

DO PARQUE INFANTIL A EMEI:

o que dizem as crianças sobre os espaços?

Adriana Siqueira Russo
Lígia de Carvalho Abões Vercelli



**DO PARQUE INFANTIL À EMEI:
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS
ESPAÇOS?**

**ADRIANA SIQUEIRA RUSSO
LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI**

**DO PARQUE INFANTIL À EMEI:
O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS
ESPAÇOS?**

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Adriana Siqueira Russo; Ligia de Carvalho Abões Vercelli

Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços? São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 163p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0448-2 [Impresso]

978-65-265-0690-5 [Digital]

1. Parque Infantil. 2. EMEI. 3. Crianças. 4. Espaços escolares. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi, dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: “Você ficou um homem, assim!” Ora eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem naquele tamanhinho, um medo medonho, e recomecei a chorar... (Mário de Andrade, 2012)

PREFÁCIO

O DESAFIO DE ESCUTAR AS CRIANÇAS PARA COMPREENDER COMO ELAS PERCEBEM E INTERAGEM COM OS ESPAÇOS QUE HABITAM NA ESCOLA INFANTIL

Parabéns a Adriana Russo e a Lígia C. A. Vercelli por darem continuidade, e aprofundamento, a reflexão sobre uma das mais importantes organizações educativas para crianças pequenas, criadas no Brasil. Mario de Andrade, quase 100 anos atrás criou um modo de propor a educação para a infância, os Parque Infantis, que articulava princípios muito interessantes como, por exemplo, o contato permanente com a natureza e a exploração ao ar livre, onde as brincadeiras imaginárias - pautadas no faz de conta - e aquelas que desafiavam o corpo eram acolhidas e estimuladas, fortalecendo as culturas infantis; a construção de relações sociais – com outras crianças e adultos – permeadas pelo afeto, compromisso interpessoal, partilha de saberes e conhecimentos, criando uma experiência de vida coletiva, cooperativa e compartilhada; a partilha da cultura popular, que apontava elementos identitários brasileiros, para as jovens crianças com diversidade de origens étnicas. Uma educação popular que se oferecia a partir das danças, cantorias, teatro, brincadeiras, jogos de mesa e de salão.

É claro que algumas práticas da época são perfeitamente contestáveis, mas as concepções seguem muito atuais. Assim podemos perceber o quanto experiências passadas podem ser atualizadas e como elas nos apontam caminhos singulares para o presente. Ao mesmo tempo, o estudo realizado evidencia o quanto o tempo passado, presente e futuro, nem sempre são lineares, mas se interpenetram.

Encontra-se em alguns momentos do texto a descrição de algumas experiências educativas atuais, na mesma cidade, com projetos pedagógicos escolares que estão distantes de atingir os

princípios definidos e defendidos há tanto tempo. Em escolas do momento presente é possível localizar modos de pensar as crianças e a sua educação com bases psicopedagógicas sedimentados no século XIX, tendo como princípios a transmissão, a reprodução, a moralização, o individualismo, a competição, o controle, entre outros. Há futuro no passado e passado no presente.

Este estudo parte do ponto de vista de que a materialidade do ambiente, isto é, aquilo que é observável na escola pode tornar visível os objetivos pedagógicos da mesma, isto é, ao entrar em uma escola infantil, sejam os observadores adultos, crianças, bebês ou jovens, a visualidade da estrutura física conta acerca dos valores pedagógicos da escola.

Seja a estrutura do prédio, as cores, a organização dos espaços, a disponibilidade dos brinquedos, o tipo de pátio, a presença de árvores, animais, entre outros, possibilitam a construção inicial de uma imagem acolhedora ou de distanciamento. Permanecendo por um tempo mais longo no ambiente, tornam-se, cada vez mais evidentes os valores das mesmas, suas possibilidades interativas e suas hierarquias; as escolhas pedagógicas que mostram como figura, e aquelas pouco valorizadas, que constituem o fundo; as possibilidades lúdicas, artísticas, culturais e ambientais, e as proibições. É possível ver no modo como os adultos organizam o mobiliário, o quanto esta escolha cria a construção de redes de solidariedade entre as pessoas; as materialidades disponíveis nos contam sobre o valor do lúdico, da criatividade e do imaginário e das possibilidades de autonomia e reconhecimento das crianças. O espaço é uma das variáveis educativas que melhor se apresenta aos sujeitos e, portanto, pode ser uma chave de decifração, até mesmo para os bebês e as crianças pequenas.

Esta pesquisa procurou conhecer o que as crianças pequenas pensam sobre os espaços que habitam em uma escola de educação infantil – pré-escola - da cidade de São Paulo. Para saber como as crianças conhecem, compreendem, habitam e contribuem para a vida coletiva nos ambientes escolares foram utilizadas diversas

técnicas de investigação como as conversas, fotografias, desenhos e observações da pesquisadora.

Pesquisar com crianças, não é tarefa simples pois nossas teorias e recursos para compreender os mundos das crianças ainda são incipientes. Escutá-las sem ideias pré-concebidas, não generalizar ou classificar, apressadamente, suas opiniões são atitudes novas na pesquisa educacional. Vive-se um momento de mudança paradigmática tanto na construção epistemológica da compreensão das crianças e de suas infâncias, como nas questões metodológicas da pesquisa com bebês e crianças. Serão as crianças capazes de falar sobre as suas próprias vidas? Quais as linguagens infantis que são possíveis de interpretação pelos adultos? Quais teorias podem apoiar as análises e interpretações? Quais são os procedimentos éticos que as pesquisadoras precisam considerar quando o universo infantil é pesquisado? Como respeitar a alteridade das crianças e bebês? São muitas as perguntas colocadas e poucas, ainda, as respostas mais definitivas.

Ao longo do processo de pesquisa, orientanda e orientadora, vão aprendendo sobre a liberdade necessária às crianças para que possam dar sentido as suas vidas e ao mundo que as cerca, o quanto a realidade do ambiente não está dada, mas é criada com a participação das crianças, como a brincadeira, iniciada e desenvolvida pela própria criança ou pelos grupos de pares, evidenciam a sua autonomia de escolha, seus modos de participar, seus valores e desejos. A pesquisa em sua estrutura analítica, com a presença de muitas observações e diálogos com as crianças e imagens passadas e atuais enriquece o conhecimento sobre a infância, a pedagogia e os ambientes educacionais.

Compartilhar estes registros e suas análises anuncia importantes “pontos de reflexão” e oferece aprendizagens extraordinárias sobre como é possível envolver as crianças no projeto pedagógico da escola e indica “pontos de atenção” na organização de ambientes para a pré-escola. Parabéns as autoras pelo belo trabalho de pesquisa realizado e voltamos a agradecer pela retomada de um elemento tão importante da nossa breve

história da educação infantil brasileira, pois demonstra a importância dos Parques Infantis Paulistanos, sua atualidade, e a importância de estudos que reflitam sobre os diferentes tempos da educação infantil.

Maria Carmen Silveira Barbosa

SUMÁRIO

TRADUZINDO-ME	13
Adriana Siqueira Russo	
1. INTRODUÇÃO	19
2. DOS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	23
2.1 Mário de Andrade e os parques infantis da cidade de São Paulo	23
2.2 A pedagogia dos parques infantis	32
2.3 A criação das escolas municipais de Educação Infantil	44
3. O ESPAÇO E O AMBIENTE NAS LEGISLAÇÕES FEDERAIS E MUNICIPAIS E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	51
3.1 O espaço e o ambiente	51
3.2 O ambiente nas legislações federais e municipais	54
3.3 A criança como ator social à luz da Sociologia da Infância segundo Manuel Jacinto Sarmiento	60
4. AS VOZES DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS DA EMEI SÃO PAULO	67
4.1 Metodologia	67
4.2 Pesquisa com crianças e a pedagogia da escuta	72
4.3 Estabelecendo diálogo com crianças: como proceder	78

4.4 As observações, as conversas com as crianças e suas respectivas análises	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153

TRADUZINDO-ME

Mas a saudade é isto mesmo; é o passar
e repassar das memórias antigas.
(Machado de Assis, 2010, p. 38)

Relembrando o caminho que trilhei e buscando em minha história momentos que me trouxeram até o mestrado, referencio a epígrafe supracitada, afirmando que, certamente, muitas de minhas escolhas, que me permitiram tornar-me quem hoje sou, seguramente partiram de meu coração. Recordo-me que a escolha pelo magistério não foi algo nato ou que já estivesse intrínseco em mim: ocorreu por meio de um percurso sinuoso resultante de diversos erros e acertos capazes de despertar em mim interesse pela prática docente e dedicação pela Pedagogia.

Desde a mais tenra idade, identificava-me com a área das Ciências Biológicas e Saúde e lembro até hoje que, mesmo muito pequena, sempre que era questionada por alguém com a costumeira pergunta “O que você vai ser quando crescer?”, respondia prontamente com um sorriso no rosto: “Médica!”

Porém, com o passar dos anos e com a habitual indecisão que causa a adolescência, tal decisão já não me parecia tão certa e, aos 17 anos, como quase todo jovem que se sente pressionado no fim do Ensino Médio, resolvi optar pelos cursos superiores correspondentes às áreas de meu interesse. No ano de 1999, prestei vestibular em diversas faculdades e, após muitas dúvidas entre o curso em Ciências Biológicas ou o curso superior em Enfermagem, acabei optando pelo segundo, talvez por achar que a área de cuidados tivesse se relacionasse mais com a minha personalidade.

Ao término do curso, apesar de muito jovem, ingressei rapidamente na carreira, atuando em duas jornadas. uma, em uma

grande rede de laboratórios de análises clínicas particular, e outra, no serviço público, em um pronto-socorro da PMSP.

Precisei aproximadamente de um ano para perceber que não me identificava com a carreira, apesar de me sentir extremamente gratificada ao exercer aquela profissão (lembranças guardadas no coração). Aos 22 anos de idade, em 2002, dei-me conta do quão era difícil a responsabilidade de escolher uma única carreira que me acompanharia ao longo de toda minha vida. Decidi que não estava disposta a continuar com a profissão que eu escolhera. Os percalços de atuar na área da saúde pública no Brasil me venceram e eu não estava mais disposta a perder minhas essências com tal carreira.

Concomitantemente, com a exoneração do meu cargo, ocorreu o nascimento de minha sobrinha. Lembro-me das primeiras impressões do cuidar e do educar, das brincadeiras e das primeiras descobertas tanto dela quanto minhas, já que ela foi a primeira bebê daquela geração da família, após 20 anos. Guardo na memória que, quando ela contava com aproximadamente três anos, pesquisamos diversas escolas de Educação Infantil para matriculá-la e, após a decisão pela instituição, eu a levava diariamente. Foi a partir desse processo que se deu meus primeiros contatos com a área da educação, não como educadora, mas como uma pessoa, naquele momento, com um olhar mais apurado e cuidadoso, o que me despertou os primeiros interesses em relação não somente aos cuidados, mas também à educação escolar.

Descobri as diferentes metodologias e tive meu primeiro encantamento, ao atentar-me que diferentemente do que a maioria das pessoas alheias às áreas educacionais veem, a Educação Infantil vai além dos cuidados. Naquela época, pude analisar e comparar diversas escolas e suas metodologias. Conforme eu ia conhecendo, interessava-me pelo o que via, porém, ainda não foi nessa época que me decidi pela carreira acadêmica da Pedagogia. Gostei muito do que vi e presenciei, mas ainda não me sentia apta para exercer a função que exerço atualmente.

Decidi então investir em algo que realmente me completava. Bailarina desde os três anos, resolvi voltar a estudar a dança e atuar

nos palcos. Após me formar em dança, fui convidada a dar aula em uma das melhores escolas do ramo, na cidade de São Paulo. E foi exatamente nesse momento que a ideia de seguir a carreira docente começou a germinar.

Para estar apta a dar aulas de dança, tive que me aperfeiçoar e me formar como professora e, dessa vez, olhei com outros olhos aquilo que fazia. Após algum tempo nessa escola, surgiu vaga para uma turma infantil, na qual fui convidada a ser a professora. Tive que aperfeiçoar minha metodologia, e a partir de então surgiram os primeiros estudos de como ensinar e lidar com as crianças pequenas. Assim, em 2004, resolvi estudar Pedagogia.

Atuando em uma área totalmente alheia a da educação e sem experiência, procurei estar diariamente em contato com a prática pedagógica. Por isso, resolvi me inscrever no programa do governo do estado de São Paulo, o Professor-Educador, no qual atuava auxiliando a professora titular de primeiro ano do Ensino Fundamental, exclusivamente na alfabetização de crianças.

Em meados de 2008, com o término de meus estudos na faculdade, fui convidada pela proprietária de uma escola de Educação Infantil de São Paulo para trabalhar com as crianças pequenas. Tratava-se de uma escola moderna com concepções e ideias novas, na qual muito aprendi sobre a Educação Infantil. Na época, por complicações na minha gestação, precisei me afastar do cargo. Retornei ao mercado de trabalho um ano e meio depois, quando fui convocada pela Prefeitura Municipal de São Paulo, onde atuo atualmente.

Voltei a me deparar com a rotina de salas de aula lotadas, escassez de materiais e problemas socioeconômicos e familiares das crianças. Optei pela Educação Infantil por entender que esta seja uma etapa importante de todo o ciclo básico.

Durante esses anos trabalhando na rede municipal de São Paulo, atuei em cinco escolas de Educação Infantil, todas localizadas na periferia, porém, com aspectos bem diferentes umas das outras. Lecionei em escolas bem equipadas, inclusive em um CEU, repletas de materiais pedagógicos e diversos espaços.

Por dois anos lecionei em uma escola pequena que não possuía muitos recursos, mas onde a gestão investia na qualificação e valorização do professor. Creio que esta tenha sido a escola da rede municipal de São Paulo que mais me ensinou sobre o que seja uma Educação Infantil pública de qualidade. Naquele ano (2013), ingressei na rede municipal de Santo André, optando novamente pela Educação Infantil, desta vez, com os bebês.

No ano seguinte, por meio da remoção anual que ocorre no município de São Paulo, optei por uma unidade mais próxima de minha residência. A Emei na qual comecei a atuar apresentava desafios diários, porém, o coordenador pedagógico, além de proporcionar formação profissional, também me provocava constantemente, a fim de que eu pudesse colocar em prática o que fora discutido. Trago em minhas memórias, com muito carinho, os momentos de reunião de estudos e nossas conversas sobre nossos percalços diários em atuar em uma escola cujo prédio era totalmente inapropriado para acolher as crianças ali presentes.

Em 2016, encarei um desafio ainda maior: substituí o coordenador na coordenação pedagógica dessa mesma unidade educacional, já que ele havia se removido para outra escola.

No fim do ano, meu trabalho como coordenadora pedagógica foi reconhecido e, mesmo com pouca experiência, fui convidada para ser a formadora de coordenadores pedagógicos em uma DRE da cidade de São Paulo.

Hoje, percebo que, apesar de todo o receio e insegurança naturais ao se assumir um cargo dessa envergadura, foi uma decisão acertada de minha parte. Nessa função, tive a oportunidade de visitar várias escolas e uma delas me chamou a atenção pelo espaço físico. Era grande; arborizada; com dois parques amplos e equipados; e salas de aula espaçosas com portas que abriam para o parque e para o pátio, também grande e com uma brinquedoteca em formato de casinha de brinquedos, também bem equipada. Para mim, aquele era o cenário dos sonhos!

Surge assim minha inquietação sobre o espaço e o ambiente escolar. Para que eu pudesse aprofundar a temática sobre espaços

e ambientes escolares, em agosto de 2018, inscrevi-me no processo seletivo do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Universidade Nove de Julho (Uninove), compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção Educação e Infância, sob orientação da Professora Doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, coautora da obra que oro apresento

Adriana Siqueira Russo
Boa leitura!

1. INTRODUÇÃO

A temática sobre espaço e ambiente escolar para a infância vem, recentemente, ganhando mais notoriedade e sendo reconhecida sua importância na discussão sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, as características físicas desses espaços desde seu surgimento, com a criação dos PIs, na gestão de Mário de Andrade no Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, em meados dos anos 1930, sofreu inúmeras transformações diante da realidade atual e das novas demandas que vêm sendo propostas em relação às políticas públicas para a criança e ao seu papel social. Nesse cenário, faz-se necessário um novo olhar sobre a Educação Infantil e os espaços e ambientes em que esta acontece.

Nas atuais legislações oficiais que serão vistas a seguir, observa-se que existe consciência da importância do papel do ambiente (físico-social) no desenvolvimento infantil tanto por parte dos educadores quanto por parte dos arquitetos e projetistas. No entanto, de um lado, os últimos desconhecem as especificidades do processo de desenvolvimento da criança e em que medida e como os elementos do ambiente influenciam essa percepção sob a ótica da criança; e, de outro, os professores em geral não têm a dimensão concreta de como o projeto ambiental pode enriquecer as vivências cognitivas, sociais e motoras dos pequenos – apenas sabem que este deve ser rico e estimulador.

Os PIs criados por Mário de Andrade, em 1935, podem ser considerados como a origem da rede de Educação Infantil paulistana, compreendendo então que estes eram espaços privilegiados, amplos e arborizados, com vários brinquedos e áreas livres; assim, a criança, portadora da cultura de sua classe, tinha um local para conhecê-la. Podemos compreender, então, que os PIs eram um espaço coletivo de convívio de crianças de várias idades,

meninos e meninas, e de origens culturais diversas; e de adultos (como educadoras sanitárias, instrutoras, médicos, vigilantes, zeladores e mães).

A LDB, por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União, oficializou que "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade" (BRASIL, 2013, art. 6º). Desde então, observa-se a crescente demanda, pois essa obrigatoriedade deu mais visibilidade à Educação Infantil.

O documento **Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista**: orientação normativa nº 01/2015 (São Paulo, 2015a), da SME de São Paulo, aponta que os ambientes devem promover experiências significativas entre os bebês, crianças e educadora(s) tendo como pressuposto o desenvolvimento da solidariedade, da justiça, do respeito ao outro, do lúdico, da criatividade, da autonomia e do imaginário.

As DCNEI (2010) ressaltam que a organização dos ambientes deve assegurar a educação em sua integralidade, considerando o cuidado como indissociável do processo educativo; os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos; a acessibilidade de espaços, materiais, objetos e brinquedos para todos os bebês e crianças; e espaços alegres e coloridos que instiguem as crianças a desenvolverem a sensibilidade estética e composição de ambientes que valorizem a diversidade cultural das crianças e das suas famílias, as produções das crianças e a cultura brasileira.

Diante de tais documentações e da necessidade de se atender com maior rapidez à crescente demanda, que surge após entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), refletimos se é possível que tais ambientes funcionem como um terceiro educador e como estes são construídos nesse espaço físico oriundo de uma determinada concepção na época dos PIs, figurando atualmente no cenário das Emeis de São Paulo – que também é o do presente livro – e considerando as falas das crianças pequenas como documento vivo das infâncias que ali se manifestam.

O ponto de partida, então, é a relação entre o espaço e ambiente que ocorre na unidade citada, tão distinta, originalmente, do PI, procurando dar luz aos processos que fomentam as interações das crianças consigo mesmas, com o espaço físico, com seus pares e com as professoras. Atenta-se também para quais significações de mundo essas interações resultam para essas crianças e quais concepções carregam tais práticas.

Diante do exposto, o objeto desta pesquisa são os espaços físicos de uma Emei cujo prédio teve sua origem em um PI cunhado por Mário de Andrade. O estudo foi motivado pelos seguintes questionamentos: Quais são os espaços da Emei utilizados pelas crianças? Como e quando elas utilizam esses espaços? Quais atividades são realizadas pelas crianças nos diferentes espaços?

O objetivo geral é analisar o que as crianças têm a dizer sobre o objeto da pesquisa reconhecendo seu protagonismo. Os objetivos específicos são: identificar quais são os espaços utilizados pelas crianças; verificar como e quando elas utilizam esses espaços; identificar as atividades realizadas pelas crianças nos diferentes espaços; e oferecer uma proposta de intervenção para o uso dos espaços.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados são a observação, por parte das pesquisadoras, do uso dos espaços pelas crianças e conversas semiestruturadas com crianças na faixa etária dos 5 aos 6 anos, devidamente matriculadas na unidade.

O referencial teórico se pauta nos seguintes autores: Zabalza e Horn para fundamentar a categoria espaço; e Faria (1999) para fundamentar a categoria PIs. Como a pesquisa foi à luz das vozes das crianças, buscou-se em autores da Sociologia da Infância, como Sarmiento (2003), a possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos que se expressam por diversas maneiras, atuantes e que vivem experiências com pontos de vista próprios sobre o mundo no qual vivem. Por fim, Kishimoto (1985) foi utilizado para fundamentar a categoria Educação Infantil.

Este livro está dividido em cinco capítulos. No primeiro, foi feita uma introdução do objeto de pesquisa; na segunda, intitulada "Dos parques infantis de Mário de Andrade às escolas municipais de educação infantil (Emei)", buscou-se trilhar a trajetória da Educação Infantil no município de São Paulo, dando destaque à origem dos PIs, suas contribuições e mudanças até as criações das Emeis, chegando ao palco do presente estudo.

No terceiro capítulo, denominada: "O espaço e o ambiente nas legislações federais e municipais - a criança como ator social à luz da sociologia da infância", buscou-se elucidar as relações entre espaço e ambiente a fim de compreender a organização, a mediação e o planejamento dos professores nos espaços ocupados pelas crianças da Emei São Paulo.

No quarto capítulo, sob o título de "As vozes das crianças sobre os espaços da Emei São Paulo", apresentou-se e conceituou-se a metodologia utilizada na pesquisa, as observações da rotina nos diferentes espaços, as conversas com as crianças e suas respectivas análises. Por fim, as considerações finais discorrem sobre o que a pesquisa revelou.

2. DOS PARQUES INFANTIS DE MÁRIO DE ANDRADE ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. (Mário de Andrade apud Faria, 1999, p. 77)

Este capítulo tem por objetivo resgatar parte da trajetória da Educação Infantil no município de São Paulo, em especial, o surgimento dos parques infantis, quando o intelectual modernista Mário de Andrade esteve à frente do Departamento de Cultura e Recreação da cidade e empreendeu um conjunto de realizações educacionais e culturais significativas, que resultaram nessa experiência pioneira no campo da educação paulistana. Objetivou-se também elencar as mudanças surgidas ao longo do tempo até a criação das Emeis.

2.1 Mário de Andrade e os parques infantis da cidade de São Paulo

Ao estudarmos a história das instituições de Educação Infantil, observamos as relações estabelecidas com a história da infância e da criança e as concepções pedagógicas que fundamentam as propostas

e práticas educacionais direcionadas para as crianças de zero a seis anos de idade. Essa proposta inicia-se na cidade de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940, período em que Mário de Andrade foi nomeado diretor do Departamento de Cultura e Recreação da cidade de São Paulo pelo prefeito Fábio da Silva Prado. Assim, instalam-se inicialmente três PIs (Pedro II, Lapa e Ipiranga):

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria 1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços [...]. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (Faria, 1999, p. 61-62)

Para iniciarmos as descrições de nossa narrativa sobre os PIs, sentimos a necessidade de analisarmos todo o contexto, destacando o espaço e os sujeitos que os frequentavam e considerando o cenário histórico.

Perceber a cidade e a população, compreendendo que o contexto que levou à criação destes espaços influenciou as práticas ocorridas neles, práticas essas, em alguma medida, baseadas no assistencialismo e cuidados médicos destinados às meninas e meninos das camadas sociais populares, mas também que pensam a cultura como meio unificador do país e como forma de educar sujeitos que serão responsáveis pela perpetuação da cultura brasileira. Pode-se afirmar que, os Parques Infantis, apresentam um projeto de sociedade sem esquecer da infância e dos bem pequenos e pequenas, infelizmente, pouco conhecido e, conseqüentemente, vagamente debatido. (Brito, 2016, p. 74)

A partir de suas poesias, críticas literárias e seus contos elaborados com base em estudos, em informações que recolhia ao longo de suas viagens pelo interior do Brasil e dos escritos sobre o passado e história do nosso país, pode-se perceber uma vontade explícita que nascia em Mário de Andrade em transformar a condição social em que se encontrava a cidade de São Paulo na época. O cenário era marcado pela ferocidade da industrialização que também proporcionava suas benesses e, com isso, atraía um número elevado de imigrantes, e a cidade, com sua pauliceia desvairada, não oferecia estrutura para acolher, nem dar assistência à população mais pobre que cada vez mais se aglomerava nas ruas, sobretudo as crianças. Diante desse quadro, em carta a Murilo Miranda, Mário de Andrade explica:

[...] não podia mais aguentar ser um escritor sem definição política. O Departamento vinha me tirar do impasse asfixiante, ao mesmo tempo em que dava ao escritor suicidado uma continuidade objetiva à sua “arte de ação” pela arte. Ia agir. Me embebedar de ações, de iniciativas e de luta pela cultura. (Miranda apud Faria, 2002, p. 46-47)

A ideia da criação do DC, então, nasce a partir de um grupo de intelectuais paulistas egressos do movimento modernista. Mário de Andrade, contando com o apoio de Paulo Duarte, Plínio Barreto, Anhaia Mello, Fernando de Azevedo, entre outros, contribuiu para o que no início era a idealização de uma organização brasileira de estudos da cultura folclórica brasileira e de sonhos brasileiros para posterior estruturação do projeto.

A renovação educacional e cultural realizada em São Paulo incluiu também a criação da Escola de Sociologia e Política (em 1933) e da USP (em 1934). O projeto de criação do DC foi, então, uma consequência desse encontro entre o sonho modernista e a possibilidade de popularizar a educação.

O prefeito de São Paulo na época, Fábio Prado (que exerceu seu mandato entre 1934 e 1938), administrava a cidade mantendo como proposta aliar o progresso material ao desenvolvimento geral

da sociedade. Além de assumir o projeto que envolvia a criação do DC, destacam-se as seguintes realizações: a criação da legislação para proteger os funcionários públicos; planos de carreira e de aquisição da casa própria; financiamento de pesquisas sobre a cidade; e construção de creches nos bairros mais pobres.

Para Mário de Andrade, o projeto do DC significava a possibilidade concreta de transmitir à cidade de São Paulo a tradição das práticas e costumes originais do Brasil visando à sua preservação.

As questões culturais, para Fábio Prado, significariam transformar a cidade de São Paulo em modelo para o Brasil moderno. Essa perspectiva de construção da cidade moderna privilegia, com isso, a reestruturação das fábricas e a adequação de espaços de convívio ao operariado com o objetivo de ocupar o tempo em que se mantinham fora das fábricas. Aos olhos do prefeito, seria um projeto que atenderia às necessidades dos operários e, ainda, um interessante mecanismo para contenção da mobilização política e eficaz meio para a prevenção da paz social.

O Departamento de Cultura seria o instituto responsável por estas ações culturais que estariam espalhadas pela cidade de São Paulo, para isso organizou-se, sob a direção de Mário de Andrade, em diversas seções que deveriam, de acordo com as especificações de cada divisão, criar ações que possibilitariam a democratização da cultura em um espaço urbano que se queria cada vez mais moderno. (Brito, 2016, p. 74)

Surge, nesse contexto, a preocupação com a condição de abandono das crianças. Assim, se as fábricas exauriam suas forças e impediam seu desenvolvimento, fora delas, as crianças estariam longe dos olhos dos adultos e, com isso, sujeitas aos vícios e à criminalidade das ruas. É nesse cenário que surge o protagonismo da classe médica. Realçado pela imagem da fábrica higiênica, também a cidade passava por um processo de “limpeza” de toda ordem. Os médicos seriam os “orientadores” das famílias,

apresentando-se como autoridade competente para prescrever normas e medidas de condutas preventivas, pessoais e coletivas, visando construir a nova família. Os discursos sobre a saúde da população versam sobre o diagnóstico, a prevenção e a construção de uma sociedade que pretende reverter o quadro de criminalidade, pobreza e doença. Os problemas sociais, advindos com o progresso e com o desenvolvimento urbano, refletiriam a necessidade de criar espaços públicos de lazer adequados ao convívio.

O protecionismo voltado à infância justificou a criação destes espaços de educação e a interferência no tempo e movimentação das crianças no espaço urbano. A modernidade pela qual a cidade passava exigia a restrição das meninas e meninos em lugares criados especialmente para elas, buscando deslocá-las cada vez mais das vias públicas para locais cada vez mais protegidos, criando o que Helga Zeiher (*apud* QVORTRUP, 2015, p. 25-26) chamará de “insularização da infância”, visto que são criadas ilhas dentro da cidade que as crianças passam a ter de frequentar. No caso de São Paulo, as ilhas construídas para o cuidado e assistência das crianças das classes populares eram os Parques Infantis. (Brito, 2016, p. 77)

Então, em 9 de janeiro de 1935, com o Ato 767 (SÃO PAULO, 1935), foi criado o Serviço Municipal de Jogos e Recreios, que orientava as ações e expressava as concepções do cotidiano a serem realizadas nos PIs, inspiradas nas concepções oriundas da década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, trazendo uma proposta inovadora para a educação e cultura voltada para a infância.

Art.º 1. – Fica criado diretamente subordinado ao Prefeito, enquanto não se organizar o Departamento Municipal de Cultura, o Serviço Municipal de Jogos e de Recreio para crianças, com o fim de localizar, organizar e instalar os parques de jogos infantis e orientar todos os serviços relativos à construção de praças desse gênero e ao desenvolvimento e à prática de jogos e diversões.

§ único – O Serviço Municipal de Jogos e de Recreio estudará e organizará um plano de conjunto, de construção de praças de jogos para crianças e de localização de zonas exclusivamente destinadas a este fim, nos parques e praças públicas, aproveitados os trabalhos já existentes.

Art.º 2. – Os parques de jogos infantis, que se propõem a colaborar na obra de preservação social e de contribuir para a educação sanitária das crianças, serão construídos e instalados preferivelmente nas proximidades de escolas, de casas de apartamento e nos bairros operários.

Art.º 3. – A Municipalidade reservará terrenos para a construção de parques de jogos infantis, livres e gratuitos em todos os bairros que se criarem destinando a esse fim, nos outros bairros da cidade, os terrenos apropriados de que ainda dispuser.

Art.º 4. – O Serviço Municipal de Jogos e de Recreio será dirigido por um chefe de serviço que será um higienista ou educador, auxiliado por uma Comissão Municipal de Recreio, como órgão deliberativo e consultivo. (São Paulo, 1935, art. 1-4)

A seguir, em 30 de maio de 1935, fica instituído o Ato 861, quando se criou o DC do qual os PI vieram a fazer parte, de acordo com a organização da Prefeitura de São Paulo (São Paulo, 2004). Nicanor Miranda fora nomeado chefe da Divisão de Educação e Recreio, que ficou incumbido por desenvolver o Plano Inicial da Secção de Parques Infantis, que delineava um plano de trabalho que organizava os princípios norteadores do cotidiano dos PIs e que se desenvolveram em forma de atividades propostas pelos educadores a fim de alcançar os objetivos traçados.

Um parque infantil é um educandário ao ar livre, cuja finalidade é trazer ao conhecimento da criança os elementos da vida física, moral e intelectual, sob forma exclusivamente recreativa. A concepção moderna das finalidades de um parque infantil conserva, ainda no seu seio, os princípios estabelecidos por Froebel, a idear o Kindergarten que consiste em “proporcionar à criança uma ocupação de acordo com sua própria natureza, robustecer seu corpo, exercitar seus sentidos, estimular seu espírito que começa a

despertar e fazê-la conhecer pelos sentidos a natureza e o próximo, orientar principalmente o coração da vida, unindo as crianças entre si” (Pédagogie des Kindergartens). No “Kindergarten” – como no parque infantil, e aqui o clássico princípio froebelino, até hoje indelével – a atividade da criança é brincar. As ocupações que, muitas vezes, não constituem aparentemente objeto de prazer à criança visam uma determinada finalidade educativa, previamente estabelecida. (Miranda, 1936, p. 95-96)

Nicanor Miranda, inspirado por Froebel e seus jardins de infância, propõe, no plano inicial, que as atividades ocorridas nos parques fossem complementares, ou seja, que as áreas físicas, assistencialistas, lúdicas e culturais dialogassem umas com as outras, satisfazendo o corpo e o intelecto. Além disso, as práticas cotidianas dos parques deveriam ser flexíveis, buscando uma educação integral (BRITO, 2016).

A concepção oriunda do:

[...] idealismo de Mário de Andrade, sua atenção e seu respeito para com as crianças, e suas características de grande educador [...] fazem com que ele conceba um PI diferente das experiências com jogo, espaço aberto e nacionalismo existentes para disciplinar o operariado: enquanto as crianças estavam no parque, não estavam trabalhando, estavam conhecendo várias manifestações da cultura brasileira, estavam expressando-se das mais variadas maneiras, convivendo com a natureza e com pessoas de idade e origem étnica e cultural diversificadas. Além de não ter separado cuidado-educação-cultura, o lúdico foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos. (Faria, 1999, p. 63)

Segundo a autora, destacamos que Mário de Andrade prezava pela ideia de construção de uma identidade nacional que buscasse atingir todas as faixas etárias e camadas sociais; dessa forma, o acesso às culturas precisava ser democratizado. Assim, os espaços dos PIs proporcionavam o cenário necessário para destaque das atividades artísticas que ali eram desenvolvidas, tanto que se

transformaram em referência na experiência pioneira da junção educação-cultura, oportunizando às crianças vivências de diferentes linguagens, como a música, a dança e o teatro, mesmo tratando-se de uma instituição que também objetivava a promoção de uma educação voltada à saúde, ao higienismo e à formação moral, como também é apontado pela autora.

Segundo Brito (2016), as culturas populares brasileiras eram reconhecidas como elementos que faziam parte da formação do sujeito brasileiro de todas as camadas sociais. Os PIs, então, configuraram-se como espaços voltados para as crianças filhas dos operários da cidade de São Paulo, onde teriam acesso à cultura, ao lazer à educação física; e seriam assistidos por médicos e educadores sanitários, indo ao encontro da concepção de infância vigente nos anos 1930.

Nestes espaços, retomar os princípios da Antropofagia-inspirando-nos no próprio Manifesto Antropofágico, seria muito bem-vindo. Desta forma, numa espécie de banquete, nos fartamos dos desenhos, das festas, das danças, das músicas, e de tantas expressões destes seres humanos de pouca idade numa brasilidade macunaímica com todos os caracteres de maneira a assegurarmos a manutenção da vida em sua inteireza expressando-se nos grupos compostos por crianças pequenas e pequenininhas, procurando adquirir as virtudes de suas próprias raízes históricas reforçando seu poder, suas ideias, suas propostas, seu ser transbordando-se. (Gobbi, 2004, p. 124)

A escolha pela localização onde seriam inseridos os PIs também se deu com intencionalidade. Conforme Brito (2016), a forma como estes se organizaram espacialmente e o número de edificações e de espaços ao ar livre configuram uma intenção educativa que é expressa fisicamente, marcando os aspectos simbólicos dessa instituição educacional.

Constituindo-se como espaços de educação extraescolares, os Parques Infantis voltavam-se ao atendimento e educação das crianças das famílias. Seus espaços demonstram intenções e

materializam os discursos contidos no Plano Inicial e nos Atos que os organizam. A amplitude de espaços, com campos e grandes áreas arborizadas demonstram múltiplas possibilidades físicas, inventivas e criadoras ao alcance das meninas e meninos, os tanques de nadar convidavam ao descanso e os laboratórios de exames médicos traziam a prática do higienismo. (Brito, 2016, p. 80)

A construção dos PIs traz referências concretas sobre a formação de hábitos pautados em parâmetros nacionais. A arquitetura neocolonial; as plantas e árvores originárias; e os modernos aparelhos arquitetônicos apontam um silencioso discurso carregado da concepção de que a criança é um sujeito de direitos e produtora da cultura.

Aparelhos à altura das crianças, as áreas verdes e o ar livre são elementos representativos de um comportamento observado como natural na criança; assim, deveria ser respeitada a dinâmica desses espaços. Em determinado momento, a rua, em um certo sentido, permitia essa liberdade, até que passa a ser considerada como local de vadiagem, de mendicância e de vícios, trazendo inúmeros perigos às crianças. Ao mesmo tempo em que os espaços dos PIs eram destinados às crianças, nota-se que eles também contribuíram para a “educação higiênica”, com a oferta de assistência médica e odontológica destinada às crianças filhas de operários.

Os parques deveriam localizar-se próximos aos bairros operários e serem convidativos. Deveriam ser instalados em locais secos e espaçosos, afastados de ruas de grande trânsito e expostos amplamente a um ar puro. Pode-se dizer, a partir da observação da extensa área livre e arborizada sem compromisso paisagístico, o que conferia um aspecto natural ao terreno existente nos parques, que Mário de Andrade compreendia que o meio físico atuava de modo não verbal, impactando direta e simbolicamente seus ocupantes, podendo facilitar certos comportamentos.

Sol, ar livre, companheiros, logradouros, apropriados para jogar, são elementos imprescindíveis à vida juvenil. Os Parques Infantis

oferecem-lhes as oportunidades que teriam se vivessem no campo. A criança parqueana não escala montanhas, mas sobe nas escadas verticais. Não trepa em árvores – porque ale se deve ensinar também o amor e o carinho para com as árvores – mas equilibra-se e caminha nas escadas horizontais, como se passasse de galho a galho nas árvores do campo. Não monta a cavalo, mas balança-se nos aparelhos e fira nos carrusséis [...]. (Miranda, 1945, p. 78 *apud* Dalben, 2009, p. 65)

Nos PIs não havia salas de aula, o que proporcionava que as crianças pudessem conviver juntas sem separação etária, favorecendo a troca entre pares e configurando o espaço como potencializador das relações sociais entre crianças; e de vivências lúdicas e artísticas. O espaço torna-se, portanto, um meio no qual as crianças têm a “oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas de aula)” (Faria, 1999, p. 62).

O recorte desta pesquisa objetivou mostrar o espaço físico e a influência que sua concepção exerceu na programação dos PIs, enfatizando as ideias de Mário de Andrade em relação à proposta educacional desses parques. Percebe-se, por meio dos documentos e registros históricos, que, mesmo após a saída de Mário de Andrade do DC, as atividades culturais e artísticas tiveram continuidade, o que será analisado adiante nesta pesquisa quando seu universo for apresentado.

2.2 A pedagogia dos parques infantis

As muitas transformações que se davam no cenário da cidade de São Paulo a partir da década de 1920, oriundas do processo de aceleração da indústria e urbanismo, geraram transformações também no cenário social. A intencionalidade é uma das questões analisadas aqui, no intuito de expor e refletir sobre as práticas pedagógicas que aconteciam nos parques. Para compor esse subtítulo, foram utilizados documentos da época (São Paulo, 1930,

1935, 1947, 1975), gentilmente cedidos pela Memória Documental da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo, especialmente o Regulamento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio (São Paulo, 1930) e O Parque Infantil e seu valor na Educação Popular (São Paulo, [194-?]). Portanto, cabe esclarecer que o que está exposto nesta seção foi retirado desses documentos.

Importante citar que o holofote aqui se volta não necessariamente para as práticas propostas no processo educacional desenvolvido nos PIs, mas mais para como essas práticas eram compreendidas, incluídas e ordenadas em um plano educacional. Vale destacar também que será analisado mais especificamente as contribuições pedagógicas dos PIs no período abrangente à gestão de Mário de Andrade, pois, após leituras e estudos, compreendeu-se ser esse um período rico na intencionalidade pedagógica para além do assistencialismo.

É em meio à ebulição industrial, urbana, social e, portanto, cultural que se dará a crença no poder restaurador da educação como forma de construção de uma sociedade nacional forte, educada e higienizada. Afirmar que a intencionalidade é um ponto-chave para explicar a ruptura observada nos planos pedagógicos se sustenta a partir da avaliação comparativa das atividades propostas e desenvolvidas no plano pedagógico dos PIs; e de como elas em alguns aspectos se mostram contemporâneas à justificativa e à vinculação de prioridades e antagônicas no tratar do ensino de aquisição de conteúdo, fazendo com que a intencionalidade freie a possibilidade de um trabalho a longo prazo e até da tomada de uma vanguarda educacional.

Dessa forma, a ideia de trabalhar diferentes competências das crianças e de entender que tais competências não necessariamente se relacionam a uma concepção conservadora de “inteligência” e “desenvolvimento” é levantada a partir dos questionamentos dos modelos tradicionais vigentes, denunciados por sua concepção social reprodutora. Dentre os reformadores mais diretamente envolvidos nesse processo, destaca-se o sociólogo e educador Fernando de Azevedo (1894-1974), pioneiro das reformas

pedagógicas. Azevedo foi redator do manifesto escolanovista, marco histórico da Pedagogia no Brasil, e possuía grande influência sobre a política educacional do governo paulista pós-revolução de 1932. Em tal documento, vislumbra-se a proposta da criação de “instituições complementares pré-escolares e pós-escolares” que continham a tríplice função do cuidar, recrear e nutrir, no intuito de dotar a cidade de recreios dirigidos na perspectiva de promover formas diferenciadas de assistência à criança e ao adolescente.

Em sua obra **Da educação física**, editada pela primeira vez em 1920, Fernando de Azevedo antecipou a intenção de “atrair para lugares higiênicos a mocidade pobre e operária” (op. cit., p. 84), esboçando os fundamentos teóricos que levariam, mais tarde, à criação dos primeiros parques infantis paulistanos. Buscava, assim, solucionar um problema “social, étnico e econômico” não escondendo, o ilustre educador, como muitos de sua época, o entusiasmo pelas virtudes da ciência galtoniana enquanto instrumento metodológico para construção eugênica do homem brasileiro. Ao enxergar no lazer ativo uma alternativa eficiente de reprodução social dentro da concepção de moldar corpos e mentes sãs, pela educação física, Azevedo será o primeiro a esboçar um programa de necessidades, dimensionamento e estudo de implantação de “Praças de Jogos”, como eram chamados os *playgrounds* construídos, (mas não inaugurados) na curta gestão do urbanista Anhaia Mello (1930-1931), dentro de propósitos buscados para a humanização da cidade. (Niemeyer, 2001, p. 81-82)

Compreende-se então que os PIs se constituíram como espaços de educação higienista e preservação social, configurados em ambientes lúdicos assistenciais extraescolares, que visavam acolher as crianças e atrair jovens trabalhadores em busca de lazer, promovendo, assim, segundo Azevedo (1960, p. 310), uma proteção “contra os elementos disgênicos, que possam obstar ao desenvolvimento da saúde e do senso moral, geralmente deturpado e desviado pelos maus exemplos domésticos e por todos os vícios das ruas”.

Ao contextualizar essa demanda e sua elaboração, depara-se com uma inversão no processo. Nota-se que não se partiu de uma busca pela proposta que compreenderia melhor o indivíduo em suas especificidades e potencialidades, mas sim de uma necessidade social criada para possibilitar a construção de uma classe trabalhadora e de sua respectiva mão de obra com condições de responder à necessidade do barateamento dos custos de empresas internacionais investidoras na entrada no território nacional. Não se oculta que, nesse processo de abertura econômica de meados do século XX, o que atraía as empresas internacionais para realizar investimentos e entrar em nosso país era a possibilidade de baixar o custo de produção com a mão de obra barata, além da exploração de jazidas minerais e *comodities*. Para ambos os casos, isso só é possível financeiramente com um baixo custo governamental para a criação das condições propícias, o que obviamente chega ao nosso ponto inicial: a Educação.

Possibilitar o trabalho em largas horas de jornada requer as mínimas condições para que a oferta de emprego seja aderente ao mercado. A Educação, então, não é o início da proposta pedagógica, mas, sua condicional; as atividades que ocorrem no PI são variadas, pois o investimento no material humano, objetivo da proposta dos PIs, é diversificado. Estipula-se então um perfil profissional que possibilite maior versatilidade; portanto, professores de educação física, profissionais do magistério e instrutores sanitários são ideais para essas atribuições, pois conseguiam justificar o plano, sendo responsáveis pela organização das atividades e agiam pedagogicamente com base em uma extensa e convidativa programação lúdica. Percebe-se tal objetivo quando a prioridade é iniciada pelas questões clínicas dos educandos, como é comum entre as classes mais baixas, como o frequente contágio de doenças devido a questões sanitárias; e questões relativas à moradia e à qualidade da alimentação.

Como pode-se destacar no documento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio (SÃO PAULO, [194-?]) nota-se que a importância da situação sanitária deve ser priorizada ao longo de

todo o período em que a criança se insere no PI, iniciando-se no ato da matrícula. Destaca-se que cabia ao diretor a incumbência de encaminhar os indivíduos em condições de vulnerabilidade de saúde ou com deficiência ao serviço especializado.

Procedentes das, mais diversas camadas sociais, portadores dos mais variados hábitos, costumes e defeitos, em condições de saúde as mais dispares, constituirão os frequentadores de nossos Parques Infantis sérios problemas a resolver.

DA MATRÍCULA – Em face de tal situação, caberá, pois, à Administração do Parque Infantil, ao apresentar-se um novo frequentador, procurar conduzi-lo habilmente à Secretaria para fins de matrícula. Para isso, a criança será inicialmente encaminhada ao gabinete médico, onde se submeterá a cuidadoso exame clínico e biométrico. A ficha correspondente será preenchida nessa ocasião. Na inexistência de qualquer contraindicação orgânica ou mental, far-se-ão a inscrição da criança e a respectiva ficha de matrícula. Esta será arquivada, juntando-se-lhe depois, à proporção que forem sendo feitas, as fichas de sanidade, de antecedentes, biométrica, de asseio, de frequência e de controle do comportamento nos jogos.

As indicações para preenchimento de algumas dessas fichas não podendo ser obtidas logo no ato da inscrição da criança, serão conseguidas, posteriormente, por informação do pai ou responsável. Este, ao comparecer à Secretaria, será notificado do estado de saúde da criança, recebendo, então, instruções ou conselhos que se fizerem necessários. Se a criança for, entretanto, portadora de moléstia que a impeça de frequentar o Parque, providências deverão ser tomadas pelo Diretor, no sentido de encaminhá-la à Clínica Especializada. Em hipótese alguma abandonar-se-á tal criança. (São Paulo, [194-?], p. 10-11)

Simultaneamente, além da finalidade higienista e sanitaria, foram atribuídos aos PIs uma outra dimensão, que se justificava pela necessidade de desenvolver um “espírito nacional” condizente ao cenário mundial vivido nas décadas de 1920 e 1930.

Exigência de setores ilustrados das elites dirigentes paulistanas, seduzidas pelo ideal nacionalista de apropriação de uma identidade brasileira em uma época conhecida pela farta influência de modelos político-ideológicos de construção nacional. Importará em uma ampla valorização da cultura brasileira, do “elemento” nacional, representado em cada componente físico ou simbólico utilizado na construção e na gestão dessas praças esportivas, servindo como forme de atenuar ou “abrasileirar” a influência cultural imigrante fortemente instalada nos bairros operários. (Niemeyer, 2001, p. 83-84)

Esse ideário nacionalista será incorporado aos PIs desde sua fase arquitetônica neocolonial (presente nas primeiras unidades) até suas manifestações pedagógicas presentes no resgate de “jogos nacionais” oriundos de nossa cultura popular. Contudo, segundo Faria (1999, p. 63), o idealismo e a sensibilidade de Mário de Andrade, quando estava à frente do DC, fizeram com que ele concebesse um PI diferente do que as experiências com jogo, espaço aberto e nacionalismo proporcionavam para disciplinar o operariado.

Com o intuito de despertar nas crianças o amor à pátria, a admiração pelas personagens de nossa História e seus feitos, todas as datas cívicas eram comemoradas no PI. Aconselhava-se que, dias antes, os orientadores sugerissem o fato histórico como “centro de interesse” e todos, cada um no seu setor, dirigissem as atividades das crianças no sentido de realizarem uma bela comemoração.

O programa deveria ser elaborado com antecedência e trazer o número de participantes parqueanos em palestras, dramatizações, declamações, canto e dança.

Visando incentivar na criança a capacidade de produzir cultura e com a finalidade de promover o protagonismo do parqueano, a preparação do ambiente também deveria ser obra espontânea das crianças, apenas guiadas pelos orientadores. Trabalhos manuais dos mais variados também eram realizados respeitando as mesmas condições. Enfim, todos os esforços eram envidados, por parte dos educadores e das crianças, para que tais apresentações cívicas fossem repletas de brilhantismo.

Segundo Faria (1999), para Mário de Andrade, era importante que as crianças, enquanto estivessem no parque, pudessem ser preservadas do trabalho infantil; vivenciassem as diversas manifestações culturais brasileiras; expressassem-se das mais variadas maneiras; e convivessem com a natureza e com pessoas de idade e origens étnica e cultural diversificadas. A autora explica que, além de não ter separado cuidado-educação-cultura, também compreendeu o lúdico como elemento integrante da cultura dos povos.

Tal concepção que visa à priorização de uma educação integral, dos jogos e das interações está presente desde a arquitetura à rotina das atividades dos PIs:

A instalação dos aparelhos atenderá à questão econômica que diz respeito a sua aquisição, às condições do terreno, à necessidade de colocá-los bem separados uns dos outros para evitar acidentes e à distribuição adequada às idades das crianças às quais se destinar o local. Para satisfazer, enfim, a todas as necessidades concernentes ao equipamento, dever-se-ão encontrar;

No local destinado aos pré-escolares;

a) – gramado para jogos organizados; b) – taboleiro de areia; c) – tanque de vadear; d) – aparelhos: trepa-trepa, pequeno deslizador, gangorras, balanços-cadeiras.

Local destinado aos escolares: a) – gramado; b) – área cimentada; c) – caixas para salto; d) – aparelhos: passo-gigante, deslizador, escada horizontal, balanços, carrocel, padejão coletivo, gangorras, conjunto misto (argolas, barras, trapézios, escadas).

No local destinado aos adolescentes:

a) – campos para basquetebol e voleibol; b) – caixas para salto; c) – pista; d) – piscina; e) – aparelhos: escada horizontal, argolas, barras, trapézios etc.

Por todo o Parque não deverão faltar árvores (protetoras dos aparelhos e campos de jogos), bancos fixos e bebedouros. Uma boa iluminação será indispensável, por serem prováveis as atividades noturnas.

Construção Anexa: – O Parque terá o seu edifício construído, de preferência, no centro do terreno. Aí ficarão instalados: a secretaria,

os gabinetes médico e dentário, a sala dos professores, a biblioteca, o almoxarifado, o refeitório, a copa, a cozinha, os vestiários para meninos, meninas e professores (incluindo-se lavatório, chuveiros e aparelhos sanitários). Um grande salão será destinado às atividades internas (cinema, dramatizações, trabalhos manuais, atividades rítmicas, jogos de salão e de mesa). Essas dependências deverão ser bem amplas, de paredes claras, com grandes janelas, que permitam arejamento e iluminação perfeitos. O mobiliário poderá ser simples, acarretando o mínimo de despesa, bastante que seja adequado às dependências a que se destinar. (São Paulo, [194-?], p. 6-7)

Atualmente, em nossa BNCC, está presente a necessidade de compreender a escola e o processo educacional como mais abrangente e complexo. Já não é mais estranho entender o tratamento humano em sua integralidade compreendendo que as relações humanas, a busca por equidade e a abertura do repertório cultural são intrínsecas a todo o processo, assim como enxergar que as necessidades físicas são complementares e condicionadoras de um aprendizado exitoso. Percebemos analogia entre as orientações existentes na BNCC e a pedagogia proposta pelos PIs após analisarmos as propostas destes, pois trabalham diferentes competências em vistas de alcançar o tratamento holístico da criança. Atividades como a fanfarra, o desenvolvimento de jogos para a socialização, a possibilidade do contato com modalidades de esporte não trabalhadas durante o período tradicional de forma lúdica, o acompanhamento clínico e a preocupação com o equilíbrio alimentar são partes da metodologia empregada nos PIs e que ainda são buscadas atualmente. Nesse sentido:

Quase antagônico, mas propondo-se a ser complementar à escola, o PI ousou. Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas etc. Pelo contrário, como complemento escolar, o PI oferecia para as crianças alunas da “escola primária” (que a frequentavam alternadamente ao parque), e para as outras pequenas frequentadoras de 3 a 6 anos, a

oportunidade de se expressarem artisticamente, brincarem e jogarem, enfim, de continuarem crianças, complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças, assim como outras manifestações de produção de saberes. (Faria, 1999, p. 67)

Dessa forma, refletimos que as interações vivenciadas pelas crianças das mais diferentes idades, gêneros e origens culturais nos PIs, ocorridas entre seus pares e entre os adultos ali presentes, proporcionaram por meio dessa coletividade a origem da pedagogia das diferenças, estimulando e desenvolvendo o protagonismo da criança. Assim, a educação no PI não estava voltada à pré-escola preparatória, já que levava em conta a devida importância das formas não científicas de produção do conhecimento, como a arte, o folclore e o conhecimento espontâneo da criança, construído por meio dos jogos e das trocas entre as crianças e entre elas e os adultos (FARIA, 1999, p. 69). Os PIs refletiam os objetivos de superar velhos conceitos no campo da Pedagogia, reconhecendo a infância como uma importante etapa da vida humana e a criança como ser capaz de produzir cultura.

Portanto, surge a valorização da interação com o meio ambiente, em termos físicos e psicológicos, sendo o lazer visto como estimulador de uma nova educação, baseada na solidariedade e na cooperação, princípios básicos de uma boa convivência entre as classes. Dessa forma, Mário de Andrade não só fez a instituição pública ser de fato pública, como também qualificou o serviço público, promovendo melhores condições de vida para uma clientela pouco atendida (FARIA, 1999), estimulando o cooperativismo e procurando desenvolver o verdadeiro espírito de solidariedade social também por meio das instituições anexas, como a "Associação dos parqueanos", o "Círculo de pais e educadores" e a "Biblioteca infantil".

Pode-se dizer então que os PIs são o resultado concreto desse processo de renovação pedagógica previsto por Mário de Andrade e por demais intelectuais progressistas da época. Nessa perspectiva, podem-se destacar alguns conceitos discriminados no documento **O parque infantil e seu valor na educação popular** (SÃO PAULO, [194-?]) que corroboram a Pedagogia mencionada, como:

Da Organização das atividades – Estudando as iniciativas dos governos de todos os países civilizados que se vêm preocupando com o problema complexo da educação popular, vemos como a “Recreação” aparece à vanguarda de todas elas. Hoje, não mais se entende por “Recreação” o que etimologicamente esta palavra representa, pois, um novo sentido lhe é conferido, que muito mais extensa lhe torna a significação, sentido este, de verdadeiro “processo social”. “Recreação” exprime, atualmente, toda a série de atividades que visam o desenvolvimento físico e mental do indivíduo, dotando-o de elementos de ordem moral e social que são, em última análise, as virtudes criadas, estimuladas ou desenvolvidas pelo exercício bem orientado. Os jogos, a música, a dança, os trabalhos manuais, a literatura, e o teatro integram, em síntese, o programa da “Recreação Infantil”. Todas essas atividades deverão processar-se num Parque Infantil em ambiente de ampla liberdade, cabendo às crianças escolhê-las ao sabor de seus desejos e ao orientador a tarefa delicada de dirigir e coordenar os trabalhos. O valor de tal prática decorrerá “da atmosfera” grata e serena em que elas se processem do espírito de atividade e de trabalho que criem; da necessidade que despertem, na criança, de ocupar-se sempre em alguma coisa; do ensejo de resolver, sozinha, os problemas da vida; da oportunidade de encontrar-se a si própria, ao decidir-se, livremente, em face do mundo. É a surpresa de ir descobrindo o que se pode fazer com o que se escolheu e reconhecer o valor que possui o auxílio da mestra ou de um colega, em certos momentos difíceis. Como se vê, não será aconselhável manter-se um horário rígido para as atividades. Cada orientador deverá aguardar, no seu posto, os grupos que a ele acorrerem. Assim, evidencia-se, desde logo, a necessidade de cada um procurar tornar atraente a sua atividade. Por outro lado, grande habilidade deverá demonstrar dando ensejo a que as crianças

participem de todas as ocupações, visto serem elas necessárias ao seu desenvolvimento harmônico. (São Paulo, [194-?], p. 9-10)

O projeto de Mário de Andrade colocava a criança em primeiro lugar, seja como oportunidade de os adultos conhecerem-a melhor, seja valorizando a própria infância por meio das tradições culturais brasileiras e possibilitando o imprevisto e o novo. Partia do princípio de que as manifestações ativas da liberdade na criança deviam ser orientadas no sentido de auxiliá-la a formar sua individualidade, uma vez que não pode ser livre aquele que não a tem bem definida. Em outras palavras, trata-se de assistir a criança no sentido de torná-la capaz de dirigir-se sozinha para que, na conquista de si mesma, encontre sua capacidade e busque seu próprio desenvolvimento.

As atividades no parque eram livres, mas feitas sob cuidadosa orientação, pois de nada valem teorias bem fundamentadas se a falta de um corpo de orientadores capazes se fizer sentir. Eram demandados aos educadores que fossem dotados de sensibilidade e criatividade, caracterizando-se como dedicados observadores e psicólogos, dinâmicos e práticos, cabendo-lhes promover o contato das crianças com vivos exemplos e úteis experiências em ambiente amoroso, ao invés de ditar-lhes preceitos rígidos em atmosfera de constrangimento.

A esses educadores, segundo o **Regulamento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio** (SÃO PAULO, 1930), cabiam-lhe certas atribuições no plano de trabalho, bem específicas ao desenvolvimento dos parqueanos.

Na Educação Física, por exemplo, as atividades deveriam ser sempre executadas ao ar livre, recolhendo-se as crianças ao salão anexo coberto apenas nos dias de chuva. Os planos de trabalho deveriam ser feitos pelos orientadores ou fornecidos por pessoal técnico e especializado, atendidas todas as exigências da Escola Moderna (movimento pedagógico do século XX). Deveriam abarcar lições de Educação Física; sessões de danças e brincadeiras; sessões de pequenos jogos; e grandes jogos e jogos

de mesa e de salão. Os jogos e os brinquedos, nas mais diversas modalidades, eram tidos como peça fundamental para o desenvolvimento físico e individual das crianças, com aperfeiçoamento e propagação do poder de inteligência e de ação. A sensibilidade dos educadores era necessária, já que se compreendia que as crianças aprendiam entre seus pares.

Como os jogos, os brinquedos cantados e as danças também tinham lugar de destaque no plano orientador de Educação Física. A prática deveria se iniciar com brincadeiras rítmicas com as crianças menores e seguir com o desenvolvimento da coordenação motora, da capacidade de dramatizar, do espírito de grupo e até do senso estético no trabalho com as crianças maiores.

No aspecto da literatura, cabia aos educadores suscitar o gosto pela leitura dos parqueanos, sobretudo por obras folclóricas. Entendia-se que, além do assunto ser muito vasto, tais leituras enriqueciam o conhecimento de Nossa Terra e Nossa Gente – em termos macunaímicos – e ofereciam inúmeras oportunidades de ampliar o repertório de diversas atividades por parte das crianças, como danças, dramatizações, brinquedos e cantos regionais, constituindo-se em intercâmbios com as instituições que se dedicavam às atividades folclóricas e até em vislumbre visionário na participação da organização de um museu folclórico.

Quanto à dramatização, cabia aos educadores desenvolver o hábito de leitura e da narração, estimulando o desejo da dramatização nas crianças; e desenvolvendo sua imaginação, dicção, memória, naturalidade no falar e coordenação motora.

Em relação ao teatro, as crianças eram estimuladas não só como meras espectadoras, mas também como contribuintes na prática da dramatização, assim como citado anteriormente, e na confecção dos figurinos e cenários, acreditando ser a contribuição, do ponto de vista educacional, inestimável. Foi a época em que os teatros de marionetes e de fantoches de sombras eram apreciados e estimulados.

Com bons olhos eram vistos também o ensino da música, cabendo ao orientador cumprir a elaboração de um plano, em que

figurasse, além do canto, o uso de discoteca e rádio, aumentando o repertório musical das crianças.

Os trabalhos manuais eram incentivados na condição de que nada seria forçado ou imposto às crianças. Estimular a produção individual tinha em vista que, ao executar trabalhos manuais sob condições favoráveis, contribuiria para dotar os educandos de habilidades mecânicas, técnicas e educativas.

Despertar o gosto pelo cultivo da terra também era tarefa dos educadores nas atividades de jardinagem e horticultura.

Os passeios e excursões a locais culturalmente interessantes, assim como a visita a outros PIs, eram comuns. A visitação a praças e parques das cidades também era incentivada, na busca por uma cidade educadora.

Nesse cenário, vislumbra-se que a intencionalidade dos PIs carregava a concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

2.3 A criação das escolas municipais de Educação Infantil

Abordar a transição histórica dos diversos modelos implementados na Educação Infantil não é tarefa fácil. Em um breve olhar para o século passado, encontramos um panorama extremamente diferente composto por diversas realidades ou camadas de abordagem analítica fundidas, ou ao menos tentamos separar esses contextos em camadas para facilitar a compreensão para nós, observadores, no tempo presente.

Vimos anteriormente que o objetivo dos PIs era proporcionar a recreação e despertar a ludicidade, resgatando brincadeiras tradicionais e folclóricas; evidenciando os desenhos, os jogos, as produções e, assim, as culturas infantis; e reconhecendo as crianças como seres capazes e ricos em seu repertório cultural,

muito além da visão puramente assistencialista de somente tirá-las dos perigos da rua.

Compreendemos então que os primeiros PIs foram construídos, prioritariamente, nos bairros de grande concentração operária a fim de beneficiar as crianças cujos pais trabalhavam em longas jornadas nas fábricas e indústrias que se instalavam pela cidade. Para Faria (1999), os PIs podem ser avaliados de maneira positiva:

Chamo a atenção para essa forma de educar a criança com base na cultura e não na pedagogia tradicional em voga, adotada pela escola, que era criticada pelo DC [Departamento de Cultura] e por MA [Mário de Andrade]. No entanto, criticar a escola não significa privar as crianças de outras formas de educação. No PI estavam integradas cultura-educação-saúde para crianças pequenas, e, portanto, ele não deve ser entendido como um programa apenas assistencial, só porque não era escolar. (Faria, 1999, p. 139)

Porém, com a crescente industrialização e o aumento demográfico oriundo das migrações e imigrações, foi preciso aumentar as escolas e os serviços públicos necessários para atender tal crescimento populacional. Dessa demanda nascem novas instituições: os recantos e recreios infantis e, em 1948, o número de PIs, recantos e recreios haviam passado de 9 para 23 unidades na cidade. Os arquitetos repensam espaços modernos para a Educação Infantil.

Ao longo dos anos, durante esse período, todos os esforços foram enveredados para inserir as crianças na escola. Contudo, com a saída de Mário de Andrade da Secretaria da Cultura e Recreação (em 1937), com a criação da Secretaria de Educação e Cultura (em 1947) em meio à formulação de novas políticas para a Educação Infantil, os parques infantis vão sendo avaliados muito mais como assistencialistas do que como pedagógicos e, apesar dos relatos que apontam os PIs como um passado a ser prestigiado, críticas surgem para embasar uma nova elaboração de proposta para a Educação Infantil da cidade de São Paulo (KISHIMOTO,

1985). Como pode-se observar no excerto a seguir, retirado da Primeira Reunião Geral de Cultura, a Educação Infantil é apresentada como uma etapa preparatória para a alfabetização:

Porque a maioria dos especialistas em educação está convencida de que a forma de combater a reprovação nas escolas primárias e secundárias consiste em proporcionar educação pré-primária a todas as crianças [...]

Prepará-la para que adquira instrumentos básicos indispensáveis para o domínio das etapas posteriores da escolaridade (alfabetização), através do desenvolvimento e exercitação das funções específicas em seus mais importantes aspectos-linguagem, percepção, esquema corporal, orientação espacial e temporal, lateralidade. (Secretaria de Educação...,1947, p. 2-3)

Com o argumento do fracasso escolar, que chegava a números alarmantes no então curso primário e trazia enorme preocupação, foi compreendido e justificado então que a Educação Infantil seria a etapa responsável por prevenir e combater esse enorme desafio.

Em 1967, verificou-se mais do que nunca a imperiosa necessidade de que esse trabalho [dos Parques Infantis] fosse valorizado, não só pelos pais dos educandos, como também pelos administradores e técnicos em educação, [...]. Procurou-se, então, por todos os meios, fazer com que a Superior Administração sentisse a importância da criação de classes pré-primárias nos Parques Infantis, a fim de:

a) Ser valorizado o trabalho com a criança pré-escolar.

b) Ser elaborado currículo que atendesse:

-à estrutura organizacional: vertical e horizontal

-ao conteúdo programático

-às estratégias à avaliação

c) Serem os técnicos admitidos por concurso público de provas e títulos

d) Ser formado um corpo de orientadores pedagógicos, com finalidade de orientar e levar uma palavra de estímulo aos educadores, exercendo funções nos Parques Infantis

e) Ser exigida especialização pré-primária para o Educador Recreacionista (São Paulo, 1975a, p. 9 *apud* Souza, 2012, p. 65-66)

Surge então a criação das primeiras classes pré-primárias nos PIs, que ajustariam o atendimento para as crianças entre três anos e seis anos e onze meses; mudariam o perfil de educadores e das edificações (que se tornariam prédios de dois pavimentos); e multiplicariam os turnos diários de atendimento.

Com isso, os PIs, por serem um projeto que tinha em sua estrutura equipamentos de custos elevados, enfraquecem, até que, em 1975, ganham nova designação, passando a se chamar escola municipal de Educação Infantil (Emei). Segundo Duarte (2015), a nova concepção trazia a possibilidade de que os equipamentos privilegiassem as salas de aula, baixando os custos das construções.

A reestruturação dos profissionais que atuavam nos PIs também ocorreu. Houve uma mudança de denominação: os até então chamados de “educadores recreacionistas” passaram a se chamar “professores de Educação Infantil”, sendo exigido por lei que eles apresentassem diploma de segundo grau com habilitação em educação pré-primária.

Essas novas configurações foram uma tentativa do prefeito da época, que buscou que, com todas as reformulações, o objetivo da Educação Infantil fosse o de superar as dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização.

A Escola Municipal tornou-se uma concorrente para os Parques Infantis. A população carente tem a preocupação de dar ensino ao filho e os Parques Infantis davam recreação e assistência. Nesta hora, vimos a necessidade de virar pré-escola realmente: dar início à alfabetização que é o que se quer e precisa. A comunidade não tem meio para isso. A criança precisa saber lidar com o caderno, com o livro, com o nome. É preciso fazer da pré-escola uma escola de fato, para ela ser valorizada (São Paulo, 1985, p. 24 *apud* Souza, 2012, p. 67)

Dessa forma, percebemos que os PIs começam a perder sua força política e, ainda, uma nova demanda surge para a escola de

Educação Infantil: a de preparar a criança desde a mais tenra idade para o processo de alfabetização, acreditando que dessa maneira o fracasso escolar seria dirimido.

Segundo Tizuco Morchida Kishimoto, em entrevista concedida à revista comemorativa dos 50 anos da pré-escola municipal (KISHIMOTO, 1985), nas décadas de 1940 e 1950 do século XX, temas como democracia e direitos individuais ficaram evidentes no cenário mundial, direitos esses que deveriam ser garantidos a todos por meio de políticas públicas. Nesse sentido, o processo de garantia de subsistência e de realização de atividades da criança deveria ter o objetivo de desenvolvê-la em seus mais diversos aspectos.

Para isso, a concepção de PI, que ofertava a possibilidade de a criança se exercitar, higienizar-se e se alimentar com a supervisão de um professor, geralmente formado em Educação Física, não era mais o bastante. Como largamente abordado pela professora Kishimoto, a criança precisa de desenvolvimentos múltiplos e o brincar não era mais entendido como ato espontâneo e como entretenimento, mas como uma forma de se ligar ao mundo e a sua realidade imediata, sendo, portanto, passível de metodologia e objetivos.

Ainda segundo a professora, a brincadeira, até então vista distante da educação formal, passou a ser entendida como fundamental no desenvolvimento global da criança, servindo como ferramenta para trabalhar questões como cooperação, frustração, compreensão de si e do outro e necessidade de criar um elo de comunicação claro. Exercícios de espelhamento e de simulação agora eram utilizados para criar um indivíduo pronto para atuar em uma sociedade mais complexa.

O propósito da recreação exigia um novo formato para a primeira infância. A inclusão de traços culturais nas propostas de trabalho e a busca por uma funcionalidade nas dinâmicas recreativas eram deixadas de lado até então, prejudicando, assim, a possibilidade de formação de um indivíduo capaz e livre para a exploração das próprias potencialidades. A recreação não poderia ser fim, mas meio.

Na entrevista, Kishimoto explica que os PIs caíram em desuso como política pública pela transformação da sociedade e crescente urgência por um indivíduo que tivesse outras habilidades exploradas, portanto, foi dado um salto do assistencialismo para a educação de fato. Tal transformação se deve a fatores como a mudança no mercado de trabalho, que expunha a necessidade de uma melhor preparação das classes que sustentavam o fluxo de mão de obra, a possibilidade de especialização operária e consequente fragmentação na linha de produção.

Pode-se concluir que a criação das Emeis tem o objetivo de sanar as dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização enfrentado nas escolas de primeiro grau, escolarizando as crianças pequenas e rompendo, assim, com a concepção original dos PIs.

3. O ESPAÇO E O AMBIENTE NAS LEGISLAÇÕES FEDERAIS E MUNICIPAIS E A CRIANÇA COMO ATOR SOCIAL À LUZ DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem, desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.
(Galeano, 1999, p. 23)

Este capítulo tem por objetivo elucidar as relações entre espaço e ambiente – que serão discutidas a seguir – e compreender a organização, a mediação e o planejamento dos professores nos espaços ocupados pelas crianças da Emei São Paulo e apresentar a criança como ator social à luz da Sociologia da Infância.

3.1 O espaço e o ambiente

Vimos que os espaços dos PIs eram considerados diferenciados, pois proporcionavam às crianças a oportunidade de trocas entre seus pares, com diferentes ambientes e características. Atualmente, a concepção presente na rotina da escola da infância traz consigo a atenção sobre a organização dos espaços por diversas vezes embasada no senso comum e sem intencionalidade. Dessa forma, surgem diversos estudos com a finalidade de fundamentar o espaço físico das instituições escolares.

O cuidado com o projeto de organização dos espaços, presente na tradição pedagógica da escola infantil, considera que o espaço, em suas características físicas, expressivas e simbólicas, possui uma dimensão comunicativa, uma linguagem, que influencia e regula o comportamento dos indivíduos, em especial, daqueles em processo de desenvolvimento. (Duarte, 2015, p. 46)

Após as leituras realizadas sobre a Sociologia da Infância, reconhecemos que a criança é fortemente marcada pelo meio social em que se desenvolve e que deixa suas próprias marcas nesse meio. O espaço ocupado por essa infância deve priorizar, então, a promoção da troca de saberes entre as crianças.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (Fornero *apud* Zabalza, 1998, p. 231)

Segundo a Zabalza (1998), o termo “espaço” possui diversas concepções, mas será focada a destacada no trecho citado, na qual, antes de mais nada, o espaço é luz. Pode-se destacar também que a organização dos espaços é uma forma muito poderosa de transmitir mensagens que muitas vezes estão implícitas; dessa forma, aceita-se que o espaço nunca é neutro, tornando possível propiciar experiências.

Gandini (2016) afirma que o espaço funciona como um refletor da cultura das pessoas que nele vivem. Diante dessa afirmação, entende-se que, ao observar os espaços, é possível compreender a concepção de criança, de escola e de currículo dos profissionais nela inseridos.

Outro conceito importante é o de ambiente, que se refere ao conjunto do espaço físico e às relações que se nele estabelecem (FORNERO *apud* ZABALZA, 1998, p. 232). Quando se refere ao ambiente específico da Educação Infantil, pode-se observar, de acordo com a citação a seguir, que:

O ambiente da educação infantil é a constituição do espaço físico com todas as suas características espaciais de cor, volume, texturas e linhas, mediadas pelas interações humanas que criam relações e ações, incluindo questões e diretrizes político-sociais. O espaço e suas interações incluem o que se entende por ambiente educativo. (Freyberger, 2005 *apud* Duarte, 2015, p. 48)

A partir desses conceitos, pode-se compreender espaço como um elemento objetivo, enquanto ambiente refere-se a um elemento subjetivo. Dessa forma, destaca-se que ambos os conceitos estão intimamente ligados de forma indissociável. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (Forneiro *apud* Zabalza, 1998, p. 233).

Ainda segundo a autora, do ponto de vista escolar, o ambiente é entendido em diferentes dimensões: a física (o que há e como se organiza), a funcional (como se utiliza e para quê), a temporal (quando e como é utilizado) e a relacional (quem e em que circunstâncias o utiliza), afirmando-se como um elemento curricular que estrutura oportunidades de aprendizagens por meio das interações possíveis entre crianças e objetos e delas entre si.

A partir dessas premissas, temos que o lugar da sala de aula está posto com suas paredes, aberturas, iluminação, arejamento. Existe, porém, um espaço a ser povoado, com cores, objetos, distribuição de móveis. Esse espaço deveria ser definido pelo professor e seus alunos numa construção solidária que se pautasse nas preferências das crianças, projetos a serem trabalhados, relações interpessoais, dentre outros fatores. (Horn, 2003, p. 48)

Portanto, compreendemos que o espaço na Educação Infantil deve estar para além de um local de trabalho, deve agir como um recurso a mais no processo das aprendizagens, sendo planejado e discutido com intencionalidade, devendo, em primeiro lugar, atender às necessidades infantis (afetivas, cognitivas e fisiológicas, relacionadas à construção da autonomia e à socialização) a fim de promover interações e experiências significativas e potentes, tornando-se um ambiente educativo. Esse é o motivo pelo qual, a partir desta parte da pesquisa, utilizarei o termo “ambiente” para me referir aos espaços.

3.2 O ambiente nas legislações federais e municipais

Tentou-se aqui abordar os principais documentos federais e do município de São Paulo em uma perspectiva temporal. Dessa forma, iniciou-se pela Constituição Federal de 1988 e a evolução que esta trouxe para a Educação Infantil ao reconhecer, pela primeira vez, a criança como um sujeito de direitos. A partir dessa mudança, a educação das crianças de até 6 anos passou a ser direito do cidadão e dever do Estado.

Tendo em vista a garantia desses e demais direitos das crianças, destaca-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/1990 (BRASIL, 1990) – representa um avanço significativo no reconhecimento dos direitos destes.

4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende: a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; d) destinação privilegiada de recursos públicos

nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (Brasil, 1990, art. 4)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) – Lei nº 9.394/96 – define a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Nessa lei, pode-se notar as primeiras orientações específicas quanto às questões de infraestrutura (projeto, construção e reforma das edificações escolares).

A preocupação com o espaço físico também está presente no documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998c). Nesse documento, especificamente o que é trazido pelo volume II, organizar os ambientes da creche e da pré-escola é importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nela convivem, mas é o uso que ambos fazem desses espaços que determina a qualidade do trabalho. O documento esclarece que, sejam em creches, pré-escolas, PIs, entre outras instituições de Educação Infantil, o espaço físico expressar-se-á pela pedagogia adotada.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998b), o tema espaço físico também é abordado. O documento traz que este deve ser arranjado de acordo com as necessidades e características de cada faixa etária, levando-se em conta os diversos projetos e atividades desenvolvidos. A qualidade e a quantidade de objetos, brinquedos e móveis presentes no ambiente são poderosos instrumentos de aprendizagem e um dos indicadores importantes para a definição de práticas educativas de qualidade.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas:

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;

Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (Brasil, 2010, p. 19-20)

Na priorização da garantia de direitos à primeira infância, o CNE aprova, em 2000, as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2000), que aborda um item específico sobre os recursos materiais e espaço físico, estabelecendo que deverá haver coerência entre o espaço físico das instituições e sua proposta pedagógica. Os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição e a condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura (nesse caso, de acordo com o clima de cada região do país).

Com o Plano Nacional de Educação (que teve sua primeira versão em 2001), o assunto sobre os parâmetros de qualidade para os espaços físicos da Educação Infantil também ganha seu merecido destaque, que se mantém, com sua continuação, por meio da Lei n° 13.005 (Brasil, 2014).

Este documento é um marco importante para os que seguiram e, por isso, deu-se ênfase aos seguintes itens referentes aos “Objetivos e metas” que abordam o assunto espaço e infraestrutura. São eles:

Meta nº 1 – 1.6- Implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes;

Meta nº 4 – 4.6- Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação.

Meta nº 6 – 6.2- Instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3- Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

Meta nº 7 – 7.5- Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar;

7.21- A União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 2014, não paginado)

Em 2006, é homologado o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006c) pelos direitos das crianças de até seis anos à educação, endossando as metas referentes aos parâmetros de qualidade de infraestrutura presentes no Plano Nacional de Educação.

Também em 2006, foi publicado pelo MEC um conjunto de quatro volumes contendo dois dedicados aos “Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil” e um volume acompanhado de um encarte com os “Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil”, que traz uma série de orientações sobre a disposição dos espaços que acolhem a primeira Infância e recomendações sobre os aspectos das construções, dos ambientes e mobiliário por meio dos fundamentos pedagógicos.

Ainda sob a esfera federal, mais recentemente, no ano de 2017, o documento que trata sobre a BNCC para a Educação Infantil também aborda, dessa vez por meio dos campos de experiências, temáticas sobre os espaços, defendendo que a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações; manipular objetos; investigar e explorar o entorno dos espaços; levantar hipóteses; e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Serão abordadas adiante as documentações que tratam a questão dos espaços e ambientes na esfera do município de São Paulo, pois é nele que é baseada a presente pesquisa.

No ano de 2009, por meio do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, surge a Portaria nº 4.737 (São Paulo, 2009), de 19 de

outubro de 2009, que fixa normas para autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais de educação infantil de iniciativa privada no sistema de ensino do município de São Paulo – Deliberação CME Nº 04 /2009 –, e que trata sobre a autorização de funcionamento e a supervisão de unidades educacionais de Educação Infantil de iniciativa privada do sistema de ensino do município de São Paulo. O documento versa sobre as normas necessárias para autorização e funcionamento das unidades educacionais, trazendo no capítulo VI orientações específicas sobre o espaço, as instalações e os equipamentos; e demanda seu acompanhamento sistemático ao setor de Supervisão Escolar das Diretorias Regionais de Educação.

No ano de 2011, com base na deliberação supracitada e no documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a), a Secretaria Municipal de Educação publica a Portaria 3479/11 (São Paulo, 2011), que institui os padrões básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do município de São Paulo. Esse documento tem como objetivo elaborar padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil em São Paulo. De acordo com a Portaria, deverão ser respeitadas as características distintas de cada faixa etária e as necessidades específicas do processo educativo, em especial, no que se refere a:

- **Espaço interno** – Envolve orientações em relação a iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica, segurança, água potável e esgoto sanitário.

- **Instalações sanitárias** – Estabelece as condições para a realização da higiene pessoal das crianças.

- **Instalações para o preparo e/ou serviço de alimentação.**

- **Ambiente interno e externo** – Assegura espaços compatíveis para o desenvolvimento das atividades propostas, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo repouso, livre expressão, movimento e brincadeiras.

Atualmente, essa Portaria encontra-se em vigor para toda a rede direta, parceira e particular, sob responsabilidade de orientações e acompanhamento das intervenções estruturais do setor de prédios e equipamentos das diretorias regionais de educação e da supervisão escolar.

3.3 A criança como ator social à luz da Sociologia da Infância segundo Manuel Jacinto Sarmiento

Segundo Quinteiro (2009), a partir da década de 1990, quando ocorreu o Congresso Mundial de Sociologia, os debates sobre a presença das crianças e seus processos de socialização vieram à tona e então surgiu uma vasta produção acadêmica europeia, americana e inglesa sobre a Sociologia da Infância.

Essa Sociologia da Infância, segundo seus autores, aponta para a construção social da infância como um novo paradigma, contrapondo-se à visão predominante de criança como “tábula rasa”, como um sujeito passivo em quem os adultos imprimem a sua cultura. (Spinelli, 2012, p. 57)

Desde então, grandes pesquisadores americanos, ingleses e franceses – como Régine Sirota, Cléopâtre Montandon, Alan Prout, Allison James, Chris Jenks, J. Hockey, Pia Christensen, Willian Corsaro e J. Qvortrup – consideravam a criança como um ator histórico e produtor de processos sociais. Os dois últimos teóricos citados foram os primeiros sociólogos a estudar as interações entre pares e analisar as culturas desenvolvidas pelas crianças (Spinelli, 2012).

Mais tarde, no ano de 2000, juntou-se a eles o professor português Manuel José Sarmiento, da Universidade do Minho, e é sobre seus estudos que nos debruçaremos mais atentamente, já que o seu trabalho contribui imensamente para um intercâmbio entre os pesquisadores brasileiros e portugueses e, conseqüentemente,

para a ampla divulgação em território brasileiro da literatura referente à chamada Sociologia da Infância.

Com efeito, a institucionalização da infância no início da modernidade realizou-se na conjugação de vários factores. O primeiro, e decisivo, foi a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola pública e da sua expansão como escola de massas. (Sarmiento, 2003, p. 3)

Sarmiento (2003) aponta que a modernidade deu nova forma à norma social da infância, sendo possível compreender uma administração simbólica da infância por meio da criação de regras, da fundação de instituições e formulação de princípios e orientações.

Nessa perspectiva, segundo o autor, nota-se o princípio da negatividade da infância, ou seja, torna-se claro um conjunto de proibições e regulamentos que anulam as ações, capacidades ou poderes das crianças impostos pela sociedade:

Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da idade da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados na adultez precoce. (Sarmiento, 2003, p. 3)

Para o autor, a ideia de infância é uma ideia moderna, pois, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia existencial. Daí que, paradoxalmente, apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio. Explica ainda que a dicotomia sobre as duas ideias da infância ao longo dos anos vem sendo, com

atualizações sucessivas, incorporada no imaginário coletivo e é a fonte dupla da qual emanam as representações sociais modernas sobre as crianças.

Diante do exposto, o autor ressalta que:

[...] a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância. Referimo-nos aqui a um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva. Mas referimo-nos também a uma definição de áreas de reserva para os adultos: a produção e o consumo; o espaço-cultural erudito; a acção cívico-política. Referimo-nos ainda à configuração de “um ofício de criança” (Chamboredon e Prévot, 1982; Sirota, 1994; Sarmiento, 2000), intimamente ligado à actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados. (Sarmiento, 2003, p. 5)

Sarmiento (2003) ainda reforça que esse esforço normalizador e homogeneizador trouxe consequências na criação de uma infância global, potencializando as desigualdades inerentes à condição social; ao gênero; à etnia; ao local de nascimento e residência; e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Explica que existem várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea (SARMENTO, 2003, p. 6).

Com as alterações econômicas vividas globalmente nas últimas décadas, Sarmiento elucida que a infância também sofreu consequências:

O que pretendo enfatizar é que estas mudanças, que conjugam a plena expansão dos factores modernos de institucionalização da infância com a crise das instâncias de legitimação e com as narrativas que as justificam, têm sérias implicações no estatuto social da infância e nos modos, diversos e plurais, das condições actuais de vida das crianças. As instâncias através das quais as crianças têm sido socialmente inseridas na sociedade percorrem os seus trajectos de crise e são redefinidos procedimentos de administração simbólica da infância. Há, deste modo, um processo de reinstitucionalização, isto é, o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora. (Sarmiento, 2003, p. 7)

Nesse contexto, torna-se visível a esfera econômica da infância, seja ela por meio do trabalho infantil, por meio da publicidade (meio no qual promovem a venda de diversos produtos) ou ainda como potenciais consumidores. Dessa forma, a criança, que até então era excluída, ganha visibilidade ao se tornar um nicho valioso de mercado que garante recordes de investimentos e lucros ao redor de todo o mundo e contribui poderosamente para a globalização da infância. Segundo o autor, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos. Contudo, há por parte das crianças a reinterpretação ativa desses produtos culturais que se fixa em uma base local, cruzando culturas globalizadas com culturas comunitárias e até de pares.

Com o que Sarmiento (2003) chama de 2ª modernidade, há uma troca de papéis e lugares entre a escola e a família, e a escola torna-se, então, palco das trocas e disputas culturais, evidenciando o choque entre as culturas familiares e a escolar. Tal choque tornou evidente os baixos índices de sucesso escolar e diferenças comportamentais, sobretudo em relação àquelas crianças de origem social e étnica diferenciadas. Para ele, pela alteração operada na centralidade do espaço doméstico pelo espaço escolar, essa vida (a qual ele denomina como institucionalizada) das crianças constitui-se como uma forma decisiva para a compreensão da infância na 2ª modernidade, já

que tal administração simbólica da infância gera contradições e ambivalências, pois os procedimentos de controle são mais refinados, ao mesmo tempo em que cresceu a afirmação dos direitos da criança.

Diante do exposto, Sarmento (2003) convida à seguinte reflexão: há possibilidade de considerar as crianças como sujeito social nas condições propostas pela 2ª modernidade? A seguir, pode-se destacar uma aura esperançosa de resistência:

Consideramos que a 2ª modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias. (Sarmento, 2003, p. 10)

Sarmento (2003) aborda diversas questões conceituais da Sociologia. Para ele, a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos.

Há tempos os estudos nos indicam que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos. O debate, então, não se centra no fato reconhecido de as crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e se consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas (Sarmento, 2003, p. 12).

A inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, deste modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos quantos se dedicam aos estudos da criança. Esse esforço científico deve, a

meu ver, seguir os 4 eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Pode-se destacar então que a compreensão que Sarmiento traz sobre as crianças enquanto atores sociais e produtoras de cultura rompe com a ideia de socialização a partir da adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto, compreendidas como sujeitos não passivos e resistentes. O autor aponta que o mundo da criança é heterogêneo e, como está em contato com diversas realidades diferentes, a criança vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação de sua identidade pessoal e social. Portanto, as crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos em um cenário de partilha comum que pode e deve ser potencializado.

[...] a cidade também pode potencializar a cidadania da infância. Ela é, por definição, um espaço de interações sociais múltiplas, onde as funções essenciais da vida individual e coletiva têm lugar. O que determina a possibilidade de potenciação da cidadania é o desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretização do reconhecimento e da participação das crianças. (Sarmiento, 2018, p. 236).

Sendo assim, podemos compreender que as crianças utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele. Dessa forma, o conceito de “culturas da infância” tem implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência e significa que as culturas da infância também fazem parte dos currículos e que as crianças não somente são capazes de transformar as práticas pedagógicas com os adultos, mas também de ir além e de inferirem na procura do bem comum no espaço público, por meio da participação ativa na comunidade, configurando-se como uma geração com capacidade política e apercebendo-se das relações de poder e dos seus vínculos sociais, geracionais, de classe, de etnia e de gênero. Nesse contexto, as crianças confrontam-se com

as suas próprias forças e fragilidades, reconhecendo-se e afirmando-se como cidadãos (Sarmiento, 2018, p. 239).

Alcançamos aqui um ponto precioso na pesquisa, no qual é possível identificar e reconhecer que escutar o ponto de vista das crianças significa legitimar sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços sociais. Compreendemos que o conceito de interatividade ocorre quando as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de coletividade, e que a ludicidade é uma das atividades sociais mais significativas das crianças. Portanto, ao ler e refletir sobre as inestimáveis contribuições de Manuel Sarmiento no campo da Sociologia da Infância, pode-se retomar as ideias de Mário de Andrade e concluir que, mesmo não sendo sociólogo ou tendo seus estudos debruçados sobre as infâncias, Mário de Andrade foi um precursor da defesa da garantia dos direitos das crianças e do reconhecimento delas como atores sociais, ao projetar os PIs e oferecer às crianças espaços privilegiados de promoção de culturas infantis e ofertando neles experiências que consideram as crianças como atores sociais, reconhecendo suas capacidades de produção simbólica.

4. AS VOZES DAS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS DA EMEI SÃO PAULO

Os estudos da criança não negam, claro, que as crianças são pessoas pequenas, mas este facto não as torna menos humanas. Como referem, por vezes, fica-se com a impressão que a sua pequenez nos conduz a, conceptualmente, as encarcerar num micromundo ou num mundo de particularismos. (Qvortrup, Corsaro e Honig, 2009, p. 3)

O propósito deste capítulo é descrever a metodologia utilizada nesta pesquisa; narrar como se deram os procedimentos de produção de dados; a conjuntura das observações da rotina escolar; as entrevistas; e o diálogo com as crianças.

4.1 Metodologia

Esta pesquisa se sustenta no método qualitativo, uma vez que tentou-se estabelecer relações, selecionar sujeitos, registrar o que vi por meio de imagens (fotos), transcrever textos a partir da observação atenta e análise dos dados registrados em diário de campo, e com isso, procurou-se relacionar o referencial teórico à própria realidade observada, com o objetivo de estabelecer relação entre a hipótese do trabalho e os dados coletados, em um esforço contínuo para compreender a rotina, os costumes e as vivências observadas.

A pesquisa de ordem qualitativa, de acordo com Lüdke e André (1986), tem como sua fonte direta de dados o ambiente natural e como seu principal instrumento, o pesquisador. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo do estudo é muito maior do que com o produto;

portanto, a pesquisa apresentou-se como um interessante caminho que possibilitou compreender os processos de interação humana pela voz e olhar do lugar de onde falam os sujeitos pesquisados. Sendo assim, diante de tal cenário, parti da premissa de que “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Esta pesquisa teve como propósito a observação e reflexão sobre os espaços físicos de uma Emei que teve sua origem em um PI da cidade de São Paulo e como estes são utilizados atualmente pelas crianças. A importância desta pesquisa está para além das preferências e os interesses de quem está pesquisando, o que concorda com o discurso de Lüdke e André (1986), a pertinência está na análise feita a partir das concepções que deram origem aos espaços dos PIs e de como estes são ocupados atualmente, podendo estabelecer um paradoxo em sua intencionalidade de uso. Além disso, a presente pesquisa se insere no coletivo de estudos acadêmicos que contribuem para otimizar o uso dos espaços que vêm sendo realizados no Brasil e fora dele sobre infâncias e crianças, fundamentados nos referenciais teóricos da Sociologia da Infância e que busca tornar as crianças sujeitos potentes e de direitos, protagonistas de suas descobertas e aprendizagens.

A pesquisa envolveu crianças com idade entre 5 e 6 anos. Entre as técnicas de observação adotadas para as análises, constam documentos escritos – entre eles, o diário de campo –, conversas semiestruturadas com as crianças e imagens fotográficas.

Optou-se em fazer a pesquisa com os participantes, e não apenas para ou sobre eles, com o intuito de encarar e analisar as situações apresentadas como experiências ricas de vivências e interações humanas e, portanto, processos de aprendizado e desenvolvimento pareado por todos os envolvidos – inclusive pela pesquisadora.

Contudo, não há intenção nenhuma em dar ênfase somente aos resultados para se atingir uma hipótese prévia. Ao contrário, o

foco foi compreender as vivências e experiências ofertadas às crianças de forma natural à maneira como elas acontecem inseridas na rotina destas na Emei – contrariando a ideia da existência de uma única verdade e dando luz aos processos que fomentam as interações das crianças consigo mesmas, com o espaço físico, com seus pares e com as professoras –, em que significações de mundo essas interações resultam para elas e quais concepções carregam tais práticas.

Partindo desses princípios, deu-se a escolha por materiais que me permitiram o referencial metodológico para trabalhar com as crianças em seus espaços de vivência. Entre eles, elencou-se Lüdke e André (1986), que, baseando-se em Bogdan e Biklen (1994), apresentam cinco características básicas pertencentes a uma pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, como seu principal instrumento. Dessa forma, o pesquisador, em uma pesquisa qualitativa, deve manter um contato estreito e direto com o lugar e a situação nos quais os fenômenos ocorrem naturalmente, preservando as características do local e sem que haja intervenções por parte do pesquisador (estudo naturalístico). A finalidade é que o pesquisador se atenha a todos os detalhes minuciosamente sem que entanto este interfira no contexto inserido.

2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. A observação atenta torna-se imprescindível, assim como a descrição de todo o material coletado (transcrições de entrevistas, depoimentos, desenhos, fotografias, etc.).

3. Cabe ao pesquisador se preocupar com o processo muito mais do que com o produto. O interesse do pesquisador deve estar em verificar como seu problema de estudo se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida devem ser focos de atenção especial do pesquisador. Assim sendo, ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes e

discuti-los com outros pesquisadores, lança-se mão de informações anteriormente inacessíveis ao observador externo.

5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não devem buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos; contudo, este fato não implica que inicialmente haja um quadro teórico que possa nortear a coleta de dados. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados, em um processo de baixo para cima.

A escolha por realizar uma pesquisa com crianças envolveu uma série de aspectos éticos e implicações metodológicas a serem destacadas. A análise aqui desenvolvida buscou exercitar o rigor mediante à construção de condições objetivas para escutar as crianças no âmbito da pesquisa, refletindo sobre as dimensões histórica, filosófica, social e ideológica em que estão inseridas, sem negar sua condição anterior de silenciadas. Assim, os participantes passaram de sujeitos silenciados para testemunhas e protagonistas da história de modo imediato (segundo os desejos desta pesquisadora).

[...] É preciso penetrar verdadeiramente no mundo da criança [...] e compreendê-la do seu próprio ponto de vista. É necessário romper com uma ideia (sic) única e universal de infância e entendê-la em sua singularidade [...] as diferentes infâncias vividas por nossas crianças [...]. (Rodrigues; Borges; Silva, 2014, p. 274)

Assim, é de fundamental importância observar a simetria ética, sem, contudo, cair em uma postura ingênua que desconsidere a assimetria nessas relações. Para que as crianças participantes sejam, de fato, respeitadas enquanto sujeitos de direitos, é preciso evitar o perigo do olhar adultocêntrico em relação às suas narrativas. Em suma:

[...] trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o

direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos. (Ferreira; Sarmento, 2008, p. 79)

Dessa forma, preocupei-me em deixar claros os objetivos da pesquisa não somente para a escola, mas principalmente para as crianças, bem como os procedimentos necessários para considerá-las como sujeito central e coparticipantes da pesquisa, buscando reconhecer seus testemunhos e considerando sua capacidade em compreender e entender a realidade e a possibilidade de construir o conhecimento não apenas sobre elas, mas junto com elas.

Os dados que corporificam este trabalho foram produzidos entre os meses de outubro e novembro de 2019 e na conversa com as crianças seguimos um roteiro nos moldes da entrevista semiestruturada, pois esta, segundo Lüdke e André (1986), permite ao pesquisador organizar um conjunto de questões sobre o tema estudado e que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que surgem como desdobramentos do tema principal – sendo que esse aspecto, incentivado. Trata-se de uma das principais técnicas de trabalho utilizadas, pois apresenta uma proposta mais livre e flexível, apropriada para ser utilizada com crianças.

No que se refere às fotografias, Gobbi (2011) ressalta que as máquinas fotográficas são de uso recorrente nos diferentes espaços da escola por parte dos professores e dos gestores. Segundo ela, procura-se captar tudo que acontece no ambiente escolar que, sem esse recurso, passaria despercebido. A autora, citando Cartier-Bresson, aponta que “[...] as fotografias constituem formas de compreender com os olhos [...]”. (Gobbi, 2011, p. 130). Ressalta também que as fotografias, nos espaços escolares, principalmente na Educação Infantil, “[...] constituem importantes fontes que permitem reflexões sobre os mais variados temas, e, neste caso em especial, sobre a educação de meninos e meninas pequenos, em diferentes situações do cotidiano pedagógico [...]” (Gobbi, 2011, p. 131).

A autora esclarece que a fotografia não pode ser vista como um retrato fiel da realidade, mas procura representar fidedignamente

algumas cenas do cotidiano. É, para ela, uma verdade icnográfica, na qual se apresentam a subjetividade de quem fotografou, a intenção ou ausência dela, portanto, um “[...] fragmento que permite, aos olhos sensíveis, refletir e aprender mais sobre os meninos e meninas, considerando que são criações e recriações de diferentes realidades.” (Kossoy *apud* Gobbi, 2011, p. 143).

Foi pensando exatamente nisso que muitas imagens foram utilizadas, pois a pretensão é mostrar ao leitor o passo a passo das crianças nos diferentes espaços da Emei e analisar aspectos que talvez, somente pela observação, tenham sido ignorados por nós. Vale lembrar que todas as profissionais participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como os pais das crianças envolvidas.

4.2 Pesquisa com crianças e a pedagogia da escuta

Com esta pesquisa, pretende-se também refletir sobre os estudos da infância acerca de um campo que vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas: o de pesquisa com crianças. Aqui, tentamos priorizar a escuta das crianças em defesa das culturas infantis, com base nos referenciais teórico-metodológicos que proporcionaram o devido suporte. Para que levássemos em consideração o ponto de vista das crianças nas pesquisas, foi exigido muito esforço, reaprendizagem de olhar e uma escuta atenta e sensível por parte da pesquisadora, pois, segundo os sociólogos da infância, é importante que haja um certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto para que privilegie-se o protagonismo infantil. Confesso aqui que foi um percurso desafiador e tarefa árdua, mas que me proporcionou o encantamento de rever, aprender e refletir sobre os maravilhamentos das culturas infantis.

Dar voz, no entanto, tem aqui um duplo e imbricado significado a ser destrinchado para que possa ser alvo de reflexão. Um sentido é o de que pesquisadores assumem a posição política de olhar para uma

minoria sociológica, as crianças, grupo social até então historicamente ausente nas pesquisas, e que passa a ser considerado conceitualmente autônomo. O segundo sentido é o de levar em consideração a participação das crianças nas pesquisas e ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir. (Marchi, 2018, p. 729)

Para que fosse reconhecida e respeitada as diferentes vozes presentes no campo da pesquisa, foi necessária uma abertura para a escuta e observação das diversas formas de expressão das crianças pequenas para que, assim, estas pudessem se tornar as protagonistas do estudo, de forma que fosse endossado o “com” as crianças, evitando o somente o “sobre” as crianças.

Com a ideia de detectar até que ponto adultos pesquisadores compartilham da participação das crianças nas pesquisas, ressaltamos quatro eixos essenciais a serem considerados nos estudos sobre os contextos e sobre os novos desafios teórico-metodológicos:

- 1º. A comunicação estabelecida entre adultos e crianças;
- 2º. as negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos;
- 3º. as relações travadas com os sujeitos-crianças;
- 4º. a forma de participação das crianças a partir das escolhas dos procedimentos metodológicos. (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 15)

As diferentes táticas que surgem com a mudança no estatuto teórico da criança e da infância ocorrem também junto com a mudança no seu estatuto social, com a promulgação da Convenção sobre os Direitos da Criança, em 1989 (Marchi, 2018, p. 733). A autora explica que, na Convenção, foi garantido às crianças o direito de participação e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito; assim, esse direito foi rapidamente também levado em conta nas pesquisas. Dessa forma, surgem então:

A diversidade de ferramentas e estratégias, muitas vezes denominadas de etnografia e seus adjetivos, utilizadas para “ouvir” e registrar apresenta-se expressa por fala, voz, o que dizem/pensam,

escuta sensível, narrativas infantis, ponto de vista, olhares, discurso/perspectiva/experiências das crianças, universo infantil, com a palavra a criança, a lógica da criança etc. Essas ferramentas e estratégias indicam que os pesquisadores vêm exercitando e experimentando um conjunto de procedimentos aqui denominados de “conversas com crianças” para garantir desde o acesso e a construção de vínculos até sua escuta. (Spinelli, 2012, p. 116)

Como todo estudo recente, esbarramos com alguns desafios. Um deles, senão o maior, é a recente discussão sobre ética nas pesquisas com crianças.. Segundo Marchi (2018), o modo tradicional de se fazer pesquisa com os pequenos se dá na área da Psicologia, pois, até então, os psicólogos eram os mais habilitados em “escutar a criança” e em a “observar sistematicamente”. Segundo a autora, esses procedimentos são hoje fortemente criticados por negligenciarem os direitos, as emoções e a ação das crianças no processo de pesquisa, tratando-os como criança-objeto que nem ao menos sabia que estava sendo observada/estudada (Marchi, 2018, p. 734).

Diante do exposto, ao serem buscados referenciais teóricos-metodológicos para tal pesquisa, foram encontrados materiais passíveis de reflexão. Nesse sentido, aqui cabe uma provocação. Alguns pesquisadores se caracterizam por elegerem a criança como sujeito da pesquisa, e, a partir daí:

[...] esforçam-se para provocar a escuta, criando e inventando modos e jeitos para a observação, os registros, a coleta de dados, a seleção, a análise por meio de relações, interações, narrativas, experiências, manifestações, representações, expressões, olhares, perspectivas, percepções, ações, vivências, interpretações, sentidos, dizeres sobre aspectos e saberes que definem a criança e caracterizam a infância na escola. (Spinelli, 2012, p. 116)

Compreende-se que a pesquisa com crianças deve estar para além do ouvir. É fundamental que haja intencionalidade. Portanto, a partir deste ponto, optamos por utilizar a palavra escutar no lugar

de ouvir, pois compreendemos que abarca o significado que gostaríamos de transmitir, ao nos referirmos sobre escuta de crianças queremos nos referir a dar à elas importância e atenção necessárias para que se sintam verdadeiramente ouvidas, usem palavras ou não. Assim, é necessária a compreensão verdadeira da criança como protagonista para uma real observação dos fatos e, então, uma análise mais verídica possível. Analisar, refletir e problematizar junto com as crianças são condições fundamentais para situá-las sobre a suas condições no mundo e na escola, despertando criticidade e autonomia.

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (Sarmiento; Pinto *apud* Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 14)

Nesse momento, gostaríamos de tocar em uma questão delicada. Para que os procedimentos da pesquisa seguissem seus cuidados éticos, respeitando e analisando os fatos da maneira mais verídica possível, os estudos revelam que o método mais eficiente seria o etnográfico. Porém, é importante destacar que o tempo do mestrado não é suficiente para a realização de tal estudo mais aprofundado; por isso, optou-se pela pesquisa-intervenção, entendendo ser este um tipo possível no momento que oferece o rigor e cuidados necessários para escutar atentamente as crianças da maneira mais respeitosa que elas merecem, dentro do espaço-tempo disponível para a realização da pesquisa. Sendo assim, buscaram-se algumas estratégias de **entrada no campo** utilizadas por pesquisadores que realizam etnografias sobre/com crianças.

A **entrada reativa** que Corsaro (2005) e Corsaro e Molinari (2005) indicam como sendo uma boa estratégia para a entrada e aceitação do investigador no campo da pesquisa refere-se à postura de não agir como os outros adultos do contexto escolar. Assim, o pesquisador deve circular por locais onde geralmente os adultos não circulam (área dos brinquedos, caixa de areia, trepa-trepa, etc) e, uma vez nesses espaços exclusivos das crianças, não deve fazer perguntas nem dar ordens ou iniciar qualquer contato ou ação; deve simplesmente esperar que as crianças tomem a iniciativa da interação. O investigador apenas reage, portanto, ao contato estabelecido pela(s) criança(s). Nesse sentido, o papel ou a face que assume no campo é o de um “adulto atípico” (Corsaro, 2005). Isso porque ele não se comporta como outros adultos do contexto escolar, com a intenção de fazer as crianças acreditarem que é apenas mais um amigo (um membro da cultura de pares local). Uma vez estabelecida essa (falsa?) identidade junto às crianças que se pretende observar/investigar, o pesquisador tem o caminho aberto para entrar na vida das crianças, participar, quase como membro nativo, das suas culturas de pares e, enfim, fazer todas as perguntas, mas isso, quando elas não se fazem mais necessárias, pois o investigador já estará **desde dentro** compreendendo o que está a ocorrer na **tribo** que observa. (Marchi, 2018, p. 735)

Dessa maneira, buscou-se adentrar no universo da pesquisa da maneira mais respeitosa e ética possível, explicando nossos procedimentos ao grupo com o qual trabalhamos. No sentido legal e moral, tivemos o cuidado e a delicadeza de obtermos o consentimento/autorização não somente dos responsáveis, mas também das próprias crianças.

Ao longo de todo o processo de observação, buscamos inspirações nos autores aqui já citados (em especial, Mário de Andrade e Manuel Sarmiento) e tentamos me colocar como pares dessas crianças que me receberam tão receptivamente com seus olhares e perguntas curiosas.

Diante do exposto, sentimos necessidade de discorrer a respeito da Pedagogia da escuta e para tal me apoio em Carlina Rinaldi (2016), pesquisadora italiana, da região de Reggio Emilia.

Segundo a autora, a escuta permite buscar significado naquilo que é dito pelas crianças, pois elas buscam por isso desde que nascem. Complementa ressaltando que, tanto para adultos quanto para crianças, compreender significa desenvolver uma teoria interpretativa que dê subsídios para que interpretem o mundo ao seu redor. Dessa forma, as crianças podem revelar como se sentem, pensam, questionam e interpretam a realidade na qual vivem. De acordo com a autora,

A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas. Desde o nascimento, as crianças desenvolvem essa atitude de fazer parte da identidade dos outros. (Rinaldi, 2016, p. 235)

Nesse sentido, buscamos escutar as crianças e o que elas tinham a dizer sobre os espaços da escola na qual passam a maior parte do tempo. Tomamos todas as precauções para que a nossa escuta fosse ao encontro do que Rinaldi (2016) aponta, a saber:

A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros [...].

A escuta precisa ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.

A escuta deve reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.

Escutar a nós mesmos – “escuta interna” – nos encoraja ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.

Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no campo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.

A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza [...].

A escuta produz perguntas, não respostas.

A escuta é emoção [...]

A escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros.

Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.

Escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas.

Escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.

Escutar é a base de qualquer relação [...].

A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta” em que se aprende a ouvir e a narrar [...]. (Rinaldi, 2016, p. 236)

A autora afirma que desde o nascimento as crianças têm voz, que sabem como escutar e que querem que os outros as escutem. Complementa que escutar é uma predisposição inata presente desde a chegada do bebê ao mundo; portanto, a escola deve ser “um contexto de múltipla escuta”, envolvendo todos os profissionais da instituição, individualmente e em grupo, que devem escutar a si mesmos e aos outros.

Foi nessa perspectiva que buscamos escutar o que as crianças tinham a dizer sobre os espaços da escola, suas inquietações, seus desejos e seus anseios. Esclarecemos que as contribuições de mudanças trazidas por elas serão efetivadas na medida do possível; caso contrário, pergunta-se: por que e com qual finalidade escutar as crianças?

4.3 Estabelecendo diálogo com crianças: como proceder

Dado que o percurso sobre a concepção de criança e infância foi se construindo ao longo da história e se constitui a partir de processos históricos, culturais, educacionais, sociais e políticos,

expressando o que a criança pode, não pode e se tem direitos e deveres, vimos a dificuldade – porém, a necessidade também – de compreendermos as crianças como atores sociais e, então, possibilitar visibilidade e voz a elas, a fim de realmente sabermos o que sentem e o que pensam, garantindo e respeitando seu direito de livre expressão.

Dar visibilidade às crianças: suas falas, expressões, sentimentos, gostos, gestos. Esse é um grande desafio que se tem colocado a professores e pesquisadores da educação, preocupados em entender a infância: o que pensam as crianças a respeito da escola, do trabalho, das brincadeiras, dos seus colegas, dos seus professores e dos adultos em geral? Enfim, o que e como a criança vê, sente, pensa a respeito desse mundo que já estava pronto quando ela chegou? E como interage com ele? São questões que, a partir do momento em que são feitas, apontam para uma concepção de criança capaz, que faz, pensa, conhece, atua, explora e modifica o que está à sua volta. E revelam a necessidade de se dar voz (não necessariamente a fala) para que esses seres de pouca idade manifestem as suas teorias a respeito da vida. (Silva, 2004, p. 233)

Nesse sentido, tentando romper as barreiras adultocêntricas, as crianças são chamadas a serem ouvidas para além do sentido literal dessa palavra. Colaborar com a pesquisa que se organizou em forma de diálogo é colocar em prática todos os avanços alcançados com os estudos sobre a infância. É realmente acreditar na criança como um ser potente, competente e capaz de transmitir opinião de maneira crítica sobre sua rotina, o meio em que vive e suas interações.

Para Graue & Walsh (2003) a investigação com crianças se configura como “um modo disciplinado e sistemático de conviver com as crianças que sabem mais acerca do seu mundo do que o investigador”. De acordo com essa perspectiva, ninguém melhor que a própria criança para relatar o seu mundo e a sua vida. (Reis; Silva, 2013, p. 2537)

Dessa forma, dar visibilidade às crianças – e com isso queremos dizer fazê-las conscientes de que elas mesmas são atores sociais; um escutar atento; e um observar com sensibilidade suas expressões, seus sentimentos, seus gestos e suas frustrações – é uma das maneiras de pensar na pesquisa enquanto interlocução entre pesquisadores e crianças.

A pesquisa com crianças não se trata de algo simples, principalmente no que tange as questões de ordem metodológicas.

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante flexibilidade investigativa. [...] a não projetar o seu olhar sobre as crianças colhendo delas apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (Sarmento; Pinto, 1997. p. 78)

Portanto, parte-se da premissa de que a relação estabelecida entre o adulto pesquisador e a criança deva ser de mediação e interação possível para se estabelecer um diálogo. Para isso, é necessário problematizar essa ação refletindo de que forma essas vozes serão interpretadas e levadas, enquanto registros, para a pesquisa.

Nesse sentido, é fundamental aprofundar um ponto de equilíbrio no que se refere à participação de adultos e de crianças; no caso das crianças, se não é mais aceitável subestimá-las, também tem que se ter cuidado para não superestimá-las na escolha dos procedimentos metodológicos. Esta concepção provoca uma diferença nos estudos sobre as infâncias, pois se a criança é ativa, o adulto jamais será passivo e vice-versa. Por causa disso, as relações precisam ser descritas e consideradas dentro de uma possibilidade de reciprocidade. (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 15)

É importante evidenciar que o pesquisador precisa conhecer as crianças que irão compor a pesquisa e deve se ter lucidez de que esse processo exige movimento e criatividade para não deixar que a opinião das crianças seja somente descrita no texto sem que haja nenhuma análise.

Além disso, o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças. Relativamente às metodologias seleccionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projecte o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é o reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir da ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologias. (Sarmiento; Pinto, 1997, p. 8)

Além da necessidade de se desnudar do olhar adultocêntrico para que possamos enfim escutar as crianças, a participação delas nas entrevistas requer demais cuidados em relação às questões éticas, pois as crianças explicitamente expressam uma relação de respeito ou de desrespeito em relação ao adulto.

[...] a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância. (Fernandes, 2016, p. 763)

Afinal, como proceder? Deveríamos manter os sujeitos desinformados acerca do fato de estarem sendo investigados, não lhes sendo sequer solicitado consentimento? Ou pedimos o consentimento, mas o resto é decidido e controlado pelo adulto? Ou, ainda, deveríamos implicar as crianças na pesquisa, informando-as sobre os objetivos da pesquisa, solicitando o consentimento e possibilitando-lhes influenciar a forma como decorre a sua participação?

Para ajudar a responder a essas questões, Alderson e Morrow (*apud* Fernandes, 2016, p. 764) trazem a proposta de um roteiro ético na investigação com crianças que conta com diversos aspectos a serem considerados. O primeiro aspecto identificado pelas autoras se relaciona com a forma como os objetivos da investigação são definidos. O segundo, com os custos e benefícios associados à pesquisa, no qual é questionado se as crianças poderão correr ou suportar alguns riscos em relação a tempo, inconveniência ou embarço, levando em consideração a possibilidade de as crianças poderem se beneficiar com a sua participação na pesquisa. O terceiro aspecto diz respeito a questões de privacidade e confidencialidade desde o início da pesquisa, salvaguardando o direito caso os sujeitos optem por desistir da pesquisa a qualquer momento, devendo ainda haver o cuidado com a escolha dos espaços nos quais a pesquisa ocorre, para que não haja ruídos ou intromissões que condicionem a recolha da informação. Um quarto aspecto considera a forma como são selecionados os participantes na pesquisa, priorizando o princípio de não exclusão, e o quinto aspecto é relativo ao consentimento.

Para esta pesquisa, optou-se por manter as crianças informadas desde o início, levando em consideração seu consentimento individual, mesmo que o Termo de Consentimento

tivesse sido permitido e assinado pelos responsáveis, tentando ao máximo manter uma relação de confiança entre a pesquisadora e as crianças.

4.4 As observações, as conversas com as crianças e suas respectivas análises

A Emei São Paulo atualmente mantém sua estrutura física bem próxima à da construída originalmente, sendo este um dos principais motivos para a escolhermos como território da pesquisa. Ao longo dos anos, o prédio passou por algumas reformas estruturais, porém, ainda hoje é possível observar algumas estruturas como azulejos, vigas e colunas originais.

Este capítulo está escrito na primeira pessoa, pois, uma das pesquisadoras, apresento a pesquisa empírica por ela realizada. Faço um resgate fotográfico dos espaços concebidos originalmente e os comparo com fotos dos espaços atuais. Também descrevo os ambientes e como são utilizados; e apresento as observações realizadas por mim e suas análises, assim como as conversas que tive com as crianças. Busquei fazer uma correlação entre o propósito original dos ambientes e as falas e observações atuais, valendo-me das legislações históricas e atuais e inferências ao longo desse processo.

Vale lembrar que as observações foram realizadas no período de outubro a novembro de 2019. Assim, nesse momento e após as conversas com as crianças, busquei analisar as seguintes categorias: “ambiente”, “brincar” e “intencionalidade pedagógica”.

Antes de iniciar as observações e produzir os dados dessa realidade, conversei com a coordenadora pedagógica e com o diretor da unidade sobre a pesquisa e a possibilidade de acompanhar a rotina de uma turma pelos ambientes da Emei. Ambos estavam há pouco tempo à frente da gestão da unidade e foram designados no cargo. O diretor está há dois anos na unidade e há três como diretor em Emei, substituindo a diretora efetiva, que

no momento ocupava outro cargo na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Ele relatou que, apesar da pouca experiência na Educação Infantil, tem se esforçado para comparecer às formações mensais da Divisão Pedagógica (Diped) oferecidas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) e, com isso, explica que vem obtendo um olhar mais sensível para a primeira infância, buscando escutar mais as crianças e suas famílias. A coordenadora pedagógica é uma professora da própria Emei que assumiu o cargo há alguns meses, pois o coordenador pedagógico efetivo encontra-se em licença médica. Mesmo com pouca experiência, senti pela conversa que tivemos um interesse genuíno pela pesquisa e que eles demonstraram estar propícios a realizar melhorias em prol das crianças e das infâncias acolhidas pela escola.

Expliquei o como seria o processo de observação e escutas das crianças. Comprometi-me a dar devolutiva da pesquisa, dividindo com os participantes, professoras e demais funcionários da escola o que fora analisado, para que, se possível e necessário, refletirmos e realizarmos conjuntamente algumas intervenções à luz de minha conversa com as crianças, buscando sempre demonstrar respeito com todo o percurso formativo e histórico-social construído pela Emei.

A coordenadora pedagógica se mostrou muito solícita e disse que passaria minha proposta para o grupo de professoras (assim irei me referir ao grupo, já que não há professores do sexo masculino no quadro docente da Emei São Paulo, no momento). Pediu que eu retornasse na semana seguinte para ver se minha proposta havia sido aceita.

Na semana seguinte, mais precisamente, no dia 7 de outubro de 2019, retornei à Emei com a resposta de que as professoras da turma do Infantil II haviam partilhado minha solicitação com as crianças e, para minha alegria, professoras e crianças concordaram. Na semana anterior, encaminhei para as famílias um texto explicativo sobre a pesquisa e o Termo de Autorização.

Iniciei minhas observações na semana do dia 21 de outubro de 2019, já com as devidas autorizações dos responsáveis pelas crianças em mãos.

Ao chegar na sala onde as crianças estavam, fui apresentada a elas pela coordenadora pedagógica. Aqueles olhinhos atentos estavam todos voltados para mim. Confesso que estava um tanto nervosa e ansiosa, pois a aprovação por parte deles era muito importante para mim. Comecei a conversa:

— Olá! Meu nome é Adriana. Vocês sabem quem eu sou?

Para minha surpresa, aqueles olhinhos atentos demonstraram-se curiosos também. Muitas respostas surgiram ao mesmo tempo:

- Você veio fazer um trabalho para sua faculdade!
- Você quer saber o que a gente faz na escola!
- Você veio olhar a gente!

Tentei não deixar ninguém sem resposta, então, vali-me de uma fala que surgiu em meio às outras:

— Sim. Vim fazer uma pesquisa com vocês sobre os espaços da escola. Vocês podem me ajudar?

O unísono “sim!” me despertou a confiança de que eu precisava. Então, falei que passaria com eles alguns momentos pelos próximos dias e me despedi, informando que retornaria no dia seguinte.

Dessa forma, antes de iniciar a observação, elaborei um breve roteiro, pois compreendo não ser possível que tal procedimento parta do nada como uma folha em branco. Assim, entendo que o observador traz consigo suas experiências e visões de mundo. Portanto, meu objetivo foi tentar conhecer aquelas crianças que partilhavam o mesmo ambiente há mais de um ano, mesmo tendo ciência de que seria muito difícil dar conta de tudo – ou seja, de que eu estaria ali observando somente uma parcela do todo – e com a

clareza de que não estaria buscando por resultados prévios ou afirmações teóricas. Busquei adentrar no ambiente em minha inteireza e da forma mais respeitosa possível, na tentativa de não somente falar **das** crianças, mas também falar **com** as crianças, na busca por uma escuta genuína.

Em meu primeiro dia de observação participante, optei pela escuta sensível como resultado de um processo de exploração, de modo a facilitar minha aceitação no campo de pesquisa pelos grupos de pares infantis e pela entrada reativa (CORSARO, 2005), mesmo não sendo este, a meu ver, um estudo etnográfico por razões já aqui mencionadas. Entendo que esta é a maneira mais adequada para que minha aceitação fosse facilitada gradualmente. Assim, fui à escola no horário do almoço das crianças. Dessa maneira, elas poderiam se alimentar e eu não seria o “centro das atenções”, garantindo que eu pudesse me sentar com elas em uma tentativa de aproximação espontânea.

Figura 9 – A caminho do banheiro



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando cheguei, as crianças estavam se dirigindo ao banheiro para lavarem as mãos. Elas estavam em fila e a professora, na frente.

O banheiro da Emei São Paulo mantém seu projeto original, com pouquíssimas alterações estruturais comparadas à obra inicial de quando era PI. As pias são baixas, o que permite autonomia às crianças no momento de higiene. Aparelhos à altura das crianças e as áreas de espaço comum livres são elementos presentes nos prédios do PI que representam uma concepção de criança capaz, permitindo mobilidade e garantindo o direito das crianças se movimentarem livremente na escolha das tarefas a serem realizadas.

Material para as instalações sanitárias – Além dos vasos, pias e banheiros já mencionados, recomendamos ainda: Saboneteira e sabão, espelho (à altura das crianças), depósitos para toalhas de papel, coletores de lixos. (São Paulo, 1970, p. 29)

As instalações sanitárias da Emei São Paulo mantinham-se quase 100% em sua originalidade.

Figura 10 – Vamos lavar as mãos?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Contudo, o mesmo cenário mostrou-se antagônico ao mostrar uma funcionária da empresa terceirizada de limpeza à disposição

das crianças só para distribuir o papel toalha na tentativa de que não haja desperdício ou mau uso. Sarmento (2005) aponta que a questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos.

No entanto, se a evolução das ciências sociais que estudam a infância seguiu no sentido do reconhecimento da autonomia das formas culturais, a inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra, em boa medida, por realizar. (Sarmento, 2005, p. 370)

Por meio do excerto, analiso que, a partir da concepção de que a noção do espaço é construída social e historicamente e é constituída e constituidora dos seres humanos e que a organização do ambiente no trabalho com crianças está intimamente ligada às relações que ali se dão, percebo que, mesmo com os estudos aprofundados da infância pelas Ciências Sociais (isso inclui o ambiente em que elas ocorrem), ainda há muito a se realizar no sentido de reconhecer e visibilizar essas infâncias. Ou seja, já que estamos em um ambiente que pertencem às crianças, local no qual que passam a maior parte de seu dia quando estão em vigília, por que não ensiná-las e confiar nelas mesmas para usar o papel toalha para secar as mãos de forma autônoma, de forma que elas realmente sejam inseridas no contexto social?

As crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. (Sarmento, 2005, p. 370)

Assim, compreendo que as diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades sobre cuidar e educar das crianças pequenas, assim como as relações diretas das crianças com os adultos, explicitam as concepções que o último grupo carrega sobre o outro.

As atividades no Parque serão livres, mas a liberdade não implicará indisciplina; ao contrário, realizando-as em grupos, sob cuidadosa orientação, mais depressa conduzir-se-ão as crianças à compreensão do valor do auxílio mútuo entre aqueles com quem privarem, de quem receberem, influências e sobre quem exercerem também influências. Por outro lado, instintivamente, serão levadas a reconhecer a necessidade da disciplina para a boa marcha de qualquer trabalho e, interessadas que estejam na sua exceção não cabendo aqui interpretar a falta de interesse, que não existe quando a atividade é livre – acabarão as crianças por imporem hábitos disciplinares a si mesmas. Desenvolvendo tal prática teremos, pois, implantada no seio da infância a disciplina social, disciplina no duplo sentido; de cada um dominar-se a si mesmo, praticando ações que não afetem o bem geral da coletividade; de cada um respeitar as realizações alheias e os empreendimentos coletivos. (São Paulo, 1930, p. 25)

Desse modo, a preocupação com o desenvolvimento da autonomia das crianças estava presente na rotina dos PIs. Proporcionar educação, considerando a criança em sua integralidade, era objetivo para a construção da personalidade e resolução de conflitos de forma crítica, inserindo-as desde a mais tenra idade no contexto social com ideais de coletividade. Dessa forma, não vejo com bons olhos a interferência praticada pelos adultos em praticamente tudo – alimentação, higiene e até o brincar.

Nesse caso, entendo que o ditar regras, disfarçado de ajuda, só afasta a criança de sua capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si própria. Ou seja, vimos que a importância de proporcionar situações que levem em conta regras, valores, a perspectiva pessoal e a perspectiva do outro, já apontadas em meados dos anos 1930, é então desprezada quando um adulto é colocado à disposição unicamente para ceder o papel toalha, evitando o gasto em demasia, ou outra situação que desagrade o olhar adultocêntrico. Os banheiros e o refeitório ficam presentes no projeto inicial dos PIs, tal como é possível situar pelo seguinte excerto, que seria a construção anexa.

Construção Anexa: – O Parque terá o seu edifício construído, de preferência, no centro do terreno. Aí ficarão instalados: a secretaria, os gabinetes médico e dentário, a sala de professores, a biblioteca, o almoxarifado, o refeitório, a copa, a cozinha, os vestiários para meninos, meninas e professores (incluindo-se lavatórios, chuveiros e aparelhos sanitários). (São Paulo, 1930, p. 7)

O refeitório é um espaço que possibilita movimentos de aprendizagens. Diariamente são servidas quatro refeições durante o turno de funcionamento da unidade. Porém, o uso do refeitório não se restringe somente às práticas alimentares. Por conta de suas dimensões privilegiadas e de seus equipamentos – sete mesas retangulares e cerca de 50 cadeiras –, inúmeras reuniões, formações e eventos acontecem nesse espaço: reuniões de pais; reuniões gerais com as professoras e pais; e atividades com as crianças. Tal fato é elucidado pela conversa que tive com Alice¹:

Pesquisadora – O que você faz no refeitório?

Alice – A gente come, a gente dança... No palco! Come, dança! Fica sentado quem quiser, aí depois, só ouve música, e quem quiser dançar pode dançar!

P – O que mais você faz no refeitório?

A – Pode fazer brincadeira quando tá chovendo... pode brincar de corre cotia.

P – Corre cotia? De que mais que dá para brincar lá?

A – Brincar de pega-pega... de bambolê... é... pode brincar de muita coisa legal...

Para Guilherme, o refeitório também é um ambiente que proporciona vivências para além de se alimentar:

Pesquisadora – O que você faz no refeitório?

¹ Após os devidos esclarecimentos e autorizações fornecidas pelas crianças e seus responsáveis, optei por utilizar os nomes reais delas nesta pesquisa. Fiz essa opção na tentativa de respeitar as preciosas contribuições que as crianças proporcionaram e, dessa forma, corroborar a concepção da criança como ator social.

Guilherme – A gente come, a gente conversa, a gente usa o banheiro lá. E a gente dança e canta!

Em uma de minhas conversas com Isabel, também pude concluir que o ambiente do refeitório lhe agradava e possuía inúmeras utilidades:

P – E no refeitório, que que você faz?

Isabel – Nós lancha... Escova os dentes... aí depois não dá pra fazer a fila, nós senta na roda e lê uns livrinhos... aí depois se as professoras chamar... nós vai pra sala dormir. Mas hoje, nós não vai dormir porque nós vai tomar banho de mangueira!

Ainda sobre o que fora apontado no excerto, a respeito da Construção Anexa, identifiquei o ambiente do palco.

Figura 11 – Palco – data aproximada: 1950



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 12 – Palco nos dias atuais



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

Concebido originalmente para receber as manifestações folclóricas e demais apresentações que vislumbram o protagonismo das crianças, o palco não sofreu grandes mudanças em sua estrutura física. Pelas fotografias, observo que o piso de madeira foi substituído pelo piso frio e que hoje está coberto com um tatame de EVA. As lâmpadas fluorescentes foram substituídas por refletores de LED e a pintura foi refeita. Atualmente, o palco serve para acolher as crianças nos dias de chuva, servindo como um espaço a mais para brincadeiras. Por ficar no ambiente que abarca o refeitório, as crianças o concebem como um único ambiente, onde podem tomar as refeições, ensaiar para apresentações e brincar, pois lá também são disponibilizados alguns brinquedos e livros em cantos de interesse, tal como relatam as crianças Maria Gabriela, Ana e Alice.

P – O que você faz no palco?

Maria Gabriela – A gente ensaiou.

P – Ensaíaram o quê?

MG- A nossa música, porque quando chegar o dia do nosso... da nossa festa, né? A gente vai começar a dançar.

P - E essa música vocês que escolheram?

MG - Sim, a gente escolheu.

P - Que música vai ser?

MG - A gente escolhe de gatinha, porque a gente é gatinha, a Sofia, eu e a Isabela.

P - O palco é um outro espaço da escola. O que você faz lá?

Ana - Eu danço e eu brinco de um monte de coisas.

P - Do quê?

Ana - A gente corre lá dentro do palco.

P - Pode correr lá?

Ana - Não, mas a gente corre.

P - Tem brinquedo lá?

Ana - Bem, em cima do palco não, mas tem muitos embaixo.

P - Quais brinquedos tem lá?

Ana - De monta-monta, bicho de pelúcia e, ah, livros!

P - Você gosta?

Ana- Gosto.

Este é também um aliado para dias mais frios e chuvosos, como nos conta Alice:

Pesquisadora - Quando está chovendo? Assim, que chove muito na escola, vocês ficam onde?

Alice - Ficamos na sala, no refeitório... é... ficamos só aí.

Figura 13 – Construção anexa



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.

Dando prosseguimento às minhas observações, continuo minha narrativa com as crianças se dirigindo à mesa de serviço. Observo com certa graça quando todos se debruçam para ver o que será servido; então, percebo que não existe um cardápio fixado em algum lugar de fácil visualização para as crianças no refeitório, o que me aponta que o cardápio afixado semanalmente no mural de entrada da escola não foi trabalhado previamente com as crianças e da forma como ele foi escrito (somente texto, sem fotos ou figuras) também aponta que é somente para leitores, no caso, adultos.

A preocupação com o nutrir é oriunda dos PIs, contexto no qual, conforme já discutido anteriormente, a preocupação com a saúde das crianças parqueanas perpassava por todo o projeto. Dessa maneira, a preocupação com a alimentação era explícita nas legislações e na rotina:

De importância capital será a assistência alimentar, pois, o número de desnutridos na população infantil cresce assustadoramente, dia a dia. O próprio exercício físico, ministrado no Parque com o gasto de

energia que acarreta, surtiria efeitos contrários aos desejados, quando praticado por crianças subalimentadas. Deverão ser preparadas no próprio Parque e oferecidas gratuitamente merendas variadas e de alto valor nutritivo, tendo em vista as necessidades maiores da criança. Sendo imprescindível o fornecimento de rações adequadas, tal serviço deverá ser orientado por um nutricionista. No refeitório reunir-se-ão as crianças para merendar, sob as vistas dos orientadores e educadora sanitária. (São Paulo, 1930, p. 12-13)

Atualmente, a preocupação com a alimentação na Emei São Paulo pode não estar mais no âmbito da desnutrição infantil, porém, está relacionada ao cuidar, ao educar e à aquisição de hábitos alimentares saudáveis, já que as crianças passam oito horas na escola e recebem quatro refeições nesse período, como apontado no currículo da cidade:

O modo de introduzir situações organizadas pedagogicamente propicia a construção da autonomia por parte das crianças e também evidencia o cuidado por parte do adulto. Por exemplo, o modo de se alimentar, que vai da mamadeira do bebê ao uso dos talheres e autosserviço, demonstra uma evolução necessária ao desenvolvimento social e a autonomia que se deseja. (São Paulo, 2019, p. 157)

Portanto, desde a origem dos PIs, concebe-se o momento da alimentação da criança como oportunidade de não apenas nutrir o corpo, mas também de exercitar uma vivência social para o desenvolvimento da autonomia e coletividade.

Figura 14 – Distribuição do copo de leite



Fonte: São Paulo (1937).

No momento do almoço na Emei São Paulo, as crianças, em sua maioria, servem-se sozinhas, e as que solicitam auxílio da ATE são prontamente atendidas. A ATE orienta que as crianças, após se servirem, sentem-se nas mesinhas em grupos de seis ou sete. Observo que as crianças se sentam onde desejam de acordo com o grupo a quem têm afinidade e noto que um grupo dos meninos se sentam juntos, separados das meninas. No cardápio do dia, é servido macarrão (que parece agradar ao paladar de todos), proteína texturizada de soja, abobrinha refogada e melancia.

Davi (6 anos) – Eu gostei do macarrão! Aquele lá assim ó... parafuso!

Percebo que a prática alimentar se trata de um ótimo contexto para múltiplas aprendizagens entre os pares. Diferentemente do que acontecia nos PIs, na ocasião das refeições, não há muita interferência dos adultos e, de um modo geral, a complexidade da rede de relações presente nesse ambiente e tempo nos permite

interpretar que as crianças aprendem no refeitório a, sobretudo, cuidar e ser cuidado; e se nutrir no sentido mais amplo da palavra.

É um ambiente feliz. Há barulhos de conversas, risadas e tilintar de talheres. Algumas crianças repetem a refeição.

Figura 15 – Self service



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 16 – O que tem para o almoço?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 17 – “Hora do lanche, que hora mais feliz!”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante minhas observações e anotações, sou abordada por Isabel, que fala: “não é legal brincar na sala porque a sala é pequena!”. Logo, nossa conversa é interrompida pela professora, que chama as crianças para a sala, sinalizando que o horário do almoço acabou.

Isabel não sabe, mas seu descontentamento com o tamanho da sala de aula de sua escola já foi preocupação que constara nos documentos oficiais sobre os PIs:

SALAS DE AULA E DEMAIS DEPENDÊNCIAS – Número de salas de aula depende da área disponível e do número de alunos matriculados. Tamanho das salas – O ideal é que se tenha de 75,00m² a 80,00m², para 20 ou 25 crianças, no máximo. Evidentemente, o tamanho de sala, recomendado aqui, há de parecer muito exagerado em vista do que se usa estabelecer e aceitar entre nós. Esclarecemos, no entanto, mais uma vez, que estamos pensando em instalações ideais que talvez sejam aceitas ou exigidas por todos quando se formar entre nós uma mentalidade favorável à educação pré-primária, que é, sem nenhuma dúvida, a base da nossa estrutura educacional e a razão do sucesso da formação integral do indivíduo. Sendo de forma quadrada e bem espaçosa, as salas oferecem muitas vantagens, a saber: Podem ser dispostos ali muitos centros de interesse; Consegue-se melhor e maior espaço livre para os brinquedos dramatizados, atividades de construção, carpintaria, etc. A professora pode estar sempre perto de todas as crianças com mais possibilidade de ouvi-las e orientá-las. (São Paulo, 1970, p. 25-26)

A preocupação de Isabel sobre a necessidade de um espaço amplo no qual ela pode se movimentar e brincar com os colegas é tão importante que é abordado por outros autores mais contemporâneos. Nesse sentido, Horn (2004), citando Rosseti-Ferreira (1999), afirma:

[...] não basta a criança estar em um espaço organizado de modo a desafiar suas competências; é preciso que ela interaja com esse espaço para vivê-lo intencionalmente. Isso quer dizer que essas vivências, na realidade, estruturam-se em uma rede de relações e

expressam-se em papéis que as crianças desempenham em um contexto no qual os móveis, os materiais, os rituais de rotina, a professora e a vida das crianças fora da escola interferem nessas vivências. (Rossetti-Ferreira *apud* Horn, 2004, p. 15)

Ao chegar na sala, percebo com clareza o que Isabel havia dito quando estávamos no refeitório: a sala é pequena.

Figura 18 – Sala de Atividades (data aproximada: 1950)



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 19 – Sala de Atividades nos dias atuais



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

A partir das fotos, é possível perceber que as maiores mudanças ocorridas nas salas que acolhem as crianças se deram no mobiliário, piso e pintura. Optei por manter a nomenclatura na legenda da foto de meados dos anos de 1950, “Sala de Atividades” pois era dessa forma que se nomeava a sala de acolhimento das crianças. Atualmente, as salas são os ambientes que recebem as crianças e as separam por agrupamentos.

Na época dos PIs, as crianças de diferentes idades tinham espaços em sua rotina para o convívio e a troca. Essa importante interação é vista até hoje com bons olhos pela legislação vigente, como pode-se observar no trecho do Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015b):

As rotinas devem ser planejadas para promover oportunidades de interação entre pares e com crianças de idades diferentes; interação de bebês e crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental

com materiais diversos, em espaços organizados como ambientes diferenciados [...]. (São Paulo, 2015b, p. 28)

Assim, analiso que os agrupamentos por segmento não corroboram o que era proposto em meados dos anos 1930. Considerar as múltiplas infâncias em suas integralidades dá sentido social às diferenças, corroborando o processo de aprendizagem, já que este depende da interação. Portanto, compreendemos que organizar tempos e ambientes para que haja trocas entre as crianças de seu grupo com outras de diferentes grupos e faixas etárias impulsiona o desenvolvimento, já que tais vivências proporcionam que as crianças não apenas reconheçam-se, mas também reconheçam o outro e suas formas de expressão, de se relacionar e, portanto, de conviver.

É na sala de aula que as crianças são recebidas e passam a maior parte do tempo; e, por isso, é nesse espaço que ocorrem a maior parte das interações. Ali, elas brincam, dormem e realizam vivências com leitura, pintura, desenhos e diversos materiais proporcionados pelas professoras.

A bibliografia sobre os PIs aponta que:

[...] o mobiliário e demais equipamentos dependem do tamanho da sala e das condições gerais da construção. O espaço disponível para se guardar material, os problemas de luz e ventilação influenciam muito na escolha do material, sendo de todo importante não entulhar a sala de material, em prejuízo do espaço para o trabalho e o brinqueado das crianças (São Paulo, 1970, p. 27)

Nessa perspectiva, percebe-se que a sala possui muitas mesas, cadeiras, armários, caixas e demais equipamentos que comprometem o espaço e tornam o ambiente pequeno para realizar atividades que envolvam movimentos amplos. Isso faz com que as crianças fiquem sentadas para que possam brincar. Quanto a isso, Manuela (6 anos) explica:

— A prô que escolhe o brinquedo, com a mesa. A prô Má coloca o brinquedo e a gente monta...

Na maior parte do tempo, as crianças ficam sentadas nas cadeiras (adequadas para a faixa etária) que são distribuídas em mesinhas separadas em grupos de quatro. Os pertences das crianças são guardados do lado de fora, em um cabideiro de madeira fixado na parede à altura delas.

Tanto na fotografia antiga quanto na atual, pude notar a lousa pendurada na parede, assim como o alfabeto. A semelhança se dá também na postura das crianças: agrupadas em quatro, sentadas e separadas por mesinhas. A disposição do mobiliário também é apontada nas documentações da época:

Mobiliário (para classes de 25 a 30 crianças no máximo) mesas retangulares, com seis lugares, de altura adequada ao tamanho das crianças. Mesa e algumas cadeiras (4 ou 5) para o "Cantinho dos Livros". Cadeirinhas de madeiras em três tamanhos diferentes, para – atender às diferenças de tamanho das crianças. NOTA: É recomendável a escolha de mesas e cadeiras, móveis que permitam arranjos e mudanças diferentes, de acordo com as necessidades do momento. As mesas retangulares são melhores que as quadradas, porque oferecem mais espaços e facilitam o trabalho em grupo. As mesas em forma de semicírculo ou triangulares são muito boas, porque permitem arranjos muito cômodos, quando se juntam uma às outras. As cadeiras não devem ser pesadas, para que as próprias crianças possam removê-las de um lugar para outro. (São Paulo, 1970, p. 28)

As crianças começam a se preparar para dormir. Fico um pouco deslocada, pois elas estão apropriadas da rotina, organizam-se pegando seus travesseiros e cobertas da mochila e auxiliando a professora a arrastarem as mesas e cadeiras e a colocarem os colchões no chão. Percebo que não existe plano B para quem não deseja dormir. O material para o repouso das crianças também é destaque desde os PIs.

Material para repouso – camas portáteis de metal ou madeira: Estas podem ser substituídas por: Tapetes de chenille; Toalhas felpudas, Papelão (tipo corrugado). Nota: (devem ser devidamente marcados com o nome de cada criança, – lado onde ela se deita e põe a cabeça. Esse cuidado evita que as crianças ponham o rosto na parte que tenha, na véspera, tocado o assoalho). (São Paulo, 1970, p. 29)

Nessa perspectiva, compreendo que o momento de descanso tenha tido sua devida importância em meados dos anos 1930 já que, na época, o assistencialismo e o sanitarismo eram latentes, e as crianças de origem humilde muitas vezes eram privadas das horas de sono por falta de condições. Porém, atualmente, posso inferir que, após quase dois anos nessa rotina, as professoras tenham concluído que o momento do sono seja necessário por passarem oito horas de seu dia na escola ou por terem consultado responsáveis sobre o momento do sono. Seja como for, o sono já faz parte da rotina, como conta Maria Gabriela (6 anos):

— Na hora de dormir a gente dorme, depois a gente vai pro parque, e, mais tarde, do parque a gente vai pra cá...

Em consonância ao explicitado, Frago e Escolano (1998) ressaltam que o planejamento do trabalho é parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança, de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação. Dessa forma, analiso que a sala é pequena para tantos colchões e eu tenho que sair e ficar observando do lado de fora, pela janela. Então, as crianças se deitam (algumas se deitam no local que foi sinalizado pela professora), a porta é fechada, as cortinas são cerradas e a luz, apagada. As crianças agora estão descansando, o que indica que meu primeiro dia de observação chegou ao fim.

Figura 20 – Repouso pós-almoço



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Em meu segundo dia de observação, optei por esperar as crianças assim que chegavam à escola.

Na tentativa de permanecer como observadora participante na prática da escuta atenta, decidi sentar em uma das cadeiras da sala. A professora me disse que assim era a rotina de entrada na escola das crianças, pois queria novamente me colocar de maneira mais próxima possível delas. Os portões da unidade abrem às 8h. Aos poucos, elas vão chegando. Guardam suas mochilas e demais pertences no cabideiro. Gradualmente, as crianças vão entrando na sala e escolhem onde querem se sentar. Nesse sentido, a partir da observação e do que me trazem as crianças, percebo que suas escolhas são respeitadas:

Pesquisadora – Quem escolhe o lugar que você vai se sentar na sala?

Maria Gabriela – Eu escolho mesmo...

Alice – A gente chega e a gente escolhe...

Estela – Eu escolho o meu lugar...

Davi – Eu escolho onde eu sento, mas quando não tem lugar aqui nessa mesa, eu tenho que sentar em outro... [referindo-se à mesa que estava sentado naquele dia]

Portanto, é possível inferir que os princípios éticos de liberdade e autonomia, bem como o compromisso com a promoção do bem-estar de todos, estão sendo considerados nessa situação, já que as crianças escolhem seus lugares pela afinidade com seus pares, trazendo-lhes contentamento e bem-estar:

Pesquisadora – Por que que você escolheu se sentar ali hoje?

Maria Gabriela – Porque a Lívia tava sentada ali.

Alice – Eu quero muito sentar em vários lugares... eu gosto de conhecer amigos novos... e eu já criei muitos, mas muitos amigos...

Estela – Escolho os lugares, porque eu quero sentar com o Davi Francisco.

Noto que a professora organizou a sala previamente, de maneira que em algumas mesinhas tivessem copos coloridos; em outra, bichinhos de pelúcia; e em outra, alguns livros. Percebo que sua intenção foi a de que o ambiente fosse acolhedor para as crianças, com objetos que são do agrado delas. Nesse sentido, Barbosa (2009), no que se refere à categoria “intencionalidade”, afirma que:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2009, p. 8)

Dessa forma, enquanto as crianças que já chegaram aguardam os demais colegas, elas brincam nas mesinhas com copos coloridos que foram disponibilizados previamente pela professora. Porém, percebo que, por melhor que seja a intenção, a decisão não fora compartilhada com as crianças e, portanto, as crianças se

interessam pelo o que fora disposto a elas; e não fica claro se isso ocorreu pela natureza brincante das crianças ou se tais preferências são resultado de uma observação mais atenta por parte da professora, já que as crianças não foram unânimes sobre isso:

Pesquisadora – Quem escolhe os brinquedos que você vai brincar na sala?

Bruna – É eu que escolho os brinquedos.

Maria Gabriela – Ela pega e coloca na nossa mesa [referindo-se à professora].

Alice – Ela deixa lá, no chão, a gente vai lá e escolhe o brinquedo [referindo-se à professora].

Davi – A prô que põe brinquedo.

Sendo escolhido pelas crianças ou eleito pela professora, observo que o brincar é uma realidade na escola desde o momento em que as crianças são recebidas. Em especial sobre os jogos de construção, notamos que está para além do gostar das crianças: eles significam um ato importante na rotina das escolas de Educação Infantil, como afirmam Dubovik e Cippitelli (2018):

A experiência de construir é participativa, uma vez que é oferecida a um pequeno grupo de crianças. O ato de construção, é em si, um ato social que se enriquece pelo simples fato de compartilhar com outros um espaço e alguns materiais, por meio dos quais as crianças enfrentam diversos problemas construtivos [...]. Essas dificuldades são resolvidas com ajuda de “outro” ou de “outros”. Assim, nota-se a importância de oferecer contextos que proponham desafios que, ao serem lançados, são pensados, em muitos casos para serem selecionados de maneira cooperativa e em que as crianças tenham a oportunidade de analisar “juntas”, tomar decisões, buscar estratégias, mudá-las, confrontar ideias, fazer novas tentativas que são a base de novas aprendizagens. (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 18)

Porém, existem aqueles que não querem brincar com os copos e podem optar por bichinhos de pelúcia ou livros que estão

dispostos em uma mesinha no canto da sala, também previamente escolhidos e disponibilizados pela professora.

Maria Gabriela chega e logo se senta ao meu lado. Ela pega um bichinho de pelúcia e me mostra alguns livros que estavam na mesa ao lado. Neste momento, Guilherme também se aproxima. Ele observa o que estamos fazendo e logo pede: “Conta a história?”. Eu então começo a ler o livro. A história fala sobre alimentação e Guilherme me interrompe com a fala: “Eu como alimentos saudáveis” e Maria Gabriela não demora dizendo: “Eu também”. Eu olho para a figura de uma berinjela sorridente ilustrada no livro e digo: “Não gosto muito de berinjela”. Os dois acenam com a cabeça concordando e eu entendo como um pedido para continuar a leitura, e assim faço.

Concluo que essas duas crianças necessitam da interação com o adulto leitor e questiono a intencionalidade dos livros dispostos, já que a professora não estava disponível naquele momento.

O televisor da sala está ligado e transmite um videoclipe musical, porém, a professora o cobriu com um tecido na tentativa de fazer com que o aparelho desempenhe o papel de um rádio. Noto que a tentativa não obteve o resultado esperado pela professora, pois esta, ao ser questionada por algumas crianças, optou por desligá-lo.

Guilherme não aguarda o término da minha leitura e logo vai se juntar à outras crianças em uma das mesinhas. Maria Gabriela se abraça ao ursinho de pelúcia e fica me observando em silêncio enquanto faço meus registros fotográficos e escritos em meu caderno de campo sobre o que se passa na sala.

Enquanto isso, nas mesinhas, dois grupos de crianças sobem nas cadeiras, na tentativa de empilhar os copos de maneira a formar grandes torres, porém, a professora não autoriza a atividade. Algumas crianças, então, desistem da brincadeira de empilhar e se dirigem até a lousa para desenhar. Outras, porém, optam por se sentarem no chão e continuar com a brincadeira. Quanto a isso, Dubovik e Cippitelli (2018) salientam:

Os jogos de construção são experiências em que entram em jogo as relações espaciais. Em todo jogo de construção, o corpo e o movimento são uma referência fundamental, pois atuam no espaço, sendo o ponto de referência no mundo dos objetos. É assim que, nos jogos de construção, as crianças jogam e descobrem o complexo campo das percepções espaciais. Observações gerais com relação à descoberta e ao uso das relações espaciais nos contextos dos jogos e experiências de construção:

O chão como ponto de apoio.

A posição dos objetos.

A tridimensionalidade: espaço largo, alto, profundo...

A captação dos planos horizontal, vertical ou inclinado.

A noção de direção.

A noção de distância.

O limite.

As medidas naturais em espaços limitados.

O tamanho/a proporção.

A simetria.

O equilíbrio.

Entre outros. (Dubovik; Cippitelli, 2018, p. 20)

Figura 21 – Brincadeiras em sala



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 22 – Brincando de empilhar no chão

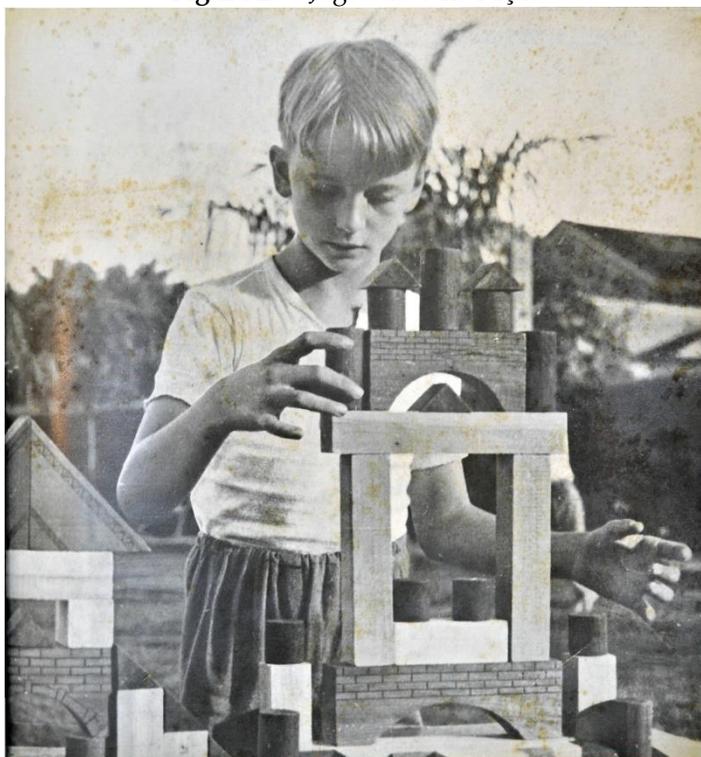


Fonte: Acervo da pesquisadora.

Os brinquedos e jogos de construção também foram explorados e apreciados na época dos PIs, atribuindo-lhes valor para o desenvolvimento da criança:

Visível é a tendência da criança, desde a mais tenra idade, para o desenho, a modelagem e a construção. O desejo inato de descobrir as possibilidades que o material lhe oferece desperta-lhe, bem cedo, a atenção para uma série de atividades: a descoberta da relação existente entre lápis e papel quando rabisca pela primeira vez; a possibilidade de modelar certas formas, utilizando material plástico; a improvisação de túneis, pontes, casinhas, com aproveitamento dos objetos que tem à mão; a curiosidade manifesta que a leva a quebrar os brinquedos para conhecer-lhe o interior. (São Paulo, 1930, p. 41)

Figura 23 – Jogos de construção



Fonte: São Paulo (1937, p. 48)

Nesse momento, a professora se ocupa com a leitura das agendas, em fazer a chamada no diário de classe e com demais afazeres. Dessa forma, não observa as crianças e, portanto, não acompanha a brincadeira, as relações e o aprendizado delas. A observação atenta faz parte de uma escuta ativa e a inferência feita é a que de pouco adianta todo embasamento teórico sobre os brinquedos de montar relatados desde os anos 1930 se o adulto mediador não estiver tão imerso quanto as crianças em suas experiências para acompanhar suas aprendizagens. As crianças sentem essa ausência, como relata Isabel:

Pesquisadora – A professora brinca com você?

Isabel – Não. Ela fica conversando com as outras professoras...

A legislação oficial que data de quase um século estabelece: “A educação pré-escolar deve se basear nas necessidades e interesses das crianças que, embora muito novas ainda, são ávidas de explorar, experimentar e perguntar; aprendem depressa e estão sempre desejando exibir suas habilidades” (SÃO PAULO, 1930, p. 18), o que ainda não se configura como uma realidade na rotina da sala da Emei.

O tempo passa rápido e logo chega o momento do café da manhã. As crianças, no total de 28, estão envoltas pelas brincadeiras e, para chamar a atenção delas, a professora resolve apagar as luzes da sala e pede que façam silêncio. As crianças assim o fazem, então a professora diz que é hora do café e que todos devem se dirigir ao pátio em fila.

As crianças obedecem, inclusive a Maria Gabriela, que estava sentada ao meu lado observando em silêncio. Despeço-me no corredor que dá acesso às salas. Aproveito para analisar este ambiente, que se conserva com seu guarda-corpo baixo e, portanto, oferece uma vista privilegiada para a área externa. Porém, foram instaladas grades para garantir a segurança das crianças. Notamos que antigamente as paredes do corredor eram usadas como espaço para a exposição de pinturas e outros desenhos das crianças. Hoje,

as paredes são revestidas de cerâmica e o piso é frio. Um espaço que poderia servir como ambiente para diversas experiências hoje só cumpre sua função de caminho para as salas.

Figura 24 – Corredor de acesso às salas (data aproximada: 1950)



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 25 – Corredor de acesso às salas nos dias atuais



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

Em meu terceiro dia de observação, pude notar com satisfação que havia sido aceita pelo grupo, pois, quando cheguei à escola no período da tarde, no fim do dia, as crianças estavam na sala, sentadas no chão em formato de roda, enquanto a professora estava sentada em uma cadeira ao lado de uma mesinha com diversos livros dispostos nela. Nesse cenário, os meninos e meninas me avistaram e me acenaram com naturalidade.

Figura 26 – Roda para escolha dos livros



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ao analisar a cena da figura 26, referente à organização do mobiliário, disposto de forma a proporcionar espaço livre suficiente para que as crianças se organizassem em uma grande roda, Leardini (2015) afirma que:

Bassedas, Huguet e Solé (1999) apontam que o espaço da sala se torna importante para as crianças porque é onde são recebidas quando chegam, jogam, brincam, descansam, lancham, interagem

com as outras crianças entre outros aspectos. No entanto, as autoras sustentam como critério fundamental que a organização seja polivalente e flexível de modo a prever e permitir às diversas interações e momentos da rotina estabelecida, com arranjos dos móveis, a transformação de lugares, os deslocamentos necessários para ampliar as possibilidades de brincar, se socializar, jogar, entre outros. (Leardini, 2015, p. 52)

Portanto, faz-se necessário a organização dos espaços da Educação Infantil, a fim de promover um ambiente educativo rico que proporcione experiências significativas de acordo com a necessidade das crianças.

Resolvi me sentar em um canto da sala para não atrapalhar a rotina. Tirei algumas fotos e as crianças parecem não se incomodar com isso, o que me soa como uma permissão silenciosa. Mesmo com as devidas autorizações assinadas pelos responsáveis e concedidas verbalmente anteriormente por elas, neste momento sinto-me feliz, pois noto realmente que estão à vontade com minha presença por lá e com meus registros sendo feitos. A professora pede para que as crianças me expliquem o que estão fazendo e logo três crianças (Luca, Davi Francisco e Manuela) me contam que estão escolhendo os livros da biblioteca circulante. Então pergunto o que é biblioteca circulante e eles me contam que é quando escolhem e podem levar um dos livros para casa. Em minha conversa com Davi, ele deixa claro que o contato com os livros lhe agrada bastante:

Pesquisadora – Antes da brinquedoteca, qual espaço que você gostava mais?

Davi – Lá no refeitório, porque lá tem um espacinho de livro.

Pesquisadora – Você gosta de livro?

Davi – Gosto.

A professora chama as crianças aos pares e, conforme elas vão escolhendo os livros, ela pede para quem já os levou falar um pouco sobre a história e o que achou dela. Em geral, o grupo parece gostar

bastante deste momento, pois prestam atenção nos colegas que estão falando e trocam comentários empolgados entre seus pares; porém, a professora parece estar mais absorta em anotar o livro que cada criança está levando em uma tabela do que prestar atenção ao que as crianças falam. Sobre a categoria intencionalidade, podemos destacar sobre a rotina das instituições de Educação Infantil:

A instituição educacional é instituída e instituidora de atividades em tempos e espaços definidos, atividades entendidas aqui como “dimensões delimitadoras e proponentes de significado; marcadores externos que intervêm da estruturação dos encontros cotidianos”, mas que não são determinantes absolutas do sentido (Ferreira 2002, p. 118). Define-se um processo de relação e interação que se constrói e perpassa a ordem institucional adulta estabelecida e a ordem social vividas pelas crianças. (Ferreira, 2013, p. 161)

Logo, compreendemos que, segundo a autora, as rotinas nas escolas de Educação Infantil nem sempre estão relacionadas a uma intencionalidade pedagógica significativa. Ou seja, apesar de as crianças estarem imersas na atividade de escolha dos livros, este aparentemente se tratava de um momento que deveria apenas ser cumprido como parte integrante da rotina, sem problematização, escuta atenta e registro do que era trazido pelas crianças, bem diferente do que fora proposto como experiência literária desde os PIs.

[...] o desenvolvimento do gosto pela leitura, a prática de ler bem, e enriquecimento do vocabulário, a familiaridade com o manejo da Língua, a formação de bons hábitos, [...] ressaltar aqui, apenas, a importância capital de ser a Biblioteca organizada e movimentada pelas próprias crianças. Catalogação, fichário, arrumação, conservação, tudo, enfim, ser-lhes-á confiado diretamente. (São Paulo, 1930, p. 35-36)

De acordo com o excerto destacado, é possível perceber que as práticas relacionadas a leitura no PI iam além de despertar o gosto por ela. As crianças ficavam responsáveis por cuidar e gerenciar o

acervo, e ao educador cabia o papel de proporcionar tal autonomia, mediar e orientar, incentivando o hábito de ler, pois, como consta no Regulamento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio (São Paulo, 1930, p. 36), o hábito da leitura, conseqüentemente, despontará na criança a iniciativa de escrever. Tal processo transcorria rotineiramente e foi tido como exitoso, de tal forma que deu origem ao “Jornal do Parque”, escrito pelas crianças maiores. Fazendo relação, atualmente, com o Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 79), que diz que cabe à unidade educacional propiciar contextos de uso social da escrita e da leitura, inferimos então que o incentivo à leitura vai além do que oferecer livros para que as crianças levem para casa. Portanto, tanto os PIs quanto o Currículo da Cidade ressaltam sobre a importância de trabalhar com os diversos portadores de textos diariamente para incentivar o hábito da leitura e suscitar o interesse pelo letramento.

Portanto, quando Davi relata que gosta dos cantinhos de livros dispostos no refeitório, posso inferir que é papel da educação possibilitar experiências que estimulem a curiosidade da criança para que desenvolvam sua vontade de explorar a cultura escrita. Contudo, essas vivências devem sempre ser contextualizadas com uma intencionalidade que vise ao uso significativo dessa linguagem; portanto, a intermediação com a linguagem escrita não é no momento de abordagem mecanizada do educador. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos é fundamental para que novas formas de nos relacionar com elas despertem sua vontade de saber, sua curiosidade e seu interesse na exploração e na descoberta do mundo.

Figura 27 – Construindo hábitos de leitura



Fonte: São Paulo (1937).

Quando a escolha do livro termina, já é chegada a hora da saída. A professora pede para que todos peguem suas mochilas e pertences no cabideiro e aguardem sentados nas cadeiras das mesinhas. Ela anuncia que irá começar a brincadeira do silêncio, que consiste em uma das crianças ficar em pé observando as demais e aquela que esta julgar estar mais quieta é escolhida para trocar de lugar com a observadora. A professora se mantém na porta da sala enquanto aguarda os responsáveis chegarem para buscar suas crianças.

Percebo que este momento é mais realizado com a intenção de manter as crianças sentadas e em silêncio para que a professora mantenha o controle da sala enquanto os responsáveis chegam do que com a intenção de realizar uma brincadeira espontânea, com

toda a riqueza que esta proporciona. O Currículo da Cidade (SÃO PAULO .2019, p. 87) citando Vygotsky, aponta que, na brincadeira, a criança sempre age como se fosse mais velha e tem atitudes que estão para além da sua média de idade. Este é um aprendizado importante para a autodisciplina, que se aprende naturalmente ao brincar – e não pela imposição do adulto. Portanto, compreendo que cabe à professora pensar e planejar situações que proporcionem a colaboração mútua e a corresponsabilidade; dessa forma, deixaria explícita a clareza de seus propósitos educativos e da intencionalidade de suas ações com o ato educativo, direta ou indiretamente.

Contudo, aparentemente todos entram na brincadeira. Eu me mantenho sentada na mesma cadeira que estava. Permaneço tomando nota de tudo quando Maria Gabriela me tira de minhas anotações e confirma minhas suspeitas de que a brincadeira não lhe é muito interessante, perguntando-me baixinho sobre o que estou escrevendo, ou seja, estava mais curiosa em saber o que eu estava fazendo do que realmente imersa na brincadeira. Eu, com receio de ser chamada atenção, pois estava quebrando as regras da brincadeira, também respondo baixinho que estava anotando tudo o que eles estavam fazendo. Ela então fala: “Pode anotar sobre minha tiara nova? Eu deixo! Tira uma foto dela também!”. Resolvo entrar na brincadeira dela e é com esse registro que termino minha observação do dia.

Figura 28 – “Minha tiara nova!”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

No dia seguinte, quando chego na escola, percebo que a porta da sala está fechada, então resolvo bater. Quem abre não é a professora titular, mas sim a substituta. Após me apresentar rapidamente, entro um pouco acanhada e logo vou me sentar em uma cadeira que está vazia. As crianças estão sentadas, quietas e concentradas e a professora está falando em pé no meio da sala. Logo, descubro o porquê dos olhares atentos e, a meu ver, um tanto ansiosos: nós iremos pela primeira vez à brinquedoteca!

Antes de prosseguir com o relato de observação, peço licença para contextualizar a história desse ambiente na escola.

Em minha conversa com o diretor da Emei, antes de iniciar minha pesquisa, ao explicar sobre o que se tratava meu trabalho, ele havia me informado que, no fim do ano passado, em uma tentativa de escuta das crianças por parte das professoras, foi realizada uma pesquisa a fim de saber qual seria a melhor maneira de a gestão empregar um recurso financeiro que estava disponível.

Ele me contou que as professoras haviam perguntado às crianças o que elas gostariam que tivesse na escola e a grande maioria, segundo ele, havia respondido que gostaria de um espaço fechado para brincar nos dias de chuva. Daí nascera a ideia da brinquedoteca.

Brinquedoteca

Ele me informou que, pelo fato de a Emei São Paulo ter sido um PI, mudanças em sua estrutura arquitetônica não são permitidas, então, após pensar muito, resolveu reservar um espaço no parque para cimentar e erguer pequenos muros de forma a montar um retângulo que posteriormente foi coberto por uma estrutura metálica e lonas.

Figura 29 – Brinquedoteca vista pelo lado de fora



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 30 – Brinquedoteca vista pelo lado de dentro I



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 31 – Brinquedoteca vista por dentro II



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 32 – Brinquedoteca vista por dentro III



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ele explica que, para compor o acervo, uma parte veio de doações da própria comunidade escolar e outra foi adquirida com recursos da escola por meio do PTRF. A brinquedoteca está organizada em cantos, a saber: cantinho das fantasias com uma arara repleta de fantasias variadas; cantinho da oficina mecânica, onde ficam basicamente carrinhos (a maioria deles de plástico) e ferramentas; cantinho musical, com alguns instrumentos de bandinha; cantinho do salão de beleza, com alguns brinquedos (a maioria de plástico e na cor rosa) como escovas, pentes e secadores; cantinho da leitura, com uma estante e alguns livros; cantinho do supermercado, com embalagens de produtos dispostos em uma prateleira; cantinho da casinha, com brinquedos que se assemelham a móveis de uma casa; e cantinho do brincar heurístico, com uma caixa repleta de elementos naturais (pinhas, folhas e gravetos). A identidade de cada uma dessas áreas decorre de marcadores físicos repletos de significações implícitas que

fornecem, silenciosamente, dados e conteúdos (Ferreira, 2004), explicitando claramente o que lá se pode ou deve fazer (Simiano; Valença, 2017, p. 125).

O percurso narrado demonstra a importância da gestão pedagógica dos ambientes educativos e que, a partir da demanda levantada pelas crianças e da dificuldade de falta de espaço para criar a brinquedoteca, transformou um espaço ocioso em um ambiente capaz de proporcionar múltiplas possibilidades e experiências.

Cabe contextualizar que, apesar de não haver no projeto original dos PIs um ambiente com este nome – “brinquedoteca” –, o brincar, o brinquedo e as brincadeiras eram constantes em todos os ambientes.

Retomando meu percurso de observação, quando chego à brinquedoteca, deparo-me com uma configuração física constituída por chão coberto com tatame feito do material EVA na cor azul e, por isso, as crianças e eu somos convidadas a retirar os calçados para que possamos entrar. As lonas que servem como paredes estão abertas. Faz muito calor e ainda não há ventiladores. Percebo que uma tentativa de deixar o espaço mais acolhedor é a fileira de cadeiras que circunda todo o espaço. Noto que a disposição e organização dos materiais oportunizam experiências que potencializam as escolhas individuais e/ou grupais independentemente da intervenção direta dos adultos.

Figura 33 – Vamos à brinquedoteca?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 34 – Entrando na brinquedoteca pela primeira vez



Fonte: Foto doada pela escola. Acervo pessoal da pesquisadora.

Assim que adentramos no espaço da brinquedoteca, o ambiente enche-se de vida e alegria. O entusiasmo das crianças é tão visível como se fosse palpável. Em instantes, o ambiente é tomado e a exploração se dá por todos os cantos. Nesse momento, compreendo todas as recomendações passadas pela professora antes de virmos, pois:

Observando-se uma criança na brinquedoteca a primeira coisa a se levar em consideração é que ela deve ser orientada, porque o brincar não é inato, aprende-se. Portanto, mostrar como o espaço está organizado e combinar como deverá ser utilizado, isso pode ajudar na tarefa da manutenção. Outro fato interessante é que os pequenos gostam de explorar os materiais e é preciso deixar um tempo para que isso ocorra e, por vezes, auxiliá-los a refletir sobre as possibilidades de uso. (Carneiro, 2015, p. 4)

As crianças exploram todos os cantos, mas é notável quanto o canto das fantasias é o que faz mais sucesso. A arara está cheia de princesas, super-heróis, animais, bruxas e monstros. As crianças se apressam para se vestir e, nesse momento, eu sou um bom auxílio, pois algumas fantasias possuem adereços que demandam ajuda para serem colocados. Conforme as personagens vão surgindo, as brincadeiras aparecem. Nesse sentido, Kishimoto afirma:

As brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. Uma educação que expõe o pré-escolar aos contos e brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribui para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessárias ao aparecimento de simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o logico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo. (Kishimoto, 2002, p. 150)

As crianças se agrupam espontaneamente pelas afinidades das brincadeiras e jogos e manipulam os objetos; observam; trocam; fazem escolhas livres; desenvolvem a linguagem; socializam-se; e experimentam situações novas e transformadoras. Vestem e desvestem. Começam, terminam e reiniciam brincadeiras.

Figura 35 – Vamos explorar?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 36 – Os cantinhos se misturam I



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 37 – Os cantinhos se misturam II



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 38 – Os cantinhos se misturam III



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Alguns cantinhos se misturam. Os elementos naturais se tornam comida para o almoço do boneco que originalmente foi criado pela fábrica para ser réplica de um super-herói. Uma princesa lê um livro para sua filha que está aguardando a sua vez no salão de cabelereiro. Há carrinhos por todos os lados, como se o ambiente fosse recortado por uma enorme rodovia.

Sobre a ressignificação dos objetos dada pelas crianças, é ressaltado que:

No brincar, o indivíduo, o espaço e possíveis objetos da brincadeira saem da esfera exclusivamente utilitária, e esta situação inclui diferentes graus de subjetividade. O mundo interno das crianças emprega parâmetros de uma realidade percebida por ela, que não coincidem necessariamente com as leis que governam a materialidade do objeto externo. (Kato *et al*, 2010, p. 39-40)

O tempo passa depressa. Enquanto eu observo, a professora está atarantada arrumando as fantasias no cabide. Nesse momento, noto que, apesar da alegria latente entre as crianças, há um certo desconforto por parte da professora, pois o ambiente agora configurado pelas crianças não se encontra mais da mesma forma de quando chegamos. Algumas disputas por certos objetos começam a surgir. Dessa forma, Horn (2017) destaca a importância da intencionalidade pedagógica:

Podemos inferir que quando o professor planeja uma situação de brincadeira mais organizada diferente daquela em que as crianças brincam com um jogo livre, o contexto é mais definido. Ou seja, são previstos espaços para atividades em pequenos grupos em que há uma intencionalidade do educador ao prever que tipo de ações poderão ser realizadas, bem como que materiais irá disponibilizar nestes locais. Nesta perspectiva, as atividades e os processos vividos pelas crianças ocorrem dentro de um contexto definido e circunscrito. É importante considerar que, quando temos clara a ideia de uma criança protagonista, deverá sempre haver espaço para as contribuições das crianças, para que elas possam comparar, relacionar e criar novas hipóteses a respeito das coisas. (Horn, 2017, p. 29)

Sendo assim, analisamos que, mesmo com a conversa realizada anteriormente sobre o uso dos cantos, as crianças, ao brincarem livremente, acabam por não se aterem por muito tempo em uma experiência significativa do brincar por não haver uma real intencionalidade pedagógica neste momento. Então, na visão do adulto, o ambiente se tornou uma bagunça e um transtorno para arrumar. Sendo assim, a professora opta por interromper as

atividades. Nesse momento, ela solicita para que todas as crianças se sentem próximas à entrada e observem o espaço. Ela pergunta se está como o encontraram e as crianças respondem que não. Então, ela solicita para que o organizem da forma como estava e as crianças assim o fazem. O arrumar, para mim, assemelha-se a um reinício da brincadeira. Aparentemente, as crianças se divertem ao manipularem os objetos novamente. As encarregadas na organização das araras de fantasias mais parecem estar brincando de atendentes de loja de roupas do que realmente estar arrumando o espaço. Os carrinhos retornam à estante percorrendo um caminho semelhante a uma estrada. Observo que algumas crianças sabem onde devem estar certos objetos, porém, ficam circulando com ele na mão por um tempo como se estivessem procurando onde guardá-lo, mas, na verdade, estão em busca de um tempo a mais de posse do objeto de desejo.

Cerca de dez minutos depois, a professora se dá por satisfeita na arrumação e solicita para que as crianças calcem os calçados. É hora de se despedir da brinquedoteca.

Figura 39 – Arrumação ou brincadeira?



Fonte: Acervo da pesquisadora.

A fala das crianças deixa evidente o quanto estão satisfeitas com o novo ambiente:

Pesquisadora – O que você achou da brinquedoteca? Por quê?

Alice – Achei bem legal, muito legal! Aí é bem legal, tem muuuitas brincadeiras, como tem mercadinho, tem mamãe e filhinha também, tem um monte de boneca, tem passar roupa, brincar de corrida...

Guilherme – É muito legal! Lá tem um monte de brinquedos! Lá tem mais brinquedos do que tem nessa sala!

Isabel – Achei legal! Porque lá tem comidinha, lá tem fantasia. Na sala às vezes a professora pega as fantasias da brinquedoteca, e nós brinca na sala.

Estela – Legal! Tem muitos brinquedos. Tem carrinho, tem fantasia, tem espaço de carrinho, espaço de cabeleireiro, espaço de mercadinho, espaço de detetive, espaço de jogar o dado...

Davi – A gente brinca! A gente brinca de qualquer coisa e a gente arruma os brinquedos direitinho, e tem muitas pulseirinhas lá!

Ana – Legal! Lá tem fantasias e mais um monte de brinquedos...

Manuela – Muito legal! Eles têm brinquedo de menino, tem brinquedo de menina, tem brinquedo de dentista...

Compreendo que as crianças tenham apreciado a brinquedoteca pela quantidade diversificada de brinquedos que ali se ofertam; todavia, ao observarmos o tempo vivido por elas naquele ambiente, percebemos que a principal atração não está nos brinquedos em si, mas sim na brincadeira, no faz de conta do desempenhar um papel. Sendo assim, as interações estabelecidas nesse íterim influenciam diretamente no desenvolvimento da criança, e por isso o papel do educador neste momento se faz primordial, seja por brincar com as crianças e estabelecer níveis diferentes de relações ou por observar atentamente enquanto as crianças brincam livremente, dando assistência quando for necessário ou fazendo registros para reflexão, avaliação e planejamento de sua própria prática.

Infelizmente, o que observei não foi nem uma coisa, nem outra. Talvez isso tenha se dado pelo fato de estarmos em um

ambiente novo tanto para a professora quanto para as crianças. Contudo, compreende-se que a intencionalidade pedagógica é fundamental no planejamento, pois, como as crianças brincam em diversos ambientes e momentos, ela se faz primordial para a ampliação de repertório por parte dos pequenos. Segundo o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015b, p. 59), “ser participante, observador sensível, problematizador, provocador de situações que façam com que as narrativas durante a brincadeira sejam cada vez mais elaboradas impulsiona e potencializa a brincadeira de meninos e meninas na Educação Infantil”. Assim, agindo dessa maneira, corresponsabilizamos as crianças, e até a arrumação, que parecia ser a grande preocupação da professora, torna-se atraente:

Pesquisadora – A brinquedoteca fica muito bagunçada depois que brinca?

Bruna – Sim. Aí todo mundo arruma. Eu também!

Pesquisadora – Você gosta de arrumar?

Bruna – Sim.

Pesquisadora – Leva muito tempo?

Bruna – É rápido.

No dia seguinte, retorno à Emei para outro momento rico em experiências: a ida ao parque. Quando eu chego, as crianças estão dispostas em fila, como já é de costume na unidade, toda vez que vão se deslocar para outros ambientes. Apesar de se encontrarem nessa disposição, não vejo rigidez: ao contrário, as crianças seguem caminhando, algumas conversando, outras interagindo com o ambiente, passando a mão pelas paredes, e algumas seguem pulando como se estivessem jogando amarelinha.

No parque, as crianças brincam livremente. Muitas correm para um brinquedo que está ao fundo do parque e que eu logo vejo como sendo o preferido da turma. Corro com as crianças também para acompanhar as brincadeiras. A professora se senta em um dos gira-giras e observa as crianças.

Esse é de longe o ambiente preferido pelas crianças. Por esse motivo, foi elaborado um quadro destacando os trechos que mais demonstram esse dado:

<p>Pesquisadora – Qual o lugar da escola que você mais gosta? Maria Gabriela – É o parque. Pesquisadora – Por quê? Maria Gabriela – Porque o parque é muito legal pra gente brincar! Pesquisadora – Mais do que a sala? Maria Gabriela – É... Pesquisadora – Por quê? Maria Gabriela – Porque eu já tava brincando, sabe aonde? Pesquisadora – Onde? Maria Gabriela – Lá naquele brinquedo que a gente segura. Pesquisadora – O da ginástica? E por que você gosta daquele brinquedo? Maria Gabriela – Porque é muito legal. É todo coloridinho.</p>
<p>Pesquisadora – Qual é o lugar da escola que você gosta mais? Bruna – Eu gosto é do parque! Pesquisadora – Por que você gosta do parque? Bruna – Porque eu gosto. Eu gosto de brincar com o Davi Rodrigues. Pesquisadora – Do que vocês brincam? Bruna – Brincar de leão. Pesquisadora – Como é brincar de leão? Bruna – É brincar de Rei Leão, então eu sou a filha e ele é o Rei Leão, o Davi Rodrigues... Pesquisadora – E precisa de espaço para brincar de leão? Bruna – Sim. Pesquisadora – Não dá para brincar na sala? Bruna – Não dá! Eu e o Davi, meu amigo.</p>
<p>Pesquisadora – Qual é o lugar da escola que você mais gosta? Alice – Do parque. Pesquisadora – Por quê? Alice – Porque ele tem brinquedo, tem bicicletinhas, como motinha, muitos brinquedos, tem quadra pra jogar futebol, eu amo isso! Pesquisadora – O que você gosta de fazer no parque?</p>

Alice – A gente corre, a gente brinca de pega-pega, brinca de se esconder, corre, a gente brinca de mamãe e filhinha. É... a gente faz muita brincadeira!

Pesquisadora – Brincadeiras iguais ou diferentes das que vocês fazem na sala?

Alice – Diferente.

Pesquisadora – Por que é diferente?

Alice – Porque na sala tem pônei, tem carrinho e lá no parque não tem. Só tem brinquedo lá de brincar, escorregar...

Pesquisadora – Você gosta mais dos brinquedos do parque ou dos brinquedos da sala?

Alice – Brinquedo do parque.

Pesquisadora – Você gosta do parque?

Davi – Gosto!

Pesquisadora – O que você faz no parque?

Davi – Eu brinco no trepa-trepa, eu brinco lá no... naquele lá, no gira-gira!

Pesquisadora – No gira-gira grande, ou no pequeno?

Davi – No pequeno.

Pesquisadora – Por que não pode ir no gira-gira grande?

Davi – Porque é lá onde as professoras sentam.

Pesquisadora – E elas sentam e ficam fazendo o quê?

Davi – Elas ficam conversando.

Pesquisadora – Qual é o lugar da escola que você gosta mais?

Ana – O parque.

Pesquisadora – Por quê?

Ana – Porque ele tem muito brinquedo.

Pesquisadora – Qual brinquedo do parque você gosta mais?

Ana – O trepa-trepa e os outros brinquedos lá do fundo.

Pesquisadora – Quais são?

Ana – Todos os de ginástica.

Pesquisadora – Por que você gosta desses brinquedos de ginástica?

Ana – Porque eu consigo fazer muita coisa. Eu gosto do que tem dois risquinhos, eu consigo escalar e soltar as duas mãos!

Pesquisadora – Qual lugar da escola que você mais gosta de ficar?

Guilherme – No parque.

Pesquisadora – Por quê?

Guilherme – Por causa que lá a gente tem ar livre.

<p>Pesquisadora – E o que você faz ao ar livre?</p> <p>Guilherme – Eu brinco lá, às vezes eu fico sentado, me acalmando.</p> <p>Pesquisadora – De quais brincadeiras você mais gosta de brincar lá no parque?</p> <p>Guilherme – Eu gosto de brincar nos brinquedos.</p> <p>Pesquisadora – E qual brinquedo que você mais gosta lá?</p> <p>Guilherme – Eu gosto mais do gira-gira.</p> <p>Pesquisadora – Brincar no parque é diferente de você brincar na sala?</p> <p>Guilherme – É.</p> <p>Pesquisadora – Por quê?</p> <p>Guilherme – Lá a gente anda, aqui a gente fica mais sentado e aqui a gente usa mais as mãos, lá a gente usa menos.</p>
<p>Pesquisadora – Qual é o lugar da escola que você mais gosta?</p> <p>Isabel – É o parque.</p> <p>Pesquisadora – Por quê?</p> <p>Isabel – Porque sim! Porque o parque tem um monte de coisa.</p> <p>Pesquisadora – Que coisas são essas?</p> <p>Isabel – É... brinquedos!</p> <p>Pesquisadora – Qual é o brinquedo do parque que você gosta mais?</p> <p>Isabel – Eu gosto do trepa-trepa.</p>

Sobre o uso do parque, podemos inferir pela fala e observação ser o lugar preferido na escola por parte das crianças, pois é naturalmente atrativo com seus brinquedos grandes, que proporcionam movimentos amplos e que estão lá prontos e convidativos às diferentes brincadeiras. Dentro dessa perspectiva, no parque pode-se deixar as crianças mais livres para brincarem com os recursos que ele já dispõe, todavia, não podemos considerá-lo apenas como um local de movimento e gasto de energia. O parque tem o papel importante na Educação Infantil e seu uso vai além da recreação e do brincar livre. As áreas externas, até mesmo aquelas que cercam a escola, devem ser entendidas como extensões do espaço da sala de aula, já que, com planejamento e intencionalidade, podem ser espaços em que as crianças interagem de forma lúdica ao perceberem possibilidades de criar e experimentar situações e jogos de forma não impositiva ou óbvia.

Contudo, o que observei foi a postura da professora que aparentemente desvalorizava esse momento. A ação descentralizadora do adulto é sim fundamental para que as crianças possam se expressar livremente, socializar, criar, dar significado e ressignificação e aprender; contudo, o papel de mediador do educador, com ele, interagindo, observando ou registrando, é primordial para a construção da intencionalidade pedagógica. Ou seja, não é porque o ambiente é rico em elementos físicos e naturais convidativos que o brincar deva ser desassistido ou abandonado, assim como trazem Davi e Maria Gabriela:

Pesquisadora – Por que não pode ir no gira-gira grande?

Davi – Porque é lá onde as professoras sentam.

Pesquisadora – E elas sentam e ficam fazendo o quê?

Davi – Elas ficam conversando.

Pesquisadora – No parque, na brinquedoteca, aqui na sala, nos espaços da escola, as professoras brincam com vocês?

Maria Gabriela – Só cuida da gente.

Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio da(o) professora(or) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas. (São Paulo, 2019, p. 74)

Escutar as crianças, no amplo sentido da expressão, torna possível ao educador dialogar com a proposta curricular e propiciar interações que fortaleçam a autoria das crianças e a sua participação. Segundo a questão levantada pelo Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 97) qual é, então, o lugar que a brincadeira ocupa na Educação Infantil? Pelo que estamos discutindo, a brincadeira não deve ser nem abandonada, de modo que dispense a figura da(o) professora(or), nem tão dirigida que deixe de ser brincadeira para tornar-se obrigação.

Como já vimos aqui anteriormente, os PIs surgiram com uma preocupação sanitarista apoiada em valores de higiene, saúde, cultura e lazer; e em uma concepção da criança enquanto protagonista e que visa ao seu desenvolvimento integral. Sendo assim, as amplas áreas externas, descobertas, arejadas, ensolaradas com sombras sob as frondosas árvores naturais e com equipamentos que valorizam o desenvolvimento físico e saudável da criança tinham proposta de recreação acompanhada e dirigida (Niemeyer, 2002).

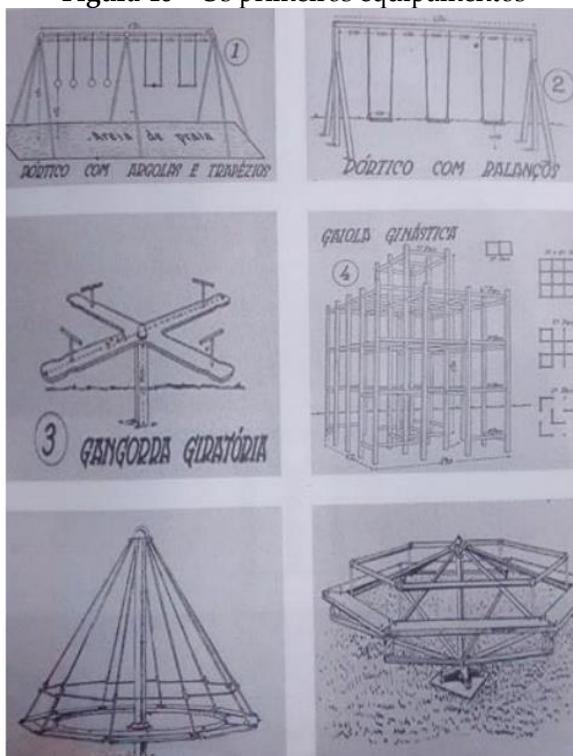
As brincadeiras livres, as interações que se davam ao ar livre no chão de terra e os brinquedos e equipamentos convidativos aos movimentos e recreação valorizavam o desenvolvimento das crianças e proporcionavam a prática da atividade física, tão cara aos parqueanos.

Equipamentos ligados à prática de ginástica podem ter sua justificativa aqui no Brasil em 1931, onde através de portaria do Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco de Campos, obrigava os estabelecimentos de ensino público do país serem dotados de aparelhos de ginástica para exercícios, seguindo o sistema de educação física francês com toras de equilíbrio, barras paralelas, cavalo, etc. Até meados da década de 1940 também podiam ser encontrados nos parques públicos equipamentos para educação física como: pórticos com cordas, trapézios, mastros, barras paralelas e cavalos [...]. A partir de 1950, com a consolidação da pedagogia no Brasil, os *playgrounds* passam a ter objetivos mais lúdicos, sendo considerados espaços culturais e funcionais a serviço do tempo livre, e abandonam assim os ideais reformadores. (Vieira, 2018, p. 41)

Nessa perspectiva, a prática da ginástica, do exercício físico e do movimento, vinculada à área da Educação Física, também remete à organização dos ambientes, com a edificação de áreas para atividades esportivas e recreação. Pode-se observar a partir da figura a seguir, que, por exemplo, o brinquedo hoje conhecido pelo nome de trepa-trepa, na época dos PIs, era conhecido como um

equipamento de ginástica denominado gaiola, reforçando os ideais de Educação Física. Atualmente, mesmo não tendo pretensão alguma no campo desportivo, esse brinquedo apresenta alguma semelhança com os aparelhos de ginástica usado em competições, já que se presta a escaladas; atividades de força e equilíbrio; e posições diferentes, pois o aparelho permite que se pendure pelas mãos nas barras.

Figura 40 – Os primeiros equipamentos



Fonte: Vieira (2018, p. 42)

Hoje, a finalidade da área externa e os equipamentos e brinquedos vão além daquela de meados dos anos 1930. Contudo, a Emei São Paulo ainda cultiva alguns dos aparelhos de ginástica que são usados hoje pelas crianças livremente e que, conforme suas

conversas, são muito apreciados, sobretudo por permitirem o autodesafio, despertando-lhe a coragem e a autoconfiança.

As demais instalações (brinquedos do parque) cumprem seu papel de estimular a fantasia e imaginação criativa das crianças, de permitir a livre expressão de todo o seu repertório físico-corporal (correr, agachar, escorregar, subir, pular, equilibrar, escalar, pendurar, descer, olhar, puxar, empurrar, tocar, virar, subir, encostar); de proporcionar sensações e emoções como vertigens, medo, alegria, segurança e insegurança; e de incorporar em sua percepção diferentes elementos sensoriais (como cores variadas, diferentes graus de luminosidade, textura de materiais diversos e diferentes temperaturas). Esse conjunto de fatores permite uma integração dos elementos ao ambiente rico por sua diversidade natural e o torna ainda mais agradável, atrativo e convidativo, o que tanto agrada às crianças.

Figura 41 – Brinquedo preferido



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim que alcanço as crianças, corro os olhos para todos os espaços do parque. É um ambiente muito grande e repleto de

árvores e outras plantas. O chão possui desníveis naturais, alguns, devido às raízes das árvores. Certos lugares são cobertos por grama e outros não, deixando a terra aparente. O cheiro de terra, grama e folhas prepondera no ar e, apesar de a escola ficar em uma região centralizada da cidade que possui um intenso tráfego de carros, no parque só se ouve o som das crianças interagindo e dos pássaros. Nesse sentido, Horn (2017), citando Fedrizzi, aponta que:

A inter-relação do homem com a natureza apresenta grande importância em sua vida, trazendo-lhe inúmeros benefícios, tanto emocionais quanto funcionais. Em se tratando de crianças, o contato com a vegetação tem ainda mais impacto, de modo que a interação com a natureza influencia o desenvolvimento e também auxilia a aprendizagem, atuando em duas frentes. (Horn, 2017, p. 86)

Percebo com mais atenção que o brinquedo predileto se trata de uma “casinha do Tarzan” feita de madeira. O aparelho contém alguns balanços e barras que as crianças se dependuram com facilidade, porém, o lugar mais disputado é o balanço que vai e vem. As crianças se organizam de uma forma com que o número de participantes da brincadeira extrapole o limite permitido pelo brinquedo, então, a professora se levanta e as ajuda para que somente quatro crianças sentem-se no brinquedo de cada vez. Assim, uma pequena fila se forma, o que faz com que algumas se dirijam a outros brinquedos menos disputados.

A grama está bem cortada, então as crianças circulam livremente por todos os cantos. Há areia, terra, grama, folhas, gravetos, pedras e outros elementos naturais. Apesar de não serem ofertados às crianças instrumentos como pás, baldes, rastelos ou outros, algumas crianças mexem na terra ou na areia com as mãos.

Diante das minhas observações, como já fora apontado, é possível considerar que o espaço externo é um ambiente do brincar livre, do movimento, da exploração espacial e das experiências motoras. Essa ideia gera uma dicotomia entre os espaços construídos externos e internos que não é da ordem arquitetônica.

Ainda segundo a autora, essa dicotomia faz menção à ideia de que corpo e mente ocupam posições distintas, portanto, revela a ideia de que os espaços internos privilegiariam a mente, enquanto os externos, o corpo.

Nesse contexto, as crianças se organizam entre seus pares e tomam iniciativa quanto às brincadeiras que surgem. Em geral, as interações com os adultos ocorrem somente quando percebem que há algum risco de as crianças se machucarem. Contudo, os equipamentos de subir, escalar, trepar e se debruçar são muito cobiçados pelas crianças, que parecem se realizar diante dos desafios de subir mais alto ou de se dependurarem por mais tempo. Minha presença nesse ambiente aparentemente surge como mais uma adulta observadora e, apesar dos vários “Olha pra mim!” que surgem dos lábios das crianças, não sou convidada a entrar na brincadeira com elas. Após as observações e as conversas com as crianças, pude inferir que isso ocorreu por não ser comum às práticas e rotinas daquele ambiente a interação das professoras, e, valendo do material que aqui foi exposto sobre as rotinas dos PIs, assim como as atuais legislações vigentes, considera-se que o parque trata-se sim de ambiente convidativo ao brincar livre e a ele também cabem intervenções pedagógicas. É atribuição da professora acompanhar as brincadeiras para observar as relações. O adulto pode aceitar um convite das crianças para entrar na brincadeira, mas pode também, como fazem as crianças, observar a cena que está acontecendo e encontrar um lugar para se inserir na brincadeira. Ou seja, é papel da professora ampliar o repertório na brincadeira das crianças, assim como ocorria com as educadoras dos PIs, ao lhes ensinarem os jogos, as cantigas e as brincadeiras, colocando-se como um par avançado, lado a lado com as crianças nesses momentos, mas também garantindo-lhes momentos de livre escolha e expressão. Tornar a brincadeira mais complexa, acrescentando a ela elementos, é resultado de planejamento intencional que vem com a observação atenta e o registro reflexivo.

O ambiente externo é o predileto pela maioria das crianças, e humildemente confesso que é o meu também.

Figura 42 – “Olha pra mim!”



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Segundo Dubovik e Cippitelli (2018, p. 40), o espaço externo se apresenta como um universo infinito de possibilidades. Nele, há oportunidades de experimentar situações mutáveis, devido às alterações climáticas (causadas pelo sol, calor, vento, frio e chuva) e pelas interações com os elementos ali presentes (como o canto dos pássaros, o encontro com insetos e a sombra das árvores).

A interação entre as crianças e o ambiente se dá por meio do respeito e confiança que elas estabelecem pelo local onde estão inseridas; sendo assim, percebo que a familiaridade que as crianças têm com ambiente é fundamental para que vivenciem experiências essenciais para seu desenvolvimento. A oferta de um espaço capaz de proporcionar desafios promove autonomia e traz segurança aos envolvidos. Nesse sentido:

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar e promover relações prazerosas entre pessoas de diferentes idades, criar o belo, realizar mudanças, promover escolhas e atividades e pelo seu potencial de incitar todos os tipos de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e de segurança das crianças. (Malaguzzi *apud* Gandini, 2016. p. 335)

Figura 43 – Interações no parque



Fonte: Acervo da pesquisadora.

As relações acontecem das mais diversas formas: entre as crianças e seus pares, entre as crianças e os objetos/elementos e entre a criança consigo mesma. Por onde quer que olho, há risos, brincadeiras e vivências; porém, os primeiros pingos de chuva surgem e fazem com que a professora chame todos para entrar, sinalizando que a atividade do parque finalizou-se.

Figura 44 – Brincadeiras no parque I



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 45 – Brincadeiras no parque II



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 46 – Brincadeiras no parque III



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 47 – Brincadeiras no parque IV



Fonte: Acervo da pesquisadora

Figura 48 – Brincadeiras no parque V



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse prazer de liberdade, recreação, vivências e interações, a criança é dependente do adulto, pois ela precisa de sua permissão para frequentar o parque, então, na verdade, o que há é a triste ironia de que a escolha final para uso do lugar que fora projetado para ampla liberdade da criança seja sempre do adulto. Termino esta pesquisa com uma poesia de Mário de Andrade que revela minhas inquietações:

Será que a liberdade é uma bobagem?...

Será que o direito é uma bobagem?...

A vida humana é alguma coisa a mais que ciências, artes e profissões.

E é nessa vida que a liberdade tem um sentido, e o direito dos homens.

A liberdade não é um prêmio, é uma sanção. Que há de vir. (Mário de Andrade, 1947)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada é fixo para aquele que
alternadamente pensa e sonha.
(Gaston Bachelard, 1991, p. 95)

O objeto de estudo desta pesquisa constituiu-se nos ambientes de uma Emei que teve sua origem em um PI. Buscou-se responder as seguintes perguntas: Quais são os espaços da Emei utilizados pelas crianças? Como e quando elas utilizam esses espaços? Quais atividades são realizadas pelas crianças nos diferentes espaços? Diante de tais questionamentos, o objetivo geral foi reconhecer o protagonismo das crianças e analisar o que as crianças têm a dizer sobre o objeto da pesquisa. Como objetivos específicos, delineou-se: identificar quais são os espaços utilizados pelas crianças; verificar como e quando elas utilizam esses espaços; e identificar as atividades realizadas por elas nos diferentes espaços.

Durante a pesquisa, tentei estabelecer relações entre a legislação vigente, os sujeitos, as imagens (fotos) e o que transcrevi a partir da observação com os referenciais históricos e as legislações que versam a respeito dos PIs. Compreendo que o período para realização de toda pesquisa deveria ser concomitante a todo o meu processo de aprendizagem, porém, as pesquisas de campo e, especialmente, os diálogos com as crianças suscitaram enorme inquietação, deixando em mim a sensação de que o tempo despendido não foi suficiente para compreensão de algo tão sensível e caro. Na verdade, pergunto-me: haverá, em algum dia, tempo e conhecimento necessários para tal e total compreensão?

O tempo certamente foi um dos maiores desafios desta pesquisa. Tanto aquele necessário para que pudesse me apropriar do objeto da pesquisa quanto o tempo histórico que mostrou tantas diferenças ao longo dos anos na Educação Infantil paulistana. A

minha preocupação neste estudo, considerando o tempo de realização do mestrado, foi a de escutar as crianças sem subjugar-las e trazer o que disseram, respeitando suas singularidades.

Alguns resultados desta investigação podem ser aqui explicitados com o intuito de contribuir com outras produções sobre a criança e a Educação Infantil, excluindo quaisquer deméritos que eu possa ter deixado passar ao leitor sobre as práticas pedagógicas que foram mencionadas, já que os resultados apontam que a importância e relevância sobre o uso dos espaços que são destacadas pelas legislações vão de encontro ao que fora observado e dito pelas crianças.

No decorrer da pesquisa, apontei que os PIs foram organizados para atender à infância das camadas populares da cidade de São Paulo. Nesses espaços, elas seriam cuidadas, conheceriam as brincadeiras e as artes tradicionais brasileiras e se manifestariam artisticamente por meio de seus desenhos, suas esculturas, peças de marcenaria e suas danças. Ensinar às crianças as manifestações folclóricas brasileiras reflete as preocupações de Mário de Andrade acerca do resgate das tradições culturais como meio de construir uma identidade nacional, fruto de seus estudos e pesquisas em viagens ao Norte e Nordeste do país. Abordei que o folclore e as artes populares brasileiras eram vistos pelo diretor do Departamento de Cultura como fontes de brasilidade e o resgate dessas tradições permitiria a formação de uma identidade nacional. Essa preocupação estava estampada desde a arquitetura e paisagismo dos PIs até a rotina das crianças que desenvolviam suas aprendizagens por meio de um planejamento que respeitava suas características. Tal cenário contrastou com o que observei. O plano de trabalho dos PIs era objetivo e carregado de intencionalidade, diferentemente do que as crianças relataram neste estudo.

Perante as observações e diálogos, destaco que, a partir da escuta das crianças pude perceber que, se faz necessário o estudo crítico por parte dos educadores envolvidos naquele ambiente sobre a origem deste, o resgate do contexto e do propósito dos PIs; e as transformações necessárias e possibilidades de trabalho,

tornando possível, assim, a superação da visão adultocêntrica que não permite ver o uso dos ambientes como fundamental ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Nesse sentido, baseando-se pelas vozes das crianças e por meio da escuta atenta, é possível superar as relações verticais estabelecidas entre adultos e crianças que vi ao longo da pesquisa.

Este estudo revelou que é necessário conhecer a complexidade da infância no contexto da Educação Infantil e as crianças mostraram o quanto se faz necessária a problematização de práticas cristalizadas como as que perpassam o tempo nos ambientes por mero cumprimento burocrático imposto pelas legislações. Ter em mente as necessidades das crianças vai muito além do brincar abandonado. Essa reflexão pode apresentar importantes resultados para os contextos de Educação Infantil, nos quais as relações entre adultos e crianças são latentes e fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem de ambos, especialmente no que tange à otimização da utilização dos ambientes pelos adultos. Ou seja, ao ser definida a utilização de um ambiente por parte do adulto, seja por livre escolha ou somente para cumprimento do que está estabelecido em uma linha do tempo fixa, invariável e previamente organizada, comunicamos significados sobre o que fazer, como fazer e onde fazer para as crianças, cabendo a estas a tarefa de cumprir, como foi dito por elas em diversos momentos desta pesquisa.

Contudo, quebrar certas rotinas impostas há anos não é tarefa fácil. É preciso sair do individualismo e agir em coletividade. O uso dos ambientes pode ser alvo de disputa e a mediação de conflitos deve ser posta em prática. Assim como nos PIs, as vozes das crianças revelaram que o parque externo, por exemplo, é o seu ambiente predileto: como proporcionar esse uso a todas quebrando as barreiras impostas pelo relógio? Para isso, precisamos de organização e formação; afinal, o uso coletivo dos ambientes já está posto inclusive na legislação. São necessários um olhar apurado e reflexão constante. Precisamos olhar para as crianças e escutar o que não dizem. Escutar o que não dizem é perceber suas múltiplas

expressões, reveladoras das particularidades e singularidades, próprias de cada uma, que mostram sua forma de ver, sentir e pensar o mundo. Intervir nas relações para que possam desenvolver autonomia, oferecer oportunidades para que possam se manifestar coletivamente e assim adquirir práticas de cidadania é dever do adulto educador.

A história mostra que os direitos de autonomia, participação e liberdade devem se materializar em todos os ambientes da escola e nos contextos criados, a fim de proporcionar a brincadeira livre, que possibilita o máximo de ações entre as crianças e seus pares. No entanto, o brincar livre ser tornará deveras salutar se houver a consciência e intencionalidade do adulto que o proporciona, como foi dito pelas próprias crianças ao longo da pesquisa. Ao observar as crianças e relacionar o observado com a bibliografia dos PIs, senti falta das brincadeiras tradicionais e folclóricas, das cantigas e brincadeiras de roda, do corre cotia, de pular corda, da cabra-cega e tantas outras. Da amarelinha só o que vi foi sua pintura já desbotada no chão. Senti falta do adulto a ensinar essas brincadeiras, assim como sua postura de par dessas crianças. Pela conversa que tive com as crianças, pude perceber que não fui somente eu que senti essa falta. A relação de parceria entre as professoras e as crianças vai além da cumplicidade. Gera segurança para a criança, uma vez que, ao perceber que o adulto lhe dá atenção, ela se sente valorizada e permite ao adulto conhece-las, favorecendo seus registros, planejamentos, intervenções e a constituição da documentação pedagógica de forma dialógica.

Nesse sentido, faz-se necessária uma postura ativa por parte da professora, colocando-se junto com as crianças no momento do planejamento e escolhas dos ambientes e brincando com elas, seja criando brincadeiras novas, enriquecendo aquelas que as crianças já conhecem com novos elementos ou ampliando esse repertório com aquelas brincadeiras que as próprias professoras brincavam quando eram crianças, influenciando na forma de como a criança vê o mundo, auxiliando no desenvolvendo da memória afetiva. Portanto, em conformidade ao que era proposto nos PIs, entende-

se que a tarefa de transmissão cultural de brincadeiras, essencialmente dentro dos ambientes dos espaços públicos, além de ampliar o acervo cultural das crianças, também contribui para a ampliação de seu repertório.

A nova percepção que esta pesquisa abordou em relação ao serviço ofertado à época dos PIs comparado à Emei tende a sair da visão assistencialista, que muitas vezes se sobrepõe erroneamente às preciosas contribuições da época em que Mário de Andrade estava à frente do DC, e entrar no conjunto das conquistas adquiridas nos direitos das crianças advindas também das contribuições dos estudos no campo da Sociologia. Com as alterações no enfoque de atendimento dentro da estrutura educacional, o trabalhador que cuida e educa das crianças – agora professor, por força da legislação que exige formação específica em magistério para que ele possa atuar na educação infantil – aparece, nesse contexto, como profissional imprescindível no atendimento a essas crianças. Por meio de uma prática solidificada em aspectos teóricos, ele deve ter plenas condições para promover o desenvolvimento e a aprendizagem destas. Dessa forma, o professor deve observar as crianças e suas peculiaridades e, a partir disso, planejar com intencionalidade sua rotina diária para atingir o desenvolvimento da coletividade ou de cada criança individualmente.

Assim, ao se colocar como parceiro das crianças, observando-as e escutando-as, o ofício do educador torna-se prazeroso e satisfatório, pois este tende a se tornar pesquisador constante da própria prática e, conseqüentemente, o brincar passa a ter intencionalidade pedagógica e minha observação e escuta das crianças certamente mostraria esse aspecto.

É importante que a criança tenha tempo livre, no qual possa escolher o que fazer, do que brincar e onde brincar; para que possa inventar, jogar e conviver com seus pares. No entanto, o brincar espontâneo, tão importante para a criança exteriorizar sua realidade interior, liberar seus sentimentos e expressar opiniões, deve ser momento livre tão somente para as crianças, pois estes

caracterizam-se como momentos ricos para observação dos adultos, pois oferecem informações sobre seu desenvolvimento e subsídios para elaboração do plano de ação pedagógico. De igual importância é também o brincar dirigido e este também era muito valorizado nos PIs, sobretudo com os jogos, nos quais os educadores tinham papel fundamental.

Contudo, tanto no brincar espontâneo quanto no dirigido, observei que a determinação do tempo estabelecido para sua ação é realizada pelos adultos. Então, a insatisfação na feição das crianças, quando eram informadas que o tempo em determinado ambiente havia se acabado, era notável. Percebi que, independentemente do ambiente, as crianças tinham hora para brincar e para organizar o ambiente em que brincaram. Dessa forma, a hora da arrumação servia como estratégia por parte das crianças para ficarem mais tempo na brincadeira, como vi no ambiente da brinquedoteca, por exemplo.

Assim, entre fazeres e desfazer, desorganizações e arrumações, idas e vindas, as crianças brincam. Ora de maneira dirigida, ora de maneira espontânea. Sozinhas ou com seus pares. Ou porque são orientadas a fazê-lo ou o fazem porque está em sua natureza ser brincante. Vale ressaltar que, entre outras coisas, elas brincam das mais variadas formas, em diferentes lugares e com diferentes pessoas. Portanto, refletir, projetar, disponibilizar e organizar os ambientes para as crianças reais e históricas que temos exige que as conheçamos e as incluamos nesse processo.

Neste desejo, qual faço sincero voto que não seja utópico, a Educação Infantil é aquela que respeita e privilegia a existência da criança em sua plenitude e potencialidade naquilo que lhe é singular, despido de preconceções, comparações e apequenamentos.

Que possamos nos inspirar em Mário de Andrade, com os ensinamentos que nos trouxeram os PIs, olhando para esta parcela da história que tanto privilegiou os parqueanos, para vislumbrarmos um futuro em que as infâncias sejam ouvidas, respeitadas e socialmente inseridas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. **Aspectos da literatura brasileira**. São Paulo: Martins, 1947.

ANDRADE, M. **Contos Novos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ASSIS, M. **Dom Casmurro**. Rio de Janeiro: H. Garnier, Livreiro-Editor, 2010.

AZEVEDO, F. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**, seguido de Antinoüs, estudo da cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

BACHELARD, G. **O direito de sonhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

BERRIEL, C. E. O. **Mário de Andrade Hoje**. São Paulo: Editora Ensaio, 1990.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília: DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 8 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB004v03.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos da Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília,

DF, 1998b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Maria Carmen Silveira Barbosa (consultora). Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie1.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BRITO, P. F. "**Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez**"? - artes nos parques infantis através das fotografias de Benedito Junqueira Duarte. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARNEIRO, M. A. B. **Brinquedoteca**: um espaço interessante para favorecer o desenvolvimento da criança. São Paulo: Brinquedoteca: Laboratórios de Brinquedos: Núcleo de Cultura e Pesquisas do Brincar PUC-SP, 2015. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/educacao/brinquedoteca/downloads/brinquedoteca.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

CARNEIRO, M. A. B.. **Cócegas, cambalhotas e esconderijos**: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Ed. Univers. Escola. 2010.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. Acesso em: 5 jun. 2020.

DALBEN, A. **Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DALLAGNOL, R. **Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade**. 2015. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

DANAIOLOF, K. **Crianças na trama urbana: as práticas corporais nos parques Infantis da São Paulo dos anos 1930**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252636/1/Danailof_Katia_D.pdf. Acesso em: 5 jun. de 2020.

DORNELLES, L. V.; FERNANDES, N. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l], v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015.

DUARTE, B. J. Marujos ao mar. *In*: BRITO, P. F. "**Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez**"? - artes nos parques infantis através das fotografias de Benedito Junqueira Duarte. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

DUARTE, R. K. **Os espaços das pré-escolas municipais de São Paulo: projetos, usos e transformações**. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

DUBOVIK, A., CIPPITELLI, A. **Construção e construtividade:** materiais naturais e artificiais nos jogos de construção. São Paulo: Phorte Editora, 2018.

FARIA, A. L. G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, dez. 1999, v. 20, n. 69, p. 60-91.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura:** para uma pedagogia da educação infantil. v. 1. 2. ed. Campinas, Cortez/Coedição Editora Unicamp, 2002.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Tradução de: Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 759-779, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300759. Acesso em: 5 jun. 2020.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. **Subjectividade e bem-estar das crianças:** (in)visibilidade e voz. São Carlos, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008.

FERREIRA, M. M. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!** Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Z. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. *In:* ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil:** enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2013.

GALEANO, E. **De pernas pro ar:** a escola do mundo ao avesso. São Paulo: L&PM, 2009.

GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e aprendizagem. *In:* EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G (orgs.).

As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 315-336.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. *In:* EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G (orgs.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. v. 1. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 137-149.

GOBBI, M. A. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escola municipal de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 203-224, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000200010. Acesso em: 5 jun. 2020.

GOBBI, M. A. **Desenhos de outrora, desenhos de agora:** os desenhos das crianças pequenas no acervo de Mário de Andrade. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOBBI, M. A. Num *click*: meninos e meninas nas fotografias. *In:* MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas: Autores Associados, 2011. p. 129-157.

GOOGLE MAPS. **Emei São Paulo.** São Paulo, 2019. Mapa com escala variável.

HORN, M. G. S. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil.** Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, M. G. S. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil.** 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. São Paulo: Artmed, 2004.

KATO, R. A. F. *et al.* Aspectos psicológicos acerca do brincar. *In:* CARNEIRO, Maria Angela Barbatto (org.). **Cócegas, cambalhotas e**

esconderijos: construindo cultura e criando vínculos. São Paulo: Universo Escola, 2010.

KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO T. M. Recuperando a história da Educação Infantil em São Paulo. **Escola Municipal: 50 anos de pré-escola municipal**. São Paulo, v. 18, n. 13, 1985.

LEARDINI, E. M. F. **Um estudo sobre a qualidade do ambiente educativo da creche**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHI, R. de C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200727. Acesso em: 5 jun. de 2020.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010.

MIRANDA, N. Plano Inicial da Secção de Parques Infantis. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, ano II, v. XXI., mar. 1936.

MUSSOLIN, J. Parque infantil Mário de Andrade e crianças. In: MAGALHÃES, Roberto Carvalho. **Parque infantil Mário de Andrade e crianças foto João Mussolin**. São Paulo: Parque Ibirapuera, 2016. Disponível em: <https://parqueibirapuera.org/o-sol-brilhante-queimava-banco-na-sombra-mas-nao-tinha/parque-infantil-mario-de-andrade-e-criancas-foto-joao-mussolin/>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NIEMEYER, C. A. C. Urbanização e lazer a contribuição lúdico-pedagógica dos parques infantis de São Paulo nas primeiras décadas

do século 20. Pós: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Fauusp**, São Paulo, n. 10, p. 76-91, 2001.

NIEMEYER, C. A. C. **Parques Infantis de São Paulo**: lazer como expressão de cidadania. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PRAÇA da República: Cartão Postal (Ed. Cardozo Filho). *In*: DANAILOF, K. **Crianças na trama urbana**: as práticas corporais nos parques Infantis da São Paulo dos anos 1930. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252636/1/Danailof_Katia_D.pdf. Acesso em: 5 jun. de 2020.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In*: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

QVORTRUP, J; CORSARO, W; HONIG, M. (eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009.

REIS, M. C.; SILVA, S. G. As vozes das crianças sobre a infância: experiência de pesquisa com crianças. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 25316- 25323. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10528_6618.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

RINALDI. C. A. Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMAN, G (orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso Editora, 2016. p. 235-247.

ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2013.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P; SILVA, A. S. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SÁ, J. S.; WERLE, F. O. C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 386-413, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00386.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SÃO PAULO (Município). Departamento de Cultura. Ato n. 767. **Revista do Arquivo Municipal**, São Paulo, v. 14, fev. 1935.

SÃO PAULO (Município). Departamento de Cultura. **Regulamento da Divisão de Educação, Assistência e Recreio**. São Paulo, 1930.

SÃO PAULO. (Município). Divisão de Educação, Assistência e Recreio. Seção Técnico-Educacional. **O parque infantil e seu valor na educação popular**. São Paulo, [194-?].

SÃO PAULO (Município). **Prefeitura de São Paulo. Portaria Secretaria Municipal da Educação: SME Nº 4.737 de 20 de outubro de 2009**. São Paulo, 2009.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. A experiência da P.M.S.P. em Educação Infantil. *In*: ENCONTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 2., 1975, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 1975.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da**

Educação Infantil Paulistana: orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME 3479/11:** institui os padrões básicos de infraestrutura para as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino do Município de São Paulo. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Município). Secretaria da Cultura. **Departamento do Patrimônio Histórico.** São Paulo, 2004. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/patrimonio_historico/acervo/?p=303. Acesso em: 16 jun. 2020.

São Paulo (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015b. 72 p.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Memória Documental. Departamento de Cultura. **Parques infantis (álbum).** São Paulo, 1937.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Parques infantis.** São Paulo, 1970.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Braga: Instituto de Estudos da Criança: Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003. Acesso em: 5 jun. 2020.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, 2018.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO MUNICÍPIO DO SÃO PAULO. Primeira Reunião Geral de Cultura. **Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio**: janeiro 1947 e Boletins Mensais de Cultura. São Paulo, 1947.

SILVA, A. S. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

SILVEIRA, C. T. M. A. **Percorrendo caminhos para além do espaço**: a construção do “território pedagógico” como um elemento constituidor da profissionalidade docente na educação infantil. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

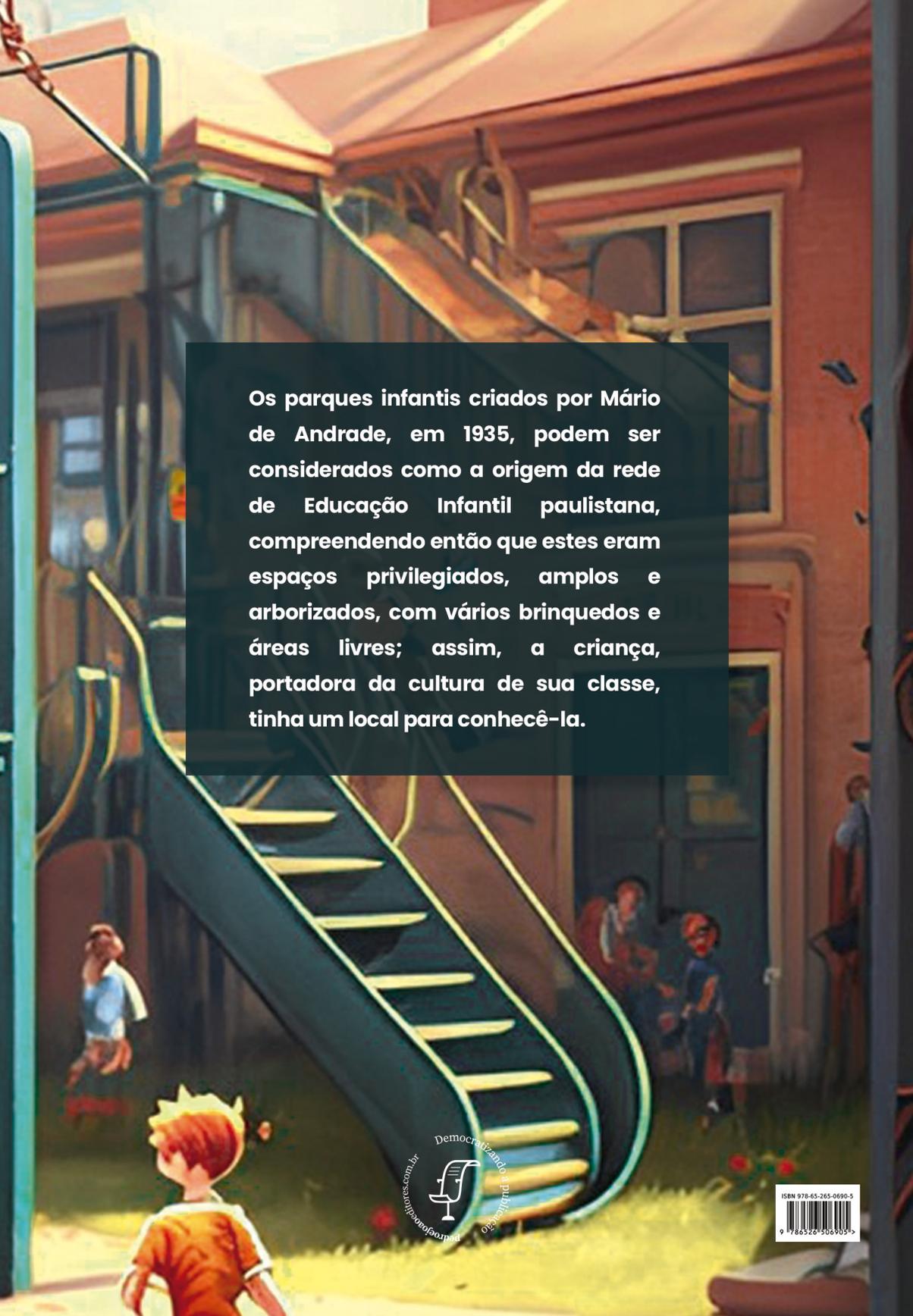
SIMIANO, L. P, VALENÇA, V. L. C. O espaço da brinquedoteca e a produção de sentidos entre crianças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 48, p. 121-134, 2017.

SOUZA, I. G. C. **Subjetivação docente**: a singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência... 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

VIEIRA, A. de B. S. **Mobiliário urbano no espaço público para o lazer infantil**: uma reflexão no contexto da "Academia da Primeira Idade" na cidade de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



Os parques infantis criados por Mário de Andrade, em 1935, podem ser considerados como a origem da rede de Educação Infantil paulistana, compreendendo então que estes eram espaços privilegiados, amplos e arborizados, com vários brinquedos e áreas livres; assim, a criança, portadora da cultura de sua classe, tinha um local para conhecê-la.