

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ANGÉLICA CAETANO DA SILVA

**INFÂNCIA E NATUREZA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

**Vitória, Espírito Santo
Dezembro de 2019**

ANGÉLICA CAETANO DA SILVA

**INFÂNCIA E NATUREZA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE VITÓRIA/ES**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida

Co-orientadora: Ana Cristina Richter

**Vitória, Espírito Santo
Dezembro de 2019**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586i Silva, Angélica Caetano da, 1983-
Infância e natureza: : uma investigação sobre educação e lazer na cidade de Vitória/ES / Angélica Caetano da Silva. - 2019.
176 f. : il.

Orientador: Felipe Quintão de Almeida.
Coorientadora: Ana Cristina Richter.
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Infância. 2. Natureza. 3. Educação Infantil. 4. Lazer. 5. Brincadeiras. I. Almeida, Felipe Quintão de. II. Richter, Ana Cristina. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

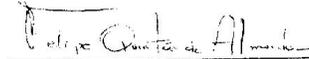
ANGÉLICA CAETANO DA SILVA

INFÂNCIA E NATUREZA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE
EDUCAÇÃO E LAZER NA CIDADE DE VITÓRIA/ES

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Física na área de concentração em Estudos Pedagógicos e Socioculturais da Educação Física.

Aprovada em 12 de dezembro de 2019.

Banca Examinadora:



Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Dra. Ana Cristina Richter
Universidade Federal de Santa Catarina
Co-orientadora



Dr. Václav Bračt
Universidade Federal do Espírito Santo



Dr. Ivan Marcelo Gomes
Universidade Federal do Espírito Santo



Dr. Jaison José Bassani
Universidade Federal de Santa Catarina



Dr. Ramiro Rodríguez Giménez
Universidad de La República - Uruguay



Foto 1 – Poesias penduradas na árvore no parque urbano. Fonte: autoria própria.

DEDICATÓRIA

Para as duas Marias da minha vida:

Maria José (*in memoriam*): mãe, luz mesmo distante, amor eterno e colo inesquecível. Obrigada pela vida!

Maria Antonella: filha, pela voz e o sorriso mais doce que conheço. Nasceu ao meio deste doutorado... é com você e por você que eu não desisto. No sacrifício e no amor!

AGRADECIMENTOS

Chegar até o momento final de uma tese não é nada fácil. Há renúncias, sacrifício, dor, lágrimas, mas há também alegria, bons encontros e principalmente acolhimento. Portanto, não há como atravessar meses, dias, horas, minutos e segundos sem reconhecer que os apoios nos fortalecem e nos impulsionam a enfrentar os desafios.

Inicialmente, agradeço minha família: meus pais, Jorge e Maria José (ambos *in memoriam*) por terem incentivado em mim e em meus irmãos o valor do estudo e da ética no convívio em sociedade. Acima de tudo, obrigada pelo amor, por vezes não revelado ao modo romântico como muitos acreditam o que é o amor. Aos meus irmãos, obrigada por todo e qualquer apoio. A vida é mais alegre na presença de vocês! Irmã, muito obrigada por ter perseverado em vir para a defesa em Vitória; como você fez diferença! Mais que irmã, você é minha amiga. Agradeço também meu cunhado Bauer. Em especial, meus sobrinhos (Sofia, Valentina e Oliver) que, em meio a uma vida atribulada, nos mostram a beleza da VIDA crescendo!

Agradeço ao Clécio (San), por ser uma pessoa calma e sempre disposto a me apoiar para esta tese ter logo um fim. Obrigada por ter estado comigo nesses anos tensos e intensos de construção de uma tese, se esforçando a compreender minha ausência. Também pela vida de nossa filha, que hoje, juntos, nos encorajamos para sermos “suficientemente bons” pais.

Agradeço ao meu orientador, Felipe, por ter aceitado a empreitada que é orientar uma virginiana (risos), sem saber os obstáculos que apareceriam no caminho. Muito obrigada pelo seu modo compreensivo de ser e por ter topado orientar um tema que, juntos aprendemos. Com carinho e gratidão, essa tese é fruto de sua abertura em arriscar novos caminhos.

Agradeço também à Ana Cristina, pela prontidão e disposição em orientar, pelos ótimos textos indicados que me ajudaram a refletir sobre os dados, frutos de uma intelectualidade admirável. E também pelas inúmeras correções deste texto, lapidando-o até que ele chegasse a esta forma.

Agradeço à banca de professores que compõe essa tese. A escolha não é fortuita. Valter Bracht, exemplo de professor com uma trajetória única pela Educação Física, obrigada

pelas contribuições. Ivan Marcelo Gomes, mais que esposo de uma amiga, é um intelectual que eu também admiro muito, inclusive em alguns anos atrás, foi referência principal em minha dissertação de mestrado. Raumar Rodríguez, obrigada pela recepção rica e amistosa em Montevideu, Uruguai. Lembro de estar assistindo uma aula como ouvinte na UFSC em 2013 e ouvir seu português ainda incipiente em uma questão tão bem elaborada, destinada ao professor Jaison José Bassani. Este que tem participação dupla em minha trajetória acadêmica, não só avaliador da dissertação de mestrado em 2011, como também desta tese. Obrigada.

Agradeço aos encontros e amizades possibilitados pela primeira turma de doutorado da UFES e também pelos encontros no LESEF: Cláudia, Sheila, Lígia, Alessandra, Bethânia, Léo Abib, Brunão, Karen, Júnior, Thiago, Rose. Em especial à Lígia, por sempre fornecer seu lar para as festas, pelos cafês, pelas inúmeras boas conversas, pela amizade que construímos. E à Alessandra, minha querida amiga, SEMPRE disposta a ouvir, ajudar, compreender e acolher, presente que o doutorado me deu. Como ela mesma disse em sua tese, nossa amizade deve vir de outras vidas...

Agradeço aos colegas e professores que me receberam no pequeno intercâmbio realizado em Montevideu: Karen Kuhlsen, Cecília Seré, Inés Scarlato e Martín Caldeiro.

Agradeço ao professor Giovani De Lorenzi Pires, mesmo distante, por eu reconhecer em ti um exemplo de respeito ao outro na relação acadêmica, de orientação, de ética. Muito obrigada pelos ensinamentos compartilhados extramuros da Universidade.

Agradeço aos amigos de longas datas de Floripa e aos que recentemente tive o prazer em conhecer (mesmo que virtualmente), pelas conversas, por acolher e compartilhar suas experiências: Cristiano Mezzaroba, Verônica Werle, Daienne Gonçalves. Em especial, duas pessoas: à carioca Fernanda, uma pessoa que se tornou uma amiga, sobretudo no período em que estive em Florianópolis. Obrigada pelo seu amor à Maria Antonella! E, à paulista Ana, pela amizade e confiança que construímos. Você e Maya são muito especiais nessa trajetória!

Agradeço aos professores e participantes da pesquisa, em especial à Celeste, que não mediu esforços em ajudar para que a pesquisa fosse realizada no CMEI em questão.

Agradeço à Instituição em que trabalho, Colégio Pedro II/RJ, que por dois anos e meio, me concedeu afastamento para estudos. Agradeço ao Leandro Teófilo, pela leal amizade

e parceria desde nossa aprovação no concurso. Agradeço à Glória, Elena, Mariane, Rita, pela luta que juntas realizamos em 2014, em Realengo. Amizades únicas e mesmo distante, verdadeiras.

Aos amigos de infância, da juventude, da Graduação... Izolda, Bianca, Rosângela, Rodrigo (Vitória) – por me incentivar a seleção de doutorado na UFES. Em especial, à amiga Renata Guimarães, a professora de Inglês que eu mais admiro, pela tradução do resumo desta tese.

Enfim, a todas as MÃES pós-graduandas, que não desistem e não desistiram (e sobreviveram) de enfrentar cotidianamente as múltiplas jornadas, entre conseguir equilibrar as atividades acadêmicas com as da carreira profissional e a maternidade. Situação difícil e nada reconhecida no meio acadêmico, este que é, com exclusividade, machista!

EPÍGRAFE

Dorme em paz, / fecha os olhinhos, / ouve a chuva a cair, /
escuta o cãozinho do vizinho a ladrar. / O cãozinho mordeu no
homem, / rasgou as roupas do mendigo, / o mendigo corre para
o portão. / Dorme em paz.

"A primeira estrofe da canção de embalar de Taubert causa arrepio. Todavia, os seus dois últimos versos bendizem o sono com a **promessa da paz**. Esta não se deve inteiramente à dureza do burguês, à tranquilidade de ter afastado o intruso. A criança, cansada e serena, já quase esqueceu a expulsão do estranho que, no *Liederbuch* de Schott surge como um judeu - e no verso "o mendigo corre para o portão" **pressente o descanso, sem pensar na miséria dos outros. Enquanto houver um só mendigo, diz num fragmento de Benjamin, continuará a existir o mito**; só com o desaparecimento do último seria o mito reconciliado. **Mas não se esqueceria assim toda a violência, como no suave adormecer da criança?** Chegará o desaparecimento do mendigo a reparar o dano que se lhe fez, quando este é em si irreparável? Não se oculta em toda a perseguição por meio dos homens, **que com o cãozito açulam a natureza inteira contra o mais débil**, a esperança de se **eliminar o último vestígio de perseguição, que é também a parte do natural?** Não estaria o mendigo, que é **expulso das portas da civilização, resguardado** no seu domicílio, livre da maldição da terra? "Agora podes dormir tranquilo, o mendigo encontra asilo."

(ADORNO, 1993, p. 191-192, grifos meus)

PRELÚDIO

Fazer pesquisa para quem e para quê?

Durante os dois anos em que de fato escrevi essa tese (2018 e 2019), me questioneei a todo o momento qual a importância de se produzir uma tese. Ou melhor, qual a importância social dada à uma tese atualmente?

Parece haver, atualmente, um desprezar à ciência e aos saberes científicos e, de um modo geral, também ao bom senso e aos saberes tradicionais. Sob a gestão do atual presidente Jair Bolsonaro, o Estado, comandado pelas elites políticas (um tanto corruptas) e empresariais brasileiras, vem retrocedendo nas formas de lidar com os problemas apresentados pelo nosso tempo. Não só retrocede como também os ignora. Temos tantos exemplos sobre isto, mas apenas para citar alguns relacionados ao saber científico, remeto aos cortes de mais de 4.500 bolsas provenientes do CNPq e CAPES, principais órgãos de fomento e promoção da pesquisa e formação, assim como a proposta de extinção dos mesmos. Além disso, estamos cansados de saber que pesquisas e pesquisadores que se debruçam em temáticas na área de gênero, sexualidade, raça e ditadura brasileira, mesmo em aquelas já aprovadas em editais de âmbito nacional, se tornaram alvo de enfraquecimento.

Não é surpreendente a inação do governo brasileiro nas últimas semanas em relação ao crime cometido contra o Brasil e os seres vivos que habitam o seu território. Tal crime que afeta, hoje, boa parte da costa brasileira – o derramamento criminoso de petróleo –, nos possibilita a conhecer uma das faces mais perversas do obscurantismo deste governo: mesmo dispondo de recursos materiais, humanos e tecnológicos e de CONHECIMENTO CIENTÍFICO para agir, o Governo Federal preferiu se omitir e deixar que o problema ganhasse as proporções que vem ganhado, até chegar ao esquecimento.

Não se espera que haja investigação (muito menos punição adequada), assim como não houve condenados em razão de práticas criminosas como a tragédia em Brumadinho neste ano de 2019, com relação ao rompimento da barragem de resíduos da planta de mineração, acarretando 150 mortes e muitas pessoas desaparecidas, que tiveram restos ainda não encontrados. Como afirma Gagnebin (2014), este é um regime impetuoso que coage ao esquecimento e que nasce, ao menos no Brasil, com práticas violentas que vem

se perpetuando, desde a escravidão, o genocídio indígena e a ditadura, até o momento, quando se atualiza.

Sem dúvidas, há algumas resistências, talvez ainda incipientes. Repudiando as tantas políticas obscurantistas do governo de Bolsonaro, há um conjunto de ações, por um lado, organizadas pelas principais instituições de pesquisas brasileiras, tendo as universidades e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência à frente, e por outro, a população indígena e quilombola, que busca sobreviver às ações perpetradas pelo governo.

Em Minas Gerais, por exemplo, recentemente, foi instalado um Fórum Técnico de Ciência, Tecnologia e Inovação que tem como objetivo “elaborar um Plano Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação para o desenvolvimento socioeconômico do Estado de Minas Gerais, de forma a reduzir as desigualdades sociais, de gênero e raça e garantir a recuperação, conservação, proteção ambiental e sustentabilidade”. Deste Fórum participam as principais instituições de ciência, tecnologia e inovação sediada no estado e dele se espera a mobilização da sociedade civil e a elaboração de instrumentos que fortaleçam as políticas de CT&I em Minas Gerais. São ações iniciais, mas que já tardam de acontecer.

De todo modo, vivemos um grande retrocesso histórico, fomentado por um governo obscurantista, autoritário e violento, que afeta arduamente a educação e a produção de conhecimento, sem deixar, obviamente, de alcançar o futuro das pesquisas em Ciências Humanas. Vale dizer o projeto do governo denominado *Future-se* para as Universidades brasileiras, que, entre outros aspectos, enfraquece o desenvolvimento de pesquisas em Ciências Sociais, Filosofia, Educação, que possuem um enorme valor na sociedade, mas não dão um retorno de mercado a curto prazo.

Diante todo esse contexto, meu questionamento inicial se mantém. Para quê e para quem fazer pesquisa científica, principalmente na área de Ciência Humanas, atualmente?

Antes de me concentrar na hipótese que fazer pesquisa científica é também resistir ao obscurantismo e, longe de me autopromover, sou filha de professora que estudou o ensino superior quando casada, grávida e finalizou a graduação após ter se tornado mãe. Sou filha de pai que perdeu emprego no auge do período Color, se tornou pedreiro e alcóolatra até o restante de sua vida. Estudei graduação, pós, mestrado e agora

doutorado, todos em Instituições Públicas. Sou a segunda pessoa da família que estará se tornando doutora, seguida de minha irmã. Não tivemos privilégios, nem viagens à Disney, nem roupa de marca, nem o melhor material escolar, e fomos educados com a seguinte mensagem: estudar faz a diferença! Mesmo participante de uma educação opressora, nas décadas de 1980 e 1990, em que autoridade se confundia com autoritarismo, saber científico ainda era valorizado e cursar o ensino superior era uma oportunidade única. Escrevo isso não para apelar a um passado “mais civilizado” ou a uma educação mais obediente e eficiente, até porque enxergo as muitas falhas no tipo de educação escolar que eu atravessei, mas quero escrever isto para militar por uma outra educação, uma educação que reitere a memória do passado, que permita não só salvar a memória dos vencidos, mas também apontar outras possibilidades de luta e de ação no presente.

Em outubro de 2018, eu escrevia o projeto de qualificação que ocorreria em dezembro. Neste primeiro mês citado, tivemos eleições para presidente no Brasil, atravessamos um ciclone de ideias perdidas e difundidas equivocadamente. Quanto mais eu fazia certas leituras, mais percebia o quanto as pessoas estavam intolerantes, em prol de uma máscara que se dizia preservar uma certa liberdade de expressão. Mas não! Ela nunca representou liberdade alguma. Essa pretensa e falsa liberdade é objeto de uma violenta coerção ao esquecimento, que perpetua, se renova e contamina o presente. Como afirma Maria Rita Kehl, há no Brasil uma naturalização da violência com grave sintoma social.

Três acontecimentos me marcaram nesse período pré e pós-eleitoral. Tivemos uma placa quebrado ao meio, feita em memória à morte violenta de uma vereadora do estado do Rio de Janeiro, Marielle Franco, por candidatos eleitos. Até o momento, nem sua morte foi totalmente investigada, assim como ainda não houve punidos. Ainda que a morte de Marielle teime em resistir ao esquecimento pela maioria das mulheres negras do estado do Rio de Janeiro, outras já foram esquecidas, como a morte de um mestre de capoeira, de 63 anos de idade, violentamente atacado com 12 facadas, após uma discussão política também em 2018. Ainda que o culpado esteja preso, esse é o tipo de violência que é incentivada pelo obscurantismo do atual governo, revelado contra à diferença, contra as minorias, contra às mulheres, contra os homossexuais, contra os indígenas e negros.

Durante o mesmo período eleitoral, um vídeo lançado nas redes sociais a respeito do olhar de alemães às declarações fascistas, realizadas em rede aberta pelo então forte candidato à presidência no Brasil, Jair Bolsonaro, tentou sensibilizar as pessoas sobre o horror que atravessávamos, mas pouco teve sucesso. E sobre o “dever da memória” dos colegas alemães em tornar a herança dolorosa a ser elaborada em conjunto por todo um corpo social.... Ah! Disso eles entendem bem.

Gagnebin (2014) em um texto denominado *Esquecer o passado?* faz uma discussão brilhante entre as discussões sobre o “dever da memória”; dever este totalmente diverso se comparamos as relações com o passado construídas pelos alemães na Alemanha e pelos brasileiros, no Brasil. Neste último, diferente de muitos países que atravessaram amargamente ditaduras e que expandiram o compromisso do lembrar como “uma atividade de restauração dos laços sociais e comunitários perdidos no exílio ou destruídos pela violência de Estado” (p. 252), o Brasil não somente esqueceu o seu passado, como mantém uma política de esquecimento, instaurando o contrário de um processo de elaboração do passado. Como diz a autora, esse processo de elaboração não é de forma alguma “uma comemoração oficial, organizada com bandeiras, desfiles ou fanfarras para comemorar uma vitória, ou então, um pedido de perdão” (p. 262), mas é muito mais que isso.

No Brasil, a luta pela revisão da lei de anistia, pela abertura dos arquivos secretos e pela restituição dos restos mortais dos desaparecidos, vai além de uma luta pelo esclarecimento do passado, pois visa também à transformação do presente. Pensemos o hoje, numa era que a naturalização da violência se torna um sintoma social, a memória não possui qualquer sentido. Não se tem compromisso e “nem se quer ter” com o que Walter Benjamin chama de os “vencidos”. O passado, que deveria se tornar uma elaboração coletiva para refletir e transformar o presente é ignorado e a possibilidade de construir uma memória social e coletiva contra qualquer violência é suprimida, esquecida e então, a violência volta a se tornar habitual (Ela já deixou algum dia de ser?).

A Alemanha, país destruído por forças nazistas nos diz: estamos construindo as ruínas, há 85 anos, literalmente! A construção dessas ruínas significa também o trabalho de elaboração do passado. Como o próprio Benjamin diz: “Cada época deverá novamente

enfrentar essa rude tarefa: libertar do conformismo uma tradição que está sendo por ele violada”.

No Brasil, parece-me, naturalizamos as estratégias de esquecimento, tão bem mantidas pelo atual presidente.

De volta ao meu questionamento inicial... por que então escrever uma tese?

Ainda que a escrita represente a semelhança a seu modelo – e que saibamos, ela pode diferir dele, como uma pessoa e um retrato ou a palavra escrita da oral – e que também represente o papel de um rito de sepultamento¹ ao exorcizar a morte introduzindo-a no discurso, a ESCRITA tem uma função simbolizadora, permite uma sociedade conhecer, na linguagem, um passado e abriga-lo, abrindo assim um espaço próprio no presente:

marcar um passado, isso significa também dar um lugar ao morto, mas também redistribuir um espaço dos possíveis, de terminar negativamente o que está por fazer e, por conseguinte, utilizar a narrativa, que enterra os mortos, como um meio de estabelecer um lugar para os vivos (MICHEL DE CERTEAU apud GAGNEBIN, 2014, p. 257).

No meio desse caos, ei de escrever uma tese! Não só para existir, mas para resistir! E me pergunto: para quê e para quem, diante do contexto de um país que atravessou uma ditadura sangrenta, com um presidente que promove o investimento consciente contra as ciências e algumas de suas melhores contribuições para a vida e o bem-estar dos seres humanos; que possui um filho que declara um desejo de retorno do AI-5 (Ato Institucional n. 5), o mais duro de todos; que institucionaliza a tortura, comumente usada como instrumento pelo Estado no final da década de 1960.

Qual sentido de se fazer pesquisa, de ler, de escrever atualmente? Tornar presente aquilo que está ausente! De qualquer modo: “Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores, mas também entre os que não o entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve” (PLATÃO apud GAGNEBIN, 2014, p. 22). Em suma, “a escrita não nos imortaliza, ela talvez possa

¹ Platão cria um mito para condenar a autoridade de uma outra tradição, aquela dos discursos escritos que ameaça a oralidade. Tal mito apresenta uma cena paradigmática de filiação e de transmissão, de um filho, o jovem Thot, que apresenta sua nova invenção, a escrita, e o pai, Tamuz, deus soberano e solar, modelo de rei cuja palavra em si tem força de lei. “Tamuz, que não precisa de escrita para assegurar seu saber e seu poder, retruca termo por termo; a escrita só fará aumentar o esquecimento dos homens porque eles depositarão sua confiança em “signos exteriores e estrangeiros”, em vez de treinar a única memória verdadeira, a memória interior à alma, aquela que não precisa de notas para se lembrar” (GAGNEBIN, 2014, p. 20).

lembrar um gesto que esboçamos – o qual, no melhor dos casos, será retomado e transformado por outrem” (GAGNEBIN, 2014, p. 24).

E não há como, para mim, pesquisadora, professora e mãe, separar minha posição política da pesquisa que faço, especialmente por estar vinculada ao que é habitualmente chamado de Ciências Humanas.

Outubro de 2018, atualizado em novembro de 2019.

RESUMO

A presente tese objetiva descrever e analisar relações entre lazer e educação da infância na cidade – mediadas pela brincadeira e pelo brinquedo – a partir de uma incursão em dois lugares empíricos: uma instituição de educação infantil e um parque público, ambos na cidade de Vitória/ES. Em interlocução com os trabalhos de Adorno e Horkheimer em torno da indústria cultural, assim como com os escritos de Walter Benjamin em sua arqueologia da modernidade, focaliza as relações entre natureza e cultura que são produzidas e se produzem na cidade. Nela emergem o que chamamos de “lamentos anti-urbanos” ou queixas como um sintoma do mal-estar e desconforto da cidade “civilizada”, que exaltam uma certa importância da vida ao ar livre, de exercícios físicos e jogos junto à natureza, entre outros, reivindicando a criação de novos espaços. Tais espaços produzem, constituem e redesenham uma natureza interna à cidade, na qual a infância entra em cena como expressão de uma natureza (humana). Nesse contexto se (re)configuram ambientes de lazer e de educação, na mesma medida em que se (re)organizam as relações entre adultos e crianças, as tipologias e as finalidades dos brinquedos e das brincadeiras que se atualizam historicamente e que, no contemporâneo, se apresentam com novas faces e sentidos, mediante uma explosão de práticas e discursos que atualizam e põem em relevo o “natural” na tríade infância, lazer e educação infantil. De caráter qualitativo e com fontes produzidas por meio de análise documental, observação de campo e entrevistas com atores que atuam na educação e no lazer da infância, o trabalho expõe três categorias de análise que buscam condensar o objetivo proposto e dar materialidade à nossa época: a *fotografia*, o *oficineiro* e a *cerca* que dão outros contornos a uma (re)aproximação com a natureza, que, mediada pela técnica, reafirma, na contramão, uma relação ainda danificada ou uma pseudo-reconciliação.

Palavras-chave: Natureza; Infância; Cidade; Educação Infantil; Lazer; Parque Urbano.

ABSTRACT

This doctoral dissertation aims to describe and analyze relationships between recreation and childhood education in the city - mediated by play and toy - from an incursion into two empirical places: an early childhood education institution and a public park, both in the city of Vitória - ES. In dialogue with the works on the cultural industry by Adorno and Horkheimer, as well as Walter Benjamin's writings on his archaeology of modernity, it focuses on the relations between nature and culture that are produced in the city. In it, "anti-urban laments" emerge and highlight the need for outdoor life, physical exercises and nature games, among others, which demand the creation of new spaces. Such spaces produce and redesign a nature within the city, in which childhood comes into play as an expression of a (human) nature. In this context, recreational and educational environments are (re)configured, to the same extent that the relationships between adults and children are (re)organized. Also the typologies and purposes of toys and games are historically updated and, in the contemporary, present themselves with new faces, through an explosion of practices and discourses that update and emphasize the "natural" in the triad childhood, recreation and early childhood education. With qualitative character and sources produced by means of documentary analysis, field observation and interviews with actors who work in education and in childhood recreation, the study depicts three categories of analysis that aim to gather the proposed objective and to give materiality to our time: *photography*, the *workshop presenters* and the *fence* that put in check the possibility of a (re)approximation with nature, which, mediated by the technique, ends up reaffirming, on the contrary, an still damaged relationship or a pseudo-reconciliation .

Keywords: Nature; Childhood; City; Early Childhood Education; Recreation; Urban Park.

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Poesias penduradas na árvore no parque urbano.....	04
Foto 2	Frente da creche investigada.....	45
Foto 3	Brinquedoteca do CMEI investigado.....	47
Foto 4	Pátio com brinquedos no CMEI investigado.....	48
Foto 5	Canto dos brinquedos na sala do grupo 6b da creche investigada.....	49
Foto 6	Brinquedos no parquinho destinado às crianças maiores de 5 anos do parque urbano.....	70
Foto 7	Jardim de flores em frente ao parquinho, um cenário para selfies.....	91
Foto 8	Oficina de contação de histórias no parque urbano.....	104
Foto 9	Vaso de plantas em formato de boneco no parque urbano.....	119
Foto 10	Parquinho com sinalização, destinado às crianças maiores de 5 anos...	134
Foto 11	Solário da creche investigada.....	143
Foto 12	Placa sinalizando a necessidade de um guia na trilha.....	145

.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACT – Admitidos em Caráter Temporário
- BNCC – Base Nacional Curricular Comum
- CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
- CEA – Centros de Educação Ambiental
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EMEF – Escolas Municipais de Ensino Fundamental
- GEI – Gerência de Educação Infantil
- LBA – Legião Brasileira de Assistência
- PBF – Programa Bolsa Família
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SEME – Secretaria Municipal de Educação de Vitória
- SEMMAM – Secretaria Municipal de Meio Ambiente
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
- UPE – Unidades de Pré-Escolar

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Informações relativas à carreira dos profissionais entrevistados da creche.....	50
Quadro 2	Exemplo de programação disponibilizada no site do parque.....	56

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	23
1.1. TEMA, OBJETO DE ESTUDO E QUESTÕES DE PESQUISA	23
1.2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	30
II – A CIDADE, O PARQUE E A CRECHE	40
2.1. A CIDADE	40
2.2. A CRECHE INVESTIGADA	47
2.3. O PARQUE URBANO	55
III – O APARELHO FOTOGRÁFICO, O OFICINEIRO E A CERCA	61
3.1 APARELHO FOTOGRÁFICO	61
3.1.1 A NATUREZA COMO CENÁRIO NO PARQUE URBANO A SER FOTOGRAFADO.....	64
3.1.2 NO CENÁRIO DA NATUREZA NO PARQUE URBANO... A TECNOLOGIA - OS APARELHOS FOTOGRÁFICOS - E AS CONTRADIÇÕES	72
3.1.3 AINDA NO CENÁRIO DA NATUREZA... A CRIANÇA, A BRINCADEIRA E O BRINQUEDO EM FOCO	77
3.1.4 EM MEIO ÀS CRIANÇAS NO PARQUINHO DO PARQUE URBANO... A <i>SELFIE</i>	91
3.2 O OFICINEIRO	102
3.2.1. QUEM SÃO OS <i>OFICINEIROS</i> DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA? 105	
3.2.2 AS OFICINAS E SUAS ESPECIFICIDADES	113
3.3 A CERCA	133
IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE I	168
APÊNDICE II	171
APÊNDICE III	174
ANEXO I	176

I - INTRODUÇÃO

1.1. Tema, Objeto de Estudo e Questões de Pesquisa

A presente tese tem por objetivo descrever e analisar relações entre lazer e educação da infância na cidade – mediadas pela brincadeira e pelo brinquedo – a partir de uma incursão em dois lugares empíricos com finalidades aparentemente distintas: um ambiente educacional e um ambiente de lazer (respectivamente uma instituição de educação infantil e um parque público) da cidade de Vitória – Espírito Santo.

Ambos espaços, educacional e de lazer, emergem e acompanham o modo de vida urbano e o crescimento das cidades.

A cidade é expressão de uma experiência moderna. Talvez ela possa ser mais bem demarcada, em um certo apogeu, no século XIX europeu, nos séculos XX e XXI no “novo mundo”. Ela forma certos tipos psicológicos, é nela que se funda um outro tipo de introspecção, até mesmo porque a própria psicologia, como um saber, é fruto também desse movimento. O neurótico só pode surgir na experiência urbana, frenética, cheia de regras e interditos. Assim como o tédio e a luta contra ele. (VAZ, 2010, p. 35).

Em sua arqueologia da modernidade, Walter Benjamin, filósofo e crítico literário vinculado à Escola de Frankfurt, que inspira² as reflexões deste trabalho, toma a cidade como *locus* de uma constelação que expõe as relações entre natureza e cultura, ou os processos de dominação da natureza, tanto externa quanto interna, que produzem e são produzidos com a vida em sociedade. Em seus escritos sobre a poesia lírica de Charles Baudelaire e nas memórias de infância atualizadas pelo olhar adulto, Benjamin expõe o vidro e o aço das edificações, o progresso e os restos que a cidade produz e descarta nas lixeiras, bem como as marcas deixadas no corpo e no desejo, a exemplo do “amor a última vista” que toma emprestado do poeta maldito (RICHTER, 2016).

Nos escritos de Benjamin encontramos essas e outras imagens da dominação (e do esquecimento da natureza). Seu romantismo - crítico – mantém a cidade como promessa de um mundo comum, livre e igualitário e, cabe destacar, não propõe algo

² Especialmente os escritos de Walter Benjamin sobre os brinquedos (BENJAMIN, 2002) e sobre a metrópole moderna (BENJAMIN, 2000), bem como os textos de Horkheimer e Adorno (1985) em torno da Indústria Cultural.

como um retorno a uma natureza perdida, mais pura, rousseaneana, no campo (atualizada, talvez, na retrotopia contemporânea descrita por Bauman³), como se as sociedades pré-modernas eram ou fossem paradisíacas. Esta visão é por Benjamin criticada junto a sua tentativa de “levar adiante a tarefa do Iluminismo”, ainda que haja o reconhecimento e portanto, o questionamento, dos *custos* que a tese da “civilização” e o conforto da técnica trouxeram, bem como o que há de valioso na experiência da vida que pode ser vivida na cidade moderna. Para tal, preserva a mimesis⁴ (o corpo, a natureza, os sentidos, o desejo, o medo) na sua reflexão sobre a formação das subjetividades na cidade: nos interiores e exteriores, nas galerias e nas lojas, nos restaurantes e nas calçadas, nas casas e nas escolas, nas casernas e nas fábricas, nas casas de jogo e nos parques públicos, nos ginásios e no *Tiergarten*, entre outros lugares modernos pelos quais transitou em sua infância burguesa e retomou na vida adulta.

Em suas narrativas, Benjamin (2000, 2002, 2015) expõe os modos de produção e a cultura técnica de sua época e aponta para as relações miméticas que as crianças estabelecem com os objetos culturais em diferentes espaços e condições, transformando-os em instrumentos de brincar (*Spielzeug*) e jogando com eles. E, da mesma forma, jogando com as palavras, destituindo-as da sua definição (ROUANET, 1990). Nesta atuação não precisa, não dominadora sobre os materiais e sobre os lugares, Benjamin reconhece, segundo Gagnebin (1997, p. 182), a infância não como idealização, nem domínio do pecado nem jardim do paraíso, mas como uma experiência que não advoga uma pureza ou inocência infantil, tampouco uma natureza boa, mas sim a “desorientação, a falta de desenvoltura das crianças como oposição à segurança dos adultos”. A autora salienta que essa “incapacidade” infantil é preciosa nos marcos da

³ Zygmunt Bauman chama atenção para uma retrotopia, que nutre a utopia com a nostalgia. Trata-se de um fenômeno atual de busca por um mundo melhor, não mais no futuro a ser construído, mas em ideias e ideais do passado. Isso porque as promessas modernas de liberdade, igualdade, fraternidade se converteram em catástrofes após catástrofes (tempestades de progresso) e tornaram os Estados-nação incapazes de cumprir suas promessas. Isso deu origem, segundo Bauman, a um desencanto generalizado em relação ao futuro e às utopias. Pensa-se no futuro como alguma coisa suspeita, a ser até mesmo temida e volta-se para o passado”. A perda da confiança no futuro devido ao progresso irrefreável, à tempestade chamada progresso, leva ao retorno à confiança no passado.

⁴ Conforme Gagnebin (1997, p. 97) “Benjamin distingue dois momentos principais da atividade mimética especificamente humana: não apenas reconhecer, mas também produzir semelhanças. Essa produção mimética caracteriza a maior parte dos jogos e das brincadeiras infantis. A criança não brinca só de comerciante ou de bombeiro (atividades humanas), mas também de trem, de cavalo, de carro ou de máquina de lavar. [...] O homem é capaz de produzir semelhanças porque reage, segundo Benjamin, às semelhanças já existentes no mundo”.

dialética do esclarecimento: “[...] porque contém a experiência preciosa e essencial ao homem do seu desajustamento em relação ao mundo, da sua insegurança primeira, enfim, não soberana” (GAGNEBIN, 1997, p. 180). A “incapacidade” infantil de entendimento de algumas palavras ou de manipular alguns objetos e de se orientar em certos espaços recorda que “[...] nem as palavras estão aí para nos obedecer, mas que nos escapam, nos questionam, podem ser outras coisas que nossos instrumentos dóceis” (GAGNEBIN 1997, p. 180).

Estes momentos de desajuste, de incapacidade, mas também de não dominação na relação com objetos e palavras, e que emergem na cidade, impulsionam o presente trabalho, na medida em que busco construir uma relação com os espaços investigados e que não visa estabelecer um *compromisso* com a realidade existente, mas que se deixa afetar pelo objeto numa tentativa de dizê-lo, sem petrificá-la (GAGNEBIN, 1997). Assim, busco observar as relações que se constituem em uma creche e em um parque urbano, considerando, como procuro descrever ao longo do trabalho, que ambos *redesenham* a natureza e a vida ao ar livre, em uma natureza interna à cidade, na mesma medida em que se reconfiguram as *posições* dos adultos e das crianças no lazer e na educação, assim como as *tipologias* e as *finalidades* dos brinquedos e das brincadeiras que vão sendo oferecidas às crianças e, como veremos mais para frente, tornando-se motivo de registro a ser capturado pela fotografia.

É em meio a esse redesenho da natureza interna à cidade moderna que a infância entra em cena e ganha o estatuto de indivíduo, quando começa-se a definir o que é a criança, o que uma criança em determinada idade deve fazer, quais brinquedos deve brincar, como deve se vestir, como deve se alimentar, quais cuidados necessários devem existir para a promoção de seu adequado crescimento, desenvolvimento e em quais locais deve e não deve circular em meio à crescente urbanização e as transformações do mundo do trabalho e que vão dando lugar à criação de espaços específicos para elas, como é o caso, por exemplo, dos *Kindergarten*, dos *Jardins-de-infância*, destinados às crianças de famílias ricas (MARCILIO, 2006).

A designação *Jardim-de-Infância* não é fortuita quando se trata de desenhar uma natureza infantil que acompanha a modelação de uma natureza interna à cidade, ambas orientadas pelos conhecimentos da ciência que também florescem na época. No *Kindergarten* se vê florescer, com Friedrich Froebel, discípulo de Johann Pestalozzi e

estudioso do autor de *Emílio*, espaços e cuidados orientados pelos sentimentos rousseauianos de preservação da natureza contra os artificios da cultura e absorvidos pelos preceitos da medicina da época, em especial, a higiênica (GONDRA, 2004). Esses espaços preparados especificamente para a infância representam o jardim, o campo, o ar livre, a proximidade da criança com a natureza, o lugar do desabrochar espontâneo. Segundo Arce (2002), no *Kindergarten*, a infância, assim como uma planta, “deveria ser objeto de cuidado atencioso: receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa”. O jardim é um lugar onde elas recebem os cuidados da jardineira que sabe “[...] que é o processo natural da planta que deverá determinar quais cuidados a ela deverão ser dispensados”. O bom jardineiro “sabe ‘ouvir’ as necessidades de cada planta e respeitar seu processo natural de desenvolvimento” (ARCE, 2002, p. 108).

As crianças dos *Kindergarten* são aquelas cujos pais se reúnem para atividades de lazer, festas e comemorações caseiras, para os jogos de carta e de tabuleiro, para bailes e jantares em espaços privados e que, especialmente a partir do final do século XIX e no século XX, vão “saindo de casa” e se deslocando para os clubes e sociedades esportivas que acompanham a modernização do país. Essas crianças também acompanham os pais às casas de campo e veraneio, com seus ares puros e seus banhos saudáveis de mar, para além dos ruídos da cidade, onde permanecem crianças “em perigo de ser” criminosos ao perambular pela cidade, inocentes e *ociosas*, sob más influências de parcela da população miserável considerada preguiçosa, doente, suja, perigosa (VERDI, 2002), que vão ganhando também um lugar específico: a creche assistencialista que emerge e que, no contexto brasileiro, se multiplica a partir das décadas de 1950, juntamente com a expansão de parques infantis e outros espaços que abrigavam as crianças que ainda não haviam alcançado a idade para ingressar no ensino primário (MARCÍLIO, 2006; DANAILOF, 2006).

De todo modo, as reformas urbanas do século XX, conforme Lovisolo (2016), impõem novas instituições, novos espaços, novos modos de vida ao mesmo tempo em que expressam as diferenças sociais na lógica da divisão do trabalho e do mercado. A cidade-metrópole vira espaço de reformas, de planejamento, de obras, enfatizando-se esforços para a

[...] criação de espaços ‘naturais’, espaços livres, com parques de

diferentes tamanhos, alguns deles com seu próprio lago e praças. [...] A natureza deve fazer parte da cidade. [...] os clubes multiplicam-se com suas práticas de exercícios, esportes e atividades sociais. Os lugares pensados para fins de semana e férias se multiplicam (LOVISOLO, 2016, p. 2).

Para Soares (2016, p. 25), exalta-se

[...] a necessidade da vida ao ar livre, de exercícios físicos e jogos feitos junto à natureza tanto na instituição escolar quanto em outras que se estabeleciam fora de seus muros (**como as colônias de férias**). Lugares em meio à natureza são inventados e novos significados de seus elementos operam-se. A montanha, a praia, as estações termais, os parques, jardins, casas de campo, as margens dos rios utilizadas para a construção de clubes são o resultado desse novo desenho dado à natureza para que essa vida ao ar livre se efetive (inserção e grifos meus).

Neste ínterim, conforme destaca Lovisolo (2016), cuidados de si e cuidados com a cidade se confundem:

Os novos lugares e suas práticas são espaços de desenvolvimento de novas sociabilidades. A conduta nos clubes, nas praias, nos parques demandará novos padrões de comportamento que, talvez, possam ser entendidos como parte do processo civilizador. Novas formas de olhar e ouvir, de vestir-se e de se comportar, até de falar e rir. Ainda restam as placas que proíbem atos nos diversos espaços da cidade e de seus lugares de diversão (LOVISOLO, 2016, p. 3).

Os espaços de lazer e os espaços de atendimento à infância em idade não escolar e extra-turno escolar se instituíram em sintonia com o projeto de criação de uma sociedade civilizada na cidade moderna. Para Vaz (2010, p. 35-36):

A cidade e o romantismo são filhos do mesmo movimento histórico e por conta disso, podemos dizer que a primeira não apenas demarca a si mesma com seus materiais e expressões privilegiadas, como produz, como seu contraponto, uma certa natureza. A cidade constitui uma natureza, ao destruí-la. Esta, por sua vez, se apresenta pelo menos de duas maneiras: 1) uma natureza interna ao urbano, na forma de parques, jardins, refúgios a poucos metros das edificações, que procuram restituir uma “natureza perdida” pela civilização – movimento correlato aos lamentos anti-urbanos de uma certa tradição que atribui à cidade a condição de foco de desumanização. Não é à toa que a geometrização do espaço da natureza, que deriva nos jardins simétricos, tem como correspondente o balé, a geometrização do corpo que transforma o movimento em material estético, no *Quattrocento* italiano (zur LIPPE, 1988) e, como sucedâneo parcial, a anatomia, o espetáculo do corpo morto a ser esquadrinhado cientificamente [...].

E, ainda:

O corpo é, pois, um personagem dessa urbanização, algo que a história dos esforços da saúde pública não nos deixa esquecer. Outro personagem desse mesmo movimento é a infância, experiência histórica que também se produz, em grande medida, no mundo urbano. Corpo e infância são dois personagens, também entre si contraditórios, que surgem como outros da razão e, portanto, como alvos dos esforços racionalizadores do urbanismo; 2) uma natureza que é aparentemente exterior à cidade, na forma do campo, das montanhas, das trilhas e esportes da natureza, da praia, do banho de mar, das hortas, dos espaços de naturismo, das férias, lugares onde se espera que tudo se subverta, ainda hoje, ou talvez mais do que nunca, na forma de um afrouxamento dos constrangimentos civilizadores, do tempo cronometrado e da previsibilidade. Susan Sontag (1990) mostra os argumentos que transformam o campo num outro em relação à cidade, um lugar para livrar o corpo das moléstias contraídas pela vida urbana. E, por outra, para morrer longe da cidade. (VAZ, 2010, p. 36).

A esta pesquisa interessa, pois, pensar essa natureza interna ao urbano que vem sendo construída para a infância e que põe em cena velhos e novos “lamentos anti-urbanos”, constituindo e transformando atividades de educação formal e atividades de lazer em meio à natureza e que encontram no espaço ao ar livre, no brincar ecológico, na brincadeira espontânea, nas oficinas de educação ambiental, justificativas e possibilidades de registrar e manter a preservação da natureza infantil, livre, espontânea, vivida com seus pares, como procuro destacar ao longo do trabalho.

Não se trata do sonho rousseauiano de tirar a criança da cidade, do colégio, da igreja, do quarto, da casa, para fazer desabrochar sua natureza boa no *campo*, nos vales, nas montanhas, próximos de rios, junto à *natureza* ambiente, distante de outras crianças da cidade (SOARES, 2016). Tampouco se trata da “natureza” referida nos projetos de criação dos parques infantis de Mário de Andrade, a partir dos anos de 1930 no Brasil, onde as crianças conviveriam em meio a natureza sob o olhar da psicologia e da medicina, por exemplo (DANAÏLOF, 2006), e com *instrutores* de Educação Física a recrear, instruir mediante a ginástica, as brincadeiras de cunho nacionalista, etc. Do mesmo modo, não se trata dos *jardins* dos *Kindergarten*, onde as jardineiras conduziam o desabrochar da boa natureza infantil ao ar livre, em meio as plantas e nas brincadeiras.

A natureza infantil aparece ainda, como veremos, como aspecto a ser preservado e como direito da criança, quando emerge o direito à brincadeira, o direito ao sol, o direito ao ar livre, a interação com o meio ambiente e com fenômenos naturais como se observa nas atuais políticas para a educação infantil brasileira (BRASIL, 2006; 2013;

2017) e nas políticas e programas de lazer (VITÓRIA, 2019), de modo que nos grandes centros urbanos, seja assegurado às crianças, áreas verdes e o contato com a natureza, bem como a brincadeira em ambientes naturais.

Nesse contexto, concomitante aos projetos nacionais, as cidades vêm divulgando documentos oficiais e promovendo projetos para a infância no âmbito da educação e do lazer, que vem ganhando expressividade, como é o caso de Vitória, Espírito Santo, cidade lócus dessa investigação. Dentre eles, podemos citar o Projeto Pé na Cidade, que visa estimular o contato de crianças com áreas verdes de Vitória a partir de “atividades como capoeira, *slack line*, tirolesa, rede de escada e trilhas em parques municipais”, cuja programação é realizada pela Secretaria Municipal de Educação com apoio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (VITÓRIA, 2019).

Interessa, assim, descrever e analisar as relações que os adultos preconizam para e nos *espaços* produzidos especialmente para as crianças na cidade, e os *objetos* que disponibilizam, empregam e justificam como específicos para elas, tanto nos momentos de atividade educacional formal quanto nos momentos de lazer. Também interessa perguntar por estes adultos que as orientam e acompanham nesses ambientes e que já não são os mesmos de outrora, como veremos, como foram os “instrutores” nos parques infantis e nas colônias de férias do século XX, tampouco as “jardineiras” ou as “educadoras leigas” que também emergiram na cidade moderna para ocupar-se da infância.

O interesse pelo tema no espaço educacional se deve ao fato de minha formação inicial e trajetória profissional na área educativa estar diretamente relacionada aos discursos inflados sobre a importância da brincadeira em todos os tempos e espaços da infância, caracterizando-a como algo essencial e natural da criança, atribuindo-se a ela uma natureza boa que é lúdica – como se o lúdico não fosse construído culturalmente, como lembram Bracht (2000) e Sayão (2003) –, e a *natureza* fosse supostamente pacífica, não violenta e violentada.

O empenho pelo segundo espaço de investigação, de lazer, emergiu de uma visita ao parque com minha família, tendo a pesquisa de campo já iniciada na instituição de educação infantil. Durante a visita ao parque urbano, chamou-me atenção o quantitativo de crianças em meio aos brinquedos construídos especialmente para elas e que fez lembrar de abordagens a respeito do lazer difundidas no Brasil com as quais tive

contato na graduação e na pós-graduação, onde se ressaltam ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para *divertir-se, recrear-se e entreter-se* ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se das obrigações (DUMAZEDIER, 2001).

Essas motivações iniciais ilustram o ponto de partida dos questionamentos que me acompanharam desde então: Qual lugar é destinado à brincadeira e ao brinquedo na educação e no lazer das crianças atualmente? Quais os critérios utilizados na utilização/aquisição do brinquedo em um espaço de educação infantil formal e no parque público urbano e quem determina tais critérios? Quais sentidos são privilegiados nestes espaços (de educação formal e lazer) a partir da brincadeira e do brinquedo? Quem se ocupa das crianças naqueles espaços? Como? O que dizem os adultos sobre a brincadeira e sobre os brinquedos nos espaços investigados? O que dizem sobre a infância? E sobre a natureza?

1.2. Caminhos Metodológicos

Dentre as tradicionais premissas das ciências humanas e sociais, é sabido que pesquisas de abordagem qualitativa tiveram certa resistência no campo *científico*. Um dos tantos pretextos era que pesquisas qualitativas não garantiam uma distância necessária entre sujeito e o objeto, tampouco uma pretensa objetividade no trabalho. Todavia – e felizmente –, conforme Velho (1978), a noção que existe um envolvimento inevitável com o objeto de estudo e que isso não constitui de fato um defeito ou um problema já foi precisamente anunciada. Deste modo, esta pesquisa qualitativa permite não somente o contato com o outro, mas a observação direta, neste caso, dos espaços e objetos elaborados para a infância e das relações que se constituem nos ambientes investigados, historicamente constituídos e culturalmente desenvolvidos: parque urbano e creche.

O envolvimento com a instituição educativa ocorreu inicialmente na condição de mãe, com uma filha matriculada na creche, e que favoreceu a autorização para a realização da pesquisa naquele estabelecimento, firmada mediante consentimento livre e

esclarecido. Deste modo, após a efetivação da supracitada matrícula na Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e após a conversa com a diretora do estabelecimento, retornei à Secretaria, não mais na posição de mãe, mas de pesquisadora, objetivando a autorização para o início da pesquisa no CMEI. Naquele momento, iniciaria os trâmites no Comitê de Ética (CAEE: 69967217.5.0000.5542/ N. de parecer: 2.334.101) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e após autorização da prefeitura (ANEXO I), a mesma seria incluída no processo.

O fato de já frequentar o citado espaço de educação infantil como mãe e já haver frequentado outros, como professora de Educação Física, em anos anteriores, no município de Florianópolis, Santa Catarina, levou-me a recolocar a seguinte ponderação:

[...] dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social, nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema (VELHO, 1978, s/p.).

Desta maneira, como pesquisadora, pode-se sugerir que, ao transitar por espaços já conhecidos, ou seja, *familiares*, ainda que haja uma acomodação anterior pela rotina, hábitos e estereótipos já consolidados, ou seja, a presença da minha subjetividade, revelando uma possível *afinidade* com o objeto de pesquisa, isso não significa que compreenda os princípios e mecanismos que organizam os espaços e as relações ali estabelecidas, muito menos que o caráter de interpretação não deva ser rigoroso.

Em conversa com a diretora da instituição, decidimos que uma estratégia seria, antes de concretizar o acompanhamento de uma turma (com exceção do grupo 1, o qual minha filha participava), realizar o acompanhamento das aulas de Educação Física, pois, além de ter um contato inicial com a professora de Educação Física da instituição e este campo de conhecimento ser lecionado para as todas as turmas, me permitiria uma aproximação com todas as professoras regentes da unidade de ensino e a observação de outros grupos de crianças. Esse acompanhamento inicial teve duração de um mês (março/2017). No início de abril, uma professora inicialmente se disponibilizou, confirmando à diretora o interesse em receber a pesquisadora em suas aulas. Outras, já antes do período de acompanhamento, declararam não haver interesse. Em abril, iniciei

a investigação na turma do Grupo 6b⁵. A observação do grupo acontecia diariamente, no período vespertino (das 13h às 17h).

Logo nas primeiras semanas, fui surpreendida pela presença da leitura e da escrita naquele grupo em questão. Estava segura que, após a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e com tanto material publicado enfatizando a criança como sujeito de direitos, a brincadeira como característica da criança, como conteúdo primordial, eixo de trabalho das práticas pedagógicas e contrastando com o ensino da leitura e da escrita, não encontraria atividades direcionadas à alfabetização tão demarcadas como encontrei naquele grupo. Isso revelava para mim, naquele momento, e a priori, o (não) lugar da brincadeira e do brinquedo diante da centralidade conferida à leitura e à escrita no grupo inicial pesquisado. Ademais, as narrativas de uma das responsáveis por aquele grupo confirmavam isso:

A criança que brinca, apesar que eu acho que a Educação Infantil hoje em dia, principalmente o grupo 6, está tão maçante, porque eles já têm uma idade de cinco ou seis anos, então os pais ficam naquela perspectiva de que a criança tem que sair lendo, que agora já não é mais a creche, já vai para o primeiro ano, então ficam falando na cabeça da criança, entendeu? Eu acho que o grupo 6 perde um pouco desse brincar e de se desenvolver, de imaginar, enfim (Entrevista estagiária grupo 6, agosto/2017).

Barros (2009) pesquisou a redução dos espaços de brincar nos contextos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A autora, assim como eu durante minha permanência no campo da instituição de educação infantil, tinha como pressuposto que as crianças da Educação Infantil brincavam muito, se comparadas às crianças das primeiras séries do ensino fundamental. As observações no campo mostraram àquela pesquisadora, assim como para mim, exatamente o contrário: “[...] a maior preocupação é preparar as crianças para a primeira série do Ensino Fundamental, de forma que se já estejam alfabetizadas” (BARROS, 2009, p. 17).

Assim, buscando privilegiar o lugar da brincadeira e não das práticas de alfabetização, que, após 1 mês acompanhando o grupo 6b, passei a acompanhar também

⁵ Participavam do Grupo 6 crianças com cinco anos completos ou que completariam seis anos no ano corrente.

o grupo 2/3⁶, com as devidas confirmações das profissionais responsáveis por este, na tentativa de encontrar um/o *lugar* (ou lugares) da brincadeira e do brinquedo como expressão da infância e como eixo da prática pedagógica com crianças de idade inferior. Hoje observo que a busca por acompanhar o grupo anterior manifestava incômodo, porque naquele momento pairava em mim certa aversão à escolarização na educação infantil, demarcada pelos pressupostos da Pedagogia da Infância e por mim ratificados. Portanto, no mês de maio de 2017, iniciei, em paralelo, o acompanhamento ao Grupo 2/3.

A dinâmica de observação ocorreu da seguinte maneira: em cada dia da semana, pelo horário vespertino, uma turma era acompanhada e observada alternadamente. A aproximação e envolvimento com as crianças não tardou a acontecer, de modo que, se antes eu me sentava em um canto da sala, buscando não alterar a dinâmica conduzida pelas profissionais, em poucas semanas, as crianças conversavam comigo e as próprias professoras me solicitavam auxílio, ainda que seja entregando lápis de cor, colaborando com a troca de fraldas ou apontando os lápis para as crianças.

Nas primeiras semanas com cada grupo, foi entregue para os responsáveis das crianças o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE I), para que pudesse ser lido e assinado, caso aceitassem livremente participar do estudo. A entrega do TCLE foi feita individualmente, no momento que os responsáveis buscavam as crianças, entre 17h e 17h30min. Durante a entrega do termo, procurava esclarecer de o tema do estudo e os procedimentos metodológicos e éticos adotados, assim como consentia aos responsáveis pelas crianças levarem o documento para suas residências, a fim de refletirem conjuntamente com demais responsáveis. Muitos faziam perguntas de caráter pessoal, como a universidade a qual eu pertencia, outros dirigiam olhares desconfiados, especialmente em relação à assinatura do TCLE, o que nos fez conceder maior tempo de leitura e oportunidades de esclarecimentos. Quase todos os termos foram devolvidos, com exceção de dois responsáveis que devolveram em branco. Essas negativas indicaram que não seriam produzidas observações específicas sobre aquelas crianças, tampouco registros fotográficos.

⁶ No grupo 2/3, participam crianças com 2 anos ou 3 anos incompletos. Esta turma é atípica no sentido de juntarem duas faixas etárias na mesma turma em função da quantidade de crianças de cada idade

As observações sistemáticas contemplaram diferentes momentos da rotina de cada grupo na instituição educativa: atividades dirigidas pelos profissionais de sala, aulas com os dinamizadores⁷ – Artes e Educação Física –, momentos de higiene, pátio e solário, além de duas saídas com o grupo 6b: uma com a supervisão da professora de Educação Física e seus estagiários, para realização de um piquenique em uma praça e outra, referente a uma visita à biblioteca municipal de Vitória.

O registro escrito dos dados foi feito em diário de campo⁸, especialmente ao final da observação, em um espaço e tempo de recolhimento, que requisitava que a memória percorresse o dia que havia se passado e registrava o que havia sido visto, ouvido e sentido, considerando um roteiro previamente organizado com vistas a “[...] estabelecer interações com a realidade investigada” e, ao mesmo tempo, ponderando sobre a necessidade de “[...] manter o distanciamento crítico [...]: familiarizar-se com o estranho e estranhar o familiar” (MEKSENAS, 2002, p. 117).

O roteiro de observação indicava atenção ao espaço físico da creche, instalações, mobiliário, elementos decorativos, cartazes, cores, mobiliários, disposição dos objetos, texturas, materiais disponíveis e restritos, tecnologias, aromas e ruídos presentes em cada espaço-tempo, bem como atenção aos sujeitos no espaço, com suas expressões faciais, palavras e frases comumente utilizadas, espaços utilizados com maior e menor frequência, lugares desabitados, restritos; discussões e assuntos frequentes e raros; transgressões, consensos, normatizações, tratamentos diferenciados, conflitos, entre outros que foram emergindo ao longo do processo.

As observações findaram-se no mês de agosto/2017, sendo o mês de julho definido para as duas primeiras entrevistas realizadas com as professoras do grupo 2/3 e o mês de agosto, para os demais profissionais, tanto da instituição educativa, quanto do parque público. Foram entrevistados 11 profissionais da creche, entre eles, a professora

⁷ No ano de 2006, foi aberto o edital de concurso em Vitória/ES para dinamizadores: professores de Artes e de Educação Física. Antes eram denominados “especialistas”, e passaram a ser chamados de “dinamizadores”, pelo cargo criado pela Lei Municipal nº 6.443, de 21 de outubro de 2005. Essa informação chegou aos professores de Educação Física por meio do edital mencionado, que estabeleceu vagas para os “dinamizadores”, com uma carga horária de 40 horas semanais de trabalho nos CMEIs.

⁸ O registro em diário de campo resultou em um total de 61 páginas digitalizadas, incluídas as observações realizadas no parque público urbano. Durante a composição da tese, registraremos como “Diário de campo” e a data, em nota de rodapé, para nos referirmos às citações provenientes do Diário de Campo.

de Educação Física, o professor de Artes, as professoras regentes de ambos grupos, a estagiária do grupo 6, os auxiliares dos grupos, a diretora e a coordenadora pedagógica dos grupos investigados. As entrevistas foram organizadas de modo semiestruturado e o roteiro de entrevista (APÊNDICE II) dividido em 4 blocos de perguntas, versando sobre a trajetória do professor na Educação Infantil, suas escolhas, suas preferências teóricas, sobre seu trabalho pedagógico e sobre o tema da brincadeira e do brinquedo como parte de sua proposta pedagógica.

Entre o mês de julho e agosto, houve 15 dias de recesso, de maneira que não realizamos observações nesse período. Além das entrevistas, também realizamos leitura atenta e interessada do projeto institucional do CMEI (construído anualmente que teve como tema literatura infantil), os projetos de sala (de dois grupos: 6b e 2/3) e o projeto político pedagógico da instituição, bem como registros fotográficos, tomados como fonte complementar.

Com relação ao segundo campo de pesquisa, as observações no parque público urbano seguiram o roteiro supracitado e iniciaram-se no mês de junho de 2017, após uma visita ao parque, ocorrida em maio do mesmo ano, e aconteceram aos finais de semana, no horário vespertino, findando-se também no mês de agosto/2017. Dentre os momentos e espaços observados no parque público urbano, reestruturados a partir do próprio campo, estão: os momentos de contação de histórias, as oficinas que aconteciam nas dependências, entre as quais as oficinas de *recreação*, realizadas em sua maioria no anfiteatro, o parquinho, subdividido em uma parte para crianças maiores de 5 anos e outra para crianças menores de 5 anos.

Para a efetivação da observação, entramos em contato com os gestores do parque que, em função de seu entendimento como espaço público, não se opuseram às visitas, ademais, contribuíram com entrevistas, marcadas para agosto de 2017. As entrevistas com os gestores do parque foram agendadas por e-mail e por contato telefônico e aconteceram em dias alternados, de acordo com um roteiro (APÊNDICE III). Os entrevistados foram o gestor geral do parque e a gestora de eventos do parque. O primeiro com formação em Sistemas de Informação, área de Tecnologia de Informação e a segunda, em Bacharel em Turismo.

Diferentemente da dinâmica da creche, o qual tivemos maior proximidade, pois o acompanhamento aos grupos era mais frequente e não havia rotatividade de crianças,

no parque público, as observações ocorriam, como dito, durante finais de semana e feriados e seus frequentadores desprezavam ou não pareceriam notar minha presença.

Tal como na creche, o registro em diário de campo acontecia após a saída do parque. Especificamente em um dos momentos, um instrutor de oficina de recreação percebeu a minha presença e indagou-me se eu possuía filhos participando da oficina ministrada por ele, já que eu estava em pé, observando. Prontamente respondi que não e que estava observando porque estava realizando uma pesquisa. Essa resposta demarcou o início de um instigante bate-papo, com dados que analiso no eixo denominado *oficineiro*.

Do total de entrevistas com os profissionais de ambos espaços, resultaram 13 e foram gravadas em áudio mediante consentimento. As concretizadas com os profissionais do CMEI aconteceram na própria instituição e as efetivadas com os gestores do parque aconteceram nas próprias salas de trabalho dos mesmos.

Além das entrevistas no parque, também realizamos leitura atenta e interessada dos documentos relativos ao parque presentes em sua página institucional da web, além de registros fotográficos, como fonte complementar.

Os espaços de investigação localizam-se em bairros distintos da capital. O CMEI situa-se em uma ladeira, no bairro Praia do Suá, cartão-postal da comunidade que ali vive, como comenta a diretora:

O CMEI é muito protegido pelos líderes daqui da comunidade. Se sabem que estão subindo professores, eles respeitam. A própria comunidade tem uma líder que vira e mexe, lava e arruma as bonecas para as crianças.⁹

O parque público urbano localiza-se no bairro Jardim Camburi, o qual possui uma praia com o mesmo nome.

É inevitável que o parque..., ele seja um parque do bairro Jardim Camburi, apesar de ter a Fazendinha (outro parque) e várias praças... A Fazendinha é da prefeitura, mas o parque hoje, ele é a maior concentração de gente no final de semana, fora a praia de Camburi, em Jardim Camburi. Quando você tira a praia, o parque é o local com maior concentração de gente, dentro de Jardim Camburi, então nesse caso é inevitável e por exemplo, 20% do nosso fluxo quando a gente faz o estudo é de Jardim Camburi (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

⁹ Diário de campo, 04/04/2017.

Uma descrição mais detalhada dos espaços investigados é apresentada no capítulo que segue esta introdução.

Deste conjunto de fontes produzidas, foram sendo elaboradas as descrições e análises que seguem. O esforço foi o de tentar construir um diálogo entre os dados produzidos nos campos e as referências teóricas mobilizados durante a análise, embora nem sempre alcançando um equilíbrio.

Em meio a este diálogo emergiram as categorias descritas no capítulo III que procuram expressar, entre tantas outras possíveis, figuras da nossa época, e que encontram interlocução com os textos de Adorno (1993), de Horkheimer e Adorno (1985) em torno da Indústria Cultural, assim como nos escritos de Walter Benjamin, em sua arqueologia da modernidade, de onde emergem imagens de pensamento que, ao longo da sua obra, se “evaporam” em pensamentos: o *Angelus Novus* (o anjo da história) arrastado pela *tempestade* do progresso; o *mendigo*, a *criança* e o *poeta flanador* como personagens que não prestam contribuição ao progresso; o *marinheiro viajante* e o *camponês sedentário* como figuras arcaicas do *narrador*, entre tantas outras, como o *esgrimista* e o *jogador* (BASSANI; RICHTER, 2018). Estas e outras figuras encontradas nos textos benjaminianos expressam a vida na cidade moderna sem sínteses definidoras, mas abertas a várias interpretações. Na cidade, na escola e no parque, Benjamin também nos oferece imagens da infância da sua época por meio dos objetos culturais e dos seus resíduos. Placas de rua, bueiros, jogos de letra, livros infantis, caixas de costura, canteiros de obra, postos de gasolina, parque e escola emergem como figuras que permeiam a infância do seu tempo, por volta de 1900 em Berlim (BASSANI; RICHTER, 2018). Elas podem ser compreendidas como “[...] experimento narrativo para captar em imagens a experiência da história ou, mais precisamente, desenvolver imagens para a experiência da história” (STIEGLER, 2015, p. 40).

Além desta introdução, capítulo primeiro, a tese é composta por outros três capítulos. No segundo, os campos de pesquisa são apresentados: a cidade de Vitória, com uma breve contextualização relacionada à modernização da cidade e à construção do primeiro parque público, o que inclui o Parque Moscoso, referência representativa de espaços auferidos pelos benefícios da natureza e seus elementos, no advento da expansão da cidade de Vitória. Da mesma forma apresentamos uma breve menção à

primeira creche instaurada no município que hoje conta com 49 instituições pré-escolares destinadas às crianças de 0 a 5 anos.

Ainda neste segundo capítulo, a creche e o parque urbano investigados são descritos de modo mais detalhado, considerando observações realizadas e os documentos que orientam suas atividades, seu funcionamento e suas finalidades.

No capítulo III apresento as categorias de análise desenvolvidas. Busco oferecer três “figuras” representativas do presente que atravessam a infância na cidade e que emergiram dos campos investigados: a fotografia, o oficineiro e a cerca. Elas tentam condensar elementos presentes na educação e no lazer infantil na atualidade, desde uma perspectiva que não pretende definir o que é certo e errado, bom ou ruim, mas apontar algumas contradições que se expressam nestes espaços da cidade onde a infância pode ser localizada.

Inicialmente trato da *fotografia*, dos registros fotográficos da infância em um cenário específico onde ganha relevo um cenário: “ar livre”, a proximidade com o “natural”, com a natureza e seus elementos; e circunscrito, nas fontes produzidas e analisadas, como lugar da liberdade, da diversão, da felicidade. O foco deste eixo se localiza com maior predominância no parque urbano.

No segundo momento é focalizado o *oficineiro*, que emerge na educação infantil e no parque urbano (embora com características diversas) como personagem que atua, de maneiras peculiares e não homogêneas, na preservação da natureza ambiente e da natureza infantil, especialmente na condição de “educador para a natureza”. Nem instrutor/a, nem jardineiro/a, tampouco pedagogo/a e nem sempre profissional de educação física que historicamente foram ocupando centralidade na educação e no lazer destinado à infância na cidade, o oficineiro advém de distintas áreas de formação, majoritariamente a partir de contratos temporários, e vai se aproximando das crianças nos moldes da “uberização¹⁰ do trabalho”.

A terceira categoria faz emergir a *cerca*. Com ela surgem elementos que cercam a infância, a brincadeira e os brinquedos no parque e na creche e que parecem colocar

¹⁰ O termo que emerge das entrevistas realizadas, diz respeito ao trabalho flexibilizado que expressa uma ausência de contrato, jornada, rendimentos assegurados e direitos a eles vinculados. Vem sendo discutido na literatura recente com referência à contratação de professores. Um aplicativo denominado “professor-Uber” da prefeitura de Ribeirão Preto, tentou embrenhar-se, não obtendo sucesso, cf. nota 61. Ver mais sobre o termo em Fontes (2017), Souza (2018) e Venco (2018).

em cheque a ideia de liberdade e de preservação da espontaneidade da criança. Noutros termos, expressa uma forma de dominação da natureza interna e externa vivida na cidade.

No IV capítulo apresento considerações finais, retomando as três figuras que foram emergindo ao longo do trabalho, nessa busca pelas relações entre lazer e educação da infância na cidade, mediadas pela brincadeira e pelo brinquedo em uma instituição de educação infantil e um parque público em Vitória, município brasileiro, capital do Estado do Espírito Santo.

II – A CIDADE, O PARQUE E A CRECHE

2.1. A cidade

Vitória recebeu influências cariocas e paulistas, nos anos iniciais de sua transformação em cidade moderna. Data de 1896, o primeiro projeto que almejou uma grande transformação na capital do Espírito Santo, o Novo Arrabalde. Este consistia na elaboração de um bairro cuja área era cinco a seis vezes maiores que a medida a qual a capital ocupava, tratando da expansão da cidade para a região leste, onde se situavam as praias, possibilitando assim práticas de lazer, em especial os esportes náuticos, como o remo, a natação e a prática de banhos ao mar. O remo teve tanta expressão que todo mês de novembro de cada ano, eram realizadas as “Regatas de Santa Catarina” que ocorreram até meados de década de 1910, quando foram perdendo sua relevância face a criação dos clubes de regatas Álvares Cabral e Saldanha da Gama, primeiros clubes esportivos de Vitória, quando o sentido religioso presente nas regatas abre espaço para o caráter fundamentalmente esportivo (DEMONER et. al., 2012). Esses clubes náuticos contribuíram para notáveis modificações no espaço urbano da capital, como aterros, ampliando as faixas de areia praiana aos seus arredores. Além destes, os clubes futebolísticos também contribuíram com modificações urbanas em Vitória, como o aterro na “Salina” - área utilizada para represamento das águas da maré, com o objetivo de produzir sal - ampliando o terreno para a construção do chamado Estádio de Zinco, como também aconteceu com o clube Rio Branco Football Clube, em 1918, no bairro operário Jucutuquara.

Entre 1908 e 1912, Vitória entrou numa fase de completa remodelação, a cidade foi equipada com serviços até aquele momento inexistentes, tais como água encanada, redes de esgoto, energia elétrica, acompanhadas de reformas de ensino (DEMONER et. al., 2012). Naquele período se intensificam iniciativas dos governos locais no sentido de criar espaços públicos, com vistas ao embelezamento e salubridade da cidade e na qual se poderia realizar o sonho de viver o ideário moderno, caracterizado conforme Moraes (2017), por uma mudança na experiência, com circularidade de valores e formas de vida que emanavam das grandes metrópoles mundiais. Prado (2004), citando Teixeira (1998, p. 87) sinaliza que, mais que construir uma cidade/sociedade moderna, importava

construir uma imagem de uma cidade/sociedade moderna. Em outras palavras, “[...] estava em jogo não apenas uma nova forma para as cidades, mas também novas ideias e comportamentos para uma nação que se desejava progressista”.

Em Vitória, na nova urbe instaurada, emergiram praças e parques, com equipamentos ligados a uma educação sanitarista e higienista, a construir um novo referencial para a vida urbana. Prado (2004, p. 89) argumenta que tais construções adquiriram um papel simbólico embelezador, saneador e organizador do traçado da cidade, influenciadas tanto pela estética inglesa como francesa de paisagismo, “[...] com suas alamedas e panos de água, organicamente traçados, fontes, chafarizes, grutas, coretos, esculturas”. Nesse contexto foi estruturado, em Vitória, o Parque Moscoso, em 1912. Conforme Prado (2004), o aterro que criou o parque, na área de manguezal conhecida como Campinho, muito mais que apenas um jardim público destinado a melhorar a salubridade local, configurava-se como um espaço a educar a população capixaba para a vida moderna, através de novas práticas, como o ócio ao ar livre.

A natureza já começava a ser transformada “[...] pela e para a cidade, recortada e administrada em benefício da própria ordem urbana e não da natureza previamente existente em seu interior, a qual seria destruída e modificada a ponto de distinguir as classe sociais, um privilégio para poucos” (DALBEN, 2016, p. 98), afinal, conforme aponta Mattedi (2013), o Parque Moscoso foi projetado em um bairro destinado exclusivamente à burguesia que nascia em Vitória, evidenciando um processo de segregação e hierarquização socioespacial. Prado (2004) afirma que o Parque Moscoso era destinado ao ócio e lazer das classes média e alta, já que o bairro onde fora projetado, com o mesmo nome do Parque, era habitado, prioritariamente, por funcionários públicos de alto escalão.

O parque voltou a ter intervenções espaciais em 1952, no governo de Jones dos Santos Neves, ganhando uma concha acústica e uma “escolinha infantil”, denominada Jardim de Infância Ernestina Pessoa, ambas com acesso independente. A construção do Jardim de Infância¹¹ não é casual, pois sabemos que diferentemente das creches assistencialistas, as quais no processo histórico de sua constituição, buscavam assegurar assistência e guarda às crianças desvalidas e às filhas de mulheres trabalhadoras, os

¹¹ Segundo Kishimoto (1996) citado por Stemmer (2012), o primeiro jardim de infância aberto no Brasil foi particular e pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Nessa escola mesclavam-se as atividades de Froebel com as da educadora francesa chamada Pape-Carpentier.

Kindergarten se tornavam uma referência educacional, atendendo setores sociais privilegiados.

Entre o período de 1950 e 1970, ocorreu um processo de verticalização no centro da cidade, consolidando-se com mais força a partir da década de 1970. Neste período, começou uma aglomeração urbana da Grande Vitória, contribuindo para um esvaziamento populacional do Centro de Vitória, deslocando a população, o comércio, a industrialização para o norte e oeste da cidade (MATTEDI, 2013). Nessa mesma década, 1970, ocorre a construção de duas grandes companhias – Companhia Siderúrgica de Tubarão e Companhia Vale do Rio Doce.

Novos projetos de arrabaldes não pararam de surgir. Em 1975, o aterro da Praia do Suá modificou, ampliando a orla da baía de Vitória. A cidade avançou ao mar, aterrando-o e incorporou as Ilhas do Boi, do Papagaio, do Sururu e do Bode e o litoral da Praia do Canto. Como comenta Mattedi (2013, p. 38):

Essa nova área estava sendo preparada para ser o novo centro da cidade, tendo sido planejado como um bairro institucional. A verticalização da área serviria como um atrativo para os investidores. Pretendia-se, dessa forma, estabelecer um novo centro à cidade, que passasse a ideia de metrópole desenvolvida urbana e economicamente (p. 38).

Em 1990, alguns bairros de classe média começam a se tornar mais popularizados, como Jardim da Penha e Jardim Camburi. Um grande destaque é a ocupação da Enseada do Suá, após a construção da Terceira Ponte, que é ligada ao município de Vitória, consolidando a região como importante zona comercial e empresarial da cidade.

O Parque Moscoso, assim como outros que foram sendo edificados pela cidade, é justificado, segundo o site da prefeitura da localidade, pela possibilidade de “[...] proporcionar à sociedade do município de Vitória um espaço destinado ao lazer e à recreação e ao mesmo tempo propiciar momentos de contato com a natureza” (VITÓRIA, s/d, p. 29). Afirma-se “[...] que os parques urbanos são importantes locais para preservar as áreas verdes que ainda existem na cidade e com essa preservação contribuem para a manutenção ou melhoria da qualidade de vida na cidade” (VITÓRIA, s/d, p. 38).

Ainda conforme o site da prefeitura municipal de Vitória, são 12 parques espalhados pela Grande Vitória. Entre eles, o Parque Moscoso e o parque Chácara Paraíso, situado no Barro Vermelho, além dos parques Gruta da Onça, Horto de Maruípe, Pedra da Cebola, Fonte Grande, Parque Botânico da Vale, entre outros.

Além dos parques, o site descreve a implantação de espaços destinados à prática esportiva, como a Orla de Camburi, com pistas para skatistas e patinadores, bem como projetos direcionados ao lazer na cidade, como as “Ruas de Lazer” – neste, as vias são interditadas para a passagem de carro e transformadas em área de diversão para adultos e crianças –, “A Rua Viva”, que abre para pedestres o espaço próximo aos bares do Triângulo das Bermudas, na Praia do Canto, para o lazer noturno. E, ainda, descreve o projeto “Ocupa Praças e Parques com arte, educação e lazer”, lançado em 2013. Este, organizado como um circuito pelas praças e parques de Vitória, tem por objetivo “[...] integrar os moradores e suas famílias à cidade, estimulando a ocupação e a preservação dos espaços públicos como dinâmica para o exercício da cidadania e para a convivência social” e “[...] levar diversão, cultura e educação aos moradores de Vitória, com atividades educativas, culturais, lúdicas, esportivas e de promoção à saúde” (VITÓRIA, 2018). Tais projetos são desenvolvidos em praças e parques da cidade propondo atividades como dança e capoeira, dispondo materiais como pula-pula, escorrega inflável, piscina de bolas, e promovendo apresentações musicais, culturais e artísticas.

Um dos projetos de lazer exclusivamente destinados à infância encontrado no site da Prefeitura Municipal de Vitória, é o Brincar nos Bairros (VITÓRIA, 2018). Visa disponibilizar brinquedos para as crianças, como pula-pula, piscina de bolinhas e cama elástica, e realizar atividades de recreação ao ar livre em diversas regiões de Vitória. O objetivo descrito no site é reunir a família em espaços da própria comunidade. Cada final de semana, uma região é atendida pelo projeto, sendo uma rua interditada para que as crianças possam caminhar, correr, andar de patins, conforme as atividades ofertadas.

Se os parques, as praças, as ruas de recreio, entre outros programas e projetos foram se espalhando pela cidade, se transformando e respondendo a distintas finalidades ao longo do projeto de modernização de Vitória que hoje prescreve o lazer como direito e, com ele, o direito à saúde, à natureza, à diversão, com a educação infantil não foi diferente.

Acompanhando a ideia de implantação de uma sociedade moderna e civilizada ligada a pretensão de progresso nas primeiras décadas do século XX, a elaboração de políticas sociais e educacionais para a infância capixaba também tinha como base os saberes médico-higienistas, determinando as propostas de assistência e proteção, que por sua vez, “[...] ligavam-se ao projeto mais geral de saneamento para promover a civilidade e a modernidade do país” (TAVARES; NANDOLPHO, 2011, p. 165). Conforme descrevem os autores, no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo é possível encontrar documentos que sinalizam pistas de tímidas iniciativas no campo da Educação Infantil na capital, observadas por meio de mensagens, ofícios, cartas e livros de registros, demonstrando a necessidade de existir espaços apropriados para a educação das crianças.

Em Vitória, até as primeiras décadas de 1900, as crianças carentes, órfãs, abandonadas, eram assistidas em orfanatos e associações beneficentes de cunho religioso e nos anos de 1930, foi inaugurada a primeira instituição de educação infantil pública do estado do Espírito Santo, conhecida como Jardim de Infância Ernestina Pessoa, localizada no Centro da capital Vitória, sob a direção da professora Hilda Pessoa do Prado.

Acompanhando o interesse do Estado “[...] de se intervir, educando e corrigindo ‘os menores’ para que estes se transformassem em indivíduos úteis e produtivos para o país, assegurando a organização moral da sociedade” (RIZZINI; PILLOTI, 2011, p. 109), as instituições de atendimento à infância capixaba foram se consolidando juntamente com a criação dos parques infantis nos anos de 1950, como é o caso do supracitado Parque Infantil Ernestina Pessoa no Parque Moscoso. Instituição infantil que foi transferida para o parque citado como uma reivindicação da professora Hilda, a qual aclamava por um espaço mais digno para o desenvolvimento da educação infantil e com melhores condições de trabalho em prédio adequado, como consta a mensagem remetida à Assembleia Legislativa no ano de 1936, segundo notícia publicada no jornal *A Gazeta* de 21 de outubro de 1952, ano de inauguração da instituição em novas dependências (TAVARES; NANDOLPHO, 2011). O Parque Infantil Ernestina Pessoa prestou atendimento público de educação infantil por 55 anos, tendo sua desativação no ano de 2007.

Nas últimas décadas do mesmo século (XX), cresce o número de instituições de educação infantil em Vitória. Na década de 1980, as instituições educativas destinadas à infância existentes faziam parte da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e não exerciam o trabalho com crianças a nível pedagógico, caracterizando-se pelo acolhimento, ao modo assistencialista (ANJOS, 2009). Há o registro de que, por um longo período, o atendimento educacional de crianças de zero a seis anos ficou subordinado à Secretaria de Assistência Social (VITÓRIA, 2006). Alguns anos depois, no final da década de 1980, o Departamento da Pré-Escola (GEI-Gerência de Educação Infantil) foi criado e deu início ao documento Proposta Curricular da Pré-Escola 1989 – 1992. Naquele momento, as instituições de educação infantil eram denominados como UPE's (Unidades de Pré-Escolar). A transferência efetiva da responsabilidade pela educação infantil para a Secretaria de Educação¹² ocorreu no ano de 1992.

Atualmente, com relação às instituições de educação infantil na cidade Vitória, a Secretaria Municipal conta com 49 CMEI's. No site da prefeitura, é disponibilizado o documento que norteia as práticas na educação infantil, denominado: *A Educação Infantil no município de Vitória: um outro olhar* (VITÓRIA, 2006).

O atual documento, então proposto pela Divisão de Educação Infantil, teve como intenção reformular a Proposta Curricular da Educação Infantil elaborada entre 1989 e 1992. No texto (VITÓRIA, 2006) foram apontadas novas demandas para a Educação Infantil demarcando que, ao invés da reformulação do documento de 1992, optou-se pela elaboração de uma proposta que melhor caracterizasse “[...] a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da Educação Infantil no município de Vitória” (VITÓRIA, 2006, s/d).

O documento foi apresentado aos leitores como uma demanda do município e construído por pedagogos dos diferentes CMEI's e integrantes da Divisão de Educação Infantil, como diretores, que juntos, criaram uma equipe sistematizadora responsável por organizar diferentes fóruns¹³ de discussão, bem como sistematizar as ideias e

¹² Destacamos que os esforços da promoção da Educação Infantil no município de Vitória se tornaram relevantes e no ano de 2001, a Secretaria Municipal de Educação recebeu o Prêmio UNICEF de melhor capital do Brasil para crianças até seis anos e, em 2003, foi considerada, segundo dados do Censo Educacional/IBGE, capital líder nacional em Educação Infantil.

¹³ Os fóruns realizados foram: Fórum municipal – I Fórum Municipal do Magistério, fóruns regionais, sendo o município de Vitória dividido em cinco regiões representadas pelas unidades de Educação

proposições decorrentes dos debates e encontros com as diferentes categorias. Afirmar-se que o trabalho na construção de um documento orientador priorizando a participação de diferentes categorias colocou-se como necessidade para

[...] superar a histórica centralização do poder, a ausência da afirmação do protagonismo dos diferentes sujeitos que representavam o universo da Educação Infantil e a existência de mecanismos que impediam a instituição de práticas emancipatórias (VITÓRIA, 2006, s/p).

Para tal, foi definido e estabelecido uma proposta de Educação Infantil que considerasse as seguintes linhas programáticas: 1. Efetivação de políticas públicas articuladas, motivadas pelo reconhecimento da criança e dos trabalhadores da educação como sujeito de direitos. 2. Reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil. Isso implica em considerar que,

[...] o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer antes de tudo uma (re)significação de nossa concepção de criança e de infância, este esforço de criar novas bases de compreensão sobre a criança e a infância não pode estar desatrelado do modo como agimos e interagimos com as crianças no contexto da Educação Infantil, ou seja, o trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços (pátio, banheiro, sala de aula, biblioteca, refeitório), a escolha de determinados materiais etc. não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança (VITÓRIA, 2006, s/p).

Atualmente, a Secretaria Municipal coordena 49 CMEI's, como já citado anteriormente e enfatiza o entendimento da criança como sujeito de direitos reforçando uma concepção de infância já assinalada em políticas e programas publicados pelo MEC e destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2010; BRASIL, 2013; BRASIL, 2017), onde se destaca a brincadeira como eixo pedagógico desta primeira etapa da Educação Básica e como marca característica da infância, ressaltando-se a necessidade de oferta de espaços amplos, ao ar livre onde os pequenos possam conviver com os pares e junto à natureza.

Infantil geograficamente mais próximas e fóruns de representantes, como o Fórum Municipal de Representantes de Merendeiras, Auxiliares de Serviços Gerais e Agentes de Segurança, Fórum Municipal de Representantes de Pais, Mães e/ou responsáveis das crianças e Fórum de Representantes das crianças.

Nas próximas páginas, apresento a creche municipal investigada, sua localidade, bem como os sujeitos entrevistados, para em seguida descrever o parque urbano pesquisado.

2.2. A creche investigada

Localizada numa região litorânea, porém, distante do mar praiano, a creche se situa em um bairro considerado nobre na capital de Vitória. Rodeada por uma realidade diferenciada dos moradores que residem na parte plana do bairro, a creche se localiza em um morro (figura abaixo), junto à uma comunidade pobre, com famílias de baixa escolaridade que convivem em um ambiente com saneamento básico precário.

Conforme a pesquisa de Cardoso (2017), apenas 27% das famílias residentes no morro possuem algum adulto empregado com carteira assinada. Algumas das famílias que possuem filhos matriculados na creche pesquisada recebem auxílio do Programa de Bolsa Família¹⁴.



Foto 2 – Frente da creche investigada. Fonte: autoria própria

A rua que abriga a creche é numa ladeira, estreita. Carros estacionam por quase toda sua extensão, desde a rua principal, que fica mais abaixo da ladeira, percorrendo

¹⁴ O Programa Bolsa Família (PBF) é um programa de transferência de renda do Governo Federal, sob condicionais, instituído no Governo Lula pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, convertida em lei em 9 de janeiro de 2004, pela Lei Federal n. 10.836.

toda a subida, o que muitas vezes limita o fluxo de automóveis. Os moradores que vivem no morro sobem, muitas vezes, à pé. Da localização da creche para cima, é inviável qualquer estacionamento, já que é preenchida por ruelas muito estreitas, com passagem apenas para os moradores, bicicletas e motocicletas. A creche é o cartão postal da comunidade, conhecida por Comunidade do Alto Santa Helena, como informa o PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição.

As senhoras, mães, trabalhadores, com bolsas e sacolas nas mãos, sobem e descem a ladeira cotidianamente. Perto da creche, existem duas entradas que dão acesso ao morro. Em uma delas, disposta ao lado direito da creche, um “olheiro” permanece, muitas vezes, com nada nas mãos, aparentemente. Com o tempo, vou percebendo que ele é encarregado de informar a chegada de pessoas estranhas que buscam subir o morro, desde a polícia até pessoas desconhecidas.

Inicialmente, ficava receosa, pois também era estranha naquele local. Não somente por não ser natural de Vitória e meu sotaque ser tão explícito, demarcando minha origem, mas porque, ao mesmo tempo que levava minha filha à creche, eu permanecia no local até o horário de saída dela, realizando esta investigação.

Em conversa com as professoras que aceitaram o convite à pesquisa, uma delas me disse: *Certamente, devem achar que você trabalha aqui na creche, mas também percebem que você é mãe e traz sua filha para cá!*

A entrada da creche ocorre pelo lado esquerdo da mesma. Um portão azul com grades separa o espaço intramuros da ruela que abriga a instituição. Atrás do portão, pelo lado de dentro, sempre há um funcionário, especificamente um guarda, de uma empresa terceirada que presta serviços à prefeitura. Ele é responsável por abrir e fechar o portão, além de fazer a vigilância do estabelecimento. Há um hall na entrada, com uma espécie de palco. Durante meu período de inserção na creche, observei algumas professoras levando crianças para tal espaço, como foi o caso da professora do Grupo 4, que organizou brincadeiras com suas crianças.

Sendo a creche de dois andares, as salas dos grupos, divididos por faixa etária, se subdividem em três salas no primeiro andar e quatro salas no segundo andar. Embaixo ficavam os seguintes grupos: grupo 2/3, grupo 4 e grupo 5. No andar de cima, o grupo 1, o grupo 6a, o grupo 6b e o grupo 2.

A creche atende um total de 170 crianças, divididas em 7 grupos pela manhã, sendo 6 integrais¹⁵ e 8 grupos pela tarde. O horário de funcionamento é compreendido entre às 7h e às 17:30h, de segunda a sexta-feira. Nem todas as turmas são ofertadas em período integral e em uma das turmas investigadas, no grupo 6b, existiam crianças que ali permaneciam desde o início da manhã até o final da tarde, e crianças que só frequentavam a educação infantil no período investigado, vespertino. Já o grupo 2/3 era vespertino apenas.

Além das suas 8 salas de aula, a estrutura física da unidade compreende à cozinha, lavanderia, sala da direção, secretaria, sala dos professores, dois refeitórios (um destinado aos bebês no segundo andar e outro que atende dos grupos 2 ao 6, (no piso inferior), almoxarifado, banheiros, sala de informática, sala de coordenação pedagógica, brinquedoteca (foto abaixo), uma horta, um solário e um pátio com brinquedos, como a foto abaixo:



Foto 3 – Brinquedoteca do CMEI investigado. Fonte: autoria própria.

¹⁵ As crianças que participam de grupos integrais ficam na instituição por dois turnos, geralmente das 07h às 17h.



Foto 4 – Pátio com brinquedos no CMEI investigado. Fonte: autoria própria.

A brinquedoteca possuía uma estante de livros; um tapete longo no chão; um brinquedo de ferramentas de plástico; dois brinquedos que parecem um posto de gasolina; três carrinhos de boneca; duas penteadeiras de cor rosa; dois fogões com pia embutida; quatorze bonecas, sendo uma boneca de pano; peças avulsas como ferro, escova, panela, secador, uma espécie de caixa/venda; um som; três tratores de plástico e dezoito caminhões; duas carteiras com mesa, na cor rosa; duas cadeiras, uma de cor vermelha e outra azul; um quadro branco e um cabideiro de pendurar fantasias, com aproximadamente dez fantasias. O espaço da brinquedoteca se localizava no andar de baixo, em frente ao refeitório. Sobre o espaço, a diretora da instituição comentou: *a gente tem hoje o espaço da brinquedoteca que era um depósito e hoje é uma brinquedoteca, e é um espaço pequeno que a gente queria que fosse maior, mas a gente não tem outro espaço disponível* (Entrevista diretora da instituição, agosto/2017)

Nas salas dos grupos investigados, encontram-se alguns brinquedos, sua maioria em plástico. No grupo 6b, os brinquedos ficavam ao lado esquerdo da sala, conforme a foto abaixo. Do lado direito, havia uma estante com alguns livros e um tapete colorido na frente. Na estante, encontramos escrito “Cantinho da Leitura”. A mesma era pintada em um formato que parecia uma árvore. As laterais da prateleira haviam flores

desenhadas, cada prateleira era de uma cor e o suporte que a erguia era de cor verde. No centro, carteiras eram dispostas em semicírculo, todas de frente a um quadro verde.



Foto 5: Canto dos brinquedos na sala do grupo 6b da creche investigada. Fonte: autoria própria.

Na sala do grupo 2/3, alguns brinquedos ficavam guardados em um baú, uma espécie de urso, de cor vermelho. Dentro dos armários, haviam ursos, bonecas, livros, fantoches. Havia também uma caixa que continha brinquedos. A maioria dos brinquedos nesta caixa era de plástico, como ferro de passar roupa, potes, bonecas, um rádio que não era de plástico e que funcionava, carrinhos, maletas de plástico, panelinhas, bolinhas de plástico e ursos de pelúcia. Ao meio da sala, um grande tapete colorido era utilizado para os momentos de roda. Perto da porta, ganchos nominiais eram utilizados para as mochilas das crianças.

A sala dos professores se localiza perto da entrada, ao lado da sala da secretaria e da sala da direção. É composta por uma mesa grande, tipo de reunião, um computador disponível para uso dos professores, no canto direito da sala e um pequeno armário. Apesar de ser o *lugar* de reunião de professores, o espaço ao lado da cozinha – que possui uma pia, geladeira, micro-ondas, mesa com cadeiras – é mais frequentado pelos

professores em horários de lanche. Este é o lugar em que, nas entrevistas, foi apontado como espaço de trocas e compartilhamentos de ideias.

Dos profissionais atuantes no CMEI no ano de 2017, 6 eram professores contratados, 12 professores efetivos; 2 pedagogas contratadas e 1 efetiva; 9 assistentes de educação infantil contratados e 5 efetivos. Abaixo, o quadro com algumas informações a respeito dos profissionais entrevistados da creche:

Profissionais	Formação	Ano da Formação Inicial	Tempo de carreira com Educação Infantil ¹⁶	Tipo de contratação
Professora Regente A – Grupo 2/3	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	1995	15 anos	Efetiva
Professora Regente B – Grupo 2/3	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	199?	25 anos	Efetiva
Professora Regente Grupo 6	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	1999	35 anos	Efetiva
Professor de Artes	Licenciatura em Artes Visuais e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	2007	10 anos	Efetivo
Professora de Educação Física	Licenciatura em Educação Física e Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	2008	9 anos	Efetiva
Auxiliar A – Grupo 2/3	Design de Moda e Estilismo	2000	9 anos	Efetiva
Auxiliar B – Grupo 2/3	Pedagogia em formação	-	8 anos	Contratada
Auxiliar –	Técnico em	-	9 anos	Efetivo

¹⁶ Período informado pelos profissionais entrevistados, em 2017.

Grupo 6	Mecânica			
Pedagoga responsável pelos grupos 2/3 e 6	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	2006	10 anos	Contratada
Diretora Geral do CMEI	Licenciatura em Artes Visuais e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	2010	15 anos	Efetiva
Estagiária – Grupo 6	Pedagogia em Formação	-	1 ano	-

Quadro 1 – Informações relativas à carreira dos profissionais entrevistados da creche Fonte: Autoria própria

O PPP da creche é datado de 2011. No documento é reforçada uma concepção de criança enquanto sujeito de direitos e protagonista de suas ações. Destaca-se, bem como no documento norteador para a Educação Infantil do município de Vitória (2006, s/p), a importância do lúdico na constituição da criança: “[...] é buscando novas maneiras de *ensinar por meio do lúdico* que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças” e a importância do brincar, pois “[...] aumenta a independência, estimula a sensibilidade visual e auditiva, diminui a agressividade, exercita a imaginação e a criatividade”.

A proposta curricular é apresentada no documento em conformidade com os grupos atendidos: Bercário/Grupo I, Grupo II, Grupo III, Grupo IV e Grupo V. Mesmo a instituição possuindo grupo 6 (tanto a como b), este não aparece no sumário do documento. Com relação a cada grupo, os conhecimentos são subdivididos por área de conhecimento, como: Linguagem oral e escrita, Movimento (sendo que no grupo V, essa área de conhecimento aparece denominada como Corpo e Movimento), Música, Artes, Matemática, Natureza e Sociedade.

Os termos brinquedo e brincadeira emergem com maior frequência na área de conhecimento denominada Movimento. A exemplo, como sugestão de atividades para o grupo II aparecem:

- Brincadeiras de: engatinhar, andar e passar de um lugar para o outro (túnel).
- Brinquedos: escorregador, bicicleta, explorar as diferentes posturas corporais.
- Bolas grandes para empurrar e rolar.
- Jogos legos grandes para encaixe e desencaixe com possibilidades diversas.
- Contorno com o corpo com giz no pátio.
- Entrar e sair de caixas de tamanhos e formas variados.
- Utilizar bambolês, corda, cadeiras, mesas, e etc.
- Trabalhar com boneco articulado, montando-o.
- Brincadeiras de esconde-esconde.
- Brincadeira com bola: rola, joga para frente, chute e deita sobre ela (PPP, 2011, p. 67).

Para cada grupo no PPP, é apresentado uma área de conhecimento denominada Natureza e Sociedade (além de outras, como comentado acima), que é subdividida em “conteúdos”, “objetivos” e “sugestões de atividades”. No grupo II, no item “conteúdos”, apresenta-se: elementos da natureza, plantas, animais, fenômenos da natureza, relações temporais, tradições culturais, entre outros. Dentre os objetivos:

- Explorar o ambiente para que a criança possa se relacionar com pessoas, estabelecer contato com pequenos animais, com plantas e objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse, despertar a curiosidade e interesse por pequenos animais e plantas, numa atitude de cuidado com a natureza e objetos ao seu redor (PPP, 2011, p. 72)

Ainda no grupo II, como sugestões de atividades: paisagens com nuvem, sol, chuva e vento; realizar experimentações com pingos de chuva; conversas informais sobre o tempo, se está sol, nublado, dia, noite e etc.; registros através de desenhos, pinturas sobre o tempo; apresentação de cartazes com figuras de diversos animais e plantas reais e conversas sobre suas características; músicas e filmes que explorem sons de animais; imitar sons de animais do seu convívio, entre outros. No PPP da creche, não era apresentado os conteúdos, objetivos e sugestões de atividade por área de conhecimento para o grupo 6, somente para os grupos anteriores (do berçário/grupo I ao grupo V).

2.3. O Parque Urbano

O parque urbano investigado se localiza no bairro Jardim Camburi, que surgiu de um loteamento aprovado em 1928, mas no qual, somente no final da década de 1960 foram construídas casas, sendo um bairro distante do Centro de Vitória. Foi inaugurado em 2004 e fica localizado dentro de um Complexo Industrial. Sua extensão em área é de 33 hectares, *o que corresponde a 33 campos de futebol*, conforme relatado pelo gestor geral, responsável pela administração do parque.

O bairro Jardim Camburi tornou-se foco de investimentos com a instalação de duas grandes companhias – Companhia Siderúrgica de Tubarão e Companhia Vale do Rio Doce.

Em entrevista, o gestor geral do parque explica que o bairro de Jardim Camburi e Jardim da Penha não existiam, e somente se conhecia o bairro Praia do Canto naquela porção da cidade, destinado à casa de verão das famílias abastadas de Vitória:

Praia do Canto era casa de verão das famílias ricas de Vitória e Praia do Canto tinha 100 casas na década de 60, então por exemplo, uma viagem do centro de Vitória até a Praia do Canto demorava uma hora e meia e as ruas eram todas de chão ainda, então as indústrias trouxeram, nesse aspecto, um desenvolvimento pra Vitória (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2018).

Por estar localizado em uma área industrial, de acordo com o gestor do parque, houve um projeto de implantação de um cinturão verde, com o objetivo de criar uma “barreira natural” para:

[...] esconder, esconder não, a palavra não é esconder, mas para bloquear a sensação de uma área industrial que possivelmente no futuro estaria próxima à cidade. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017; grifo meu)

O parque é reconhecido como espaço de lazer e como importante unidade de conservação de Mata Atlântica. Abriga mais de 140 espécies de árvores, tais como pau-brasil, jacarandá e ipê, além de animais silvestres, como caticocos, gambás, saguis e várias espécies de aves que podem ser vistas nas cinco trilhas ecológicas disponíveis para os visitantes, guiadas e agendadas previamente.

Segundo informações do site da Prefeitura Municipal de Vitória, “[...] quem tem a oportunidade de visitar o parque, tem a oportunidade de conhecer o primeiro Jardim Sensorial permanente do estado do Espírito Santo”, estrutura que “[...] tem por objetivo

estimular os cinco sentidos e promover uma forma diferenciada de *interação com a natureza*” (VITÓRIA, 2018; grifos meus).

A entrada do parque é realizada por um grande portão que dá acesso para carros, além de uma entrada para pedestres e um caminho cimentado que conduz às áreas edificadas do parque: o parquinho de brinquedos, subdivido por idades, as áreas destinadas às oficinas, a lanchonete, o bosque, o jardim sensorial e as entradas para as trilhas.

Atende-se, no parque, em média 50 mil alunos por ano, a partir de programas de formação continuada articulados com as prefeituras de Vitória e Serra (cidade vizinha que faz limite com o bairro Jardim Camburi). De acordo com o gestor geral do parque, o programa de formação continuada consiste na visita dos escolares ao parque 4 vezes ao ano e tem por missão

o aprendizado, na prática, sobre os conceitos de biodiversidade e de reuso, aplicando esses conceitos na própria escola no final do ano, desenvolvendo um projeto, seja uma horta ou um projeto de seleta coletiva dentro da escola (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

O parque é aberto ao público de terça ao domingo, com funcionamento das 08h às 17h e apresenta uma extensa programação, a respeito da qual falarei mais a frente. Nos finais de semana, há um fluxo maior de pessoas, conforme descrito em diário de campo a partir da informação de um funcionário que faz a supervisão do parquinho:

Dois funcionários do parque fazem uma arrumação para bloquear e proteger o uso de um brinquedo. Me aproximo e pergunto a um dos funcionários o que houve. Ele me responde que está danificado (duas partes do brinquedo estão com hastes quebradas) e me diz que a manutenção é rápida, porém enquanto eles bloqueiam, um garoto chega para brincar. Continuo conversando e ele me informa que na última quinta-feira, feriado, tiveram 3mil pessoas, que passaram pela roleta, fora as que não passam pela roleta. Quando há um fluxo grande, é normal alguns brinquedos danificarem¹⁷.

Na entrevista com a gestora de projetos do parque, ela relata a composição do parque:

Então, o parque é uma área verde, formada por um bosque, muito arborizado, e aí as estruturas que a gente hoje tem: o parquinho infantil, os módulos que eles atendem a interesses diferentes, tem o módulo da administração. Três módulos são voltados para os projetos

¹⁷ Diário de campo, 17/06/2017.

de educação e de formação. Tem o módulo conhecimento, esses são espaços físicos que estou falando. A sala Mata Atlântica que atende o coral, o Módulo Conhecimento que atende projetos de educação, e a sala Pau-Brasil tem uma finalidade um pouco mais diversa, ela atende a finalidades diferentes, tem o módulo *educação ambiental*, que ele é voltado para realizar oficinais de educação ambiental, esses todos espaços fechados. Fora isso, a gente tem o orquidário, jardim sensorial, estacionamento, banheiros, lanchonete, é, anfiteatro, que é onde acontece maior parte das programações culturais, que é aberto; auditório, que também serve a eventos um pouco mais formais, para um número maior de pessoas, e temos a área de recomposição vegetal, que é formado por cinco trilhas, que se faz visitas guiadas. E ainda temos o vagão do conhecimento, que é esse lugar que a gente está agora, funciona como uma biblioteca, e atende o público do parque, as pessoas cadastradas podem levar o livro para lerem em casa e depois fazer a devolução, são esses os espaços (Entrevista gestora de projetos do parque, agosto/2017).

Após entrar pelo estacionamento, passamos pela roleta. Antes de chegar até o parquinho infantil, foco das observações, atravessamos uma área de bosque, que serve de piquenique aos finais de semana, como espaço de comemorações de aniversário, além de servir de cenário para ensaios fotográficos:

Chego às 15:15h. É um sábado e o parque está lotado. Ao ir caminhando em direção ao parquinho, passo pela área dos piqueniques e muitas famílias estão comemorando aniversários, com bolos e muitas guloseimas em cima das cangas estendidas ao chão.¹⁸

Chego no parque, e até atravessá-lo, vejo muitas reuniões de famílias com cangas estendidas no chão. Vejo aniversários sendo comemorado no gramado (de crianças, com bolo), grupos de pessoas em que uma está com violão cantando e tocando e um grupo de moças com roupa de formatura tirando fotos segurando placas: Pedagogia.¹⁹

No bosque encontram-se área destinadas à prática de *slack line*, além das centenas de árvores, algumas delas dispendo de papéis colados em seus galhos. Próximo ao parquinho, encontra-se um Jardim Sensorial, que, de acordo com as informações disponíveis no site da prefeitura, possui uma estrutura que ajuda a explorar os cinco sentidos. Entre as informações, se lê: “[...] abra bem os olhos, ouça atentamente, toque, inspire e prove” (VITÓRIA, 2018).

Ao lado do Jardim Sensorial, encontra-se o “único orquidário da Grande Vitória”, cujo “[...] espaço conta hoje com mais de 350 mudas divididas em 113 espécies” (VITÓRIA, 2018).

¹⁸ Diário de campo, 19/08/2017.

¹⁹ Diário de campo, 17/07/2017.

Um dos slogans do parque é *natureza ao alcance de todos*. Seus pilares de atuação são Cultura, Educação, Saúde e Entretenimento e sua programação é mensalmente disponibilizada no site do parque e também via whatsapp:

A gente tem também um estande ali na frente da recepção para pegar os números de whatsapp para toda semana a gente enviar a programação do parque. Todo mês, todo início do mês a programação vai para o site, e muitas vezes as pessoas não querem acessar no site, né, vida corrida, e tal, e quando a programação vai pelo whatsapp, automaticamente a pessoa pega e olha, tá ali, tá na mão, se ela quiser revisar, ela olha rapidinho. Então é uma forma também que a gente colocou para divulgação dos eventos (Entrevista gestora de projetos do parque, agosto/2017).

Na tabela abaixo encontra-se, a título de exemplo, a programação disponibilizada pelo site, referente a um final de semana, do mês de outubro de 2018:

Dias	Programação e horários
Dia 06 de outubro	<p>Espaço de Brincar Horário: 9h às 12h e 14h às 16h Público alvo: crianças</p>
	<p>Pintura de Rosto Horário: 10h às 12h e 14h às 16h Público alvo: crianças</p>
	<p>Oficina de Artes – Peteca Horário: 10h 11h 14h 15h Público alvo: crianças *Inscrições na Administração. 20 vagas por horário.</p>
	<p>Apresentação do Coral Infantil - Música Horário: 11h Público alvo: crianças</p>
	<p>Cineminha Horário: 14h Público alvo: crianças</p>

Dia 07 de outubro	<p>Show de Mágica Horário: 16h Público alvo: crianças</p>
	<p>Espaço de Brincar Horário: 9h às 15h Público alvo: crianças</p>
	<p>Recreação Infantil Horário: 10h às 12h Público alvo: crianças</p>
	<p>Pintura de Rosto Horário: 10h às 12h Público alvo: crianças</p>
	<p>Hora de Palhaçada Horário: 10h Público alvo: crianças</p>
	<p>Apresentação Teatral – Os Três Porquinhos Horário: 11h Público alvo: crianças</p>

Quadro 2 – Exemplo de programação disponibilizada no site do parque. Fonte: Autoria própria.

O parque possui normas de utilização, entre as quais encontramos: 1) Não é permitido som em alto volume em respeito ao ambiente e às pessoas que compartilham desse espaço com você. 2) Nada se leva do Parque. Plantas, rochas, frutos e sementes encontradas no local fazem parte do ambiente e lá deverão permanecer. 3) Nada se deixa no Parque. Todo lixo deve ser depositado em locais apropriados, respeitando sempre a coleta seletiva. 4) Não é permitida a entrada de animais domésticos no Parque, pois os mesmos podem causar problemas à fauna silvestre. 5) É proibida a entrada de bicicleta, patins, skate, patinete, drones, entre outros equipamentos semelhantes, assim como uso de bola na área do Parque. 6) Não é permitido o consumo de bebidas alcoólicas no Parque. 7) Não é permitida panfletagem e ou propaganda. 8) Não é permitido qualquer tipo de comemoração que não atenda ao regulamento de piquenique no Parque. 9) As trilhas devem ser agendadas e sempre são realizadas com acompanhamento do Orientador Ambiental do Parque. 10) Para caminhar nas trilhas os visitantes devem estar calçados de maneira adequada (sapatos fechados sem salto, tênis

ou botas). 11) É proibido fazer fogo, churrasqueira, caçar, pescar e acampar no Parque. 12) Não é permitida a entrada em trajes de banho no Parque.

Este breve traçado da creche e do parque investigados serão ampliados a partir do próximo capítulo, acompanhando a descrição e análise dos dados produzidos, expressos em três categorias. Elas procuram condensar uma imagem do lazer e da educação na cidade de Vitória em nosso tempo presente, atravessada, como veremos, por reiterados “lamentos anti-urbanos” e tomam como foco: 1) o *aparelho fotográfico*, que diz respeito à presença de dispositivos móveis como objetos que retratam as relações de “natureza lúdica” das crianças junto à brinquedos selados ecologicamente e dispostos em um ambiente natural; 2) o *oficineiro* como figura que reúne diversos e distintos atores “autorizados” a mediar as relações que se estabelecem no parque urbano e na creche pesquisados, todos relacionados, de alguma maneira, com um trato/contato com a natureza; 3) a *cerca* como figura-fundo sempre presente nos trajetos e nos ambientes específicos destinados às crianças ou como resto que expõe as contradições entre natureza e natureza dominada, entre o natural e o naturalizado.

Tais categorias contém o argumento construído no cotejamento entre a literatura e os dados, a saber: há uma identidade entre lazer e educação, parque urbano e creche pública, na relação com a infância como expressão da natureza (humana). Procuo mostrar, ao longo das próximas páginas, como essa identidade vai sendo constituída, que posicionamentos ela aufere às crianças e aos adultos na condição de profissionais da educação e do lazer; quais discursos são rechaçados e enfatizados, como o brinquedo e a brincadeira se misturam, se justificam nesses espaços, eles próprios aparecendo relacionados à uma suposta natureza infantil, privilegiando uma natureza externa, mas (re)construída culturalmente. Também busco descrever como esses espaços da cidade produzem e são produzidos por uma atividade educacional e um tempo de lazer que parecem se inverter, mas também se confundir, se misturar, se diluir (re)afirmando culturas transformadas em entretenimento e situando-o como marca da natureza infantil que torna sinônimas a ideia de diversão na infância e infância divertida ou, no limite, de que a natureza infantil se expressa na diversão e a educação e o lazer devem refletir ou repetir isso.

III – O APARELHO FOTOGRÁFICO, O OFICINEIRO E A CERCA

3.1 APARELHO FOTOGRÁFICO

Neste capítulo coloco em cena o aparelho fotográfico, uma das categorias erigidas a partir dos dados analisados e que condensa a presença constante desta tecnologia na infância, sobretudo no parque urbano, mas também nas políticas educacionais para a infância, nos projetos pedagógicos, especialmente, como registro de e para a avaliação das crianças e do trabalho de professores e demais atores que atuam com crianças em instituições educacionais e de lazer.

O parque investigado se apresenta como principal *locus* de registro fotográfico que: a) tem a brincadeira como eixo fundamental, mas que pode ser interrompida a qualquer momento a fim de “se obter o melhor ângulo com um click instantâneo e imediato” da fotografia; b) se intercala com um discurso antitecnológico e de “retirada das crianças dos celulares e tablets”; e c) fomenta *selfies*, tendo como cenário e pano de fundo, a natureza.

As cenas abaixo relatadas reúnem fragmentos do diário de campo e demais fontes produzidas como uma espécie de mosaico que permitem situar o registro fotográfico como locus de afirmação de uma infância vivida em meio à natureza, que, ainda que proponha uma distância das crianças às tecnologias, não deixa de capturá-las com o aparelho fotográfico.

Sábado²⁰ com um pouco de sol! Cheguei quase 15h, havia chovido pela manhã e não haviam muitas pessoas no parque, considerando que neste dia, um supervisor havia sinalizado que, em um feriado recente, passaram pela roleta de entrada (entrada secundária) no parque 3 mil pessoas, além daquelas que ingressaram pela entrada principal, de onde se avista um “vagão de livros” no lado direito e um espaço destinado à secretaria do parque no lado esquerdo. Sentia um pouco de frio, mas um leve sol me aquecia enquanto observava algumas pessoas que estavam agasalhadas, com blusas de manga longa. Ao entrar no parque, pela roleta, próxima ao estacionamento ao ar livre, com chão desnivelado e com árvores ao seu entorno, caminhei por uma área verde - onde

²⁰ Diário de campo: 08/07/2017.

as pessoas podiam ser vistas fazendo piqueniques, comemorações de aniversário ou ensaios fotográficos, a exemplo de uma mulher grávida que estava sentada no campo, “olhada” por uma câmera manuseada por um homem. Ou, ainda, um grupo de jovens, vestidos com blusas iguais, nas quais se lia “Pedagogia”. Tudo isso aos olhos de um adulto que segurava uma máquina fotográfica aparentemente profissional. Aproximei-me de um espaço onde se localizava um palco e vi uma mulher contando histórias com crianças ao seu redor. Eram sete crianças e alguns adultos as observavam e tiravam fotos. Continuei caminhando até me deparar com uma espécie de varanda, localizada no caminho entre o palco e o chamado parquinho, que dispõe de brinquedos infantis. No espaço ao qual me aproximei, parecia estar ocorrendo uma “aula”. Observei quatro crianças e alguns adultos em torno de uma mesa retangular cheia de vasos de plantas e alguns potes com terra. Aproximei-me e escutei as últimas explicações de um adulto. Naquele exato momento ele dizia que *“as plantas precisam de água, assim como nós precisamos dormir, pois é nosso combustível para sobreviver”*, enquanto as crianças o observavam em silêncio. Ele perguntou quem ali tinha celular, e todas as crianças responderam que possuíam tablet. Ele observou minha presença e me pediu para tirar uma foto das duas famílias ali presentes (com duas crianças cada) e que levaram consigo um vaso com uma planta. Depois que as famílias se retiraram, conversei com o instrutor e perguntei se ele estava ministrando alguma “oficina” – pois já havia observado este termo na programação do parque em outros dias – e, após confirmar, comentou que era *biólogo* e que nos finais de semana sempre ocorriam oficinas no parque, além de explicar que a que acabara de ministrar abordava o plantio de alpiste. Aos participantes desta oficina foi oferecido um vaso em *formato de um boneco*, com uma planta. Em outra ocasião no parque, era celebrado o “Dia dos Pais”. Imaginei que teriam ainda mais pessoas, todavia lembrei que o parque já havia estado mais cheio, em outros finais de semana, momento em que precisei desviar várias vezes dos adultos e das crianças para não ser “atropelada”. Talvez a razão fosse pelo clima, levemente frio. Ao caminhar pela entrada, não passei pelo meio de um gramado, próximo a roleta, como de costume, e segui pela sua lateral onde me deparei com uma “Fonte de Desejos”, como anunciava uma pequena placa. Continuei caminhando e segui em direção ao parquinho, enquanto

observava as flores ali plantadas, de diferentes cores, um jardim “decorado” na frente do parquinho. Também olhei para o espaço onde geralmente havia profissionais “fazendo Recreação” - termo empregado por adultos que atuam no parque, assim como nas creches e pré-escolas - com as crianças e não encontrei ninguém por ali. Olhei no relógio e eram 15:35h. Antes de ter subido uma pequena rampa, que interligava o parquinho rodeado de plantas coloridas, vi uma mulher sentada num banco, segurando um bebê, perto da área com flores de diferentes cores. Estava se *posicionando com o bebê perante um celular, “fazendo selfies”*. Após ter atravessado a rampa, sentei atenta a uma criança que subia em um brinquedo de madeira feito com rede/corda, como se fosse uma teia de aranha, enquanto dois adultos a *filmavam* (a criança aparentava ter aproximadamente uns 2 anos). Tratava-se de uma cena não usual, uma vez que aquele parquinho que agora observava se destinava às crianças maiores de 5 anos. Para crianças menores, como esta que eu observava sendo fotografada e que aparentava aproximadamente dois anos de idade, havia outro parquinho com brinquedos diferenciados, menores, como balanços de assentos em forma de cavalinho ou casinhas pequenas de madeira. Outra criança foi *fotografada* no momento em que estava andando no topo de um brinquedo de madeira e a mãe pediu para a criança *olhar e sorrir*. O mesmo ocorreu no final de semana seguinte²¹, quando vi mais adultos tirando fotos no parquinho e observei que uma mulher *filmava* um menino de aproximadamente 2 anos, no momento mesmo em que ele descia no escorregador. Logo depois, uma menina simulou a descida de uma boneca e seguiu atrás dela. Uma mulher *filmou tanto a criança descendo quanto a boneca*. Neste dia, o parque estava repleto de pessoas e muitas crianças que haviam saído de uma apresentação de dança que fizera parte da programação, se dirigiam ao parquinho. Algumas brincavam de pique e corriam, outras, menores, manuseavam brinquedos trazidos por elas, sentadas no chão de areia, perto de seus responsáveis. Caminhei um pouco mais pelo ambiente e passei próximo a um trezinho de madeira do parquinho destinado às crianças maiores de 5 anos e escutei uma mãe dizendo: *Ah, que lindo! Senta para a mamãe tirar uma foto!* Era uma criança de aproximadamente 3 anos. Após ter observado a criança sentar para que a mãe a fotografasse, sentei em

²¹ Diário de campo: 20/08/2017

outro banco e acompanhei um menino, que cavava a terra utilizando uma pá. Ele colocava a terra dentro do balde, enquanto um adulto, aparentemente responsável pelo pequeno, manuseava um *celular*. Vi também outro adulto segurando um patinete de cor azul e uma *máquina fotográfica*, caminhando atrás de uma criança enquanto outra chupava picolé no topo do trezinho. Uma mulher *fotografava a cena*. Uma terceira mulher circulava com uma *máquina fotográfica aparentemente profissional*, tirando fotos de uma menina enquanto outra criança estava sentada mexendo na areia perto de uma mulher, que “fazia selfies” dela mesma. Ao fundo, árvores, trilhas, diferentes plantas, compunham o cenário dos parquinhos com seus brinquedos agrupados por faixa etária, feitos de madeira e borracha reciclada, suas flores e seu gramado sempre muito bem cortado e aparado.

3.1.1 A natureza como cenário no parque urbano a ser fotografado

A necessidade de trazer as coisas para mais próximo, espacial e humanamente, é quase uma obsessão hoje em dia, tal como a tendência para negar o carácter único ou efêmero de um dado acontecimento, reproduzindo-o fotograficamente. Há uma compulsão cada vez mais intensa para reproduzir o objeto fotograficamente, em grande plano. (SONTAG, 2004, p.165)

Já se disse que “o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar” (BENJAMIN, 2012, p. 115).

Passear por um parque urbano em uma cidade ou em qualquer outro espaço, e não possuir um celular com câmera fotográfica hoje em dia, pode parecer estranho. Como foi possível ler nas cenas iniciais desta tópica, qualquer pessoa possui não somente uma máquina fotográfica, mas um tablet ou um aparelho celular²² capaz de fotografar. Este último que, em seu surgimento, era utilizado apenas como telefonia móvel, rapidamente se transformou em um dispositivo pronto a capturar imagens, em tempo real, presente não só no bolso ou na bolsa, mas nas próprias mãos, como uma

²² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD, realizada no último trimestre de 2017 e divulgada em 2018, afirmou que na população de 10 anos ou mais de idade da área urbana do país, o percentual de pessoas que tinham telefone móvel celular alcançou 81,9%.

extensão das mesmas. Muito distante das máquinas fotográficas utilizadas por fotógrafos, comerciantes ou artistas em séculos anteriores, os celulares atuais tornaram-se embutidos em tecnologias móveis, com várias câmeras, frontal e traseira, apropriados por qualquer pessoa.

No parque urbano investigado, esse quadro acima não foi diferente e celulares e outros dispositivos fotográficos se destacavam nas mãos dos adultos. Estes equipamentos emergiam para registrar as oficinas com as crianças, nos momentos que as mesmas estavam com brinquedos e em suas brincadeiras em meio a natureza desenhada do parque e também para documentar e servir como registro, aos olhos dos adultos, de um bem-estar da criança em seu lazer infantil²³.

Durante o período de observação no parque urbano, espaço elegido para iniciarmos este tópico, observamos que o ato de fotografar a infância teve lugar central, integrando-se aos momentos de lazer da família. Ademais, este – o aparelho fotográfico - parecia se tornar o próprio instrumento no lazer dos adultos, como ocorreu durante muitas observações. Isso se tornou visível em momentos que as crianças manuseavam algum brinquedo trazido por elas de casa, como carrinhos, pás, baldes ou quando subiam e desciam nos brinquedos de madeira do parque, e os adultos responsáveis por elas se mantinham sentados em bancos próximos, manuseando seus celulares ou tirando selfies deles próprios.

Cabe destacar que nem sempre o ato de fotografar uma pessoa assumiu nas sociedades ocidentais uma importância e centralidade como atualmente, não apenas pelo aumento da acessibilidade atual ao aparelho fotográfico, mas “[...] pela quantidade e diversidade de imagens a que cada indivíduo acede no seu dia-a-dia” (CAETANO, 2007, p. 69). Como exemplo a respeito da acessibilidade, nas primeiras décadas do desenvolvimento técnico da máquina fotográfica, no século XIX, “[...] as primeiras câmeras só contavam com os seus próprios inventores e os aficionados para operá-las” (SONTAG, 2004, p. 18), pois era demandado aparatos caros e complicados, nada acessível à maioria das pessoas, e “[...] não raro, eram guardadas em estojos, como

²³ O termo lazer apareceu especificamente nas vozes dos gestores do parque urbano. Algumas vezes, o lazer infantil se apresentou como sinônimo de brincar, como por exemplo, na fala da gestora de eventos do parque, ao informar sobre os projetos e oficinas oferecidas às crianças: “[...] Temos o projeto do coral, o coral infantil do Parque, para as crianças. Ele acontece toda terça e quinta-feira, pela manhã e tarde, temos duas turmas. E aí, na questão do brincar, do lazer, a gente tem mais atividades final de semana” (Entrevista gestora de projetos do parque, agosto/2017).

joias” (BENJAMIN, 2012, p. 99). Além disso, apesar da técnica fotográfica ter emergido das mãos dos pintores, que a utilizavam como recurso no século XIX, ela foi, com o desenvolvimento da técnica, maciçamente apoderada por vendedores ambulantes e negociantes, saindo assim da mão do artista para o *comerciante de imagens*, e deste para o momento atual, quando práticas fotográficas são desenvolvidas por grande parte da população que cria imagens de si e dos que lhe são mais próximos, especialmente a partir de aparelhos celulares, como no caso do parque investigado.

O parque urbano, portanto, se apresentou como um lócus propício para a fotografia da infância, com cenário modelado para tal. Muito diferente dos cenários do século XIX, quando este era montado dentro de estúdios, com “[...] as mais modestas produções que se faziam durante o século XIX” e quando era “[...] um palco de aspirações familiares e sociais, de confirmações ou de mera ilusões” (ROSA, 2008, p. 31), o pano de fundo que serviu ao ato de fotografar a infância no parque investigado, ou o seu atual *ateliê*, é composto não mais por palmeiras alocadas em tapetes, de frente a uma longa cortina²⁴, a qual facilitaria o feixe de luz necessário ao retrato, ou ainda, pôneis montados sobre um tapete para a criança se posicionar em cima e ser registrada, mas, por árvores podadas, gramados aparados e extensos, longas trilhas, jardins floridos e coloridos, em um *parque que é uma área verde, formada por um bosque, muito arborizado* (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017), com uma mata diversificada e cuidada, e que antes, já foi devastada, como afirma o supervisor do parque: *o parque faz o trabalho de reflorestamento do bioma original que é a Mata Atlântica e quando ele veio pra cá há 10 anos atrás, 15 anos atrás, não tinha e aqui era um bioma desconfigurado, já porque Vitória toda já não tinha mais esse, como que se pode dizer, já não tinha mais a Mata Atlântica na sua forma original, já era muito devastado* (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

A ideia de um cenário mais natural, arborizado, ao ar livre, com elementos que o decoram, aproximando a uma natureza desenhada, onde a infância é fotografada, é fruto de um reflorestamento. Vale lembrar que o ato de reflorestar é produto da devastação

²⁴ Benjamin (2012) escreve sobre os acessórios presentes nos cenários retratados do século XIX, nos ateliês, como palmeiras imóveis, tapeçarias, os pedestais e mesas ovais, os quais, devido à longa duração da pose, eram utilizados como pontos de apoio para que os modelos ficassem imóveis. Até mesmo as cortinas e colunas eram fundamentais e já na década de 1860, se faziam críticas: “Nos quadros pintados a coluna tem ainda uma aparência de probabilidade, mas o modo como ela é aplicada na fotografia é absurdo, pois ela se ergue em geral sobre um tapete. Ora, todos estão de acordo em que não é sobre um tapete que se constroem colunas de mármore ou de pedra” (BENJAMIN, 2012, p. 104).

ocorrida na natureza. Ele produz uma natureza construída e “retocada” como o parque urbano investigado (localizado na área de uma das maiores siderúrgicas brasileiras), recheado de trilhas, de flores e diferentes espécies de árvores plantadas que se instauram como cenário preferencial no qual as crianças são fotografadas e onde realizam oficinas de educação ambiental, como veremos no capítulo posterior.

Ademais, a devastação – destruição – realizada na natureza, muitas vezes, é objetivada a fim de empreendimentos econômicos, tal como é o caso das usinas e portos no município de Anchieta, Espírito Santo, o que afetou economias tradicionais sustentáveis da região, além da saúde da população (RAMOS; ATAÍDE, 2013). Não é novidade que essas agressões vêm acontecendo há um tempo e muitas vezes, consentidas por órgãos fiscalizadores do meio ambiente em sintonia com um tipo de política, a neoliberal, em prol do crescimento da economia e arrecadação do município, como é o caso da pesquisa realizada pelas autoras supracitadas. Elas afirmam que opera-se uma tendência contrária ao conceito de sustentabilidade, tanto na assertiva de garantir a defesa do desenvolvimento econômico como requisito para o desenvolvimento social, em concordância com os órgãos ambientais, quanto numa suposta defesa da conciliação entre a economia capitalista e a preservação ambiental.

Abaixo, a construção de um cenário ao ar livre, junto à premissa de ocultamento de uma área industrial e a ideia de preservação do meio ambiente, é descrita junto à antinomia degeneração-regeneração pelo gestor geral do parque:

[...] lá no passado, tivemos um projeto de implantação de um cinturão verde e que era justamente uma barreira natural para esconder, esconder não, a palavra não é esconder, para bloquear a sensação de uma área industrial que possivelmente no futuro estaria próxima a cidade. Então foi implantado um cinturão verde e o cinturão verde foi, como tinha necessidade de um crescimento rápido, foi escolhido espécies de acácias e eucaliptos e as duas são espécies exóticas e não são oriundas aqui da mata atlântica, então quando se pensou o parque em 2000, 2002, já se pensava na proposta da educação ambiental e na proposta do manejo. Então desde antes do parque ser inaugurado a gente começou a fazer todo o processo de reflorestamento vegetal do parque (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Na forma de parque, constituída como “natureza interna ao urbano ou à cidade”, como vimos na introdução, arquiteta-se novamente a “natureza perdida”, nesse caso devastada e então reflorestada pela mesma instituição. Trata-se de uma natureza

“retocada”, poderíamos dizer que, “[...] constitui uma natureza, ao destruí-la” (VAZ, 2010, p. 35).

É na construção de parques, jardins, refúgios junto às edificações da cidade que se busca restituir uma “natureza perdida”. Esse movimento aparece correlato aos lamentos antiurbanos, que atribuem à cidade a condição de foco de desumanização, promotora de estresse, de um tempo cronometrado e previsível (VAZ, 2010). Se é na cidade moderna que os indivíduos não descansam, experimentam a *cidade da pressa* (HISSA e NOGUEIRA, 2013) e podem se deslocar com rapidez, pois “a experiência da velocidade na rua define uma certa versão da modernidade: rapidez é igual a liberdade, lentidão é igual a falta de liberdade” (SENNETT, 2018, p. 50), o parque, com sua natureza desenhada até mesmo com seu jardim das sensações, se propõe como um espaço na cidade onde se deseja:

[...] a melhor experiência possível pra cada visitante que nos visita. Não tenho dúvidas que a experiência está linkada à qualidade de vida e você com qualidade de vida, seja na qualidade da sua visita, seja num exercício bacana, tudo que está ligado à qualidade de vida, eu tenho certeza que vai ser a melhor experiência para a pessoa..., então eu acho que a palavra do parque é qualidade (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Primeiro é se colocar com um espaço de lazer, de descanso, e principalmente de desconexão com a **rotina, digamos, pesada, a rotina massificante**. Eu acho que é cumprir esse papel, é ser um espaço para que as pessoas possam viver uma vida um pouco mais leve, um pouco mais tranquila, com um pouco mais de serenidade, ciente que os pilares aqui são cultura, educação e lazer. Meio ambiente entra aqui como fundamental (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017, grifos meus).

O parque, quando eu cheguei pra trabalhar aqui, ele tinha uma visão muito botânica, então tinha uma visão muito ambiental e a gente não deixou essa visão de lado, mas eu penso que hoje o parque é... um direcionamento que eu tenho com a equipe que é o parque ele ser muito mais um ambiente de qualidade de vida (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Destacamos que não é recente o argumento de que a civilização moderna, residente na cidade, “[...] uma geração que fez, em todos os domínios, descobertas também incríveis” (ROUHET, 1913, apud JÚNIOR, 2016), seja acusada por contribuir para a degeneração humana, o que promoveu, na virada do século XIX ao XX, discussões pedagógicas que dissertassem sobre o fortalecimento da saúde, a regeneração da raça, a moralização e, principalmente, uma possível reconciliação do homem com a

natureza – parques e praças são exemplos dessa tentativa. Esta suposta harmonia humana com a natureza - que teria sido perdida pela humanidade em prol da busca pelo progresso e civilização – se tornaria objetivo educacional propagado nos benefícios da natureza para a saúde do homem, como por exemplo, a utilização do sol, do mar, de exercícios físicos em meio à natureza, ao ar livre. No bojo dessas ideias voltadas a uma educação com feição “renovada”, “científica”, a natureza surge não apenas com suas benfeitorias que circunda os homens, mas também naquela presente no seu interior²⁵.

Ademais, o espaço de natureza *reinventado* ou *retocado* expresso no parque urbano destinado à família e à criança é organizado, cuidado e mantido pelos gestores, inclusive por uma proposta de “organização social do saber, nomeada como trabalho científico” que ilustra uma pretensão de domínio e utilidade racional, como aponta o gestor geral do parque, ao ter realizado pós-graduação lato sensu em Meio Ambiente:

Foi um trabalho de conclusão de curso e nós, se eu não me engano fizemos em 5 pessoas; e o nosso trabalho foi justamente voltado pra recuperação de áreas degradadas e com possível geração de renda, então pra gente mostrar que não só no trabalho, mas na prática, como no caso do parque. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

É então neste cenário ao ar livre, *estudado*, planejado, antes devastado e agora constantemente recuperado, retocado, redesenhado para atrair qualidade de vida, que a infância e a família são fotografadas e se fotografam.

Não se trata de profissionais que dominam a técnica da fotografia com especialidade - sempre ainda presentes para produzir imagens em meio a natureza - mas, qualquer pessoa, até eu mesma, como citado na cena inicial deste capítulo. Todos fotografam e são fotografados, ou, a qualquer instante, podem fazê-lo:

Chego às 15:15h. É um sábado e o parque como um todo está lotado. Ao ir caminhando em direção ao parquinho, passo pela área dos piqueniques e muitas famílias estão comemorando aniversários, com

²⁵ Não só não é recente como atual. Muitos discursos contemporâneos, amparados em “pesquisas científicas”, afirmam a importância de, na cidade, o ser humano procurar ambientes ligados à natureza. Jo Barton, da Escola de Esporte, Reabilitação e Ciências do Exercício da Universidade de Essex, no Reino Unido realizou pesquisas afirmando “[...] os benefícios de caminhadas em ambientes urbanos verdes, rurais e florestais, e que a presença de água trazia ainda mais benefícios, especialmente na autoestima e no humor.” “O recado aos moradores de grandes cidades é que, se você não conseguir se dirigir a um idílio rural para uma caminhada, uma pequena ida ao parque local já trará resultados. De qualquer forma, fica claro que vale a pena procurar locais naturais em meio ao concreto da vida moderna. Ou, como John Muir colocou: Mantenha-se perto do coração da natureza. Liberte-se de vez em quando. Lave seu espírito” (FOGARTY, 2019, s/p).

bolos e muitas guloseimas em cima das cangas estendidas no gramado, próximo ao jardim das sensações. Além disso, vejo as pessoas utilizando celulares e fotografando tais eventos.²⁶

Ao entrar no parque, pela roleta, próxima ao estacionamento ao ar livre, com chão desnivelado e com árvores ao seu entorno, caminhei por um gramado verde - onde as pessoas podiam ser vistas fazendo piqueniques, comemorações de aniversário ou ensaios fotográficos, a exemplo de uma mulher grávida que estava sentada no campo, “olhada” por uma câmera manuseada por um homem.²⁷

Ainda com relação ao cenário ao ar livre, onde a infância aparece sempre fotografada, a natureza no parque é agraciada com a presença de animais que frequentemente visitam o espaço, dando o ar de uma paisagem “mais completa e rústica”²⁸, ou seja, não só árvores, plantas, trilhas, como oficinas de preservação ao meio ambiente caracterizam o espaço, mas também animais “privilegiam o contato” do ser humano com a natureza, sempre *dignos de um registro*:

Vou caminhando pelo parquinho destinado às crianças maiores de 5 anos. Após sentar em um banco por um tempo, me levanto em direção a outro e vejo umas pessoas juntas de uma árvore, umas das diversas que rodeiam o espaço, olhando para o alto dela. Me aproximo, como que curiosa sobre o que as pessoas estão olhando, ao estarem reunidas. Vejo que as pessoas estão alimentando uns macaquinhos. As pessoas *tiram fotos dos animais nas árvores*, alguns adultos chamam as crianças que estão por perto, outras crianças percebem a presença de macacos e se aproximam com rapidez. Estão, além de adultos, algumas crianças nos colos dos adultos, que oferecem alimentos aos animais, *concomitantemente são fotografadas*.²⁹ (grifos meus)

Como elementos que devem “ser naturais” e que preenchem este cenário, também fazem parte os brinquedos de madeira, borracha e corda, sob a areia fofa, contribuindo para a “decoração” da fotografia:

A ideia foi fazer um parquinho numa área arborizada e que trouxesse nossos conceitos, conceito de madeira reaproveitada, conceito de madeira, no caso tratada... (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017)

²⁶ Diário de campo: 19/08/2017.

²⁷ Diário de campo: 17/06/2017.

²⁸ É importante ressaltar que nos estudos de Soares (2016), existe a ênfase de uma proximidade à natureza na cidade, no urbano, mas não ao modo primitivo. Isso quer dizer que, aparece a ideia de uma natureza benevolente e generosa, no ideário de vida e bem estar ao ar livre, de naturezas domesticadas e inventadas pela ordem urbana, como possibilidade terapêutica dos lamentos e ritmo urbanos que esgotam o sujeito, todavia distante de todo rural, este que “é fonte de miséria e doenças, de sofrimento e precariedade” (SOARES, 2016, p. 18), considerado como não moderno e não civilizado.

²⁹ Diário de campo: 13/08/2017.

[...] na época em 2012, estava muito em alta aqueles brinquedos de plástico e hoje eu acho que diminuiu um pouco, mas eu falo “gente não pode ser de plástico e vai totalmente contra o nosso conceito e toda essa questão de reaproveitamento”, o plástico é um material que fica aí quase 1000 anos para se decompor e por mais que tenha um plástico reaproveitado isso aqui não é a pegada do parque quando a gente fala de educação ambiental (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017)

A foto abaixo ilustra esse cenário:



Foto 6 - Brinquedos no parquinho destinado às crianças maiores de 5 anos do parque urbano.
Fonte: autoria própria.

Configurado um cenário atrelado à natureza e seus elementos (animais, brinquedos de madeira, areia, gramado, flores), em meio a contação de histórias feita embaixo de árvores, a oficinas em espaços com famosas árvores brasileiras nomeadas, como pau-brasil, ou na companhia de plantas exóticas no Jardim das Sensações, a infância é *registrada*, como acontece durante os piqueniques, aniversários, oficinas realizados no parque, em meio às *brincadeiras interrompidas* e brinquedos advindos de árvores convertidas em madeira (HORKHEIMER e ADORNO, 1985), mas entendidas como naturais. Assim,

[...] um adulto chama outros adultos para tirarem foto no balanço, local que já estão algumas crianças balançando. Juntam vários adultos com algumas crianças, que também perceberam o adulto chamando para tirarem fotos (aproximadamente 10 adultos e 7 crianças). Algumas se posicionam no balanço e outras em pé ou no colo de seus

responsáveis. Todos estacionam o momento, com um sorriso no rosto, à espera do ok do fotógrafo amador^{30,31}.

Cercado de elementos da natureza, em um cenário “natural(mente) *retocado*”, as tecnologias também comparecem e se ocupam em registrá-lo, alcançando não somente os adultos, mas também as crianças, como procuro demonstrar na próxima tópica. Trata-se de paradoxos e contradições existentes na relação com o natural, com foco no parque urbano, em relação à presença da tecnologia na vida dos sujeitos.

3.1.2 No cenário da natureza no parque urbano... a tecnologia - os aparelhos fotográficos - e as contradições

[...] a contação de história, por exemplo, várias vezes a gente já fez na área verde. Recentemente tem sido no anfiteatro, mas, na área verde... porque nada melhor do que você estar num espaço desses, estando *embaixo das árvores, do que embaixo de um teto* (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017; grifos meus).

Distante do teto e diante de um espaço que possui áreas verdes, que possibilita a *qualidade de vida* aos frequentadores e uma infância mais “próxima à natureza”, como afirmam os entrevistados, o espaço privilegia - ou se diz privilegiar - certo distanciamento das crianças das tecnologias e dos aparelhos fotográficos – dos quais os adultos não se desfazem, também no lazer.

Uma das primeiras cenas descritas no início desta tópica parece representar esta contradição, ao se colocar como um espaço que favorece um lazer à infância mais próximo à natureza, prevendo um possível distanciamento das crianças perante à tecnologia e aos “celulares”. Isso pode ser localizado naquela situação em que fui solicitada a fotografar um grupo de pessoas, segurando vasos com plantas recém fincadas na terra, no momento em que compareço como observadora numa oficina no parque urbano. A proposta foi interrompida para a efetivação do registro com o

³⁰ O termo fotografia amadora refere genericamente toda a fotografia realizada fora de um quadro profissional. Importa, contudo, distinguir duas espécies de amadores: por um lado (a) o amador que tem preocupações mínimas (ou nulas) do ponto de vista técnico e estético, estando fora do seu horizonte qualquer intenção artística e, por outro, (b) o amador enquanto fotógrafo ambicioso, que tem cuidado com as suas imagens, do ponto de vista técnico e/ou estético, não estando à parte de uma intenção artística (ROSA, 2008).

³¹ Diário de campo: 01/07/2017.

aparelho, quando o solicitante falava da importância de afastar a infância de malefícios das tecnologias e vivenciar propostas “naturais” tal como o plantio de alpiste, como se o plantio, ou, mais amplamente, a agricultura, não abrangesse uma técnica, por meio da qual os seres humanos organizam a cultura.

Nas entrevistas e noutras cenas do diário de campo, o almejado distanciamento das crianças dos aparelhos fotográficos também pôde ser localizado:

Chego às 15:05h. Dia com bastante sol. Ao entrar, vejo muitas famílias comemorando aniversários de crianças no gramado. Vejo umas três decorações (aniversários diferentes). Continuo caminhando e antes de alcançar o parquinho, faço uma parada no espaço que tem um palco. Estão 15 crianças (seis meninas e nove meninos) e dois adultos. Um deles está vestido com uma camisa que atrás está escrito: All we need is beat – Zumba kids. [...] O adulto que lidera a atividade de recreação se aproxima até mim e me pergunta se tenho filhos ali, digo que não e que estou fazendo uma pesquisa em que observo as crianças. Ele começa a conversar comigo, dizendo que seria interessante eu colocar que o foco do que ele e a mulher estão propondo ali se refere às brincadeiras populares e tradicionais, com o objetivo de “desconectar” as crianças de seus celulares.³²

Não somente com relação aos aparelhos fotográficos, mas às tecnologias em geral, o parque presa por ser um lugar de *lazer, de descanso, e principalmente de desconexão com a rotina, digamos pesada, a rotina massificante* (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017) em meio à natureza e que oferece o parquinho – com seus brinquedos de madeira, borracha, pneus reaproveitados, areia e árvores ao redor – como possibilidade de

[...] tirar as crianças de trás da TV e celulares. Não que eu seja contra, porque eu sou formado na área de tecnologia e eu uso e sou usuário frequente da tecnologia, mas a gente tem que saber ponderar, da mesma forma que usa a tecnologia você tem que andar, fazer uma caminhada na praia, andar de bicicleta e fazer o que você gosta, porque isso é saúde, é qualidade de vida, é convívio social e nosso foco é a questão do brincar coletivo³³ e a tecnologia não ser o nosso principal chamariz. Hoje em dia a gente sabe que a maioria das brincadeiras tem tecnologia e a gente tem a oportunidade de não ser a tecnologia na vida das pessoas, né. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

³² Diário de campo: 01/07/2017.

³³ O supervisor geral do parque, ao mencionar o brincar coletivo, enfatiza as atividades, como as oficinas que os pais e os adultos responsáveis pelas crianças possam participar.

Embora o argumento seja que o parque é um espaço que busca o distanciamento das pessoas às tecnologias atuais, sua programação de lazer é divulgada tanto pelo site do parque quanto pelos aparelhos de celular, via whatsapp.

Assim, considerando as contradições, o parque, lugar da natureza inventada e construída como cenário para o lazer, para o descanso e para o *afastamento das produções tecnológicas* da urbanidade, é igualmente espaço habitado por elas. É quase impossível hoje em dia que não sejamos usuários de objetos tecnológicos e a tecnologia é parte notória do mundo contemporâneo.

A presença da tecnologia, aqui representada por ora por um aparelho celular do qual as crianças devem, na fala de um entrevistado, “estar afastadas” para preservar a natureza infantil em meio à natureza ambiente, também se encontra, conforme o gestor geral do parque, em confronto com a importância do brincar coletivo e da função dos brinquedos do parque urbano em trabalhar *a coordenação motora e a questão física, de condicionamento, a questão social...*, algo que ele contrapõe aos “benefícios” de um vídeo game, quando, na sua opinião: *o vídeo game não é ruim de tudo, ele tem os seus aspectos bons e os aspectos ruins, os aspectos ruins acaba que a criança fica mais solitária, mas tem o aspecto bom que o vídeo game trabalha muito a lógica* (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Para desconectar as crianças dos aparatos tecnológicos, é dado como exemplo, como contraposição, o andar de bicicleta ou uma *oficina de bicicleta como meio de transporte sustentável* (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017), *porque isso é saúde, é qualidade de vida, é convívio social* (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Comumente, ilustramos como tecnologia, a televisão, um aspirador de pó, robôs, celulares, dando a entender que consiste em um sistema de objetos mais ou menos complexos. Mas, conforme Cupani (2016), os processos e procedimentos que os objetos possibilitam e foram organizados e construídos não são igualmente tecnológicos? Uma cirurgia, um passeio de bicicleta ou de carro, um “brinquedo de aventura”, a comunicação à distância via aparelho celular, são também, “se pararmos para pensar, realidades tecnológicas” (CUPANI, 2016, p. 12). Isso não escapa ao cenário onde coabita uma natureza construída e inventada, como no parque urbano investigado. O autor ainda afirma que, ao termos preferência por coisas e modos de agir eficientes e

rápidos, em poupar e economizar tempo e esforço, ou a crescente propensão a nos “programarmos” para o que nos propomos a fazer, indicam que também adotamos irrefletidamente uma atitude e uma mentalidade tecnológicas. Assim, aquilo que corriqueiramente denominamos como tecnologia se apresenta, pois, não apenas em forma de objetos e conjuntos de objetos, mas também como sistemas, como processos, como modos de proceder³⁴, como certa mentalidade, ou como Mitcham (1994) apud Cupani (2016) distingue como manifestações da tecnologia: a) enquanto objetos; b) como um modo de conhecimento; c) como uma forma específica de atividade e; d) como volição (isto é, como determinada atitude humana perante a realidade). Todas elas se apresentam também nos lugares supostamente libertos das tecnologias, como querem os gestores do parque investigado. De um modo ou outro, a técnica sempre implica em dominação da natureza, como escreve Benjamin (2000).

Não é de hoje que a relação entre homem e seu domínio sobre a natureza, na sociedade que buscou e aclamou por ser moderna, vem sendo discutida minuciosamente, especialmente por Horkheimer e Adorno em sua “Dialética do Esclarecimento” (1985), quando afirmam que a racionalidade da vida levou o homem a submeter-se às máquinas que ele mesmo construiu, ou seja, o progresso da ciência e da tecnologia é ambíguo e caminhou em sentido oposto ao progresso da humanidade, haja vista os desastres causados pela civilização técnica (fome, desemprego estrutural, guerras mundiais), não foram acidentes de percurso, efeitos colaterais, mas resultado concreto do que se idealizou para um progresso bem sucedido e quisto. Os autores não negam os benefícios do progresso, mas apontam sua ambiguidade. “No trajeto da

³⁴ Adorno destaca uma relação entre técnica e coisificação em diferentes obras, em especial *Minima Moralia* (ADORNO, 1993), ao se referir a uma certa crescente *tecnificação das pessoas*, conduzindo à perda da delicadeza, ao embrutecimento dos gestos, como pode ser lido no aforismo *Não bater à porta*: “A tecnificação torna, entretentes, precisos e rudes os gestos, e com isso os homens. Ela expulsa das maneiras toda hesitação, toda ponderação, toda civilidade, subordinando-as às exigências intransigentes e como que a-históricas das coisas. Desse modo, desaprende-se a fechar uma porta de maneira silenciosa, cuidados e, no entanto, firme. As portas dos carros e das geladeiras são para serem batidas, outras têm a tendência a fechar-se por si mesmas, incentivando naqueles que entram o mau costume de não olhar para trás, de ignorar o interior da casa que os acolhe. [...] E qual motorista que já não foi tentado pela potência do motor de seu veículo a atropelar a piolhada da rua, pedestres, crianças e ciclistas?” (p. 33). Da mesma maneira, esse processo de coisificação mediado pela técnica, é destacado também no aforismo *Devagar e sempre*, o qual Adorno (1993) apud Bassani e Vaz (2008) refere-se ao andar apressado da pessoas nas ruas, produzindo, em grande medida, pela incorporação do culto à velocidade técnica que teria no fascínio pelos carros e pela potência dos seus motores – mas também pelas estradas e rodovias – uma expressão mais maligna.

mitologia à logística – dizem – o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta” (HORKHEIMER e ADORNO. 1985, p. 48).

Tal progresso da humanidade apostou monumentalmente na conquista da felicidade pela crescente, violenta e sistemática subjugação do mundo natural aos propósitos e caprichos humanos, em outras palavras, a palavra de ordem era dominar a natureza, entretanto, como afirma Alfred Schmidt apud Giannetti (2002, p. 47), “ao mesmo passo que a humanidade se assenhora da natureza, o homem parece ficar escravizado a outros homens ou à sua própria infâmia”.

Nessa condição, ao dominar a natureza, em prol do progresso, o homem insensatamente busca se emancipar dos domínios da tecnologia, que o devora, usando cada vez mais a tecnologia. Pucci (2003, p. 13) afirma, a respeito dos objetos tecnológicos:

Estes, que deveriam ser instrumentos criados para propiciar uma existência digna do ser humano, paradoxalmente se transformaram em seres com vida própria, descolados da realidade do homem, utilizados para exigir dele amor, submissão, paixão. Decifra-me ou lhe devoro.

Deste modo, podemos refletir: é possível “desconectar” as crianças em uma natureza inventada e construída com aporte da tecnologia, se os próprios adultos, nós, não vivemos mais sem intensificar o próprio processo de mecanização?

Ainda, com relação à tecnologia, o fascínio das atuais possibilidades interativas, da convergência e da compactação das tecnologias contemporâneas, decorrentes do “progresso” e das recentes transformações das forças produtivas do capitalismo transnacional parecem não mais deixar qualquer resquício de dúvida sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural cunhado por Adorno e Horkheimer (PUCCI, 2006), peculiarmente por não deixarem de atualizar e fornecer a impressão de que nossa subjetividade conquista propriedades de liberdade, autonomia, e também felicidade, “habilitando” os sujeitos a compreender e intervir na sociedade. Assim, podemos refletir sobre os aparelhos celulares e suas capacidades de memória e pixels para fotos, por exemplo, que não cessam de aparecer rapidamente atualizados em “últimas versões do mercado” para os apaixonados à espera de uma novidade carregada de promessas de felicidade a ser registrada, paradoxalmente, longe da aparelhagem tecnológica e favorecendo uma reconciliação com a natureza, que não passa de uma “reconciliação

forçada”, no dizer de Theodor Adorno (1985), pois as premissas básicas do conceito de indústria cultural permanecem vivas no processo de fetichização da produção cultural e da absolutização da técnica em curso. Bassani e Vaz (2008, p. 111) contribuem: “A indústria cultural logra os seus consumidores porque a promessa de gratificação pulsional pela compra e pelo consumo das suas mercadorias é adiada indefinidamente, já que sua satisfação significaria o seu próprio fim”.

Vaz (2006, p. 15), ao se referir ao conceito de Indústria Cultural, afirma: “[...] a cultura passa a ser produzida na esfera da circulação e do consumo para o entretenimento e ocupação do tempo livre”. Se na década de 40, quando o conceito foi cunhado, possibilitando anos mais tarde, um debate com Hellmut Becker sobre televisão e formação, aos finais da década de 1960, o foco de Adorno era a ainda incipiente televisão, o cinema e o rádio, com a intenção de analisar os processos de subjetivação ocorridos aos sujeitos que por exemplo, passavam horas assistindo à televisão. O autor, todavia, não ficaria surpreso, porém, talvez triste, como afirma Pucci (2006), se confirmasse que aquele ar de semelhança, de parentesco que os produtos da Indústria Cultural conferia a todos, graças ao desenvolvimento tecnológico de sua época, se atualizaria no espantoso desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação atuais, agora digitais e “[...] integrando ao circuito meios novos e mais poderosos: os celulares, a TV interativa, a Internet”, conferindo a tudo, assim, um ar de semelhança, de identidade, de uniformização (PUCCI, 2006, p. 4).

O que dizer então dos celulares atuais com 4 câmeras, com internet integrada por duas entradas, wi-fi e 3G, 4G ou 5G 16 ..., possibilitando o sujeito assistir TV, vídeos, gravar e compartilhar na mesma fração de segundo um vídeo ou uma foto em redes sociais? É de posse dos aparelhos fotográficos mais sofisticados que mostraremos no próximo item, ainda no cenário de uma natureza retocada, a criança sendo fotografada e *também filmada*.

3.1.3 Ainda no cenário da natureza... a criança, a brincadeira e o brinquedo em foco

Vejo mais adultos tirando fotos e uma mãe filma um menino de aproximadamente 2 anos com seu aparelho celular, no momento em

que ele desce no escorregador. Logo depois, uma menina coloca a boneca para descer (um bebê) e depois ela desce. A mãe filma todo o processo, com seu celular³⁵.

Mesmo que se tenha a intenção de afastar as crianças dos aparelhos fotográficos, eles as rodeiam em diferentes situações, muitas vezes manuseados pelos adultos, especialmente no caso da pequena infância. Não somente no gramado do parque foi possível visualizar adultos fotografando comemorações de aniversários das crianças, com toalhas de mesa estendidas sobre a grama, mas também nas oficinas recreativas, nos momentos em que as crianças subiam e desciam de um brinquedo, quando corriam e até mesmo, quando estavam se alimentando. Tudo parecia ser importante de ser fotografado em um cenário preenchido pela natureza e seus elementos. E fotografar a criança em especial neste cenário, parecia ser mais convidativo e até indispensável.

É o que pudemos observar, com certa frequência, nos momentos que as crianças estavam explorando os brinquedos que o parquinho oferecia, ou quando o parque promovia eventos, inseridos na programação semanal e organizados principalmente pela gestora de eventos, como foi o caso da mostra *didática* de dança, ocorrida em um final de semana observado, visualizada na cena abaixo:

Domingo, dia de mostra de dança. Novamente o parque estava lotado, muitas crianças, muitos adultos correndo para lá e para cá. Chego às 15:30h e vou direto para o palanque, local em que acontece a Mostra de Dança. Assim que chego, vejo que os gestores do parque estão sendo homenageados por uma mulher (provavelmente a organizadora e coordenadora da mostra). Eles são convidados a subirem no palco, a apresentadora pede aplausos e muitas pessoas que estão na plateia tiram *fotos*. Percebo que uma academia é responsável pela organização da mostra de dança. Após esse momento, vejo ainda mais duas apresentações, as últimas da mostra. As pessoas *tiram fotos* das crianças dançando, se apresentando. Ao meu redor, aquelas que já apresentaram, fazem *poses* diante de adultos que as fotografam e *pouco continuam assistindo as outras apresentações que ainda estavam acontecendo*.³⁶ (grifos meus)

Além de visualizar diversas fotos sendo tiradas das crianças durante o evento de dança, aquelas que haviam se apresentado também eram fotografadas/ou filmadas em um espaço muito frequentado por todas, o parquinho:

Sento em um banco no parquinho do parque urbano, destinado às crianças maiores de 5 anos. De frente a mim está uma criança que

³⁵ Diário de campo: 20/08/2017.

³⁶ Diário de campo: 20/08/2017.

havia se apresentado na mostra subindo em um brinquedo de madeira; este possui uma parte tipo feita de rede/corda como se fosse teia de aranha. Dois adultos *filmam* a criança *subindo pela corda* (esta aparenta possuir aproximadamente uns 2/3 anos), detalhe que estou na parte do parquinho destinado às crianças maiores. Outra criança é *fotografada* pela mãe, a criança está caminhando no *topo de um brinquedo de madeira*, que aparenta ser uma espécie de casinha, com escorregadores e escadas dando acesso a tal topo.³⁷ (grifos meus)

Diante de diversos registros fotográficos das crianças, em especial quando estavam no parquinho, como já descrevemos até o momento e nas cenas iniciais deste capítulo, podemos nos perguntar, como afirma Sontag (2004), se por meio das fotos, temos uma relação de consumidores com os eventos e uma relação voyeurística crônica com o mundo, que nivela o significado de todos os acontecimentos, tanto com aqueles que consideramos que fazem parte da nossa experiência como daquelas que não fazem parte, “[...] uma distinção de tipos de experiência que tal consumo de efeito viciante vem turvar” (SONTAG, 2004, p. 172).

Sontag (2004) e Rosa (2008) ao fazerem uma diferenciação entre a fotografia profissional e a fotografia realizada como recurso privado, destacam que, por meio das fotos, em especial com relação as de uso pessoal, temos uma relação de consumidores com os eventos que consideramos interessantes. Sontag (2004) afirma que fotografar é, mais que conferir importância a um evento a partir do olhar, cortar uma fatia desse momento e congelá-lo, pois, após o fim do evento, a fotografia existirá, conferindo ao evento uma espécie de imortalidade ou eternização da vida. Contudo, talvez, não mais com a pretensão de fixar os momentos extraordinários e singulares da vida, e torná-los memoráveis, como outrora, mas sim, em contrapartida, promover inúmeros registros imediatos e instantâneos dos acontecimentos do dia a dia. Meu argumento é menos a favor de uma razão objetivada ao se fotografar como sinônimo de uma possibilidade de registrar e de documentar nossas vidas, portanto, das crianças, tendo a fotografia enquanto “receptáculo de memórias” (CAETANO, 2007, p. 73) e mais a favor das produções fotográficas contemporâneas e cotidianas nascerem e morrerem sem qualquer propósito, e isto é talvez uma consequência da abundante ambição que temos hoje por

³⁷ Diário de campo: 13/08/2017.

fotografias. No limite, fotografar pode ser apenas um impulso mediado pela técnica, um gesto repetido sem qualquer pensamento ou pretensão objetivada.

Vejam um exemplo, citado e comentado por Rosa (2008). Imaginemos que por um momento, uma pessoa está em sua casa e seu cão está ao seu lado, a dormir, numa pose engraçada. A pessoa tem a câmera à mão e resolve tirar-lhe uma fotografia. Ainda que haja a possibilidade de ter ficado como um registro do evento, portanto, preservado de modo a se recordar o que já passou, a pessoa pode não ter pensado em nada e simploriamente, resolveu - por impulso - tirar uma fotografia ao lado de seu fiel amigo. É possível que um dia a pessoa resolva pôr ordem nas fotografias, organizar um álbum no computador ou fazer a revelação das fotos, e passar tal imagem realizada em circunstâncias banais a fazer parte de sua coleção, como também pode acontecer de nada disto ser feito, a fotografia não ser somente esquecida, mas literalmente apagada, por um possível excesso de *preenchimento de memória* no aparelho celular, fazendo com que a pessoa tenha que eliminar arquivos para esvaziar a *memória*, ou, no limite, adquirir um novo aparelho, que permita mais memória. Ou ainda, serem guardadas na memória do computador, na nuvem, ou pendrivers, *fora do homem*, que, de tempo em tempo, precisam de limpeza, às vezes de backups, pois torna-se necessário *esvaziar* e excluir arquivos, dados *desnecessários*, para se adquirir memória para tantas outras fotografias que esperam por um *espaço*, ainda que temporário, caso contrário, a aparelhagem pode deixar de funcionar.

As fotos que são facilmente tiradas no cotidiano dos eventos que rapidamente “apreciamos” – como das crianças no parque investigado – , podem ser exibidas, não mais somente nos porta-retratos, na esfera privada, mas em redes sociais³⁸, como forma talvez de se *escrever uma história*, de si próprio, todavia sem memória de longa duração, como se observa em práticas atuais que se servem da efemeridade da imagem digital, uma vez que permitem atribuir duração à circulação das fotografias, tais como as colocadas no *status* do atual *whatsapp* que desaparecem após 24 horas depois de sua postagem,. Assim como uma fotografia postada em um status, “[...] a informação só tem valor no momento em que é nova” (BENJAMIN, 2012, p. 220), pois perde rapidamente

³⁸ Não foram poucas as vezes que, ao sentar em algum banco no parquinho de brinquedos, a fim de observar as crianças no parque urbano, os adultos que encontravam-se próximo a mim, manuseavam seus celulares e movimentavam os dedos para cima e para baixo, como que *passeando em redes sociais*, ou, como abordaremos na próxima tópica, tirando selfies de si próprio.

seu sentido e sua durabilidade, dando espaço para outra que, em pouco tempo a substituirá.

Essas quebras de permanência e durabilidade podem contribuir para a instrumentalização da fotografia, e as redes sociais vêm se tornando cada vez mais uma extensão da prática fotográfica, impactando e interferindo nas próprias motivações para a produção de imagens, contribuindo para o que Gagnebin (2014) denomina de experiências vividas isoladas – *Erlebnisse* –, fruto de um rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, possibilitando um abismo entre os grupos humanos, particularmente entre as gerações. Há assim, um excesso de visão sem possibilidade de revezamento discursivo a fotografar impulsivamente, sendo essa a própria razão, muitas vezes, para participação nas redes sociais, *locus* de exibição, limitando a possibilidade de uma experiência coletiva.

Benjamim, extensivamente, fala sobre a experiência – *Erfahrung* – e seu declínio na modernidade. A arte de contar, redentora de uma experiência coletiva, torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência, cujas condições de realização já pouco existem na sociedade capitalista atual. A atividade narradora pressupõe um narrador e um ouvinte, portanto, “[...] uma comunidade de vida e de discurso que o rápido desenvolvimento do capitalismo, da técnica, sobretudo, destruiu” (GAGNEBIN, 2014, p. 10). Hoje, apesar do convívio em ambientes coletivos, como o parque pesquisado, estamos tão isolados em nossos mundos particulares, privados, que não sabemos mais dar e receber conselhos³⁹ (com exceção dos conselhos privados modernos sobre o que as pessoas podem renovar e descartar com relação ao seu “bem-estar” pessoal, sobre aquilo que é *out* e, portanto, descartável⁴⁰). Já não é mais possível contar uma história ou demorar-se perante de uma imagem diante da durabilidade fugaz, da instrumentalização da fotografia, e, no limite, informamos de maneira abreviada, talvez com a própria fotografia, mas não contamos, sequer narramos. O tempo do click fotográfico, imediato, efêmero, não possibilita mais uma comunidade de vida e de discurso, que hoje “[...] transformou-se em abismo

³⁹ Ora, diz Benjamim, o conselho, proveniente da arte de narrar, não consiste em intervir no exterior na vida de outrem, como interpretamos muitas vezes, mas em “fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. Entretanto, “dar conselhos” soa hoje como algo antiquado, e isto se deve ao fato de que as experiências perderam sua comunicabilidade.

⁴⁰ Para Bauman, na atual modernidade, “[...] a capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um ‘tempo fixo’ e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis” (PORCHEDDU, 2009, p. 663).

porque as condições de vida mudaram em um ritmo demasiado rápido para a capacidade humana de assimilação” (GAGNEBIN, 2014, p. 10).

Assim como uma infinidade de clicks fotográficos, sabemos dar *likes* em imagens alheias ou exibir as nossas, na expectativa, talvez, de nos sentirmos vistos, olhados, e continuamos isolados. A visão, ou melhor, o olhar, se tornou o principal sentido da modernidade (BENJAMIN, 2000), juntamente com a vida na cidade, que é “expressão de uma experiência moderna” (VAZ, 2005, p. 35). Em Walter Benjamin, isto ocorre pelo menos no que se concerne à experiência urbana.

Poderíamos sugerir que, em proximidade com os elementos caracterizados por Benjamin a respeito do romance e da informação, e com o avanço técnico sem precedentes da fotografia, a vida privada, isolada, exibidas em imagens espontaneamente expostas, como que razão para serem fotografadas, se transforma em uma espécie de memória de experiências vividas isoladas –*Erlebnisse* – das crianças, tiradas pelos adultos.

Ainda, a vida privada, exposta em imagens, pode estar longe de ser real, ou como afirma Sontag (2004), uma imagem que nos oferece a representação de um passado irreal, pois, em grande parte, preenchida de artifícios – aplicativos de retoque.

No parque investigado, mais do que fotografar as crianças e expor essas imagens em redes sociais ou não, a brincadeira da criança – seja com outras crianças, ou com os brinquedos, ou nas próprias oficinas, estas entendidas como espaços para a brincadeira⁴¹ – foi foco de interesse a ser capturado pelo adulto na fotografia, especialmente, como dito, em um cenário que a natureza e seus elementos se mostravam presentes.

Chego no Parque às 14:20h, e está vazio em comparação com os dias anteriores. Caminho em direção ao espaço com palanque, atravesso o gramado, novamente, com algumas pessoas festejando aniversários com bolos e piqueniques em suas cangas. Ao chegar até o palanque, vejo quatro crianças (duas meninas e dois meninos) com dois instrutores. Um junto com as crianças e o outro no palco arrumando o som. Vejo ele separando bambolês pelo espaço e dizendo para as crianças que ao findar da música, as crianças devem procurar entrar dentro de um bambolê, e ele diz ser tipo “coelho sai da toca”. Enquanto a música toca, as crianças imitam o instrutor e quando a

⁴¹ Cabe registrar que as oficinas oferecidas no parque são compreendidas pela gestora de projetos do parque como sinônimo de brincadeira: *Toda as atividades, a grande maioria das atividades que a gente faz, que seja uma oficina de arte, que seja uma oficina de dança, a gente entende aquilo como uma brincadeira, como um espaço de experimentação, de vivência, de troca, né!*

música para, entram nos bambolês. Fica sobrando uma criança de fora dos bambolês já ocupados. O instrutor diz: esse não foi seu dia de sorte. Ela, mais de uma vez, fica sem entrar no bambolê. Ele repete essa atividade com as crianças umas 5 vezes. Chega para estar com eles mais uma criança. Ele altera o que estava fazendo e diz para as crianças dançaram como ele dança. Diz que é um estilo de dança francês. As crianças imitam ele dançando, copiando os movimentos que ele faz. Duas mães diferentes *tiram fotos* dos filhos, se aproximando para perto das crianças que estão dançando⁴². (grifos meus)

É de consenso na cidade, nas vozes e discursos dos entrevistados, que a brincadeira – como no caso específico da cena acima, entendida como sinônimo de recreação⁴³ – seria elemento fundamental e constituinte da infância não somente nos projetos de lazer da cidade de Vitória, como o já citado projeto no capítulo I da tese, Brincar nos Bairros; mas também nas vozes dos gestores do parque:

A OMS diz que o brincar é um fator muito importante para o desenvolvimento em todas as esferas, o desenvolvimento emocional, o cognitivo, o social, de relacionamento, e aí compreendendo essa situação dessa forma, entendendo que órgãos tão importantes dizem isso, acho que não cabe a gente trabalhar de uma maneira distante disso, acho que tem que criar essa aproximação e adotar essa verdade como uma premissa de atuação do parque. E a gente percebe que aqui, como disse no início, a criança gosta de brincar, é um prazer para ela, e que muitas vezes, no dia a dia, por uma série de motivos, não é estimulada a isso (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

Isso talvez nos ajude a refletir sobre os tantos registros fotográficos dos adultos realizados quando as crianças estavam brincando, nos sugerindo que a brincadeira no espaço de lazer aliado à natureza planejada no parque se torna um evento interessante a

⁴² Diário de campo: 02/07/2017.

⁴³ Recreação foi aqui empregado em vistas de ser um termo citado pelos atores do campo pesquisado. No parque urbano, em entrevista com a supervisora de eventos, a mesma afirma: “Porque cada evento é um projeto, né? Parte de um projeto. É claro que tem algumas ações todo fim de semana que a gente organiza alguma ação no parque, todo final de semana, sem exceção. Mas alguns são maiores e exigem um planejamento maior, um processo organizacional melhor. E outros são atividades mais simples, né? Tipo execução de oficinas, *atividades de recreação*, então assim, que demandam um pouco menos”. Na história da Educação Física e do Lazer, o termo Recreação por muito tempo esteve e ainda está imbricado, atravessando estes campos de conhecimento. Como exemplo, Recreação e atividade física eram conteúdo solicitado para a admissão de instrutores de Educação Física nos parques infantis de São Paulo na década de 1930, de acordo com Danailof (2006). Gomes (2003) pesquisando a trajetória de lazer e recreação no Brasil, se ateu a dois exemplos, São Paulo e Porto Alegre. A autora afirma que os significados de recreação em Porto Alegre, entre os anos de 1926 e 1955, foram consolidados, tendo como matriz a Educação Física e entendida como sinônimo das atividades proporcionadas nos Jardins de Recreio, caracterizando-se por uma metodologia de trabalho diferenciada realizada pelos instrutores de Educação Física.

ser registrado ou *consumido*, um momento de recreação. Poderíamos dizer que, apoiados em Vaz (2006), a indústria cultural, não subtrai ou deforma o lazer, mas o constitui em relação ao trabalho como outra face da moeda da dominação social, que se materializa na congruência entre progresso técnico e dessensibilização (PUCCI, 2006), e no campo investigado, a partir do consumo de eventos, vistos como mercadorias a serem registradas, como que compradas, na tentativa de mostrar, talvez a si próprio, uma pretensa felicidade, encontrada em meio à natureza, esta como sinônimo de bem-estar e qualidade de vida.

A brincadeira da criança no parque investigado, rodeada por brinquedos de madeira e árvores, e entendida como característica da infância, tal qual os discursos apontam, se torna um evento *interessante* a ser registrado: captura-se o momento do encontro “da natureza com a natureza”, embora debelada pela técnica (fotográfica).

Assim, a fim de fotografar a criança, por exemplo, o adulto solicita que ela “estacione” para uma *pose*, durante o ato mesmo de brincar, como ocorreu durante as observações:

No parquinho, vou caminhando entre as crianças, em busca de um banco e passo próximo a um trezinho composto de madeira. Vejo umas crianças subindo e descendo nele. Escuto uma mãe dizendo: Ah, que lindo! *Senta para a mamãe tirar uma foto*. Era uma criança de aproximadamente 3 anos, na área do parquinho destinado a crianças maiores de 5 anos.⁴⁴

Da mesma maneira, os adultos não só solicitavam que as crianças fizessem poses, algumas vezes interrompendo-as, ao deslocarem-nas de certas posições:

Ao caminhar pelo parquinho destinado às crianças maiores, vejo uma mulher, junto a um homem, colocando uma criança em cima de um brinquedo com o pedido para *sorrir diante da câmera* do celular e, repetidamente, desloca a criança para outros brinquedos, em escorregadores e balanços, realizando *a mesma ação*. Noto que nas ações seguintes, não foi necessário solicitar novamente à criança que sorrisse, pois a criança já sorria, como um reflexo automático ao ser olhada pela câmera⁴⁵.

Nos casos que as crianças não exibiam sorrisos, eram convidadas a “*olhar*” para a foto e a “*sorrir*” no cenário de uma natureza asséptica. Isso nos demonstra que, diante

⁴⁴ Diário de campo: 20/08/2017.

⁴⁵ Diário de campo: 02/07/2017.

da imensidade de registros feitos da infância no parque, a criança é solicitada a *paralisar* sua brincadeira para atender aos pedidos dos adultos, ainda que nem todas sempre atendessem ao chamado:

Dois idosos ajudam um menino de dois anos aproximadamente a subir em um brinquedo que o trajeto é feito de corda, como uma rede. Ele não espera para descer pelo escorregador o pedido do adulto, que está com um celular na mão e pede para ele *olhar para que se tire uma foto*. Ele desce antes de tirar a foto. O adulto fica o tempo todo perto dele com o celular nas mãos, como que acompanhando *à espera do melhor momento*⁴⁶.

Assim como afirma Vaz (2005), a cidade é o lugar das novas configurações sensoriais determinadas por um predomínio quase que absoluto do olhar sobre os outros sentidos, tal como observamos como privilégio dos adultos que, ao falarmos da fotografia no parque, é o olhar o sentido da criança conduzido pelo adulto a determinado objeto, que aqui apontamos como a máquina fotográfica. A criança é solicitada a devolver o olhar para a máquina, e não para a mãe, nem para a pessoa que a fotografa, mas para a *máquina*, diferentemente do que acontece com a criança no aforismo *O carrossel* (BENJAMIN, 2013, p. 115), que encontra o fiel olhar da mãe, não para fotografá-lo, mas para oferecer segurança a cada volta naquela “plataforma de bichos que gira rente ao chão.”

[...] O carrossel torna-se terreno inseguro. E aparece a mãe, a estaca tantas vezes abordada em volta da qual a criança, ao atracar, enrola a amarra do olhar.

Ao direcionar o olhar – para a máquina - a criança estaciona, imobiliza sua brincadeira, põe em “*stand by*”. A brincadeira deve ser posta “*em espera*”, em favor da sua captura pela fotografia. E a imobilização da criança é efetivada pela técnica da fotografia que também a exige. Nesse interim, é recorrente que a criança não só seja deslocada de lugar, como é solicitada a parar o que estava fazendo e devolver com uma pose, e, com ela, um sorriso como que autômato, que já aparece antes de ser solicitado, como que num gesto automático.

Trata-se então, como já notara Marx nos Manuscritos, de uma produção social do olhar, mediação sensorial entre o órgão da visão e os objetos por ela não apenas *encontrados*, mas também *produzidos* (VAZ, 2006, p. 52).

⁴⁶ Diário de campo: 01/07/2017.

Benjamin (1980) observa como a técnica foi submetendo o sistema sensorial humano aos gestos automáticos, fazendo-a responsável por uma ampla educação dos sentidos e das condutas das pessoas. Isso pode ser revelado no caso do operário não especializado citado por Benjamin: “[...] no trabalho com a máquina, os operários aprendem a coordenar o seu próprio movimento com o movimento constante e uniforme de um autômato” (BENJAMIN, 2017, p. 129), que nas palavras de Vaz (2006b, p. 47), “age contra o tempo”. A fotografia é um exemplo, assim como o cinema⁴⁷. Com eles, aprendemos o que é, por exemplo, ser charmoso (VAZ, 2005) e também, como se reportar ou se expressar rapidamente a um click fotográfico.

Os predadores urbanos farão do olhar seu principal sentido – e também o mais promíscuo –, e da gestualidade sua mais importante expressão sensorial. Nenhum dos dois é aleatório: “à vivência do choque, que o passante possui em meio à multidão, corresponde a ‘vivência’ [e não experiência] do trabalhador junto à maquinaria” (VAZ, 2006b, p. 52)

Às crianças que brincavam, percebemos que é submetido quase a totalidade dos seus gestos, sensações e sentidos a respostas automáticas e uniformes, como foi o caso do sorriso – artificial – ou a pose, que estaciona a brincadeira, nos indicando que, na cidade, no parque investigado, é constituída uma pedagogia dos gestos que a ninguém exclui, nem mesmo as crianças em suas ditas “brincadeiras livres”.

Na cidade, com os avanços da técnica e a complexificação urbana das grandes metrópoles, uma nova sensibilidade e a gestualidade se tornam decisivas. Poderíamos dizer que, talvez fossem, os sentidos – especialmente o olhar – e movimentos treinados, os quais já não *reconhecem*, mas *respondem* espontaneamente (BENJAMIN, 2000; VAZ, 2005), assim como os movimentos do corpo deversem, antes de tudo, *defender*:

[...] os passantes modernos são obrigados a fazê-lo (lançar o olhar) para se orientar pelos sinais de trânsito. A técnica submeteu, assim, o sensorium humano a um complexo treinamento (BENJAMIN, 2010, p. 109)

[...] Um homem que passeia... Se ele tenta juntar os pensamentos fantásticos que lhe ocorrem, e que as visões da rua devem excitar, é ensurdecido pelas buzinas, entontecido pelos alto-falantes...

⁴⁷ Sobre o filme cinematográfico, Benjamin (apud VAZ, 2006b, p. 53) afirma: “[...] Chegou o dia em que ao filme corresponde uma nova e urgente necessidade de excitação. No filme, impõe-se a percepção na forma de choque. [...] O filme corresponde fundamentalmente às alterações do aparato perceptivo – alterações, como aquelas da existência privada de cada passante na circulação da grande cidade, como aquela que historicamente cada cidadão ainda hoje vivencia.

desmoralizado pelos trechos dos diálogos, dos informes políticos e do jazz que se insinuam pelas janelas (BENJAMIN, 2000, p. 210).

Se é na cidade que os sentidos são educados e treinados para reagir, é nela que estão postos os ritmos e desafios (VAZ, 2005). A escola e nesse caso específico, o parque público urbano apresentam-se, aliados à técnica fotográfica, como lugar de destaque onde os sentidos e gestos são treinados. Espaços públicos mas também de intimidade, “[...] formam um campo arqueológico repleto de artefatos, capaz de produzir não só um novo sujeito, mas também um indivíduo – cada vez mais despersonalizado – plenamente identificado, com casa numerada, foto e assinatura” (VAZ, 2006b, p. 51). Adorno (1993) também escreve sobre uma certa *educação dos gestos humanos*, engendrada pela crescente tecnificação, a uma (des)subjetivação ancorada no corpo.

Destacamos que a toda essa pedagogia dos gestos relacionada à criança na cidade, não há isenção de dores e mal-estares (BENJAMIN, 2013), como a interrupção da brincadeira para o registro fotográfico ser por fim, realizado.

O sorriso da criança, mesmo quando não solicitado, era automaticamente oferecido à máquina que registra. Poderíamos sugerir que, assim como a aparência da felicidade é produzida, estimulada e garantida pela Indústria Cultural, revelando que, em verdade, não passa de uma promessa efetivamente nunca cumprida, o sorriso não é garantia de uma vida, poderia se dizer, feliz, nem na escola, nem no parque investigado. Tal como uma fotografia em um parque urbano não é garantia de felicidade, as fotografias podem ser questionadas, bem como podem representar algo irreal.

Como exemplo, a descrição de Benjamin (2012) sobre uma fotografia do noivado de uma mulher, no século XIX, provavelmente registrando um evento familiar digno de se tornar memorável, não foi garantia ou promessa de ausência de uma catástrofe futura, pois “[...] nesta foto, ela pode ser vista ao seu lado (noivo) e ele parece segurá-la; mas o olhar dela não o vê, está absorto, fixo em algo de distante e catastrófico” (BENJAMIN, 2012, p. 100); tão desastroso que a mulher, um dia, foi encontrada caída, com os pulsos cortados, no quarto de dormir de sua casa em Moscou, pouco depois do nascimento de seu sexto filho.

Também, uma fotografia não é sinônimo de biografia, muito menos feliz, mas sim uma ilusão dela. No limite, a imagem da criança sorrindo sobre o brinquedo de

madeira no parque, em meio à natureza, ao ar livre, sobre a areia ou a grama podada, não é índice de ausência futura de catástrofes, nem para ela, nem para a humanidade. (BENJAMIN, 2012).

Sontag (2004, p. 180), aponta que “[...] possuir o mundo na forma de imagens é, precisamente, reexperimentar a irrealidade e o caráter distante do real”, assim como Benjamin (2012, p. 113) também afirma:

Diz Brecht, complica-se pelo fato de que menos do que nunca a simples reprodução da realidade consegue dizer algo sobre a realidade. Uma fotografia das fábricas Krupp ou da AEG não revela quase nada sobre essas instituições. A verdadeira realidade deslocou-se para a realidade funcional. A reificação das relações humanas – numa fábrica, por exemplo – não mais se manifesta.

Ademais, a criança, mesmo sorrindo ao ser fotografada, não é garantia de colocação e sustento, como diz Benjamin, em “*Manhã de inverno*”. O autor nos deixa uma passagem, ao descrever o aroma da maçã após ter se tornado escura no calor do fogão, conduzindo a uma mensagem a si próprio que, aquele aroma poderia escapar facilmente dele próprio ao passá-la pela língua,

Era a mensagem que por vezes se apoderava tão fortemente do meu coração que me consolava ainda no caminho apressado para a escola. Mas uma vez chegado, o simples toque da carteira fazia regressar, dez vezes maior, todo o cansaço que antes parecia ter-se dissipado. E com ele aquele desejo: poder dormir à vontade. Devo tê-lo pedido um milhar de vezes, e mais tarde realizou-se de fato. Mas muito tempo haveria ainda de passar antes de eu perceber que, sempre que tive a esperança de conseguir uma situação e um ganha-pão estáveis, essa esperança foi vã (BENJAMIN, 2013, p. 83).

Percebemos que, por fim, as fotografias realizadas no parque produzem imagens de crianças com largos sorrisos, faces rosadas, narizes limpinhos, tal como já localizado por Richter (2016), e em meio a abundância de brinquedos, sob a árvore, no gramado cortado, ou seja, diante dos elementos da natureza ou nela própria. Essas imagens não somente são produzidas no âmbito pessoal, como também podem ser encontradas em documentos que orientam tanto o lazer quanto a educação da infância. Ainda que tais imagens sejam justificadas como fonte de pesquisa, ou informação, resguardo e auxílio da memória, podem criar uma imagem peculiar da infância, “[...] a de uma vida sem tribulações” (RICHTER, 2016, p. 48), portanto, de um passado irreal. Omitem assim, a

imagem de uma infância que não necessariamente é feliz, lúdica e que brinca, que não é violenta e não é violentada; uma infância *filtrada*, portanto *retocada*.

Em vistas de conclusão deste item, aos diversos registros fotográficos feitos pelos adultos das crianças no parque urbano, podemos nos aproximar ainda ao que Sontag (2004) chamou de fotógrafo compulsivo, guardadas as diferenças, já que a autora escreveu o livro na década de 70; hoje, podemos sugerir que todos somos fotógrafos amadores compulsivos, e a que ninguém escapa, nem mesmo os idosos, como já citado em uma cena anterior, quando os mesmos perseguiam e acompanhavam as crianças, na tentativa de fotografá-las.

Se nos tornamos fotógrafos compulsivos, que tiramos instantâneos das crianças como suvenires da vida cotidiana, podemos considerar que os mesmos são produzidos por uma repetição automática de um gesto socialmente partilhado, onde o ato de fotografar aparenta ter se tornado um dos principais expedientes para experimentar alguma coisa, ou talvez um modo de *atestar uma experiência*, mas sem nos darmos conta que ao atestarmos, o ato de tirar fotos compulsivamente também é uma forma de recusar tal experiência (SONTAG, 2004), já que, o que nos resta são resquícios (muitas vezes materializadas em fotos digitais e que podem a qualquer momento serem deletadas) de que algo aconteceu, ainda que a fotografia subentenda um acesso instantâneo ao real.

Como Proust constatou (BENJAMIN, 2012), o excesso imagético reproduzido tecnicamente carece de profundidade e riqueza espiritual, tal qual uma infinidade insípida de imagens se apresentou a ele com a simples menção da palavra Veneza, já no início do século passado, revelando que a pobreza e falta de profundidade daquelas imagens, deve-se, de acordo com Benjamin, à ausência de um distanciamento necessário à imaginação que seria próprio das imagens registradas no plano da nossa memória voluntária e que não fornecem uma satisfação plena, exigindo assim novos cliques, novas fotografias.

A avalanche de imagens que hoje somos soterrados podem nos ajudar a questionar se realmente tais fotografias tiradas pelos adultos das crianças e deles próprios no parque urbano, são valorizadas por um desejo de preservação de uma memória (do adulto) e pelo valor do patrimônio fotográfico enquanto memória, como Rosa (2008) diz, do ponto de vista afetivo e ritual, ou se repousa a própria lógica do

consumo em si – “[...] consumir significa queimar, esgotar – e, portanto, ter de se reabastecer. À medida que produzimos imagens e as consumimos, precisamos de ainda mais imagens, e mais ainda” em detrimento a uma urgência de absorver mais imagens para si, quando percebemos que os momentos que os adultos fotografam a si próprio e suas crianças se realizam sob a forma de uma observação casual e veloz.

Poderíamos ainda complementar às questões suscitadas acima, diante das inúmeras fotos tiradas pelos adultos das crianças e deles próprios, se a fotografia realizada no parque urbano, enquanto possível registro mnemônico, é de fato capaz de preservar nossas memórias, de momentos especiais da vida que tenhamos tido, ou se tornou um – ou vários – registro(s) do instantâneo cotidiano.

Instantâneo é o sorriso que a criança instala no rosto para ser fotografada. Instantânea é a exigência de uma parada na brincadeira da criança. Instantâneas também podem ser as próprias fotografias, registradas e delatadas sem custos. Instantâneas podem ser as lembranças. E instantâneas podem ser as relações com o outro e consigo mesmo, como na pose para o *self*, que abordaremos na próxima tópica.

Não foi somente a criança – brincando ou interrompida para fazer uma pose e encenar um sorriso – o elemento de interesse a ser registrado ou *consumido* a partir de uma imagem, mas a criança em um cenário específico onde o brinquedo – de madeira, borracha reciclada e corda, localizado na areia, junto à natureza – se torna elemento de enfeite ou pano de fundo a ser destacado na paisagem que será fotografada, e sendo ela mesma fruto de uma devastação. Em outras palavras, no cenário erigido como contraponto a uma devastação, como é o caso do parque, possui o brinquedo não apenas como um objeto destinado à criança para sua felicidade, mas como elemento que faz parte de uma cena a ser capturada pela fotografia, inclusive a partir de *selfies* tiradas pelos próprios adultos.

Muitas dessas fotografias se multiplicam e “viralizam” nas redes. Isso mostra, de certo, o *cuidado* que sociedade tem dedicado à infância. Mas por outro lado, elas reforçam um *modo de ser* não apenas do lazer infantil na cidade, mas também o modo como a infância *não pode deixar de ser* no lazer urbano da contemporaneidade.

3.1.4 Em meio às crianças no parquinho do parque urbano... a *selfie*.

No século passado, o gênero mais representativo e que melhor remunerava os fotógrafos durante a expansão do mercado de fotografia, foi o retrato fotográfico, tal qual relatado por Benjamin (2012). A dinâmica presente nas formas atuais da fotografia, mediante as *selfies*, por exemplo, pode gerar outras percepções. Entre elas, ver e ser visto, sobrepondo a onipresença de câmeras conectadas e móveis, possibilitam um pertencimento simbólico que une sujeito e objeto como atributo desta fotografia contemporânea. Veremos mais à frente.

Tal qual já descrevemos até o momento, há uma tendência de reproduzir fotograficamente (em múltiplas imagens) a criança no cenário da natureza construída – e também o próprio sujeito que fotografa:

Vejo uma criança (menina) no topo do trezinho chupando picolé. Quando estou caminhando para sair do parquinho, vejo uma mulher tirando foto desta mesma criança que se encontrava sentada chupando picolé. Continuo caminhando e então vejo outra mulher com uma máquina fotográfica profissional tirando fotos de uma menina que aparentava possuir 5 anos, depois disso, vejo outra criança que, enquanto estava sentada mexendo na areia perto de uma mulher, esta mulher tirava *selfies* dela mesma⁴⁸.

Além da interpelação da brincadeira pela melhor pose, com o melhor e ligeiro sorriso⁴⁹ da criança, como atestado de *felicidade* em meio às árvores e brinquedos de madeira como cenário, também os adultos interrompem estes momentos e fotografavam a si próprios como na cena acima, enquanto as crianças brincam, se deslocam, participam de oficinas de recreação, etc. Foi o caso de um dos finais de semana observados, quando foi possível visualizar adultos fotografando a si próprios, enquanto algumas crianças estavam sentadas ouvindo uma história ou correndo pelas áreas verdes do parque.

As famosas *selfies* são autorretratos fotográficos realizados com smartphones equipados com câmera frontal – ou realizados com webcams –, feitos na maioria das vezes, para a postagem em redes sociais (SANTOS, 2016). Há uns que dizem uma *selfie*, posto que é de uma fotografia que se trata, ou de um *selfie*, dado que ele é um

⁴⁸ Diário de campo: 20/08/2017.

⁴⁹ No século XIX, o riso, ou mesmo o sorriso, era prontamente negado. Atualmente, na infância, passou a ser regra. *Save you happy memories* diz um dos slogans da Kodac nas primeiras décadas do século XX, reforçando a ideia do que é precioso ser produzido e guardado: momentos felizes.

autorretrato. Todavia, as *selfies*, no feminino, como mais utilizado na mídia brasileira, vem constituindo uma nova forma não só de nos expressarmos, mas de percebermos o mundo e de nos apresentarmos a ele. Um bom exemplo desta prática, citado por Santos (2016) é aquele do turista que está com uma máquina fotográfica no peito, pendurada no pescoço, contudo de costas para o monumento, fazendo um autorretrato com o aparelho móvel e tendo o monumento por trás de si como se este não fosse mais que um pano de fundo, ou melhor, apenas um fundo para o cenário da foto. Tal turista tende a tomar o lugar daquele outro que, estando de frente para o objeto de sua foto, mal o via, ocupado que estava em conseguir a melhor imagem dele, em colher seu melhor ângulo. Tal como o turista que deseja um autorretrato, e na melhor das hipóteses, com um cenário que inclua um monumento histórico, mas que sua importância pode representar um segundo plano, foi possível também observar no parque urbano, cenas que demonstravam adultos realizando *selfies* de si próprios em um cenário de natureza construída, tal como a foto abaixo representa, local de selfies tiradas:

Após ter caminhado pelo gramado e ter visto crianças e adultos, algumas subindo em slack lines, algumas fazendo parte de piqueniques com seus familiares, olho no relógio e são 15:35h e antes de subir uma pequena rampa em direção ao parquinho, vejo uma mulher sentada num banco, localizado à frente do colorido do jardim, que está exatamente em frente à entrada do parquinho. No jardim, vejo muitas flores e que em minha percepção, acabaram de ter sido plantadas, já que não me recordo do colorido daquelas flores nas observações anteriores. A mulher está segurando um bebê e com um instrumento chamado de pau de self⁵⁰, *fotografa a si próprio e o bebê*.⁵¹

O cenário:

⁵⁰ Conforme podemos ler no dicionário on line Wikipédia, *Selfie* é uma fotografia, geralmente digital, que uma pessoa tira de si mesma (autorretrato). As *selfies* que envolvem várias pessoas fotografadas são conhecidos como "selfies em (ou de) grupo". O tradicional dicionário inglês, Oxford, elegeu a palavra *selfie* como "a palavra do ano" de 2013, e é definida a partir de sua conexão com a rede: "a photograph that one has taken of oneself, typically one taken with a smartphone or webcam and shared via social media" (OXFORD, 2017).

⁵¹ Diário de campo: 13/08/2017.



Foto 7 – Jardim de flores em frente ao parquinho, um cenário para selfies. Fonte: autoria própria

Temos assim, uma novidade de importância considerável: agora, o valor da foto também está em exibir o dono do aparelho e autor da foto no primeiro plano, tendo a obra, no caso supracitado do turista, e a natureza, no caso do parque, como cenário. “Ele (o autor da foto) penetrou no cartão-postal e nele se instalou, alterando, com isso, a valorização dos conteúdos do instantâneo” (SANTOS, 2016, p. 2). Em outras palavras, para o fotógrafo amador dos dias de hoje, a obra, a ação ou a situação que se quer retratada não atrai o olhar da mesma maneira. Embora a fotografia inclua o cenário, o mesmo se configura como plano de fundo e o fotógrafo deve estar dentro da imagem, desempenhar nela um papel de protagonista. Esse protagonismo é revelado pelo rosto, como forma de uma “expressão de individualidade” e “[...] quanto mais ele é expressivo, tanto mais ele é percebido como sintoma de uma vida espiritual intensa, tanto mais ele sugere uma singularidade pujante” (SIMMEL, 1988 apud SANTOS, 2016, p. 3).

Para que o contexto dessas imagens possa revelar o fotógrafo e o cenário “de enfeite”, cabe registrar, cenário não só de uma natureza construída, mas preenchida por brinquedos de madeira que rodeiam as crianças, é possível atualmente servir-se de um *selfie stick* – ou pau de selfie – um apetrecho extensível que permite tirar fotografias posicionando o smartphone para além da escala normal do braço, de maneira que amplie o enquadramento, inserindo o máximo do cenário no instantâneo.

[...] Vejo também outros adultos na gangorra com crianças (o adulto de um lado e a criança do outro da gangorra). Dou uma volta e vejo também dois adultos tirando fotos das crianças nos brinquedos. Um dele utilizou uma vareta, espécie de pau de *self*. A impressão que tenho é que ele deseja registrar as crianças brincando, ao mesmo tempo que ele aparece na frente⁵².

Como Santos afirma, estamos diante de uma nova modalidade de comunicação, de expressão e, principalmente, apresentação de si, no sentido de que ela só ficou acessível ao uso e apropriação em larga escala no momento em que um conjunto de tecnologias alcançaram certo grau de reprodutibilidade e de facilidade de utilização, como “[...] disponibilidade de conexão à internet, do manejo intuitivo de smartphones de preço abordável, providos de duas câmeras e com um software que envia imagens digitais para plataformas de compartilhamento” (SANTOS, 2016, p. 1). As próprias condições objetivas (tecnologias de capacitação e reprodução de imagens) contribuíram para que a *selfie* se situasse social e historicamente como uma forma central de *apreensão do eu* a partir da modernidade, conferindo um produto privado para um uso não privado, quando compartilhado.

Conforme afirma Santos (2016):

Todo o problema do enquadramento nas *selfies* decorre do fato de que o autor tem de ser *incrustado na imagem*, com a câmera frontal do smartphone voltada para si. Sujeito e objeto coincidem na captura da imagem. Isso faz pensar que o smartphone e as *selfies* podem ser considerados “*tecnologias de si*”, enquanto procedimentos existentes “sem dúvida em toda civilização, que são propostos ou prescritos aos indivíduos para *fixar sua identidade*, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins” (SANTOS, 2016, p. 6; grifos meus).

Outra singularidade das *selfies* já anunciada aqui é a possibilidade de conferir certo protagonismo do seu produtor, “[...] razão pela qual todas as questões técnicas ficam subordinadas à integração do personagem central ao cenário na imagem produzida” (SANTOS, 2016, p. 6), facilmente percebidas em técnicas fotográficas que privilegiam o ângulo e o foco no próprio sujeito. Ademais, o sujeito se torna o

⁵² Diário de campo: 19/08/2017.

responsável pela produção de sua própria visibilidade⁵³ e a conseguinte exposição, tendo a internet uma facilitadora nesse processo.

Essa *exteriorização*, momento em que a imagem de si passa a ser valiosa pela sua produção e visibilidade, necessita de destinatários, de ser visível ao outro como forma de marcar uma curta existência ou de mostrar para nós e para os outros uma *prova de que aqui estivemos*. Essa necessidade de destinatários não é uma situação simples, dotada de um envio de único sentido, mas é:

Um apelo em seu sentido mais forte, vale dizer, no sentido de convocação, chamamento, mas também de solicitação, requerimento. Inflação de demandas de retorno que demonstra sem ambiguidade que, se ele é dirigido para o outro, destinado então à alteridade, a resposta esperada é todavia para si próprio, submetida às demandas do eu que tem suas expectativas (SANTOS, 2016, p. 9)

Em outras palavras, a *selfie*, no âmbito das relações dos adultos com outros sujeitos – talvez os destinatários - em meio às crianças no parque, rodeado por árvores, gramas podadas e brinquedos de madeira, não só é uma maneira de afirmar que se esteve em um lugar (se é que este é um objetivo, com fins tornar um evento da vida em algo memorável), como também uma forma de solicitar um tipo de reconhecimento, que requer a visualização não só de si, mas do outro. George Hebert Mead (*apud* FARIA, 2012) chegou a uma concepção intersubjetivista de autoconsciência humana, que poderia nos ajudar a refletir sobre a atualidade das *selfies* no cotidiano do parque investigado, construídas pela fotografia digital, instantânea e desenfreada.

Farias (2012), parafraseando Honneth (2003), afirma: “Por meio da autoconsciência, o sujeito pode alcançar o significado social de suas manifestações práticas numa situação de interação com o outro” (FARIAS, 2012, p. 31). Em outras palavras, abala a concepção de uma identidade entendida como fechada sobre si própria, a qual defende que os sujeitos obtêm uma confirmação de si mesmo e não nas relações cognitivas de interação.

⁵³ Sibilia (2008) explica que, diante de uma cultura da visibilidade, ocorre uma cisão do público e do privado, a exibição da intimidade e uma vigilância constante, onde há uma busca pelo reconhecimento nos olhos alheios e, sobretudo, o cobiçado troféu de ser visto. “Cada vez mais, é preciso aparecer para ser. Pois tudo aquilo que permanecer oculto, fora do campo da visibilidade – seja dentro de si, trancado no lar ou no interior do quarto próprio – corre o triste risco de não ser interceptado por olho algum. E, de acordo com as premissas básicas da sociedade do espetáculo e da moral da visibilidade, se ninguém vê alguma coisa é bem provável que essa coisa não exista” (SIBILIA, 2008, p. 111-112).

Para tanto, Mead, a partir dos conceitos de “Eu” e “Me”, chega a uma concepção intersubjetivista de autoconsciência humana, que Honneth (2003, p. 131) *apud* Faria (2012) conclui: “[...] um sujeito só pode adquirir uma consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa”.

Sobre esse processo de interação, Farias (2012), apoiado em Honneth e Mead, explica:

O “Me” representa a imagem que o outro tem de mim, fundamental no processo de formação das identidades, por meio da constituição da consciência humana, pois, depende da existência de um segundo sujeito. O “Eu” refere-se a uma instância criativa da personalidade humana na resolução de problemas práticos. O “Eu” representa uma experiência interna. O “Eu” e o “Me” se inter-relacionam, proporcionando assim, uma interpelação entre as dimensões normativas e sociais, incorporadas pelo “Me”, e os processos de individualização, refletidos nas interferências do “Eu” (FARIA, 2012, p. 32).

Podemos dizer que, esse processo de interação sacia o sujeito, pois o concebe como objeto na relação com o outro, na autoconsciência de sua identidade. Santos (2016) assim compreende sobre essa relação:

Não raro pensada como o lugar da verdade do sujeito, a “interioridade” é resultado de uma relação com a alteridade, “na qual aquilo que está ‘dentro’ é simplesmente o dobramento de um exterior” (Rose, 1996, p. 37, tradução do autor). Estamos, nessas circunstâncias, diante de um regime de subjetivação em que o outro, isto é, a diferença, se insinua no próprio, se dobrando nele e se infiltrando na subjetividade dos indivíduos, dos autores das fotografias sociais, penetrando suas bordas porosas de maneira sutil e gradual, porém de forma positiva, produtiva e criadora (SANTOS, 2016, p. 11).

Em síntese, podemos concluir que as *selfies* no parque urbano investigado são imagens imediatas (aparecem na tela do *smartphone*), *possivelmente* de circulação e visibilidade como forma de reconhecimento (“olha o que estamos fazendo agora, dê-me um like”) e presenteístas (o que vale é o momento, a olhada rápida e fugaz).

Após extensa discussão sobre o aparelho fotográfico especificamente no âmbito do lazer, a fotografia também se mostrou presente no campo da educação infantil pesquisada, embora em menor proporção, ainda que fartamente discutida na literatura sobre a avaliação da área e presente nas políticas educacionais. Assim, *consumir eventos*, registrando-os, sem necessariamente atrelar à uma ideia de conservação de

memória de certos momentos da vida, mas, como já detalhamos, como um modo impulsivo e espontâneo de consumir imagens, de estar e ser reconhecido socialmente, ou, no limite, se ver a partir de uma imagem, parece também adentrar nas práticas e nas falas dos adultos e das crianças:

Após a janta, a massinha foi entregue a todas as crianças pela professora. Uma menina faz um bigode e se olha no espelho, depois sorri para mim. Outra criança, um menino, faz com a massinha um nariz e um bigode, coloca nele e me *pede para tirar foto*. Muito provavelmente, ele sabia que eu possuía um aparelho celular guardado em minha bolsa ou já havia me observado tirando fotos dos brinquedos.⁵⁴

Apesar da instituição educativa não autorizar o uso de aparelho fotográfico entre as crianças, elas não os desconhecem, como a cena acima pode retratar. Todavia, o mesmo não ocorre com relação aos adultos, que naturalmente utilizam o telefone celular como principal ferramenta para registro de suas ações com as crianças, como ocorreu em uma cena em que eu sou convertida em “fotógrafa”:

No dia da festa da família, a oficina [termo que também ganha espaço nos discursos e nos ambientes educacionais no contemporâneo] com os pais das crianças do grupo 6b aconteceu no pátio. Foram organizadas mesas, dispostas uma ao lado da outra, com cadeiras, para que cada responsável pela criança sentasse junto com a criança e fizesse a pintura em um tecido de um desenho já contornado anteriormente pelo auxiliar, tecido este que posteriormente será costurado com os demais, formando um grande tapete. Ao grupo 2/3, a oficina era a construção de biscoitos, juntamente com os responsáveis das crianças. Neste dia, todas as profissionais da sala estavam vestidas com uma indumentária temática vinculada ao projeto de sala: Sítio do Pica-pau amarelo. Visitei ambas oficinas e tirei fotos, as quais me foram solicitadas pelas professoras, com uso de seus celulares, para *fins de exposição* de suas ações pedagógicas. Ademais, essa não foi a primeira vez que fui solicitada a tirar fotos pelas professoras, mesmo com o uso de meu celular⁵⁵

Se há a proposta que a fotografia seja um documento – como eu mesma, enquanto pesquisadora, por dezenas de vezes, fotografei a partir de meu celular pessoal, em especial como uma maneira de auxiliar a memória ou a escrita da tese, um subsídio para a descrição -, não podemos nos esquecer que as fotografias são também meros fragmentos ou recortes visuais, ou ainda “[...] uma fina fatia de espaço, bem como de tempo” (SONTAG, 2004, p. 33). No entanto, no espaço da instituição educativa, ela também se apresentou como um recurso avaliativo e de exposição, como forma de

⁵⁴ Diário de campo: 12/05/2017.

⁵⁵ Diário de campo: 31/05/2017.

registro das ações pedagógicas realizadas, tal qual encontramos no projeto de sala do grupo 2/3, assim descrito em itens:

Culminância: a apresentação cultural e exposição das atividades desenvolvidas e fotos / *Avaliação:* a avaliação será durante a execução do projeto onde verificar-se-á a participação, o interesse e o envolvimento das crianças nas atividades. Será feita através da observação, do registro do que foi observado e de fotos.

No âmbito legislativo, nos documentos educacionais elaborados para educação infantil já citados nesta tese⁵⁶, observamos que a fotografia é entendida como um instrumento para documentar, registrar com fins de avaliação: “[...] utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.)” (BRASIL, 2010, p. 29) e também, ao ser considerada uma manifestação, entende-se que a fotografia deve, na interação com as crianças, ser apropriada por elas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, tal qual é afirmado nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25): que “[...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” e também no documento orientador do município de Vitória:

Ampliar a capacidade da criança interagir com a leitura e a escrita a partir das brincadeiras vividas por ela nos diferentes tempos e espaços dos CMEI's, possibilitando-lhe acesso a diferentes gêneros musicais e literários, à criação de histórias individuais e ou coletivas, confecção de álbuns, livros, bilhetes, jornais, murais, visitas a museus, galerias de arte, teatros, *exposição fotográfica* etc. (VITÓRIA, 2006, p. 6; grifos meus)

Muitas vezes, as fotografias se mantêm de domínio privado de professores e auxiliares, nas memórias de seus celulares particulares, mesmo quando não estão presencialmente em seus locais de trabalhos, como por exemplo, durante uma entrevista com uma professora auxiliar, ao conversarmos sobre as crianças de outra Instituição, que ela acabara de realizar uma transferência: *Deixa eu ver se eu tenho uma foto delas aqui pra eu te mostrar como elas são* (Entrevista professora auxiliar grupo 2/3, agosto/2017). Descrever, tomar a palavra, contar, lembrar, talvez seja cada vez menos “necessário”, dando lugar a primazia da imagem.

⁵⁶ Quais sejam: BNCC (BRASIL, 2017), DCNEI (2010), “A educação infantil do município de Vitória: um outro olhar” (VITÓRIA, 2006), no projeto político pedagógico da instituição, no projeto institucional e nos projetos de sala dos grupos investigados.

A (re)produção de imagens, brevemente destacadas nos documentos nacionais e municipais que orientam a Educação Infantil de Vitória, como elementos que atestam um acontecimento ou uma prática pedagógica exitosa, a partir da captura “dos mundos infantis”, como instrumento para o trabalho pedagógico e como técnica avaliativa, podem representar, de maneira geral, uma relação voyeurística crônica com o mundo, atribuindo uma valorização à fotografia, à imagem, porque esta gera informação imediata, “diz o que existe, faz um inventário”. Poderíamos dizer que, assim como Benjamin (2012, p. 217) argumenta sobre a informação perante a decadência da narrativa, a qual ela [informação] “aspira a uma verificabilidade imediata” e para tal, precisa ser, antes de mais nada, “compreensível em si e para si”, a imagem fotográfica “[...] é muito mais um sintoma das forças produtivas seculares, históricas, que expulsam gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo”.

Também, a nível informacional e como técnica avaliativa, a BNCC afirma:

O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de cada criança e de todo o grupo – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, *fotografias*, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em ‘aptas’ e ‘não aptas’, ‘prontas’ ou ‘não prontas’, ‘maduras’ ou ‘imaturas’ (BRASIL, 2017, p. 35).

Apesar de, na assertiva acima, haver a orientação de registro a fim de avaliação, através da fotografia da *progressão* ocorrida na criança, ou seja, de sua aprendizagem e seu desenvolvimento, não podemos nos abster que, assim como Sontag (2004, p. 17) afirma, “[...] embora em certo sentido a câmera de fato capture a realidade, e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos”. É fato que o registro fotográfico constitui uma mensagem. Todavia, por mais que a fotografia subentenda um acesso instantâneo, imediato e fiel ao real, significa também experimentar a irrealidade e o caráter distante do real, além de um conhecimento que se faz abreviado. Ademais, na educação infantil, poderíamos dizer que as avaliações das crianças por meio da fotografia buscam comprovar uma infância

feliz, exitosa⁵⁷, que oculta ou apaga elementos que devem ser escondidos, aqueles que ainda não foram controlados ou civilizados (RICHTER, 2016). Em tais imagens, propaga-se uma imagem de “mundos infantis” e de uma criança feliz, e “[...] dissipam-se todas aquelas expressões não civilizadas ou não controladas do corpo, como nariz escorrendo, sujeira, sangue, vômito, cuspe, cocô, piolho, lágrima, dor, ferida, soco, empurrão...” (RICHTER, 2016, p. 49).

Benjamin situa o que ele chama de legibilidade da fotografia, a qual é impossível sem a “[...] literalização de todas as relações de vida” (BENJAMIN, 2012, p. 115). Isso exigiria do observador a decifração de um index histórico, que não só deve ser reconhecido nas fotografias, mas ainda por cima também na realidade social. Em outras palavras, não as imagens *criadas* de “crianças felizes”, limpas, em locais arrumados e em perfeito estado, ou em espaços ligados à natureza, como são as atuais fotografias que representam a infância contemporânea. As fotografias de Atget⁵⁸ “[...] tem em comum um modo incomparável de abrir-se às coisas com o máximo de precisão”, “[...] ele buscava as coisas perdidas e transviadas, assim como essas imagens se voltam contra a ressonância exótica, majestosa, romântica, dos nomes das cidades”,

[...] não negligenciou uma grande fila de fôrmas de sapateiro, nem os pátios de Paris, onde da manhã à noite se enfileiram carrinhos de mão; nem as mesas com a louça suja ainda não retirada, como existem aos milhares, na mesma hora, nem o bordel da rua... n.º 5, algarismo que aparece, gigantesco, em quatro diferentes locais da fachada. Mas curiosamente quase todas essas imagens encontram-se vazias (BENJAMIN, 2012, p. 108).

Benjamin acrescentará: “É fotografado por causa dos indícios que ele contém. Com Atget, os registros fotográficos transformam-se em auto no processo da história. Nisso está a sua significação política latente” (BENJAMIN, 2012, p. 189). A legibilidade das fotografias é dependente da história latente em sua superfície, da percepção do index histórico que a marca. Na sua interpretação sobre as surpreendentes

⁵⁷ Essa ideia de *criança feliz* e boa a ser exposta também pode ser verificada em um dos projetos de sala pesquisado. No subitem do projeto, intitulado *Etapas prováveis para o desenvolvimento do projeto*, lê-se: Assistir a um filme no cinema que possa expressar sentimentos de amor e solidariedade.

⁵⁸ Atget foi um ator que, “descontente com sua profissão, retirou a máscara, para então dedicar-se a desmascarar a realidade”, fotografando “coisas perdidas e transviadas”. Benjamin (2012, p. 107) afirma que ele tinha “um modo incomparável de abrir-se às coisas com o máximo de precisão” e suas fotografias da cidade de Paris rompem com a atmosfera sufocante difundida pela fotografia convencional, especializada em retratos.

fotografias de plantas de Blossfeldt, Benjamin também parte de observações semelhantes, no entanto situa-as em outro contexto, que tem origem na ciência, como mostram os exemplos por ele citados – a “característica estrutural” das coisas ou os “tecidos celulares” e revelam um mundo de imagens “habitando as coisas mais minúsculas, suficientemente ocultas e significativas para encontrarem um refúgio nos sonhos diurnos, e que agora, tornando-se grandes e formuláveis, mostram que a diferença entre a técnica e a magia é uma variável totalmente histórica” (BENJAMIN, 2012, p. 101). Tais fotografias revelam o espaço, a ampliação e o detalhe.

É um olhar evidentemente ausente no gênero que via de regra tem sido cultivado com relação à infância contemporânea, qual seja, a imagem fotográfica imediata de nós mesmos, de nossas crianças, consumadas pela ideia de felicidade, da criança feliz, as quais correspondem, predominantemente, à figura da ‘natureza dominada’ (RICHTER, 2016), pois dissipam todas as expressões ainda não civilizadas e controladas da criança, além de um cenário ligado à natureza externa, o qual é promovido e enfatizado como responsável ou coadjuvante (ao trabalho do oficinairo, por exemplo - próximo tópico desta tese) pelos benefícios da natureza na educação da infância, em especial à sua “natureza interna”.

3.2 O OFICINEIRO

Neste tópico coloco em cena o *oficineiro*, uma das figuras erigidas a partir dos dados analisados e que reúne um conjunto heterogêneo de adultos que atuam junto à infância na educação e no lazer contemporâneo na cidade e que, paradoxalmente, se homogeneiza em torno: de oficinas permeadas pela brincadeira, brinquedo e o lúdico, vinculadas ao ar livre e aos elementos da natureza externa; da crítica aos materiais antiecológicos e tecnológicos ofertados às crianças, também apontado na tópica anterior; de programas, aulas, informes, projetos comumente caracterizados como “oficinas”. Estas oficinas aparecem especialmente relacionadas a uma educação ambiental lúdica ou aquilo que aqui denominamos de *alfabetização ambiental*, que educa no lazer e aparece como conteúdo atrelado ao lazer na educação infantil e na educação física⁵⁹, compondo uma possível identidade entre educação e lazer, na mesma medida em que se oferece como uma espécie de contraponto ao “censurado” processo de *alfabetização da leitura e da escrita*, hoje rechaçados, ainda que presentes em algumas instituições de educação infantil, a exemplo de um dos grupos investigados no CEMEI⁶⁰.

Nas cenas descritas em diário de campo, assim como nas entrevistas e documentos analisados encontra-se uma espécie de mosaico que parece traduzir as ações do *oficineiro* na afirmação de uma natureza infantil *lúdica* e de uma infância

⁵⁹ Área que vem apontando para a possibilidade de abordar a educação ambiental incorporando-a “[...] ao plano de ensino, ou mesmo ao planejamento sistematizado de conteúdos da Educação Física escolar”, conforme estudos de Cotes et al (2016, p. 94), bem como de incentivo na educação infantil, vide BNCC: “Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando atitudes de investigação, respeito e preservação” (BRASIL, 2017, p. 51).

⁶⁰ Com a influência da Pedagogia da Infância em companhia dos estudos sobre a Sociologia da Infância, a preocupação com a alfabetização e o que se denominou de escolarização na educação infantil se tornaram secundários, se não repelidos, visto à valorização de uma infância de mais direitos, mais *lúdica*, a qual deve ter a brincadeira como eixo de trabalho das práticas pedagógicas DCNEI (2010); BNCC (2017). Isso resultou, resumidamente, em uma contraposição da educação infantil com o ensino fundamental: *O pedagógico como se deve aplicar? No lúdico. Ok? Agora, eu já vi muita gente que defende aí que tem que ser a preparação para as crianças pra EMEF, o moleque tem que sair daqui sabendo ler e escrever...* (Entrevista professor de Artes do CMEI, agosto/2017). Todavia, a exemplo da fala da estagiária em relação ao uso de brinquedos pela turma do grupo 6, ainda que muitas vezes seja repreendida, a aprendizagem da escrita e da leitura permeia a educação infantil: *Na verdade, brinquedo na turma da tarde é um pouco mais difícil. É mais pela manhã que tem mais brinquedo. A tarde, talvez por serem parcial, acaba que fica mais concentrado em atividades demais, como diz, mais EMEF, como o pessoal fala, pois eles são maiores, então vieram para estudar e não para brincar* (Entrevista estagiária do grupo 6, agosto/2017).

vivida em meio à natureza, desconsiderando o caráter cultural da ludicidade e o natural como expressão da natureza dominada.

Nas cenas abaixo, começo a caracterizar os atores institucionais que vão compondo essa figura do oficineiro.

Cena 1) Em meados de agosto de 2017, ao realizar uma entrevista⁶¹ com um profissional auxiliar do grupo 6b da creche pesquisada, perguntei a respeito da sua formação. Ele não possuía formação em Pedagogia, tampouco havia feito um curso de magistério, o conhecido *normal* e respondeu: *Eu fiz escola técnica, hoje IFES, fiz técnico em Mecânica*. Durante a mesma entrevista, após outras interrogações que faziam parte do roteiro, perguntei se buscava leituras sobre Educação Infantil e, se sim, em quais meios. Então o professor respondeu: *Buscar não, mas tudo que eu vejo assim, eu vou e procuro*. Na verdade, *não fico procurando, é mais o que aparece*. Hoje mesmo saiu uma coluna na tribuna sobre Educação Infantil. *Outro dia li uma matéria sobre Uber que vai ter, o Uber⁶² do professor em uma cidade de São Paulo que o professor vai ser... é, a escola precisou de um professor e aí faz a ligação e quem tiver mais próximo, ele tem 1 hora para chegar, o Uber do professor*. Em outra ocasião, com outros profissionais, tive a oportunidade em realizar entrevistas com os gestores do parque urbano investigado. Ao entrevistar a gestora de eventos do parque⁶³, perguntei sobre como era feita a organização dos eventos que aconteciam no parque e a entrevistada afirmou: *(...)um evento é um projeto, né? Parte de um projeto. É claro que tem algumas ações. Todo fim de semana que a gente organiza alguma ação no parque, todo final de semana, sem exceção. Mas alguns são maiores e exigem um planejamento maior, um processo organizacional melhor. E outros são atividades mais simples, né? Tipo execução*

⁶¹ Entrevista realizada com auxiliar do grupo 6b, agosto/2017.

⁶² Ao categorizar os dados da pesquisa e organizá-los em imagens, busquei informações sobre essa matéria. Encontrei uma notícia sobre a prefeitura de Ribeirão Preto, interior paulista, que, sob a gestão de Duarte Nogueira, havia apresentado em julho de 2018 um projeto que, em resumo, destinava o contrato de aulas avulsas de professores por meio de um aplicativo de celular, com o objetivo de suprir as ausências de docentes da rede municipal. Na matéria lê-se: No “Uber da educação”, como a proposta foi apelidada, o profissional não teria vínculo empregatício. Após receber a chamada, **ele teria 30 minutos para responder se aceita a tarefa e uma hora para chegar à escola**”. Conferir em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/professor-uber-a-precarizacao-do-trabalho-invade-as-salas-de-aula/>

⁶³ Entrevista realizada com gestora de eventos do parque urbano, agosto/2017.

de oficinas, atividades de recreação, então assim, que demandam um pouco menos. Mas todos eles exigem um planejamento e contatos e contratações e etc e tal. Na mesma entrevista, a gestora afirmou também que o *foco das ações do parque urbano é meio ambiente e não são todos os finais de semana que a gente executa oficina de jardinagem ou de educação ambiental, mas a gente está fazendo algumas abordagens, por exemplo, lá no meio de setembro, a gente vai falar, vai fazer uma oficina que vai tratar da bicicleta como um meio de transporte sustentável.*

Cena 2) Cheguei ao parque urbano às 14h15min, era um sábado⁶⁴. Como nos outros finais de semana, caminhei por ele em direção ao parquinho, onde os brinquedos ficam e parei para observar o que acontecia no espaço conhecido como palco, localizado entre o gramado e a entrada do mesmo (parquinho). Havia música e muitas crianças vestidas com roupas caipiras. As meninas estavam, a maioria, de trança, com bolinhas pintadas no rosto e vestidos coloridos; os meninos, também a maioria, com roupas de estampa quadriculada. Naquele momento, não me dei conta que era mês de festas juninas, mas logo observei que acontecia algum espetáculo, conduzido por três mulheres, também vestidas à caráter. Vi que havia adultos participando de uma quadrilha, juntamente com as crianças e assisti até o fim, quando uma das mulheres que conduzia disse para as crianças que, aquelas que haviam participado, deveriam entrar uma fila e se organizarem para receber algo. Me mantive observando e vi que as crianças saíam da fila com um pacote pequeno em mãos que aparentava conter doces. No final de semana seguinte⁶⁵, no parque urbano, conversei com um instrutor que me relatou fazer parte de uma empresa chamada *Corporativo Ginástica Laboral*, uma empresa terceirizada que presta serviços ao parque. Naquele momento, ele estava, junto com uma mulher, conduzindo uma oficina de recreação. Ao conversarmos, ele realizou perguntas, como por exemplo, se eu havia filhos participando da atividade proposta por ele, pois ele me percebeu observando. Respondi que não e que estava realizando uma pesquisa. Ao citar a palavra pesquisa, percebi que abri uma facilidade no diálogo, pois, sem eu

⁶⁴ Diário de campo: 25/06/2017.

⁶⁵ Diário de campo: 01/07/2017.

perguntar nada, me pediu para incluir na pesquisa qual o foco dos instrutores ali: brincadeiras tradicionais e populares, e, me informou também que trabalhava no parque com yoga, pilates, zumba. Concluiu dizendo *creio que essa é uma maneira de devolver à comunidade o que a comunidade faz pelo parque.*

3.2.1. Quem são os *oficineiros* da infância contemporânea?



Foto 8 - Oficina de contação de histórias no parque urbano. Fonte: autoria própria

A figura do *oficineiro* que realiza *oficinas* no parque e na creche, que aqui abordaremos, tem emergido em uma reta crescente na esfera tanto da educação infantil quanto do lazer. Muito diferente da imagem de uma oficina a qual já foi lócus de produção de algo, como nos escritos benjaminianos sobre a produção de brinquedos, a partir do século XIX, quando os mesmos eram produzidos por artesãos em suas oficinas – carpinteiros fabricavam as bonecas de madeira, os soldadinhos de chumbo pelo caldeireiro –, a figura do *oficineiro* se apresenta nesta tese como o/a profissional que, pode ser um professor ou professora, um designer de moda, um “contador de história”, um orientador de zumba, um técnico em mecânica, um biólogo, enfim profissionais de diferentes áreas que possuem, entre os elos que os interligam, um caráter temporário de seu trabalho no que diz respeito à educação e ao lazer para a infância contemporânea.

No âmbito do lazer, por exemplo, não é mais raro encontrarmos editais com chamadas públicas para oficinas: Vitória/ES (2019), Laguna/SC (2018), Programa Fica Vivo/MG (SANTOS, 2013), Fundação Paulistana de Educação, Tecnologia e Educação, São Paulo/SP (2018). Um elemento comum entre eles é a presença de um contrato, designado para exercer um ofício que seja “[...] referência na comunidade no que se refere ao trabalho com a proteção social” (SANTOS, 2013, p. 111) e atuar “[...] mobilizando saberes relacionados à cultura, aos esportes, ao lazer e à inclusão produtiva” (SANTOS, 2013, p. 111).

Além dos editais de processos seletivos municipais citados acima, encontramos também o termo *oficineiro/oficinas* nas chamadas provenientes de secretarias municipais de cultura, como o *Edital de Chamamento Público de instrutores e oficinas, para futura e eventual contratação, para ministrarem cursos técnicos, oficinas e cursos livres*, da Prefeitura de Vitória/ES (2019)⁶⁶ e, também em documentos orientadores para a Educação Infantil, como o próprio documento norteador da Educação Infantil do município de Vitória, onde se lê: “[...] faz-se necessário criar canais mais permanentes de diálogo entre o CMEI e a comunidade através de encontros esporádicos, *oficinas*, palestras, etc.” (VITÓRIA, 2006, s/p). Algumas secretarias municipais de educação já utilizam o termo *monitores* e *oficineiros*, para complementar ações educativas também na Educação Infantil, como foi o caso da prefeitura de Macaé, no Rio de Janeiro, em 2010 e 2011⁶⁷.

⁶⁶ No edital citado, há uma diferenciação entre instrutores e oficinairos, principalmente no que refere à formação requerida e ao valor pago. Ao primeiro, é realizado um contrato de 12 meses, com valor de hora aula de 40 reais e é requisitado certificado ou diploma em ensino superior, assim como experiência mínima de 2 anos na função; ao oficinairo, o requisito é o certificado ou diploma de ensino médio, com experiência mínima de 1 ano na função, também com contrato de 12 meses e valor de hora aula de 34 reais.

⁶⁷ Encontramos informações no site da Prefeitura Municipal de Macaé, especificamente a partir da Subsecretaria da Educação Infantil, reconhecendo a função de monitores e oficinairos como aqueles que atuam em escolas que funcionam em tempo integral e que buscam “[...] contribuir para a formação de valores dos alunos e o desenvolvimento de potencialidades, visando complementar o processo pedagógico de crianças que ficam no decorrer de todo o dia nos espaços educativos; [...] com isso, se torna possível minimizar as situações de risco e vulnerabilidade social, levando maior integração dos membros da comunidade escolar”. No site da prefeitura, afirma-se que os oficinairos atuam contra turno de aula, executando ações que abrangem recreação, cultura, esporte e lazer e também oferecem formação continuada. No ano de 2011, a equipe pedagógica de Formação Continuada da Subsecretaria de Educação Infantil destacou a temática “Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Educação Infantil”. Disponível em: <http://macae.rj.gov.br/semmed/leitura/noticia/monitores-e-oficineiros-da-educacao-infantil-participam-de-curso>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

Considerando que são sujeitos que trabalham temporariamente e com contratos estipulados, o oficineiro, quanto à caracterização da temporalidade de seu trabalho, é também nomeado como tutor, monitor, professor temporário, substituto, profissional terceirizado, estagiário que atua, por vezes, na função de professor e recebe uma pequena bolsa pelo cargo⁶⁸, ou é tomado como “agente⁶⁹ recreativo de esporte e lazer” (BRASIL, 2018), que atua em projetos, agora disponibilizados em editais de seleção. O oficineiro é também localizado como voluntário que realiza oficinas ou atividades lúdicas com as crianças, agora concorrente e participante de editais para premiação de ações transformadoras promovidas por grupos de voluntariado. Pode pertencer a cooperativas que possuem seu trabalho terceirizado, ser agente de recreação, de dança, de contação de histórias, de zumba, de capoeira, que atua com as crianças em algumas horas, replicando atividades como plantio, reuso e sustentabilidade, como veremos adiante. Atua também, por vezes, como *quebra-galhos*, e, não raro, em diferentes locais de trabalho concomitantemente, migrando de uma instituição a outra deparando-se com a precarização do trabalho.

Ademais, quanto à formação, pode ser um pedagogo, um estagiário, um professor de Educação Física, assim como um designer de modas, um técnico em mecânica, um turismólogo, um biólogo como citado acima, ou seja, um profissional formado em diferentes áreas e que atua diretamente e temporariamente com a criança. Souza (2018) afirma que o trabalho temporário vem sendo, cada vez mais, transformado de exceção em regra e o próprio termo oficineiro, no âmbito da educação por exemplo, embora destinado a auxiliar um trabalho educativo, nem sempre é enquadrado na

⁶⁸ Entre o total de profissionais entrevistados, que se caracterizavam como temporários, no CMEI em 2017, contávamos com: 1) uma auxiliar de ensino do grupo 2/3 contratada e que no mesmo mês de finalização da pesquisa de campo, estava realizando transferência para outra unidade, mais próxima de sua residência; 2) uma pedagoga contratada, que no turno da manhã, atuava como professora regente do grupo 6a (grupo o qual já estava inserido na dinâmica de educação integral e pela tarde, outra professora regente lecionava) e no turno da tarde, atuava como pedagoga dos grupos participantes da pesquisa, tanto do grupo 6b quanto do grupo 2/3 e, 3) uma estagiária, que atuava ora não só como estagiária do grupo 6b, mas também como auxiliar de ensino do mesmo grupo ou como assistente de educação especial, no período da tarde.

⁶⁹ Recentemente, encontramos o edital do concurso para Agente Educador da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2019). Conforme prevê no edital, são 400 vagas para candidatos sem ensino superior, com vencimento inicial de 1350,63 reais e carga horária de 40 horas semanais. Dentre as atribuições do agente educador, estão: atuar na prestação de apoio às atividades educacionais por meio de orientação, inspeção e observação da conduta dos alunos.

categoria de docentes⁷⁰ ou não possui formação para tal, assim como raramente usufrui dos amparos da legislação trabalhista, apesar de muitas vezes, atuar em conjunto ou substituindo o docente. Como categoria profissional, o oficineiro não se encontra nos registros de “Classificação Brasileira de Ocupações” (CBO), ou seja, não há um reconhecimento oficial da profissão como tal, ainda que muitos atuais editais já realizem a chamada utilizando o próprio termo, como mencionado acima.

Na educação, o reflexo do trabalho temporário pode ser encontrado em diferentes programas municipais, estaduais e federais, e também no âmbito privado. Souza (2018) ampliou os estudos sobre o trabalho, não somente temporário, mas também voluntário, afirmando que tal lógica vem sendo implantada institucionalmente com ênfase por diferentes programas, entre os quais: Programa Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, Programa Novo Mais Educação, Programa Mais Alfabetização e a ampliação de educação integral para as escolas (o que no caso da prefeitura de Vitória, acarreta temporariamente a extensão de carga horária entre os profissionais da Educação Infantil, tanto dos efetivos quanto dos substitutos⁷¹), possibilitando que o Estado trabalhe na perspectiva de uma economia de custos⁷²,

⁷⁰ Assim como o profissional da creche nem sempre pertence à categoria docente e, apesar de atuar como e junto a um docente, podendo ser uma estilista, um técnico ou um estagiário, a exemplo das formações dos professores auxiliares entrevistados, no lazer, as vagas para oferta de oficinas, nem sempre possuem como requisito ensino superior e formação adequada ao tipo de oficina a ser oferecida, como encontramos no edital da 37ª semana cultural, realizada pelo município de Laguna/SC para oficinas nos meses de agosto e setembro (LAGUNA/SC, 2018). As vagas do edital supracitado eram para professores atuarem em oficinas de: artes visuais, teatro, dança, artesanato, design/arquitetura e urbanismo, cultura afro-brasileira, diversidade, folclore/cultura popular, carnaval, música, literatura, pesca artesanal e audiovisual/cinema; e **nem todas** apresentavam formação específica como requisito para ocupação da vaga. No parque investigado, de maneira similar, as oficinas oferecidas às crianças eram realizadas por profissionais nem sempre pertencentes à categoria docente, podendo ao mesmo tempo ser conduzida ou organizada por um biólogo, ou um professor de dança, como também por um dançarino, ou um contador de histórias, um *fornecedor* competente no critério de avaliação.

⁷¹ Este foi o caso de uma das professoras entrevistadas, a regente do grupo 2/3, efetiva, que realizava extensão na época da pesquisa: *atualmente eu estou fazendo extensão de carga horária, então eu tô ficando os dois horários na escola, né, fico fechada assim os dois horários né, vinte e cinco de manhã com uma turma e vinte e cinco à tarde com outra turma. Mas o meu horário normal né, no caso de efetiva na prefeitura é um horário só.* (Professora regente grupo 2/3, julho/2017). Cabe destacar que as extensões garantem o dobro do salário recebido pelos profissionais, mas cessam em dezembro e se renovam em fevereiro do ano seguinte, não usufruindo de férias e 13º salário. No momento da pesquisa, alguns CMEI's se encontravam em transição para o modelo de educação integral, e este era o caso do CMEI investigado. Uma das metas do Plano Municipal de Educação de Vitória (Lei n. 8829/2015) lê-se como: universalizar até 2026 a educação infantil em nível de pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos e ampliando a oferta de educação infantil pública em creche. Dentro de tal meta, uma das estratégias: garantir a ampliação do acesso ao tempo integral nas escolas de educação infantil (VITÓRIA, 2015).

⁷² Cabe destacar que, na mesma frente sobre a temporalidade do trabalho e justificado como uma estratégia de equacionar o que vindo sendo considerado como despropositado e insustentável custo para o

especialmente mediante *oficinas* – termo que também ganha acento nos discursos educacionais e de lazer no contemporâneo.

A temporalidade e a precarização do trabalho contribui para o que Marques (2006) conceituou a respeito dos professores temporários como os novos excluídos da sociedade, marginalizados, pois, nesse caso, possuem formação superior, mas não têm trabalho com carteira assinada, trabalham no regime de contrato temporário⁷³ e vivem a precarização de sua função de professor-educador no cotidiano. Este foi o caso da pedagoga contratada: *Estou desde de 2009 no contrato, eu entro e saio no contrato todo ano* (Entrevista pedagoga dos grupos investigados, agosto/2017). Além disso, a mesma já lecionou Educação Física em outra instituição, em anos anteriores, não sendo habilitada para tal:

Porque não tinha professor de educação física na rede, na escola que eu trabalhava e a diretora me ofereceu “você pega essa extensão até eles mandarem o professor?” Eu falei: “tá, eu estou trabalhando num horário só, então eu fico”. Peguei a extensão. Peguei a extensão e ficou fevereiro, março, abril, maio, quando eu vi já tinha passado julho, agosto e deu dezembro e eu estava lá, fiz o ano todinho de extensão de educação física, sem ser professora de Educação Física (Entrevista pedagoga dos grupos investigados, agosto/2017).

Não é só o caso de professores contratados para atuarem temporariamente em uma determinada função, assim como não foram poucas as vezes que a estagiária⁷⁴ do

Estado, o Ministério da Educação da atual gestão do presidente brasileiro Jair Bolsonaro, lançou o programa FUTURE-SE, que tem como proposta a contratação de Organizações Sociais e o fomento de financiamento por meio de fundos privados para instituições federais de ensino superior e institutos federais. Alguns críticos apontam a chamada “oessisação”, ou seja, a proliferação desenfreada de Organizações Sociais (OS) nos espaços de educação pública brasileira, bem como a ênfase na contratação de trabalhadores terceirizados, sem concurso público (DAGNINO; ROMÃO; BEZERRA, 2019). Ademais, o plano sugere a diminuição gradativa da participação do Estado brasileiro no financiamento do ensino superior no país com ênfase em investimentos do setor privado, como o próprio programa diz: “Interação com o setor empresarial, no intuito de contribuir com a capacidade inovadora do setor e atender as demandas do setor empresarial por inovação”.

⁷³ No âmbito do lazer, a sazonalidade do oficineiro contemporâneo pode ser vista no edital de chamamento para cadastramento e credenciamento de oficineiros/monitores e “artistas” para “prestação de serviços culturais em diversas áreas artísticas para a 37ª semana cultural ou posteriormente, realizado pelo município de Laguna/SC nos meses de agosto e setembro” (LAGUNA/SC, 2018). Se alguns contratos são de 12 meses, como por exemplo os editais de professor temporário ou estagiário nas creches, este edital se concentra em dois meses ou mesmo em uma semana e o valor da hora aula é de 80 reais, com a maioria das oficinas contendo ao fim 20 horas.

⁷⁴ A estagiária do grupo 6b cursava Pedagogia e participou de um processo seletivo da prefeitura municipal de Vitória no ano de 2016. Ao ser selecionada, atuou em conjunto com a professora regente do grupo por 2 anos. O estágio realizado não era caracterizado como obrigatório, comumente incluído nas grades curriculares do curso de Pedagogia, mas era remunerado, no valor de 550 reais, mais a concessão de vale transporte. No ano anterior à pesquisa, 2016, a estagiária nos informou que atuou como auxiliar da professora em outra turma, pois na Instituição, à época, não havia professor contratado para tal função:

grupo 6b do CMEI investigado, por exemplo, atuou ora substituindo o auxiliar de ensino daquele grupo, ora mais enfaticamente, com o cargo de acompanhamento de alunos com necessidades especiais, já que, no momento de minha chegada na Instituição, não havia profissional habilitado e encaminhado pela prefeitura para acompanhamento de tais alunos.

A atuação de um quebra-galho ou a realocação de funcionários, sejam estagiários, ou professores substitutos, ou os que fazem extensão de carga horária em outra função que não exercendo a docência na mesma turma, ao mesmo tempo em que devem solucionar problemas imediatos, contribuem para não somente transformar em variável o custo com o pagamento da força de trabalho da categoria docente⁷⁵, como também, ao ser demarcado muitas vezes por inúmeras rupturas no trabalho e por deslocamentos de profissionais, promovem uma interrupção das possibilidades de aproximação e de análise, de incorporação e de avaliação de projetos institucionais para a infância e até da construção de uma possível identidade docente, pois, na condição de substituto ou sazonal, “[...] impede de construir uma história e de se ver nesta história” (GONÇALVES, RICHTER, BASSANI, 2017, p. 368), naquele espaço em específico.

Este foi também o caso de Souza (2018), ao se referir às lembranças de sua formação inicial, quando participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em uma escola que também possuía professores contratados:

Em 2016, eu fiquei como auxiliar da professora, entendeu? Não tinha aluno (com necessidades especiais) para eu ficar, como foi o caso que você acompanhou esse ano, mas aí, naquele caso, eu ajudava na hora do recreio, das atividades, na hora do pátio, era essa nossa função, e como agora tem o Vandré (nome fictício), aí acabou que eu fiquei mais específico com ele (Entrevista estagiária grupo 6b, agosto/2017).

⁷⁵ No caso da educação infantil, há o surgimento de uma nova categoria de trabalhadores, os auxiliares com distintas formas de nomeação (e também formação): auxiliar, assistente ou educador de Educação Infantil, auxiliar de atividades educativas, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de creche, auxiliar de turma, berçarista, babá, pajem, monitor, recreador, recreacionista, atendente, professor auxiliar e outras (FERREIRA e CÔCO, 2011). Além de serem contratados com uma condição apartada da dos professores e com sindicatos e relação trabalhista diferenciados, partilham do mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças, podendo não pertencer ao quadro do magistério, com remuneração diferenciada (geralmente inferior à do magistério), e de carga horária distinta (geralmente superior à do magistério). Este é o caso, no CMEI investigado, de dois auxiliares, um formado em Técnico em Mecânica e outra auxiliar: *Eu sou formada em Design de Moda - Estilismo pela UNIEST, faculdade UNIEST e foi em 2000. Agora eu não lembro quando, mas já tem tempo e fiz o curso porque eu sempre gostei dessa questão de criação, mexer com criação e tentei outros cursos em outras faculdades assim né e prestar vestibular, mas não passei aí eu fiz particular mesmo, Moda. Eu acho que desde pequena, sempre quando eu brincava, eu brincava de boneca fazendo as roupas e os vestidos e era sempre vestido de noiva e eu sempre pensei que eu fosse me formar e trabalhar nessas casas de noiva, mas não (Entrevista auxiliar b grupo 2/3, agosto/2017).*

Havia três professores temporários de Educação Física na referida escola em que o projeto acontecia. Os professores temporários são Admitidos em Caráter Temporário (ACT), seus contratos duram no máximo de fevereiro a dezembro. Para reingressar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, eles têm de prestar processos seletivos anuais e de acordo com sua classificação e disponibilidade de vagas escolher em qual unidade educativa irão lecionar. No mês seguinte, um dos professores pediu exoneração da função e ingressou novo temporário em seu lugar; no ano que se seguiu nenhum deles permaneceu na instituição de ensino. Entre os que chegaram na escola em seguida, havia uma professora efetiva, com treze anos de magistério (SOUZA, 2018, p. 28).

Essa condição que acompanha, em muitos casos, o docente, constituída por eternos contratos episódicos ou temporários, alcança não somente os profissionais na educação, mas também os contratados via cooperativas no parque, podendo contribuir para que o ensino seja atravessado por um eterno recomeço. Gonçalves, Richter e Bassani (2017) fazem uma analogia com o jogo de cartas, descrito por Benjamin, mas que, todavia, já não se distingue do trabalho. O jogo

[...] encerra em si o traço de que uma partida não depende de qualquer outra precedente. O jogo ignora totalmente qualquer posição conquistada. Méritos adquiridos anteriormente não são levados em consideração, e é nisto que o jogo se distingue do trabalho. O jogo liquida rapidamente a importância do passado, sobre o qual se apoia o trabalho. (BENJAMIN, 2017, p. 130).

Ainda sobre o trabalho constituído de contratos episódicos, Bauman afirma:

Quando a utilização do trabalho se torna de curto prazo e precária, tendo sido ele despido de perspectivas firmes (e muito menos garantidas) e portanto, tornado episódico, quando virtualmente todas as regras relativas ao jogo das promoções e demissões foram esgotadas ou tendem a ser alteradas antes que o jogo termine, há pouca chance de que a lealdade e o compromisso mútuos brotem e se enraízem (BAUMAN, 2001, p. 170).

Assim, não é de se estranhar que demissões, renovações e *novos recomeços* de contratos sejam feitos temporariamente, com demissões programadas para acontecer em julho ou dezembro e novas contratações em fevereiro, no caso da educação, ou contratos em editais de processos seletivos na área do lazer, podendo oferecer contratação para uma semana, ou dois meses (LAGUNA/SC, 2018), por exemplo. São estes profissionais que terão contato com as crianças, responsáveis pela sua educação e lazer, que possuem perda de direitos por não serem contratados via CLT e, no entanto, atuam com crianças, não possuindo os direitos da carreira docente e participando de uma ocupação sazonal, já que são limitados a um tempo pré-determinado, contribuindo

para a efemeridade das relações construídas e rompidas abruptamente ao fim do contrato.

Da mesma forma, os temporários contratados pelo parque vivem de editais, de trabalhos voluntários⁷⁶ ou programas e contratações provisórias, por meio de empresas terceirizadas ou cooperativas, - “*A prática de zumba, por ex, é contratada, é uma cooperativa*” -, muitas vezes, selecionados como “fornecedores de confiança”. Nas palavras de uma gestora:

A primeira coisa que eu acho que a gente tem que sentir no fornecedor é confiança. Confiança em todos os sentidos. Assim... que o fornecedor vai chegar na hora certa, que ele vai atender bem o nosso público, que ele vai executar exatamente o que a gente propôs. É claro que a gente faz todo esse acompanhamento durante, mas a gente não quer surpresa! Então a gente faz um filtro, vai pesquisando fornecedor, vai olhando as avaliações, onde ele já serviu... Isso é muito importante, a gente observa muito isso, e... principalmente isso assim, a confiança e credibilidade que o fornecedor passa para a gente (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

Com relação ao trabalho do oficinairo na condição de “fornecedor”, a gestora do parque entrevistada explica que se refere basicamente a

...*oficinas*, e aí a gente vai variando: oficinas de artes, oficinas de jardinagem, de dança, de música, de musicalização, recreações de todos os tipos, a gente vai variando também as opções, as vezes a gente dá um pouco mais de exercícios físicos, fizemos esses dias uma oficina de adaptação de atletismo para as crianças, [“aula”] e foi ótima. A gente também fez semana passada um workshop *fitness*, mas também fazemos para variar, a contação de história, teatro, fazemos uma ação que chamamos de “meu pé de quê!” que a gente coloca os livros nas árvores para as crianças pegarem. Ah, fazemos também umas oficinas que a gente está começando a trabalhar, voltadas para a educação ambiental, com temas variados, assim, sobre consumo, para crianças (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

Por outra via, sua atuação, conforme veremos abaixo, na forma de oficinas, pode também funcionar ao modo do trabalho do supracitado jogador quando as propostas não apresentam nenhuma relação com a anterior e são compostas por repetidas “atividades”,

⁷⁶ No site do parque urbano, encontramos um edital denominado de “Prêmio Voluntários”, em forma de concurso. O objetivo do edital é identificar e reconhecer ações transformadoras promovidas pelos comitês de voluntariado, iniciativas individuais e de grupos de empregados/aposentados do parque realizadas no ano anterior. “Considera-se trabalho voluntário a ação desempenhada por indivíduo que, motivado pelos valores de participação e solidariedade, doa seu tempo, trabalho e talento, de maneira espontânea e não remunerada, para causas de interesse social e comunitário”. De acordo com o edital, podem participar do concurso todos os empregados, aposentados, estagiários do parque que realizem ações voluntárias vinculadas a um comitê de voluntariado local, realizadas de forma individual ou por um grupo de voluntários.

geralmente advindas de consultas a páginas da web e selecionadas conforme o gosto, “[...] como crianças que só pediam pratos de que haviam gostado no passado” (JAY, 2008, p. 248), ou em sintonia com as novidades do mercado, como a zumba adaptada em oficinas de zumba-kids, como vimos anteriormente.

Quanto à multiplicidade observada na formação profissional da figura aqui composta como *oficineiro*, poder-se-ia supor um caráter interdisciplinar nas propostas destinadas às crianças, seja no parque ou na creche. Todavia e em grande medida, o foco de ação aparece centrado na diversão que pode contribuir para reafirmar a cultura como entretenimento mediante “uma série de atividades” “circuitos” ou “eventos” como dizem os entrevistados, tal como encontraremos nas próximas páginas e que também visam aproximar as crianças da natureza ambiente respeitando sua “natureza lúdica”.

3.2.2 As oficinas e suas especificidades

As ações executadas pelo o que então denominados como *oficineiros* apresentam certas características. Dentre elas, podemos iniciar demarcando que, de maneira geral, atravessam determinada sazonalidade, principalmente no parque, visualizada tanto no site do próprio parque por meio da programação semanal, como por exemplo, o “Programa Semana Perda de Peso e Reeducação Alimentar”, como também no discurso dos gestores entrevistados, ao falarem de seus projetos momentâneos, *dentro do que a gente compreende que é importante, que o parque faça:*

Quando chega o período de férias, a gente faz um projeto maior, que se chama o *Bioférias* e aí a gente sabe que as crianças vêm para cá mesmo, para poderem brincar e aí dia de semana também, todos os dias do funcionamento do parque, e aí fazemos esse projeto. Fora isso, são as realizações de oficinas, recreação, contação de história, do teatro, oficina de jardinagem, uma série de *atividades* que a gente faz nos eventos, que a gente inclui na programação de *eventos*, e vamos variando conforme os temas que a gente quer abordar (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017, grifos meus).

[...] a gente já fez um workshop fitness que atendia e tinha circuito pros pais, *circuito* para as crianças (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017, grifos meus)

[...] Então já falamos da amamentação, da importância da amamentação. Então assim, algumas coisas que a gente compreende

que são importantes, são inseridas na nossa programação (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

As oficinas no parque também se adequam às datas comemorativas, demonstrando um caráter temporário e sazonal e, muitas vezes, enfatizam uma aproximação com a natureza e seus elementos:

Toda a nossa programação é pensada a partir do calendário da Unesco né, junto com a Unesco, mas também com temas globais e do que tem, por exemplo, a semana da melhor idade é vinculada ao dia do idoso, então a gente também faz esses vínculos porque tem datas que são chaves de parque, por exemplo, o dia da árvore e eu não posso estar numa área ambiental sem falar no dia da árvore, dia da floresta (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Na verdade faz parte de um calendário do parque, a gente tem um calendário de eventos, a gente pensa o ano todo, com base em algumas coisas, como datas comemorativas, como em base em datas importantes de serem lembradas, e aí a gente vai, por exemplo, nesse final de semana passada, comemorava o dia das artes, então a gente teve circo e poesia, estas presas nas árvores (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

De uma maneira geral, essas ações aparecem no parque e na creche, não somente nas vozes dos atores da pesquisa, mas na forma de projetos momentâneos, programas, atividades, aulas, eventos, tendo como premissa a ludicidade ou o lúdico, conforme apontam os dados. Nas falas dos entrevistados, nos documentos e nos objetos e espaços planejados para as crianças, a ludicidade ganha suas feições:

O trabalho da educação infantil aqui no Dom João é um trabalho muito forte, eu vejo assim um trabalho muito forte, muito focado naquilo que a gente quer melhorar para essas crianças né, e o *lúdico* aqui é muito forte, sem abandonar, é um pedagógico *lúdico* (Entrevista diretora geral do CMEI, agosto/2017, grifos meus).

[...] acho assim que o *lúdico* na educação física tem que ser muito mais explorado, muito mais, tem até mais facilidade pra ser explorado também. Transformar as atividades tudo em *brincadeira é só alegria*. (Entrevista professor de Artes do CMEI, agosto/2017, grifos meus).

É basicamente [o trabalho pedagógico na educação infantil] desse jeito que eu estou te falando... de uma forma *lúdica* né, de uma forma *prazerosa* tanto para as crianças quanto para os professores né. Assim, colocando desde os limites, até as regras, então, mas também... e as questões né, curriculares, dos conteúdos, mas de uma forma mais *prazerosa, lúdica*. E a gente vê muito isso mesmo, na educação infantil é assim mesmo que a gente trabalha né. (Entrevista professora regente A grupo 2/3, julho/2017, grifos meus).

[...] a gente pensa no que que a gente vai trazer né, *ludicamente*. [...] A gente, tá pra ver uma novidade por aí e a gente tá pensando num

brinquedo de esporte de aventura, então implementar um brinquedo diferente. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017, grifos meus).

É de competência da escola proporcionar aos seus educandos um ambiente rico em *atividades lúdicas*, já que a maioria das crianças de hoje passam grande parte do seu tempo em instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos de idade (Projeto Político Pedagógico do CMEI, 2017, s/p, grifos meus).

É buscando novas maneiras de ensinar por meio do *lúdico* que conseguiremos uma educação de qualidade e que realmente consiga ir ao encontro dos interesses e necessidades da criança. Dessa forma a criança será capaz de exercer sua cidadania com dignidade e competência (Projeto Político Pedagógico do CMEI, 2017, s/p, grifos meus).

Também nas pesquisas da área da educação, da educação física, da educação infantil e do lazer (KOWALSKI; PEREIRA, 2009, BRITO et. al., 2017, SILVA, 2017, LOPES, 2018, CAFÉ, 2018), o lúdico ganha destaque e aparece: como estratégia que permite que as aulas e o entendimento dos temas das oficinas sejam mais agradáveis; como meio essencial para se preservar uma determinada infância. O lúdico, “Em nossa contemporaneidade é visto que cada dia mais, as crianças vêm tendo um *amadurecimento precoce* devido a inúmeros fatores, então se faz necessária a ideia de *ludicidade* neste nível educacional [educação infantil]” (SILVA, 2017, p. 8). Também ganha destaque como instrumento que auxilia nas atividades pedagógicas, como fundamental nas propostas de educação infantil; como ferramenta facilitadora de mediação: “[...] a ludicidade vem sendo utilizada como ferramenta pedagógica, oferecendo grandes contribuições a diferentes níveis da educação” (SILVA, 2017, p. 8). O lúdico também emerge como sinônimo de lazer e recreação, estes como pertencentes a uma categoria positiva, ou seja, como um tempo e espaço de alegria, diversão, liberdade, que acontecem “coisas boas e legais”.

As oficinas presentes principalmente no parque aparecem ligadas a ideia de efeito, de “atividades em série”, de fazer coisas legais e divertir-se, como estratégia e instrumento que acabam por dar relevo à “hegemonia da ferramenta”, tal como destacou Adorno (2011) ao relacionar os meios à noção de *efeito* que, por sua vez, se sobrepõe a ideia de *sentido*. Esta noção de efeito se vincula diretamente à Indústria Cultural (HOKHEIMER; ADORNO, 1985), quando a cultura é transformada em entretenimento, dispensando o pensamento, o trabalho da sensibilidade, da imaginação, da inteligência,

da reflexão e da crítica. Como escreve Chauí (2000), a indústria cultural deve seduzir e agradar e, para tal, não pode chocar, provocar, fazer pensar, mas devolver, com nova aparência, o que já se sabe, já se fez, já se viu.

A “novidade” ou a “nova aparência” é um termo que está associado ao que Horkheimer e Adorno (1985) chamam de *repressão pulsional*, não só porque favorece uma suposta alegria ou um estado de felicidade, por “se estar consumindo algo novo”, mas ao existir uma oferta incessante de produtos que, ao serem apresentados como novos, insuflam as pessoas a falsa expectativa de que seus desejos serão finalmente atendidos, que na verdade não passam da eterna repetição do mesmo, do sempre igual (BASSANI e VAZ, 2008).

Chauí (2000, p. 423) também aponta que, em lugar de difundir e divulgar cultura e conhecimento, estes se tornam banalizados, ao modo que a Indústria Cultural realiza a vulgarização das artes e dos conhecimentos, já que “inventa uma figura chamada ‘espectador médio’, ‘ouvinte médio’ e ‘leitor médio’, aos quais são atribuídas certas capacidades mentais ‘médias’, certos conhecimentos ‘médios’ e certos gostos ‘médios’, oferecendo-lhes produtos culturais ‘médios’”. Para tanto “nenhum esforço de compreensão deve ser exigido, aliás, todo empenho nessa direção deve ser vedado, qualquer relação com o objeto que demande reflexão ou mediação estética para além da superficialidade, deve ser denegada”. (VAZ, 2006a, p. 17). É como se a Indústria Cultural fomentasse o interesse nas pessoas em consumir cultura e conhecimento de maneira divertida, de tal maneira que o meio de se obter, em forma de entretenimento, fosse tão mais importante, se não mais importante do que o conhecimento em si.

Sobre o conceito de lúdico nos estudos sobre educação infantil e educação física, é comum a análise associando o conceito a palavras chaves como: jogos, brincadeiras, espontaneidade, autonomia e prazer, satisfação, liberdade, recreação e lazer (SILVA, 2017), aparecendo muitas vezes de maneira banalizada, quando não, sinônimos, tal qual veremos a seguir com os dados. Importa destacar que essa interface entre ludicidade e educação não é recente na literatura e faz parte de um contexto psicopedagógico – haja vista a forte relação histórica entre a psicologia e a educação. Nesse caso, não se trata de aprender através do lúdico e, sim, tornar o ensino de algo como a “aparência” de uma brincadeira, controlando as próprias oficinas – também entendidas como brincadeira - com o objetivo de ensinar determinado conteúdo. Várias pesquisas apontam o lúdico,

numa perspectiva utilitarista, como um elemento para “[...] iludir a criança, de forma que ela aprenda como se estivesse brincando” (MASSA, 2015, p. 119).

Dentre as interpretações sobre a ludicidade, uma muito vigente é a idealização do lúdico como oposição ao trabalho racional, ao sacrifício, ao que é ausente de prazer e liberdade, ou seja, presente no tempo-livre em oposição ao tempo de não liberdade. Sem entrar no mérito dessa discussão, mas, sem desconsiderar sua importância, essa interpretação pressupõe um reconhecimento que o lúdico deve ser valorizado enquanto dimensão do homem - em especial da infância - a ser preservada e cultivada a-priori diante da vida séria e racional.

No campo da Educação Física, considerando o ensino de esporte na escola, Bracht (2000) afirma que, entre os equívocos e mal-entendidos da área, o lúdico foi colocado em oposição à colonização da racionalização técnico-instrumental, esta considerada presente no esporte de rendimento. Na educação infantil, a Educação Física, historicamente, também é entendida como espaço privilegiado para brincadeiras ‘lúdicas’ e diversão, especialmente no pátio, no parquinho urbano, no solário da creche, destinados às brincadeiras ‘livres’. Inclusive estes também são os espaços que as aulas de Educação Física mais aconteciam na instituição educativa estudada: *Oh, normalmente eu uso muito esse espaço que a gente tem aqui do refeitório, uso o solário, uso o pátio* (Entrevista professora Educação Física do CMEI, agosto/2017).

É importante destacar que o lúdico não é uma manifestação cultural específica ou é intrínseco às atividades de lazer, rotineiramente associados, da mesma maneira que o lúdico e a brincadeira não são características inatas da infância, muito menos sinônimos. O lúdico é construído culturalmente, como afirma Bracht (2000, p. 7): “[...] o comportamento lúdico não existe na sua forma pura, ele está mais ou menos presente em uma série de práticas humanas, portanto, moldado culturalmente”.

Huizinga (2014) identifica o lúdico em diferentes esferas da vida social, afirmando que pode ser vivido a partir de diferentes sentidos e significados nos tempos e espaços sociais, não existindo de forma isolada numa ou noutra atividade, podendo se expressar nas mais diferentes situações, ou seja, não somente nos “momentos de lazer” ou vinculado exclusivamente à uma suposta cultura infantil, o que acarretaria um reducionismo por desconsiderar sua constituição social, histórica e cultural.

Werle (2018, no prelo) afirma que, o que vem acontecendo é: as possíveis manifestações do lúdico no contemporâneo estão adquirindo outros formatos, entre os quais estão, predominantemente, o do espetáculo e do entretenimento (a partir da forma mercadoria) e o passatempo (no sentido funcionalista de distração vazia de conteúdo, como é comum na recreação).

É importante salientar que não desejamos polarizar ou mesmo rejeitar a presença da ludicidade nas práticas culturais de lazer e educação na infância, pois como apontou Chauí (1989) apud Bracht (2003):

[...] não que a cultura não tenha um lado lúdico e de lazer que lhe é essencial e constitutivo, mas uma coisa é perceber o lúdico e o lazer que estão no interior da cultura – que, *enquanto dimensão própria da cultura*, também possui um caráter lúdico em suas práticas – e outra é instrumentalizá-la para que ela seja apenas um momento de lazer, um instante de diversão e do entretenimento” (grifos meus).

A questão está que a ludicidade, ao se reduzir em sua compreensão e materialidade sob o prisma da diversão e entretenimento, possibilita que os produtos culturais se tornem cada vez mais vulneráveis aos critérios do mercado, vinculando-se aos princípios e estratégias da Indústria Cultural. Segundo Bracht (2003, p. 162), a indústria cultural “[...] apela para o interesse ‘natural’ (ou impulso lúdico) da criança pelo jogo, só que neste apelo opera-se uma ressignificação, a partir da qual a criança passa a ser mais objeto e menos protagonista de um jogo maior”.

De uma maneira geral, a presença da justificativa do lúdico no trabalho do educador nesta tese aparece de maneira naturalizada, como sinônimo de brincadeira e diversão e se estende para o atendimento à infância contemporânea em todos os lugares e tempos: em oficinas com as crianças, nas aulas e brincadeiras dirigidas, nas aulas de Educação Física, nos programas virtuais, nos restaurantes e lojas, nos aplicativos, nas programações de parques e praças públicas, como também nas políticas educacionais como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), onde ganha relevo:

Se a característica do brincar é uma fonte motivadora de prazer, criação, alegria e descobertas, todo o processo vivido pela criança nos diferentes tempos e espaços do CMEI deveria constituir-se sempre numa *atmosfera lúdica* (VITÓRIA, 2006, s/p, grifos meus).

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, *sempre animadas pelo espírito lúdico* e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo

(tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 37, grifos meus).

Como mencionado acima, o lúdico aparece como sinônimo de *brincadeira*, *brincar*, *brinquedo*, *jogar*, *recrear* e *lazer*, tal como nos estudos de Lopes (2004) apud Massa (2015), daí decorrendo, em grande medida, a atribuição de um mesmo sentido e/ou a atribuição de significados contraditórios a um mesmo conceito, como se pode observar nos recortes abaixo e também na própria programação disponível do site do parque:

E a nossa sala, como você já presenciou, as crianças brincam né. *Brincam livremente* ou brincam quando a gente tá observando. Então pra mim, na educação infantil tem que brincar, não só o *papel e o caderno*, mas tem que ter o *lúdico* também (Entrevista professora regente b grupo 2/3, julho/2017).

[...] As crianças do CMEI, elas usam esse espaço como se fosse um parque de *diversões*, por elas morarem num lugar que elas não têm espaço para brincar. Então esse espaço..., eles ficam..., quando eles voltam... das férias, eles ficam doidos, porque assim, aqui eles têm uma quadra enorme lá em cima, que eles podem *correr*, *brincar*. Eles têm brinquedos aqui que muitos deles não têm em casa (Entrevista professora regente A grupo 2/3, julho/2017).

Temos o projeto do coral, o coral infantil do Parque, para as crianças, ele acontece toda terça e quinta-feira, pela manhã e tarde, tem duas turmas. E aí, na questão do *brincar*, do *lazer*, a gente tem mais *atividades* final de semana. Quando chega o período de férias, a gente faz um projeto maior, que se chama o Bioférias e aí a gente sabe que as crianças vêm para cá mesmo, para poderem *brincar* e aí dia de semana também, todos os dias do funcionamento do parque, e aí fazemos esse projeto. Fora isso, são as realizações de *oficinas*, recreação, contação de história, do teatro, oficina de jardinagem, *uma série de atividades* que a gente faz. (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

[O lúdico] Tem que estar presente o tempo todo. Educação Infantil é praticamente assim, pra gente estar *brincando*. O lúdico que é tão falado. (Entrevista pedagoga do CMEI, agosto/2017).

Também podemos visualizar na programação disponível mensalmente no site do parque, o lúdico relacionado às oficinas: Oficina de Artes – *Estamparia Divertida*/ Local: Sala Mata Atlântica/ Público-alvo: crianças. Oficina de Artes – boneco articulado de Papelão/ Local: Sala Mata Atlântica/ Público-alvo: crianças. Arraiá do Parque: *Brincadeiras Juninas* – Pescaria, bola na lata e jogo de argolas. Local: área verde. Público alvo: crianças.

Essa associação entre ludicidade e brincadeira, brinquedos, atividades de aulas mais divertidas também é confirmada pelo professor de Artes na creche: *O professor ele tem que ter esse feeling, ele tem que ter essa sacada aí “pô a criança gosta de brincar, então eu vou tentar adaptar isso aqui na brincadeira”. Igual, por exemplo, alguns professores fazem atividade “ah Alfredo, estou precisando montar esse painel aqui assim para trabalhar números, o que você sugere”? Eu falei: vamos ver algum sistema aí que dá para fazer a criança associar isso ao lúdico, nem que seja a ornamentação. Botar um rostinho de uma criança lá, botar os olhinhos no numeral...* Tal associação toma corpo nas oficinas tanto na creche quanto no parque, podendo ser em uma aula, um encontro, uma contação de histórias, uma brincadeira dirigida, no parquinho do parque urbano, no solário da creche, no piquenique, nos brinquedos construídos para as crianças, como os brinquedos de aventura, [...] *é justamente para dar um atrativo diferente para o parque e pra trazer mais esse pilar de, o esporte de aventura, então assim, trazer um brinquedo de aventura também vai no pilar de qualidade e naquele quesito de tirar um pouco mais as crianças pra brincar...*(Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017) ou mesmo como a foto abaixo, quando o próprio vaso de plantas ganha o formato de um boneco:



Foto 9 – Vaso de plantas em formato de boneco no parque urbano. Fonte: autoria própria

Ainda, vinculada ao brinquedo, ao lazer, ao jogo, às oficinas e especialmente à brincadeira, à alegria e ao prazer, a ludicidade se opõem “ao papel e ao caderno”, à aprendizagem sistemática da leitura e da escrita ou à alfabetização:

Porque nessa faixa etária é muito lúdico. Então, pensando o meu grupo é... é muito raro a gente dar muita coisa de folha (Entrevista professora regente b grupo 2/3, julho/2017).

A criança que brinca, apesar que eu acho que a Educação Infantil hoje em dia, principalmente o grupo 6, está tão massante porque eles já têm uma idade de cinco ou seis anos, então os pais ficam naquela perspectiva de que a criança tem que sair lendo, que agora já não é mais a creche, já vai para o primeiro ano, então ficam falando na cabeça da criança, entendeu? Eu acho que o grupo 6 perde um pouco desse brincar e de se desenvolver, de imaginar, enfim. (Entrevista estagiária grupo 6, agosto/2017)

Na verdade, brinquedo na turma da tarde do grupo 6 é um pouco mais difícil. É mais pela manhã que tem mais brinquedo. A tarde, talvez por serem parcial, acaba que fica mais concentrado em atividades, demais, como diz, mais EMEF, como o pessoal fala, pois eles são maiores, então vieram para estudar e não para brincar. ((Entrevista estagiária grupo 6, agosto/2017).

Em contraposição à alfabetização relativa à leitura e à escrita, o que aqui denominamos de “alfabetização ambiental” (também recorrente na denominada *alfabetização ecológica*⁷⁷), pode ser localizada nas oficinas do parque e transversalmente na creche⁷⁸, nas políticas educacionais e de lazer, nos discursos da educação e da educação física ao focalizarem uma educação pautada nas relações com a natureza:

De uma maneira geral, as oficinas devem ser baseadas nos pilares que os gestores do parque urbano declaram, quais sejam: cultura, saúde e educação. *Educação é o carro chefe e principalmente com a educação ambiental* (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

⁷⁷ Na tentativa de diferir das práticas educativas instrumentais e positivistas, algumas concepções da Educação Ambiental vêm surgindo, as chamadas: a “Educação Ambiental crítica”, a “eco pedagogia”, a “Educação Ambiental transformadora” e a “alfabetização ecológica” (RODRIGUES, 2011, apud GRZEBIELUKA, KUBIAK, SCHILLER, 2014).

⁷⁸ Com relação à creche, encontramos no projeto de Sala do grupo 2/3, denominado Aventuras com a turma do Sítio do Pica Pau Amarelo os seguintes objetivos específicos: [...] estimular o interesse pela natureza e o cuidado do meio ambiente como um todo; valorizar atitude de manutenção e preservação dos espaços coletivos e do meio ambiente, [...]. Também no item “ações que serão desenvolvidas”: [...] massinha caseira para trabalhar as percepções; piquenique... Além do projeto de sala, também encontramos no PPP da Instituição, demarcado como área de conhecimento a ser desenvolvida com o grupo II, III, IV e VI, Natureza e Sociedade. Entre os conteúdos estão: elementos da natureza; preservação da natureza e meio ambiente; observação da paisagem local; fenômenos da natureza; o ser humano, plantas, animais, minerais, astros, ar e água. Entre os objetivos encontrados no documento, estão: estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação as espécies e para a qualidade de vida humana; cuidar e preservar o bairro, cidade e planeta no qual habito; estabelecer contato com pequenos animais, plantas e objetos diversos, manifestando curiosidade e interesse. Entre as sugestões de atividades encontradas no documento: Ter na sala uma planta e a cada sexta ou feriado, ela vai para a casa de um aluno; aulas passeios: horto, parques; reciclagem: construção de brinquedos a partir de materiais diversos; músicas e filmes que explorem o som dos animais; conversas informais sobre o tempo: se está sol, nublado, de dia, noite e outros.

Ah, fazemos também umas oficinas que a gente está começando a trabalhar, *voltadas para a educação ambiental, com temas variados, assim, sobre consumo, para crianças*. É claro que a gente dá muito valor quando a família participa de qualquer uma dessas atividades... (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

Chego umas 15h no parque, [...] Continuo caminhando e vejo umas três crianças e alguns adultos com uma mesa cheia de vasos. Aproximo-me e escuto as últimas explicações de um instrutor que estava usando uma blusa com slogan do parque. [...] Depois que as famílias se vão, converso com o instrutor e pergunto se era uma oficina. Me diz que sim, que como é biólogo, cada final de semana, oferece uma oficina. A de hoje foi relacionada a plantar alpiste. Então quem participa da oficina, ele dá para levar um vaso em formato de um boneco, para as crianças, com algo plantado.⁷⁹

Tem o programa de educação ambiental aqui no parque com parceria da prefeitura de Serra e de Vitória que é um programa de formação continuada e as escolas vem aqui ao longo do ano durante 4 vezes e aprendem na prática sobre os conceitos de biodiversidade e de reuso e aplicam esses conceitos na própria escola no final do ano desenvolvendo um projeto, seja uma horta, um projeto de coleta seletiva dentro da escola (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

O próprio município de Vitória dispõe de Centros de Educação Ambiental (CEAs) a partir do entendimento da necessidade de uma gestão descentralizada da educação ambiental na forma de oficinas, visitas monitoradas, ações educativas, parcerias com escolas entre outros, administrados pela Secretaria de Esporte e Lazer, assim como propõe programas para crianças e para profissionais da educação, como é o caso do encontro “Territórios do Viver e Educação Socioambiental”, realizado em 2018, numa parceria entre a Gerência de Educação Ambiental da Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMMAM) e a Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória, tendo como objetivo discutir temáticas abordadas na educação infantil e promover a discussão sobre Educação Ambiental. Da mesma maneira, há também o projeto Pé na Cidade, que estimula o contato de crianças com áreas verdes de Vitória. Este é um projeto da Secretaria Municipal de Educação com apoio da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e que tem por objetivo:

[...] proporcionar um aprendizado *lúdico*, além do básico e convencional para os alunos da rede municipal de Vitória. A cada mês as crianças passam por um parque municipal diferente. Cerca de cinco mil crianças são contempladas pelo projeto, que abrange a faixa etária de 2 a 5 anos. Alunos dos turnos matutino e vespertino participam nos respectivos horários. A escolha dos parques não foi à toa: o *ambiente*

⁷⁹ Diário de campo: 08/07/2017.

é ideal para trabalhar a relação com o patrimônio público e a sustentabilidade. Os espaços ajudam na criação de vínculos afetivos, estimulando as crianças a frequentar áreas verdes de maneira consciente, não apenas em atividades escolares, mas também para o lazer com a família. *Atividades* como capoeira, *slack line*, túnel, falsa baiana, tirolesa, cama de gato, rede de escalada e trilhas em parques de Vitória estão na programação do projeto (VITÓRIA, 2019, grifos meus).

Assim, o *meio ambiente*/educação ambiental se apresenta como conteúdo da formação da infância na cidade e a ludicidade - enquanto sinônimo de brincadeira - como forma usada como artifício e instrumento pedagógico e produzem, de tal modo, uma identidade entre o lazer e a educação⁸⁰, uma espécie da educação que discursivamente despreza a leitura e a escrita como forma particular de se colocar e experimentar o mundo e enaltece a natureza exterior e as formas ecológicas de se relacionar com ela, que, desde Rousseau, aparece como vítima da urbanização, juntamente com a criança.

[...] a gente já foi lá pra pracinha do Cauê e aí faz um piquenique e aí brinca e deixa as crianças no parque brincar, eu sinto falta de ações mais, sabe, que a criança brinca mais assim e de ter isso, essa coisa que faz parte da infância, por que que eu tô te falando isso? Claro que em casa elas vão continuar a ter experiências e também vão ser significativas, mas que as vezes isso vai sendo tão reduzido, cidade grande, a criança fica presa e sem falar que nós estamos em um CMEI que é integral e essa criança tá aqui o dia inteiro então talvez só o final de semana que ela tem, se a família levar ela pra um espaço externo. (Entrevista professora de Educação Física, agosto/2017).

Como afirma Vaz (2010, p. 35) “[...] a cidade constitui uma natureza, ao destruí-la”. Se por um lado, o desejo da cidade, do progresso, da modernidade acompanha um movimento de dominação da natureza, uma nova natureza é constituída, elaborada, e fabrica novas relações dos indivíduos com os espaços, com seu meio. As praças e os próprios parques infantis, entre tantos outros espaços, cujas práticas buscam recuperar fios rompidos dessa trama urbana, explicitam o modo utilizado para recuperá-los a fim

⁸⁰ Essa identidade pode ser também visualizada, além de encontrarmos com mais veemência no parque, no significado que alguns autores fornecem à Educação Ambiental: “é um vocábulo composto por um substantivo e um adjetivo, que envolvem, respectivamente, o campo da Educação e o campo Ambiental. Enquanto o substantivo Educação confere a essência do vocábulo ‘Educação Ambiental’, definindo os próprios fazeres pedagógicos necessários a esta prática educativa, o adjetivo Ambiental anuncia o contexto desta prática educativa, ou seja, o enquadramento motivador da ação pedagógica” (LAYRARGUES, 2004, apud GRZEBIELUKA, KUBIAK, SCHILLER, 2014)

de construir um país de ordem e progresso (DANAÏLOF, 2006). Nessa compreensão, os parques públicos, como os de Mário de Andrade da década de 1930, não se tornaram apenas o “pulmão da cidade”, mas espaços que além de permitir uma contemplação da paisagem verde, um contato com a natureza e o ar livre, também favoreciam atividades orientadas, ou seja, eram também educativos. Deveriam, antes, servir aos critérios de higiene e moralização do trabalhador, cujos benefícios refletiriam na estética urbana e na educação da sociedade para o mundo do trabalho.

Hoje, poderíamos sugerir que os parques públicos – e também as creches⁸¹, ao aludirem uma preservação ao meio ambiente e um contato com a natureza e seus elementos, também se justificam a partir dos *divulgados* benefícios relacionados à saúde e não deixam de lado o teor educativo, afinal, *nada melhor do que você estar num espaço desses, em uma área verde, estando embaixo das árvores, do que embaixo de um teto para uma contação de história* (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017), talvez como uma forma compensatória da violência do homem à natureza, tal qual o devastamento ocorrido para a construção do próprio parque urbano investigado.

Na mesma linha da promoção de um indivíduo saudável, Lisa Nisbet, professora associada do Departamento de Psicologia da Universidade Trent do Canadá afirma em entrevista: “[...] quando as pessoas estão expostas ao ambiente natural, elas tendem a ter uma redução do estresse. Na natureza, a pressão arterial é mais baixa, a variabilidade da frequência cardíaca é mais controlada, e o humor é melhor” (FOGARTY, 2019, s/p).

John Muir, um dos primeiros defensores dos parques nacionais dos EUA escreveu: “venha para a floresta, para a natureza, pois a natureza pode curar e fortalecer o corpo e a alma”, (FOGARTY, 2019, s/p). A justificativa parece ser que a *natureza urbana* produz efeitos sobre o corpo: as pessoas tendem a *adquirir* mais saúde, “mais vitalidade e emoções mais positivas do que quando estão dentro de casa”, ainda que esse *contato com a natureza e seus elementos* se dê sob cúpulas repletas de plantas instaladas em centros urbanos, onde “os funcionários podem pensar e trabalhar de forma

⁸¹ Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014, p. 3889) investigaram o projeto de uma creche, denominado Cores, cheiro e sabores: a reestruturação do espaço ocioso. “O objetivo era dar oportunidades aos alunos para aprender a cultivar plantas, a partir da transformação do espaço vazio em hortas e pequenos jardins, com isto perceber que o equilíbrio ambiental é fundamental para a sustentação da vida saudável em nosso planeta”.

diferente”, como foi proposto pela Amazon, em sua sede em Seattle, a partir de grandes estruturas de vidro projetadas para “ajudar a estimular a criatividade” (FOGARTY, 2019, s/p). A premissa que afirma “há cada vez mais indícios de que passar o tempo na natureza nos deixa mais saudáveis e felizes” e que “a natureza tem um *efeito* positivo na qualidade de vida” parece enfatizar a noção de efeito, mais do que de sentido, como já discutido anteriormente, não possibilitando um contato contemplativo por exemplo, ao se tornar um evento para consumo, pois, o efeito se resume a possibilitar mais “saúde” ou mais “criatividade” para o trabalho. Zuin (2001, p. 9-10) fala sobre as tentativas de uma reconciliação entre o homem, como produtor de cultura e a natureza:

Mas a fetichização da técnica e a reificação das consciências teimam em nos lembrar que as reconciliações entre o indivíduo e a sociedade, entre o desejo e a cultura não foram ainda efetivadas. O que atualmente se realiza, no dizer de Adorno, é a reconciliação forçada.

Especificamente com relação às crianças, não é de agora que o urbano e a natureza/meio ambiente tornaram-se objetos de reflexão (uma tentativa de reconciliação?) dos adultos para a infância. Passeios de bicicleta, canoa, piqueniques, cultura de veraneio, são momentos que compuseram não somente o tempo de lazer das crianças na vida urbana, em início do século XX no Brasil, como também a dinâmica escolar, em diferentes séculos.

No século XVI, como exemplo, na concepção jesuíta e nos colégios da Ordem existentes nos países católicos, a natureza ocupava um espaço significativo na educação de crianças, pois “A natureza e o contato com seus elementos faz nascer fragmentos de razão no coração das crianças” (SOARES, 2016, p. 14). No século XX, jesuítas alemães do Ginásio Santa Catarina, instituição inaugurada em Florianópolis em 1906, introduziram a prática de piqueniques e trilhas, também denominados de “passeio grande” como parte das saídas do Colégio à natureza da Ilha de Santa Catarina (JORGE e VAZ, 2016)

Por um lado, os parques públicos infantis, as colônias de férias, ainda que nascidas de iniciativas distintas, representavam a possibilidade de encontro da cidade com a natureza e das crianças com vivências educativas extraescolares formuladas pelos adultos, assim como os clubes regatas construídos às margens do rio Tietê (SOARES,

2016), as viagens e colônias de férias⁸², tal qual as dirigidas para as regiões montanhosas, descritas por Dalben (2016) para Campos de Jordão (SP) na década de 1940, configurando modos de educar e curar, modos de sentir e regenerar o corpo, atrelados ao divertimento.

Por outro, ao lado dos parques e jardins públicos, de clubes recreativos, a escola pública também foi alcançada por esse ideário. A própria prática de escotismo se justificou no início do século XX como possibilidade de melhoramento da educação escolar e seu fundador, Badem-Powell, “[...] não secundarizava a importância das atividades escolares, mas o que propunha era uma continuidade da vida que se levava na escola” (JÚNIOR, 2016, p. 151) entretanto, tendo como local a natureza, já que ele via existir um “excesso de civilização” (JÚNIOR, 2016, p. 147). O cerne dessa “prejudicial artificialidade que atacava essa natureza era o desenvolvimento urbano e o tipo de vida levada por homens e mulheres nos grandes centros” (JÚNIOR, 2016, p. 149). E assim se justificava a prática de escotismo:

Infelizmente, para o rapaz comum dos países civilizados, não há nada parecido com isso. Precisamos muito desse tipo de treinamento para os nossos moços, se quisermos manter a virilidade em nossa raça ao invés de nos tornarmos uma nação de molengas, desleixados e devoradores de cigarros (JUNIOR, 2016, p. 148).

Ademais, tal prática também era direcionada para as crianças, pois “[...] ao realizar-se na selva, lá encontrariam a sua natureza infantil” (JÚNIOR, 2016, p. 153). Esse olhar para a natureza, fruto dos incômodos e lamentos da vida moderna, alcançou também o campo da Educação Física, que já foi *agraciado* com um método natural de ensino para a população. O francês Georges Hébert é referência nesta proposta nas duas primeiras décadas do século XX, cujo fundamento maior se baseava num retorno à natureza. A partir de exercícios como de marcha, de corrida, de trepar, de levantar, de lançar e quando possível, de nadar, ou seja, exercícios utilitários, o homem desenvolveria resistência e o hábito à fadiga sempre no confronto com os elementos da natureza, em meio à natureza (SOARES, 2015).

⁸² Interessante realçar que as colônias de férias, da década de 1930, organizadas pelo Departamento de Educação Física, subordinado à Secretaria de Educação e Saúde Pública do Estado de SP possuíam um caráter médico assistencialista, destinado especialmente aos alunos mais debilitados fisicamente e que tinham como objetivo: “[...] recompor as energias e fortalecer as defesas físicas desses alunos por meio de uma substanciosa alimentação, fornecida durante a estadia, e dos exercícios físicos ao ar livre” (DALBEN, 2016, p. 104).

Essa ideia de uma reconciliação ou aproximação do homem com a natureza, sustentada pelas discussões pedagógicas na virada do século XIX para o XX, também ganha forma a partir de Rousseau, mas que ainda expressava uma compreensão de que a natureza e seus elementos educavam os sujeitos curando-os de todos os males, seja do corpo, seja da alma, e eram concepções recorrentemente divulgadas em congressos brasileiros de higiene e educação. Conforme Villaret (2016), através dos escritos na obra *Émile*, Rousseau não se fez somente o porta-voz de uma natureza com finalidade benéfica na vida das crianças, ele erigiu-se igualmente como aquele que criticou vigorosamente a vida nas grandes cidades, esses “[...] abismos da espécie humana (onde) as raças perecem e degeneram” (ROUSSEAU, 1996 *apud* VILLARET, 2016) e onde se opera a depravação da natureza humana, aquela que deve ser resgatada. Em outras palavras, esse retorno à natureza tratava de uma confiança acordada à ação benevolente de uma natureza interior, de uma força fisiológica, em parceria com as virtudes educativas da natureza externa como crítica às condições da vida moderna que promoviam o adoecimento no homem. É importante destacar que, a proposição da educação rousseauana em contato com a natureza e seus elementos conferia lugar de honra aos exercícios corporais no cotidiano das crianças. Gagnebin (1997, p. 176) afirma: “[...] com Rousseau, começamos a desconfiar da razão e a confiar ilimitadamente na natureza”.

Hoje, no cotidiano dos ambientes educacionais e de lazer, a brincadeira e interação em meio a natureza, ao ar livre, no parque, nas creches, nas escolas alternativas – com seus brinquedos ecológicos, de madeira, que devem “parecer menos artificiais” ou ainda, “[...] promover ensinamentos sobre ecologia e sustentabilidades e que ensine a criança a reaproveitar materiais em desuso” (PICCOLLI, 2015, p. 52) vêm acompanhados de lanches orgânicos, de projetos nas hortinhas, de pinturas e massinhas com corantes naturais, seja nas oficinas de educação ambiental no parque, seja transversalmente na educação infantil, que parecem nos oferecer imagens da natureza (dominada, vale dizer) na qual a infância deve ser *mantida* e onde pode *desfrutar* a “interação com os pares”, mesmo que temporariamente, como foi o caso da pesquisa de Grzebieluka, Kubiak e Schiller (2014), em que a construção de um parque de diversão para as crianças foi elegida no lugar de uma horta já desenvolvida pela comunidade em um projeto educacional, reforçando a ação do homem sobre a natureza já retocada e

exemplos de “insustentabilidade”, contrários às premissas educacionais sobre o meio ambiente.

Nesse interim, a brincadeira se concretiza em um espaço infantil retocado e “natural”, embora planejado artificial e especialmente para as crianças, em praças públicas, na areia, na praia, em hortas, com massa de modelar caseira, jogos de regras feitos com material reciclável, bonecos na forma de vasos ou vasos em forma de bonecos, livros pendurados em árvores, livre de tecnologias, colorido e repleto de objetos fabricados para playgrounds ao ar livre em meio às árvores e ao gramado ou para o parquinho e o solário da creche onde acontece, por exemplo, a “brincadeira livre” ou o “brincar livremente” e a “brincadeira dirigida” que se expressa, por exemplo, no trabalho com a natureza do “Sítio do Pica-Pau Amarelo”, entre outros, como se pode observar nas passagens de entrevista abaixo:

[...] nós vamos para o *solário*, no solário onde eles *brincam* e eles ficam mais *livre* e a gente na observação (Entrevista professora b do grupo 2/3, julho/2017).

Então, como estamos trabalhando o *sítio do Pica-pau amarelo*, trazer uns bichinhos, animais para eles verem mesmo. Como tem os bichinhos que a gente fala que vieram da fazenda de corda, eles gostam de ver, né; Eu estou para trazer um cachorro de verdade (risos). A gente já fez uma vez, então tudo isso entra na parte da *brincadeira*. (Entrevista professora regente a do grupo 2/3, julho/2017).

[...] fez a atividade e acabou, aí elas ficam na *brincadeira* ali na sala e depois, mas onde eu sinto que eles tipo assim, tem a possibilidade as vezes para correr e pra coisar [brincar] é quando vai pro solário mesmo pra área de *brincadeiras* mesmo (Entrevista auxiliar do grupo 2/3, agosto/2017).

[...] quando não estão com esses brinquedos, eles estão *brincando* de correr, brincando entre eles mesmos, correndo, brincando de pique entre eles, eles inventam umas *brincadeiras* de movimento, eles mesmos, né. (Entrevista professora regente a do grupo 2/3, julho/2017).

Essa coisa de deixar o menino *brincar na terra* mesmo e aqui não tem esse espaço mas a gente tem as pilastras que dá para amarrar o slackline, tem o outro tecido pra fazer uns negócios diferenciados e agora o pátio coberto (Entrevista professora de Educação Física do CMEI, agosto/2017).

[A proposta] Foi fazer um parquinho numa *área arborizada* e que trouxesse nossos conceitos, *conceito de madeira reaproveitada*, conceito de madeira, no caso tratada, que você não pode colocar qualquer tipo de madeira que não aguenta, então aos poucos a gente

foi dando a cara do parque no parquinho (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Algumas coisas a gente vai enxergando como que a gente pode inovar aquela atividade, a contação de história por exemplo, várias vezes a gente já fez *na área verde*, recentemente tem sido no anfiteatro, mas, na área verde... porque nada melhor do que você estar num espaço desses, *estando embaixo das árvores, do que embaixo de um teto*, então vai muito do que a gente enxerga para aquele momento (Entrevista gestora de eventos do parque, agosto/2017).

[...] você coloca em um *espaço aberto* e eles [crianças] vão aprender a fazer amigos, vão aprender a se respeitar, seja pelo bem ou pelo mal e se a criança não quiser dividir um *brinquedo*, eles vão brigar, que seja, mas assim, vão entrar num consenso (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Assim como as brincadeiras, pautadas pela ludicidade, rodeadas por árvores e trilhas, com hortas para possíveis projetos pedagógicos, piqueniques na natureza, com um ar puro em um espaço criado pela ordem urbana, também os brinquedos aparecem como objeto de preocupação do profissionais, na medida em que se distanciam dos “materiais não naturais”, como os brinquedos de plástico, rebatidos nos discursos educacionais e nas palavras dos adultos que atuam na creche e no parque urbano. Nas cenas registradas em diários de campo e nas entrevistas aparece a atenção destinada aos brinquedos:

[...] a gente pensa no que que a gente vai trazer né, ludicamente, mas quando se fala de material primeiro critério é *madeira de reaproveitamento* tratada e *faz parte da nossa educação ambiental* e é o material que vai de fato aguentar a exposição ao quantitativo de pessoas e a exposição diária de intempéries (durabilidade do brinquedo – a madeira dura mais) né, então é o primeiro critério basicamente é a questão dos materiais utilizados, e a questão de, do mesmo assim, do fluxo do parquinho a gente tenta sempre estar pensando, alinhado no nosso pilar de atuação o que que a gente pode apresentar. A gente, tá pra ver uma novidade por aí e a gente tá *pensando num brinquedo de esporte de aventura*, então implementar um brinquedo diferente. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Quando eu assumi o parque, qual que foi a ideia? Foi fazer um parquinho numa área *arborizada* e que trouxesse nossos conceitos, conceito de *madeira reaproveitada*, conceito de madeira, no caso tratada que você não pode colocar qualquer tipo de madeira que não aguenta, então aos poucos a gente foi dando a cara do parque no parquinho. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Essa questão do brincar coletivo, a *tecnologia* não ser o nosso principal chamariz. Hoje em dia a gente sabe que a maioria das *brincadeiras tem tecnologia*, você vai nos plays dos shoppings, tudo é tecnológico, todos os brinquedos, a maioria ali é tecnológico. E a

gente tem uma oportunidade de não ser a tecnologia na vida das pessoas, né. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Neste dia, a professora de Educação Física trouxe uns estagiários da faculdade para fazer uma oficina com as crianças: oficina das sensações. Algumas crianças, ao chegarem ao espaço, ficaram com medo: Havia um barco de plástico com bolas de bexiga cheias de água, as crianças podiam entrar, sentar e se quisessem, estourar as bolas. Muitas jogavam a bola para fora para estourar. Uma criança tentou estourar várias, e sorria quando se molhava. Havia uma bacia com maisena e uma bacia de areia, as crianças não iam muito ali. Uma criança entrou nesta bacia, brincou com areia e depois, ficou bastante tempo na bacia que tinha macarrão com ovos. Ela amassava, pisava, tentava fazer bolinha com o macarrão. Ficou bastante tempo, juntamente com outra criança.⁸³

Hoje foi a festa da família. Cada grupo oferece uma oficina para as responsáveis pela criança. Depois de participar de uma oficina em outro grupo, a fim de ajudar as professoras, na construção de um chocalho com material reciclável, como garrafas pet, vou para a oficina do Grupo 2/3, que estava quase acabando. Foi realizada numa mesa longa, os pais (mães na sua maioria) estão sentados com as crianças, fazendo bonecos de doce. Tiro fotos de algumas mães com suas crianças e seus produtos realizados: biscoitos.⁸⁴

De todo modo, a ludicidade é uma requisição para se relacionar com a infância, sendo que *o trabalho pedagógico deve ser de uma forma lúdica né, de uma forma prazerosa tanto para as crianças quanto para os professores* (Entrevista professora regente a grupo 2/3, julho/2017) nos tempos de lazer e educação, em um contexto de educação para a natureza, especialmente em espaços “naturais”, ao ar livre, no solário, no pátio, no parquinho urbano, na areia e no gramado que emergem como *locus* de alegria e prazer, de movimento sem contenção, na contramão do trabalho “com o caderno e o lápis”, “sob às árvores mais do que sob o teto”.

Essas medidas fazem lembrar as colocações de Gagnebin (1997, p. 180) ao ressaltar uma espécie de imagem rousseaneana idealizada em relação à felicidade perdida e a missão sagrada assumida pelos adultos em “[...] assegurar na infância o lugar privilegiado de uma felicidade e de uma proximidade da natureza que tem por missão sagrada não só reconhecer e defender, mas também reencontrar como fundamento íntimo de si mesmo”. Para a autora, isso significa que ainda hoje somos rousseaneanos mesmo sem ter lido Rousseau, ao tomar a infância “como paraíso perdido, mas próximo”. Das crianças, escreve ela, “[...] esperamos que nos ofereçam a

⁸³ Diário de campo: 08/06/2017.

⁸⁴ Diário de campo: 31/05/2017.

imagem de uma plenitude e de uma felicidade que não é, e nunca foi, a nossa, mas graças a qual podemos amar a nós mesmos”. (GAGNEBIN, 1997, p. 180).

Os rastros de uma ideia de natureza benevolente e generosa, capaz de reaver a disjunção ocorrida entre os seres humanos e suas origens, ou seja, entre eles, a natureza e seus elementos – afirmada pelo filósofo das luzes – podem ser percebidos não só na aurora do século XX, com o ideário de vida ao ar livre, com os parques e jardins públicos, de clubes e também na incipiente escola pública, mas também atualmente, afinal:

[...] as plantas precisam de água, assim como nós precisamos de dormir, pois é nosso combustível para sobreviver. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017)

[No parque urbano] Devia ter uns quatro brinquedos e ele não tinha uma árvore plantada nele. Então o parquinho quando inaugurou, quando eu cheguei o parque tinha acabado de inaugurar e o projeto do parquinho por exemplo era um projeto e não tinha essa percepção, então só pra você ter uma ideia, o parquinho, os escorregadores eram de ferro, não era em madeira. (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017)

Importa destacar que Rousseau foi o porta voz de uma concepção de natureza benevolente e de uma atitude semirreligiosa em relação a ela, que ansiava por uma comunhão do homem com a natureza e da natureza com Deus. Portanto, tal como afirma Derathé (2012), o pensamento do Rousseau tinha como base a premissa que não existe sã razão num coração corrompido pela *cidade*, e que a própria consciência deve servir de princípio ou de regra para a razão. Nesse sentido, a pureza do coração seria a condição da razão e caberia à Deus ensinar os homens a empregar a razão e a dela bem se servir...

Deus é alegria. Uma criança é alegria. Deus e uma criança tem isso em comum: ambos sabem que o universo é uma caixa de brinquedos. Deus vê o mundo com os olhos de uma criança. Está sempre à procura de companheiros para brincar (Rubem Alves) (Projeto Político Pedagógico do CMEI, 2017, s/p).

Em síntese, a figura metafórica do oficinairo nos apresenta a ideia de uma valorização à natureza lúdica interna e externa e seus elementos – talvez como “lamentos anti-urbanos” já discutidos anteriormente ou como indício dos “efeitos nefastos” perante ao *progresso* por uma sociedade que se pretendeu moderna –, que se expressam e acabam em se transformar em atividades de educação formal e informal, muitas vezes de caráter temporário e sazonal, com planejamento e presença de

diferentes adultos, aqui denominados de oficinairos, que encontram no brinquedo e na brincadeira, nas relações com os pares, por meio da ludicidade, maneiras eficientes de produzir crianças alegres, “espontâneas” e que possam ter outras relações com a natureza, como se a natureza fosse pura e essa relação se tornasse igualmente pura.

Nas oficinas do parque, a figura metafórica do oficinairo, enquanto alfabetizador ambiental, emerge, assim, como porta-voz da preservação de uma suposta natureza infantil lúdica e de um espaço supostamente natural.

3.3 A CERCA

Neste tópico, a imagem da cerca que trazemos confere a possibilidade de delimitar elementos que cercam a infância, ou melhor, que cercam a brincadeira e os brinquedos no parque e na creche e que parecem colocar em cheque a ideia de liberdade e brincadeira espontânea ou livre da criança, tão recorrente nos discursos atuais e no parque e na creche investigados, como vimos no capítulo anterior. Da mesma forma, colocam em cheque a ideia de uma vida mais próxima da natureza e de seus elementos que se dariam no parque, no pátio, no solário, em meio ou próximo a ela. Todavia, os dados da investigação apontam que essa vida também aparece cercada de controles vinculados à faixa-etárias das crianças e à segurança por meio de avisos, restrições, informes que se ouve, se lê, se repete no parque e na creche, entre outros mecanismos que atuam na contenção da natureza interna e externa, na educação dos sentidos.

As cenas abaixo relatadas reúnem fragmentos do diário de campo e demais fontes produzidas como uma espécie de mosaico que reforçam a afirmação de uma infância vivida em meio à natureza ou próxima a seus elementos, mas que se mantém circundada por diferentes tipos de *cercas*, como veremos nas próximas páginas.

Cena 1) Nesse dia⁸⁵, eu estava acompanhando a turma 6b. As crianças tiveram aula de Educação Física no pátio. Após esta aula, voltei junto às crianças para a sala de aula, quando a professora esperava todos com uma atividade de pintar, em continuidade com o tema “João e Maria”, conto de fadas narrado pelos irmãos Grimm, no qual os irmãos são abandonados em uma floresta onde não há placas, cercas ou informações sobre a segurança do lugar. As crianças foram terminando a atividade em tempos diferentes e a professora pediu para se apressarem, pois havia chegado a hora do pátio (recreio). No pátio, a maioria das crianças corria e uma pulou de cima do brinquedo de plástico, que possuía dois escorregadores e duas escadas para acesso ao topo. A professora chamou a criança até ela e disse: *Se você pular de novo, vou chamar sua mãe, você conhece ela e sabe que o buraco é mais embaixo, né? Você entendeu? Tem risco de quebrar uma perna ou um braço, fazendo isso.*

⁸⁵ Diário de campo: 08/05/2017,

Dois meses depois, ao realizar uma entrevista⁸⁶ com a professora do grupo 2/3, na creche e perguntar sobre os espaços e materiais que a instituição oferecia e como eles contribuíam para a prática pedagógica da professora, a mesma respondeu: *Pois é, então... Esses dias por exemplo, nós falamos com a diretora no conselho de classe... que nós fizemos um conselho de classe, que nós estávamos precisando de mais material, mais jogos para grupo dois, porque como eles são menores, não podem ter peças pequenas e a maioria dos brinquedos que tem na escola são peças pequenas, por exemplo, tem a brinquedoteca, espaço ótimo, mas a gente não vai, fomos uma vez. Por quê? Muita peça miúda e você acaba que não tem o controle com dezenove crianças naquele ambiente, deles não botarem na boca.*

Cena 2) Cheguei ao parque neste dia às 15:15h. Era um sábado e o parque havia um grande fluxo de pessoas. Deixei meu veículo no estacionamento e passei por uma das roletas. Fui caminhando em direção ao parquinho, atravessei a área dos piqueniques e muitas famílias estavam, como na maioria dos sábados, comemorando aniversários, com bolos e muitas guloseimas em cima das cangas estendidas ao chão do gramado, em meio a canteiros de flores coloridas. Me lembrei, ao ter visto a programação de eventos no site, que naquele sábado seria ensaio das danças que estavam marcadas para acontecer no dia seguinte: uma mostra de dança de uma academia local específica. Cheguei até o parquinho das crianças acima de 5 anos, pois os espaços onde se localizam brinquedos são cercados e divididos por faixa-etária, e procurei um local para sentar. Observei duas crianças mexendo com areia, uma delas juntou folhas que estavam caídas no chão (de areia), enquanto uma menina manuseava uma boneca e panelinhas de plástico, todos de cor rosa. Me mantive sentada por algum tempo e vi que duas gangorras de madeira, com assento emborrachado, estavam interditadas, com uma faixa envolta delas. Olhei rapidamente para minha lateral direita, quando vi um supervisor do parque caminhando e observando o espaço (parquinho). Me levantei e por alguns minutos, caminhei e escutei um aviso de segurança, que ecoou pelos autofalantes do parque, dizendo para todos terem atenção ao jogar o lixo na lixeira certa, de acordo com o tipo de lixo e para

⁸⁶ Entrevista realizada com a professora b do grupo 2/3, julho/2017.

prezarem pela segurança do parque. Em outra ocasião, ao realizar entrevistas⁸⁷ com os gestores do parque, o gestor geral respondeu, a respeito da segurança que prezava para o local, que um engenheiro de segurança era chamado até o parque pelo menos uma vez a cada dois meses e que todos os dias, especificamente dentro do parquinho, era realizado um *check list* para verificar o *estado do brinquedo e a gente verifica até se tem ferpa de madeira que possa furar a criança*. Ainda, em outra circunstância, em entrevista com a gestora de eventos do parque, a mesma afirmou que, considerando o espaço do parque e os eventos que ali aconteciam, ... *porque tem a questão do espaço também. Você tem que pensar: ah, essa ação é muito legal, mas foi executada dentro de um teatro, aí não funciona. A gente tem que pensar numa adaptação, a maioria das vezes a gente tem que trabalhar com a adaptação porque aqui é uma área aberta. É...., a contação de história, algumas coisas a gente vai enxergando como que a gente pode inovar aquela atividade, a contação de história por exemplo, várias vezes a gente já fez na área verde, recentemente tem sido no anfiteatro, mas, na área verde... porque nada melhor do que você estar num espaço desses, estando embaixo das árvores, do que embaixo de um teto, então vai muito do que a gente enxerga para aquele momento.*



Foto 10 – Parquinho com sinalização, destinado às crianças maiores de 5 anos. Fonte: autoria própria

⁸⁷ Entrevista com gestor geral do parque, agosto/2017.

Quando consideramos a cerca como figura-fundo do lazer e da educação, especialmente quando o foco é o brincar e a brincadeira, reunimos uma série de elementos que nos ajudam a pensar a infância na cidade, no parque e na creche, no que se refere à natureza, tanto externa quanto interna.

No dicionário, encontramos distintos significados para o termo cerca⁸⁸: 1) muro, vedação ou tapume que rodeia um terreno; 2) terreno compreendido dentro desse muro, cercado. Se continuarmos em busca de mais definições, cercar (verbo transitivo) pode significar: a- fazer cerca a algo; b- fechar com muro; c- sitiá-lo; d- (figurado) rodear; e- apertar; f- constranger. Possui ainda como palavras relacionadas: cercado, murar, cercamento, chiqueirinho. Dentre os termos, chamam atenção a ideia de: constranger, apertar, impedir movimentos de; tolher o meio de ação, coagir, forçar, obrigar pela força, violar. E cercado: que se cercou; defendido por vedação, dispositivo que contém grades ou rede, usado para criar um espaço protegido para crianças = parque. Como se pode perceber, cerca é uma palavra que está diretamente relacionada a espaço, ou à separação de espaços, ou ainda à ideia de espaços ou sítios separados ou contidos por muros (ou por cercas!).

Para pensar os espaços e infâncias, na educação e no lazer, as pesquisas que encontramos relacionadas ao tema, assim como os documentos legisladores e orientadores brasileiros (BENTO, 2015; LEADIRNI, 2015; TIRIBA, 2005; 2017; BRASIL, 2013; 2014), investem e afirmam sobre os benefícios que a criança – enquanto sujeito de direitos, entre eles, à brincadeira e ao lazer – adquire ao brincar em espaços exteriores, estes considerados como os que se aproximam à natureza e seus elementos:

A necessidade de garantir que as crianças têm a possibilidade de brincar ao ar livre, com os amigos, vivendo aventuras e desafios, **sem que sejam dirigidas pelos adultos**, assume-se como uma preocupação recente nas sociedades desenvolvidas. Evoluímos para uma realidade mais moderna, tecnológica, globalizada e informada mas, neste processo, fomos perdendo hábitos, vivências e espaços que exercem uma grande influência na qualidade de vida do cidadão. Neste sentido, um dos grandes desafios da atualidade poderá prender-se com a necessidade de encontrar um equilíbrio entre uma sociedade cada vez mais atarefada com compromissos de várias ordens e a

⁸⁸ CERCA. Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa, 17 jul. 2019. Disponível em <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 17 julho 2019.

preservação de experiências de bem-estar e de ligação ao mundo, que garantam infâncias plenas, em que o brincar nos espaços exteriores é assumido como uma prioridade por pais, educadores e decisores políticos (BENTO, 2015, p. 136, grifos meus).

O cotidiano vivido por nossas crianças, principalmente nos grandes centros urbanos ou em suas periferias, permite-lhes viver uma infância que se distancia cada vez mais do brincar com a terra, a água e o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre. O afastamento desse convívio mais próximo com o mundo natural imposto pela vida moderna impede relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza. A necessidade de áreas verdes nos grandes centros é tão importante que não podemos prescindir de nenhum espaço que possa oferecer essas áreas, e especialmente os espaços formais de educação deverão ocupar tal lacuna. (BRASIL, 2014, s/p).

As justificativas novamente partem de reflexões sobre o desaparecimento, nos centros urbanos, (em decorrência de uma expansão das cidades acompanhada pela especialização e fragmentação do espaço urbano através da ocupação especulativa) de espaços públicos de aprendizado coletivo onde antes as crianças poderiam brincar livremente próximas à natureza. Há também com certa frequência, alguns trabalhos acadêmicos que, ao se referirem ao tema espaço e infância, afirmam que as instituições educativas promovem uma pedagogia da conformação, que pode ser interpretada como uma espécie de *confinamento* da infância (BARRETO, 2005) e asseveram a importância de espaços exteriores de qualidade, onde as crianças possam brincar ao ar livre:

Se uma criança chega à creche aos 4 meses e sai aos 6 anos; se passa 12h horas diárias aqui, e até os três anos frequenta raramente o pátio; se, a partir desta idade, adquire o direito de permanecer apenas por 2 ou 3 horas brincando lá fora, sobre cimento e brita; se as janelas da sala onde fica o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, esta criança não conhece a liberdade (TIRIBA, 2005, s/p).

A “visão para o exterior” e a liberdade no pátio, ao ar livre, concorre com a construção de muros escolares:

Assim, como a cidade, o grupo escolar se impõe como cenário e cena, é estrutura e linguagem de uma cultura escolar que se quer afastada da casa e separada da rua. Uma das preocupações que observamos nas diretoras, nos inspetores e nas professoras, principalmente quando da reunião de escolas isoladas num espaço adaptado, era a dificuldade muitas vezes encontrada de se evitar que os(as) alunos(as) ficassem soltos(as) à porta da escola e, ao mesmo tempo, de se impedir que pessoas estranhas à escola adentrassem abruptamente. Junto a esta preocupação vinha, quase sempre, a cobrança para que se construísse o muro separando a escola da rua. Este, além de servir como proteção, serviria como impedimento à livre circulação dos(as) alunos(as). O

muro configuraria, simbólica e materialmente, a delimitação de um espaço próprio, apartado da rua e que se auto-institui como significativo, ao mesmo tempo em que produz aquela como lugar maléfico às crianças (FARIA FILHO, 1998, s/p).

Ainda na perspectiva das instituições educativas como espaços de confinamento da infância, alguns autores (BARRETO, 2005; ZAMBERLAN, BASANI, ARALDI, 2007) afirmam a importância da qualidade do ambiente oferecido às crianças, no sentido de proporcionar um espaço que, ao invés de *confinar* a infância no seu interior, entreparedes, proporcione condições mais favoráveis para o processo de desenvolvimento das crianças, “[...] legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação” (BRASIL, 2014, s/p), tanto intramuros da escola,⁸⁹ quanto os espaços exteriores e que “[...] garantam o direito de viver a infância com dignidade em todos tempos e espaços” (VITÓRIA, 2006).

Dentre os espaços intramuros, os pátios escolares, os solários, os jardins, as hortas nas instituições de educação infantil complementarizam estes aspectos, “de modo que a interação com a natureza influencia o desenvolvimento e também auxilia no aprendizado” (BRASIL, 2014, s/p). Assim:

O confinamento entre as quatro paredes parece ser a realidade vivida por muitas de nossas crianças, fadadas a ver o sol, a sentir o ar, a subir nas árvores em exprimidos intervalos de tempo ou através de janelas estreitas: Cada vez mais se colocam lajes nos pátios, se encurtam os horários de se estar nesses locais com a desculpa de que causa ‘transtornos e trabalho’ o fato de as crianças encherem os sapatos com areia, se sujarem com o barro, se molharem com a água e também a crença de que para realmente aprenderem o que a escola tem de ensinar, as atividades com lápis, papel, realizadas em mesas, devem ser as mais importantes (HORN e HADDAD, 2013, apud BRASIL, 2014, s/p).

Mas não só esses espaços intramuros, como o pátio ou solário na creche *possibilitariam* às crianças “[...] estar em contato com a natureza oferecida, o que na

⁸⁹ Sobre a qualidade do ambiente educativo, o Ministério de Educação elaborou, por meio da Secretaria da Educação Básica, os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, que assinalam: “É importante que já na etapa de programação sejam definidas e incorporadas metas para se alcançar uma ‘qualidade ambiental’ do futuro edifício. Dentre essas metas estão incluídos fatores como saúde e qualidade do ar interior, conforto térmico, conforto visual, conforto acústico, segurança, proteção ao meio ambiente, eficiência energética, eficiência dos recursos hídricos, utilização de materiais construtivos não poluentes e característicos da região, além da consideração do edifício como uma ferramenta de desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas” (BRASIL, 2006, p. 17).

vida moderna torna-se bastante restrito” (BRASIL, 2014, s/p), mas os espaços extra muros também, como podemos perceber na fala da professora de Educação Física da creche e também do gestor do parque urbano:

[...] eu falo da experiência com o brincar também é algo um pouco nesse sentido, assim, de tentar potencializar isso de sair um pouco dos muros da instituição e tentar viver outros campos e aquela coisa da cidade, já levei eles na praia e brinquei na praia. É claro que isso não dá pra fazer sempre porque a gente depende de verbas, mas eu fico pensando que no integral, a professora que tá aqui no integral e essas crianças que ficam aqui o dia inteiro, tinham que ter uma ênfase maior (Entrevista professora de Educação Física do CMEI, agosto/2017).

[...] mas eu penso que hoje o parque é, um direcionamento que eu tenho com a equipe que é o parque ele ser muito mais um ambiente de qualidade de vida e o que seria, seria justamente, a gente trabalha em 3 pilares de atuação aqui no parque: cultura, saúde e educação. Educação é o carro chefe e principalmente com a educação ambiental, eu posso dizer que o parque hoje é o maior pólo de educação ambiental do Estado (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

As próprias Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) também destacam a importância de espaços internos e externos:

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins (BRASIL, 2013, p. 94).

Entretanto, mais que um simples cenário ou um espaço, ou um “contenedor”, os espaços, sejam intramuros ou extramuros, são uma “[...] uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, [...], uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos” (FRAGO, 1995, p. 69, apud FARIA FILHO, 1998, s/p). Em companhia do autor, poderíamos dizer que, assim como uma *cultura escolar* produz uma forma silenciosa de ensino ou uma *moldura*: “Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa” (FABIA FILHO, 1998, s/p) e também simbólica.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e o externo – as fronteiras, o que fica dentro e o que fica fora –, ou seu espaço interno

–, ao abrir ou fechar, ao dispor de uma maneira ou outra as separações e os limites, as relações e comunicações, as pessoas e os objetos, estamos modificando a natureza do lugar. Estamos mudando não somente os limites, as pessoas ou os objetos, mas também o mesmo lugar (FABIA FILHO, 1998, s/p).

A imagem da cerca, quando emerge nas cenas, nas vozes dos entrevistados, na disposição e organização dos espaços e dos brinquedos, nos registros fotográficos e nos documentos analisados, aparece vinculada à “barreira”, “muro”, “caixa fechada”, “grade”, “cercado”, “solário”, “pátio”, “cinturão”, “rede”, “cercadinho”; “cantinho”, entre outros. Tais termos aparecem relacionados à idade, ao gênero, à brincadeira livre, ao discurso da segurança, ao movimento, à tipologia e usos dos brinquedos, aos modos de brincar, e paradoxalmente, vinculada a uma infância mais natural, mais livre, mais próxima à natureza, mais preservada e mediada pela brincadeira e interações – em ambientes culturalmente criados que buscam aproximá-las dos elementos da natureza ou/e são construídos em meio à natureza. Trata-se sempre de uma natureza “retocada”, tal como se retoca uma fotografia, já anunciada anteriormente.

Consideramos que, mesmo as “salas” ou os espaços compreendidos como *confinamento da infância* (BARRETO, 2005), destinadas às crianças na creche, assim como as oficinas já discutidas no eixo anterior, podem ser lidas como cercas, uma vez que dentro delas, assim como a brinquedoteca da creche, fazem cerca à entrada e saída das crianças dos ambientes, impedem, interditam, determinam quais brinquedos e de que tamanhos podem ser utilizados pelas crianças, assim como quais espaços há possibilidade de movimento. Em outras palavras, dentro das “cercas” ou dos “cercados” existem outras “cercas”, tais como as cenas abaixo podem representar:

No espaço da sala do grupo 2/3: Uma professora auxiliar liga um DVD. Uma criança pega um urso cinza, outra fica correndo, cola um colega e diz: tá com você! Algumas crianças estão ainda no tapete, sentadas, à espera de seus pais. A professora diz para a criança que corria: pode parando; *aqui não é o solário para brincar de pique, não tem espaço aqui!* As crianças assistem o DVD da Galinha Pintadinha por quase 10 minutos. Em seguida, a professora pega o balde/urso grande de brinquedos e o abre no colchão (tapete).⁹⁰

[...] Esse momento, que desce do solário, que é o momento que a gente já trocou a roupa, aí já deu água e tudo, a gente geralmente coloca um DVD. A gente não deixa mais espalhar brinquedo, mesmo porque já está na hora, perto da hora de ir embora, até para eles não fazerem muita confusão, às vezes tem alguma criancinha que já está

⁹⁰ Diário de campo: 16/08/2017.

dormindo, então tem uma ou duas que às vezes dorme, então a gente põe ali no cantinho, porque fica todo mundo no mesmo tapete, é um momento que a gente não dá mais brinquedo, a gente deixa eles sentados no tapete, vendo DVD, e aí ficam ali assistindo DVD, e aí um às vezes pega uma boneca, um ainda pega, aí a gente não se importa deles ficaram com uma bonequinha na mão, até o último momento ficam com a boneca na mão, ou usam aquele carrinho de borracha, mas ficam por ali, *mas a gente não deixa a sala inteira correr, brincar não. Fica mais contido esperando a hora de ir embora.* (Entrevista professora regente a grupo 2/3, julho/2017).

A sala de aula, então, se faz reconhecida como cerca. Se apresenta como espaço de ausência de movimento, de contenção, da brincadeira dirigida e, em contraposição, como se não fossem também cercados, o pátio e o solário, nas vozes dos entrevistados da creche, como espaços onde as crianças podem ser mais livres, correr, se movimentar, tal como as cenas abaixo retratam:

Eles brincam de pique bóia, encosta e fala boie, bóia e sai *correndo* atrás do outro, e eles morrem de rir entre eles mesmos. É... agora eles têm umas brincadeiras, *às vezes de correr um atrás do outro que nem a gente sabe o que eles estão brincando* (risos). Simplesmente eles correm um atrás do outro e estão rindo de se acabar, a gente não sabe muito bem qual é a brincadeira, *só sabe que eles estão correndo e rindo e estão se divertindo*, mas não sabemos o nome. O pique bóia é porque a gente já viu eles colocando a mão e dizendo que estão boiando. Então, assim, tirando as brincadeiras dos brinquedos, geralmente é o que eles mais brincam, brincam assim... entre eles. *E tem as preferências dos colegas, então assim, eles já tem duplas preferidas, trios preferidos, né, que já brincam juntos toda vez que chegam no solário, de ficar até de mal quando o outro não brinca... então se aquele coleguinha que sempre brinca com o outro coleguinha, foi para outra parceria, o colega fica com raiva, faz bico, sabe...* (Entrevista professora regente a grupo 2/3, julho/2017).

Na aula da professora de Educação Física, eles vão lá pra cima e é porque justamente a escola, as vezes assim, a professora tá dando aula lá em cima e a outra área, como eles tem o solário que é pra eles, os pequenos... aí então eles ficaram meio que tipo assim, não é que eles não vão frequentar o espaço dos maiores, a professora até leva eles lá mas tem que ser uma coisa que só eles estejam lá, entendeu? Porque aí pra mim não dá risco de assim, de acidentes e quedas e essas coisas e aí então eles ficam mais com o deles mesmo (o espaço) *no solário, porque é mais brinquedo, o escorrega mais baixinho e é tudo mais voltado e pensado neles* e o outro é pros mais altos, mas eles vão e brincam e a gente fica ali assessorando. (Entrevista professora auxiliar grupo 2/3, agosto/2017).

[...] [no solário] mesmo, quando não estão com esses brinquedos (os que eles mais gostam), eles estão brincando de correr, brincando entre eles mesmos, correndo, brincando de pique entre eles, eles inventam

umas brincadeiras de movimento, eles mesmos, né (Entrevista professora regente a grupo 2/3, julho/2017).

Ao mesmo tempo em que aparecem nas vozes dos sujeitos uma demarcação que tais espaços são mais livres para as crianças e que eles as observam – ou cercam mediante o olhar – enquanto brincam, aparecem outras cercas, de maneira ambígua, demonstrando que o brincar livre também é cercado. Essa ambiguidade não apenas concentra um discurso que facilita o domínio e controle – dos adultos – sobre as crianças, seja na forma de uma *cerca* que promete “ausência de riscos”, como também, na aparência de um espaço mais livre, mais natural, permite brincadeiras “mais livres”, mas que também geram exclusão de crianças junto à formação de grupos por afinidade⁹¹, como na cena descrita acima, além de retraimento das relações entre as crianças, considerando os brinquedos e seus tamanhos *adequados* por idade pelos adultos. A *cerca etária* pode ser visualizada tanto no espaço da creche quanto do parque urbano:

Porque isso daí foi uma coisa de um dia eu estava no parquinho, eu observando... que de vez em quando eu saio da sala para observar os usos e venho nos finais de semana também muito aqui observar os usos, aí eu tive uma ideia que o parquinho do formato que ele era ele não atendia todos os públicos, porque as crianças maiores corriam e esbarravam nas menores e as menores se machucavam e os pais ficavam insatisfeitos; e aí nós começamos a procurar, aí chamamos um parceiro e demos esse desafio pra ele pra que ele pudesse pegar o brinquedo maior e fizesse uma proporção em tamanhos menores, aí ele falou que dava e a gente teve a ideia, o parquinho precisava também de mais espaço, então a gente aumentou aquele espaço e cercamos e colocamos ali limitado a criança de 5 anos, por quê? Nessa faixa etária, às vezes a criança ainda está começando a aprender a

⁹¹ A formação de grupos por afinidade, num primeiro olhar, parece ser somente observada no âmbito dos processos de socialização bem sucedidos, mas, já argumentou Adorno (1971) apud Richter e Vaz (2010a) que o preconceito pode fazer parte das reuniões das crianças por “afinidades” já no *Kindergarten*. Os autores chamam a atenção para atitudes de isolamento e exclusão de outros colegas, como por exemplo, frases tipo: “você não é mais meu amigo, portanto não pode mais brincar comigo” são fruto de práticas autoritárias de um coletivo e de submissão, revelando que as crianças também agem cruelmente. Conforme os autores, também Arendt (1997) sugere que, quando os adultos mantêm-se afastados e permitem que as crianças, sozinhas em seus grupos, determinem o que e como fazer, a autoridade é transferida à tirania do grupo. Algumas pedagogias contemporâneas, como a Pedagogia da Infância, vêm valorizando a autonomia infantil e ressaltando termos como cultura de pares e protagonismo infantil. Com Arendt (1997), as crianças não possuem um mundo à parte do adulto, confinadas em seus grupos geracionais numa esfera à parte, pois: “Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar...” (ARENDRT, 1997, p. 230-231).

andar, então não os de 5, mas os de 2, eles querem ficar no parquinho também, então os pais ficam mais reservados ali naquele espaço e evita de justamente... a questão da segurança em primeiro lugar! (Entrevista gestor geral do parque, agosto/2017).

Vou caminhando para o parque e vejo o que não tinha visto semana passada, uma área com uma placa com regulamentos dizendo ser um espaço apenas para crianças até 5 anos (essa área está dentro do parquinho maior). Observo os brinquedos e vejo brinquedos baixos: casinhas baixas de madeira, balanços baixos, brinquedos para crianças se pendurarem, todos de madeira (mais baixos), escorregador mais baixo.⁹²

[...] então, lá na brinquedoteca a gente só levou a nossa turma uma vez, então, da vez que eu fui lá, porque assim, são brinquedos, tem umas cozinhas, *uns brinquedos de menino*, acho que é algo de oficina, não sei, posto de gasolina, que vem uns negócios de conserto, é, cozinha, mais o quê que tinha lá! Não estou muito lembrada porque eu fui uma vez com a turma e aí esses brinquedos, por serem brinquedos menores, pelo tamanho, que a gente sabe que eles colocam no boca, e pela dificuldade deles se reorganizarem, eles não conseguem se reorganizar com aqueles brinquedos, eles ainda não tem essa capacidade de recolocar no mesmo lugar os brinquedos, de onde tiraram, porque né, são todos encaixadinhos, penduradinhos num lugar, dentro de alguma coisa, eles são de montar, então realmente, eles chegavam desmontando aquilo, eles mexem, não tem ainda aquilo da força, então você vê que já desmontaram o negócio, já tiraram do lugar, então para eles recolocarem, por conta disso, a gente não foi novamente, não utiliza muito a brinquedoteca não. Eles começaram a botar brinquedo na boca, a gente teve que... pra gente vigiar menina... são pequenos, tem menino de grupo dois, ainda muito bebê. Então assim, muitos brinquedinhos pequenininhos lá dentro e a gente teve... livro que rasgou... (Entrevista professora regente a grupo 2/3, julho/2017).

Todas essas cercas também constroem. Sob o discurso da brincadeira livre e da liberdade da brincadeira, há também a repressão da natureza interna da criança, de suas atitudes indesejáveis, descontroladas, e que, silenciosamente, são cercadas, controladas, dominadas, negadas:

Dos brinquedos grandes, eles gostam muito da casinha, tanto a casinha como a outra casinha abertinha que é tipo um cestinho, eles gostam muito de brincar ali, tem vez que está quase todo mundo ali dentro (risos) e aí fica complicado, mas porque ali só tem mesmo aquelas casinhas e aquele túnel. Tinham aqueles dois *aviãozinhos* que a gente não tem utilizado porque eles estavam virando de ponta, algumas vezes, a gente tinha que correr para as crianças não baterem a cabeça. Não sei o que dava no avião que eles caíam de cabeça, a gente parou e por conta disso não está usando, mas assim, dos brinquedos grandes,

⁹² Diário de campo: 25/06/2017.

eles gostam de todos, gostam de ficar passando naquele túnel, de subir no túnel, de um lado para o outro, e o túnel é até um lugar que a gente tem que ficar de olho, porque quando entram ali, ali é também local de levar uma mordida. Então qualquer atrito que sai ali, se você não estiver olhando, é fácil para eles se morderem. Mas assim, eles gostam de todos que estão ali, mas gostam muito da casinha e de brincar dentro do cestinho, sentam lá dentro como se fosse uma casinha, que é um cercadinho que tem lá. Brincam também como se fosse uma casinha. Mas como eu disse, eles gostam muito de brincar de casinha, muito com as bonequinhas, de filho, de pai, de casinha mesmo, de dar mamá. Até os meninos falam que vão dar mamá e levantam a blusa, falam que vão dar mamá para a boneca, além de aproveitar o espaço para correr, coisas que eles não vão fazer muito dentro da sala. (Entrevista professora regente a grupo 2/3, julho/2017).

A foto abaixo pode revelar as cercas existentes mesmo no espaço onde “as brincadeiras eram livres” em meio aos brinquedos de plástico criticados pela sua artificialidade, mas opção possível e ali aceitável em função de seu baixo custo:



Foto 11 – Solário da creche investigada. Fonte: autoria própria.

Assim como contribuem para o constrangimento, também o faz para o medo, para a petrificação da conduta, como em uma cena em que duas crianças do grupo 2/3 da creche brigam e a professora diz: *assim não vou dar conta de vocês. Vou colocar vocês no cantinho do pensamento para pensarem um pouco, não pode brigar!* Movimento este que, como afirmam Vaz (2004) e Richter e Vaz (2005), pretende eliminar a natureza disforme, em função da aversão aos descontroles, aos desejos desmedidos, à irracionalidade.

Ademais, a escola é também, lugar de cicatrizes e constrangimentos, proporcionadas por cercas, tal como Benjamin escreve no aforismo *Atrasado*:

O relógio no pátio da escola parecia estar danificado por culpa minha. Marcava a hora “atrasado”. E ao corredor chegava, vindo das salas de aula por onde eu passava, o murmúrio de misteriosas conversações. Do lado de lá das portas, professores e alunos eram amigos. [...] Ninguém parecia conhecer-me, nem mesmo ver-me. Tal como o diabo ficou com a sombra de Peter Schlemihl, também o professor reteve o meu nome no começo da aula. Eu já não ia ser chamado. Trabalhei com os outros em silêncio até o toque da campainha. Mas não havia nisso nada de reconfortante (BENJAMIN, 2012, p. 80).

De todo modo, todas essas coisas que protegem, guardam, interditam, barram, decoram, também separam, agrupam, segregam, constroem, excluem, como é o caso da caixa de brinquedos de um aluno da creche que havia sido diagnosticado com autismo:

Chego na sala e percebo que as crianças estão com uniforme que receberam ontem. A professora reclama que o cesto com brinquedos de Sílvio está vazio e pede para Maycon⁹³ e Patrícia juntarem. Afirma que “estes brinquedos são de Sílvio, não é para colocar junto com os outros”. Percebo a escrita da cesta: Recursos para Sílvio. Há dentro: um brinquedo feito de jornal e revista; um arco de colocar na cabeça; uma cabeça de coruja; dois carrinhos; quatro bolas de diferentes tamanhos; um dinossauro; um copo e um brinquedo que é uma parte de vídeo game de plástico.⁹⁴

Assim como a criança autista é incluída nos intramuros da instituição, exclui-se a possibilidade de compartilhar o brinquedo com o outro, acentuando a diferença, muito mais do que aproximando o “diferente”. A dita natureza lúdica da infância deve ser preservada no parque, na creche, no pátio e na sala, mas cercada até mesmo por brinquedos encaixotados e separados, “para normais” e para “anormais” histórica e culturalmente produzidos.

Todas estas formas de cercar a infância prometendo segurança, ausência ou diminuição de riscos, proteção, etc., podem ser localizadas na creche e no parque não apenas pelas suas muradas, mas também por outras formas de cercar as crianças, como o “passeio monitorado”, a “trilha guiada”, já que percorrer uma trilha no parque urbano sem um guia pode tornar-se perigoso, pois podem estar animais não domesticados e outros perigos, o “cantinho”, os “avisos provenientes de alto-falantes”, as “calçadas”, os

⁹³ Todos os nomes das crianças são fictícios.

⁹⁴ Diário de campo: 03/05/2017.

“brinquedos isolados”, a figura do “técnico de segurança” que faz o *check list* todos os dias, o registro do “fluxo de pessoas que entraram pela roleta”. Enfim, cercas em discursos como: “que sejam previstas barreiras protetoras (guarda-corpo) em locais que necessitem de maior segurança, *sem possibilidade de as crianças escalsem*” (BRASIL, 2006, p. 27, grifos meus).

Trata-se de cercas que compõem e ultrapassam a arquitetura e nos atingem pelo informe escrito, pelo tato e pela audição e que se encontram incorporados a uma suposta forma de relação livre com a natureza, tal como essa foto abaixo pode mostrar:



Foto 12 – Placa sinalizando a necessidade de um guia na trilha. Fonte: autoria própria.

Em nome da segurança, Freud nos convida à reflexão a respeito do domínio da natureza:

Reconhecemos, então, que os países atingiram um alto nível de civilização quando descobrimos que neles tudo o que pode ajudar na exploração da Terra pelo homem e na sua proteção contra as forças da natureza tudo, em suma, que é útil para ele — está disponível e é passível de ser conseguido. Nesses países, os rios que ameaçam inundar as terras são regulados em seu fluxo, e sua água é irrigada através de canais para lugares onde ela é escassa. O solo é cuidadosamente cultivado e plantado com a vegetação apropriada, e a riqueza mineral subterrânea é assiduamente trazida à superfície e modelada em implementos e utensílios indispensáveis. Os meios de comunicação são amplos, rápidos e dignos de confiança. *Os animais selvagens e perigosos foram exterminados e a criação de animais domésticos floresce.* Além dessas, porém, exigimos outras coisas da civilização, beleza “natural”, asseio, ordem.... (grifos meus).

Deste modo, toda promessa de liberdade por meio qual a natureza infantil, sempre citada em nossas fontes, possa se expressar e se conservar, emerge já cercada pela cultura. A criança, escreve Benjamin (2002), não é nenhum Robson Crusoe, assim “[...] não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Nessa direção, cada época também produz uma natureza infantil e um modo de cercá-la. Desde a modernidade, quando a criança recebe o estatuto de indivíduo, quando emerge o quarto infantil, assim como o brinquedo feito especialmente para ela, a escrivantina, a escola para todos, a creche e o parque infantil, ela ganha também uma natureza diferenciada que deve ser conservada em meio a liberdade oferecida pela natureza ambiente. Todavia, desde então, se ampliam as cercas que são também formas de dominação da natureza, e “[...] o que na ilusória textura burguesa se denomina em geral natureza é apenas cicatriz da mutilação social” (ADORNO, 1993, p.84).

Tal mutilação Adorno localiza na criação dos jardins zoológicos, como espaços para entretenimento e educação, fazendo-nos lembrar do parque e da creche. De acordo com o autor, os jardins zoológicos

[...] são organizados segundo o modelo da arca de Noé, pois, desde que eles existem, a classe burguesa aguarda o dilúvio. Fraco pretexto se afigura a utilidade dos jardins zoológicos *para o entretenimento e o ensino*. Eles são alegorias de que um exemplar ou um casal resiste ao destino, que à espécie enquanto espécie está determinado. Daí que os jardins zoológicos, tão excessivamente providos, das grandes cidades europeias atuem como formas degenerativas: mais de dois elefantes, de duas girafas ou de um hipopótamo é prejudicial. Não há também benção alguma nas instalações de Hagenbeck com fossos e sem grades, que atraíam o modelo da arca, ao propor uma salvação que só o Ararat promete. *Negam a liberdade da criatura tanto mais perfeitamente quanto mais invisíveis tornam as fronteiras cuja visão podia atear a nostalgia do espaço aberto*. Comportam-se, relativamente a jardins zoológicos aceitáveis, *como os jardins botânicos relativamente às selvas tropicais*. *Quanto mais puramente a civilização conserva e transplanta a natureza tanto mais inexoravelmente esta fica dominada*. *Pode permitir-se abarcar unidades naturais cada vez maiores e, dentro de tal delimitação, deixá-las aparentemente intactas*, ao passo que antes a seleção e a exploração de porções isoladas testificavam a necessidade de se impor à natureza. O tigre, que, sem parar, vai de um lado para o outro na sua jaula, reflete ainda de forma negativa, com a sua errância, algo de humanidade, mas não aquele que se agita por trás dos fossos intransponíveis. A arcaica beleza da vida animal de Brehm radica no fato de *descrever todos os animais tal como se mostram através das grades dos jardins zoológicos, e sobretudo quando se citam*

naturalistas imaginativos com as descrições da vida animal no estado selvagem. Mas também o fato de que o animal na jaula sofre mais do que nas instalações livres, de que Hagenbeck representa um progresso efetivo da humanidade, diz algo sobre a inevitabilidade do cativo. Eis uma consequência da História. Os jardins zoológicos são, na sua organização autêntica, produtos do imperialismo colonial do século XIX. Floresceram desde a abertura de regiões selvagens de África e da Ásia Central, que pagavam os seus tributos simbólicos com formas animais. O valor do tributo media-se pelo exótico, pelo difícil de encontrar. O desenvolvimento da técnica desalojou assim o exótico. O leão criado na quinta está tão domesticado como o cavalo, submetido há muito a um controle de natalidade. Mas o milénio ainda não chegou. Só na própria irracionalidade da cultura, nos rincões e nos muros, a que ademais se devem acrescentar as valas, torres e bastiões dos jardins zoológicos dispersos por cidades, se pode conservar a natureza. A racionalização da cultura, que abre as suas janelas à natureza, absorve-a de modo cabal eliminando, juntamente com a diferença, o próprio princípio da cultura, a possibilidade da reconciliação. (ADORNO, 1993, p. 106-107; grifos meus)

Para Adorno, a convicção de que a criação dos animais no parque possa superar a injustiça contra eles cometida pelo homem, senão a ele próprio, fazendo emergir uma espécie melhor, nasce da esperança de reconciliação com a natureza que, racionalizada, acaba por aperfeiçoar as cercas que garantem a dominação.

Não é em nome de conforto e segurança – logo, de medo – que se vive cercado na creche e no parque? Assim como os atuais condomínios fechados, com sistemas de vigilância, tanto na educação infantil quando no lazer infantil, as tecnologias mais diversas, juntamente com as diferentes cercas que buscam controlar a criança, geram novas exigências de disciplina e controle, promovidas em nome de uma suposta reconciliação com a natureza.

IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que não há nada de puramente natural no homem [...]; quando dizemos *seja natural, na realidade estamos dizendo: seja o que o modelo cultural transmite*” (STIGGER, 2009, p. 77, grifos meus).

A fim de pensar a infância contemporânea, a educação e o lazer infantil na cidade, a presente tese investigou as relações entre infância e cidade – mediadas pela brincadeira e pelo brinquedo, considerando dois espaços de socialização, quais sejam: uma creche e um parque urbano. Nessa direção, a investigação tomou como objeto dois espaços frequentados pela infância na cidade, no âmbito da educação formal e do lazer.

O trabalho encontrou inspiração teórica em Walter Benjamin, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, autores vinculados à Escola de Frankfurt. Com eles, pode-se compreender a cidade ou a metrópole urbana como lócus das relações entre natureza e cultura, mediada pela técnica, e que, nesse sentido, não necessariamente levou-nos a um aumento das possibilidades humanas, mas talvez, a uma incorporação dos processos reificadores da tecnificação, que alcançam a infância. Nesse ínterim, processos de dominação da natureza, tanto interna quanto externa, se produzem e são produzidos com a vida em sociedade, e é sob esse olhar que foram construídas as três categorias de análise desta tese, retomadas nas linhas que seguem.

Por falar em olhar, já afirmou Benjamin (2017, p. 40) que “[...] as relações recíprocas dos seres humanos nas grandes cidades caracterizam-se por um evidente predomínio da atividade do olhar sobre a do ouvido”⁹⁵. Essa valorização contemporânea da imagem da criança e de si mesmo no *self*, permeada pelo olhar apoiado na técnica da fotografia, no cenário de uma natureza *retocada*, responde pela construção do primeiro tópico de análise, o *aparelho fotográfico*, presente nas relações das pessoas nos espaços, consigo mesmas e com os outros.

⁹⁵ A razão principal para esta afirmação para Benjamin é atrelada aos meios de transporte coletivos. O autor afirma que antes do aparecimento do ônibus, do trem, do bonde no século XIX, as pessoas não conheciam a situação de se encontrar durante muitos minutos, ou mesmo horas, a olhar umas para as outras sem dizer uma palavra.

No segundo tópico de análise, relacionado à presença dos adultos na educação e no lazer, que nesta tese foi condensada na figura do *oficineiro*, foram focalizadas práticas lúdicas estabelecidas nas relações com as crianças nos espaços, onde emerge a brincadeira e o brinquedo e a maneira que essa relação se vincula aos discursos direcionados ao contato e preservação da natureza externa, em especial no parque público.

O terceiro e último tópico de análise apresentado nesta tese, a *cerca*, caracteriza o que vem circundando a infância, os discursos colocados que não garantem que ela mesma seja livre, espontânea e feliz, como se preconiza em políticas, projetos pedagógicos, programas e propostas para o lazer e para a educação infantil.

Em um primeiro momento, identificam-se nesses dois lugares onde a investigação foi realizada, a premissa indiscutível sobre a importância da brincadeira (considerada como livre, espontânea ou meio natural de aprendizagem) e do brinquedo na vida das crianças, ambos apresentados, nas vozes dos atores investigados, como fenômenos e elementos naturais à infância.

Como apresentado na introdução e no decorrer da tese, essa valorização atual à brincadeira na infância ganhou e vem ganhando expressividade em diferentes discursos, tanto para os sujeitos entrevistados, quanto nas políticas públicas de educação e lazer para a infância: “O brincar deve ser expressão permanente das experiências vividas pelas crianças, seja ela dentro ou fora da sala de aula” (VITORIA, 2006, s/p). As crianças “[...] precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (BRASIL, 2013, p. 94), sugerindo uma maior proximidade com a natureza e seus elementos.

Tanto essa valorização de uma infância mais feliz, que deve brincar em diferentes espaços, especialmente ao ar livre, quanto um valor vinculado aos benefícios da natureza e seus elementos já ganhavam força nas formulações de Rousseau, o qual não somente determinou à natureza um valor benevolente na formação da criança – contra os artificios da cultura –, mas também um valor à linguagem sem palavras dos sentimentos “naturais da infância” contra as armadilhas da linguagem mais elaborada. Dirá Gagnebin (1997) que:

[...] em vez de corrigir a natureza infantil e de querer, o mais rapidamente possível, a tomar adulta, o educador do Emilio deve, pelo contrário, escutar com atenção a voz da natureza na criança, ajudar seu desenvolvimento harmonioso segundo regras ditadas não pelas convenções sociais, mas oriundas da maturação natural das faculdades infantis (GAGNEBIN, 1997, p. 178)

[...] mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular (GAGNEBIN, 1997, p. 171)

O *infans* não é mais [depois de Rousseau], pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas sim, muito mais, o testemunho precioso de uma linguagem dos sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana (GAGNEBIN, 1997, p. 179).

Rousseau elaborou uma reflexão filosófica que caminha com a pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua bondade natural, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido. Expressão dessa pedagogia pode ser encontrada nos discursos que fazem crítica às rotinas escolares, estas que não assegurariam, por conta de sua artificialidade e arbitrariedade, por exemplo, a ideia de uma infância feliz, as brincadeiras espontâneas e livres ao ar livre e o ritmo peculiar e *natural* de cada criança.

A respeito da natureza externa, Gagnebin (1997, p. 179) descreve que, para Rousseau, as crianças devem ser afastadas do mundo *artificial* da cultura, isolando-as, por exemplo, numa bela propriedade de campo, num sítio, que se atualizaram nos modernos Jardins de Infância, e, mais recentemente, nas escolas alternativas, avessas aos bancos escolares, onde as crianças podem se desenvolver natural e harmoniosamente, em constante proximidade com a natureza harmoniosa (artificialmente harmonizada), mas distanciada de todo primitivismo, pois Rousseau não considerava, nem desejava retomar, o estado primitivo presente nas tribos selvagens do Novo Mundo (SOARES, 2015).

Diante dessas palavras iniciais, parece haver, ainda hoje, um alargamento de *lamentos anti-urbanos* – presentes em séculos passados, ainda que com razões diversas, uma espécie de desejo de progresso na cidade e lamento pelas perdas provocadas pela civilização, assim como tentativas de reconciliação com a natureza, que se repetem, se transformam, se atualizam, se ampliam em políticas e programas de lazer e de educação, expressas na construção de parques, de hortas, de vivências específicas para crianças em

espaços ao ar livre e que apresentem a possibilidade de um contato com elementos da natureza, sejam eles: areia, ar, madeira – ainda que racionalizada em forma de bancos e brinquedos –, confirmando o que na tese denominamos de natureza *retocada*. Expressão que toma fôlego em diferentes projetos atuais, sejam pedagógicos ou provenientes de políticas públicas, como é o caso da Calçada Verde, que busca orientar as pessoas a substituírem o piso de suas calçadas por grama ou plantas herbáceas (VITÓRIA, 2019).

Essas tentativas de aproximação à natureza, que expressam uma aparente reconciliação, ganham também materialidade nas propostas de educação ambiental no parque, argumentada com maior ênfase no eixo destinado ao ofício do *oficineiro*, nos discursos dos entrevistados, em seus planejamentos, com suas práticas pedagógicas que remetem a uma educação *para* a natureza e *na* natureza, ou para o desejo de uma espécie de simbiose, de mistura, de diluição nela.

Esse retorno (ou sua tentativa) à natureza parece se atualizar, não mais concentrados em banhos de mar ou no poder de cura da natureza e seus elementos, como em séculos passados, mas principalmente a partir de práticas educativas de contato e preservação à natureza (porém não qualquer uma, mas aquela *retocada*), premissas encontradas nos atuais documentos brasileiros, nas pesquisas que primam por uma educação à natureza (DOMINGUES et al., 2010; TIRIBA, 2017), naquelas que sobressaem o discurso de uma natureza que talvez já não se percebe domesticada, apontando a necessidade da natureza estar mais evidente na escola, todavia, condicionada a um controle ou a sua dominação: “[...] animais presos em gaiolas ou cercados, que não arranhem, biquem ou tenham odores fortes; areia que não suje nem contenha micróbios; árvores que sombreiem mas não soltem folhas ou atraiam insetos, e nas quais as crianças não devem subir por uma questão de segurança” (ELALI, 2003, p. 315); e também nos dados desta tese, em especial no parque, com a valoração à natureza sob as orientações de uma educação ambiental e de práticas de lazer em meio a/com elementos entendidos como naturais.

Dessas tentativas de contato com a natureza, a justificativa principal, conforme vimos ao longo da tese, se apoia no argumento de que a vida moderna – na cidade – provocou e provoca um afastamento do convívio mais próximo com o mundo *natural*, impedindo “relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza” e que muitas crianças ficam em “confinamentos entre quatro paredes, tanto em creches quanto em

apartamentos, do que decorre, portanto, “[...] a necessidade de áreas verdes nos grandes centros [...] [ser] tão importante que não podemos prescindir de nenhum espaço que possa oferecer essas áreas, e especialmente os espaços formais de educação deverão ocupar tal lacuna” (BRASIL, 2014, p. s/p).

Há ainda, na mesma corrente, ou seja, de denúncia ao cotidiano vivido atualmente pelas crianças na vida urbana, aqueles que consideram que há o desejo inato da criança de estar ao ar livre, e seu interesse pelos animais, pela água, pela terra revelariam a necessidade e a satisfação de estar no lugar que lhes é de origem: a natureza, portanto, uma educação que inclua as crianças como protagonistas, na perspectiva de respeito aos direitos, entre eles, à natureza (TIRIBA, 2017).

Nessa denúncia ao cotidiano vivido atualmente pelas crianças na cidade, esse esforço de reaproximação talvez não tenha fim, exatamente porque, como nos lembra Adorno (1993, p. 106), “[...] quanto mais puramente a civilização conserva e transplanta a natureza, tanto mais inexoravelmente esta fica dominada”.

O encontro com uma natureza interna ao urbano, mostra, antes, que ela é fruto de devastação, ainda que reflorestada ou *retocada*, a servir de cenário para as tantas fotografias realizadas, especialmente no parque urbano, numa tentativa, talvez, de capturar, mediante o aparelho, algo da natureza que não se pode agarrar, que escape da sua dominação em nome do progresso da vida civilizada. É exatamente nesse cenário supostamente “natural”, como o parque, onde existe o discurso de distanciamento das crianças das tecnologias em geral que, o aparelho celular e outras tecnologias se mostraram presentes nas relações entre adultos e crianças.

À criança frequentemente capturada pelo click é requerido um sorriso, que se empenha em registrar e oferecer a imagem de uma infância feliz idealizada, aquela que Gagnebin (1997, p. 181) diz ser, para o adulto, “[...] a caricatura da felicidade impossível: vestida de feliz, isenta de fadigas do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada”.

Isso nos faz identificar a possibilidade de existência de uma infância que não é real⁹⁶, mas que clama por ser realizada e que só pode ser retida ou incorporada por

⁹⁶ Destaca Benjamin em *Pequena história da fotografia*: “a natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar” (BENJAMIN, 2012, p. 80), mostrando que a fotografia pode significar a construção de um vestígio de uma imagem idealizada de infância irreal.

imagens fotográficas, nos mostrando a distância que dela nos separa e o quanto não somente somos, mas nos *mantemos* rousseauianos, ao exigirmos retratos de uma infância como “paraíso perdido, mas próximo”, talvez porque precisamos da imagem de uma criança feliz e inocente para podermos acreditar que “a inocência infantil é a garantia da transparência interior”.

Numa época de ‘desencantamento’ (*Entzauberung der Welt* de Max Weber) como a nossa, numa época que não consegue mais crer nem na vida depois da morte, nem no progresso histórico, nem na emancipação da sociedade, esforçamo-nos para, pelo menos, acreditar ainda na possibilidade da felicidade individual. [...] E mesmo que nossa vida adulta profissional, social e sentimental seja decepcionante e frustrante, no mínimo devemos ser pais amorosos, abnegados, companheiros, enfim, pais (sobretudo mães!) exemplares, como se, de repente, no reino encantado da infância e da filiação, pudéssemos nos livrar das mágoas e das insuficiências que carregamos na existência restante (GAGNEBIN, 1997, p. 180).

As crianças não somente são solicitadas a sorrir, como são frequentemente interrompidas durante suas brincadeiras, hoje outorgadas como um direito, para os clicks fotográficos que as emolduram num ambiente artificialmente natural ao ar livre, com brinquedos *antinaturais*, de madeira reaproveitada. Ao ser fotografada em um cenário supostamente natural, retida por frequentes clicks fotográficos, revela-se, junto a isso, o modo como hoje somos produtores e consumidores compulsivos de imagens instantâneas. Essa necessidade de representação fotográfica talvez acabe por revelar a natureza compulsiva da qual não se pode escapar e que emerge da própria emancipação radical da natureza: “[...] a própria natureza, irreconciliada e alienada de si mesma” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 21). Para os autores, o pensamento (mas também a fotografia como representação, talvez possamos dizer),

[...] cujos mecanismos de compulsão refletem e prolongam a natureza, também se reflete a si mesmo, em virtude justamente de sua consequência inelutável, como a própria natureza esquecida de si mesma, como mecanismo de compulsão. É verdade que a *representação* é só um instrumento. Pensando, os homens distanciam-se da natureza a fim de torná-la presente de modo a ser dominada. Semelhante à coisa, à ferramenta material – que pegamos e conservamos em diferentes situações como a mesma, destacando assim o mundo como o caótico, multifário, disparatado do conhecido, uno, idêntico – o conceito é a ferramenta ideal que se encaixa nas coisas pelo lado por onde se pode pegá-las. Pois o pensamento se torna ilusório sempre que tenta renegar sua função separadora, de distanciamento e objetivação. Toda união mística permanece um

logro, o vestígio impotentemente introvertido da revolução malbaratada. (HORKHEMIER; ADORNO, 1985, p. 21).

Tornar a natureza presente ao capturá-la mediante a fotografia é também um gesto repetitivo estimulado nas políticas educacionais para a infância e sempre presente nas ações do oficinairo que registra as atividades, principalmente no parque, comumente atreladas à datas comemorativas que se repetem de acordo com a história oficial, saudando, conforme o calendário, as árvores, os índios, os negros, as crianças, com propostas efêmeras, passageiras, caracterizadas como oficinas e agora disponibilizadas em editais públicos, que funcionam ao modo *doing things and going places* (ADORNO, 1993, p. 130), característico da indústria cultural. Nas horas aparentemente reservadas à liberdade, exercitam o comportamento do sujeito como um membro da massa, regulando sua existência individual com diversão organizada, ao modo do parque de diversões tal como descrito por Benjamin (2012): “O que o parque de diversões inventa com os seus pratos giratórios e outras distrações não é mais do que uma amostra da domesticação a que também é submetido o operário não especializado na fábrica” (BENJAMIN, 2012, p. 129). Nessa direção, talvez possamos dizer que a educação ambiental nas divertidas e lúdicas oficinas propostas para as crianças, “embaixo das árvores” e não “embaixo de um teto”, como dito em entrevista, muito mais que oferecer uma possibilidade de conhecer e refletir algo sobre a (dominação da) natureza, configure também uma amostra da domesticação da natureza a que submetemos as crianças, seja no lazer, seja na educação. Nesse contexto, as tentativas de reconciliação com a natureza – em ambientes naturais criados culturalmente como as praças infantis, no parque e na creche investigada, na produção de canteiros pela cidade de Vitória, onde a maioria das espécies utilizadas é produzida nos viveiros da Prefeitura quando “[...] a germinação das plantas e processos de fabricação já não parecem processos distantes” (BENJAMIN, 2017, p. 206), acabam por aperfeiçoar as cercas que garantem a dominação, tanto externa quanto interna (o corpo, as pulsões, os desejos).

A cerca, terceiro tópico de análise deste trabalho, merece ganhar relevo diante da hesitação das palavras do gestor do parque investigado ao referir-se à área reflorestada que impede a visão da grande indústria, dizendo tratar-se de “*uma barreira natural para esconder, esconder não, a palavra não é esconder, para bloquear a sensação de...*”, apontando para o argumento de que nem a educação e nem o lazer nos libertam da dominação externa, mas também interna da natureza.

A natureza *primitiva, não retocada*, ainda que silenciosamente, instala a cerca, e com ela, expõe o perigoso, o selvagem, o caótico, a destruição, o não governável, o que se deve, afinal, bloquear, esconder para viver em sociedade, mas que deixa seus escombros, seus restos. Contornados pelas cercas muito bem delimitadas, estão o medo, a dor, a fragilidade do corpo, a violência própria presente na natureza e a própria violência contra ela, graças a qual a identidade pode ser construída, mas, ao mesmo tempo, frustrada pela dominação (ZAMORA, 2008).

Diante de todos os elementos aqui expostos podemos sugerir que a busca por uma reconciliação do homem com a natureza e seus elementos, reforçada pelas fontes em toda a tese na forma de lamentos anti-urbanos e mediatizados pela técnica, acaba por fabricar, na contramão, uma relação danificada, que apazigua e, ao modo da indústria cultural (também ela um mecanismo de falsa reconciliação entre indivíduo e sociedade), não sublima, mas reprime. Discursando sobre a natureza, ofertando produtos naturais e espaços naturais, preservando e clicando uma natureza infantil bondosa e brincante, ou, de outro modo, expondo repetidamente a natureza retocada como objeto do desejo, o que acabamos por fazer não é mais que, como escrevem Horkheimer e Adorno (1985, p. 66), “[...] exercitar o prazer preliminar não sublimado que o hábito da renúncia há muito mutilou e reduziu ao masoquismo”, pois assim como as inúmeras fotografias produzidas na natureza sobre as crianças, “[...] a promissória sobre o prazer, emitida pelo enredo e pela encenação, é prorrogada indefinidamente” (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 0066)

A equação entre natureza, desenvolvimento técnico e progresso não necessariamente levou ao progresso da humanidade como gênero e não nos reaproxima da primeira. Bassani e Vaz (2008, p. 101) lembram que a técnica, como dominação da natureza, “[...] engendra um profundo esquecimento do sofrimento da nossa própria natureza, provindo sua força justamente pela cegueira”. E que esse “esquecimento do sofrimento humano não é outro senão o próprio percurso da constituição do sujeito esclarecido e, de forma mais geral, do pensamento racional”. Em outras palavras, na busca por um reencontro com natureza, a técnica é desenvolvida e aperfeiçoada para o domínio e subjugo da natureza, “tornando-se a tal ponto emancipada que ela se confronta, como uma espécie de segunda natureza, contra o homem” (BASSANI; VAZ,

2008). Trata-se, sempre ainda, de uma falsa reconciliação que se atualiza e atualiza a tecnificação dos hábitos, dos gestos, dos corpos, dos sentidos.

Assim como na imagem da capa desta tese, poesias/livros penduradas na árvore prometem possibilitar um contato *natural* com a natureza, numa tentativa de aproximação ou diluição, a relação que construímos com esta mesma natureza em nossa volta é modificada e nossa relação com ela também é alterada, poderíamos dizer, *tecnificada*.

[...] A medida que cresce a capacidade de eliminar duradouramente toda a miséria, cresce também desmesuradamente a miséria como antítese da potência e impotência” (HORKHEIMER e ADORNO, 1985, p. 20).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. **Minima Moralia**: reflexões sobre a vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor. W. **Introdução à Sociologia da Música**: doze preleções teóricas. São Paulo: UNESP, 2011.

ANJOS, Aline Rodrigues Oliveira dos. **O percurso da Educação Física na Educação Infantil no município de Vitória/ES**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

ARCE, Alessandra. **Lina, uma criança exemplar!** Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 20, p. 107-120, ago, 2002. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 nov. 2018.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 4. ed. Perspectiva Editora: São Paulo, 1997.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BARRETO, Maria Raquel. Tempo e espaço escolares: o (des) confinamento da infância. In: 28ª Reunião Anual da ANPED. Uberlândia/MG. **Anais... Minas Gerais**. 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT13/gt13423int.rtf>. Acesso em: 17 jun. 2019.

BASSANI, Jaison José; RICHTER, Ana Cristina. **Ensinar**. Florianópolis, 2018 (mimeo).

BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Técnica, Corpo e Coisificação: notas de trabalho sobre o tema da técnica em Theodor W. Adorno. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 102, p. 99-118, jan./abr. 2008.

BASSANI, Jasion, VAZ, Alexandre. Indústria Cultural. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs). **Dicionário crítico de educação física**. 2. ed.rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008, p. 239-242.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Retrotopia**. Tradução Renato Aguiar. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: rua de mão única. 4. ed. São Paulo: Brasiliense; 2000.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única – Infância Berlinense: 1900.** Ed. e tradução João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENJAMIN, Walter. **A Hora das Crianças: Narrativas Radiofônicas.** Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Baudelaire e a modernidade.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BENTO, Gabriela. Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade. **Investigar em Educação - II^a Série**, n. 4, p. 127-140, 2015.

BOLLE, Willi. **Fisiognomia da Metrópole Moderna: representação da história em Walter Benjamin.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento.** Ano 6. N. 12. 2000.

BRACHT, Valter. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 147-172.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, CNE, 2017.

BRASIL. **Programa Brincando com o Esporte.** Ministério do Esporte. Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social. Diretrizes. Brasília: ME, SNELIS, 2018.

- BRITO, Stéphaney Vieira et al. Brincando e aprendendo: aprimorando o desempenho escolar e comportamento de crianças através de aulas de reforço de educação física escolar integradas ao conteúdo escolar. **Licere**, v. 20, n. 1, mar. 2017.
- CAETANO, Ana. Práticas fotográficas, experiências identitárias: a fotografia privada nos processos de (re)construção das identidades. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 55, pp.69 -89, 2007. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0873-65292007000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2019.
- CAFÉ, Ângela Barcellos. O jogo lúdico na escola de Ensino Básico. **Licere**, v. 21, n. 4, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1923>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- CARDOSO, Adriana Christina Nascimento Jardim Cardoso. **O impacto social do Programa Bolsa Família nas famílias do CMEI Dom João Batista da Motta e Albuquerque**. Monografia (Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social). UFES: Vitória, 2017.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática: São Paulo, 2000.
- COTES, Marcial Jorge, MARINHO, Alcione, SANTOS, Priscila Mari. Formação em educação física e a educação ambiental na escola. In: FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J., (orgs.) **Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física** [online]. Ilhéus, BA: Editus, pp. 85-110, 2016.
- CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.
- DAGNINO, Renato; ROMÃO, Wagner; BEZERRA, Rogerio. Universidades: Future-se aporte de recursos e empresas. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SOUZA, E. C. (org.). **Dossiê Considerações sobre a política de formação dos profissionais da Educação e o Programa Institutos e Universidades empreendedoras e inovadoras**. Salvador: Anfope, agos. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2M9GWjn>. Acesso em: 5 set. 2019.
- DALBEN, André. Práticas educativas em uma natureza-jardim: a educação extraescolar da cidade de São Paulo, seus parques infantis e colônias de férias. In: **Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana**. Soares, C. L. (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- DANAIOLOF, Kátia. **Crianças na trama urbana: a educação do corpo na São Paulo dos anos 1930**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/UNICAMP: Campinas, 2006.
- DERATHÉ, Robert. O racionalismo de Jean-Jacques Rousseau. **Cadernos de Educação/FaE/PPGE/UFPel** (Pelotas), v. 41, p. 7-31, jan/fev/abr. 2012.
- DEMONER, João Alexandre; GOMES, Ivan Marcelo; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; ALMEIRA, Ueberson Ribeiro; ALMEIDA, Felipe Quintão. **Esporte na**

Cidade: novos espaços, novos objetos... Uma nova paisagem em Vitória (1896-1940). **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.4, dez/2012.

DOMINGUES, Soraya Corrêa et. al. **Um estudo crítico da relação entre ser humano e natureza: possibilidades para a fundamental de uma “Educação Ambiental”**. Revista Digital – Buenos Aires, Ano 15, n. 143, abr. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd143/um-estudo-critico-da-relacao-entre-ser-humano-e-natureza.htm>. Acesso em: 23 out. 2019.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FARIA, Bruno de Almeida. **As relações de reconhecimento social na cultura escolar: um caminho para a compreensão da construção das identidades docentes**. 2012, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v8n2/19047.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 141-159, jan. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010. Acesso em: 12 jul. 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**. Brasília, v.5, n.9, 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/17>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FOGARTY, Philippa. O poder de fazer intervalos do trabalho ao ar livre. **BBC News - Brasil**. 29 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-48043775>. Acesso em: 02 jun. 2019.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo**, v.5, n.8, jan/jun, 2017. Disponível em: <<http://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220/177>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GAGNEBIN, J. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Mago Ed. Rio de Janeiro: 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do Conceito de Mimesis no Pensamento de Adorno e Benjamin. In: GAGNEBIN, J. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Mago Ed. Rio de Janeiro: 1997.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONCALVES, Daienne; RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José. História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Porto Alegre, v. 39, n.4, p. 362-370, dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892017000400362&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 dez. 2018.

GOMES, Christianne Luce. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir de análise de experiências institucionais (1926-1964). Tese (Doutorado). PPGE/UFMG: Belo Horizonte, 322p., 2003.

GRZEBIELUKA, Douglas; KUBIAK, Izete; SCHILLER, Adriane Monteiro. Educação ambiental: a importância deste debate na Educação Infantil. **Rev. Monografias Ambientais – REMOA**, UFSM/Santa Maria, v. 13, n. 5, p. 3881-3906, dez. 2014.

HISSA, Cássio E. Vianna; NOGUEIRA, Maria Luísa M. Cidade-corpo. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 54–77 jan. / jun. 2013.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor. W. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JAY, Martin. **A Imaginação Dialética**: A história da Escola de Frankfurt. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

JORGE, Thiago Perez; VAZ, Alexandre Fernandez. Vida na natureza para alunos do Ginásio Santa Catarina: o piquenique como cultura modernizadora em Florianópolis (1906-1918). **INTERthesis**, Florianópolis, v.13, n.1, p.75-94, jan-abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2016v13n1p75/31420>. Acesso em: 20 abr. 2019

JÚNIOR, Carlos Herold. O escotismo, a vida urbana e a natureza na educação do corpo nas primeiras décadas do século XX. In: **Uma educação pela natureza**: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Soares, C. L. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 9-45.

KOWALSKI, Marizabel; PEREIRA, Deyliane Aparecida Almeida. O ensino do jogo na perspectiva do lazer. In: X Seminário “O lazer em debate”. ISAYAMA, H. F.; OLIVEIRA, L. M. F.; SOUZA, T. R.; SILVA, S. R., **Anais...**, Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2009, p. 39-43.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LAGUNA. **Secretaria Municipal de Laguna**. Fundação Lagunense de Cultura. Edital de Credenciamento n. 02/2018, 2018. Disponível em:

https://static.fecam.net.br/uploads/656/arquivos/1295910_credenciamento_02_18_flc_s emana1.pdf

LEARDINI, Eleusa Maria Ferreira. **Um estudo sobre a qualidade do ambiente educativo da creche**. 2015. 133f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, SP/Campinas, 2015.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Rev. Estudos e pesquisas em Psicologia**. UERJ/Rio de Janeiro. Ano 7. N. 1, 2007, p. 78-88.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. O brinquedo como médium de comunicação e ludicidade das crianças: contributos para a compreensão dos brinquedos. **Laplage em Revista** (Sorocaba). PPGED/UFSCar. vol.4, p. 172-180, set/dez. 2018.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. A educação pela natureza para a vida boa. In: **Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana**. Soares, C. L. (org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 1-7.

MARCÍLIO, Maria L. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARQUES, Maria José. **A figura do professor com contrato temporário: um estudo de caso no colégio Liceu do Conjunto Ceará**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2006.

MASSA, Mônica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender/ Cad. de Filosofia e Psicologia da Educação** (Vitória da Conquista), Ano IX, n. 15, p. 111-130, 2015.

MATTEDI, Ana Paula da Vitoria. **Análise da Atividade: Criações em Trottoir** - Estrelando as Noivinhas do Parque Moscoso. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional/UFES: Vitória, 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MILSTEIN, Diana. **La investigación etnográfica, las infancias y los derechos de los niños y las niñas**. Conferencia - III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional bajo el lema “Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI”, Universidad Nacional de Luján, Argentina, 2011. Disponível em: <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/06/Milstein.pdf>

MORAES, Cláudia Emília Aguiar. **A educação do corpo à Beira-Mar: esporte e modernidade na Ilha de Santa Catarina (1857-1932)**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC: Florianópolis, 2017.

- PASQUAL, Camila Marcelina. **O subúrbio na narrativa de João Antônio**. Tese (Doutorado em Literatura) Programa de Pós-Graduação em Literatura/UFSC: Florianópolis, 2011.
- PICCOLLI, Josiana. **O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC: Florianópolis, 2015.
- PORCHEDDU, Alba. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação, desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v 39, n, 137, p. 661-684, maio/ago. 2009
- PRADO, Michele Monteiro. A modernidade e o seu retrato: imagens e representações das transformações da paisagem urbana de Vitória/ES: 1890-1950. **Cadernos de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo, v. 3, p. 87-102, 2004.
- PUCCI, Bruno. Indústria Cultural hoje: apresentação. In: Congresso Internacional A Indústria Cultural hoje. Piracicaba. **Anais...** Piracicaba/São Paulo, 2006.
- RAMOS, Maria Helena Rauta; ATAÍDE, Soraya Gama de. Luta pela preservação ambiental: dilemas e contradições. **Revista Katál.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 186-195, jul./dez. 2013.
- RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**, v. 26, n. 3, p. 79-93, mai. 2005.
- RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, v.16, n.1, p. 53-70, jan/mar. 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/7565>. Acesso em: 15 jun. 2019.
- RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Momentos do parque em uma rotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a02.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.
- RICHTER, Ana Cristina. **Biopolítica e Governamentalidade na infância**: uma leitura das políticas educacionais contemporâneas. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013.
- RICHTER, Ana Cristina. **Estética, Corpo, Linguagem e Educação na Infância**: Theodor W. Adorno e Walter Benjamin. (Relatório de atividades desenvolvidas de pós-doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2016 (no prelo).
- RIO DE JANEIRO. **Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro**, 2019. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/portaldeconcursos/home>. Acesso em: 03 jun. 2019.

- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. (Orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROSA, João Carvalho Ribeiro Trinité. **Porque tiramos fotografia?** 2008, 88f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura. Programa em Teoria da Literatura. Faculdades de Letras/Universidade de Lisboa, 2008.
- ROUANET, Sérgio Paulo. **Édipo e o Anjo**: Itinerários Freudianos em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- SANTOS, Samuel. **A intervenção no lazer na política de segurança pública**: a construção de saberes de oficineiros no Programa Fica Vivo. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer/Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, Belo Horizonte, 2013.
- SANTOS, Francisco Coelho dos. As Faces da Selfie: revelações da fotografia social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. UFMG/Belo Horizonte, v. 31, n. 92, p. 1-16, out. 2016.
- SENNETT, Richard. **Construir e Habitar**: ética para uma cidade aberta. Tradução de Clóvis Marques – 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- SIBILIA, Paula. **O show do eu**: A intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- SILVA, Iolanda Fernanda de Almeida Silva. **A ludicidade no processo de ensino aprendizagem na educação física no ensino infantil**: uma revisão de literatura. 2017, 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Centro Acadêmico de Vitória, Universidade Federal de Pernambuco/Vitória de Santo Antão, 2017.
- SOARES, Carmen Lúcia. Uma educação pela natureza: o método de educação física de Georges Hébert. **Rev. Bras. Ciênc Esporte**, v. 37, n. 2, p. 151-157, 2015.
- SOARES, Carmen Lúcia. Três notas sobre natureza, educação do corpo e ordem urbana (1900-1940). In: **Uma educação pela natureza**: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana. Soares, C. L. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 9-45.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SOUZA, Artur Gomes de. **Professor Temporário**: situações da docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017). Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC: Florianópolis, 2018.
- STEMMER, Marcia Regina Goulart. Educação infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, A; JACOMELI, M. R. M. (Org.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

- STIEGLER, Bernd. Walter Benjamin e a fotografia. In: MACHADO, C. E. J.; MACHADO JR., R.; VEDDA, M. (Org.). **Walter Benjamin: experiência histórica e imagens dialéticas**. 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- STIGGER, Marco Paulo. Lazer, Cultura e Educação: possíveis articulações. **Rev. Brasileira Ciências do Esporte (RBCE)**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 73-88, jan. 2009,
- TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.
- TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 3, n. 1, p. 72-86, jan/abr. 2017.
- TAVARES, Johelder Xavier; NANDOLPHO, Sandro. A escola no parque: processos de institucionalização da educação infantil na cidade de Vitória (ES) na segunda metade do século XX. In: VI Congresso Brasileiro de História da Educação: Invenções, tradições e escritas da história da educação no Brasil, 2011, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES. **Anais...** Vitória, ES:UFSC, 2011.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Corpo, Natureza e Cultura em um projeto de educação no meio rural. **Motrivivência**, n. 15, p. 1-10, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5595/5357>. Acesso em: 08 out. 2019.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Escolarização, indústria cultural e processos de subjetivação contemporânea. In: Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação, 2004, Piracicaba. **Anais...** Piracicaba, 2004, p. 1-10. CD-ROM.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Subjetividade, memória, experiência: sobre a infância em alguns escritos de Walter Benjamin e Theodor W. Adorno. **Educação em Revista** (Marília), Marília, v. 6, p. 51-66, 2005.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Reflexões de passagem sobre o lazer: notas sobre a pedagogia da Indústria Cultural. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 1, p. 13-26, jan/jun. 2006a.
- VAZ, Alexandre. Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin. In: SOARES, C. L. (Org.). **Corpo e história**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006b, p. 43-60.
- VAZ, Alexandre Fernandez. Educação, experiência, sentidos do corpo e da infância - um estudo experimental em escritos de Walter Benjamin. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (Org) **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Editora Cultura Acadêmica. Marília. 2010, p. 35-51.
- VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, E. de O. **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- VENCO, Selma. Situação de quasi-uberização dos docentes paulistas? **Revista da ABET**, v. 17, n. 1, 2018. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/abet/article/view/41167/2062> 7>. Acesso em: 18 ago. 2019.

VERDI, M. M. **Da haussmanização às cidades saudáveis: rupturas e continuidades nas políticas de saúde e urbanização da sociedade brasileira do início e final do século XX.** Tese (Doutorado em Enfermagem) Programa de Pós Graduação em Enfermagem – Filosofia da Saúde da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

VILLARET, Sylvain. Naturismo e educação corporal (fim do século XIX e início do século XX): uma “natureza” em movimento. In: **Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana.** Soares, C. L. (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 69-90.

VITÓRIA. **A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar.** Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação. Gerência de Educação Infantil, 2006.

VITÓRIA. **Plano Municipal de Educação de Vitória** (Lei n. 8829/2015). Câmara Municipal de Vitória, 2015. Disponível em: <http://camarasempapel.cmv.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/L88292015.html>. Acesso em 22 de maio 2019.

VITÓRIA. **Análise Situacional dos parques públicos do município de Vitória.** Análise dos relatórios de fiscalização – Região I. Câmara Municipal de Vitória, s/d. Disponível em: http://www.fiscalizavitoria.com.br/cmynet/arquivos/fiscalizacoes_relatorios_analiticos/144517100915Regia771o%20I%20-%20Caderno%205%20%20Meio%20Ambiente.pdf. Acesso em 28 out 2018.

VITÓRIA. **Prefeitura Municipal de Vitória**, 2019. Disponível em: <http://vitoria.es.gov.br/cidade>. Acesso em: 05 jun 2019.

ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan; BASANI, Simone Stroka; ARALDI, Marizete. Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial de uma instituição de educação infantil. **Rev. Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 245-260, jul/dez. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1668>. Acesso em 25 jul. 2019.

ZAMORA, José Antônio. **Th. W. Adorno: pensar contra a barbárie.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2008.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Sobre a atualidade do conceito de Indústria Cultural. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 54, p. 9-18, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5265.pdf>. Acesso em 09 out. 2019.

APÊNDICE I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada: **o lugar e tempo da brincadeira e do brinquedo no contemporâneo: da educação infantil ao parque.**

O **objetivo** do estudo é investigar como as crianças se desenvolvem e vivenciam sua infância, a partir de suas relações com a brincadeira e o brinquedo disponível no espaço, ambos mediados pelos adultos presentes. A pesquisa será realizada no CMEI Dom João Batista da Motta e Albuquerque e em um (a) parque/prça público (a) urbano (a). A pesquisa trará importantes contribuições para a compreensão de tais objetivos específicos: como as crianças atualmente brincam e criam suas brincadeiras? Como é a relação delas com os brinquedos disponíveis no espaço? Como é a relação criança-criança diante das brincadeiras mediadas pelos professores ou criadas por elas próprias? Os dados da pesquisa serão coletados através da observação participante da pesquisadora, registrada em blocos de nota e registros fotográficos, que serão realizados de maneira a não permitir a identificação da criança. As observações acontecerão no período vespertino na unidade educacional até o mês de dezembro de 2017 e no (a) parque/prça público (a), aos sábados, pela tarde.

A qualquer momento você poderá desistir da participação de seu filho (a) e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Além disso, informamos que você não terá despesas nem será remunerado pela participação de seu filho (a) nesta pesquisa. Caso haja alguma despesa para a participação nesta pesquisa, você será comunicado e ressarcido.

Seu filho (a) será comunicado e esclarecido sobre a participação na pesquisa no primeiro encontro a ser realizado, com a presença da diretora da unidade de ensino e do professor responsável pela turma. Conforme Resolução n. 510 de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, o registro deste procedimento e do assentimento das crianças por meio de sua expressão oral (referente às crianças atendidas no CMEI) será realizado sob a forma de filmagem.

Os **riscos** e **desconfortos**, ainda que mínimos, podem ser perspectivados como a comunicação das crianças investigadas aos pais ou aos professores por sentir-se constrangidos (a) com uma pesquisadora presente ou pelo fato de serem fotografadas, e

a possibilidade de uma avaliação e/ou exposição negativa das informações prestadas pelo informante. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantiremos o anonimato das crianças participantes, bem como compartilharemos todos os dados com os responsáveis das crianças pertencentes à pesquisa antes de publicá-los. Essa medida garante que o responsável da criança tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas sobre suas informações. Além disso, todas as informações coletadas na Instituição do CMEI serão utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE) do município de Vitória, a qual já autorizou o desenvolvimento da pesquisa, o que possibilita uma cuidadosa exposição dos dados, apenas para fins éticos de pesquisa. Ao fim da mesma, os resultados serão apresentados aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Vitória, sob a forma de ação planejada junto à GFDE e aos responsáveis das crianças, que serão convidados pela Instituição de Ensino.

Ademais, caso haja qualquer forma de constrangimento, o responsável pode solicitar a interrupção de qualquer procedimento ou da pesquisa à pesquisadora em qualquer momento. Todavia, explicitaremos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde. Já os benefícios relacionados com sua autorização e a participação de seu filho (a) estão relacionados à ampliação do conhecimento sobre o assunto com possíveis reflexões sobre a infância, a educação infantil e o lugar da brincadeira e do brincar no ambiente educativo e em espaços públicos de lazer, além de contribuições para as políticas públicas prescritivas a respeito da educação infantil e lazer no município de Vitória e para a melhoria do processo educacional da unidade de ensino em foco, via conhecimento dos profissionais que assistirão à pesquisa, contribuindo indiretamente no avanço da qualidade da educação das crianças envolvidas.

Esse TCLE possui duas vias, sendo que uma ficará em posse da pesquisadora e você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho (a), agora ou em qualquer momento. Você deve assinar e rubricar em todas as páginas, além de conter a assinatura e rubrica da pesquisadora, em todas as páginas.

A pesquisadora poderá ser acionada para o caso de dúvidas e esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento e o Comitê de ética para o caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa. Contatos:

Pesquisadora responsável: Angélica Caetano da Silva. Tel: (27) 998953978 – e-mail: angelica.caetano2011@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desportos – Laboratório de Estudos em Educação Física. Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário de Goiabeiras - Vitória – ES. CEP: 29075-910 Tel: (27) 3335 – 7676/ (27) 4009 – 7676.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: Sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário de Goiabeiras – Vitória - ES, CEP: 29.075-910, Tel: 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo que meu (minha) filho (a) _____ participe do estudo “o lugar e tempo da brincadeira e do brinquedo no contemporâneo: da educação infantil ao parque”. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora Angélica Caetano da Silva sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação de meu (minha) filho (a) e autorizo, para fins de pesquisa, os dados e o uso da imagem de meu filho (a). Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para ambas as partes.

Declaro que concordo que concordo com a participação de meu (minha) filho (a) nesse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data _____, ____/____/_____

Nome da criança: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

APÊNDICE II

Roteiro para a entrevista com os professores:

Conhecendo o sujeito professor:

- 1- Qual a formação? Em qual instituição se formou? Em que ano? Motivação para a escolha do curso.
- 2- Há quanto tempo atua na Educação Infantil? Principais temas/conteúdos da formação e preferências teóricas
- 3- Possui pós lato sensu, mestrado, doutorado? Em qual área? Em qual instituição? Qual o tema da monografia/dissertação/tese.
- 4- Quando começou a lecionar na Educação Infantil? E nesta Rede? E neste CMEI?
- 5- Existe alguma motivação (pessoal ou não) em trabalhar com crianças na Educação Infantil?
- 6- O que você pensa a respeito da profissão de professora de EI? Grupo(s) atendido(s):

Número de crianças atendidas (por grupo):

Carga-horária:

Efetiva ou Substituta:

Sobre o trabalho na Educação Infantil:

- 7- Em sua opinião, qual a função da Educação Infantil?
- 8- Como você acredita que deve ser o trabalho pedagógico na Educação Infantil? E no seu caso específico, com crianças de anos de idade?
- 9- Existe alguma Base Teórica específica utilizada pela instituição? Alguma de sua preferência?
- 10- Quais as bases teóricas que fundamentam o projeto institucional da instituição, caso tenha tido acesso?
- 11- Como você organiza o cotidiano na Educação Infantil?
- 12- Como é organizado o trabalho pedagógico com o grupo em que trabalha?
- 13- Existe formação continuada oferecida pela Rede de Vitória? Você participa? Quais? Por que motivos?
- 14- Você busca outras fontes de conhecimento para além da formação inicial ou continuada? Onde? De que maneiras?

- 15- Que aspectos você considera fundamentais no seu planejamento? Como e quando você organiza o planejamento?
- 16- Como sua prática está relacionada com as discussões da Pedagogia da Educação Infantil?
- 17- Como você se relaciona com as rotinas básicas da instituição? Concorde com a rotina? Poderia descrever um dia do cotidiano da instituição?
- 18- Você se relaciona com os demais profissionais da instituição? Como? Qual a relação do seu trabalho com o trabalho dos demais professores da Escola?
- 19- Em seu ponto de vista, qual a função da professora de Educação Física na Educação Infantil? E o de professor de Artes?
- 20- Quais espaços você utiliza para realizar seu trabalho pedagógico? Em que momentos? Com quais materiais? De que maneira seleciona?
- 21- Fale sobre os espaços e materiais presentes na instituição e como contribuem para a sua prática?
- 22- Quais os espaços e materiais preferidos pelas crianças?
- 23- Você se relaciona com a comunidade escolar? Como?
- 24- O que você pensa sobre as condições de trabalho da instituição onde atua?
- 25- Como você acredita que sua prática pedagógica está relacionada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? De que modo elas têm contribuído na sua atuação profissional?

Sobre a brincadeira na Educação Infantil:

- 26- Em seu ponto de vista, como a brincadeira deve entrar em seu trabalho pedagógico?
- 27- Qual a importância da brincadeira na Educação Infantil?
- 28- Em quais momentos você geralmente propõe a brincadeira no grupo em que trabalha?

Sobre os brinquedos na Educação Infantil:

- 29- Qual a importância dos brinquedos na Educação Infantil?
- 30- Como foi a aquisição dos brinquedos no grupo que você trabalha? Que brinquedos o CMEI dispõe?
- 31- Fale sobre a quantidade e qualidade dos brinquedos do CMEI.
- 32- As crianças costumam trazer brinquedos? Quais? Quando? Quais os encaminhamentos?

33- Como se deu a organização/acomodação dos brinquedos no grupo em que trabalha?

34- Palavra livre: fale sobre o que considera importante, mas não foi contemplado na entrevista.

APÊNDICE III

Roteiro para a entrevista com os profissionais do parque:

Sobre a profissional que atua no Parque:

- 1- Qual a formação? Em qual instituição se formou? Em que ano? Motivação para a escolha do curso.
- 2- Possui pós lato sensu, mestrado, doutorado? Em qual área? Em qual instituição? Qual o tema da monografia/dissertação/tese.
- 3- Quando começou a trabalhar no Parque?
- 4- Qual a sua atual função aqui? Possui relação com a sua formação?
- 5- Como foi a sua entrada neste cargo? Houve concurso?
- 6- Existem/existiram cursos fornecidos aqui no parque, para a melhoria de seu trabalho?
- 7- Você busca outras fontes de conhecimento para agregar em seu trabalho? Onde?

Sobre o Parque e a iniciativa de projetos de lazer para as crianças

- 8- Qual a função do Parque para as pessoas? E para as crianças?
- 9- Existe alguma relação e/ou apoio do governo de Vitória na construção e manutenção do Parque?
- 10- Há quanto tempo o Parque oferece projetos de lazer para as pessoas? E para as crianças?
- 11- O Parque apresenta uma educação ambiental como base de suas ações, como essa educação ambiental alcança as crianças? De que modo?
- 12- Como você organiza a gestão de seu trabalho aqui? Quais critérios utiliza para selecionar os projetos que aqui acontecem? E projetos/empresas direcionadas para as crianças, como é feita a seleção?
- 13- O que você considera importante estar presente antes de escolher determinada empresa para atuar no espaço do parque?
- 14- Quais são os projetos que mais acontecem nas dependências do Parque? E os direcionados às crianças? São projetos que oferecem o quê?

Sobre espaços, materiais, brincadeiras e brinquedos

- 15- Poderia relatar um pouco sobre o espaço e material que o Parque oferece?
- 16- Existe um Jardim Sensorial no Parque, qual a proposição de sua construção?
- 17- Como acontece a gestão do Parque, especificamente no parquinho destinado às crianças maiores e menores?
- 18- Em sua opinião, qual a importância da brincadeira para as crianças?
- 19- Qual a sua opinião sobre a importância do Parque para as crianças?
- 20- Você considera que os objetos, materiais nos parques são importantes para as crianças? Como? Por quê?
- 21- Como se deu a organização/acomodação dos brinquedos no parquinho? Para as crianças maiores e menores?
- 22- Como foi pensado e quais critérios utilizados para a construção dos brinquedos no parque?
- 23- Como foi/é pensada a segurança no parquinho destinado às crianças menores e às crianças maiores?
- 24- Palavra livre:

ANEXO I

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

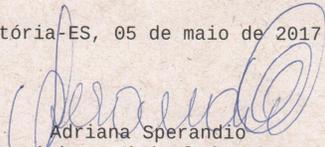
Autorizo a estudante **Angélica Caetano da Silva**, regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Física da **Universidade Federal do Espírito Santo-UFES** realizar a pesquisa "*O lugar e tempo da brincadeira e do brinquedo no contemporâneo: da educação infantil ao parque*" com o objetivo de investigar as relações entre experiência e infância, mediadas pela brincadeira e pelo brinquedo, fazendo uma incursão em dois lugares empíricos aparentemente distintos: o cotidiano da educação infantil e em um parque público.

Informamos à pesquisadora que ela deverá dialogar com o/a gestor/a da Unidade de Ensino, do/a qual receberá orientações e encaminhamentos devidos para desenvolver a investigação.

Cabe, ainda, à solicitante elaborar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos profissionais envolvidos na pesquisa, recebendo assim, autorização para utilização dos dados coletados que deverão ser analisados sob a ética da pesquisa científica e apresentar os resultados do estudo aos (às) profissionais desta Rede Municipal de Ensino, sob a forma de formação planejada junto à GFDE.

As informações coletadas deverão ser utilizadas exclusivamente para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação-GFDE.

Vitória-ES, 05 de maio de 2017


Adriana Sperandio
Secretaria Municipal de Educação