquiza, pune e recompensa alunos considerados iguais e sem especificidades.

É contraditório verificar que, nos planos e diretrizes pedagógicas o desenvolvimento da criança e sua autonomia destacam-se como eixos prioritários (MEC, 1999), mas tais concepções não se materializam no espaço físico e nas práticas pedagógicas: a organização física da sala não propicia o uso independente dos materiais e as atividades realizadas pelas crianças são sempre dirigidas e cronometradas pelo professor: é a visão adultocêntrica que predomina. A escola não é vista como espaço de ação independente da criança, voltada para os interesses e necessidades da mesma, não tem a criança como centro de atenção.

Filas que dividem meninas e meninos, no lanche, nas atividades, reproduzem as diferenças de gênero existentes na sociedade. Se a escola é o espaço de produção do saber, a reflexão sobre a escola deveria privilegiar o conhecimento e não a separação entre os sexos.

Parece que, em certos casos, as próprias crianças exigem essa separação, reproduzindo atitudes, percepções, imagens, modelos e concepções estereotipadas, provenientes de suas famílias que podem ser vistas em situações livres de brincadeiras. Em outros, são os professores que reproduzem as discriminações. É comum no Dia do Brinquedo, a professora separar os brinquedos pelo critério do sexo: para as meninas: bonecas, cestinhas, ferros de passar, pratos, xícaras, telefones entre outros; para os meninos: carrinhos, instrumentos musicais, super heróis, cavalos de madeira etc., chegando a reprimir os meninos quando pegam brinquedos da caixa das meninas. Tais atitudes demonstram o quanto é necessário uma reflexão sobre as práticas relacionadas à igualdade de gêneros.

Outra decorrência da organização do trabalho é o tempo de espera.

O tempo de espera das crianças é o período em que ficam sem atividades, sem

possibilidade de movimentação, esperando ordens das professoras. Pode ser encontrado freqüentemente durante toda rotina escolar. Na hora do lanche - as crianças que vão terminando, devem abaixar a cabeça e assim ficam esperando pela professora (o que chega a durar até 15 minutos). Quando terminam a lição - a professora chama primeiro as meninas e depois os meninos e, um a um, vai dando "nota" nos trabalhos. Até nas brincadeiras dirigidas de pular corda, a prática de separar meninos das meninas, cria o tempo de espera das crianças do sexo oposto.

Devido à pouca autonomia concedida às crianças, a distribuição de material cria freqüentes momentos de espera, ocasionando fugas para o faz-de-conta com brincadeiras de palma, uso de brinquedo trazido de casa ou conflitos entre alunos. As professoras geralmente repreendem as fugas que se tornam burburinhos muito altos.

Outra prática, o rodízio de salas, adotado muitas vezes pela falta de salas ou pela forma de conceber a atividade pedagógica, propicia o tempo de espera.

O rodízio de salas, provoca, muitas vezes, uma ruptura entre as atividades de uma classe, uma exagerada aceleração, ou até mesmo, uma sobra de tempo. Nesse contexto o tempo é uma preocupação constante. Às vezes, ao terminar uma atividade, a professora tem que esperar algum tempo para desocupar a sala, pois uma outra turma está utilizando o espaço que irá ocupar, caracterizando, dessa forma, um tempo ocioso no qual não dá para desenvolver nenhuma atividade mais elaborada. Este fato explica porque as crianças permanecem muito tempo esperando por uma outra atividade: ao mesmo tempo que não podem desocupar a classe, também, não podem iniciar uma nova atividade. Dessa forma, elas, muitas vezes, são obrigadas a ficar muito tempo sentadas e quietas esperando pela nova atividade. Mas, algumas vezes, as professoras preenchem este tempo disponível dando às crianças peças de jogos de construção (Lig Lig, Monta Tudo e Pequeno Construtor) para passarem o tempo, mas sempre exigindo a permanência nos lugares e o silêncio, o que, aliás, parece ser prática constante das escolas.

Observa-se, também, o tempo de espera em atividade de pintura: em uma das etnografias a professora pinta a mão das crianças, uma a uma com guache, para que possam carimbá-la em uma folha de papel sulfite. Dado o fato de que a sala conta com 35 crianças pode-se calcular o longo tempo de espera a que ficaram submetidas. A rejeição dessa espera fica estampada em cenas de impaciência captadas pelas imagens de vídeo: na primeira atividade algumas crianças esperam a professora apontar o lápis de um dos colegas para iniciarem a atividade; na segunda, uma menina aparece de cabeça baixa, aparentando impaciência na falta do que fazer; na terceira e quarta cenas - algumas crianças ficam impacientes sem ter o que fazer com os anjinhos de papel confeccionados e esperam outra

atividade. A quinta cena - é uma vista geral da sala de aula onde aparecem todas as crianças e algumas delas aparentam impaciência ao estarem sentadas nas mesas realizando atividade que já não as satisfazem, no entanto têm que aguardar a ordem da professora para a mudança.

A inquietação nestes longos espaços de espera sempre vem acompanhada de repreensões e exigência de silêncio.

Embora o documento oficial Referencial curriculares nacional para a educação infantil (1999) assinale a brincadeira, como novo eixo da educação infantil e autores como Vygotski (1988) erijam-na como atividade predominante na idade infantil, o brincar parece não ter muito espaço na rotina das escolas infantis paulistanas.

Observou-se expostos nas salas de aula apenas papel, tampinhas de garrafa pintadas e livros infantis dispostos numa altura inacessível às crianças. A ausência de brinquedos e cantos apropriados para a criação de situações imaginárias revela a concepção de educação infantil na qual o simbolismo e a inserção social da criança são pouco importantes.

O brincar interdito em sala de aula, em detrimento de atividades pedagógicas, faz emergir, muitas vezes, fugas em busca das representações simbólicas e de momentos de interação entre pares, sistematicamente reprimidas. Há ocasiões em que a professora está sentada em sua mesa corrigindo algum trabalho enquanto as crianças brincam na sala, apertadas entre mesas e cadeiras. São atraídas pelo grupo embaixo de uma das mesas. A classe inteira para lá se dirige no propósito de também participar da atividade. O que se observa porém é que não existe temática de brincadeira e nem mesmo a brincadeira em grupo. Elas apenas gritam e sobem umas nas outras.

Dentro da sala de aula as iniciativas de movimentação são sempre reprimidas. Lima (1989) defende a movimentação do corpo para o aprendizado, pois a criança aprende a se conhecer e a situar-se no espaço ajudando também a adquirir noções espaciais necessárias para crianças pré-escolares. Ao movimento corporal Wallon (1966) associa uma infinidade de elementos que contribuem para a aprendizagem. Há professores que ainda relacionam o movimento à bagunça e não à construção do conhecimento. É muito comum observar-se cenas em que as crianças cantam sentados em suas cadeiras. Músicas que falam do corpo e pedem movimentação, exigem a imobilidade e o silêncio e retratam o desejo do adulto do controle do corpo.

O controle do professor no interior da sala de aula estende-se às idas ao banheiro:

"Durante as atividades desenvolvidas dentro da sala, as crianças possuem senha para irem ao banheiro pois assim a professora consegue saber quantos alunos estão ausentes:

"uma forma de controlá-los para não virar bagunça". (relatório de observações etnográficas)

Nota-se o predomínio de atividades preparatórias para a leitura e escrita em detrimento do brincar, desde os primeiros estágios infantis: desenhos mimeografados, cópias de frases da lousa seguidas de um desenho relativo à frase, recorte, colagem, entre outras atividades consideradas pertinentes na sala de aula. Segundo uma professora:

"O brincar é dado na Educação Física (parque e pátio) e no fim da aula. É importante ter esse tempo para as crianças extravazarem tudo. Aí elas trabalham mais calmas. Dentro da sala é lição" (relatório de observações etnográficas).

A idéia de brincar expressa pela professora está associada à Educação Física, ao movimento e à atividade externa à sala de aula (pátio e parque) e exemplifica de modo geral as concepções dos profissionais de educação infantil. Não se concebe o brincar no interior da sala de aula, esse é o espaço privilegiado da atividade pedagógica, caracterizando a função da escola como espaço para aquisição de conteúdos. Tais imagens parecem estar bastante generalizadas no seio das profissionais infantis como assevera também, estudos efetuados por Veillard (1996) no Rio de Janeiro.

Nota-se, também, o uso de materiais lúdicos como tapa buraco, alternativa para dias chuvosos, sempre como algo individual, pouco importante.

Os materiais lúdicos mais encontrados foram: massinha e lig-lig. A professora acredita que as crianças gostam muito de pintar, recortar e colar e por isso utiliza essas atividades na maior parte do tempo livre, quando os alunos não estão realizando atividades gráficas.

Inúmeras atividades orientadas em que cabe ao aluno apenas completar uma ação já delineada ou executá-la conforme a proposta do professor: recortar e colar bandeirinha em época de Festas Juninas ou Natal, em que até a seqüência das cores é fixada e a criança não pode nem espalhar a cola de forma independente; nas horas do desenho, as folhas já vem com o desenho e cabe à criança apenas terminá-lo, colocando um pequeno detalhe - a concepção toda fica por conta do professor. Ao conceber a criança como incapaz de espalhar cola nos papéis mostra a imagem de criança limitada, que não sabe, distinta da idéia de ser humano completo, com potencialidade e autonomia para aprender e se desenvolver.

A ocupação do espaço físico não é neutra. A forma de construção e a disposição das salas têm uma justificativa e refletem a expectativa de comportamento de seus usuários (Dayrell, 1996). O espaço arquitetônico, expressa

uma determinada concepção educativa. Portanto, mesas com quatro cadeiras deveriam propor, em sua essência, uma maior aproximação dos educandos. O que se percebe nitidamente é a presença física de 4 crianças sentadas juntas para desenvolver atividades isoladas, individuais. Não há um projeto coletivo para se compartilhar. As instituições infantis ainda carecem de estudos que demonstrem a relação espaço-usuário, já que o espaço leva a formas criativas de apropriação do prédio, propiciando o desenvolvimento do aluno: contribuindo no processo de percepção, análise e transformação da realidade e, portanto, na construção do conhecimento. Lima (1989)

Quando há uma adequada estrutura arquitetônica os alunos se apropriam dos espaços dando-lhe novos sentidos que moldam sua sociabilidade. (Dayrell, 1996) É ainda a relação espaço-objeto-usuário que estimula e orienta o aluno, facilitando a exploração. Geralmente, nas escolas infantis, o único ambiente que contribui para a livre exploração é a brinquedoteca que, quando existe é pouco utilizada.

Não se leva em conta o espaço físico, os materiais e a arquitetura da escola. Os professores necessitam descobrir que "a arquitetura é o cenário

onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas, ampliando ou limitando suas possibilidades. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que se proponha levar em conta as dimensões sócio-culturais do processo educativo (Dayrell, 1996).

É preciso lembrar que, todo espaço produzido pelo homem interfere no processo educativo de quem o produz e de quem o consome. Seria desejável que produtores e consumidores pudessem descobrir seu significado e participar de sua construção e/ou transformação, situar-se nesse espaço e usá-lo como instrumento de sua ação se possível, com elementos lúdicos e educativos (Lima, 1989).

Paradigmas antigos como a militarização das práticas pedagógicas, posturas adultocêntricas do professor e discursos oficiais que não encontram respaldo nas práticas pedagógicas e na estrutura arquitetônica da escola parecem, ainda presente nas escolas infantis. A busca da autonomia ressaltada apenas nos textos oficiais e falas dos profissionais, perde-se nos espaços e nas atitudes inadequadas que perpassam o cotidiano das escolas infantis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMQVIST, Birgita. **Approaching the culture of toys in swedish child care: a literature survey and a toy inventory**. Ypsala: Acta Universitatis Upsaliensis, 1994.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1978.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Política de educação infantil**. Brasília: MEC/SEI/COEDI, 1999.
- BROUGÈRE, Gilles. La signification d'un environnement ludique: l'école maternelle à travers son matériel ludique. In: CONGRÈS D'ACTUALITÉ DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION ET FORMATION, 1, 1993, Paris. Actes... Paris: AECSE/CNAM, 1993. P. 314-9.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 43)
- BRUNER, J. S. **L'éducation entré dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Trad. Yves Bonin. Paris: Retz, 1996.
- CANHOLATO, Maria Conceição et al. **Diagnóstico da pré-escola no Estado de São Paulo**. São Paulo: FDE, 1990.
- CENTRE NATIONAL D'INFORMATION DU JOUET. **A chaque jouet ses ages a chaque age ses jouets**. Paris: Centre National D'Information du Jouet, 1981.
- CHRISTIE, James, ENZ, Billie. Teacher education: a key element in improving school play. In: INTERNATIONAL COUNCIL FOR CHILDREN PLAY, 1992, Paris. Meeting... Paris: s.n., 1992.
- DAIRELL, Juarez (Org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. **École et culture: le point de vue des sociologues britanniques**. 2. Ed. Belgium: De Boeck & Larcier, 1996.
- FRANÇA, Gisela Wajskop. O papel do jogo na educação das crianças. In: **O cotidiano da pré-escola**. São Paulo: FDE, 1990. P.46-53.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. De Ligia M. Pondé Vassollo. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HAYES, Cheryl A, PALMER, John L., ZASLOW, Martha J. (eds) **Who cares for america's children?** Washington, D. C.: National Academy, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**. São Paulo: FAPESP/FEUSP, 1992.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedoteca: espaço do brincar estimula a criatividade e a socialização. **AMAE Educando**, n. 250, p. 13-5, 1995.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação infantil no Japão. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 37, p. 23-43, 1995.
- KONTOS, Susam, STEVENS, Robin. High quality child care: does your center measure up? **Young Children**, v. 40, n.2, p. 5-9, jan. 1985.
- LIMA, Mayumi. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: SUMMUS, 1990.
- RELATÓRIOS de observações etnográficas. S.l.p.: s.n., 1997, 1998.
- ROSEMBERG, Fúvia, CAMPOS, Maria Malta (Orgs.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez, 1994.
- RUBIANO, Márcia R. Bonagamba, CARVALHO, Maria I. Campos de. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 107-30.
- THÉRIAULT, J., DOYON, A. L'organisation matérielle de la classe maternelle a-t-elle une influence sur le jeu symbolique des enfants? **Revue Canadienne de l'Étude en Petite Enfance**, v.3, n.2, p. 143-54.
- THÉRIAULT, J. et al. **L'exploitation du matériel de l'aire des jeux symboliques à la maternelle**. S.l.p.: s.n., 1987.
- VEILLARD, Katia Cristina dos Santos. **Entre o caos e a geometria: o "lugar" do brincar**. Rio de Janeiro, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: martins Fontes, 1988.
- WATSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).
- WALLON, Henri. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Portugalia, 1966.