

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARINA MARINI MARIOTTO BELOTTO

O AMBIENTE ESCOLAR E SUAS INTERLOCUÇÕES: REVELANDO O LUGAR DA
CRIATIVIDADE NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2020

MARINA MARINI MARIOTTO BELOTTO

O AMBIENTE ESCOLAR E SUAS INTERLOCUÇÕES: revelando o lugar da
criatividade na práxis da educação infantil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Linha de Pesquisa: Teoria de Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Pura Lúcia Oliver Martins

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Pamela Travassos de Freitas – CRB 9/1960

Belotto, Marina Marini Mariotto

B452a O ambiente escolar e suas interlocuções : revelando o lugar da criatividade
2020 na práxis da educação infantil / Marina Marini Mariotto Belotto ; orientadora:
Pura Lúcia Oliver Martins. – 2020.
318 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2020

Bibliografia: f. 317-318

1. Educação. 2. Ambiente escolar. 3. Criatividade. 4. Educação infantil.
5. Prática de ensino. I. Martins, Pura Lúcia Oliver. II. Pontifícia Universidade
Católica do Paraná. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 155
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Marina Marini Mariotto Belotto

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte, às 14h, reuniu-se na Sala 7 (Pós) - 2.º Andar, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins, Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga, Prof.ª Dr.ª Marilúcia Antonia de Resende Peroza, Prof. Dr. Andrei Mikhail Zaiatz Crestani e Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski, para examinar a Tese da doutoranda **Marina Marini Mariotto Belotto**, ano de ingresso 2016, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". A doutoranda apresentou a tese intitulada "O AMBIENTE ESCOLAR E SUAS INTERLOCUÇÕES: REVELANDO O LUGAR DA CRIATIVIDADE NA PRÁXIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL" que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 14:30. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca enaltece a originalidade no tema e na estruturação do pensamento com rigor científico. Recomenda a divulgação da pesquisa.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Pura Lucia Oliver Martins

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Ilma Passos Alencastro Veiga

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Marilúcia Antonia de Resende Peroza

Convidado Externo:

Prof. Dr. Andrei Mikhail Zaiatz Crestani

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Joana Paulin Romanowski

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esta tese aos meus amados Dado e Tito.
Foi a desconstrução que vocês provocaram em mim que me permitiu forjar o meu
caminho até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família por ter me permitido viver a infância que vivi, cheia de desafios e descobertas. Agradeço aos meus pais por nunca terem facilitado minha caminhada, provocando sempre autonomia, responsabilidade e criatividade. Agradeço às amigas e amigos que fui colecionando nesse percurso, alguns que perdi e outros que tenho ao meu lado até hoje, por terem me motivado, por terem me incentivado e por sempre me lembrarem que eu poderia ser diferente.

Agradeço ao marido, parceiro incondicional, que me permitiu viver esse desafio mesmo durante a surpresa da chegada do nosso filho.

Agradeço ao meu filho, minha doce revolução, que me permitiu rever prioridades, desconstruir paradigmas e me incentivou mesmo sem perceber a olhar para a infância com olhar mais atento.

Por fim, agradeço todos aqueles que me provocaram durante esse percurso, professores, colegas, banca e principalmente aquela que me permitiu fazer ciência de forma criativa, minha orientadora.

*E lembro daquele olhar, através dos
seus óculos sujos de hastes largas e transparentes.*

RESUMO

Introdução: A partir da carência criativa encontrada em estudantes da graduação, a presente tese se desenvolve via a angústia de uma professora que busca entender as raízes do possível desenvolvimento da criatividade que não encontra em seus estudantes, observando não a graduação, mas a prática pedagógica no âmbito da educação infantil que promove a criatividade, entendendo que é nessa fase que esse desenvolvimento se dá de maneira mais efetiva. **Objetivos:** desvelar fatores da prática pedagógica do professor, em diferentes espaços, que promovem o desenvolvimento da criatividade da criança no âmbito da educação infantil tendo em vista sistematizar indicadores que contribuam para a prática pedagógica criativa de professores desse nível de ensino. E, como objetivos decorrentes: (i) apresentar um estudo de caso que contemple em seu projeto político pedagógico o desenvolvimento da criatividade nas crianças; (ii) discutir o caso através da observação da prática docente na educação infantil o lugar da criatividade, considerando o espaço físico da escola – espaço visível, palpável, arquitetônico – onde está a criatividade; o ambiente escolar – as relações que existem nesse espaço entre os elementos que o coabitam – que tipo de relação que desenvolve a criatividade e o lugar da criatividade como essência; (iii) sistematizar indicadores que contribuam para a formação de professores desse nível de ensino. **Método:** Estudo de caso de caráter etnográfico, estruturado via estudo exploratório inicial, definição do estudo de caso, observações semiestruturadas das professoras, documentadas via imagens e diário de bordo, entrevistas semiestruturadas das professoras observadas, e entrevista aberta baseada na história de vida da fundadora da escola estudada. **Resultados e Discussão:** Via as categorias de análise preliminares encontradas – espaço, ambiente e lugar – desvelaram-se fatores da prática pedagógica que resultaram nos indicadores que promovem a criatividade a partir da mesma: (i) a incompletude do professor diante da sua prática; (ii) a sensibilidade do professor diante do desvelamento do mundo, (iii) o valor das experiências fundamentais autorais da criança para o desenvolvimento da criatividade promovidas pelo professor; (iv) e as experiências estéticas das crianças promovidos pelo ambiente de aprendizagem. **Considerações Finais:** A partir dos resultados obtidos via análise e discussão, confirma-se a tese de que o lugar da criatividade está no ambiente constituído por relações que a autorizam. Dentre as categorias preliminares de análise, a categoria ambiente se mostrou a mais influente nesse desenvolvimento quando a categoria de lugar se vê entrelaçada à primeira, sendo a categoria espaço influente, mas não definidora.

Palavras-chave: Criatividade. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Lugar. Ambiente. Espaço.

ABSTRACT

Introduction: Based on the creative deficiency found in undergraduate students, this thesis develops through the anguish of a teacher who seeks to understand the roots of the possible development of creativity that she does not find in her students, observing not the graduation, but the pedagogical practice in the field of early childhood education that promotes creativity, understanding that it is at this stage that this development takes place most effectively. **Objectives:** to unveil factors of the pedagogical practice of the teacher, in different spaces, that promote the development of the child's creativity in the context of early childhood education in order to systematize indicators that contribute to the creative pedagogical practice of teachers at this level of education. And, as resulting objectives: (i) to present a case study that contemplates in its pedagogical political project the development of creativity in children; (ii) discuss the case by observing the teaching practice in early childhood education the place of creativity, considering the physical space of the school - visible, palpable, architectural space - where creativity is; the school environment - the relationships that exist in that space between the elements that cohabit with it - what kind of relationship that develops creativity and the place of creativity as an essence; (iii) systematize indicators that contribute to the training of teachers at this level of education. **Method:** Ethnographic case study, structured via an initial exploratory study, definition of the case study, teachers' semi-structured observations, documented via images and logbook, semi-structured interviews of the observed teachers, and open interview based on the founder's life story of the school studied. **Results and Discussion:** Via the preliminary analysis categories found - space, environment and place - factors of the pedagogical practice were unveiled that resulted in the indicators that promote creativity based on it: (i) the teacher's incompleteness regarding his practice; (ii) the teacher's sensitivity to the unveiling of the world, (iii) the value of the child's fundamental authorial experiences for the development of creativity promoted by the teacher; (iv) and the children's aesthetic experiences promoted by the learning environment. **Final Considerations:** Based on the results obtained through analysis and discussion, the thesis that the place of creativity is in the environment constituted by relationships that authorize it is confirmed. Among the preliminary categories of analysis, the environment category proved to be the most influential in this development when the category of place is intertwined with the first, the category being influential, but not defining.

Keywords: Creativity. Child education. Pedagogical Practice. Place. Environment. Space.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias de análise preliminares	27
Figura 2 - O que fica e o que se relaciona	51
Figura 3 - Categorias preliminares e seus contextos	55
Figura 4 - Esquema Global Entrevistas com Professoras	63
Figura 5 - A casa, o ateliê	70
Figura 6 - Uma sala de encontro de culturas	71
Figura 7 - Mapa de localização do Colégio	82
Figura 8 - Fachada de acesso principal da escola	83
Figura 9 - Acesso secundário para Educação Infantil	84
Figura 10 - Villa Anna.....	85
Figura 11 - Cantos nada esquecidos	86
Figura 12 – Objetos ressignificados	87
Figura 13 – Os Azulejos do Anjo da Guarda	88
Figura 14 - Anjos de múltiplas linguagens.....	89
Figura 15 - O Sino	90
Figura 16 - As amoreiras	91
Figura 17 - Uma das várias banheiras espalhadas.....	92
Figura 18 - Mural dos Formanjos	93
Figura 19 - Início da retirada dos mosaicos	93
Figura 20 - O escorregador gigante.....	94
Figura 21 – Espaço externo do Anjinho	104
Figura 22 - O espaço-brinquedo.....	105
Figura 23 - Disposição das salas do Anjinho.....	106
Figura 24 - Área de mesas da sala terrário	109
Figura 25 - Área da minhoca na sala terrário	110
Figura 26 - O corredor da sala terrário	111
Figura 27 - Apropriação livre na sala terrário	112
Figura 28 - Visita na sala terrário	113
Figura 29 - Uso do varal pela professora Roseclair.....	114
Figura 30 - O espaço da sala apertadinha	116
Figura 31 - Do outro lado da sala apertadinha	116
Figura 32 - A minhoca do lado de fora da sala.....	117
Figura 33 - Área das mesas da sala ateliê	119

Figura 34 - Área da minhoca da sala ateliê	119
Figura 35 - Armários da sala ateliê.....	120
Figura 36 - Onde ficava o varal na sala ateliê	121
Figura 37 - A dinâmica entre espaços na sala varanda.....	122
Figura 38 - A varanda e a sala	123
Figura 39 - Contexto urbano no São Francisco	128
Figura 40 - Localização Marista Anjo da Guarda	129
Figura 41 - O entorno da nova escola.....	130
Figura 42 - O recuo que antecede o edifício	131
Figura 43 - Quando a arte desequilibra a monotonia	132
Figura 46 - O piano em seu novo espaço	137
Figura 47 - O anjo da guarda de André Mendes.....	137
Figura 48 - Os anjos continuam dentro.....	138
Figura 49 - O sino permanece	139
Figura 50 - As banheiras permanecem.....	140
Figura 51 - O acesso à educação Infantil.....	142
Figura 52 - O lugar laranja	143
Figura 53 - Um lugar de efemeridade	144
Figura 54 - O novo espaço do Anjinho.....	145
Figura 55 - Do pátio descoberto ao coberto	146
Figura 56 - Sala do infantil 4 de Roseclair	148
Figura 57 - Sala do Infantil 4 de Patrícia.....	149
Figura 58 - Sala do infantil 5 de Denise.....	150
Figura 59 - Sala do Infantil 5 de Suzimara.....	151
Figura 60 - Caderno de Resolução de Problemas.....	161
Figura 61 - A confecção do Tatu-Bola	163
Figura 62 - O pátio coberto da Educação Infantil.....	169
Figura 63 - Pátio descoberto da Educação Infantil.....	170
Figura 65 - Estrutura Entrevista Roseclair	174
Figura 66 - A resignificação que partiu das crianças.....	190
Figura 67 - O espaço de contenção de Roseclair	192
Figura 68 - Estrutura Entrevista Patrícia.....	201
Figura 69 - Pintura com bexiga	207
Figura 70 - O encontro com novos materiais	210
Figura 71 - Estrutura entrevista Denise.....	223

Figura 77 - Registro no diário de frutas	239
Figura 78 - Atividade do Labirinto	241
Figura 72 - Apresentação para as crianças do vídeo sobre as atividades feitas	244
Figura 73 - Vídeo sobre bactérias	245
Figura 74 - O teatro e suas múltiplas aprendizagens	250
Figura 75 - Visita à sala das Fantasias	252
Figura 76 - O cenário do Teatro.....	254
Figura 79 - Evolução do Pátio coberto	259
Figura 80 - Brincadeiras de apropriação em dias de chuva	261
Figura 82 - Estrutura entrevista Suzimara	265
Figura 83 - Visita ao laboratório de ciências	281
Figura 84 - Visita ao ateliê de Vera	282
Figura 85 - O avião de Luiz.....	284
Figura 86 - A caixa-mágica	295
Figura 87 - Momentos da minhoca na sede antiga	297
Figura 88 - Momento da minhoca na sede nova.....	298
Figura 89 - Os sucatários	299
Figura 90 - Aquela garagem	300
Figura 91 - Vera e suas texturas	301
Figura 92 - Um lugar de memória	302
Figura 93 - O mapa dos indicadores.....	314

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Categorias preliminares e suas perguntas.....	35
Tabela 2 - Observações (2017, 2018 e 2019).....	58
Tabela 3 - Questões advindas da primeira visita.....	100
Tabela 4 - Professoras acompanhadas	102
Tabela 5 - Avaliação espacial das salas na sede antiga	106
Tabela 6 - Acompanhamento de Jeanne, o clima e o ambiente.....	248

SUMÁRIO

2	APRESENTAÇÃO	16
2.1	O FAZER-SE QUEM É.....	17
2.2	DA ESCOLINHA À GRADUAÇÃO; DA GRADUAÇÃO À ESCOLINHA	20
3	INTRODUÇÃO	21
3.1	OBJETIVOS	32
3.2	O QUE ESPERAR DA ESTRUTURA?.....	33
4	ABORDAGEM TEÓRICA	35
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA	53
5.1	ETAPA EMPÍRICA DE COLETA DE DADOS	55
5.1.1	<i>Estudos Exploratórios</i>	56
5.1.2	<i>Definição do Estudo de Caso</i>	57
5.1.3	<i>Fase das observações</i>	57
5.1.4	<i>Fase das entrevistas</i>	62
5.2	ETAPA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS	65
5.2.1	<i>Relação entre propostas pedagógicas para educação infantil</i>	66
5.2.2	<i>Relação entre inserções urbanas</i>	66
5.2.3	<i>Relação entre projetos arquitetônicos</i>	66
6	ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UM SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR EM PARTICULAR	68
6.1	“BEM-VINDA! ME CHAMO VERA!”	69
6.2	A VERA QUE VIVEU NO RIO	72
6.3	A VERA QUE VIVEU NA ESTRADA	75
6.4	A VERA QUE ESCOLHEU O PARANÁ	76
6.4.1	<i>Vera e o pequeno Anjo da Guarda</i>	78
6.4.2	<i>Um Anjo da Guarda que crescia</i>	80
6.4.3	<i>Vera e o espaço do seu sonhado Anjo da Guarda</i>	84
6.4.4	<i>Vera e um novo Anjo da Guarda</i>	124

6.4.5	<i>Porque uma escola é feita de pessoas.....</i>	133
6.4.6	<i>Um novo Anjinho.....</i>	145
7	O LUGAR DA CRIATIVIDADE.....	153
7.1	PARA PROFESSORA ROSECLAIR.....	157
7.2	PARA PROFESSORA PATRICIA.....	199
7.3	PARA PROFESSORA DENISE.....	221
7.4	PARA PROFESSORA SUZIMARA.....	263
7.5	E A CRIATIVIDADE DAS COISAS?	292
7.5.1	<i>A caixa-surpresa.....</i>	292
7.5.2	<i>A minhoca.....</i>	295
7.5.3	<i>A sucata.....</i>	298
7.1	A CRIATIVIDADE QUE NASCE DO ENCONTRO	303
7.1.1	<i>É possível um ambiente de criatividade plástica, por Roseclair.....</i>	303
7.1.2	<i>É possível um ambiente de criatividade afetiva, por Patrícia.....</i>	304
7.1.3	<i>É possível um ambiente de criatividade desafiadora, por Denise.....</i>	304
7.1.4	<i>É possível um ambiente de criatividade combinativa, por Suzimara.</i>	305
7.1.5	<i>Quando se encontram esses ambientes possíveis.....</i>	305
8	O QUE APRENDI AFINAL.....	308
8.1	DOS MEUS ALCANCES	308
8.2	DO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE.....	311
9	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	317

1 APRESENTAÇÃO



Um mergulho no desconhecido, aberta aos mais inesperados desafios, a fim de alcançar os conhecimentos profundos sobre os curiosos elementos ao seu redor. É sobre sair de caixinhas para poder mergulhar de cabeça num mar que ainda não foi explorado. É sobre descobrir outras maneiras de se navegar em um oceano criativo.

ISADORA FAVA (2020)

Não há, para o ser humano, um desenvolvimento biológico que possa ocorrer independente do cultural. O comportamento de cada ser humano se molda pelos padrões culturais, históricos, do grupo em que ele, indivíduo, nasce e cresce. (...) ele se desenvolverá enquanto individualidade, com seu modo pessoal de agir, seus sonhos, suas aspirações e suas eventuais realizações (OSTROWER, 2014, p. 11).

Iniciar a presente tese apresentando acima o pensamento de Fayga Ostrower nada mais é do que explicitar da maneira mais clara possível a origem do desejo que envolve esse processo: o reconhecimento da importância que a criatividade tomou em minha vida, e como a presença viva desse elemento me constituiu e modificou meu percurso até aqui.

Hoje percebo que o *desafio* presente no meu caminhar acadêmico pouco linear é retrato, é resultado também de uma infância vivida com intensidade de experimentação, que também apresentei via ilustração e interpretação de Isadora Fava (2020). Porém, se eu não apresento que infância é essa, que Marina é essa, pouco ficaria claro sobre o meu posicionamento dialético diante de um olhar que nasce de uma carência que encontrei como docente na graduação e que me confrontou de fato com a prática da educação infantil.

Nesse sentido peço licença para, antes de iniciar com o teor científico desse documento, apresentar-me gente.

1.1 O FAZER-SE QUEM É

Fato é que a criatividade está presente em minha vida antes mesmo da minha própria identidade: desde familiares artesãos como meu avô, inventores como meu pai, até pesquisadores como minha mãe. Viver em meio a ferramentas, objetos os quais eu podia explorar – livremente e/ou clandestinamente – me permitiram olhar para além de funções dadas socialmente. Desenvolvi então uma necessidade de criar coisas diferentes das que eu via, já que essas não transmitiam o verdadeiro significado que eu acreditava que elas pudessem ter. Eu só queria experimentar.

Lembro de aos cinco anos vencer uma *competição de argila*, numa *escolinha de contraturno* na qual minha mãe havia me matriculado para que eu pudesse experimentar coisas com pessoas diferentes. Não lembro exatamente com quantos anos eu entrei nessa *escolinha*, mas lembro das marcas que ela

deixou em mim, e da fala da educadora que administrava sozinha aquele espaço: *Hoje faremos uma competição entre vocês! Cada um terá uma quantia de argila e vocês deverão pensar em algo que a família de vocês goste muito, goste tanto que possa até vencer esse concurso!*

Com esse *desafio* lançado, lembro de que na minha cabeça, o legal seria fazer uma foto – minha mãe sempre gostou muito de fotos-, mas eu não tinha em mãos o material necessário para tal, tinha apenas a argila. Então lembro de algo como: *numa foto da nossa família haveria eu, meu pai e minha mãe. Então farei isso, uma foto de argila!* Lembro de esculpir nós três em pose de foto, e lembro de levar a escultura para aquela educadora que cuidava de tudo e dizer: *olha a minha foto de argila!*

Lembro dos olhos dela brilharem através dos seus óculos sujos de hastes largas e transparentes, e me dizer: *você tem um olhar muito criativo, menina Marina!*

Brincávamos com tinta, com música, com papéis, canetinhas. Brincávamos de tudo. Brincávamos de marcenaria, de horta, de fazer comida. Brincávamos até de coisas sérias como as brincadeiras de adulto: conversar, debater ideias, dividir pensamentos. E lembro daquele olhar, através dos seus óculos sujos de hastes largas e transparentes.

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda, o modo da pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e relacionar-se em si e de relacionar-se com os outros. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, e integrar significados e é transmiti-los. Ao criar, procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas (OSTROWER, 2014, p. 142).

Além da minha relação íntima com criatividade, introduziu também a minha necessidade de escrita em primeira pessoa – ora no singular, quando eu, Marina, pesquiso, leio, elucubro e escrevo, ora no plural, quando me cerco de voluntários, de terceiros que colaboraram com a presente tese. Opto por escrever em primeira pessoa porque entendo que essa tese nasce de mim e também dessas pessoas, das nossas histórias, e assumir isso é assumir a criatividade não apenas como elemento chave para a pesquisa, mas também como algo autoral e estruturante, que não pode ser repassado sem considerarmos a individualidade daquele que cria, fala ou escreve.

O fato de ter vivido a infância em dois ambientes escolares, um tradicional e outro mais *alternativo*, numa *escolinha* que me permitia explorar objetos e ferramentas de forma livre, além do meu contexto familiar, me permitiram ser a *louca* da turma, a *artista*, a *questionadora*, sendo esses os adjetivos que ouvi durante muito tempo, e alguns ouço até hoje. Ser diferente era elogio, e não um problema: *qual a graça de ser igual aos outros, Marina?* – dizia minha mãe.

Busquei então trilhar o caminho da criação, da elaboração de coisas diferentes, e fui assim buscar a arquitetura como graduação e caminho profissional. Durante o próprio curso, que em si se baseia em capacidades criativas e técnicas, percebia que a minha capacidade de *viajar nas ideias* - como meus colegas me definiam – não era comum à maioria. Sempre me destaquei pela minha capacidade criativa, até num curso que, a princípio, a criatividade deveria ser premissa.

Como sempre gostei de criar e explorar ideias, dividi-las, minha oratória estava sempre se desenvolvendo, desde a infância, até que, mesmo sem planejar diretamente, uma outra marca docente é deixada em mim após a apresentação de um trabalho de urbanismo: *Marina, você já pensou em ser professora? Você tem um jeito muito criativo para lidar com a docência!*

E nesse percurso permeado de posicionamentos e criação, vi surgir uma arquiteta professora, que após alguns poucos anos de estrada quis se transformar em professora arquiteta pesquisadora de criatividade, ao se deparar ano após ano com estudantes de primeiro período em arquitetura que pouco entendiam, viviam, ou sequer percebiam a criatividade em suas vidas. Era então o momento de pesquisar a criatividade no contexto educacional.

Como se não bastasse, nesse momento, dessa decisão, após o primeiro ano de doutoramento eis que a vida me traz um filho, muito desejado, porém, nada planejado, que suscitou ainda mais a minha capacidade criativa para suportar tamanhos desafios combinados que viriam na sequência. Talvez ser uma mulher branca, heterossexual, de classe média alta, casada e com vida financeira relativamente estável por trabalhar mais de quarenta horas por semana não eram elementos suficientemente provocadores para alguém que almejava o título de doutora, era necessário que eu também fosse mãe nesse entremeio para poder

entender aquilo que eu viria pesquisar o que, de fato, foi elemento chave para essa que aqui escreve. Essa tese seria completamente outra se Tito, meu filho, não tivesse resolvido vir para esse mundo naquele momento, ou se eu não tivesse escolhido o marido que escolhi

1.2 DA ESCOLINHA À GRADUAÇÃO; DA GRADUAÇÃO À ESCOLINHA

A necessidade de fazer a presente pesquisa surge em meio à vivência e experiência na graduação de arquitetura, mais especificamente no contexto que considero a *alfabetização* do futuro arquiteto, sendo esse o período no qual principalmente leciono – o primeiro ano – o momento no qual os estudantes entram em contato com vocabulários específicos, técnicas de desenho, técnicas construtivas e, principalmente, quando eles entram em contato com metodologias de desenvolvimento de ideias, de processos criativos. Fui percebendo mesmo no meu curto tempo de docência – iniciei a prática em 2013 - que esses estudantes, em sua grande maioria, não se sentiam confortáveis ou seguros com a ausência de guias, manuais ou apostilas; pouco se familiarizavam com a exploração livre de materiais e ideias, mesmo que passássemos norteammentos globais. Eram em sua maioria carentes de pensamento crítico, com capacidade criativa atrofiada, que tremiam só de ouvir a palavra criatividade.

Dado esse contexto, iniciei um processo de pesquisa pessoal a fim de me informar mais sobre as questões em torno da *dificuldade criativa* dos meus estudantes, e fui explorando materiais, teorias e documentos que me levaram à escola do ensino básico, mais especificamente à educação infantil, e que iluminaram meu caminho para que eu pudesse discutir, de fato, onde estaria o desenvolvimento da criatividade dessas crianças hoje adultos, e o que de fato viria contribuir para esse desenvolvimento.

Sendo assim, apesar do meu desejo pela pesquisa sobre criatividade ter nascido da docência em arquitetura, é na educação infantil em que consigo de fato explorar o tema, a fim de compreendê-lo em profundidade.

2 INTRODUÇÃO

Escolho iniciar o meu trajeto científico através do conceito de criatividade que se tem nos dias de hoje. De acordo com Grant & Grant (2013) a criatividade hoje é vista como uma característica necessária para o atingimento de metas pessoais ou institucionais algo que, para ambos e para mim não alcançam o verdadeiro propósito dela. Aquela criatividade experimentada na infância, de caráter quase inocente, que nos aproximava do descobrimento de afinidades e paixões parece não encontrar mais lugar na vida adulta. O entusiasmo, a sensibilidade para as experiências simples parecem perder valor ao nos tornarmos adultos. Ou seja, a criatividade de fato precisa encontrar um ambiente que propicie o erro, que o veja como etapa de desenvolvimento, e não como uma derrota, algo vergonhoso, como muito se vê na nossa cultura. “Admitir o fracasso também é uma parte importante de ser transparente a respeito do processo e de ver e corrigir os erros quando eles surgem” (GRANT & GRANT, 2013, PG 52).

Percebendo essa confusão existente no conceito é possível compreender por que, numa sociedade que acredita que a criatividade é uma ferramenta para o sucesso, e não parte de um ser sensível, tantas pessoas continuam infelizes em suas vidas e trabalhos apesar de conseguirem alcançar as metas que traçam. Não se entende que a criatividade depende da autorrealização, e para que essa exista é preciso que se conheça de fato seus próprios valores, seus desejos, seus propósitos, e que para isso é necessário ser sensível ao mundo que habita, apesar desse mesmo mundo existente, contextualizado culturalmente e historicamente, numa sociedade na qual talvez não integre ou concorde com esses seus valores pessoais. É preciso então apropriar-se de sua própria vida, que é a própria autorrealização, e para isso é preciso sensibilidade, é preciso criatividade (OSTROWER, 2014; THOMPSON, 1981; GRANT&GRANT, 2013).

Ostrower (2014) deixa muito claro que o entendimento de criatividade não pode ser associado apenas a grandes artistas, cientistas, inventores, mas sim caminhar junto ao desenvolvimento humano e sensível, de todos nós, para que possamos suportar a realidade. É a dimensão humana sensível que explora, experimenta e assim se torna capaz de criar. Criatividade não é então entendida

aqui, ou por Fayga, como habilidade, ela envolve o ser humano como um todo, compreendido dentro de um contexto histórico, cultural e social, sob o qual ele se vê dependente e ao mesmo tempo reagente e assim criativo. Ou seja, só é criativo aquele que conhece, então, os limites postos (sejam eles internos ao sujeito ou externos, como há pouco foi citado), mas que encontra em suas experiências e sensibilidade a coragem de confrontá-los de alguma forma (GRANT&GRANT, 2013; MAY, 1975; OSTROWER, 2014; THOMPSON, 1981)). Por conta disso a ideia de criatividade que aqui exploro é pertinente ao artista, ao cientista, ao professor, à medicina ou à arquitetura, ao idoso, ao jovem e à criança. Todos esses sujeitos às realidades postas e ao mesmo tempo passíveis de desconstrução por via da criatividade.

Quando me vi consciente do conceito de criatividade ao qual iria me basear para investigar por que aqueles estudantes de arquitetura que eu conhecia tinham tanta dificuldade em criar, por que meus colegas de sala de aula me achavam tão “fora da casinha”, passei a investigar a própria educação, e nesse percurso cheguei na educação infantil, e uma frase me impactou, sendo essa frase o estopim para que eu voltasse meu olhar para a educação infantil, apesar da minha angústia ter nascido durante a docência na graduação de arquitetura e urbanismo. “A Educação Infantil é tudo; o resto, quase nada...” (ANTUNES, 2012, p.9) foi a provocação suficiente para que eu mergulhasse então nesse mundo tão distante do meu. Fato é que a história da educação vem mostrando que nem sempre a infância era vista como lugar de brincar, e que se aprende brincando, sendo Rousseau (1762) o precursor desse pensamento, isso a pouco menos de 300 anos atrás. Com isso, é de se esperar que a criatividade também não encontrasse um lugar confortável nos processos de ensino e aprendizagem, ou na própria escola em si, mesmo sendo, como afirma Vygotsky (1998), a escola um dos principais lugares para o início do processo de autoconhecimento, conhecimento do outro e conhecimento em relação ao mundo que ela habita.

Nesse processo fui desvelando a importância do período da infância para a construção do sujeito, desde o seu reconhecimento como ser sujeito, como pertencente à uma cultura e sociedade específicas, como membro de uma família, até o seu desenvolvimento global diante do mundo. Do nascimento até os seis

anos é o período no qual nosso cérebro forma mais de 90% de todas as nossas conexões cerebrais, além do fato de sermos hoje, comprovadamente, formados muito mais a partir dos estímulos que recebemos do ambiente em que vivemos, das relações que construímos com as pessoas e com as coisas nesses seis primeiros anos e muito pouco proveniente de bases genéticas (ANTUNES, 2012; SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 2012).

Apesar disso descobri durante a pesquisa, infelizmente, que falta e muito a formação específica necessária para os educadores desse nível de ensino, apesar da LDB ter determinado, em 1996, que para atuar na educação infantil seria essencial possuir nível superior e que a partir de 2006 só seriam admitidos aqueles que fossem habilitados nesse nível de ensino. Porém, formar-se em nível superior não é o mesmo que preparar-se para trabalhar com a infância na escola.

Quando são fixadas, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, são estabelecidos diversos fundamentos que devem ser considerados nas propostas pedagógicas das escolas, entre esses vários, dois ganham destaque para a presente tese: (i) a integração, dentro das propostas pedagógicas, dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais, considerando a possibilidade de superar a ênfase mais comum em habilidades psicomotoras, domínio de operações aritméticas e alfabetização precoce, quase que pensando a educação infantil como preparação para o ensino fundamental; (ii) que a proposta pedagógica dê conta da complexidade do mundo vivido pela criança e das suas relações estabelecidas nele. Ambos fundamentos podem ser associados à nossa ideia aqui de criatividade, já que condensa o conceito a partir da sensibilidade. Sensibilidade e criatividade então de quem educa e o desenvolvimento da mesma em seu educando (CARNEIRO, 2002; ANTUNES, 2012; OSTROWER, 2014).

E quando se fala em sensibilidade é importante considerar que ela depende de uma relação entre ao menos duas partes: a sensibilidade que se tem diante de que? Pensando sobre isso ao mesmo tempo que lia comecei a relacionar a importância do ambiente, das relações que se faz com o meio, com o mundo, então era preciso pensar sobre o espaço, era preciso pensar como esse espaço se relaciona com a criança, com o adulto, como é o ambiente gerado a partir

dessas relações. De acordo com as pesquisas de Antunes (2012) tanto as alterações elétricas e químicas quanto as anatômicas do nosso cérebro dependem do ambiente em que vivemos e os estímulos trazidos por esse – entendendo ambiente como relação, seja entre espaço e homem, seja entre pessoas. Desde os estímulos de um espaço físico até os estímulos dos valores apresentados para a criança pelo adulto, todos esses elementos, então, fazem parte da construção desse sujeito.

Começo então a entender que o próprio espaço da escola se relaciona com esses estímulos do ambiente gerado entre esse, os professores e as crianças. O espaço precisa estimular, provocar a curiosidade, e a prática do professor precisa estar atenta a essas descobertas, permitir que essas de fato aconteçam. Uma escola então, que considera esse desenvolvimento da sensibilidade por conseguinte da ideia de criatividade precisa se constituir num espaço provocador que possa ser explorado a partir da curiosidade da criança, num lugar em que possa ser uma arte descobrir novas palavras, falar e ser ouvido, que possam ser inventadas histórias, construir objetos, desvelar situações, viver a experiência com intensidade (ANTUNES, 2012). Então não é apenas o espaço, mas o ambiente que ali se constitui, as pessoas que ali trabalham. A infância, a sensibilidade e a criatividade precisam de fato de um lugar dentro de cada uma dessas partes para que encontre lugar dentro da criança de forma efetiva, de forma a marcar a essência da criança e que essa característica não seja perdida quando a vida adulta dela chegar.

O pensamento criativo, a sociabilidade e a arte de fazer, manter e administrar amizades, a consciência do ser e das coisas, as bases do pensamento lógico, a abertura infinita das inteligências, a plenitude das capacidades cognitivas, emocionais e motoras, o sentido da independência, o verdadeiro espírito da iniciativa, a sensibilidade para identificar, analisar e resolver problemas, a criação da hipótese, a segurança na expressão de sentimentos e opiniões, o controle do corpo e da imagem positiva de si mesmo que fundamentam a autoestima, constroem-se nos primeiros anos de vida, com o auxílio de professores preparados e ambientes seguros (ANTUNES, 2012, p. 42).

Entendendo que o olhar de fato precisaria se voltar para a escola de Educação Infantil a partir das leituras acumuladas em torno da sua importância, era preciso entender o que concerne no seu currículo o que tange o estímulo à

criatividade das crianças e quais poderiam ser as pedagogias que o consideram em sua essência.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil, de 1998, define que os temas a serem trabalhados precisam considerar o contexto de vida da criança, a fim de que, ao se descobrir, ela também descubra o mundo que habita, mas não somente isso, para o estímulo à criatividade é preciso que essa descoberta parta da curiosidade da criança, e os questionamentos acerca dos temas sejam questionamentos advindos dela, sem segregar assuntos, e sim priorizando continuidade, desenvolvendo assim a ideia de aprendizagem a partir de projetos (CARNEIRO, 2002; ANTUNES, 2012).

A aprendizagem por projetos de fato envolventes é marca da pedagogia de Reggio Emilia, pensada por Loris Malaguzzi, que se constitui de forma comunitária, numa rede de escolas próximas à Bolonha na Itália, nas quais “o potencial intelectual, moral, social e emocional de cada aluno é cuidadosamente observado, cultivado, aprimorado e orientado” (ANTUNES, 2012, p.12). Cultura e sistemas simbólicos são considerados a fim de que a criança explore o espaço, o ambiente a si mesmos, sendo estimulados a expressarem seus resultados por meio de diferentes linguagens, como as palavras, o desenho, o uso do próprio corpo, montagens com diversos materiais, ou a própria pintura, a escultura, o teatro dramatizado ou o de sombras, bem como a música. O ambiente que se promove na proposta de Reggio Emilia é pautado no desenvolvimento integral da criança, considerando que existem aprendizagens que acontecem entre ela e o espaço, ela e outra criança e ela e o adulto. Os professores – dois para cada turma - acompanham uma mesma turma por três anos, além de envolver cooperativismo entre os pais e a comunidade em geral na qual a rede de escolas está inserida. Além desses aspectos algo marcante é o registro das atividades, refletindo a ideia de incompletude da proposta, a fim de que escola e professores possam examinar e reexaminar suas práticas (ANTUNES, 2012).

Esse pensamento construtivista¹ também pode ser encontrado na proposta da pedagogia Waldorf, de Rudolf Steiner, que considera a formação da criança de

¹ O construtivismo na educação se baseia na ideia de que a aprendizagem é de dentro para fora, e não o contrário. O professor não é detentor do conhecimento, e sim mediador da aprendizagem.

forma holística, global, integral, considerando a individualidade de cada criança nesse processo, estimulando seus alunos a partir do seu *querer* – quando esse é exposto a diversos desafios concretos, estabelecendo assim diversas experiências – o *sentir* – que se baseia nas experiências em torno da arte e trabalhos manuais – e o *pensar* – estimulado a partir da vivência de um mundo abstrato na educação infantil, e o estímulo à sua criatividade, que no ensino médio se desenvolve como método científico através das experimentações. A relação com a natureza e a estética também são muito presentes nessa pedagogia (ANTUNES, 2012).

Já a proposta pedagógica de Maria Montessori se baseia na natureza, percebendo assim a criança como ser biológico. Ela acredita que a evolução mental da criança está alinhada com sua evolução biológica, considerando as diferentes fases de desenvolvimento da mesma. Sendo assim, o aluno é o responsável pela condução de sua própria aprendizagem e o professor um mediador que o acompanha. As aprendizagens passam pelos sentidos da criança e alcançam o movimento, também considerando que as aprendizagens se iniciam no concreto para depois se encaminharem para contextos abstratos. Nesse sentido são desenvolvidas de forma consistente a moralidade, o sentido de ordem, a paciência, bem como o autocontrole, a responsabilidade e a cooperação (ANTUNES, 2012).

Por incentivar a curiosidade, a proposta pedagógica do *método natural* de Célestin Freinet também pode ser enquadrada no grupo de pedagogias que consideram em sua ideia o desenvolvimento da criatividade. São propostas experiências sensoriais a partir da terra, da água, do contato com animais e plantas. Esses elementos naturais são mensageiros, e cabe à educação interpretá-las e construir assim conceitos morais e científicos. Essa ideia de interdisciplinaridade se dá por meio do equilíbrio, da sensibilidade e da autoridade. A construção do conhecimento se dá através de observações atentas, experiências práticas e a relação entre aquilo que se sabe e aquilo que é apreendido (ANTUNES, 2012).

Nesse sentido é a partir de suas próprias experiências com o outro e com o mundo que a criança aprende nessa concepção.

O que todas essas propostas têm em comum e que me faz trazê-las aqui é que todas, de uma maneira ou de outra, consideram a sensibilidade e a criatividade em sua proposta, favorecendo o desenvolvimento de inteligências múltiplas.

(...) exalta que o verdadeiro desenvolvimento do ser humano centra-se na individualidade de sua expressão e de sua criatividade (...) permitindo que os alunos expressem seus saberes de forma criativa e diferenciada (ANTUNES, 2012, p. 42).

Para organizar meu pensamento, procurei identificar elementos que pudessem colaborar com a definição de um objeto de pesquisa, bem como pergunta e objetivos, a fim de construir a tese.

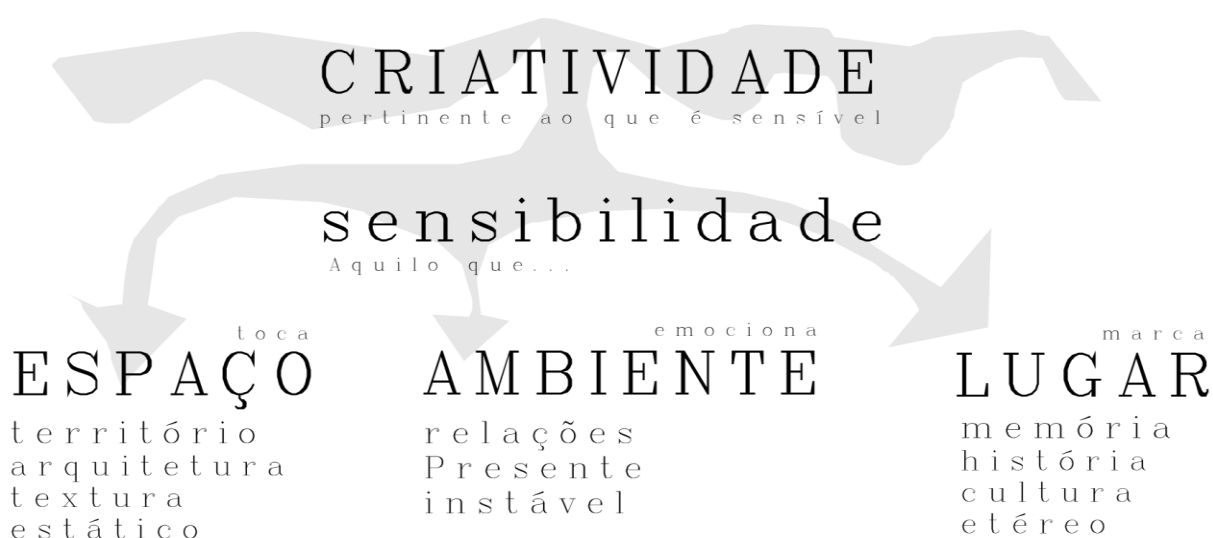


Figura 1 - Categorias de análise preliminares
FONTE: A AUTORA (2020)

A figura apresentada acima demonstra graficamente os elementos que pude relacionar ao ser sensível, a partir do entendimento de criatividade, da educação infantil e das propostas pedagógicas estudadas, e é a partir dessas categorias preliminares que construí o percurso do desvelamento teórico necessário para o desenvolvimento da tese. Não que as três categorias preliminares não tenham contato entre si, pelo contrário, vivem em simbiose, porém, a fim de pretender um melhor entendimento para o leitor, busquei graficar e elencar as relações que faço a partir de cada um.

A ideia de sensibilidade associada à criatividade leva em conta o que *toca*, não apenas emocionalmente, mas fisicamente. O que toca do ponto de vista dos sentidos mesmo (tato, visão, audição, paladar, olfato). É a sensibilidade relacionada ao mundo da existência, e é nesse contexto que trato a ideia de espaço. Por isso, falarei de espaço quando me posicionar diante do espaço construído, estarei falando sobre algo visível, palpável, tanto no sentido territorial quanto no edifício, nas texturas presentes nele. Peço licença a todos aqueles que teorizam de forma mais abrangente, como Milton Santos² (2006), mas aqui, para poder alcançar a discussão que pretendo, seu contexto é estático³. Horn (2004) por exemplo, desenvolve a ideia de que é nesse espaço material, físico, que a criança encontra um meio de se relacionar com o mundo e com os outros, constituindo uma base para que um ambiente assim se constitua. Penso, porém, que essa base não define necessariamente o ambiente, mas que ambos coexistem de forma interdependente.

Nesse sentido do entendimento de ambiente já anunciado por Horn (2004), sensibilidade também é emoção, e a emoção se dá sempre numa relação entre duas ou mais variáveis. É o que entendo e conceituo na presente tese como ambiente. O ambiente aqui será tratado como a relação entre as partes que coexistem num determinado espaço. Um ambiente criativo não necessariamente está num espaço tido como criativo, por exemplo, vai depender da relação que o usuário faz dele. O ambiente gerado a partir da relação de duas ou mais pessoas, no determinado momento presente, pode ser hostil num momento e apaziguador em outro, sem modificar o espaço em si, e sem necessariamente se constituir como lugar – hostil ou apaziguador.

A sensibilidade também pode deixar marcas, e essas são aqui entendidas como a ideia de lugar. O lugar que cada um dá para determinada experiência,

² Milton Santos em *A Natureza e Espaço* (2006), sinteticamente, define o espaço como uma ideia de espaço geográfico, que se forma a partir de elementos indissociáveis, sendo esses ora solidários, ora contraditórios; sistemas de objetos e de ações que não podem ser considerados isoladamente, mas sempre em conjunto

³ São diversos os autores que trabalham a ideia de território geográfico considerando nele seus aspectos sociais, históricos, simbólicos, aproximando-o aos conceitos de lugar e de ambiente. Porém, como estarei discutindo diferentes níveis de análise da prática considerando categorias distintas, procuro aqui elucidar qual é a postura diante de cada conceito, para que posteriormente fique mais clara a análise e discussão.

determinado espaço, determinada emoção. Ou seja, o que aqui for mencionado como lugar traz aspectos da história, da memória, de cultura, como algo com seu significado estabilizado, consistente, e por isso, etéreo.

Na busca do desenvolvimento desses três conceitos que constituem as categorias de análise preliminares da pesquisa, são encontrados trabalhos cujo desenvolvimento teórico vêm a contribuir com o aprofundamento da mesma. Fayga Ostrower, apesar da sua perceptiva essencialmente poética e artística, consegue de maneira única relacionar a criação com o cotidiano mais rotineiro e cartesiano da sociedade.

No sentido de exploração, sensibilidade, cultura e pensamento crítico, sua obra *Criatividade e Processos de Criação* (2014) traz uma perspectiva que foge da linha científica tradicional, o que para uns pode parecer perigoso, para mim é motivo para utilizá-la: é preciso de criatividade *inclusive* na escrita de uma tese (MAY, 1975). Uma ciência sem repetição precisa ser ousada, então essa escolha acaba se mostrando ainda mais necessário nesse contexto. Criar – seja uma tese, uma solução ou um bordado - sugere ato intencional, assim sendo, é preciso que exista uma motivação, um problema a ser resolvido, antes ou depois do ocorrido, ou seja, o ato de criar também pode estar associado à antecipação de problemas, como coloca Ostrower (2014). Entendendo isso, fica clara a importância da criatividade na construção e manutenção de uma sociedade sadia, e para isso são necessários também outros conceitos que se associam à criatividade: pensamento crítico e autonomia. Corroborando então com Paulo Freire, que em *Pedagogia da Autonomia* (1996) também cita a importância da autonomia, a importância da valorização do educando como também fonte de saber, de conhecimentos que ele traz de sua vida fora da escola, e o pensamento crítico em torno desse processo de aprendizagem.

Rollo May, em *Coragem para Criar* (1975) desenvolve o pensamento em torno da criatividade considerando a relação entre razão e emoção, o que tangencia as três categorias elencadas. Já Oder dos Santos, principalmente em *Fundamentos sociológicos da educação* (2005), se contrapõe à estrutura cientificista tradicional e quebra paradigmas com a sua postura de oposição, teoriza em torno da *Relação de Tipo Novo*, bem como trabalha perspectiva de

Sistema Ideológico Particular, e a importância do contexto cultural no qual o espaço escolar se constitui como parte integrante da constituição desse sujeito, desse sujeito criança. Para colaborar com esse caminho teórico, trago Lahire em *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável* (1997), que com seus estudos colabora com o entendimento de Oder. Ambos consideram importante as experiências individuais dos sujeitos na construção de seus sistemas ideológicos particulares, que serão diferentes, mesmo esses sendo pertencentes à uma mesma classe social. Ambas as escalas desses autores não negam a importância do contexto coletivo na análise sociológica, mas identificam também a força da escala individual. Norbert Elias em *A Sociedade dos Sujeitos* (1994) ainda enfatiza que, ambas as escalas, social e individual, são indissociáveis e interdependentes.

Para colaborar com esse caminho teórico, trago Lahire (1997), que com seus estudos colabora com o entendimento de Oder, quando situa a visão macrossociológica como insuficiente para explicar possível sucesso ou fracasso escolar de uma criança, ou seja, seu entendimento de que o sujeito é composto de referências e experiências independente de sua classe, por mais que essa de fato interfira no seu rendimento. Nesse sentido, a ideia de sistema ideológico particular participa desse sucesso ou fracasso, já que a criança se forja nas demais instituições às quais faz parte, como a família, a religião, entre outros.

Edward Thompson em *A miséria da teoria ou um planetário de erros* (1981), traz uma perspectiva importante para a compreensão do universo de pesquisa, sobre quem investigar, como investigar, por quê investigar, o que faz muito sentido a partir do momento que esses autores são referência para a perspectiva da pesquisa, então não poderia se ausentar da presente tese.

Outro autor de grande valor para as discussões em torno da infância é Lev Vygotsky que é escolhido por sua perspectiva de construção social do conhecimento – assim como Oder, Thompson e Ostrower – ele trabalha aspectos da psicologia associados à criatividade sem valorizar constantemente a cognição – como Piaget, que aparece em grande parte dos documentos estudados – além de desenvolver a teoria de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, que de fato é uma teoria que corrobora com uma boa prática atenta do professor e no estímulo à

criatividade para além da arte em si, mas para todos os âmbitos do conhecimento. Ele compreende a escola não apenas como um meio social no qual a criança aprende com seus semelhantes, mas também como a prática pedagógica do professor pode desvelar na criança seus potenciais em maturação nem sempre considerados nos processos avaliativos tradicionais.

Foucault (2014) e Kowaltowski (2011), trazem perspectivas de análise do espaço escolar, mas não apenas eles. Suas perspectivas giram em torno de aspectos funcionais e ergonômicos, e menos em torno da sensibilidade. Para essa complementação, Ostrower também é utilizada como referência.

Mas vamos lá, muito antes de considerar um doutoramento em educação, em meio à minha prática de sala de aula e minha própria experiência ao longo da vida, sempre me vi influenciada – antes e depois da leitura - por '*Isto não é um cachimbo*' de Michel Foucault (2014), e também pelas teorias de Zygmunt Bauman sobre realidades líquidas, ou seja, a tese que aqui construo se formata a partir da minha formação em arquitetura e minha trajetória na docência que, apesar de recente, vem provocando minha pesquisa e interesse acerca da criatividade, e traz em si mesma o pressuposto de realidades dialéticas vivenciadas no nosso mundo contemporâneo, mais especificamente no que concerne à educação infantil.

O Brasil, desde seu descobrimento, apresenta características de desigualdade em relação aos seus habitantes, colonizadores, regiões e, para além, formações intelectuais. Sua realidade, desde o princípio, segue os parâmetros da dialética, da contradição, de mundos paralelos convivendo em harmonia ou não. Nesse sentido, o sistema social e, conseqüentemente o espaço, foram se moldando a partir dessas diferenças, constituindo diferentes contextos que refletem cada um sua cultura e comunidade, e nesse processo, a escola também veio se moldando e se constitui como elemento físico e social, carregado de significados diretos e outros tantos indiretos.

A liquidez do significado desse lugar escola então vai variar de acordo com o contexto daquele que o vive, o observa e que no qual atua, ou seja, apesar de apresentar significados relativamente diretos à sociedade, é o observador que cria a verdadeira significação daquele espaço, de acordo com suas referências

peçoais, sua cultura, sua história. Nesse processo, o papel do professor é crucial para a construção da percepção de sociedade do estudante, principalmente na infância, e sua criatividade diante da realidade dialética e muitas vezes dicotômica brasileira é fator decisivo no processo de aprendizagem do discente.

Por isso a ideia de que *'isto não é um cachimbo'* se encontra com a tese, é pensar que um mesmo signo é transmutado em diferentes significados, já que a interpretação de realidades deve ir além do lugar visível e alcançar o lugar abstrato daquele que o percebe e, mais além, é importante que se relativize não somente os pontos de vista daqueles que vivem, mas daqueles que contam a história para que se possa ultrapassar o universo das versões e atingir minimamente a membrana que envolve o fato em si.

Nesse estado social, por assim dizer líquido, fica latente a importância de se discutir criatividade.

Importa-nos mostrar como a cultura serve de referência a tudo que o sujeito é, faz, comunica, à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda possível criação" (OSTROWER, 1914, P. 12).

Considero, então, para efeito deste estudo, a criatividade como uma estrutura de pensamento, e que essa estrutura é condicionada e construída pelo meio em que vivemos. Num mundo líquido, constantemente em movimento, é necessário que os sujeitos ali atuantes tenham capacidades criativas, que tenham em si sua sensibilidade apurada para que possam solucionar problemas que hoje podem ter determinado formato, mas amanhã esse podem ser totalmente novos. Que possam em suas vidas encontrar a autorrealização, que conheçam a sua essência, que façam aquilo que lhes dá sentido. Ou seja, a tese que defendo é a de que o lugar da criatividade está no ambiente constituído por relações que a autorizam.

2.1 OBJETIVOS

Com as relações entre os autores de referência compreendidas a pergunta guia que começa a tomar forma é: *quais seriam então os fatores da prática pedagógica do professor que promovem o desenvolvimento da criatividade da*

criança no âmbito da educação infantil?, sendo o objeto de estudo *a prática pedagógica do professor de educação infantil no desenvolvimento da criatividade da criança, em diferentes espaços*. Não me furto em dizer que, mesmo sendo arquiteta de formação, meu olhar estará voltado para a prática, e o espaço aparecerá como uma das categorias de análise para o desenvolvimento dessa prática criativa. Não pretendo então comparar espaços entre si, mas talvez o mesmo espaço no decorrer do seu tempo de apropriação, e a influencia da sua composição no meu objeto de estudo.

Sendo assim, esta tese tem por objetivo geral *desvelar fatores da prática pedagógica do professor, em diferentes espaços, que promovem o desenvolvimento da criatividade da criança no âmbito da educação infantil tendo em vista sistematizar indicadores que contribuam para a prática pedagógica criativa de professores desse nível de ensino*.

E, como objetivos decorrentes: (i) apresentar um estudo de caso que contemple em seu projeto político pedagógico o desenvolvimento da criatividade nas crianças; (ii) discutir o caso através da observação da prática docente na educação infantil o lugar da criatividade, considerando o espaço físico da escola – espaço visível, palpável, arquitetônico – onde está a criatividade; o ambiente escolar – as relações que existem nesse espaço entre os elementos que coabitam – que tipo de relação que desenvolve a criatividade e o lugar da criatividade como essência; (iii) sistematizar indicadores que contribuam para a formação de professores desse nível de ensino.

2.2 O QUE ESPERAR DA ESTRUTURA?

Como já foi lido até então, no primeiro capítulo de **Apresentação** contei um pouco sobre mim, sobre meu sistema ideológico particular, sobre a minha história, para que ficasse sabido que não sou pedagoga, nem educadora de educação infantil, mas uma arquiteta professora que, a partir de suas angústias, resolve pesquisar sobre o desenvolvimento da criatividade.

No capítulo da **Introdução** busquei contar sobre aquilo da teoria que me ajudou a desenvolver a pesquisa de forma sucinta, apresentando preliminarmente

o que cada autor contribui e a relação entre esses para que eu pudesse estruturar a presente tese.

Em seguida apresento de fato a **Abordagem Teórica**, que traz com mais elaboração os autores e teorias considerados para embasar a pesquisa.

A partir daqui será possível acompanhar um pouco do desenvolvimento empírico da tese, como ela se fez ciência, já que por se tratar de uma etnografia com um processo dialético, a busca por autores acontecia no decorrer dos acompanhamentos. Por isso, o capítulo que vem em seguida é o da **abordagem metodológica** da tese, onde conto o como e o porquê dessa escolha e quais elementos consegui extrair a partir disso. Trato da escolha do meu universo de pesquisa bem como dos elementos que me fizeram desenvolver um estudo de caso etnográfico. A partir disso estruturo os processos feitos na etapa de coleta quanto da análise dos documentos que foi feita a fim de dar subsídio para o acompanhamento empírico da prática das professoras.

Definida a abordagem de estudo de caso etnográfico da tese início no capítulo seguinte o mergulho de fato no meu objeto de pesquisa, a partir do sistema ideológico particular daquela que funda a escola selecionada, a Professora Vera Miraglia. **Estudo de caso a partir de um sistema ideológico particular** é o capítulo que, partir da sua história de vida, Vera pode contar um pouco sobre o pensamento que estruturou a ideia de uma escola, a Escola Anjo da Guarda.

A partir do capítulo **O lugar da criatividade** desenvolvo a relação entre o que foi recolhido nas diferentes etapas empíricas e o que encontrei na teoria, a fim de extrair de cada professora acompanhada os elementos de sua prática pedagógica que desenvolvem a criatividade nas crianças, bem como quais elementos palpáveis que puderam colaborar com elas.

Finalmente o último capítulo traz **O que aprendi afinal** depois dessa investigação tamanha, as questões respondidas, as questões que ficaram em aberto, mas também as questões que surgiram a partir do trabalho.

3 ABORDAGEM TEÓRICA

Para desenvolver o estudo percebi que era necessário me aproximar da escola, me aproximar da infância, me aproximar da educação infantil, e a partir desses autores comecei a perceber quais caminhos poderiam ser traçados ou não. Considerando as três preivas de categoria de análise – espaço, ambiente e lugar – eu precisaria comparar *diferentes espaços, diferentes ambientes e diferentes lugares* para de fato encontrar quais elementos da prática pedagógica desenvolvem a criatividade na criança. Eu precisaria de pelo menos duas escolas, duas ou mais professoras e suas turmas para buscar esses elementos e entender como eles se relacionariam com o desenvolvimento da criatividade. Na tabela abaixo apresento as perguntas que eu fazia para as possibilidades que encontrava na discussão dessas categorias.

A INVESTIGAÇÃO COMEÇA		
<small>loca</small> ESPAÇO	<small>emociona</small> AMBIENTE	<small>marca</small> LUGAR
território arquitetura textura estático	relações Presente instável	memória história cultura etéreo
Onde é a escola? Como se organiza seu espaço? Qual a sua materialidade?	Qual a proposta pedagógica? Como se organiza seu currículo? Como é a relação entre gestão e professores? Como é a relação entre professores e crianças? Como é a relação do espaço com as pessoas?	No que acreditam essas pessoas? Em que contexto histórico/cultural vivem? Quais as suas vivências? Qual é a essência que envolve essas pessoas?

Tabela 1 - Categorias preliminares e suas perguntas
FONTE: A AUTORA (2020)

Com essas perguntas em mãos fui buscar na empiria ao mesmo tempo que aprofundava as leituras, qual escola de Curitiba que pudesse me auxiliar na busca pelas respostas⁴. Mesmo sem conseguir definir muitas coisas nesse momento, e

⁴ No capítulo de abordagem metodológica esse processo será apresentado em profundidade.

por isso mesmo eu percebia que estaria iniciando um percurso etnográfico de pesquisa, me vi precisando aprofundar a base para tal.

Pois não podemos conceber nenhum ser social independentemente dos seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à uma experiência *modificada*, e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados (THOMPSON, 1981, p. 16, grifo nosso).

O processo de estruturação de base da teoria parte de Edward Thompson, a partir de *Miséria da Teoria* (1981), onde o autor apresenta a ideia de lógica histórica, na qual é necessário que se faça um diálogo entre os conceitos teóricos e as evidências que se observa na prática, sendo esse conduzido por hipóteses sucessivas de um lado teorizado, e ao lado desse a pesquisa empírica. *Aquele que interroga é entendido como lógica histórica, o conteúdo da interrogação seria uma hipótese, aquele que é interrogado é a evidência, com suas determinadas propriedades.* Thompson coloca que essa lógica não se revela involuntariamente, e que para se ter disciplina é preciso preparo, muito preparo, sendo, nessa lógica, não a evidência por si mesma, mas a revelação dessa a partir da forma como a qual é interrogada (THOMPSON, 1981). Ou seja, o que se conhece teoricamente *versus* o que se conhece na prática *depende do encaminhamento investigativo que se faz.*

Essa totalidade não é uma 'verdade' teórica acabada (ou teoria); mas também não é um 'modelo' fictício, é um conhecimento em desenvolvimento, muito embora provisório e aproximado, com muitos silêncios e impurezas. O desenvolvimento desse conhecimento se dá tanto na teoria quanto na prática: surge de um diálogo e seu discurso de demonstração é conduzido nos termos da lógica histórica. As operações efetivas dessa lógica não são visíveis, passo a passo, em cada página do trabalho de um historiador (THOMPSON, 1981, p. 49).

Além disso, a condição histórica na qual a pesquisa se dá, não pode ser compreendida por repetição, e nem por outro olhar nesse momento histórico específico. Esse presente que acompanho por meio da minha lente, não ocorrerá mais, e só poderá ser analisado novamente numa perspectiva de passado, por um outro presente que ainda se coloca, hoje, como futuro. E nem por isso não seria

ciência, já que a perspectiva aqui estruturada encontrou base no pensamento de Thompson, uma perspectiva histórica de pesquisa.

A primeira proposição de Thompson (1981) para se construir uma pesquisa com esse caráter demonstra para nós a necessidade de entender o *como* por trás dos fatos, ou seja, suas condicionantes, o percurso desse processo de construção desse fato, quem participou desse processo. Não basta sabermos que aconteceu algo, mas como aconteceu, sob o olhar de diversas perspectivas. Não se pode analisar uma professora em sua prática pedagógica, por exemplo, a partir de um mesmo espaço escolar, a partir de um único contexto de turmas, se de fato a ideia é desvelar a sua prática pedagógica global, pensando em como atua o seu sistema ideológico particular em sua *práxis*.

Na segunda proposição, que considera o conhecimento como provisório e incompleto, seletivo e limitado, percebo que não é preciso me furtar em admitir que a minha lente é incapaz de ver aquilo que não me toca, que não se relaciona diretamente com o meu próprio sistema ideológico particular, e que a minha perspectiva de leitura e análise irá se basear nesse emaranhado de experiências e referências pessoais. Um pesquisador, ou qualquer outro indivíduo, conhece sempre algumas partes de um todo, e as partes que lhe fazem sentido conhecer, e essas partes se tornam o todo para si próprio. Outras lentes, outras partes, outro todo de um mesmo fato. E nenhum deles necessariamente está equivocado. Inclusive, de acordo com May (1975) pesquisas apontam que a razão funciona melhor quando envolvida em emoção, e que é a nossa ligação emocional à algo que nos faz capazes de o ver, e Kant já dizia que a nossa mente é um processo ativo na formação e reformulação do mundo. É o sujeito como um todo e não apenas a sua parte racional que constrói o conhecimento (MAY, 1975; THOMPSON, 1981).

A terceira proposição vem trazer estruturação científica, a amplitude de análises ofertada pela proposição anterior, já que coloca como premissa a conformidade dessas leituras, interpretações, com as ditas determinações da evidência, do fato, do objeto (THOMPSON, 1981). Ou seja, nem tudo, numa perspectiva histórica, está aberto para uma análise individual, existem elementos que determinam essa existência, e que serão comuns a quaisquer lentes, a

quaisquer partes. São onipresentes em qualquer todo que for construído a partir desse fato.

A quarta proposição corrobora com uma perspectiva que observa um fato histórico em movimento e desenvolvimento, bem como a própria estrutura dessa pesquisa (THOMPSON, 1981). Existe um diálogo tanto entre a pesquisadora e os autores, quanto da pesquisadora com os atores da etapa empírica, quanto dos resultados dessa etapa empírica com os diversos autores possíveis, e só a partir desse diálogo contínuo seria possível iluminar aqueles cujas 'conversas' se davam de maneira mais fluida, mais conexa, mais coerente com o objetivo da pesquisa. Propriamente se dando assim num contexto dialógico de pesquisa.

Na quinta proposição, Thompson traz a perspectiva de que cada olhar vê *aquilo que é capaz de*, e que esse ser capaz de faz parte de um contexto histórico, social, de gênero, está muito além dos conceitos diretamente interligados com o objeto, com o fato que se analisa. Ou seja, aquilo que hoje olho com as minhas lentes, minhas partes e o meu todo desse fato único, quando isso se tornar passado, poderá ser analisado por outros pesquisadores ou pesquisadoras, sob um olhar diferente, contextualizado de maneira diferente, e que poderá assim trazer resultados diferentes, e que isso não mudará em nada o fato ocorrido, apenas mostrará uma nova perspectiva de análise, nem mais ou menos coerente, apenas diferente.

Na sexta e última proposição, Thompson enfatiza o movimento necessário para que a perspectiva materialista histórica de fato ocorra, trazendo a necessidade do diálogo entre partes contraditórias, a fim de que se construa de fato um conhecimento histórico. A oposição, a antítese é fundamental para que encontre essa síntese, e sem ela, correremos o risco de construirmos nosso sistema ideológico particular a partir de um posicionamento unilateral. Ainda na proposição seis, Thompson discute de forma clara que é nesse diálogo que se constrói essa história.

A prática histórica esta, acima de tudo, empenhada nesse tipo de diálogo, que compreende: um debate entre, por um lado, conceitos ou hipóteses recebidos, inadequados ou ideologicamente informados, e, por outro lado, evidências recentes ou inconvenientes; a elaboração de novas hipóteses; o teste dessas hipóteses face às evidências, o que pode exigir o interrogatório das evidências existentes, mas de novas maneiras, ou uma renovada pesquisa para confirmar ou rejeitar as novas noções; a rejeição

das hipóteses que não suportam tais provas e o aprimoramento ou revisão daquelas que as suportam, dando luz desse ajuste” (THOMPSON, 1981, p. 54).

Thompson então mostra a história dos fatos como um tecido, cuja tecelagem só é o que é porque foi tecido por aqueles personagens específicos naquele local e naquele tempo específico. Sua análise busca de forma equilibrada entender motivos, compreender realidades, discursos para aí sim se aproximar do significado de uma ação, de um evento histórico que muitas vezes é analisado de maneira estanque, superficial e a partir de um único ponto de vista – o mais óbvio e comumente mais superficial.

Entender um fato a partir de Thompson é considerar as fontes mais diversas e entender que *o próprio pesquisador também é um recorte*: a mesma pesquisa, no mesmo local, com as mesmas fontes pode ser entendida de forma diferente por diversos pesquisadores, já que cada um se constituiu a partir de um diferente contexto, formação, história, cada um em seu sistema ideológico particular.

O que fica de mensagem global da sua teoria, e que alimenta essa pesquisa, é de que será impossível para mim, por exemplo, me despir completamente da minha formação, da minha história como arquiteta e professora de arquitetura na instituição que atuo, nas turmas nas quais lecionei, dos livros que já li, da minha história familiar para fazer a pesquisa, mas é de extrema relevância que eu esteja atenta durante a minha leitura e construção da tese como todos esses aspectos podem vir a influenciar a minha construção.

Nesse sentido é importante considerar: qual o tempo considerado na observação – presente? passado?; qual o território e seus aspectos culturais?; quem está sendo considerado como fonte?; e por último, mas com grande importância, quem é o pesquisador? Apenas percebendo e deixando claras todas as variáveis existentes e consideradas, seria possível entender aquele evento, aquele momento histórico, ou seja, o recorte precisa ser sempre claro e preciso para que não sejam construídas verdades avessas ao fato.

Porém, apesar de Thompson ter aberto minha percepção para as diferentes fontes possíveis, Natalie Zemon Davis em entrevista (PALLARES-

BURKE, 2000) inaugura um aspecto que ainda não havia sido notado: a presença feminina⁵ na história e na construção efetiva dessa história como protagonista, e não como mera coadjuvante. Juntamente com essa importante consideração ela abraça aspectos mais subjetivos na tecelagem histórica que é indispensável se consideramos o caráter humano no processo. Aspectos diretos, mais perceptíveis, bem como documentais são colocados lado a lado aos aspectos psicológicos, internos dos personagens da história, o que enriquece e transforma a mesma.

A questão do gênero sendo considerado como pertinente e atuante no processo histórico da humanidade permite ao pesquisador transbordar a história contada nos livros didáticos e desarma assim possíveis armadilhas de interpretação muitas vezes encontradas no decorrer da pesquisa, além do fato de ser necessário analisar como a pesquisa pode ter caracteres diferentes se escrita ora por um homem ora por uma mulher; muito além da diferença entre sujeitos e culturas.

Com isso, o pensamento desses dois historiadores colabora com a formatação de minha estratégia para organizar a pesquisa – desde a teórica, mas principalmente a prática. Com a leitura feita foi possível alimentar *insights* que colaboram com a seleção do universo da pesquisa, do estudo de caso e seus recortes. Como ouvir, quem ouvir para que eu possa obter a informação que preciso; ouvir e/ou observar; dados oficiais e/ou dados analíticos, dados de teor menos técnico e mais subjetivo, humano, poderão ser de extrema relevância para compreender contextos e posturas dos atores envolvidos.

Ou seja, a noção de que se faz ciência apenas com dados oficiais, a partir desses historiadores, torna-se algo inverídico propriamente, gerando assim maior valorização de aspectos humanos e uma menor expectativa em relação aos pais positivistas, olhando para aspectos mais orgânicos e menos para os burocráticos para o entendimento de realidades. Um pensamento de pesquisa, quando se trata de uma etnografia principalmente, deve então respeitar contextos menos formais e muitas vezes pessoais dos envolvidos, o que enriquece profundamente o processo e os resultados da pesquisa, já que traz à tona também o conceito de

⁵ Mais a frente ficará perceptível também que só tivemos participação de mulheres na pesquisa, seja como voluntárias, eu mesmo quanto as professoras observadas.

sistema ideológico particular de Oder dos Santos, que entende a construção do sujeito como ser constituído socialmente, casando seio social, familiar, comunitário, político, territorial com suas características pessoais, individuais. Não existe forma de compreender um sujeito se não compreendermos seu contexto, seu percurso, por esse se tratar de um ser social.

(...) a prática docente é uma prática de trabalho, portanto, um fazer que conduz ao saber. O fazer pedagógico gera conhecimento pedagógico. Aprende-se e produz conhecimento no próprio processo de trabalho. O conhecimento é um produto social. É o produto de práticas humanas no seio de uma sociedade concreta e responde às necessidades e aos diferentes interesses das diferentes classes que compõem essa mesma sociedade. **Sendo o conhecimento um produto social determinado pelas relações sociais que as classes sociais estabelecem entre si, o significado dele está em sua finalidade.** O seu sentido encontra-se não em si mesmo, mas no seu destino, no seu para quê. **O conhecimento, assim como a metodologia, não é algo neutro que paira sobre todas as coisas e constitui um fim em si mesmo. Ele é, ao contrário, um meio de que se lança mão para alcançar determinado fim; deve servir para algum objetivo** (SANTOS, 2005, p. 49. Grifo nosso).

Ao perceber, logo na etapa de estudos exploratórios, que o fator humano era definidor de qualquer prática pedagógica ou processo de aprendizagem, eu precisaria me debruçar não somente em dados documentais (como fontes oficiais educacionais ou arquitetônicas, ou histórias já registradas por outras fontes), mas eu precisaria *vivenciar a prática*, e entender quais atores estavam envolvidos nessas práticas, *quais as suas intenções por trás da prática*, e não “somente” o projeto político pedagógico da escola, e só assim eu poderia alcançar o real entendimento do que constitui uma prática pedagógica que busca o desenvolvimento da criatividade na infância no contexto escolar da educação infantil. Documentos oficiais podem até trazer diversas informações pertinentes, confundindo-se até por possíveis guias de uma dada prática, mas a prática em sala de aula, que acontece a partir do conhecimento dessa proposta teórica será, invariavelmente, penetrada e influenciada pela estrutura interna daquele que faz essa prática.

Ou seja, por mais que a teoria que busca reger uma escola seja uma única, a maneira como ela é praticada em sala de aula, pelo professor, não será. Nesse sentido é possível permear esse raciocínio tanto a partir dos conceitos de Thompson quanto de Oder dos Santos, que nos ajudam em sincronia a entender o

valor dos sistemas ideológicos particulares dos mais diversos atores na construção da história de uma sociedade, e no caso, também de uma instituição de ensino.

(...) cada um de nós combina, de forma diferente, os elementos ideológicos. Esse todo é, portanto, particular. **Cada um de nós imprime uma forma particular de ordenar os elementos dando a eles unidade e significado próprios.** Não obstante os elementos serem os mesmos, cada um de nós atribui a eles significados diferentes, conforme nosso sistema ideológico particular⁶ (SANTOS, 2005, p. 50, grifo nosso).

Nesse sentido, encontrando a perspectiva de Thompson em Oder, o sistema ideológico particular de quem pensa uma escola deve se encontrar com aqueles que trabalham nela, para que essa seja capaz de alcançar seus objetivos e, por consequência, que o sistema ideológico particular desses profissionais (desde colaboradores até os professores) alcance elementos do sistema ideológico particular das famílias que ali confiam seus filhos estudantes ou mesmo crianças aprendentes, para que a partir dessa relação ocorram aprendizagem significativas. Para que isso ocorra de fato é preciso que o sistema ideológico particular daqueles que são parte da instituição comunguem minimamente desses mesmos princípios norteadores da instituição. É preciso que esses sistemas ideológicos particulares se encontrem em algum indicador, algum dado, alguma característica marcante.

(...) o homem existe não na unidade, mas na fragmentação de sua prática, na contradição entre os diferentes aspectos que a compõem. Entretanto, para enfrentar essa fragmentação, essa falta de unidade, o homem é capaz de criar, em sua mente, um sistema que articula e dá coerência a todos esses aspectos práticos. Ele organiza em sua mente as representações que faz de sua prática o que poderíamos denominar como sistema ideológico particular. Seria um sistema porque todos os elementos da representação – as palavras, os conceitos, imagens (...) é o sistema que confere significado a cada um dos elementos. Assim, uma palavra isolada é sem sentido (SANTOS, 2005, p. 51).

Considerando a teoria do sistema ideológico particular é possível compreender o fato de que uma boa aula para um estudante, não é

⁶ É o que, mais a frente, será demonstrado por Fayga, quando essa lança a ideia de que apesar de um objeto ou fato ser em si um signo construído socialmente, o significado daquele signo pode ser particular para cada um daqueles que o vivencia e/ou experimenta, porque apesar de ser construído socialmente, é a apropriação do sujeito a partir da sua história e experiência que irá definir o seu significado final.

necessariamente boa para outro, já que esses não assimilam da mesma maneira um mesmo conteúdo, ou uma mesma prática. Aquele todo transmitido é formado por diversos elementos. Desde a forma de assimilação até a própria forma como o professor organiza e seleciona os conteúdos, é um retrato daquele sistema ideológico particular por trás da ação. *Se o professor seleciona e organiza a partir do seu sistema ideológico os elementos, cada estudante também irá reorganizar e atribuir graus de importância diferentes em relação àquele conteúdo de acordo com o seu sistema próprio.* Assim, o professor não consegue, por mais que tente controlar o efeito daquilo que profere em sala. Cada estudante irá incorporar novos elementos dali retirados de diferentes maneiras, integrando-os ao seu sistema de origem. O significado de cada elemento constituinte de um sistema depende desse sistema no qual ele é parte. Quando se assimila algo, se destrói o discurso anterior a ele, resignificando seus elementos a partir daquele sistema que o assimila, não para uma simples atividade avaliativa, mas para a vida. O que também é considerado por Lahire (1997) quando esse reconhece que o sujeito não tem seu destino traçado via sua classe de origem. Mesmo que essa traga elementos que o condicionam a ter mais ou menos vantagens para alcançar o sucesso escolar, para Lahire, esse sucesso vai depender também de outros fatores, como suas experiências sociais em diferentes espaços sociais ao longo de sua vida. (LAHIRE, 1997; SANTOS, 2005).

Ou seja, dentro dessa perspectiva de ensino e aprendizagem, cada sujeito precisa estar aberto a explorar o seu e o sistema ideológico particular do outro, e nesse processo, é preciso que exista diálogo, no qual ambos estão ao alcance um do outro. Nesse sentido, além da teoria de sistema ideológico particular de Oder dos Santos, se viu necessária a compreensão da ideia de Relação de Tipo Novo que o autor apresenta.

Diferente da relação do *tipo 1*, que se baseia num ensino conteudista, baseado no eixo da transmissão-assimilação, que não considera o estudante como sujeito, no *Tipo Novo*, essa relação se encontra aberta, fluida, na qual a relação de ensino e aprendizagem está suscetível a possíveis mudanças dos sistemas ideológicos particulares que ali se relacionam. A aprendizagem acontece por meio de trocas, diálogos, discussões horizontais, na qual não existe imposição

ou uma hierarquia plena, na qual todos podem de fato construir esses conhecimentos juntos, e assim dando condições para aprendizagens significativas. Decorrente do tipo novo de relação pedagógica, em termos metodológicos, a questão básica não é dar uma boa aula, é como usar o conhecimento para atingir o objetivo pretendido. Estabelecidos, de forma coletiva, os fins e os meios necessários à sua consecução, o conhecimento passa a ter sentido para os integrantes desse coletivo. Adquire-se conhecimento não apenas para a ciência dele, mas para alcançar um objetivo que lhes é significativo, que contemple as suas expectativas. Na relação de *Tipo Novo*, a forma passa a ser também um conteúdo importante (SANTOS, 2005).

(...) a forma de se aprender atribui diferentes sentidos ao conhecimento. Assim, o mesmo conteúdo trabalhado de forma distinta resulta em distintos significados. A significação de determinado conteúdo é dada pela forma como fora trabalhada (SANTOS, 2005, Pg 51).

Nesse contexto, a partir de Oder, percebemos uma escola muitas vezes preocupada em desenvolver um futuro trabalhador que responda às demandas de um contexto capitalista posto, que repita, decore, e que não pense (considerando a relação do Tipo 1). Tanto a educação, num âmbito extraescolar como no espaço da própria escola passam a se organizar de maneira a responder às demandas de empregabilidade e adequação ao pensamento capitalista vigente.

Fato é que, nem sempre todas as fases de escolarização estão imersas nesse contexto (desde a educação infantil, ensino fundamental um e dois, ensino médio, graduação e pós-graduação), e nem todas as instituições de ensino. Especialmente em se tratando de educação infantil, percebemos a potência que pode ser empregada na educação das futuras gerações, podendo promover integralmente aprendizados globais, estabelecendo um ambiente de aprendizagem socializada, no sentido horizontal e aberto, que estimula o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração, a autonomia em detrimento da individualidade e da competição, que são marcas capitalistas. Esse meio social é exemplo, é referência para o futuro que se estrutura internalizado no corpo da criança.

Entendendo que essa prática pedagógica faz um trabalho ativo no desenvolvimento da criatividade da criança, percebemos que o professor que atua de maneira criativa é aquele que, a partir do exemplo, demonstra que é possível sim que a criança atue de maneira criativa em seu dia-a-dia, já que a aprendizagem dela se dá a partir também dessa ação do cuidador, do adulto de referência, a partir também da observação do outro, e muitas vezes da repetição daquilo que faz o outro, e mais ainda, repetição daquilo que o adulto de referência faz, no caso, o educador/professor da educação infantil.

As concepções apresentadas a partir de Oder e Thompson, se inter-relacionam também com aspectos teóricos trazidos por Vygotsky (1998), que entende que, se a criança ainda não é capaz de separar aquela ação que pratica em partes que são feitas por ela daquelas que são feitas pelo outro, é fato de que a forma como o educador/professor constitui sua prática pode ser vista como elemento que marca a aprendizagem da criança, e em consequência o desenvolvimento da sua criatividade. Nesse sentido, ele aborda a importância do desenvolvimento na infância.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto a sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de suas formas fundamentais, culturais de comportamento, surge durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1998, p.61, grifo nosso).

Quando é percebida e valorizada a importância da segunda linha de desenvolvimento, considerando as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural, fica evidente a importância da vivência da criança nesse meio para que essa possa se constituir como sujeito, como sujeito na sociedade. E nesse processo tão importante, o uso de instrumentos e da fala, elementos primordiais na educação infantil, possibilitam que isso de fato aconteça, entendendo que aquilo que acontece na escola, mais especificamente na educação infantil, é também aquilo que tange as raízes da nossa pré-história cultural. Seriam então

esses processos internalizados, e que mais tarde, indiretamente, serão organizadores inconscientes das práticas na vida adulta, também organizadores do sistema ideológico particular dessa criança. Nesse mesmo sentido, Oder dos Santos, em *Fundamentos sociológicos da Educação*, também pontua que não nascemos biologicamente prontos para sermos humanos, mas que é no meio social e cultural que nos fazemos de fato humanos, ou seja, é o contato social, e as diferentes experiências nesse entremeio (LAHIRE, 1997) que faz o homem um ser social, e esse contexto é inaugurado para a criança no convívio social promovido pela educação, e mais contemporaneamente, no contexto do espaço escolar, no âmbito da educação infantil (SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 1998).

Porém, retornando à importância do exemplo no processo de aprendizado infantil, apesar da importância da mediação do adulto de referência, do seu exemplo, é importante ressaltar, a partir de Vygotsky, a experiência da própria criança e “a influência ‘não mediada’ dessa experiência estão registradas na sua memória e determinam diretamente toda a estrutura do pensamento da criança pequena” (Vygotsky, 1998, p. 67), nesse sentido, o desenvolvimento da criança não pode ser visto de maneira pragmática, linear e/ou cartesiana, já que se processa de maneira dialética, entre idas e vindas, caracterizado por períodos diversos, desalinhamento entre diferentes funções de desenvolvimento, bem como transformações das mais variáveis origens e formas, provenientes tanto da criança quanto do seu ambiente externo, gerando a necessidade de adaptabilidade que extrapolam os impedimentos que a criança encontra (Vygotsky, 1998).

Assim foi inaugurada uma percepção de desenvolvimento que não havia sido considerada por outros estudos anteriores que pesquisavam o desenvolvimento infantil⁷. Para ele, diferente das demais teorias, não seria suficiente considerar apenas um nível de desenvolvimento, se estamos considerando a capacidade de aprendizado, e nesse sentido, se vê necessário determinar ao menos dois. O primeiro é nomeado como *nível de desenvolvimento real*, que considera os ciclos já completos de desenvolvimento, ou seja, quando a

⁷ Estes estudos estão contidos resumidamente na obra de Vygotsky, como prelúdio de sua própria teoria de desenvolvimento proximal, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, 1998.

criança já efetua determinada atividade sem auxílio de terceiros mais capazes. O segundo nível considera o *potencial de desenvolvimento* da criança, quando essa recebe de alguma maneira algum auxílio de terceiros para concluir uma atividade – sendo esse auxílio alguma dica, ou que esse terceiro possa iniciar a atividade e solicitar que a criança finalize. *Nesse sentido a distância entre o desenvolvimento real e o potencial é o que nomeamos como Zona De Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1998).

A Teoria De Zona De Desenvolvimento Proximal permite a nós enxergarmos a prática pedagógica como elemento fundamental no desenvolvimento da criatividade da criança, já que seria impossível potencializar a criatividade dessa se o seu professor/educador considerar como desenvolvimento apenas aquilo que ela já faz de forma autônoma. Não há estímulo nessa prática para novas aprendizagens. Uma prática que promove desafios à frente do nível de desenvolvimento real⁸ da criança é a prática capaz de incentivar e estimular a criatividade.

Apesar de, por muito tempo, a execução de atividades com auxílio não ter sido considerada na definição do nível de desenvolvimento de uma criança, novos estudos apontam que se uma criança consegue de fato alcançar algum resultado pela imitação ou com auxílio, significa que ela está em desenvolvimento dessa habilidade. Ou seja, é possível que mesmo com auxílio, uma criança não complete uma tarefa, significando assim, nesses casos, que ela não esteja de fato pronta para executar determinada atividade. Nesse segundo caso, então, não haveria iniciado o processo de maturação daquela habilidade, mas em determinado momento ele será (Vygotsky, 1998).

Internalizando e refletindo acerca da ideia de Zona Desenvolvimento Proximal, é possível perceber que dentre os dois aspectos colocados como novos dentro do âmbito dos conceitos de aprendizado e desenvolvimento seriam: o entendimento de que o processo apreendido vem antes de uma dada etapa de desenvolvimento, não coincidindo. Ou seja, é dessa diferença que surge a zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento está aquém daquilo que já é

⁸ Quando cito o desenvolvimento *real* da criança me utilizo do termo que o próprio Vygotsky (1998) usa para situar a etapa de desenvolvimento já vencida da criança em relação à que ainda está em processo.

apreendido. Aprender algo novo então dá subsídio para uma nova etapa de desenvolvimento. É o aprendizado internalizado que se converte em desenvolvimento. O segundo aspecto essencial da teoria, colocados pelo próprio Vygotsky, é o fato de se acreditar que, apesar do aprendizado estar relacionado com o desenvolvimento, esses não acontecem em paralelo, ou na mesma medida. Ou seja, percebemos que o desenvolvimento da criança não está diretamente ligado ao seu aprendizado escolar, pois aí ocorre uma relação dinâmica complexa, não linear. São diversos os fatores que contribuem para essa dinâmica, e cada criança, no seu sistema ideológico particular em construção, no entremeio dos seus próprios contextos extraescolares, irá receber as informações e promover integração ou não entre as partes, à sua maneira (Santos, 2005; Vygotsky, 1998).

Também é necessário ressaltar que além das diferentes relações sociais que a criança – e todos nós – nas quais participamos, sendo na cidade, na escola, na família, entre outras, temos também duas denominações distintas de relações sociais, que podem ser encontradas em todos esses meios. Ode dos Santos descreve a relação do *Tipo 1*, capitalista, como o tipo de relação com a qual estamos mais habituados, uma relação baseada em hierarquia, individualismo, concorrência e passividade, como inclusive já foi citado. Essa relação por muito tempo foi vista como a que prepararia mais adequadamente para o mercado de trabalho. E nesse tipo, grande parte de nós foi e é educado seguidamente, e assim veio se estruturando o meio social. O meio social estrutura a forma como aprendemos então, e vice-versa, já que toda relação social é educativa. Já no Tipo Novo, como já foi dito, Ode traz a ideia de que a aprendizagem é construída coletivamente, com a participação ativa de todos os envolvidos, de maneira horizontal entre as partes. Independente de posicionamentos diversos, é possível que todos sejam considerados e ouvidos na construção coletiva do conhecimento. De fato, apesar de antagônicas, essas relações coabitam a educação, seja dentro seja fora da escola. São então práticas contraditórias. Mas uma pedagogia participante, que promove interação, discussão, abertura para diferentes pontos de vista, incentiva a participação ativa e interessada, favorecendo uma aprendizagem mais autônoma. Essa é a pedagogia do tipo novo da qual Ode trata, que se relaciona com aspectos tanto de Thompson quanto de Vygotsky, se

relacionando com a ideia de zona de desenvolvimento proximal (SANTOS, 2005; THOMPSON, 1981; VYGOTSKY, 1998).

Ainda em Vygotsky, tanto quanto em Oser, o brincar da criança é uma amostra daquilo que ela vive e com quem convive no mundo. O brincar se constitui como um meio no qual a criança processa aquilo que ela vive, e reflete ali também aquilo que aprende nas diferentes etapas de desenvolvimento. A brincadeira dá o caráter de fantasia para aquilo do real que está sendo elaborado, ou seja, é uma maneira de externalizar aquilo que lhe é interno (SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 1998). E nesse sentido, a prática pedagógica que prima pelo desenvolvimento global do sujeito que considera o pensamento crítico e o desenvolvimento da criatividade precisa estar atento à brincadeira da criança, porque é ali que ela pode explicitar de forma *sui generis* a sua visão de mundo e sua experiência nele (ANTUNES, 2012; MAY, 1985).

É necessário inclusive a abordagem do brincar de Vygotsky, já que condiciona ao brincar as regras de comportamento as quais o contexto da criança impõe *a priori*. Quando a criança imagina que é uma mãe cuidando de um bebê, por exemplo, ela estará brincando de acordo com essas regras comportamentais da sociedade na qual ela está inserida. Quando brinca de polícia e ladrão, quando brinca de “escolinha”. A fantasia criada estará baseada na vivência que essa criança já teve, e essa vivência e experiência condiciona a ela certas regras nesse brincar, e a possibilita elaborar essa realidade, já que nesse brincar ela também é capaz de imprimir a sua leitura em relação à essa vivência. É uma oportunidade que ela tem de demonstrar o que é de fato a função materna e a função do bebê, a função do policial e do ladrão, bem como da professora e do estudante. Porque se há elaboração, há também um retrato de uma leitura de realidade daquele que brinca, e não apenas imitação.

O que na vida real passa despercebido, pela criança torna-se uma regra de comportamento no “brincar” (...) O que restaria se o “brincar” fosse estruturado de tal maneira que não houvesse situações imaginárias? Restariam as regras. Sempre que há uma situação imaginária no brincar, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que tem sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel da mãe, então ela obedecer às regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação

dela com um objeto (se o objeto tem seu significado modificado) originar-se sempre das regras (VYGOTSKY, 1998, p. 125)

Ou seja, no brincar a criança é capaz de elaborar também os elementos que constituem seu sistema ideológico particular, e o educador, em consequência, se brinca junto e/ou permite a brincadeira no processo de aprendizagem, é capaz de visualizar essa elaboração em ação. A ideia de que a criança possa estruturar a sua brincadeira nos permite valorizar as atividades não mediadas, e assim é possível inserir nesse processo o aspecto criativo, o aspecto imaginativo e *combinativo* autoral da criança. Diferente do que se pensava, brincar pode sim acompanhar o processo de aprendizagem (ANTUNES, 2012; VYGOTSKY, 2012).

Nos processos de conscientização do sujeito, a cultura influencia também a visão de vida de cada um. Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente. Com isso, a sensibilidade do sujeito é aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual (...) acrescentamos ainda que, como fenômeno social, **a sensibilidade se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o sujeito**. No enfoque simultâneo do consciente, cultural e sensível, qualquer atividade em si poderia tornar-se um criar (...) quando sua atividade não se lhe apresenta significativa, de um modo geral, não se dá a estimulação da sensibilidade e o fazer do sujeito dificilmente a ser criativo” (OSTROWER, 2014, p. 17).

Um professor cujo sistema ideológico particular permite que esse esteja sensível em sala de aula ao que os estudantes tem a oferecer, que se propõe a trabalhar a partir de uma relação de tipo novo com seus estudantes (sejam eles crianças pequenas ou não, adolescentes ou adultos), que está disposto a perceber aquilo que já foi aprendido e aquilo que está em desenvolvimento, aquele que propõe a possibilidade de experimentação e elaboração pelo brincar, estaria então possibilitando aos seus estudantes o desenvolvimento da criatividade, porque seu olhar de fato é criativo, sensível e atento.

O que chamamos de combinação entre partes faz referência à sensibilidade que Ostrower (2014, p. 17) trabalha “a criatividade não seria então senão a própria sensibilidade” e à ideia de memória que essa também traz.

Intenções se estruturam junto com a memória. São importantes para o criar. Nem sempre serão conscientes nem, necessariamente, precisam

equacionar-se com objetivos imediatos. Fazem-se conhecer, no curso das ações, uma espécie de guia aceitando ou rejeitando certas opções e sugestões contidas no ambiente. Às vezes, descobrimos as nossas intenções só depois de realizada a ação (OSTROWER, 1977, p. 18)

Seria então, a infância, um período de construção de memórias importantes para a vida adulta e, por conseguinte, o momento crucial no que tange o desenvolvimento da criatividade. Um acervo largo de experiências, uma vivência em múltiplos contextos, amplia o olhar, e possibilita uma maior quantidade de combinações no futuro. Permite que na brincadeira a criança possa elaborar essas inúmeras realidades a fim de formar o seu sistema ideológico particular, ou seja, o educador que a acompanha precisa ter em seu próprio sistema essa abertura, a fim de possibilitar esse desenvolvimento (ANTUNES, 2012; OSTROWER, 2014; MAY, 1975; SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 2012).

Dentre tudo que até agora foi dito, penso ser importante exemplificar graficamente as relações entre esses autores, e como percebo que esses, e não outros, são os que me ajudam a construir a presente tese.

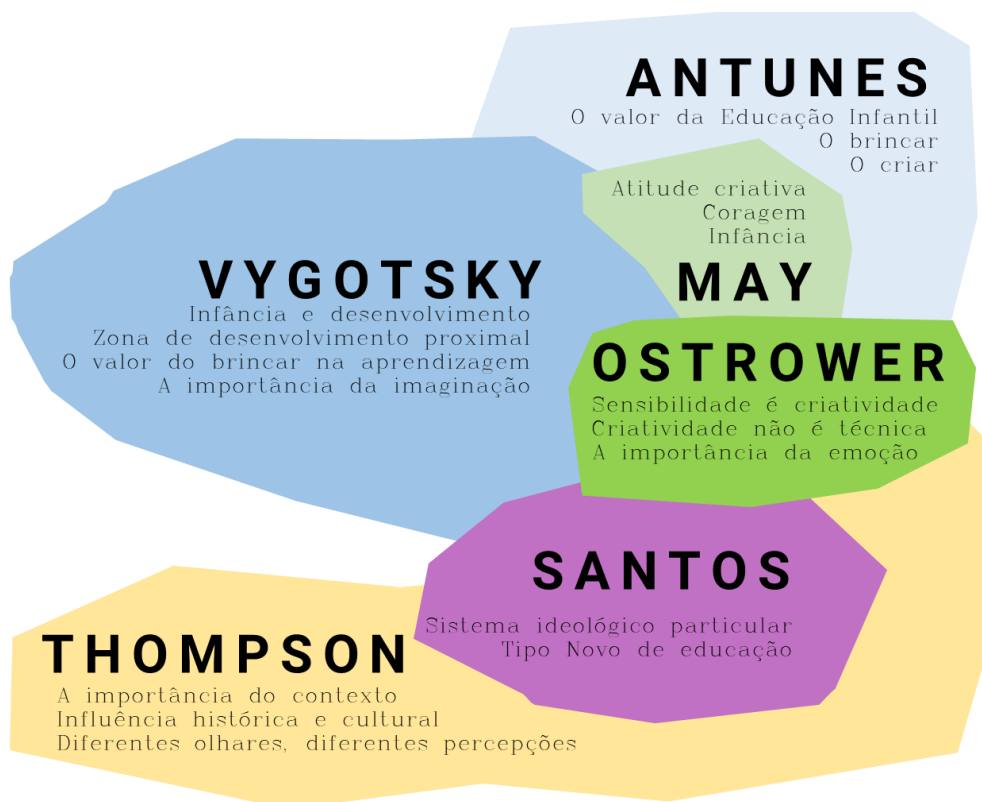


Figura 2 - O que fica e o que se relaciona
FONTE: A AUTORA (2020)

Primeiramente é preciso enfatizar que Ostrower é a peça chave, isso porque é a primeira autora que colabora no desenvolvimento e entendimento do conceito de criatividade aqui tratado, que trata do desenvolvimento da sensibilidade do sujeito. Para ela, a criatividade não é uma técnica, e sim característica de quem tem um olhar sensível para si e para o mundo, capaz de observar, sentir, interpretar e agir a partir de suas emoções. É capaz, a partir de suas emoções, sensibilidade e criações, mudar o próprio entendimento da sociedade diante das coisas e do mundo. Apesar de artista, Ostrower entende e defende a ideia de que TODOS precisamos de criatividade e sensibilidade para alcançarmos a autorrealização de fato, e que errado é aquele que acredita que a criatividade é apenas para grandes gênios, sejam da arte ou da ciência. As ideias dela tocam todos os autores de base da tese, cada um em determinado contexto: Ostrower toca Thompson por acreditar no valor da individualidade do ser, por valorizar a experiência, e saber que o nosso olhar depende da nossa cultura, da nossa história, de quem nos contou a nossa própria história. Esses elementos que são de Thompson e Ostrower também tocam Santos e sua teoria de sistema ideológico particular, já que pra ele, as nossas experiências em nosso contexto de vida – seja territorial, cultural, social, político, familiar, entre outros – nos fazem quem somos e nos fazem agir como agimos.

Observa-se que nem Ostrower nem Thompson tocam necessariamente na educação, mas Santos sim, o que faz se alinhar também com as ideias de Vygotsky. Santos e sua teoria de educação do tipo novo, cuja ideia é que uma educação seja pautada no sujeito, no aprendente, e que exista troca e respeito entre professor e estudante, faz com que ele se alinhe com a ideia de que se aprende em sociedade, se aprende com o outro, com o exemplo do outro, elemento chave na teoria de Vygotsky. Nesse sentido, esse autor traz o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que diferencia aquilo que a criança já aprendeu daquilo que está aprendendo, ou seja, que está desenvolvendo, inaugurando uma nova perspectiva para a avaliação em educação. Vygotsky também elabora a importância do brincar na aprendizagem e da imaginação para o desenvolvimento da criança, que se assemelha a forma que Ostrower trabalha a

exploração do mundo de maneira infantil, sem preconceitos para o desenvolvimento da criatividade.

Assim, Vygotsky se aproxima de May quando esse trabalha com infância, e se aproxima Ostrower de May quando trata de criatividade. May foca em atitude criativa, e esses três últimos (Vygotsky, Ostrower e May) se alinham com Antunes, que compila na importância da educação infantil tanto o brincar, a criatividade e a sensibilidade. Vale lembrar que aqueles autores que não necessariamente se relacionam aparecem no esquema sem se tocar, enquanto o que toca o outro estão de fato se tocando no esquema.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Com a teoria de base posta, bem como aquela pesquisadora que fui me tornando a partir da construção da presente tese, fica muito evidente para mim que não é possível aceitar uma outra realidade que seja externa ao próprio sujeito, como André (2012) bem pontua, é importante que se valorize “a maneira própria de entendimento da realidade pelo sujeito” (ANDRÉ, 2012, p. 17). Me distancio em essência do que ela chama de *visão empiricista da ciência*, entendendo que é possível fazê-la via interpretação, descoberta, indução, valorizando a individualidade e o sistema ideológico particular também de quem escreve, e não apenas daquele que é sujeito da pesquisa. Percebo então a etnografia não apenas como método escolhido, mas como estrutura de pensamento ligado aos meus próprios referenciais teóricos, como Fayga Ostrower, Oder dos Santos e Edward Thompson, principalmente.

Assim, a abordagem escolhida valoriza uma visão de totalidade do objeto de pesquisa, buscando perceber todos os elementos que fazem parte do fenômeno pesquisado e suas influências recíprocas (ANDRÉ, 2012).

A partir de um estudo etnográfico a busca que se tem é de descrever a cultura em análise, a partir de densas descrições, cuidado com símbolos culturalmente construídos, bem como a ampla percepção de contextos. Aquele que escolhe a etnografia se aproxima gradualmente daqueles que pesquisa, ou seja, passa de estranho até alcançar em nível compreensivo o grupo que estuda,

proximidade essa que lhe permite, inclusive, partilhar resultados (GEERTZ, 1973; ANDRÉ, 2012; WAX, 1971).

As perguntas que faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista (...) (ANDRÉ, 2012, p. 24)

Mesmo que sejam trabalhados dados quantitativos em uma pesquisa, essa atitude demarcada por André na citação acima, demonstra o que de fato define uma abordagem qualitativa numa etnografia, como é o caso da presente tese. Mas não apenas isso.

O estudo etnográfico, no que tange o universo da educação, exige outros elementos para que se possa considerá-lo de fato dessa linha, sendo várias dessas trabalhadas na presente tese, como no aspecto das **técnicas**, a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos, e todos esses são percebidos e analisados pelo **filtro do próprio pesquisador** que coordena a pesquisa. Uma etnografia não valoriza tanto o resultado dela, mas os **processos**, bem como busca **compreender e retratar a visão de mundo** daquele que observa, entrevista, ou acompanha, tudo isso considerando uma **pesquisa de campo**, percebendo esses atores em sua situação natural. Outro elemento importante que faz com que uma pesquisa possa ser considerada uma etnografia é sua **duração**, podendo variar de meses a anos, dependendo da disponibilidade daquele que faz a pesquisa, variando também as **origens dos dados** que recolhe durante esse tempo, podendo esses envolver pessoas, espaços, ambientes, depoimentos. Apesar de tantos elementos elencados acima, o considerado de maior relevância é o objetivo de uma etnografia, que está na **formulação de novos conceitos**, abstrações e/ou teorias, e não na validação de algo (ANDRÉ, 2012).

Como já citado, a presente pesquisa é um estudo de caso de caráter etnográfico, então é preciso elucidar mais alguns elementos antes de descrever a abordagem escolhida na prática. Para ser considerado um estudo de caso etnográfico é preciso que os limites daquilo que é pesquisado estejam muito bem definidos, enfatizando um **conhecimento em particular por ele se fazer necessário**, a fim de compreendê-lo como unidade, mesmo que se relacione com um contexto maior e orgânico (ANDRÉ, 2012).

Apesar de considerar muito pertinente tal abordagem e conseguir situar a presente pesquisa nesses quesitos, precisei de extrema atenção para não colocar limites arbitrários na observação que partiu das categorias preliminares que encontrei durante os estudos teóricos. Para que isso não ocorresse, precisei testar de antemão como essas categorias se comportavam, como será explorado adiante. Ou seja, quando defini tais categorias era sabido que elas não estavam acabadas, apenas serviram de base para que eu não me perdesse durante a pesquisa que duraria três anos, ou seja, eu estava pesquisando a partir de uma postura que permitia mudanças no percurso, dependendo assim daquilo que era observado.

4.1 ETAPA EMPÍRICA DE COLETA DE DADOS

A etapa empírica se deu durante três anos (2017, 2018 e 2019), e a cada fase que se fechava, a próxima era planejada a partir dos resultados da anterior, ou seja, a estrutura metodológica foi surgindo durante o processo de pesquisa, e não *à priori*. Sendo assim, a fase empírica estava sempre “semiestruturada” por uma teoria de base, mas nada impedia que a cada nova observação novas teorias fossem agregadas ou que teorias que estavam consideradas no início fossem descartadas por não estarem relacionadas aos resultados levantados da prática.

Para tal, relembro aqui as três categorias preliminares que eu estaria buscando encontrar e entender antes da definição dos próximos passos, bem como o contexto de observação para cada uma delas:



Figura 3 - Categorias preliminares e seus contextos definidos.
FONTE: A AUTORA (2020)

Quando falo que irei analisar *O espaço que toca*, estou olhando apenas para aquilo que é físico desse espaço, como a organização das massas arquitetônicas, ou o próprio mobiliário da sala de aula. Olho para a paisagem urbana, mas também para as texturas dos planos dos volumes.

Quando falo da análise do *Ambiente da emoção*, estou considerando o contexto humano que se insere no espaço físico, a partir de suas relações, seja entre professoras, professoras e gestão, professoras e crianças, crianças entre crianças, e até mesmo a relação do humano com o espaço.

Quando estiver analisando *O lugar que marca*, o foco será o contexto simbólico existente tanto no espaço físico quanto nas pessoas que ali estão dos vários elementos que puderem ser considerados nessa categoria.

4.1.1 Estudos Exploratórios

A partir das premissas apresentadas, a próxima busca trouxe duas possibilidades de exploração, processo responsável pela definição do objeto de estudo da tese: (i) a exploração e observação de várias escolas, tanto públicas quanto privadas, a fim de entender a prática pedagógica em diferentes condicionantes espaciais, considerando o estímulo à criatividade da criança; (ii) a observação de educadores notoriamente conhecidos como educadores criativos em sua prática, a fim de entender a construção histórico-cronológica dessa prática pedagógica.

Apesar de, a princípio, as duas possibilidades aparentemente parecerem importantes como objeto de estudo, quando o estudo exploratório iniciou tivemos alguns problemas, como: (i) dificuldade de grande parte das escolas em se abrirem para a observação de sua prática; (ii) mesmo conseguindo acesso às várias escolas necessárias, a observação de vários espaços seria contraproducente do ponto de vista de logística e tempo de pesquisa; (iii) a escolha por professores notoriamente criativos dependia de uma outra pesquisa ainda mais abrangente e subjetiva, que dependeria da abertura tanto do educador observado quanto da escola na qual ele leciona, o que seria ainda mais complexo para a logística espaço/tempo; (iv) observar professores diferentes em diferentes espaços não necessariamente demonstraria o papel do espaço na prática, já que

sempre seriam diferentes professores, em diferentes espaços, referenciados por diferentes projetos político pedagógicos.

Em meio à essas dificuldades, durante o período em que buscava as escolas possíveis a serem pesquisadas dentro do contexto da tese, a Escola Anjo da Guarda, notoriamente conhecida como uma escola de renome da cidade de Curitiba, e que tinha a criatividade como um elemento importante da estruturação do seu projeto político pedagógico como na sua prática, se mostrou aberta à pesquisa, e a partir desse aceite, a pesquisa passou a se constituir na modalidade de estudo de caso.

4.1.2 Definição do Estudo de Caso

Assim que os primeiros contatos com a escola foram feitos e essa se mostrou aberta à pesquisa, descobrimos que essa escolha seria ainda mais relevante, já que 2017 era o último ano que a escola estaria no seu edifício original, já que havia passado por um processo de fusão com o Grupo Marista, uma grande rede de escolas, de caráter nacional, também de grande renome, e naquele momento do aceite de participação na pesquisa esses já estavam construindo a nova sede para a escola.

Com isso, percebi que tinha em mãos o contexto necessário para observar considerando as três categorias preliminares postas, já que teria dois espaços diferentes que poderiam ser analisados, com a vantagem de termos as mesmas professoras em ação, já que na fusão, um dos vários acordos era que os mesmos educadores permanecessem atuando, além do importante lugar dado à criatividade na concepção de educação que se tem na escola que sofre a fusão.

4.1.3 Fase das observações

A fase de observação se deu em três etapas diferentes, além de serem estruturadas de duas formas diferentes, a fim de possibilitar vários níveis e

complexidades de observação. Abaixo segue o tabelamento de todos dos dias que foram observados e registrados⁹.

observação 2017 . SEDE ANTIGA . estudo exploratório

PROFESSORA	TURMA	TURNO	MÊS	DIA	PESQ.
LAURA	Maternal	TARDE	NOV	23	Marina
MELISSA	J1	TARDE	NOV	7	Marina
ROSECLAIR	JII	TARDE	OUT	31	Marina
SUZI	JII	TARDE	NOV	6	Marina
DENISE	J I+II	MANHÃ	NOV	22	Marina
PATRICIA	Maternal	MANHÃ	NOV	21	Marina

observação 2018 . SEDE NOVA . outros olhares

PROFESSORA	TURMA	TURNO	MÊS	DIAS					VOLUNT.
MELISSA	Infantil 3	TARDE	OUT	1	2	3	4	5	Andrew
ROSECLAIR	Infantil 4	TARDE	NOV	5	6	7	8	9	Zaha
SUZI	Infantil 5	TARDE	OUT	22	23	24	25	26	Lina
DENISE	Infantil 5	MANHÃ	SET	24	25	26	27	28	Marion
			OUT	5	6	7	8	9	Jeanne
PATRICIA	Infantil 4	MANHÃ	SET	24	25	26	27	28	Lilly
			NOV	5	6	7	8	9	Anne

observação 2019 . SEDE NOVA . reaproximação

PROFESSORA	TURMA	TURNO	MÊS	DIA	PESQ.	
ROSECLAIR	ATELIÊ	sem acompanhamento nessa etapa				
SUZI	Infantil 5	TARDE	FEV	25	Marina	
DENISE	Infantil 5	MANHÃ	FEV	28	Marina	
PATRICIA	Infantil 4	MANHÃ	MAR	14	Marina	

Tabela 2 - Observações (2017, 2018 e 2019)
 FONTE: A AUTORA (2020)

⁹ Os nomes das professoras bem como da escola e da fundadora da mesma são os nomes reais, que foram devidamente autorizados a serem apresentados aqui via termo de consentimento assinado e registrado em cartório. As voluntárias tiveram seus nomes alterados para nomes de arquitetas de renome no mundo.

Observação semi-participativa (1) 2017

A primeira etapa de observação se deu durante o último bimestre de 2017, último ano em que a escola estaria na sede original. Não foi possível observar mais tempo, já que a própria descoberta do processo de fusão ocorreu naquele semestre¹⁰. Ou seja, a partir do momento que foi possível iniciar as observações, observei um turno completo de cada uma das professoras da educação infantil da escola naquele ano, totalizando seis mulheres, as quais eram:

- a. Turno da manhã:
 - i. Professora Denise. Turma mesclada de Jardim I e Jardim II;
 - ii. Professora Patrícia. Maternal.
- b. Turno da tarde:
 - i. Professora Laura. Maternal;
 - ii. Professora Melissa. Turma Jardim I;
 - iii. Professora Roseclair. Turma de Jardim II;
 - iv. Professora Suzimara. Turma de Jardim II;

As observações se deram num formato semi-participativo, no qual eu participava apenas quando a professora ou alguma criança solicitava, nunca partindo de mim essa interação. Fotos foram tiradas bem como a cada observação era alimentado um diário de bordo.

Durante essas observações constatei que seria importante observar uma semana inteira de cada uma das professoras, já que em cada dia da semana a rotina de sala de aula era diferente, seguindo uma lógica específica da escola, ou seja, correr-se-ia o risco de acompanhar uma professora num contexto curricular que não abrisse a oportunidade para a criatividade, e outra que estivesse com essa oportunidade aberta e indicada, não sendo assim possível analisar a prática de forma global, e sim, recortada por esse contexto limitante. Nessa oportunidade também pude constatar que o olhar de quem observa, de fato interfere naquilo que é registrado, o que culminou em uma fase seguinte um pouco mais complexa e aberta, que seria acompanhada por *outros olhares*.

¹⁰ Importante ressaltar que nem mesmo os pais dos estudantes tinham noção exata da proporção da mudança que estaria por vir, já que apesar de terem sido feitas pesquisas com os pais sobre a escola, nada foi devidamente exposto até o segundo semestre de 2017.

Observação semi-participativa por outros olhares (2) 2018

Considerando as constatações a partir da observação ocorrida em 2017, em 2018 optei por buscar estudantes voluntários que pudessem observar essas mesmas professoras, agora na nova sede, após a fusão, durante um período maior (uma semana completa). Essa observação, também semi-participativa, por *outros olhares* permitiu que a pesquisa focasse diretamente naquilo que era observado, e não dependesse de apenas um *filtro* de observação, já que tínhamos assim vários filtros observando e registrando uma mesma prática.

Foi feita então uma seleção on-line desses voluntários¹¹, a partir de questionário, a fim de encontrar estudantes de arquitetura¹² que tivessem sistemas ideológicos particulares diversos, que pudessem agregar variáveis observadas para a pesquisa.

A preparação dos selecionados se deu por meio de vídeos postados no YouTube por mim, que explicavam todas as etapas necessárias para a observação deles, além de termos visitados juntos o espaço da escola nova antes de qualquer observação individual.

Os voluntários foram orientados a preencher um diário de bordo on-line a cada dia de observação¹³, sendo esse o guia para aquilo que precisava ser anotado: observações do primeiro tempo, observações do recreio, observações do segundo tempo e considerações mais importantes do dia.

A intenção inicial era que cada um dos voluntários passasse por dois turnos de observação, ou seja, cada um deles observaria duas semanas, uma de cada professora, a fim de que tivéssemos múltiplos olhares para cada observadora: eu e mais outros dois estudantes voluntários. No entanto, por se tratar de uma

¹¹ Importante colocar que se propuseram a participar da pesquisa trinta voluntários estudantes de arquitetura de uma universidade de escala relevante para a Cidade de Curitiba, sendo que desses, treze foram aprovados na seletiva on-line, mas no decorrer da pesquisa, apenas sete participaram de observações efetivamente.

¹² Foram escolhidos estudantes de arquitetura para que a prática observada não fosse mediada pelo conhecimento prévio dos voluntários, a fim de que observassem o que viam, e não o que conheciam previamente da prática. Era importante que os voluntários estivessem tendo contato com a prática pedagógica da educação infantil pela primeira vez, sem conhecer sua dinâmica.

¹³ Foi usada a plataforma Pipefy, onde organizei cada dia de observação dos voluntários. Alí era possível anotar em tempo real aquilo que era observado, bem como adicionar fotos ao registro. Essa necessidade se deu pela existência da possibilidade de perda do material anotado, e pela familiaridade dos estudantes de graduação terem com anotações on-line.

observação ocorrida no segundo semestre de 2018¹⁴, muitos voluntários não participaram efetivamente por problemas acadêmicos – entrega de trabalhos, provas e afins -. Sendo assim, as observações por *outros olhares*¹⁵ se deram da seguinte maneira:

- a. Turno da manhã¹⁶:
 - i. Denise. Infantil 5, observada pelas voluntárias Marion e posteriormente pela Jeanne;
 - ii. Patrícia. Infantil 4, observada pela voluntária Lilly e posteriormente pela Anne;
- b. Turno da manhã:
 - i. Melissa. Infantil 3, observada pelo voluntário Andrew;
 - ii. Roseclair. Infantil 4, observada pela voluntária Zaha;
 - iii. Suzimara. Infantil 5, observada pela voluntária Lina;

Observação semi-participativa (3) 2019

A terceira fase¹⁷ de observações, ocorrida no primeiro semestre de 2019, foi uma fase de observação de reaproximação, realizada por mim, já que fui eu quem observou as práticas das educadoras na sede anterior, e pensei que seria necessário que o mesmo olhar observasse essa prática na escola nova.

Nesse sentido, a última etapa de observação se deu da seguinte maneira:

Turno da manhã

- i. Professora Denise. Infantil 5
- ii. Professora Patrícia. Infantil 4

Turno da tarde¹⁸

¹⁴ Importante registrar que foi minha opção como pesquisadora iniciar as observações no espaço novo quando os funcionários – entre colaboradores e professores – já estivessem minimamente adaptados ao novo espaço, ou seja, não seria interessante observá-los na etapa de chegada ao espaço, que ocorreu no primeiro semestre de 2018.

¹⁵ Foram observadas novamente aquelas que já haviam sido observadas na sede anterior.

¹⁶ A professora Laura se mudou para outra cidade, por isso não pudemos observá-la nessa etapa.

¹⁷ Essa fase também seria feita pelos voluntários, mas pelo excesso de problemas de logística e faltas, optamos por seguir a terceira fase sem a observação de “outros olhares”.

¹⁸ Nessa última etapa de observação não foi possível observar a professora Melissa, por ela ter mudado de cidade entre 2018 e 2019. No caso da Professora Roseclair, não foi possível observá-

i. Professora Suzimara. Infantil 5

Nessa etapa de observações feitas por mim, de apenas um dia para cada professora, acabei me utilizando dos mesmos recursos de registro da primeira fase: diário de bordo em papel e registro fotográfico.

4.1.4 Fase das entrevistas

A partir do término da fase de observação foi feita uma análise preliminar dos elementos que foram coletados e, partir desses, para cada professora foi construída uma estruturação de entrevista, a fim de focar nos pontos mais recorrentes ou mais relevantes de cada uma.

Dentro do contexto das observações, foi construído um panorama global de questões observadas e, ao mesmo tempo, esse panorama recebeu adendos específicos para cada prática, de cada professora. Esse foi o guia para a entrevista semi-estruturada, nas quais cada “conversa” fluiu à sua maneira. Cada professora então, em sua entrevista, foi abordado tanto o panorama geral que é apresentado a seguir, como também recebeu adendos específicos, que serão apresentados em seu tempo.

Todas as entrevistas foram gravadas para que não fossem perdidas falas importantes das professoras, e para que posteriormente tivéssemos o máximo de elementos do sistema ideológico particular de cada uma delas para a análise. A partir da transcrição das entrevistas realizada, foi possível perceber que diante dos elementos captados nas observações – tanto do ponto de vista geral quanto os elementos específicos de cada professoras – suas falas expressavam as categorias preliminares de análise, o que ratificou que aqueles elementos ajudariam na composição das categorias de análise para esse estudo.

O contexto simbólico primordial que percebemos exercer influência nos demais é o próprio sistema ideológico de cada professora, que em si apresenta o lugar de cada uma diante dos demais elementos observados, bem como indica o lugar que cada professora dá ou não para a criatividade em sua prática.

la por ela ter saído de sala de aula e a partir de 2019 ficou como responsável pelo Atelier da escola.

Convido você a observar o esquema elaborado para orientar a entrevista a fim de seguir as explicações.

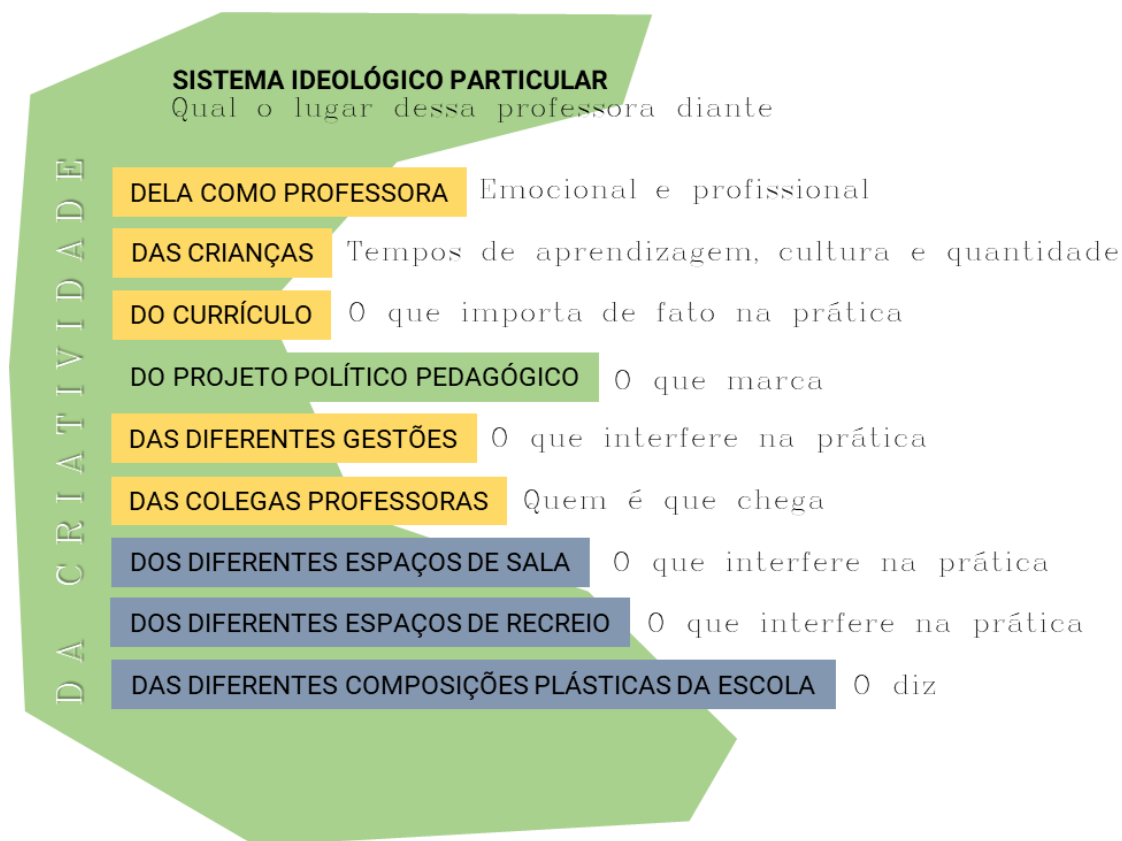


Figura 4 - Esquema Global para Entrevistas com Professoras
FONTE: AUTORA (2019)

A partir do sistema ideológico particular, tem-se as outras duas categorias de análise: (i) a categoria que se dedica a **considerar o ambiente gerado a partir das relações dessa professora com ela mesma** – pensando em o que a motiva para estar atuando como professora de educação infantil bem como a sua formação e trajetória profissional-; a sua relação com as crianças – pensando em sua postura diante dos tempos de aprendizagem de cada criança, os diferentes grupos de cada turma, suas diferentes culturas familiares bem como a quantidade de crianças em sala -; a sua relação diante do currículo da educação infantil, a fim de entender o que ele influencia de fato em sua prática; o que marca do projeto político pedagógico dessa escola, que rasga sua prática como docente; o ambiente resultante de sua relação com as diferentes gestões, pensando na interferência dessas em sua prática; como é o ambiente gerado entre ela e as novas professoras que vieram de outras experiências; como é a sua relação com

os diferentes espaços de sala de aula e de recreio e como esses espaços interferem em sua prática; por fim, (ii) a categoria que considera *o lugar dessa professora diante do espaço físico existente* – pensando quais espaços e objetos de dentro da sala de aula interferem na sua prática; quais espaços e objetos dos locais onde o recreio acontece interferem em sua prática mesmo nos momentos de intervalo; o que a composição plástica de cada escola diz para essas professoras.

A partir das entrevistas¹⁹ feitas com as quatro professoras percebi que quem tinha um lugar importante em suas práticas, a fundadora da escola, Vera Miraglia, e que seria importante para este estudo realizar uma entrevista com ela. Essa entrevista foi especialmente construída a partir da técnica etnográfica de *história de vida*, dada sua importância para a pesquisa. Para a história de vida a entrevista não é estruturada, desenvolve-se livremente. Assim sendo, não criei nenhuma estrutura básica para a mesma, a fim de que ela pudesse encaminhar sua contação da forma como achasse pertinente, que trouxesse à tona apenas elementos que ela considerasse importantes. Importante pontuar que essa entrevista ocorreu num espaço e ambiente diferentes, em sua casa.

Quando a arte encontra a ciência

A cada resultado que eu tinha em mãos – resultado das observações e entrevistas – eu percebia o quanto era importante as diferentes linguagens de representação no que se refere à identificação do sistema ideológico particular de cada pessoa observada e entrevistada, e via também como cada uma que fazia sua observação – eu e minhas voluntárias – colocava um pouco de si naquilo que registrava.

Pensando nisso e considerando a criatividade como a espinha dorsal da presente tese, convidei Isadora Fava, uma ex-aluna minha e orientanda, cuja sensibilidade, criatividade e traço são muito peculiares, a participar com a sua

¹⁹ Também havia sido feitas mais duas entrevistas, como coordenador atual da nova escola e com a coordenadora dos projetos, responsável pela execução da obra da nova escola, mas diante dos encaminhamentos da qualificação não considerei pertinentes seus resultados para a abordagem final da tese.

percepção da construção de uma imagem que pudesse representar o sistema ideológico de cada professora entrevistada.

A ideia era que, graficamente, ela pudesse transpor os elementos mais marcantes para ela, em uma ilustração, para cada professora, a partir da gravação das entrevistas que disponibilizei a ela²⁰. Não foram disponibilizadas as minhas impressões ou das voluntárias, muito menos imagens, já que não desejava comprometer a percepção emocional de Isadora. Ou seja, cada professora ganhou para si uma representação artística de seu sistema ideológico particular.

Como também percebi que o meu filtro definia o resultado da tese, bem como a referência de Vera Miraglia se fazia definidora da prática das professoras, eu e ela também recebemos representações – ela a partir da gravação de sua entrevista e eu, a partir daquilo que Isadora conhecia de mim e também da leitura de minha apresentação da presente tese. Nesse sentido, a sensibilidade de Isadora dá mais um filtro de olhar para o sistema ideológico de cada professora, a fim de que possamos perceber o mesmo também, sob forma ilustrativa, por quem nunca as viu, apenas ouviu seus relatos sobre suas práticas.

4.2 ETAPA DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Apesar de a análise de documentos feita para colaborar com o objetivo da tese tivesse se dado a partir de um caráter analítico comparativo, já que ocorria por pares, analisando o espaço original e o espaço da sede nova, entre outros documentos, percebi no decorrer da pesquisa que seria incoerente comparar em pé de igualdade um espaço com uma história vivida de cinquenta e cinco anos com um novo espaço que hoje completa dois anos de entrega.

Nesse sentido, busquei observar nesses espaços como que esses podem interferir na prática das professoras, sem diretamente compará-los, mas apenas mostrando os possíveis efeitos de sua composição na prática e no ambiente. Vale ressaltar que tanto os projetos políticos pedagógicos, projetos arquitetônicos quanto inserções urbanas serão analisadas no decorrer da tese, de forma vertical, e não horizontalmente, fechados em capítulos. Serão, naturalmente, apresentados

²⁰ Ficando resguardadas as questões éticas.

aspectos primordiais em capítulos específicos, mas a minha intenção foi discuti-los no entremeio da prática de cada uma das professoras.

4.2.1 Relação entre propostas pedagógicas para educação infantil

O fato da mudança de sede da Escola Anjo da Guarda se relacionar diretamente com a fusão da mesma com o Grupo Marista, se transformando no Colégio Marista Anjo da Guarda, se faz necessária a análise de ambas propostas pedagógicas, principalmente no que tange à educação infantil, a fim de que possamos compreender o que muda no entremeio desse processo de fusão que não apenas aspectos espaciais.

Por mais que se pense que o cerne da educação está na prática pedagógica e não num documento em si, ou em vários, é necessário que se compreenda qual a estrutura da proposta pedagógica que vai colaborar com a estruturação dessa prática e, principalmente, qual o lugar dado à criatividade em cada uma dessas propostas.

4.2.2 Relação entre inserções urbanas

A fim de compreender a relação das duas sedes com a cidade e seus significados, se faz importante o reconhecimento da importância da inserção urbana delas, já que a partir dessa condicionante é possível vislumbrar aspectos pedagógicos, mercadológicos considerando também a cidadania.

Nesse sentido, a análise do objeto edificado não se nele mesmo, e sim nesse contexto histórico social.

4.2.3 Relação entre projetos arquitetônicos

A análise dos projetos arquitetônicos – tanto via documento quanto via visita – se deu com o objetivo de entender o espaço no qual cada prática pedagógica se deu ou se dá, a fim de perceber semelhanças e diferenças, diante das práticas pedagógicas que ali aconteciam/acontecem, que fossem estimulantes do ponto de vista criativo. Para tal, foram visitadas as duas sedes,

por meio de observação do espaço, foram analisados os projetos arquitetônicos bem como foi feito o registro fotográfico dos mesmos.

Vale lembrar que, para ambos os casos, existe uma visita inicial, de aproximação, e as demais visitas que foram acompanhadas da observação da prática das professoras que trouxeram elementos ora contraditórios, ora complementares ao que já havia sido observado. É necessário trazer também o aspecto temporal de uso de cada um desses espaços: enquanto a sede antiga foi escola durante mais de cinquenta anos, a nova sede passa a funcionar como escola em 2018 (ou seja, até o final da presente pesquisa ela não havia completado nem dois anos de história nessa nova sede) o que altera o grau de apropriação e identificação das crianças, dos funcionários e das professoras com cada um dos espaços. Ou seja, para além do espaço, é preciso considerar que o tempo, identificação e apropriação são muito diferentes entre os espaços, independentemente da qualidade do projeto arquitetônico de ambos, enfatizando assim a impossibilidade de compará-los diretamente.

5 ESTUDO DE CASO A PARTIR DE UM SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR *EM PARTICULAR*

Em se tratando de uma tese que articula temas que circundam e penetram a infância, o espaço escolar e a criatividade, seria impossível construir uma discussão linear que envolvesse tais temas, na intenção de expô-los como se houvesse um início, um meio e um fim, já que apesar de ser possível organizar sua estruturação de maneira cronológica, entendo que a sua análise pode e deve respeitar uma lógica menos cartesiana e mais criativa, mais fluida, como a história da própria escola, como a história da própria Vera, a fim de que sejamos coerentes diante de tudo que já foi dito.

A necessidade da entrevista com ela, com a Vera, veio a partir da fala de todas as professoras que já haviam sido entrevistadas, que em cujos relatos evidenciaram o exemplo de Vera como o alicerce da escola, muito mais do que o projeto político pedagógico bem escrito ou o próprio espaço escolar. O peso dado à essa educadora de referência, explicita claramente o papel central do professor como alicerce de uma escola.

Nesse sentido, a entrevista que durou cerca de uma hora e meia, somada ao passeio em sua casa e quintal para o qual fui convidada por ela, de maneira muito leve e solta, me permitiram conhecer um pouco da história do sistema ideológico particular daquela que habita o SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR (sistema ideológico particular) de tantas outras professoras acompanhadas durante esses três anos de estudo empírico.

Ao se tornar consciente de sua existência individual, o homem não deixa de conscientizar-se também de sua existência social, ainda que esse processo não seja vivido de forma intelectual. O modo de sentir e de pensar os fenômenos, o próprio modo de sentir-se e pensar-se, de vivências as aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo ideias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o sujeito. Os valores culturais vigentes constituem o clima mental para o seu agir. Criam referências, discriminam as propostas, pois, conquanto os objetivos possam ser de caráter estritamente pessoal, neles se elaboram possibilidades culturais. Representando a individualidade subjetiva de cada um, a consciência representa a sua cultura (OSTROWER, 2014, p. 16).

5.1 “Bem-vinda! Me chamo Vera!”



*As tantas gerações que se passaram pelos cuidados da Vera formam um legado criativo
que vai além da sua vida.
É hora de parar, de reconhecer o seu tempo e de cuidar de si.
Sempre será possível carregar consigo as fores que serviram de sustentação para os conceitos de
educação, mas as sementes plantadas agora vão se espalhar e tomar
outras formas inesperadas.
O cuidado, o carinho e o estar presente da Vera é representado pela sua postura
e pela composição do quadro.
Já foram muitas camadas, agora é hora de iniciar outra.*

ISADORA FAVA (2020)

E então, naquela manhã tão ensolarada do dia dois de maio eu estava lá, aguardando do lado de fora daquela casa, uma casa sem muros altos, com muita vegetação em sua volta. Uma casa destoante das demais. Uma casa que da rua parecia térrea. Muita vegetação, densa e sadia, emolduravam a porta. Passo por uma pérgola e vejo que a porta se abre. Não era a Vera, era sua cuidadora. Cuidadora e atelierista, porque como ela mesma me disse: “Não é possível cuidar de mim se também não puder cuidar de minha arte”.



Figura 5 - A casa, o ateliê
FONTE: A AUTORA (2019)

Lembro de entrar no hall da casa, olhar para o lado direito e encontrar um atelier cheio, abarrotado de peças, materiais diversos, tintas, um lugar que já havia sido uma pequena garagem de um carro só. Olho para a frente, olho para trás, para o lado direito e vejo vários tipos de arte: pinturas, esculturas, gravuras, desenhos, dos mais variados tipos. Vejo uma sala de estar vazia de gente, mas cheia de vida e cultura. Das janelas brotam mais plantas, mais luz. Quanta luz havia naquela casa, e na sala percorro adentrando àquele universo particular, longo, muito, muito longo e largo, cheio de histórias e objetos que contavam outras histórias.



Figura 6 - Uma sala de encontro de culturas
FONTE: A AUTORA (2019)

No fundo da sala uma grande janela iluminada e, em frente à essa janela, entre inúmeros objetos e artefatos necessários está sentada, tomando o seu café, uma senhora. Uma não, mas *A* senhora com quem eu iria desbravar assuntos tão ricos e tão intensos. Aquela era a Vera, Vera Maria Lacombe Miraglia, de quem eu tanto havia ouvido falar, sobre quem li pouco, porque não existe muita coisa escrita sobre ela, mas que vivenciei aquilo que ela ensinou às várias professoras na prática, sobre quem algumas dessas professoras falaram muito, e quem eu ansiosamente esperava conhecer.

Na minha memória fica aquele primeiro momento de excitação e ansiedade por estar ali e finalmente poder conversar com ela. E ao iniciar a conversa, falando um pouco sobre o que havia me levado até ali, de forma muito rápida e simples, escuto uma voz trêmula²¹, mas muito entusiasmada com a situação: “Muito bom conhecer você (...) *você irá* acrescentar muitas coisas com essa visão diferente. Você tem outra experiência. *Dá pra* juntar duas coisas! Vai lá!”. Era uma das maiores referências da educação do Estado do Paraná se dispondo a me ouvir e a falar comigo.

²¹ É importante ressaltar que Vera havia passado há pouco tempo por um acidente vascular cerebral, então sua fala é um tanto arrastada, e a lógica das frases nem sempre é fácil de definir. Inclusive, os trechos em itálico são trechos/palavras que alterei ou adicionei alguma palavra para que a concordância da frase melhorasse.

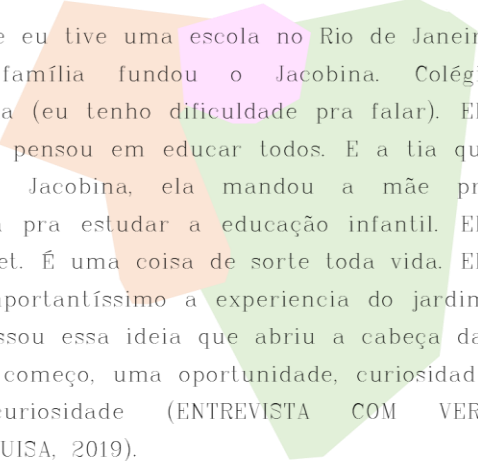
5.2 A Vera que viveu no Rio



Isso aqui é bonito toda vida!
(VERA EM ENTREVISTA, 2019)

Aos seus oitenta e sete anos no momento da entrevista, Vera Maria Lacombe Miraglia, carioca de experiência abrangente e criativa na área da educação e, ou melhor, na área da vida, demonstra parte de uma história pessoal intensa de reflexões e desafios, que parecem ter sido vividos com muita graça e alegria.

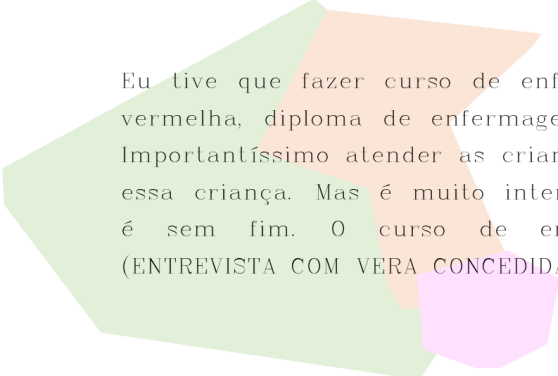
Deixei que ela contasse o seu percurso à sua maneira, a fim de que pudesse captar os elementos centrais do seu sistema ideológico particular.



Eu vou contar que eu tive uma escola no Rio de Janeiro na família. A família fundou o Jacobina. Colégio Jacobina. Minha tia (eu lenho dificuldade pra falar). Ela teve sete filhos e pensou em educar todos. E a tia que fundou o Colégio Jacobina, ela mandou a mãe pra Europa, pra Suíça pra estudar a educação infantil. Ela foi colega de Piaget. É uma coisa de sorte toda vida. Ela achou que era importantíssimo a experiencia do jardim. Graças a Deus passou essa ideia que abriu a cabeça das crianças. Era um começo, uma oportunidade, curiosidade, incentivo da curiosidade (ENTREVISTA COM VERA CONCEDIDA À PESQUISA, 2019).

Ela inicia a sua fala contando que sua família, no Rio de Janeiro, era dona de uma escola, a escola Jacobina, e sua vivência na educação começa por ali, desde muito nova, mas principalmente sua percepção em relação à uma educação diferente, que olha mais para o humano e em segundo plano para o curricular. Já nesse primeiro momento ela valoriza a curiosidade, aspecto primordial à criatividade, que veio à tona durante as leituras de Antunes (2012), Grant&Grant (2013), May (1975), Vygotsky (1998) e (2012). O seu contexto

familiar, vivendo numa família que se preocupava com a educação, fez com que desde a infância a sua vida fosse permeada por professores e o próprio espaço escolar, mas não qualquer espaço, num ambiente escolar, mas não qualquer ambiente. Quando Oder dos Santos evidencia a importância dos círculos sociais, da cultura daqueles que compõem nossas relações para que possamos nos constituir como sujeitos, fica claro na história de Vera que o seu seio familiar foi um dos primeiros responsáveis pela sua futura paixão por crianças, principalmente a educação infantil. Ali nasciam as primeiras partes de seu sistema ideológico particular.



Eu tive que fazer curso de enfermagem, fui para a cruz vermelha, diploma de enfermagem pra primeiros socorros. Importantíssimo atender as crianças, cair, jeito de levantar essa criança. Mas é muito interessante. Mas o sofrimento é sem fim. O curso de enfermagem é um terror (ENTREVISTA COM VERA CONCEDIDA À PESQUISA, 2019).

Ela conta que havia uma professora do colégio que acompanhava quem fazia o estágio no hospital, para vigiar o comportamento, mas ela não interferia naquilo que acontecia. Em meio ao relato, ela ri de si mesma, como se pudesse se observar na cena. Ela relata que numa dada ocasião, ela foi enviada para o hospital de queimados *fantasiada de enfermeira* como ela mesma conta, especificamente para o setor de crianças queimadas, e que ela, naquela situação deveria trocar as bandagens de uma menina de dois anos, que havia sofrido queimaduras por todo o corpo. Ninguém ali sabia que ela não era enfermeira formada, e que estava muito agoniada. Ela descreve o seu cuidado meticuloso com a queimadura, como demorou para retirar a faixa que protegia a queimadura da menina, que passou óleo para facilitar a retirada. Em meio à essa ação, uma enfermeira passa por ela e diz: *Demora toda a vida? Vai passar a manhã para puxar a faixa? Não é assim que faz! Criança não gosta de moleza! Posso tirar a faixa!* Vera relata que com a puxada da enfermeira, imediatamente a faixa saiu, mas que junto saiu a pele da menina. Ela conta em meio a risos que a criança

chorou muito, e que nesse momento ela mesma desmaiou, e que depois viria a acordar deitada em algumas cadeiras que estavam por ali.

(...) (muitos risos) mas eu aprendi a duras penas que tem razão a enfermeira. Moleza. Criança não gosta de moleza. E eu aprendi primeiros socorros. Três anos foi o suficiente para mostrar que um método não cobre as necessidades. A gente pode misturar, Piaget, Montessori, estudamos vários métodos e pegávamos coisas importantes de cada um (ENTREVISTA COM VERA CONCEDIDA À PESQUISA, 2019).

Um elemento necessário que fica perceptível em vários momentos do relato dela é que, nos momentos mais complicados, ela conseguia enxergar aprendizado e alegria. Faz parte do seu SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR o olhar positivo diante da vida, corroborando com a necessidade de se enxergar e dar valor à criatividade, principalmente nos momentos de adversidade. Sua experiência de vida vai aos poucos construindo as bases que dariam vida ao projeto político pedagógico da Escola Anjo da Guarda: *Eu sou alguém, eu respeito os outros e quero que me respeitem também.*

Sua orientação (*da criatividade*) interior existe, mas o sujeito não a conhece. Ela só lhe é revelada ao longo do caminho, através do caminho que é o seu, cujo rumo o sujeito também não conhece. O caminho não se compõe de pensamentos, conceitos, teorias e nem de emoções – embora resultado de tudo isso. *Engloba, antes, uma série de experimentações e de vivências onde tudo se mistura e se integra e onde a cada decisão e a cada passo, a cada configuração que se delinea na mente ou no fazer, o sujeito, ao questionar-se, afirma-se e se recolhe novamente das profundezas de seu ser. O caminho é um caminho de crescimento* (OSTROWER, 2014, p. 76, grifo nosso).

Nesse sentido, uma das partes da entrevista que será apresentada mais ao final de toda história, mas que demonstrou constituir essa sua forma de enxergar a vida, está no relato que ela faz sobre sua mãe. Ela conta que sua mãe não aceitava *moleza*, nem mesmo dela e de seu irmão, que tinham *cartaz* de burros na família. Ela relata que sua mãe dizia que eles precisariam estudar, para **combater a burrice** e a lentidão que teimava em os definir naquela época. Seu irmão que, pelo relato, parecia se incomodar muito com a situação, certa vez disse a ela, à Vera: *Eu não aceito a burrice! Vou lutar contra a burrice, estudando! Vou mostrar para a mãe que eu venci!* Ela comenta que apesar da dureza da mãe, ela elogiava

e valorizava o esforço. Então era isso que era preciso ser feito. Ou seja, desde sua infância, e não só no evento no hospital de queimados, ela estava experimentando o fato de **criança não gostar de moleza**. Não no sentido de que não goste de carinho, pelo contrário, a Vera é relatada como uma pessoa muito carinhosa e quem recebeu muito carinho durante toda vida, mas que era preciso propor desafios para a criança aprender. Vygotsky com a sua teoria da zona de desenvolvimento proximal colabora com essa ideia, de que é preciso provocar a aprendizagem. O fato de que ninguém aprende num contexto fácil, é preciso desafio para a aprender, e nada mais desafiador do que os problemas não matemáticos que estimulam a curiosidade e que alimentam a criatividade. Sua mãe não permitia que ela e o irmão se acomodassem, então os provocava, sem deixar de criticar quando considerava necessário, sem se furtar de elogiar quando fosse o caso.

5.3 A Vera que viveu na estrada

O seu relato no contexto carioca termina, e ela mesma²² dá um salto para quando ela está casada com seu marido, e eles viriam a passar um período morando em Miracatu, São Paulo, na beira da estrada cuja construção era responsabilidade da empresa na qual ele trabalhava. E ela foi junto. Ela conta que naquele momento não saía da sua cabeça a ideia de fazer um *colégio especial*.

Em seu relato ela evidencia quão fantástica havia sido a experiência em Miracatu. Existia, próxima à estrada, o edifício de uma escola pública, abandonado, que não tinha professora, e que no acampamento dos funcionários da estrada, havia crianças de diferentes idades, filhos desses funcionários. Nesse momento ela entra em contato com o prefeito de Miracatu para que ele emprestasse aquela construção para ela, já que estava sem uso.

Naquele contexto, no qual ela tinha em mãos crianças diferentes, com idades diferentes, ela tinha também uma situação diferente, pela qual não havia passado até então. Seria então uma *oportunidade única*, como ela mesma coloca.

²² Vale ressaltar que durante a entrevista fiz pouquíssimas interferências, e que a maioria das minhas falas estava associada àquilo que ela mesma dizia, não mudando o rumo do seu raciocínio.

Eram crianças que estariam no jardim, mas também outras que estariam na quarta série. E tudo bem para ela.

Vera conta que a empresa na qual o marido trabalhava se interessou pela ideia, e que inclusive ajudou com o material que faltava e que, como se não fosse o bastante, acataram seu pedido especial para que terminassem os espaços que faltavam na escola. A escola não tinha cercas ou muros. Não tinha portão. Ela pediu para que fossem construídos, e foram. Na escola também não havia banheiros.

Banheiro não tinha. Eles tinham a oportunidade para irem para fora e diziam “preciso ir pra fora” (risos) hora de banheiro. Não tinha papel higiênico. Achavam folha grande (risos) engraçado toda vida. Mas não tinha reclamação. Era natural. Da firma consegui banheiros, papel higiênico, pia, sabonete. Montamos a escola. Experiencia com crianças foi excelente (ENTREVISTA COM VERA CONCEDIDA À PESQUISA, 2019).

Os seus relatos, tanto do caso da menina queimada, da sua memória em relação à sua mãe, também ao seu período na estrada mostram como sua personalidade forte vinha se constituindo, ou seja, sua perseverança e desejo por vencer desafios está presente muito antes da história do Anjo da Guarda, quando ela chega para morar em Curitiba. Sua dinâmica em relação aos problemas demonstra sua capacidade criativa em resolvê-los, de maneiras nem sempre ortodoxas ou lineares. A sua maneira de aceitar o novo e respeitar o diferente estava ali, se desenvolvendo a pleno vapor, o que ratifica o que tantos autores traziam como combustível para a criatividade, como a sensibilidade, a coragem, o pensamento crítico e a emoção estavam presentes naquele SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR que se formava a partir dessas experiências.

5.4 A Vera que escolheu o Paraná

Ela nitidamente em sua fala dá outro salto temporal, já que continua seu relato em Curitiba, quando já tinha seus cinco filhos. Em contato com Verinha, uma das quatro filhas²³ de Vera, apenas ela e o filho homem haviam nascido antes

²³ Ela teve quatro filhas e um filho, por isso cinco filhos no total.

da fundação da Escola do Anjo da Guarda. Nas entrelinhas²⁴ é provável que ela tenha ficado esse tempo do salto temporal cuidando dos filhos, da educação deles, ou de parte de seus filhos. E, quando ela retorna para a ideia de fazer uma escola, eles já estariam um pouco maiores. Não posso afirmar se ela teve filhos em Miracatu ou quais deles nasceu de fato em Curitiba, mas o que tive de informação é que em 1962 ela tem a oportunidade de trabalhar em um jardim de infância que estava prestes a fechar suas portas. Mas o caminho até essa oportunidade não se fez prontamente.

Ela dizia ao marido que gostaria de ter uma escola, e ele repetia: *eu não posso arriscar um colégio que tenha despesa grande (...) se der certo, tá bom, mas se não dar certo eu não consigo sustentar essa família grande. Você não pode arriscar.* Ela ri muito sobre esse marido que tentava, sem sucesso, deixá-la na zona de conforto, para que ela não tivesse tantos problemas para se preocupar. Mas ela não era, e não é assim. A tal coragem para enfrentar os desafios de May (1975) estava em sua essência há muito tempo.

Ela relatou que mesmo assim iria tentar, e entrou em contato com o prefeito de Curitiba da época, que abriu as portas para uma conversa com o governador do estado, que concedeu uma entrevista à ela, já que conhecia o marido dela devido à obra da estrada da qual ele havia feito parte. O marido não havia gostado da ideia, mas para ela isso não importava. Vera relata que uma vizinha disse que ela deveria se arrumar, afinal, apesar de ser muito simpático e respeitoso, ele era o governador: *Eu me arrumar? Eu tenho sandália do Rio de Janeiro (...) eu não vou fazer modificação. Vou falar de trabalho, roupa não importa*²⁵.

Então, com suas roupas de sempre Vera visita o governador, e conta que mostrou a ele que a família dela tinha um curso de jardim de infância no Rio de Janeiro, e que a proposta era nova, e que ela gostaria de uma oportunidade para trabalhar com esse conhecimento em Curitiba.

²⁴ Não posso afirmar com precisão determinadas coisas já que ela não me deu todos os detalhes possíveis, mas pelo contexto do relato é possível fazer algumas associações.

²⁵ A forma como Vera se posiciona em relação às roupas que se veste caminha desde esse relato (claro que para ela isso é anterior à entrevista, mas é nesse momento da mesma que ela se posiciona assim) até o relato de Roseclair, entre outros elementos, quando ela fala da importância de não se pensar na *limpeza* das roupas, ou de um uniforme, já que esse é visto como roupa de trabalho. Ela ressignifica a tinta, a terra, como marcas de trabalho, e não como sujeira. Ambas valorizam o que mais para frente irei apresentar como a *estética da infância*.

Assim, Vera inicia o seu trabalho emprestando professoras da prefeitura da cidade, trabalhando ao lado delas, ensinando-as também. Ela não recebia salário, e as professoras eram pagas pelo Estado. As professoras estavam vivendo uma nova oportunidade então, com quatro crianças, numa casa pequena que, pelo relato, era uma casa vizinha à dela²⁶. Não se sabe se essa casa já era a casa que estava sendo alugada para um padre franciscano, ou se essa seria uma segunda casa. Fato é que o dono dessa casa que era alugada para o padre a convidou para ocupar o espaço, e ela aceitou, se não precisasse pagar, porque se pagamento fosse necessário, ela não teria condições. Ele aceitou.

5.4.1 Vera e o pequeno Anjo da Guarda

Uma escola já acontecia ali, então havia *mesinhas e cadeirinhas* montadas, convencendo-a a trabalhar ali. Essa escola, no bairro Água Verde, já se chamava Anjo da Guarda. Mas quando a Vera recebeu o convite, o padre que cuidava da escola não havia contado que a situação ali era grave, já que a professora que ali trabalhava havia atendido às necessidades culturais e sociais da época, das mães curitibanas e fazia desfiles de moda na escola, e com isso havia conseguido muitas crianças. Mas ela havia resolvido sair daquela escola, e que restariam ali apenas aquelas quatro crianças. Percebo nesse ponto o ambiente criado por aquela mulher que cuidava da escola antes de Vera, como ela se relacionava talvez equivocadamente com a cultura, procurando atender uma demanda às vezes ignorante²⁷ dos pais, que não compreendiam que reforçar aquela cultura capitalista, sem profundidade necessária, estaria formando o caráter de seus filhos, mais do que apenas cumprindo uma atividade *divertida*. Fica perceptível como é importante um projeto político pedagógico consciente, uma intencionalidade por traz de uma escola, e a tamanha responsabilidade de um professor diante da formação de suas crianças. Não basta atender uma cultura – seja qual essa for – é preciso racionalizar e se sensibilizar a partir dela, para enfim

²⁶ Não se sabe se essa casa dela é a casa atual na qual ela mora. É necessário ressaltar que devido à quantidade de informações, esse período ficou um pouco confuso, o período que a escola acontecia na sede do bairro Água Verde. Ou seja, aqui será relatado o que foi possível compreender e/ou interpretar daquilo que foi dito. Lembrando que Vera havia passado por um AVC recentemente.

²⁷ Ignorante no sentido de ignorar, de desconhecer.

desvelar o sentido que aquela mensagem por trás de uma atividade tem para a formação da individualidade dessas crianças que entram em contato com aquela experiência proposta.

Quando Vera percebeu essa situação, ela não quis reforçar aquilo que estava sendo feito, já que não concordava com a postura da professora anterior, e pensou que seria um desafio desmontar a ideia de exploração de uma sociedade de aparências, principalmente na infância, e precisava mostrar isso para as mães. Com seus contatos que ela mesma chama de *contatos imediatos*²⁸, o médico pediatra muito famoso na época e que atendia seus filhos foi contatado, Plínio Pessoa. Pelo fato de ser um médico muito reconhecido na época, ela percebeu uma oportunidade para alcançar a atenção dos pais de uma maneira responsável. Assim, o médico aceita a ideia e juntamente com Vera, ligam e marcam a reunião com esses pais que haviam restado na escola, para fazer a nova proposta que fugia completamente daquilo que estava sendo feito antes.

Eram poucos os pais, mas ambos, Plínio e Vera, os atenderam, mostraram a proposta, falaram sobre a nova ideia para o jardim de infância, e a começaram. Aos poucos Vera consegue mais seis crianças, e com isso pensou em fazer uma banda para escola, para que essa banda pudesse levar para fora do espaço escolar um pouco de música, e assim tentar atrair mais famílias que se familiarizassem com a proposta. E esses apareceram. A música na rua estava mostrando para quem morava ali que a escola estava diferente, e que era especial. Assim estavam começando, já com quatorze crianças *e foi aumentando toda a vida*, como relata Vera em meio a risos e sorrisos.

O início do Anjo da Guarda já é marcado pela sua necessidade de *ir contra aquilo que já se faz* como demonstra a postura da Vera ao não concordar com a exploração da cultura de exposição social da época, e também apresenta a música, ou melhor, a cultura de fato como um agente transformador, que passa atrair novas famílias para a escola prestes a fechar. Ou seja, não era o espaço da escola que não agradava, e nem é preciso responder demandas sociais para se construir uma escola com crianças, é preciso que exista ***gente disposta a fazer as***

²⁸ Podemos interpretar essa expressão para todos aqueles que puderam colaborar com o processo, que eram amigos e que acreditavam nas ideias da Vera.

coisas acontecerem. É preciso de sensibilidade para podermos recriar realidades, é preciso sensibilizar para mostrar para o mundo que é possível fazer algo diferente.

5.4.2 Um Anjo da Guarda que crescia

Durante os dez anos seguintes a escola estaria nascendo e se desenvolvendo no bairro Água Verde, e Vera começa a considerar a sua necessidade de expansão, devido ao crescente aumento no número de crianças. Quando sua irmã a visita em Curitiba, no entremeio desses dez anos, ela diz para Vera que ela deveria continuar a escola para a primeira, segunda, terceira e quarta séries. Como Vera gostava mesmo era de educação infantil, ela concorda com sua irmã, mas a convida para cuidar do que hoje conhecemos como Ensino Fundamental²⁹. Vera a ofereceu um lugar para morar em contrapartida, e assim iniciaria o primário do Anjo da Guarda na época.

Porém, para o novo porte da escola não haveria área na casa do Água Verde, e precisaram buscar um novo espaço. Mas Vera não desejava apenas um novo imóvel, ela desejava que esse novo espaço pudesse abrigar um lugar de fato para uma escola especial. Devido ao seu gosto pela cultura, o bairro São Francisco em Curitiba lhe pareceu na época o bairro ideal, já que nele está inserido o Centro Histórico da cidade de Curitiba, que agrega muito mais vida e cultura para o seu contexto urbano. Era um lugar de cultura, um ambiente de trocas multiculturais, então o espaço precisava estar contido ali.

Aquele lugar e a sua relação com o espaço do Anjo da Guarda

Naquele bairro, no São Francisco, havia um casarão pelo qual Vera havia se encantado certa vez. O casarão, na época, estava destruído, de acordo com ela. Quando ela comenta com seu marido sobre a ideia de usarem o casarão:

²⁹ Na época em que o Anjo da Guarda se constituía como Escola, a nomenclatura dos diferentes níveis de ensino era diferente. O que hoje conhecemos como Fundamental I era conhecido como Primário, compreendendo desde a Primeira Série até a Quarta Série, enquanto o que hoje conhecemos como Fundamental II era conhecido como Ginásio, que compreendia desde a Quinta Série até a Oitava Série. Entretanto, apesar do Fundamental I ainda se desdobrar em quatro anos como era nos tempos do Primário, o Fundamental II hoje compreende cinco anos, do Quinto ao Nono ano, e não mais até Oitava Série como quando era denominado Ginásio.

Você vai alugar a casa? Com que dinheiro? Eu não tenho dinheiro pra jogar fora! Mal sabia ele que os planos dela não eram de aluguel, e sim de compra da casa. *Coisa de louco!* Ela comenta que na maioria das vezes que ela inventava algo novo, era vista como louca, porque não se apegava – e ainda não se apega – às vias normais. Sempre lutou muito por aquilo que acreditava.

Vera relata que havia ganhado a casa que morava – e que ainda mora – do marido, e que havia pensado em empenhá-la na Caixa Econômica Federal para poder comprar o casarão. *Não, Vera! A casa é da família! Eu não vou entrar no jogo! Não posso permitir!*

Aí lutei, lutei, e a vizinha velhinha, simpática, que alugava a casa, disse que poderia negociar comigo. Ela disse: ‘Você pede pra caixa econômica dez anos pra pagar, mas dez anos eu não vou durar, então pede empréstimo e passa pra mim, e eu passo a garantia da casa imediatamente pra você’. Super Anna! *‘Eu quero dinheiro imediatamente! Eu vou durar muitos poucos anos! O risco faz parte do negócio!’* Ai dez anos aumentou o número de crianças, pagamos os professores, deu certo (ENTREVISTA COM VERA CONCEDIDA À PESQUISA, 2019).

Mais uma vez, a partir dos seus *contatos imediatos*, Vera conseguia aquilo que almejava. E não poderia ser qualquer casa e muito menos em qualquer localização. Quando entramos em contato com o Projeto Político Pedagógico do Colégio Anjo da Guarda – mais especificamente o último, aprovado em 2013 – percebemos que a localização da escola faz todo sentido, já nesse documento.

O corpo discente e docente, pais, ex-alunos e demais *funcionários formam uma comunidade multicultural*, que favorece uma convivência plural no dia a dia da escola. *Pela característica locacional central, no importante setor histórico da cidade, a escola recebe alunos de várias partes de Curitiba.* Os alunos apresentam grande *contato com manifestações culturais*, comumente viajam e são extremamente estimulados à prática de ações de cidadania” (Projeto Político Pedagógico da Escola Anjo da Guarda, 2013, p.4, *grifo nosso*).

Ou seja, pelo pequeno trecho apresentado é possível constatar que a localização da escola é um fator pedagógico importante para a proposta. As diferentes culturas que ali coabitavam e ainda coabitam, além da sua centralidade permitir que crianças e adolescentes de diferentes partes de Curitiba pudessem estudar ali, por estar muito próxima de eixos de conexão da cidade e estar muito próxima ao bairro

Centro. O convívio com o diferente, a troca entre diferentes culturas ficava garantida a partir da escolha daquele espaço.

O entorno da escola apresenta uma condição socioambiental bastante rico e variado. Fazendo parte da história do bairro São Francisco, apresenta uma vizinhança que “conta” a própria história de Curitiba: o largo da ordem, as muralhas do São Francisco, a praça Tiradentes e o marco zero da cidade. Também o passeio público, o paço da cidade e o teatro Lala Schneider, são outros importantes marcos presentes em nossa rotina. (...) Destaca-se também o espaço multicultural do largo da ordem, com sua tradicional feira de artesanato, museus e igrejas. Atravessando a rua Almirante Barroso, encontra-se o Colégio Martinus, parceiro em algumas atividades esportivas e culturais (Projeto Político Pedagógico da Escola Anjo da Guarda, 2013, p. 6, grifo nosso).

Neste segundo parágrafo retirado do PPP (projeto político pedagógico) da escola estão descritos todos os pontos da cidade que eram vistos como elementos importantes para essa troca, para a vivência multicultural dos estudantes. A seguir é possível perceber no mapa como a Escola Anjo da Guarda estava próxima à grande parte desses locais, e como era fácil para os estudantes entrarem em contato com o centro histórico.



Figura 7 - Mapa de localização do Colégio Anjo da Guarda
FONTE: GOOGLE EARTH com alterações da autora (2019)

Além da proximidade a esses locais é necessário observar a paisagem das vias do entorno da escola. Na figura a seguir apresento a fachada que era a

entrada principal da escola. Suas esquadrias eram em madeira, bem como sua porta de acesso. Existe uma composição de três edifícios de diferentes épocas que alcançam unidade por conta da pintura branca na base e seus detalhes em azul. Essa composição da fachada, sem muito apelo estético contemporâneo, remete à simplicidade e a própria organicidade do crescimento da escola que acontece apenas com o passar dos anos. A estética é a do tempo, é a da contação de uma história viva. A via de paralelepípedos colabora também com o aspecto histórico da ocupação lindeira.



Figura 8 - Fachada de acesso principal da escola
FONTE: GOOGLE EARTH

Já na próxima figura, uma via de maior fluxo de veículos, asfaltada, dá o acesso específico à Educação Infantil. Nessa via existe uma ocupação lindeira na qual a fachada das casas não está alinhada ao alinhamento predial, ou seja, nesse recuo obrigatório pelas leis municipais é possível perceber a existência de jardins, apesar do gradil e dos muros. Existe permeabilidade entre lote e via pública, existe conexão visual com aquilo que é externo à escola. Mais ao fundo, em tijolos aparentes, é possível visualizar a Villa Anna, casa na qual se deu o início da Escola Anjo da Guarda no bairro São Francisco, cuja história resumida foi contada a

pouco. Da mesma maneira que a outra fachada, apresentada anteriormente, os muros são pintados nas cores branca e azul.

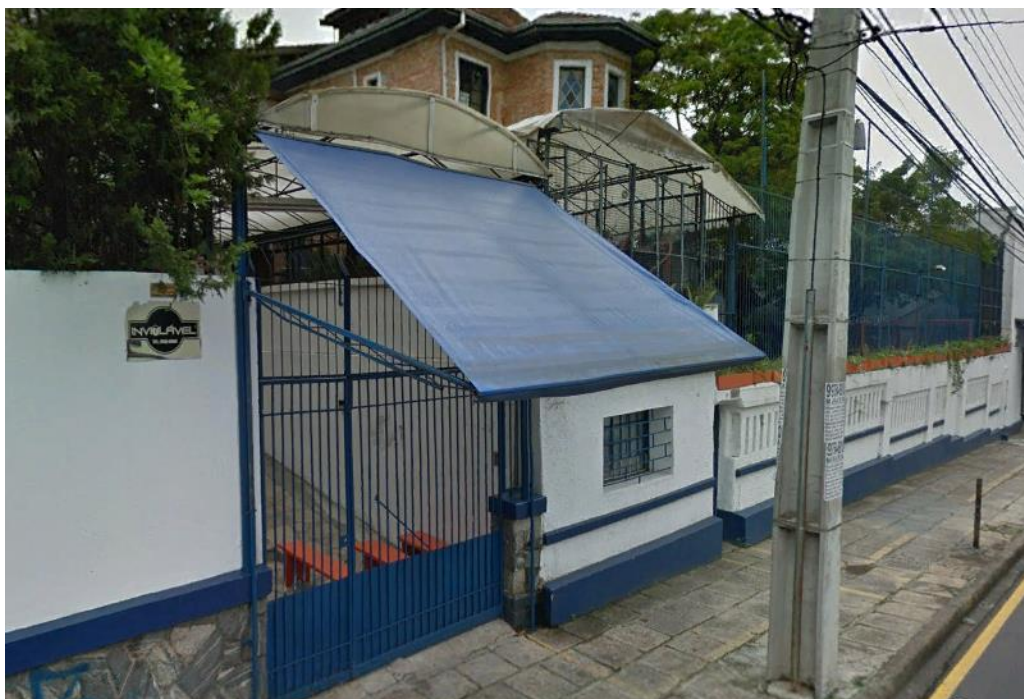


Figura 9 - Acesso secundário para Educação Infantil
FONTE: GOOGLE EARTH

5.4.3 Vera e o espaço do seu sonhado Anjo da Guarda

Quando a Escola Anjo da Guarda inicia sua história no São Francisco ela existia apenas no casarão da Villa Anna após ser reformado. Com o crescente do número de estudantes, a escola se viu na necessidade de comprar terrenos e/ou imóveis que faziam limite com a Villa Anna, e aos poucos a escola foi aumentando de tamanho e se desenvolvendo. Fica nítido em sua composição espacial que quando esses novos lotes eram adicionados à escola, em sua maioria a sua memória era respeitada, ou seja, o que era casa permanecia com aspectos formais de casa, lotes mais abertos se transformaram em quadras e pátios. Nesse entremeio, jardins foram nascendo onde podiam. Apenas um dos edifícios da escola foi construído com intuito de criar salas de aula mais específicas, com dimensões e proporções mais comuns à outras escolas, mas de maneira geral, toda a escola se compunha de maneira muito natural e orgânica. Isso faz referência também à história da Vera, antes mesmo do Anjo, que nunca exigiu que

reformas acontecessem da noite para o dia ou que os espaços fossem perfeitos. *Uma escola precisa de gente* (Vera em entrevista, 2019).

Na figura abaixo é possível conhecer um pouco da fachada da Villa Anna que estava virada para um dos pátios da escola. Nesse edifício mais antigo já não existiam, no momento da presente pesquisa, mais salas de aula, e sim salas administrativas e dos professores. É possível perceber que as cores permaneciam – o azul e o branco – e o laranja dos tijolos ganhava vida em meio ao verde e as demais cores frias. As venezianas das janelas em madeira pintadas de azul respeitavam também a memória da casa.



Figura 10 - Villa Anna
FONTE: AUTORA (2017)

Não apenas nas proximidades da Villa Anna, mas em todos os espaços da escola existia uma apropriação do elemento natural diante dos vazios da composição arquitetônica do espaço, e esses vazios se tornavam a partir da apropriação de professoras e crianças, lugares. Esses vazios não permitiam que apenas plantas se acomodassem, mas também as pessoas. Na composição de fotos a seguir é possível perceber como os vazios entre edifícios se transformavam em becos interessantíssimos para a imaginação. Escadarias sem arquitetura opressora³⁰, becos que eram passíveis de passagem ou permanência. Nada era apenas espaço, qualquer canto era transformado num lugar especial.

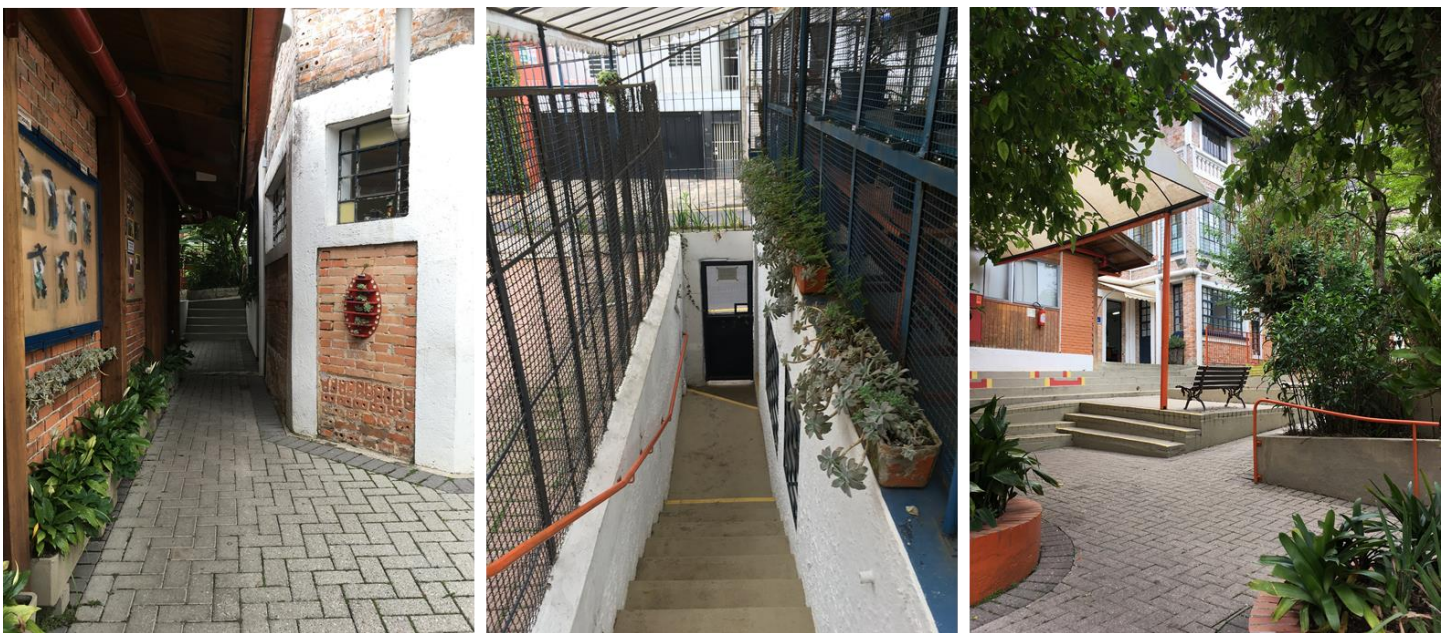


Figura 11 - Cantos nada esquecidos
FONTE: AUTORA (2017)

Como se não bastassem esses *restos* espaciais que se transformavam em lugares de memória para as professoras e crianças, elementos arquitetônicos, como a escada helicoidal, apresentada a seguir, se transforma em prateleiras para a horta. A escrivaninha que apoia vasos, a banheira que pode ter outras funções que não apenas a de estar num banheiro para que se possa tomar banho nela. Elementos que, para as crianças e adolescentes se tornam marcas, se tornam memória desse lugar, porque fogem do comum, fogem daquilo que estão

³⁰ Entende-se por arquitetura opressora aquela que não permite apropriação. Quando existem espetos em parapeitos para que as pessoas não se encostem, ou alguma proteção que não permita apropriações criativas, ou seja, que usem além do uso proposto.

habitados a encontrar em outros tantos espaços. A escola do ponto de vista espacial era também um lugar de rupturas, de desconstruções, de apropriações.



Figura 12 – Objetos ressignificados
FONTE: AUTORA (2017)

Me dar conta das múltiplas linguagens que me eram apresentadas naquele espaço, sobre o qual Vera falava na entrevista e que eu também tive o privilégio de conhecer pessoalmente durante os estudos exploratórios, eu percebia que de fato só um espaço construído via desejo, sob uma intenção de gerar um ambiente específico, é capaz de se transmutar em lugar para aqueles que o vivem.

Numa das primeiras conversas ocorridas no espaço, na ocasião com uma das diretoras da época, a Luci, conversamos em meio ao passeio pela escola sobre alguns objetos que faziam parte da identidade daquele espaço-lugar, e que por isso seriam levados para a nova sede da escola.

Ela, a Luci, pode me apresentar a cada um deles, contando rapidamente a história por traz de cada um. O que poderia ser resto, sobra, velharia sem sentido, ou apenas um objeto, ou apenas mais uma árvore qualquer, naquele lugar-escola era memória, era registro da história, era um processo importante na construção do imaginário daquelas pessoas – adultos e crianças - que viviam ali parte dos seus dias.

Luci e seus lugares

A visita que fiz com Luci, muito antes de conhecer Vera pessoalmente, me possibilitou perceber elementos simbólicos naquele espaço tão cheio de provocações, e por meio do filtro dela, trago aqui os elementos que faziam daquele espaço, lugar.

Anjos por toda parte

Desde a recepção existiam anjos espalhados pela escola – esculturas, pinturas, gravuras, desde presentes até confeccionados pelas crianças - o que se mostrava marcante no espaço, já que gerava pertencimento e identidade a cada percurso feito, pelo fato de serem múltiplas as linguagens artísticas das representações. Na composição de imagens a seguir é possível observar os anjos pintados em azulejo que podiam ser vistos da rua, mesmo no caso de estarem na área interna da escola – o que denota a sua permeabilidade visual com o entorno.



Figura 13 – Os Azulejos do Anjo da Guarda
FONTE: AUTORA (2017)

Já na composição que se segue é possível ver que existiam anjos de outras linguagens espalhados pela escola, fossem esculturas afixadas num gradil, fossem

composições com folhas secas num corredor ou pinturas das crianças em exposição em frente ao laboratório de ciências.



Figura 14 - Anjos de múltiplas linguagens
FONTE: A AUTORA (2017)

O Sino

Presente da rodoferroviária de Curitiba, o sino ficava no centro do pátio externo principal da escola, e nos finais de ano, como conta Luci, as crianças faziam fila para tocá-lo. Aquele movimento marcava cada final de ano, cada final de ciclo da escola. É possível perceber pela figura a seguir a presença, dentro do contexto do sino, de uma representação literal de trilhos de trem, logo abaixo do sino, como uma memória em relação àqueles que ofereceram esse presente à escola. Mais uma vez a escola promovia a partir do simbolismo o registro de sua história.



Figura 15 - O Sino
FONTE: A AUTORA (20

As amoreiras

Tratadas como ícones da escola, as amoreiras ficavam espalhadas pelos poucos espaços de terra que existiam na escola sediada no São Francisco. As crianças podiam subir nelas para brincar, para descansar, ou para colher seus frutos. De acordo com Luci, era pedido das crianças que na nova escola as amoreiras estivessem presentes. Na composição de imagens a seguir é possível perceber a presença constante das amoreiras, em meio às demais espécies plantadas. Tanto as amoreiras quanto as demais plantas eram plantadas e cultivadas pelos estudantes da escola, desde os menores até os mais velhos. Esse cuidar colaborava também com a identificação e com o sentimento de pertença das pessoas àquele espaço, ou seja, aquele lugar. O ambiente era sempre de cultivo, de respeito, de cuidado.



Figura 16 - As amoreiras
FONTE: AUTORA (2017)

As banheiras

O fato daquele antigo espaço se tratar de um espaço vivo, em constante mudança, algumas residências antigas foram sendo absorvidas no corpo da escola, cuja estrutura precisou de reformas. No caso dos banheiros dessas casas, as banheiras antigas foram retiradas para dar mais espaço para as atividades da escola e essas banheiras foram sendo remanejadas em outros espaços, se transformando em grandes floreiras para plantas que as próprias crianças cultivavam. Após sabida da mudança de sede, as crianças já vinham demonstrando angústia sobre a necessidade de levarem para a nova escola essas banheiras. Na figura em sequência é possível ver a apropriação feita da banheira como um local de plantio e de brincadeira criativa em relação à função inicial do objeto.



Figura 17 - Uma das várias banheiras espalhadas pela escola
FONTE: AUTORA (2017)

O mural dos formanjós

Era cultura na Escola Anjo da Guarda que, aqueles que estavam prestes a terminar o curso – que terminava na oitava série do Ensino Fundamental -, não eram chamados de formandos, mas de *formanJos*. Nesse sentido, cada formando do Anjo, ou seja, cada *formanjo*, produzia um pequeno mosaico que ficava fixado em uma grande parede da escola. A diretora Luci, na época da visita que fiz, conta que já estavam retirando cada um dos mosaicos para que pudessem ser transportados para a nova sede. Apesar disso ela relata que muitos mosaicos estavam sendo perdidos devido à baixa resistência no processo de descolamento. Nas duas figuras subsequentes é possível ver tanto o mural que foi se formando com o passar dos anos na Escola Anjo da Guarda quanto o processo de retirada dos mosaicos que havia iniciado pouco antes da minha visita. Vale ressaltar a heterogeneidade dos mosaicos, que com o passar do tempo foram adquirindo novas formas e proporções. A estética era experimental e buscava simbolizar cada época, cada turma.



Figura 18 - Mural dos Formanjos
FONTE: AUTORA (2017)



Figura 19 - Início da retirada dos mosaicos
FONTE: AUTORA (2017)

O escorregador gigante

Quando o passeio com Luci estava quase no final fomos nos aproximando do espaço destinado às crianças menores da Escola Anjo da Guarda, o espaço chamado carinhosamente de Anjinho. Ali, ganhava destaque *O escorregador gigante!* Na verdade, escorregador nada mais era que um aproveitamento de um talude natural do terreno, mas no qual desde os menores e até os maiores brincam, e muito. Também era um item que gostariam de ter na escola nova. Era mais uma apropriação muito criativa de um elemento espacial que não necessariamente, em outro contexto, seria tão necessário e simbólico. Ele marcava o explorar livre, o brincar descompromissado, a experiência autoral das crianças com o espaço da escola. O ambiente que era gerado de confiança e respeito entre professoras, crianças e espaço fazia daquele espaço, lugar.



Figura 20 - O escorregador gigante
FONTE: AUTORA (2017)

As primeiras impressões

Por se tratar de um espaço vivo, que se modificava pela necessidade, a escola não apresentava setores demarcados, estando todas as idades em contato umas com as outras. O setor menos conectado era de fato o espaço do Anjinho, mas era totalmente permeável visualmente em relação ao restante da escola. Não existiam barreiras que demarcassem qual espaço seria de quem, sendo assim, toda escola era de todos, e cada canto poderia ser aproveitado, se fosse respeitado.

Foi percebido que as instalações eram muito simples do ponto de vista estético, e que essa simplicidade carregava aspectos extremamente pulsantes: foi perceptível o constante uso do local, das suas diferentes apropriações e provocações táteis, sua vida e movimento. O espaço não era apenas um local onde as pessoas encontram uma escola, mas ele era parte ativa em tudo que acontecia. Não era um espaço estéril, era um lugar de aprendizagem porque o ambiente gerado entre adultos, crianças e espaço permitia e provocava isso.

As dificuldades físico-espaciais que a escola apresentava devido à sua antiga localização geravam soluções criativas para os problemas que encontravam: o fato de a escola não possuir grandes áreas verdes, por exemplo, fez com que a gestão buscasse espécies de plantas trepadeiras para que a vegetação acontecesse onde pudesse: nas paredes, por exemplo. Todo canto possível era aproveitado para que a natureza estivesse presente.

A fala de Luci explicitava a seguinte ideia: *o espaço precisa estar à serviço da pedagogia, e não o contrário*. Ou seja, a escola, na sua visão, deve ser pensada para uma determinada linha pedagógica, para um projeto político pedagógico, e não o contrário. Nesse sentido foi percebida certa angústia em relação ao novo espaço que vinha sendo construído.

(...) não me perguntaram muito o que eu queria, o que eu achava, mas eu acredito que muitas coisas que tenho aqui não terei mais lá! Venho nesse espaço – a biblioteca – e passo minha mão pela madeira dos batentes, das janelas...vou sentir falta disso!
(CONVERSA COM LUCI DURANTE A PRIMEIRA VISITA, 2017).

Se eu precisasse traduzir aquela minha primeira experiência naquele espaço da antiga escola eu diria que ele se assemelhava à uma espécie de cidadela antiga, com edifícios que vão sendo construídos e conectados a partir do tempo, da apropriação, sem uma identidade perceptível no primeiro olhar, e mesmo assim ficava nítido que existia composição entre as partes, já que existiam pátios que conectavam esses ambientes fechados.

Naquele contexto foram sendo criados becos, nichos, pequenos e grandes pátios que eram apropriados de diferentes formas de acordo com a necessidade e vontade dos estudantes e professores. Aquele espaço se apresentava para mim de forma acolhedora, e de forma nenhuma parecia selecionar quem poderia ou não estar ali, mas quem quer que fosse que estivesse naquele ambiente era bem recebido, um espaço democrático no qual se configurava definitivamente um lugar de escola.

Percebo também que aquele espaço era lugar de memória quando me deparava com os murais internos à escola que refletiam as mudanças espaciais sofridas pela por ela, o que denota orgulho em relação ao crescimento e desenvolvimento dela. Pelo que relatou Luci, a ideia é que as crianças pudessem perceber as mudanças ocorridas, identificar espaços antigos e novos e promover uma melhor noção de espacialidade.

Seria possível fotografar e analisar beco por beco, sala por sala dessa escola irreverente que ganhava para mim um aspecto de *microcidade* dentro da cidade, mas a intenção sempre foi olhar o espaço da criança, da infância nessa escola, e as imagens apresentadas mostram um pouco daquilo que é comum e irreverente, à todas as idades.

A educação infantil, O Anjinho.

O primeiro contato que de fato tive com a escola se deu nesse período de estudo exploratório – no qual pude conversar e conhecer o espaço ao lado de Luci, como relatado anteriormente. Essa observação aconteceu numa proposta mais generalista, mais globalizante sobre a dinâmica que acontecia na escola, porém, foi nessa oportunidade que a escolha pela modalidade de pesquisa de estudo de caso aconteceu, já que a observação feita demonstrou o potencial

especial que tinha aquele lugar e aquelas pessoas. Por isso escolho dividir o relato dessa visita por inteiro, por ter sido um momento de decisão:

RELATO DO ESTUDO EXPLORATÓRIO ANJO DA GUARDA

26 de outubro de 2017 | 15:30

Minha permanência se deu majoritariamente no espaço da educação infantil, onde as crianças estavam mais vigorosas na brincadeira, já que era um dos períodos de intervalo: turmas de Jardim I e Jardim II (4 e 5 anos) brincavam livremente enquanto algumas professoras/tutoras acompanhavam apenas como cuidadoras, mas não coordenavam nenhuma atividade específica. Ficava nítido naquela observação que cada grupo de crianças iria à sua atividade de interesse: alguns brincavam no escorregador gigante, outros corriam atrás de bolas, outros ainda apostavam corrida na estreita, mas longa rampa existente, enquanto outras crianças se penduravam na cerca que protegia a área de brincar.

Enquanto os Jardins I e II estavam no intervalo, o maternal (crianças de 3 anos) estava no período pós intervalo, ou seja, no horário o lanche. Quase todas as crianças já haviam terminado, apenas uma menina ainda estava lanchando. Os demais se entretêm com blocos de montar – bem simples, antigos, de madeira e pareciam bem pesados. Outras três crianças estavam fazendo a atividade que era para o momento: brincar com os fantoches de dedo e ler algum livro num cantinho mais tranquilo. Perguntei para a professora naquela situação por que ela havia deixado as crianças brincarem com os brinquedos pesados já que aquele não era o momento, e ela justificou que o ano já estaria acabando, então resolveu deixar as crianças brincarem.

Algo necessário observado foi que o interesse de algumas poucas crianças pelos blocos chamou os demais para a atividade, e todos em conjunto começaram a empilhá-los. Num dado momento um dos meninos reclamava o fato do bloco azul – que era a cama do seu boneco – estava fazendo ali sendo empilhado, e assim ele coloca sobre esse bloco o seu boneco, e continuam todos a brincar de empilhar. A professora interferia quando percebia que talvez as crianças se machucassem, e em seguida pedia que todos organizem os brinquedos, já que seria hora da contação de histórias. Nem todos participavam da arrumação, mas cada um ia mexendo naquilo que preferia e assim a sala se organizava. Notava naquele dia que um dos meninos, ao encontrar um

brinquedo perdido, ele prontamente iria busca-lo enquanto todos já haviam terminado de organizar sua parte dos brinquedos, e ele iria de encontro ao pote onde o brinquedo deveria estar, mas pelo fato desse pote estar no topo da prateleira, inalcançável para ele, ele começaria então a subir nas prateleiras para alcançar o pote. Nesse instante a professora pegou o pote, o menino deposita o brinquedo e ele retorna ao local onde deveria estar – sentado com o restante.

*Volto para a observação do intervalo dos Jardins I e II e notava que uma das professoras pediria para que todos se organizem numa escadaria para esperar a contação de histórias. Ela faz uma **brincadeira “mágica”** falando palavras mágicas para todos dormirem. Alguns brincam, outros ignoram, mas é a minoria que ignora. Depois de uns segundos a professora comenta de um **jogo de adivinhação** – a professora que iria contar as histórias deveria descobrir as palavras que eles combinaram anteriormente. A brincadeira dura alguns minutos, com várias crianças dando dicas para a professora e outras até dando a própria resposta na angústia de que a criança acertasse. Era nítido que a minha presença estava deixando-as mais ansiosas. Depois que a professora da contação descobre as palavras, cada turma se divide para a contação. E nesse momento a área livre da escola se esvaziava, perdendo sua vida enquanto os alunos se encaminhavam para suas salas.*

As questões que aquela observação preliminar fazia surgir se relacionavam primeiramente ao **espaço**, já que, independente da qualidade plástica, de materiais ou acabamento, um espaço escolar só ganha sentido e, em consequência vida, quando ele permite **apropriação**, ou quando é utilizado de forma legítima. Outro elemento que ganhava destaque era a **diferença entre as maneiras de apropriação das crianças** em relação aos objetos e espaço, e que isso dependia tanto da sua **idade quanto da maneira como as cuidadoras e professoras lidavam** na observação e monitoramento das atividades. Ademais, também ficava claro naquela curta observação que a coletividade, as **relações**, colaborariam diretamente com a aprendizagem – tanto daquilo que socialmente é importante fazer, quanto aquilo que não é permitido, mas que **eu faço porque o outro está fazendo**. Nesse prelúdio era possível visualizar na prática aspectos trabalhados por Vygotsky, como a zona de desenvolvimento proximal e a sua ideia de que é brincando que a criança elabora suas vivências e aprendizagens;

Montessori, a partir da dinâmica proativa das crianças, sua autonomia diante das suas escolhas e a ergonomia do espaço; Oder dos Santos, considerando a prática pedagógica do tipo novo; mas também os conceitos anteriormente apresentados e definidos de **espaço, ambiente e lugar**.

Além das questões que se relacionavam diretamente com autores da área da infância e educação, aspectos em torno da criatividade também surgiram: a partir da observação ficaria a dúvida a ser respondida: **será que é o professor que estimula a criatividade nas crianças ou essa criatividade é inerente a elas, e cabe ao professor não tolhê-la – quando se pensa na ideia de ambiente, a partir das relações que se dão em determinado espaço?** Porque havia ficado perceptível naquele momento a tendência de alguns adultos em mostrar logicamente e de forma prática o que deve ser feito com algum objeto, por exemplo, sem que essa criança tenha a oportunidade de descobrir o objeto por conta própria. **A partir do momento que o adulto interfere nesse processo curioso de conhecer algo, ele tolhe a criatividade, a inventividade, a imaginação e a lógica daquela criança que está em desenvolvimento. Será?** Existem questões culturais que envolvem cada um dos nossos objetos, isso é sabido, porém, é possível, antes de dar significados a eles, deixar que a criança possa trabalhar sua imaginação sobre ele (VYGOTSKY, 2012; OSTROWER, 2014). **Quando são observadas crianças nesse processo de descoberta, nota-se que a descoberta comumente é coletiva. Mas isso é sempre?** Cada criança vai absorvendo as pistas que o outro dá, pois se vem como iguais. **O adulto é visto como um ser que dá as respostas, então dificilmente a criança questionará. Será?** Foram essas questões em aberto que me provocaram a investigar mais profundamente aquelas pessoas e aquele espaço.

Nesse sentido, percebi a importância das categorias de análise preliminares que se tinha, e como elas poderiam colaborar com as questões que já começavam a aparecer.

Na tabela a seguir apresento essas questões juntamente com o contexto de análise de cada uma delas, que seriam essas categorias preliminares.

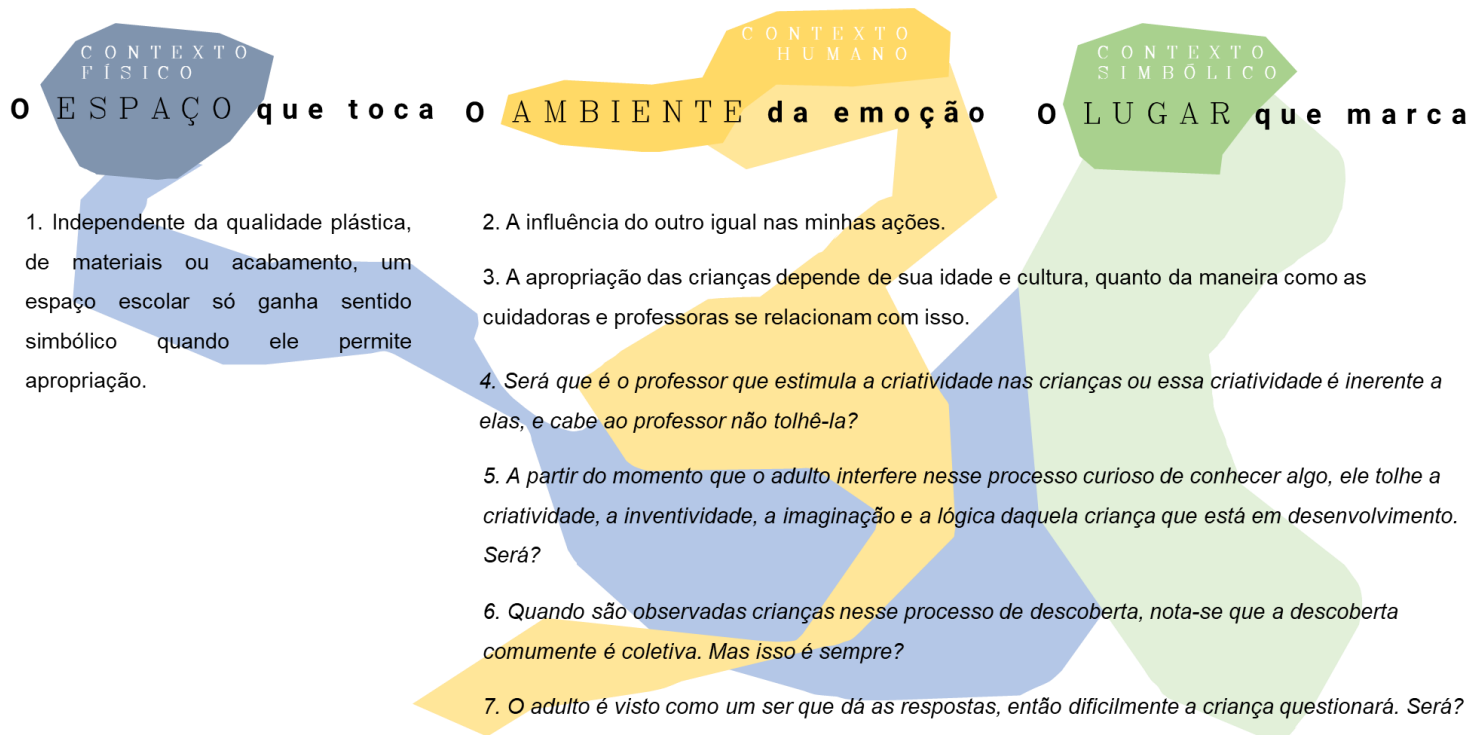


Tabela 3 - Questões advindas da primeira visita
 FONTE: A AUTORA (2017)

A primeira questão se alinha diretamente com a ideia de espaço, já que me lembra da necessidade de observar o espaço construído, desde a sua forma, a sua organização, as suas texturas: a forma como esse espaço se compõe deve priorizar algum simbolismo, deve considerar a proposta pedagógica, o projeto político pedagógico. Será que isso acontece? Independente se esses materiais são de última tecnologia ou não, se são novos ou velhos, a importância do seu uso deve, em primeiro lugar, estar relacionada à proposta de ensino e aprendizagem.

As outras seis questões se alinham diretamente tanto com a ideia de ambiente quanto de lugar, já que a relação das pessoas que ali estão dependem também do lugar de fala de cada uma delas, do lugar da criatividade em sua concepção de ensino, do lugar que a proposta pedagógica da escola encontra em sua ação. Mas seguimos com a explicação das seis.

Considerando que já explicamos a primeira acima, a segunda envolve a influência das demais crianças nas ações de uma dada criança: como se dá essa relação? Por observação? Por falta de autonomia ou por senso de coletividade,

aprendizagem coletiva? Qual o lugar do outro na aprendizagem da própria criança quando essas se relacionam naquele ambiente daquela escola?

O terceiro ponto se relaciona diretamente com o segundo, já que considera para além do ambiente gerado entre as crianças, mas da relação que essas constroem com suas professoras. Como essas se relacionam com a aprendizagem desse grupo de crianças? Qual o lugar que essas diferentes culturas, esses diferentes lugares encontram na prática dessas professoras?

O quarto ponto vai ao encontro diretamente à criatividade, já que busca investigar se a criatividade da criança parte do estímulo da professora ou se dela mesma, e se nesse caso a missão da professora seria apenas de não tolher esse processo.

Em simbiose com o ponto anterior, o quinto ponto coloca a questão: no caso da interferência do adulto no processo criativo, a sua interferência poderia ser positiva no sentido de estimular a criatividade, ou essa ação sempre será uma perda para o desenvolvimento da criatividade?

O sexto ponto questiona se, na escola, por ser um espaço no qual o ambiente se dá a partir da coletividade, as descobertas se dão apenas nesse caráter coletivo?

E por fim, como é o lugar do adulto na prática dessa escola, qual o ambiente que ele promove: de dono do conhecimento ou de mediador?

A partir de todas essas questões encontradas apenas na primeira visita, foi iniciado propriamente o estudo exploratório que iria inaugurar a fase de observação semiestruturada da prática das professoras da educação infantil da Escola Anjo da Guarda, no seu último ano na sede situada no bairro São Francisco.

A prática das professoras no Anjinho

É importante situar o leitor que o objetivo das observações feitas desde 2017 até 2019 não eram explicadas diretamente para as professoras, já que não seria oportuno interferir na prática delas. Ou seja, elas estavam sendo acompanhadas por alguém que era formada em arquitetura, era professora de

arquitetura e estava fazendo seu doutorado na área de educação. Apenas isso foi colocado para elas naquele momento.

Outro elemento importante a ser colocado é que a intenção das observações era entender como acontecia a prática pedagógica daquelas professoras na educação infantil, e qual lugar era dado à criatividade das crianças nesse ambiente da prática, naquele espaço da sede antiga. Isso considerando as condicionantes físicas do local, para que depois da mudança de sede fosse possível observar essas mesmas professoras no novo espaço, e conseguir entender o papel do espaço nessa prática. Na tabela a seguir é possível visualizar quem, quando e como as professoras foram observadas.

	OBSERVAÇÕES SEMIESTRUTURADAS			ENTREVISTA
	2017	2018	2019	2019
PROFESSORAS ACOMPANHADAS	RESPONSÁVEL: PESQUISADORA	OUTROS OLHARES	RESPONSÁVEL: PESQUISADORA	RESPONSÁVEL: PESQUISADORA
LAURA	sim	não*	não*	não*
MELISSA	sim	sim	não**	não**
ROSECLAIR	sim	sim	não***	sim
SUZI	sim	sim	sim	sim
DENISE	sim	sim	sim	sim
PATRICIA	sim	sim	sim	sim

Observações:

não* LAURA: a professora Laura mudou-se de cidade antes mesmo da mudança de sede, impossibilitando a continuidade na participação na pesquisa.

não** MELISSA: apesar de ter sido acompanhada em 2017 e 2018, em 2019 a professora mudou-se de cidade, impossibilitando a continuidade na participação na pesquisa.

não***ROSECLAIR: a professora não pode ser observada em sua prática em 2019 devido ao fato de ter sido relocada para o Atelier da escola, ou seja, não seria possível acompanhá-la pelo mesmo critério de antes. Porém, como ela se manteve na escola e havia sido observada durante 2017 e 2018 e pode ser entrevistada, ela foi mantida na pesquisa.

Tabela 4 - Professoras acompanhadas
 FONTE: AUTORA (2019)

Devido ao fato da professora Laura não ter continuado o trabalho no Colégio Marista Anjo da Guarda, optei por não considerá-la nesse capítulo, já que não teríamos material suficiente para fazer uma análise concisa e alinhada com o formato das demais, que seriam observadas em três etapas e depois

entrevistadas. Outra professora que foi acompanhada tanto em 2017 como em 2018 mas que também não pôde ser considerada na pesquisa porque sua entrevista não pôde acontecer, foi a professora Melissa, também por conta da mudança de sua residência para outra cidade. Ou seja, o critério mais importante para a permanência na pesquisa foi a possibilidade de ter sido feita a **entrevista**, e o segundo critério seria o fato da **professora ter sido observada em sala de aula com as crianças tanto na sede antiga** (observação ocorrida em 2017) **como na observação da sede nova** (a ocorrida em 2018 e/ou 2019). Nesse sentido, apesar de no Anjinho terem sido acompanhadas seis professoras no total, traremos aqui apenas questões passíveis de discussão longitudinal, no período que antecedeu e também após a mudança, ou seja, apresentaremos elementos observados na prática de quatro professoras, Denise, Patrícia, Roseclair e Suzimara, além do fato da entrevista ser um elemento crucial para a análise do sistema ideológico particular de cada uma delas.

O espaço do Anjinho

O Anjinho, definido assim o espaço onde ocorria a Educação Infantil do na Escola Anjo da Guarda, se dava no pavimento térreo e no meio-subsolo de uma casa reformada. Essa casa não aparentava ser tão antiga quanto a Villa Anna, que é datada de 1926, mas estima-se que talvez tenha sido construída em meados de 1950 ou 1960. Como ela foi extremamente reformada, não é possível precisar essa data.

Pelo fato de a escola ter se organizado de lote em lote, considerando os vizinhos à Villa Anna, no caso do Anjinho não foi diferente. O lote ao lado esquerdo para quem vê a Villa Anna da rua é o lote do qual iremos falar.

O Anjinho se compõe, como é possível perceber na figura apresentada a seguir, a partir de três espaços funcionais permeados de circulação: A Casa, O Escorregador Gigante e O Pátio Externo, que se divide em área aberta e área do campinho.

Entre a casa e o gradil pintado de laranja, com uma cobertura simples, está uma das salas mais cobiçadas, a sala que tem em sua frente uma varanda grande

e disponível para atividades de sala de aula, além da área tradicionalmente importante para a escola e presente em seu Projeto Político Pedagógico, o espaço da minhoca para conversas e contação de histórias, o espaço com mesas para atividades e também um grande banheiro em anexo. As janelas que podem ser observadas nessa mesma figura não são de salas da Educação Infantil, e sim do Primeiro Ano do Ensino Fundamental I. Isso porque a coordenação pedagógica entende que é preciso fazer a transição entre as etapas escolares de forma amena, já que o formato pedagógico já muda muito, e as crianças demonstravam que seria necessário permanecer um pouco mais no contexto mais lúdico do Anjinho. Sendo assim, tanto essas duas salas quanto os pavimentos logo acima, um pouco deslocados, eram destinados às turmas do Primeiro Ano. Vale pontuar aqui que esse aspecto espacial em relação à transição entre o último ano da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental continua no novo espaço da escola, na sede nova.



Figura 21 - Organização espacial externa do Anjinho
FONTE: AUTORA (2017)

Nesse pátio externo existiam brinquedos permanentes, como a caixa de areia, a casinha, as traves do campinho, o escorregador, o túnel de plástico e o próprio escorregador gigante, mas as professoras também levavam brinquedos soltos, como bola, corda, blocos de montar, bambolês. Sempre brinquedos não estruturados que permitiam apropriação livre das crianças. Porém, além desses brinquedos, era possível observar as crianças interagindo com outros elementos, como a vegetação, os pequenos insetos que encontravam, bem como elementos arquitetônicos estruturais, como gradis, pilares, muretas, paredes e piso. Também era possível observar que as professoras se revezavam no intervalo em dias diferentes, e que a participação ativa das crianças nas brincadeiras era constante, e pouco as professoras precisavam intervir para resolver algum problema. Nas imagens abaixo é possível ver alguns desses momentos de brincadeira com objetos que a princípio não eram brinquedos.



Figura 22 - O espaço-brinquedo
FONTE: AUTORA 2019

Nesse espaço externo também é possível alcançar a área destinada aos mais velhos, do ensino fundamental I e II, a marcenaria e a horta, sendo esses últimos dois espaços no próprio pátio do Anjinho.

Subindo a rampa e/ou as escadas era possível alcançar um pequeno pátio coberto que dava acesso às demais três salas de aula, todas do Anjinho. Como essas salas foram adaptadas de cômodos da antiga residência, não existe padrão formal entre elas, então optou-se por nomeá-las a fim de facilitar o entendimento para o leitor.

O térreo da casa que abriga o Anjinho, onde todas as salas menos a da varanda se localiza, já que essa está disposta à frente do pátio descoberto, se organiza em torno de um pátio coberto central. Ali, muitas atividades são propostas, bem como é o local que as crianças têm disponível para brincar no horário do recreio em dias de chuva. Momentos de música, de brincadeiras variadas e teatros acontecem nesse pátio. Na composição de imagens a seguir é possível visualizar como ele se comporta e como as crianças e professoras se apropriam dele.



Figura 24 - O pátio coberto
FONTE: AUTORA (2017)

A prática pedagógica em sala de aula

Por mais que exista uma rotina pré-estabelecida pelo projeto político pedagógico, mais importante do que ela é a maneira como cada professora se apropria dela no espaço que ela tem disponível, bem como o ambiente que é gerado por essa prática. Para isso foi acompanhado um dia de cada uma das professoras do Anjinho, no espaço da antiga sede, para que se pudesse registrar e analisar a sua dinâmica.

A SALA TERRÁRIO



Na ocasião do estudo exploratório, a sala terrário estava destinada ao uso da Professora Roseclair, durante o turno da tarde, cuja turma na época era do Jardim II. Nessa sala foi possível perceber vários espaços necessários, com muito potencial para aprendizagem, como uma **floreira da antiga casa** que ali existia antes da reforma da escola, que passou a ser nomeada como **terrário**, e que acabou sendo inserida para o interior da sala de aula após a ampliação da mesma com uma cobertura leve, aparentemente de PVC, aumentando significativamente o espaço interno da mesma.

Apresentarei em algumas imagens abaixo a existência de duas grandes áreas, uma destinada às mesas e cadeiras e outra, também muito espaçosa para a “minhoca” – resultado da ampliação já comentada-, elemento que marca o espaço destinado às rodas de conversa, à contação de histórias, entre outros.

A primeira imagem, como é possível perceber, é do espaço destinado às mesas. O piso é o original da casa, que simula o taco, bem como a parede é de revestimento áspero de pedra, logo ao fundo. Sobre essa parede ficavam afixados vários materiais de apoio às atividades, como um quadro negro, uma tabela com o nome do ajudante do dia e o alfabeto representado por imagens de objetos. É possível perceber também a ação do tempo nas cadeiras e principalmente nas mesas, com aparência bastante desgastada. A atividade que ali acontecia era do caderno de situações problemas, sobre o qual falarei no momento oportuno. Por ora é possível perceber que as crianças trabalham de forma autônoma, e a professora auxilia apenas aqueles que estão com dificuldades.



Figura 24 - Área de mesas da sala terrário
FONTE: AUTORA (2017)

Na figura a seguir é aprestada a área da minhoca da sala terrário. Nela percebemos um outro piso, um piso laminado que imita madeira, mais novo, porém, muito desgastado pelo uso. É possível ver que em vários pontos ele está estufado e descolando. Também aparecem duas aberturas – uma para a área externa de saída da educação infantil e outra para o pátio coberto, além da permeabilidade de luz que incide na sala devido ao seu acabamento em PVC. No momento nenhuma atividade específica acontecia ali, e as crianças se apoiam na minhoca para olharem para fora da sala.



Figura 25 - Área da minhoca na sala terrário
FONTE: A AUTORA (2017)

Também existe nessa sala uma espécie de corredor, apresentado na imagem a seguir, onde a professora consegue armazenar vários dos materiais utilizados no dia-a-dia. Nessa próxima imagem é possível perceber as diferentes

temporalidades dos pisos existentes, e a estética orgânica resultante disso. O elemento físico do piso que se encerra num local aleatório pouco interfere na dinâmica das crianças. Ou seja, em relação aos materiais de revestimento e acabamento da sala, eles não eram homogêneos, demonstrando que a escola crescia em espaço e que os materiais iam se alterando a cada reforma, ou seja, um novo material de piso ou de parede era adicionado e isso não necessariamente significava que o material antigo seria trocado ou que seria colocado o mesmo material que já existia nas partes novas. Não pareceu existir essa preocupação estética funcional quando essa composição acontecia, se ela não causasse problemas para a dinâmica da rotina.



Figura 26 - O corredor da sala terrário
FONTE: A AUTORA (2017)

A professora Roseclair comenta que o fato de ter uma sala grande com muitas crianças (em torno de quatorze nesse dia) complica um pouco a sua logística e o controle das ações das crianças, já que não consegue visualizar todas as crianças ao mesmo tempo, principalmente quando a turma é muito ativa fisicamente, como era o caso da qual eu estava observando.

Por se tratar de uma turma de Jardim II, significa que ali tinham crianças entre quatro e cinco anos, ou seja, numa fase na qual uma boa parte das crianças já escreve ao menos seu nome e alguns já conseguem escrever frases, bem como contar e fazer relações matemáticas com os objetos do dia-a-dia. Ou seja, foi possível perceber que o desafio nessa fase é maior para a professora, já que as crianças passam a desbravar os espaços e as coisas de maneira mais crítica, autônoma e comumente de maneira desafiadora às demandas da professora, como nos casos apresentados na composição de imagens a seguir. Nesses três momentos as crianças interagem com o espaço e/ou com objetos de acordo com seu interesse, independente da atividade que acontece no momento. Percebo então que os elementos dispostos na sala vão influenciar o ambiente de aprendizagem, seja no momento oportuno ou não, já que ficam acessíveis para as crianças a todo momento.



Figura 27 - Apropriação livre na sala terrário
FONTE: A AUTORA (2017)

No caso específico, no qual a professora tinha em mãos crianças ativas fisicamente, algumas delas ainda eram muito ativas intelectualmente, o que

também pode ser visto como um elemento complicador numa sala muito grande. A autonomia é tanta que a professora acaba se desgastando muito. Além do fato de existir uma criança de inclusão que gritava muito e criava alguns atritos em sala de aula em alguns momentos, o que obrigava a permanência de uma cuidadora ao lado que nem sempre era suficiente para acalmá-lo. No contexto de acompanhado, ficava perceptível que o espaço, apesar de trazer elementos necessários para a aprendizagem e espaço para que essa aprendizagem se desse de forma confortável, o perfil e a quantidade de crianças em sala é um fator determinante para o bom andamento da rotina, bem como a administração de situações mais críticas.

Não somente a questão da não visibilidade global da sala, existia também uma abertura que era protegida com rede, ao lado do espaço da “minhoca”, que por não ter proteção acústica ou visual, era também um elemento que prejudicava o bom andamento da rotina se estivesse ocorrendo alguma atividade no pátio, como comumente ocorria. Na imagem a seguir é possível perceber essa relação complexa de permeabilidade entre área da minhoca e pátio coberto. No caso, ocorria o recreio de outras turmas, que acabava interferindo na prática de dentro de sala de aula.



Figura 28 - Visita na sala terrário
FONTE: A AUTORA (2017)

Um elemento muito forte para a prática das professoras que constantemente foi observado foi o varal. Sempre o varal era colocado como um elemento fácil, rápido e adaptável, e em praticamente todos os dias observados por mim ele foi utilizado. Sobre ele falaremos com mais detalhamento em outros capítulos, porém, acho importante já citá-lo e mostrá-lo em uso. No momento em que tiro a foto a professora Roseclair está retirando pinturas de outro dia de aula que haviam sido penduradas no varal para que secasse. Nesse dia que acompanhava, uma das atividades livres era pintar no papel kraft apoiado no cavalete, essas pinturas seriam penduradas agora para secar no varal.



Figura 29 - Uso do varal pela professora Roseclair
FONTE: A AUTORA (2017)

A SALA APERTADINHA



No caso dessa outra sala, que fica logo ao lado da sala terrário, a realidade espacial é bem diferente. Sem a possibilidade de ampliação por meio de reformas, a sala ficou contida num único cômodo, sem área suficiente para um espaço exclusivo para área de mesas e outro espaço exclusivo para área da *minhoca*. Nesse sentido, a professora que ali trabalhava no momento do acompanhamento, Suzimara, comenta que a rotina precisa sempre de adaptação, já que não era possível começar uma atividade em um dia e terminá-la em outro, ou usarem o espaço da minhoca com mais conforto. Ou seja, se a atividade requeria a *minhoca*, necessariamente era preciso que as mesas e as cadeiras fossem afastadas, e não poderia haver atividades simultâneas com a minhoca e as mesas, como foi observado nas demais salas – tanto na *sala terrário* quanto na *sala ateliê* e *sala varanda*.

Diferente da Sala do Terrário, não existe espaço para o manuseio da terra, ou interação com o pátio. Porém, a sala contém um banheiro interno, pequeno, mas que possibilita um controle maior da professora em relação ao uso do mesmo pelas crianças, já que muitas delas estão num processo de aprendizagem em relação à autonomia nesse contexto.



Figura 30 - O espaço da sala apertadinha
FONTE: A AUTORA (2017)

Nessa sala não existem muitos espaços para os materiais, o que acaba nitidamente irritando a professora quando ela precisa achar um material específico em meio a uma atividade, prejudicando sua prática. Por conta disso ela procurava sempre chegar antes das crianças para que pudesse organizar previamente esses materiais. Outro elemento que parecia irritar a professora era o piso vinílico em manta da sala: sempre soltando, o que poderia causar algum acidente.



Figura 31 - Do outro lado da sala apertadinha
FONTE: A AUTORA (2017)

Devido ao pouco espaço a professora deixava as mochilas e lancheiras para o lado de fora da sala, bem como a minhoca, que não aparece nas duas imagens anteriores por estar do lado externo da sala.



Figura 32 - A minhoca do lado de fora da sala
FONTE: A AUTORA (2017)

Diferente das demais professoras, precisava se esforçar para ter o máximo de espaço possível no interior da sala, além de ser uma visitante assídua dos pátios externos da escola, já que sua sala de aula não lhe dava condições de trabalho em situações que necessitavam espaço. Na oportunidade que pude acompanhá-la na sede antiga, Suzimara promoveu um passeio pela escola em busca de materiais para a colagem em uma caixa, ocorrendo também uma visita ao laboratório de ciências³¹

Apesar das reclamações que por minha análise eram justas e autênticas, a professora tinha pleno domínio daquilo que fazia, demonstrando que o seu contexto espacial não regia sua prática, apesar de complicá-la. Inclusive, penso que esse contexto desafiador permitiu que a professora estimulasse seu potencial

³¹ Essas visitas serão trabalhadas no capítulo que ira olhar com mais minúcia a sua prática.

criativo na solução dos seus problemas, reverberando esse estímulo como exemplo para as crianças³². Foi necessário perceber também que, ao contrário do que se imaginava, o espaço um pouco menor é capaz de controlar melhor as crianças tanto em momentos de concentração quanto de extrapolação, já que não existia outro local para elas estarem do que ali, diferente do caso da *Sala Terrário*, onde as crianças tinham diversas possibilidades em sala de aula. E nos momentos que a professora Suzimara precisava de mais espaço, ela saía da *Sala Apertadinha* e ganhava os outros espaços da escola. Na própria fala da professora ela comenta isso, que ela acabava ganhando muito mais espaço por não o ter na sua própria sala, e que se ela estivesse numa sala com muito espaço, como as demais professoras, talvez não soubesse valorizar o que tinha do lado de fora.

A SALA ATELIÊ



A terceira e última sala do térreo, que se abre para o pátio coberto é a sala nomeada como *Sala Ateliê*. Isso se dá pelo fato dela ser uma das salas que mais permite armazenamento de materiais diversos, para atividades diversas, sem comprometer as demais atividades e espaços para o cumprimento da rotina, além

³² Também será tratado no capítulo sobre sua prática.

de ser a única sala do térreo que possui um tanque em sua área interna, o que facilita as práticas de maior exploração de materiais com maior potencial de gerarem bagunça, como cola, tinta e massinha. Existem ambientes específicos que permitem coexistirem a área de mesas e a área para a *minhoca*, podendo ser utilizadas simultaneamente. Na primeira imagem a seguir é possível ver o espaço destinado às mesas de trabalho que, apenas nessa sala, são circulares³³. Enquanto na imagem seguinte é possível ver o espaço destinado à *minhoca*, completamente separado da área das mesas.

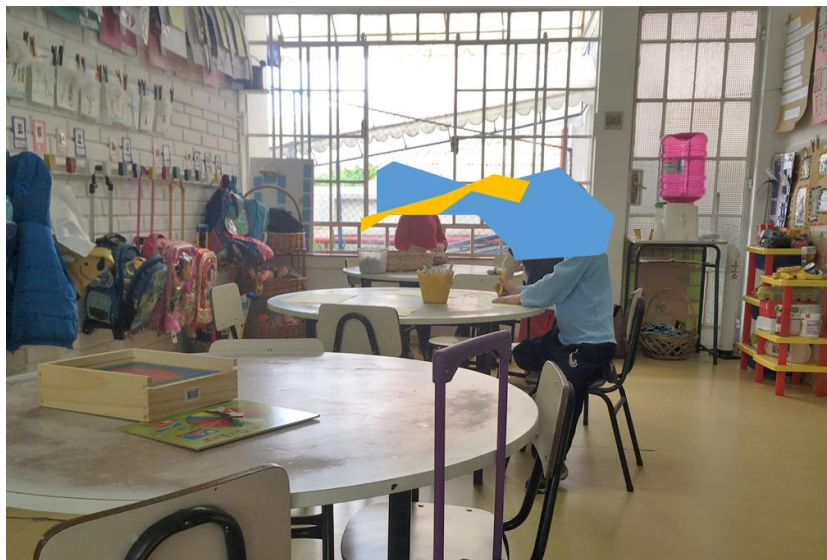


Figura 33 - Área das mesas da sala ateliê
FONTE: A AUTORA (2017)



Figura 34 - Área da minhoca da sala ateliê
FONTE: A AUTORA (2017)

³³ Irei abordar esse tema em um capítulo específico.

Além desses aspectos, nessa sala também existe um banheiro espaçoso onde também fica o tanque, ou seja, nada falta especialmente nessa sala, além de ótimos armários para armazenamento de materiais (ótimos no quesito espacial, e não a qualidade material dos mesmos).



Figura 35 - Armários da sala ateliê
FONTE: A AUTORA (2017)

A infraestrutura dessa se diferencia das anteriores devido ao fato de estar localizada na antiga cozinha da casa, e anexa a ela, uma lavanderia, uma copa e a despensa. Ou seja, a copa virou a área das mesas, a cozinha a área da *minhoca*, a despensa virou o armário principal de materiais e ferramentas e a lavanderia foi adaptada para um banheiro com apoio de tanque para o ateliê. Essa constatação se dá pelo revestimento das paredes dessa sala, que receberam apenas uma pintura de acabamento para perder um pouco a frieza das cerâmicas, mas as peças em si permaneceram. A prática pedagógica nesse contexto favorável ao uso de materiais diversificados faz com que a professora, no caso a Denise³⁴, que

³⁴ Não apenas a Denise foi observada nessa sala, mas a professora Melissa, que posteriormente saiu da escola. Por conta disso, busquei não dar evidência para a segunda professora já que não

consegue ter acesso fácil aos materiais e ferramentas armazenados, também seja capaz de fazer a devida limpeza desses e do espaço com maior facilidade, devido à presença do tanque. No mesmo espaço onde ficavam o banheiro e o tanque também ficava o varal dessa sala, como é possível perceber na imagem a seguir.



Figura 36 - Onde ficava o varal na sala ateliê
FONTE:AUTORA (2017)

Apesar da Sala Ateliê apresentar proporções muito próximas da Sala Terrário, a que estamos analisando agora permite visibilidade entre os espaços principais – área das mesas e área da *minhoca* – o que garante mais tranquilidade no domínio da proposta de atividade, já que nenhuma criança fica fora do campo de visão: nem se for ao banheiro, nem se precisar pegar algum material ou se precisar circular entre as mesas e o espaço da *minhoca*. Inclusive, devido ao fato de o tanque estar diretamente em um espaço pedagógico permite que as próprias crianças limpem os materiais, mesas e qualquer outro elemento que venha a se sujar durante a atividade.

tivemos a oportunidade de entrevista-la para investigarmos sua prática a partir do seu sistema ideológico particular.

A SALA VARANDA



A sala que já não se conecta com o pátio coberto, e sim que se abre para o pátio descoberto, que se localiza na parte inferior das demais salas, é uma das mais necessários do Anjinho do ponto de vista espacial. É dito isso devido ao fato de ter uma proporção privilegiada entre os espaços da *minhoca* e a área das mesas, um banheiro confortável, espaço mais do que suficiente para materiais e ferramentas, também possui uma grande varanda privativa externa, que dá acesso direto ao escorregador gigante e ao pátio externo. Na imagem a seguir é possível visualizar a dinâmica entre áreas interna e externa dessa sala.



Figura 37 - A dinâmica entre espaço aberto e fechado na sala varanda
FONTE: A AUTORA (2017)

Poderíamos considerá-la uma das salas que mais dava subsídio para atividades diferenciadas em consequência às suas condições espaciais, já que além de existir visibilidade entre as áreas, também é possível que coexistam momentos de explosão física de movimentos na varanda enquanto atividades mais intelectuais ou mais relaxantes estejam acontecendo na área da *minhoca* e/ou na área das mesas. Na figura a seguir é possível visualizar as possibilidades que a sala dá ao professor que a utiliza, no caso, a professora Patrícia³⁵.



Figura 38 - A varanda e a sala
FONTE: A AUTORA (2017)

As salas e as práticas no São Francisco

A partir dos subcapítulos que trouxeram cada professora em seu contexto espacial é possível perceber que, independente das condicionantes espaciais, a prática pedagógica acontece de maneira a responder às demandas do projeto político pedagógico. Todavia, cada sala condiciona essa prática de maneiras diferentes: ora via meios mais desafiadores, ora mais confortáveis. Concomitante a isso, cada professora atua a partir do seu sistema ideológico particular dentro de cada condicionante, tanto espacial quanto social, ou seja, o grupo de crianças também vai nortear a prática pedagógica.

³⁵ No caso da Sala Varanda, não apenas a professora Patrícia, mas a professora Laura foi observada em sua prática pedagógica, porém, devido à sua saída da escola, não daremos evidência à sua prática.

Por se tratar de uma escola que sempre procurou estimular o potencial criativo de seus professores por meio do exemplo da Vera, por mais que não se tivessem as condições espaciais ideais, e por esse mesmo motivo, as professoras se viam descobrindo e redescobrando contextos, buscando perceber as situações de maneira construtiva e desafiadora,

Ficou nítido na observação de estudo exploratório, na sede antiga, no São Francisco, que as salas *Ateliê* e *Varanda* permitiam uma prática mais confortável, independente do perfil das crianças que ali estavam, em contrapartida, as salas *Terrário* e *Apertadinha* se mostraram mais desafiadoras para as professoras, mas que, apesar da dificuldade, enfrentavam as mesmas sem que as crianças sequer percebessem que estavam com algum problema.

Quando um espaço era potencialmente mais complicado de se trabalhar, se o grupo de crianças também o fosse mais complexo, com alguma criança especial, era perceptível um certo desconforto durante a prática pedagógica, um esforço psíquico um tanto maior da professora para lidar com situações desafiadoras, o que desestabilizava o controle dessa em relação às atividades que ali eram feitas. Isso pôde ser observado porque no caso da sala *Atelier*, a professora Denise também lidava com uma criança especial, bem como a professora Melissa, mas nenhuma teve tantos problemas para administrar a tensão quanto a professora Roseclair, que estava na sala *Terrário*. O fato dela não conseguir ter visibilidade da sala como um todo a prejudicava claramente a sua prática.

Outras várias situações foram percebidas durante o estudo exploratório, mas essas citadas, especialmente agora, se relacionam diretamente com aquele espaço, e por isso aparecem aqui. No decorrer dos capítulos serão apresentados outros elementos das práticas pedagógicas dessas professoras, bem como a sua relação com o novo espaço, novas crianças, e como seus sistemas ideológicos particulares lidam com cada situação.

5.4.4 Vera e um novo Anjo da Guarda

Quando pergunto sobre o processo de fusão da Escola Anjo da Guarda com o Grupo Marista, Vera traz o nome de sua filha, Kika, para a nossa conversa.

Vera conta que sua filha vinha percebendo sua idade avançada como um problema para o futuro da escola e da própria Vera, já que completava oitenta e sete anos na época, e a sua capacidade de continuar administrando a escola sem se desgastar vinha diminuindo. Os custos de aluguel de algumas das casas que compunham o espaço da escola, bem como as contas e a diminuição de estudantes vinham prejudicando a administração.

Nisso, Kika se posiciona para a mãe dizendo que não gostaria de sair de sala de aula para administrar a escola. Que para ela, cuidar de negócios não estava nos planos.

Não sei precisar se a pesquisa sobre a qual Luci havia comentado comigo em umas das visitas que fiz no espaço antigo havia sido feita antes ou depois da decisão pela fusão com o grupo, mas essa pesquisa feita com os pais dos estudantes mostrou alguns problemas que estariam prejudicando a escola e diminuindo a quantidade de estudantes:

- a. A localização da escola, no bairro São Francisco, muito próxima do bairro Centro, fazia com que, nos horários de pico, o trânsito no local fosse muito intenso, com longos e lentos congestionamentos;
- b. A proximidade ao centro histórico aproximava os estudantes não apenas de cultura, mas nos últimos anos também de pontos de venda de drogas, o que incomodava muito os pais;
- c. Especificamente uma do local era utilizada por usuários de drogas, que por vezes estavam dormindo nas calçadas do entorno da escola pela manhã, e as crianças e adolescentes acabavam vivenciando isso em suas rotinas;
- d. A percepção de que os espaços da escola vinham se tornando muito precários, com aspecto ultrapassado e alternativo mas, de acordo com os pais, em excesso, entulhando materiais, ferramentas e pessoas, o que não agradava um certo número de famílias que desejava matricular seus filhos na escola, mas que esse motivo acaba os fazendo repensar essa ideia.

A partir dessa pesquisa a gestão percebeu que aspectos anteriormente vistos como pontos fortes da escola, com o tempo, passaram a não mais contribuir com sua boa reputação. Se considerarmos que foram cinquenta e cinco

anos que se passaram desde a fundação da escola até o momento da fusão, devemos lembrar de todas as mudanças históricas, sociais e culturais pelas quais sociedade e cidade passaram e que sem dúvida contribuíram para a mudança de percepção das famílias. Ao menos uma notícia positiva se tinha, já que não seriam questões ligadas ao ensino que estariam afastando as famílias e sim questões espaciais internas e externas da escola o que, com isso, fez a escola buscar alternativas para essa situação.

Nesse momento Kika lembra sua mãe sobre a semelhança entre a forma como ela entendia a educação e a forma como os Maristas trabalhavam: através do respeito. O aspecto do respeito vinha do fato do Marista não propor uma única religião como caminho, mas por respeitar as diferentes religiões existentes, se posicionando assim respeitosa e dando valor às diferentes culturas, como Vera fazia. Além desse aspecto definidor, a Rede Marista também dispunha de alguns terrenos – alguns da própria rede e outros que poderiam ser comprados para receber a nova escola. Nesse sentido, se a Escola Anjo da Guarda se transformasse em Colégio Marista Anjo da Guarda, a frase ícone da escola não seria perdida:

A graphic featuring the text "Eu sou alguém, eu respeito os outros e quero que me respeitem também!" in a serif font. The text is centered and overlaid on a background of several stylized hands in yellow and light blue, some reaching out towards the text.

Eu sou alguém,
eu respeito os outros
e quero que me respeitem também!

A possibilidade da fusão dava-lhe alternativa à situação financeira e o aspecto religioso no qual a Rede Marista se enquadrava, que diminuía o peso dos impostos, permitiriam ao Anjo da Guarda que sua história continuasse num novo espaço.

Sendo assim, no acordo de fusão, as exigências da Escola Anjo da Guarda foram poucas, mas definidoras: *todos os colaboradores – entre professores e funcionários – deveriam permanecer trabalhando na nova escola, e a essência da prática pedagógica deveria ser respeitada.*

Nesse momento algumas questões começaram a surgir, como: depois de cinquenta e cinco anos num espaço orgânico e fluido, **como os professores lidariam com o novo espaço, concebido para ser uma escola desde seu princípio? Será que o novo espaço seria compatível com o projeto político pedagógico da escola, que se organizava em torno de trocas entre os diferentes e valorização multicultural?**

Ou seja, seria essa nova localidade capaz de traduzir os mesmos valores, ou nesse processo haveria de ser repensada a proposta pedagógica a fim de que se mantivesse coerência entre o projeto político pedagógico, o contexto de inserção urbana, o espaço construído e a prática pedagógica?

Fato é que o processo de fusão, como um todo, considerando todos os atores envolvidos, nunca será completamente compreendido, afinal, cada sujeito tem em si o seu próprio sistema ideológico particular e sua forma de entendimento. Por isso não nos coube durante a presente pesquisa analisar o processo projetual, como foram feitas as escolhas arquitetônicas, ou analisar se a proposta do projeto político pedagógico do Anjo da Guarda havia sido considerada na elaboração do projeto, já que toda essa fase já havia se encerrado quando entrei em contato com a escola e a obra já havia iniciado.

Entretanto acabei conversando com algumas pessoas que participaram desse processo mais de perto, mas apenas com o objetivo de embasar aquilo que eu observava durante meus acompanhamentos. Se mostrou impossível analisar o processo de projeto já que o escritório contratado para tal era terceirizado do Grupo Marista e esse não tinha permissão de abrir o diálogo entre mim e as arquitetas responsáveis, bem como a própria equipe do Grupo Marista se mostrava diferente da época do projeto. Assim, não conseguiria em tempo hábil entrar em contato com todos os responsáveis e tampouco teria condições de explorar tantos sistemas ideológicos particulares atuando nessa mesma ação.

Um novo contexto urbano para um novo Anjo da Guarda

Enquanto o contexto urbano da escola que se localizava no bairro São Francisco se resumia à aridez do asfalto entre outras pavimentações; excesso de edifícios, edifícios esses desde históricos até mais contemporâneos, esse mesmo território transbordava trocas sociais, apesar de nem sempre vistas como

positivas, sem dúvida respondiam ao projeto político pedagógico do momento. Porém, com a nova localização, o contexto seria totalmente novo, e assim traria novos desafios.

Abaixo apresentamos novamente uma imagem de satélite do antigo contexto.



Figura 39 - Contexto urbano bairro São Francisco
FONTE: GOOGLE EARTH alterado pela autora (2019)

Diferente daquela escola antiga, imersa num contexto urbano, a nova localização está num meio muito mais natural, com muito mais vegetação, porém, no exterior da escola. Diferente do que acontecia antes, não existem muitos vizinhos além de grandes paredões de condomínios fechados, algumas residências e o Parque Tingui. Abaixo é possível visualizar esse novo contexto através de imagens de satélite, a fim de compará-lo com o anterior.

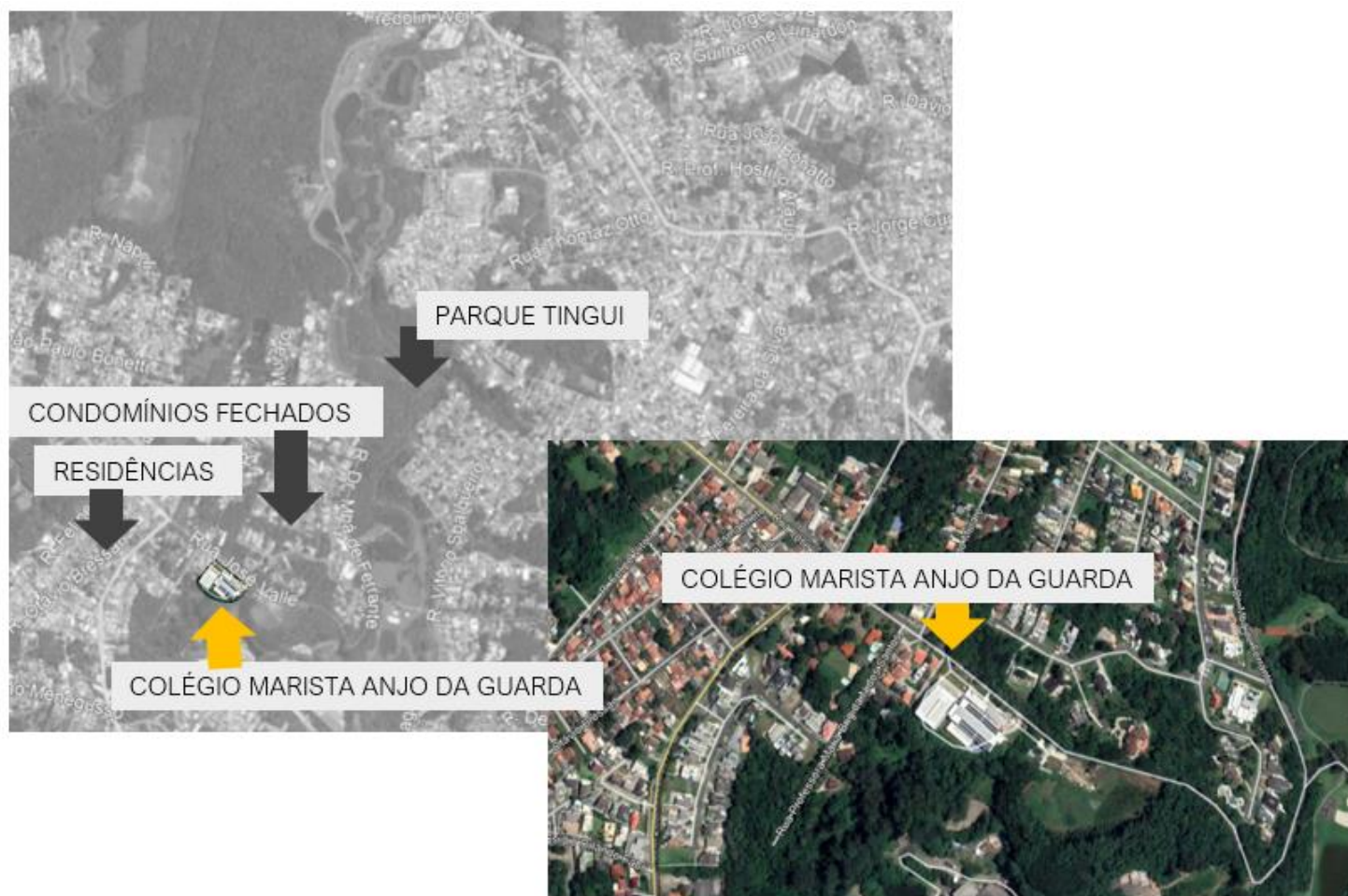


Figura 40 - Localização Colégio Marista Anjo da Guarda
 FONTE: GOOGLE EARTH alterado pela autora (2019)

O que é necessário perceber é que em sua nova localização, a nova proposta já não responde às questões de trocas culturais variadas como na anterior, pelo fato do novo edifício da escola não mais se relacionar com seu entorno, ao menos não diretamente. O uso do carro acaba se tornando muito mais intenso, e o passeio pelas ruas até a chegada do colégio, como forma de apropriação da paisagem, se perde, já que existem calçadas apenas em um dos sentidos de chegada do colégio, e no outro sentido não. No caso, o sentido mais potencial, que chega até o Parque Tingui, é aquele que não possui calçamento. Assim, nessa nova escola, nesse novo contexto urbano, o pedestre já não é mais prioridade, e sim o uso do carro. Importante citar que a alimentação do local por meio de transporte público é muito menor em relação ao bairro São Francisco, apesar de distarem apenas 6km entre uma e outra sede. Também considero

importante ressaltar que o fato de existir ou não calçada³⁶ não é responsabilidade da escola, mas daqueles que já ocupavam aquele espaço anteriormente que não a construíram, ou a própria prefeitura no entorno do parque, mas ao mesmo tempo é importante trazer aqui a importância simbólica da sua existência ou não.

A seguir apresento algumas imagens que evidenciam o que foi colocado: o fato de que a nova escola pouco se relaciona com seu entorno, no sentido de relação urbano-social. Na primeira imagem é possível perceber que em frente à escola existe um grande muro cego de condomínio fechado, sem apresentar calçada para pedestres, muito menos acessibilidade para portadores de necessidades especiais.

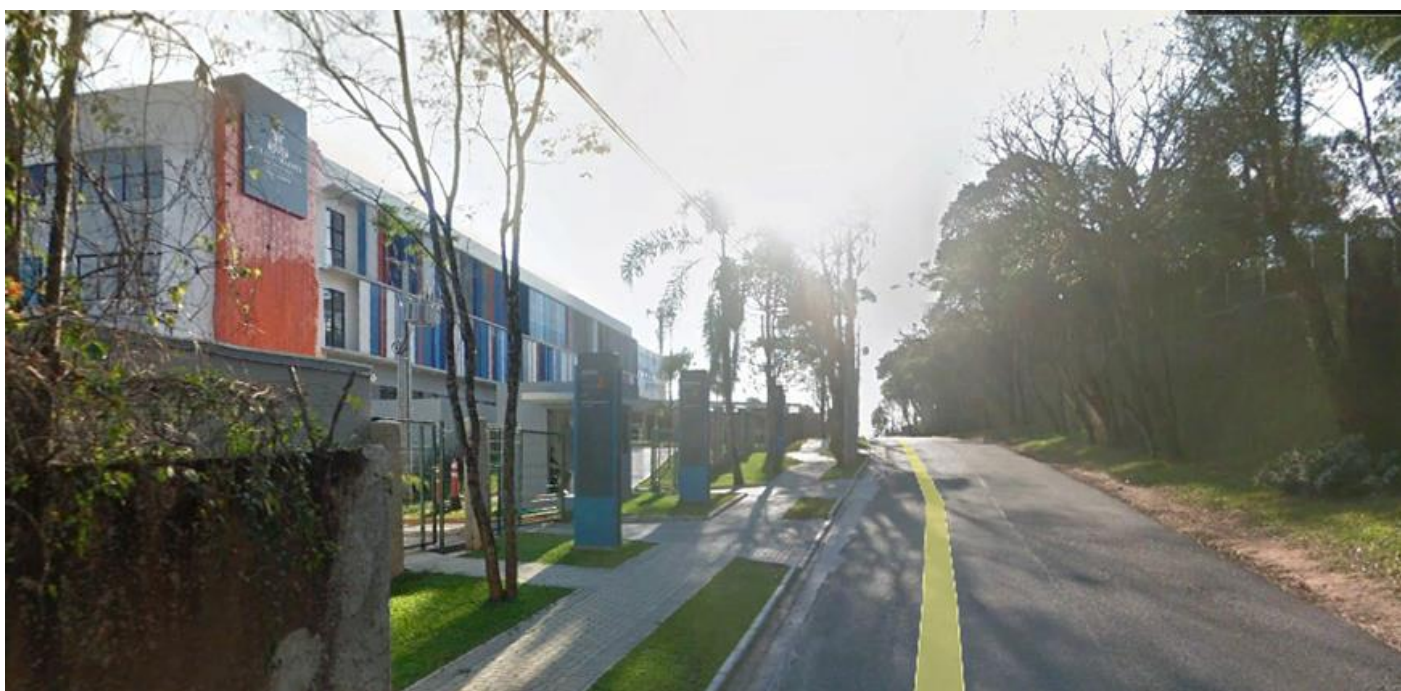


Figura 41 - O entorno da nova escola
FONTE: GOOGLE EARTH (2019)

Já na segunda imagem é possível perceber que nessa nova proposta arquitetônica, existe um recuo considerável, no qual um jardim foi proposto. Esse recuo valoriza a composição formal do edifício que passa a ser compreensível

³⁶ Em conversas informais com alguns funcionários existe um boato que a escola estaria organizando um movimento para pedir o calçamento até o parque, mas oficialmente isso não foi confirmado.

desde a rua. Na imagem em específico o jardim existe em caráter contemplativo, não sendo acessível para as crianças durante o período letivo.



Figura 42 - O recuo que antecede o edifício
FONTE: GOOGLE EARTH (2019)

Na terceira e última imagem, já na outra extremidade da escola, foram registrados seus muros e portão, e ao fundo a arte que foi proposta para dar mais vida e dinâmica ao edifício que antes era cinza, e se apresentava extremamente monótono, sem caráter de escola. Os grandes planos de muros que existem no local marcam uma segregação espacial incomoda para mim, evidenciando claramente o que está dentro do que está fora. Não que isso não acontecesse na outra sede, de fato acontecia, mas era muito mais pulsante de vida aquelas ruas, cheias de gente e até mesmo cheias de movimento de automóveis.

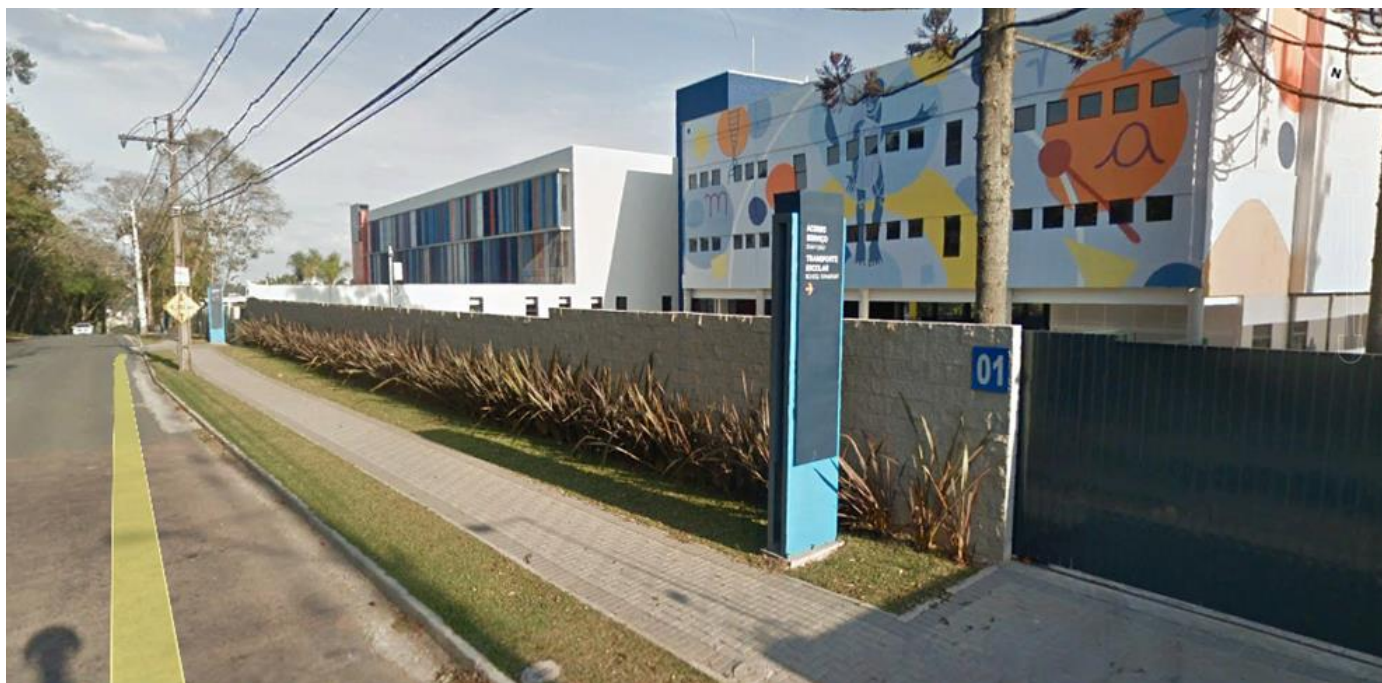


Figura 43 - Quando a arte desequilibra a monotonia
FONTE: GOOGLE EARTH (2019)

Os primeiros elementos criativos no espaço

Antes de iniciar o capítulo que tratará da prática das professoras acompanhadas verticalmente, durante os três anos, me proponho a apresentar a nova escola, sua nova organização espacial, no mesmo caráter da antiga sede: de maneira mais generalista diante do espaço global da escola e com mais profundidade em relação ao espaço destinado à educação infantil.

Na primeira visita que fiz ao à sede nova, ocorrida ainda em 2017, o espaço ainda se encontrava em obras, ou seja, não existiam ainda a ideia de ambiente ou lugar. Não havia apropriação. Apenas concreto, apenas obra. Sem humanidade, e isso se enfatizava pelo fato daquele terreno nunca ter recebido um uso antes da escola, então esse novo edifício nascia também de forma muito diferente daquela pré-existente. Nada havia lá de memória, ou seja, o edifício que ali via surgir seria a primeira memória daquele lugar, e o ambiente que fosse gerado partiria daquela imagem de vazio.

Outro aspecto muito forte que já era perceptível naquela visita: a organização do espaço da escola se daria a partir de um único grande bloco

coberto, que iria se ramificar em um setor específico de esportes e outro para a educação infantil, mas o grande acesso seria fechado, por meio do bloco do grande pátio interno, onde ficariam as salas do ensino fundamental e ensino médio. Mas algo de fato importante acontecia: já existiam anjos espalhados naquele espaço, o que já começava a gerar um ambiente de relações, mesmo que simbólicas, deixando o espaço mais aconchegante, e começando assim a marcar aquele espaço como um lugar. Era a forma mais simples e criativa de comunicar que aquele espaço não era apenas do Marista, mas também do Anjo da Guarda. Esse símbolo trazia grande significado para a mudança. Demonstrava resistência.

Outro elemento espacial de grande importância é a escadaria que dá acesso ao primeiro pavimento da escola, que já traz elementos criativos de apropriação advindos do projeto. Ela se dá num contexto de arquibancada associada à escada: na lateral esquerda acontece uma escada comum e se notarmos, no lado direito acontece uma arquibancada. Esta composição estimula a brincadeira, a interação e traz um elemento que promove a socialização num espaço que naturalmente seria apenas de passagem. Era notável também que ao lado da arquibancada estava sendo construída uma parede que receberia um jardim vertical - que remete à um elemento identitário reconhecido na escola antiga: as paredes cobertas de vegetação na área externa.

5.4.5 Porque uma escola é feita de pessoas

A oportunidade de ter vivenciado o processo de reinvenção da Escola Anjo da Guarda em Colégio Marista Anjo da Guarda permitiu visualizar nesse movimento os verdadeiros aspectos que permitiram e que possivelmente permitirão que a escola não perca sua essência com o tempo, sua identidade.

É uma dinâmica de ensino e aprendizagem que se baseia, em primeiro lugar, no respeito. Respeito entre pares (desde professores até estudantes, crianças, funcionários em geral), respeito em relação à cultura, à natureza. E a partir desse respeito, todas as demais práticas se norteiam. O aspecto criativo, sendo muito generalista, está na sensibilidade que se tem diante do mundo, no respeito aos posicionamentos diferentes, de cada pessoa, em relação aos

diferentes materiais e propostas. A valorização da opinião da criança e do adolescente diante dos desafios do cotidiano, dos desafios cognitivos e de relacionamento intra e interpessoal. Como a criatividade habita também o reuso de materiais, a exploração de matérias-primas simples, que em muitas vezes poderiam ser tidas como lixo, são ressignificadas nesse ambiente. O olhar para além do objeto pronto, para além de verdades absolutas é constante na essência da ideia que é o Anjo da Guarda de Vera.

Na própria percepção do Grupo Marista (desde os envolvidos nas obras até a coordenação) o Marista Anjo nasce para ser diferente dos demais Colégios Maristas, ou seja, muito do que se tinha na Escola Anjo da Guarda deveria ser, de uma maneira ou de outra, mantido. Nesse pensamento, todo funcionário – desde pessoas da limpeza, secretaria até docentes - foram convidados a permanecer na nova proposta, no novo edifício, e que deveriam buscar adaptar suas práticas a esse novo espaço. A escola, em essência, deveria ser a mesma, mas num novo espaço arquitetônico, num novo contexto urbano, e deveria, em maior ou menor escala, se enquadrar minimamente na proposta Marista, porém, nunca esquecendo o que havia de essência na escola original.

Sendo assim, foi perceptível no último semestre letivo na escola antiga, principalmente nos últimos meses (entre outubro, novembro e dezembro de 2017) um ambiente de saudade, mas também de medo, de ansiedade na prática pedagógica que se dava no espaço antigo, lá no Bairro São Francisco. Foram acompanhados momentos de saudade, mas também momentos de desapego e de desejo de mudança, de fraternidade entre as professoras – muitas ali estavam há mais de quinze, vinte, quase trinta anos trabalhando naquele antigo espaço, e muitas já vinham notando que, apesar da mudança espacial ser necessária, que elas também deveriam mudar para que pudessem se adaptar ao novo contexto.

A relação com aquele espaço era emocional, simbólico, muito mais do que propriamente um apego à uma possível qualidade construtiva, compositiva do espaço. Era uma casa, um conjunto de casas que vieram se adaptando à prática pedagógica daquelas professoras, e que nesse percurso do tempo haviam se apegado aos cantos, aos pátios, ao verde que emergia em cada rachadura do piso ou paredes. Era um lugar de criatividade intensa. Era muito mais o afeto na

relação entre as professoras e as crianças aos espaços, texturas, perspectivas, do que propriamente o atendimento daquele espaço à prática pedagógica das professoras. Eram elas que faziam aquele espaço *dar certo*, e na nova escola não seria diferente.

Percebi que os problemas espaciais - infiltrações, corrosões, pisos que se soltavam, móveis infestados de cupins, paredes de banheiros e cozinhas adaptadas das antigas residências - apesar de incomodarem um pouco as professoras, faziam parte daquele espaço, faziam parte da memória de lugar daquelas pessoas, ou seja, não eram aspectos tão negativos assim, Já que em nada afetavam a imagem afetiva daquele espaço no imaginário das crianças ou das professoras.

Na entrevista feita com Vera, ela deixa muito claro queo espaço físico da nova escola ou da própria escola antiga, eram aspectos secundários. Para ela, se a escola fosse *linda*, ou se fosse *meio esquisita*, não teria problema, porque para ela, o que faz uma escola de verdade são as pessoas que educam, que se educam, que vivenciam a escola, e que, por mais difícil que fosse o primeiro contato com o espaço novo, o tempo iria curar essa dificuldade, se as pessoas ali estivessem imbuídas no processo de transformação daquele espaço em uma *escola de verdade*.

O início da apropriação do novo espaço

Mesmo sendo muito mais humanizado que o encontrado no período de obras, o novo espaço que agora recebia não mais a Escola Anjo da Guarda, mas o Colégio Marista Anjo da Guarda demonstrava, principalmente no início de 2018, certa angústia em se parecer com o edifício antigo, sem sucesso.

Nas primeiras visitas ainda não existia ambiente, apesar de já haver algumas cores que não só o cinza do concreto e muito mobiliário espalhado nos pátios e salas, a escola ainda não agregava humanidade, ainda não era passível de ser chamado de lugar.

Professoras tinham medo de mexer nas coisas, de se apropriar, de serem criativas. Pela cultura extremamente autocrítica que Vera instaurara no antigo

colégio, os funcionários estavam tensos, nervosos, e percebiam que só com o tempo que as coisas começariam a se estabelecer.

Novos espaços para antigos lugares

Lembro de comentar com o novo diretor dos elementos simbólicos que existiam na escola antiga, sobre o qual ele se mostrou animado e que buscava fazer com que as pessoas se sentissem em casa naquele novo espaço. Ele queria muito que as professoras, funcionários e alunos que eram do antigo Anjo da Guarda sentissem que a essência do anjo não iria se perder.

Naquela ocasião (2017) o diretor me pediu paciência em relação aos objetos que deveriam estar presentes na nova escola, então decidi dar esse tempo e quando fosse fechar a tese iria retornar para analisar o que de fato estaria no espaço novo que era do espaço antigo. Por isso apresento agora, a escola nova, a partir dos seus poucos dois anos de vida nesse novo capítulo.

O piano

É verdade, eu não havia comentado sobre a existência desse piano na escola antiga, porque naquele antigo espaço ele parecia invisível, como de fato se apresentou pra mim. Eram tantos elementos em pequenos espaços que o piano de Vera pouco representava um símbolo no local onde se encontrava, o que foi completamente reconfigurado na escola nova.

Ao acessar o bloco principal e passar pela secretaria, o grande pátio de pé direito muitíssimo amplo nos faz perder a noção de escala, que é reestabelecida pelo mobiliário. Dentre esses elementos está o piano, antigo, de madeira, com uma ilustração logo acima de Vera. Na imagem é possível perceber um pátio que se transforma num ambiente de experiência, de encontros criativos. A presença de cores não muito constante ainda predomina, mas isso faz com que os objetos simbólicos ganhem espaço de fato, como é o caso do piano. É perceptível como ele atrai as crianças que cantarolam músicas e tocam suas teclas livremente, seja no horário de chegada, saída ou recreio. Já nesse ambiente de liberdade e

respeito ficava claro que o aspecto panóptico já estava perdendo força para a identidade o Anjo da Guarda que se estabelecia.

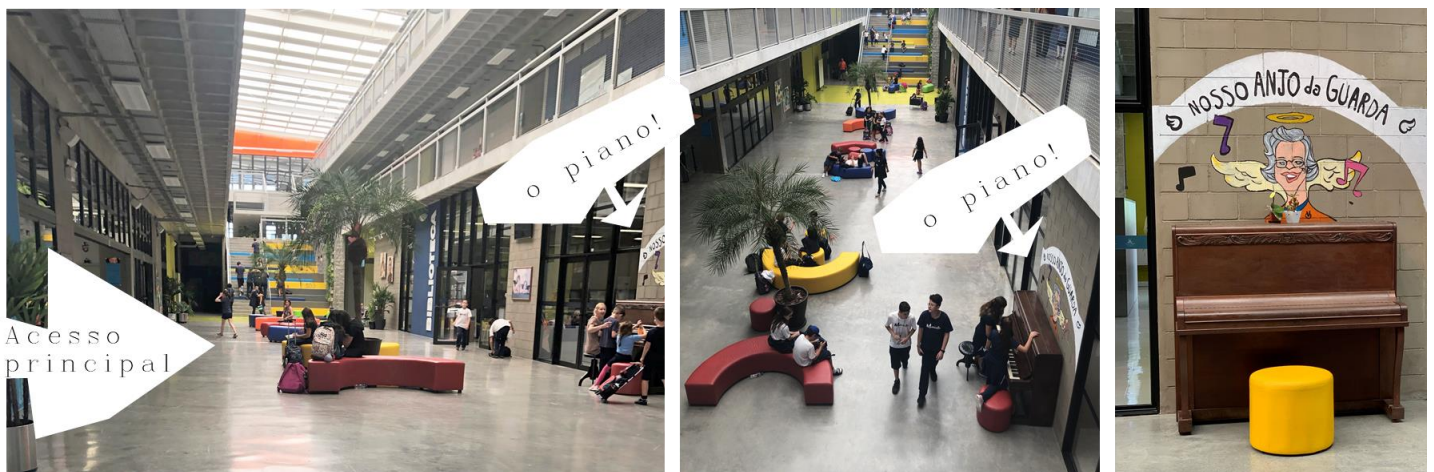


Figura 44 - O piano em seu novo espaço
FONTE: A AUTORA (2019)

Anjos continuam por toda parte

Mesmo o espaço sendo muitas vezes maior do que a escola antiga, anjos continuam espalhados, tanto nos espaços internos quanto em seu exterior. A seguir o mural feito pelo artista André Mendes, que buscou retratar com sua arte a fusão das escolas, dando ênfase ainda assim à imagem do Anjo da Guarda.



Figura 45 - O anjo da guarda de André Mendes
FONTE: GOOGLE EARTH (2019)

Os anjos que eram anteriormente desenhados em azulejo, no caso da escola antiga, não puderam ser aplicados na escola nova devido às más condições físicas das peças. Por isso, foram propostas novas formas de remeter à imagem do Anjo da Guarda, formas criativas, sem que fosse necessária a cópia ou replicação da antiga proposta.



Figura 46 - Os anjos continuam dentro
FONTE: A AUTORA (2019)

A estética dos anjos encontrados da parte interna da escola permanece muito eclética, sendo a primeira imagem de quadros feitos em azulejo, desenhados pelas crianças. No desenho é a criança e o seu anjo da guarda. Na segunda foto é um anjo de artesanato simples, o que também acontecia na escola antiga: anjos que as pessoas tivessem em casa eram levados para a escola para serem expostos, e assim essa cultura permaneceu. A última foto é a sala dos Curupiras, de um grupo de leitura que permanece na escola, encabeçado por Vera. Na imagem é possível visualizar um anjo apoiado em frente à janela feito de folhas e sementes secas, e na parte interna um móvel de anjos feito de arame, confeccionado pelas crianças. Esses objetos que carregam em si um simbolismo muito forte foram ajudando as pessoas que ali estavam se adaptando a aceitar melhor a mudança, e também a manter suas práticas, já que se buscava assim, por meio desses objetos, não deixar que as pessoas esquecessem o verdadeiro significado de ser dessa escola.

O sino

Apesar de não ter sido acompanhado do trilho de trem que contava a história de onde vinha, o sino e sua estrutura foram levados para o novo espaço, como é possível perceber na imagem a seguir. É uma perda de parte da memória daquele elemento, que talvez com o tempo seja esquecida pela inexistência do símbolo espacial remetido pelo trecho do trilho.



Figura 47 - O sino permanece
FONTE: A AUTORA (2019)

Apesar disso, sua presença é mais visível no novo espaço, já que está colocado em uma das extremidades do jardim da parte posterior da escola, ao lado da cantina. Foi relatado que a cultura de tocá-lo no final do ano permaneceu.

As banheiras

As banheiras também ganharam espaço na escola nova, num contexto mais amplo como o sino. Ambas receberam pintura e continuam sendo utilizadas pelas crianças como canteiros para plantio e experiências diversas.



Figura 48 - As banheiras permanecem
FONTE: A AUTORA (2019)

Porém, ainda me parece que sua disposição no espaço não alcançou o ideal por não estarem compostas com outros elementos, como na escola antiga, ou por serem muito distantes do espaço em que estão no quesito escala. Entretanto, o simples fato de estarem presentes já faz toda diferença no imaginário daqueles que as conheciam do outro espaço, e ressignificando possivelmente a mudança.

Aquilo que ficou por lá

Mas também houve elementos que não puderam fazer a mudança como os apresentados acima, mas que de certa forma poderão, com o tempo, se fazer presentes de outras formas.

O caso do painel de azulejos dos anjos que apareciam na área externa da escola por exemplo, não pôde ser deslocado de um espaço para o outro, mas a sua mensagem simbólica pode ser entendida e reinterpretada pelo artista André Mendes que elaborou e executou o novo painel na nova escola.

O mesmo caso aconteceu com o painel dos formanjos que, como a imagem apresentada em capítulo anterior, também começou a ser retirado com a intenção de ser recolocado na escola nova, porém, quando se percebeu que mais estavam perdendo peças do que efetivamente retirando para posterior recolocação, a gestão decidiu por parar a retirada. Nesse caso várias possibilidades existem para manter essa memória, como continuar com a prática, ou até mesmo criar um painel artístico que lembre aqueles formanjos que passaram pelo Anjo da Guarda.

Já o escorregador gigante era uma solução espacial para um talude que existia no antigo espaço do Anjinho, mas que foi ressignificado pelas crianças e passou a ser utilizado como escorregador. No caso da escola nova não existem grandes diferenças de nível na área externa, o que dificulta essa mesma apropriação. Porém, nada impede que projetos de paisagem futuros não possam considerar essa memória para compor um novo espaço de brincadeira.

Novos lugares no novo espaço

Em meu trajeto desde 2017 muito ouvi sobre os potenciais do antigo espaço e da carência do novo, apesar de *moderno*, ou como os arquitetos preferem chamar, contemporâneo. Mas no decorrer das observações fui percebendo novos espaços surgindo, que criavam ambientes relativamente próximos dos que existiam no antigo espaço, o que me fazia perceber que ali ainda existia muito lugar para a criatividade, e a memória do Anjo da Guarda poderia aí sim se fazer presente: não necessariamente trazendo objetos que contavam a sua história, mas construindo uma nova história a partir da reinvenção desse novo espaço, processo pelo qual a escola antiga também precisou passar durante seus cinquenta e cinco anos e que dependia do ambiente criado por aquelas pessoas

Os exemplos a seguir são retratos de uma prática atenta que demonstra que o espaço pode variar imensamente, se o lugar da criatividade estiver estabelecido numa escola, num sistema ideológico particular, o espaço que a gestão tiver em mãos será um ambiente de trocas criativas. O lugar daquele que chega

Hoje quem chega na escola é recebido por arte: seja na entrada via garagem para a educação infantil, como na imagem a seguir, seja no grande pátio do acesso principal, onde está localizado o piano de Vera. Esses dois acessos não se davam de maneira tão simbólica na antiga escola como acontece na nova. No caso da imagem a seguir aparecem nos vidros das portas desenhos feitos dos alunos, de seus pais e deles mesmos, que foram transformados em adesivos. Considero uma forma interessantíssima e criativa de dizer aos pais que ali é um lugar de encontro, no qual ele está convidado a entrar e participar da escola.



Figura 49 - O acesso à educação Infantil
FONTE: A AUTORA (2018)

O lugar laranja

Quando me deparei com esse corredor que dá acesso à uma escada secundária entre o espaço da educação infantil e o pátio principal, pensei: *isso aqui é muito anjo da guarda*. Pode parecer muito simples, e de fato é, mas trabalhar um pequeno corredor com a mesma tonalidade de laranja seja em sua parede, seus bancos e nem seu *puffe* faz desse espaço um potencial lugar de criatividade, porque extrapola o sentido estético da composição espacial, porque valoriza um canto escondido, porque ilumina com uma única cor quente um

espaço que poderia ter sido apenas frio e cinza. Não são as mesmas texturas de concreto envelhecido pelo tempo, o tijolo cerâmico em terracota, ou o verde da vegetação, mas dentro do que aquele simples espaço permite, ele foi ressignificado, apropriado e agora é usado – nem que seja para uma espera ou conversa rápida. É um espaço que provoca, criando um ambiente festivo por sua cor e dinâmica de tons repetitivos, fazendo daquele simples canto um novo lugar na escola. Na mesma foto é possível ver o espaço mais ao fundo que não respeita a mesma dinâmica que subverte a composição comum, o que faz com que ele não carregue o mesmo tom de criatividade do contexto imerso na cor laranja.

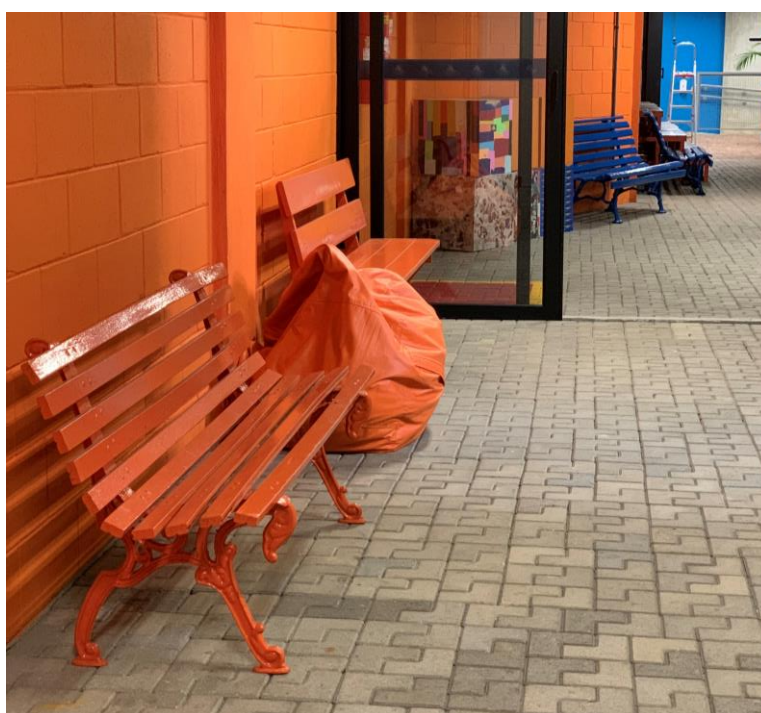


Figura 50 - O lugar laranja
FONTE: A AUTORA (2019)

Um lugar de efemeridade

Também foi muito marcante nos dois anos que acompanhei a prática no novo anjo da guarda a dinâmica de apropriação e ressignificação dos muros que fazem divisa com a mata nativa vizinha da escola. Por pouco tempo esses muros permaneceram em concreto como de fato eram em sua origem. De repente estavam sujos de barro, noutra hora estavam brancos, e depois de brancos, ora

esses muros estavam cheios de mãos de tinta, ora estavam recebendo uma pintura das crianças.

Existiam sim muros e paredes nas quais as crianças pintavam na escola antiga, mas sempre estavam escondidos. Agora, essas experiências com a tinta, com diferentes materiais que extrapolam o meio físico do papel e vão para as paredes. Essas experiências se tornam mais coletivas e mais visíveis, o que considero relevante para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças em torno da criatividade. É uma maneira de experimentar e também de ver outras turmas experimentando, fazendo de formas diferentes. Também é pertinente a apropriação desse muro já que em algumas atividades observadas no período do recreio algumas professoras pediam que eles não se aproximassem desses trechos de muro ou da grade que se encaixa entre eles. Talvez tenha sido uma forma criativa para permitir a proximidade do muro e grade, porém, com cuidado e respeito, sem que o principal objetivo fosse apenas olhar o que tinha *do lado de lá*.



Figura 51 - Um lugar de efemeridade
FONTE: A AUTORA (2017 e 2019)

5.4.6 Um novo Anjinho

No item anterior no qual pude discorrer sobre alguns elementos do novo espaço da escola, pude apresentar alguns dos vários espaços que a compõem, porém nem todos foram citados.

Lembrando que aqui meu interesse é aprofundar o quesito da prática que desenvolve a criatividade nas crianças, mas entendendo que o espaço faz parte dessa, apresento aqui, oficialmente, o espaço global do novo anjinho. No esquema a seguir apresento o espaço do anjinho de forma pouco arquitetônica, porém, capaz de exprimir as proporções e os espaços que contemplam o único pavimento da escola no qual salas de aula tem acesso ao jardim.

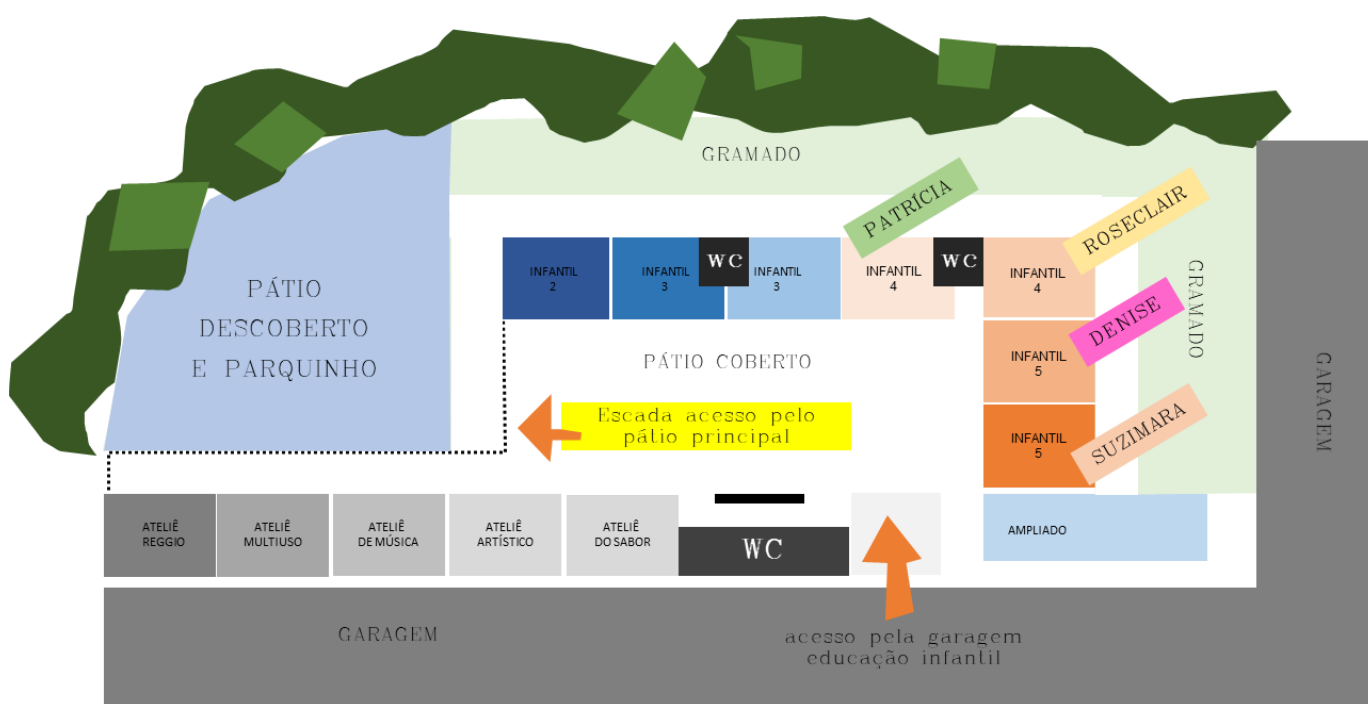


Figura 52 - O novo espaço do Anjinho
FONTE: A AUTORA (2020)

Como é possível observar no esquema acima, o novo espaço comporta muito mais salas do que a escola antiga (antes eram três que faziam divisa com o pátio coberto e uma para o pátio descoberto, e agora são oito que se abrem para ambos espaços, coberto e descoberto), além dessas estarem organizadas em torno de um pátio coberto central. Existem cinco ateliês que são de uso da educação infantil, e todos eles têm suas atividades regidas por professoras específicas que não as regentes de sala de aula. Não irei me aprofundar no fato,

mas vale ressaltar que a ventilação dos ateliês faz divisa com a garagem, que é semienterrada, o que prejudica a qualidade do ar nesses ambientes, porém, como irei tratar diretamente da prática pedagógica das regentes de turma, não serão analisados esses espaços. Nesse mesmo alinhamento dos ateliês se encontra o núcleo de banheiros comunitário, divididos por sexo, os quais todas as crianças da educação infantil podem usar.

As salas demarcadas em azul são salas utilizadas por professoras que não faziam parte do corpo docente original da escola, então a prática nesses espaços não foi acompanhada. Já as salas sinalizadas em tons de laranja são aquelas nas quais as professoras Patricia, Suzimara, Roseclair e Denise foram observadas no novo contexto, ou seja, trataremos delas diretamente logo mais, juntamente da relação direta que se tem entre as salas, tanto das áreas de gramado e do pátio coberto. Apresento então o espaço da educação infantil na nova escola a partir da perspectiva da área descoberta, como feito com a escola antiga. É perceptível que existe permeabilidade entre os setores específicos, diferente de antes, o que caracteriza a diferença entre o espaço organizado de forma orgânica de um espaço composto mais racionalmente, considerando que a forma segue a função desse espaço no sentido do controle e do cuidado com as crianças, e não necessariamente a função pedagógica de existirem espaços de expansão e compressão, como acontecia antes.



Figura 53 - Do pátio descoberto ao coberto
FONTE: A AUTORA (2019)

Na imagem fica perceptível a altura considerável do pé direito tanto de corredores quanto do próprio pátio, muito distante da altura das crianças, o que não colabora com a sensação de pertencimento tão necessária nessa fase (ANTUNES, 2012; VYGOTSKY, 1998).

A partir dessa relação espacial pouco aconchegante, as crianças acessam todas as salas de aula, que tem configuração espacial muito próxima, diferente da outra escola. Agora, todas as salas possuem o mesmo acabamento e a mesma proporção espacial – apenas as salas de infantil 5 são um pouco mais estreitas e não dividem banheiros na parte interna, mas no caso das salas de infantil 4 que foram acompanhadas, essas seguem a mesma proporção do restante das salas, e compartilha um banheiro entre elas. O fato de todas as salas serem muito similares não promove a exploração de diferentes espaços com o passar dos anos das crianças, o que desvincula a apropriação espacial do desenvolvimento da criatividade por meio da curiosidade.

O piso de todas as salas é em tábuas vinílicas que simulam a cor e textura da madeira, as paredes são em tijolo de concreto pintadas de branco, marcenaria em fórmica cinza clara, mesas e cadeiras também, porém, de estrutura metálica. Portas e janelas em alumínio preto. Não existe forro, então a laje nervurada em concreto fica aparente, bem como as tubulações e conduítes. Nessa breve descrição a escola parece não se configurar com a estética tão necessária à infância, ficando a cargo da apropriação das professoras e crianças esse papel.

No primeiro conjunto de fotos³⁷ apresento a sala que Roseclair usava em 2018. É possível perceber as diferentes texturas trazidas nos parágrafos anteriores, bem como é possível observar a porta do banheiro compartilhado. Existe espaço da minhoca, bem como espaço para as mesas e cadeiras se organizarem de diferentes formas, o que não era possível no antigo espaço por ele ser amplo, porém, segregado. Não existe o mesmo apelo da memória, já que nada havia ali antes da escola.

³⁷ Cito que a qualidade das fotos era responsabilidade das voluntárias.



Figura 54 - Sala do infantil 4 de Roseclair
(FONTE: VOLUNTÁRIA ZAHA, 2018)

Fica nítido pelas imagens que o que dá vida à sala, quando nem crianças nem professora estão presentes, são as ferramentas e os trabalhos desenvolvidos. O espaço se apresenta como pano de fundo, sem provocações diretas, muito diferente do contexto apresentado anteriormente na *sala terrário* que era utilizada por Roseclair na antiga escola.

A sala que compartilha o banheiro de Roseclair é a de Patrícia, apesar de atuarem em períodos distintos. Nesse sentido, compartilham banheiros, mas não práticas. Como Patrícia permaneceu como regente em 2019, pude acompanhá-la no novo espaço, bem como essa foi acompanhada por voluntárias em 2018. Nas imagens da sala de Patrícia existe prática acontecendo, então o espaço não parece tão frio. É possível ver as crianças trabalhando no chão e nas mesas, bem como se utilizando do projetor para pesquisa. Um elemento que ganha evidência

nas fotos de Roseclair a partir das fotos de Patrícia é a presença de plantas, o que começa a revelar um pouco o sistema ideológico particular das professoras.



Figura 55 - Sala do Infantil 4 de Patrícia
FONTE: A AUTORA (2019)

Diferente das salas do Infantil 4, no infantil 5 não existe compartilhamento de banheiros, como ficará claro nas imagens a seguir. A sala de Denise é ligeiramente menor, mas o seu mobiliário ocupa mais o espaço, dando a impressão de ser um pouco pequeno. A quantidade de materiais é muito maior se compararmos às turmas de infantil 4, já que agora as professoras promovem mais

momentos de jogos com as crianças, aproximando-as a partir da brincadeira e da criatividade à alfabetização e o domínio da lógica matemática. Apesar de muito presentes em todos os anos, esses elementos ganham mais força na prática das professoras ao se aproximarem do primeiro ano do ensino fundamental, o que justifica a quantidade maior de materiais. Vale lembrar que Denise compartilha a sala com outra professora, que não era do Anjo da Guarda, durante o período da tarde.



Figura 56 - Sala do infantil 5 de Denise
FONTE: A AUTORA (2019)

Porém, ao compararmos as salas das professoras Denise e Suzimara, apesar de ambas estarem no Infantil 5, a apropriação em relação ao espaço é muito diferente. A sala de Suzimara mal especializa atividades ou materiais, ganhando evidência as mochilas e roupas sobre a mesa já que, naquela ocasião, estava ocorrendo um banho de mangueira no pátio descoberto. Suzi não compartilha a sala e, naquele momento, me conta que estaria voltando para essa fazia pouco tempo, já que devido aos problemas estruturais havia sido

deslocada para o andar superior³⁸. Porém, alguns pais reclamaram e ela precisou voltar para essa sala, o que justifica a falta de apropriação dela. Esse contexto faz com que fique ainda mais evidente a *pobreza* de um espaço que não se relaciona com o usuário, como ele perde a conotação de lugar da infância. Também fica evidente a tonalidade fria dos revestimentos quando não existem objetos outros que aqueçam o ambiente, mudando essa sensação térmica para o usuário. Nesse sentido a responsabilidade fica ainda mais na prática da professora.



Figura 57 - Sala do Infantil 5 de Suzimara
FONTE: A AUTORA (2019)

Apresentados os contextos espaciais tão distintos entre si mesmo em salas espacialmente muito similares, fica evidente o peso da prática, do sistema ideológico particular, da sensibilidade de cada professora nesse desenvolvimento da criatividade nas crianças. Não proponho separar a prática antes e depois da

³⁸ No capítulo específico, iremos discutir os problemas que essa sala apresentava.

mudança, tão pouco discutir a partir de juízo de valor se um espaço é bom ou não no que tange esse desenvolvimento, mas perceber, a partir do SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR de cada professora, como essa prática se apresenta, percebendo as relações espaciais e ambientais em torno dessa prática.

Confesso que de início me enchia de expectativas e angústias em relação à qualidade simbólica e física de ambos os espaços, mas a partir das observações, leituras, elucubrações em torno da escrita, fui percebendo que essa referência física pouco importaria se o lugar da criatividade estivesse presente na prática das professoras, o que foi muito angustiante para alguém que é formada em arquitetura, que acredita no poder da arquitetura e que leciona na graduação de arquitetura.

Foi necessário que eu me despisse dessas referências e que aceitasse a incompletude da profissão que escolhi. Precisei rever meus conceitos como professora de arquitetura para poder enxergar de fato o que estava acontecendo no Colégio Marista Anjo da Guarda que talvez não fosse tão distante do que era feito na Escola Anjo da Guarda, em detrimento das suas diferenças espaciais que tanto eram marcantes para mim.

A cada visita, a cada acompanhamento, pude me aproximar de quem eram aquelas mulheres tão envolvidas em sua missão de educar na infância, num momento em que eu mesma me via mãe e precisando educar meu próprio filho. Poder ser menos arquiteta e mais pesquisadora, professora e mãe me permitiu olhar como olhei, me permitiu a abertura necessária para a compreensão daquilo que eu observava, para analisar aquilo que minhas voluntárias registravam e me permitiu transpor a ideia de ciência que eu tinha a partir da minha referência do mestrado numa prática científica que envolve sensibilidade, arte, humanidade.

Me aproximar dessas mulheres fez com que eu me reaproximasse de mim, e mais uma vez a etnografia me convence que só a partir dela eu poderia trabalhar com os dados que encontrei.

6 O LUGAR DA CRIATIVIDADE

Partindo do pressuposto de que o lugar da criatividade na educação está numa prática desenvolvida num espaço e ambiente, acompanhei durante três anos (de 2017 a 2019) as professoras da educação infantil da antiga Escola Anjo da Guarda que continuaram suas práticas no novo Colégio Marista Anjo da Guarda. Ao todo foram acompanhadas na escola antiga seis professoras: Laura, Melissa, Denise, Suzimara, Roseclair e Patrícia. Cada uma em seu espaço de sala de aula – mas também fora dele – com sua turma e a idade de cada criança envolvida naquela relação. Por ter se tratado de uma fase de estudo exploratório, essas professoras foram acompanhadas em um dia de trabalho completo cada, sem fecharmos necessariamente uma semana de observação para cada uma delas naquele primeiro momento.

A ideia era identificar a partir de observação semiestruturada aquela prática, no que tangeria o estímulo à criatividade das crianças. Foram compilados esses aspectos por meio de fotos e registro escrito para que depois eu pudesse observar essas mesmas professoras no espaço novo, no qual estiveram também com grupos diferentes de crianças, e assim foi possível construir condições para visualizar a prática de cada professora a partir dos espaços diferentes e de grupos de crianças diferentes, a fim de perceber, além desses aspectos, quem seriam aquelas professoras, do que elas seriam formadas em essência para estarem ali, atuando daquela maneira.

Infelizmente nem todas as professoras que acompanhei puderam permanecer na nova escola, me restando quatro das seis observadas na etapa de estudo exploratório. Dessas seis, Suzimara, Roseclair, Patrícia e Denise, foram acompanhadas no novo espaço, a partir de ferramentas semelhantes às da primeira etapa – observação semiestruturada, diário de bordo e registro fotográfico. Porém, nesse segundo momento, não apenas eu observei, mas foram selecionadas voluntárias para que essas pudessem observar durante um maior período – uma semana de prática de cada uma das professoras - e eu veria a partir disso, talvez novos elementos necessários de análise, outros olhares sobre aquelas práticas. Apesar de agregar esses novos olhares, não deixei também de

observar a partir dos meus próprios olhos e SISTEMA IDEOLÓGICO PARTICULAR, para que eu pudesse parametrizar aquelas observações feitas pelas voluntárias a partir da minha percepção de antes e depois da mudança³⁹.

Lembro também que essas observações na escola nova aconteceram em duas etapas: a primeira ocorreu no segundo semestre letivo de 2018 pelas voluntárias (já que no primeiro semestre a mudança estava ocorrendo de forma conturbada e as professoras ainda estariam em processo de adaptação) e eu acompanhei o primeiro semestre de 2019, a fim de então parametrizar os registros.

Após essa etapa de recolhimento de dados, percebi que eu precisaria investigar com ainda mais profundidade alguns aspectos específicos de cada uma das professoras já que, apesar dessas práticas estarem alinhadas tanto com a proposta do Colégio Anjo da Guarda quanto à proposta do Grupo Marista, cada professora carregava em si aspectos de sua prática que as faziam únicas, especiais, com um mesmo propósito de ensino e aprendizagem. Existia identidade e coletividade em todas, e a partir disso construí para cada, uma estrutura de entrevista para que a investigação ganhasse um caráter mais etnográfico, já que as diversas fases de observação feitas apontavam para essa direção.

Ficava então perceptível que era do encontro desses sistemas ideológicos particulares com o sistema ideológico da própria Vera que emergia em cada uma daquelas práticas o desenvolvimento da criatividade daquelas crianças, ou seja, ficava cada vez mais claro que, para além do espaço construído de uma escola ou do território de uma cidade, ou de uma sala de aula, o lugar habitado pela criatividade deve ser o lugar da memória. O lugar da experiência. E nada mais acolhedor para esse lugar do que o sistema ideológico particular, principalmente quando esse está engatinhando em sua estruturação, na primeira infância (OSTROWER, 2014).

Para isso é preciso que esses sistemas ideológicos entrem em contato, tenham experiências e se relacionem com outros sistemas abastecidos de

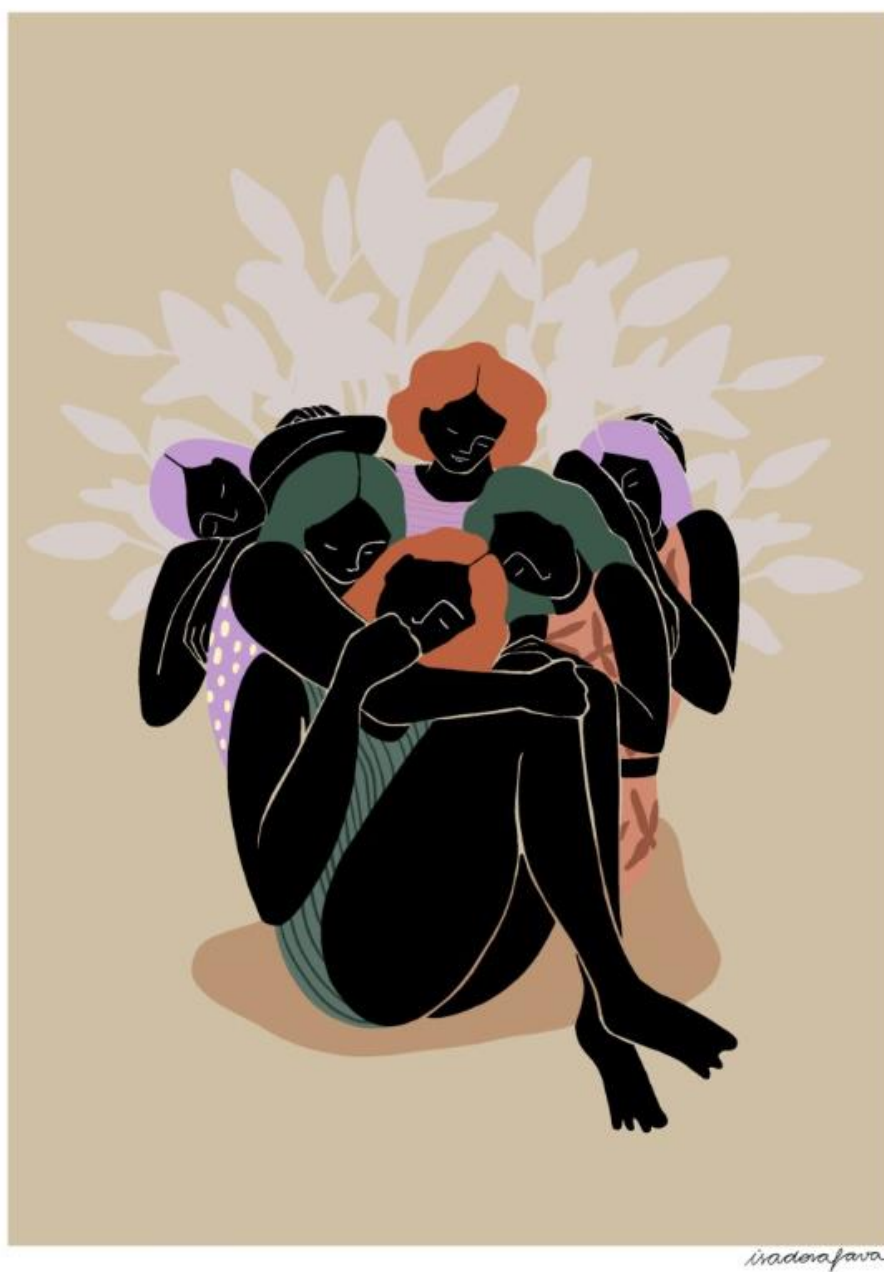
³⁹ No caso a única professora que não pude parametrizar a prática pelo meu olhar foi Roseclair, já que em 2019 ela deixou de ser professora regente de turma para assumir o ateliê Reggio. Isso não impediu que a prática dela fosse analisada já que ela pôde ser observada em 2018 por Andressa, bem como pôde ser entrevistada por mim em 2019.

criatividade, dispostos a estimular, provocar, instigar criatividade nos mesmos, marcando a memória daquele ser em constituição. Vera em seus vários anos de história, veio acumulando experiências que a transformaram nessa Vera que conhecemos, que repensou e revolucionou a educação, a partir da sua percepção, a partir da sua vivência e suas emoções. Vera abraçou e abraça a criatividade dos povos, das diferentes culturas e das pessoas, e as respeita. E estimula. E deseja. E faz com que esses sujeitos que a cercam também se tornem sujeitos desejantes de suas próprias vidas.

A partir desse princípio, Vera conquistava aqueles que também desejavam, e assim penetrava em cada sistema ideológico particular daqueles que encontrava nesse caminho. E assim veio construindo um corpo docente e discente apaixonado e inspirado em sua prática ao longo dos anos, porém, sem ditar regras ou vetar novas ideias, apesar de sempre estar disposta a contribuir para a melhoria dessas práticas. Posso afirmar que Vera, entre muitas outras características, é um ser provocador de mentes criativas.

Assim, nada mais importante do que investigar quem são essas professoras acompanhadas a partir da relação delas com Vera, iluminando esses encontros de sistemas ideológicos a fim de encontrar os elos que os unem no que concerne o desenvolvimento da criatividade nas crianças. E mais do que traduzir em ciência, percebemos que seria importante também traduzir essas práticas a partir de múltiplas linguagens, e a arte seria uma delas, afinal, estamos discutindo criatividade e, no que concerne o termo para nós, indica também sensibilidade.

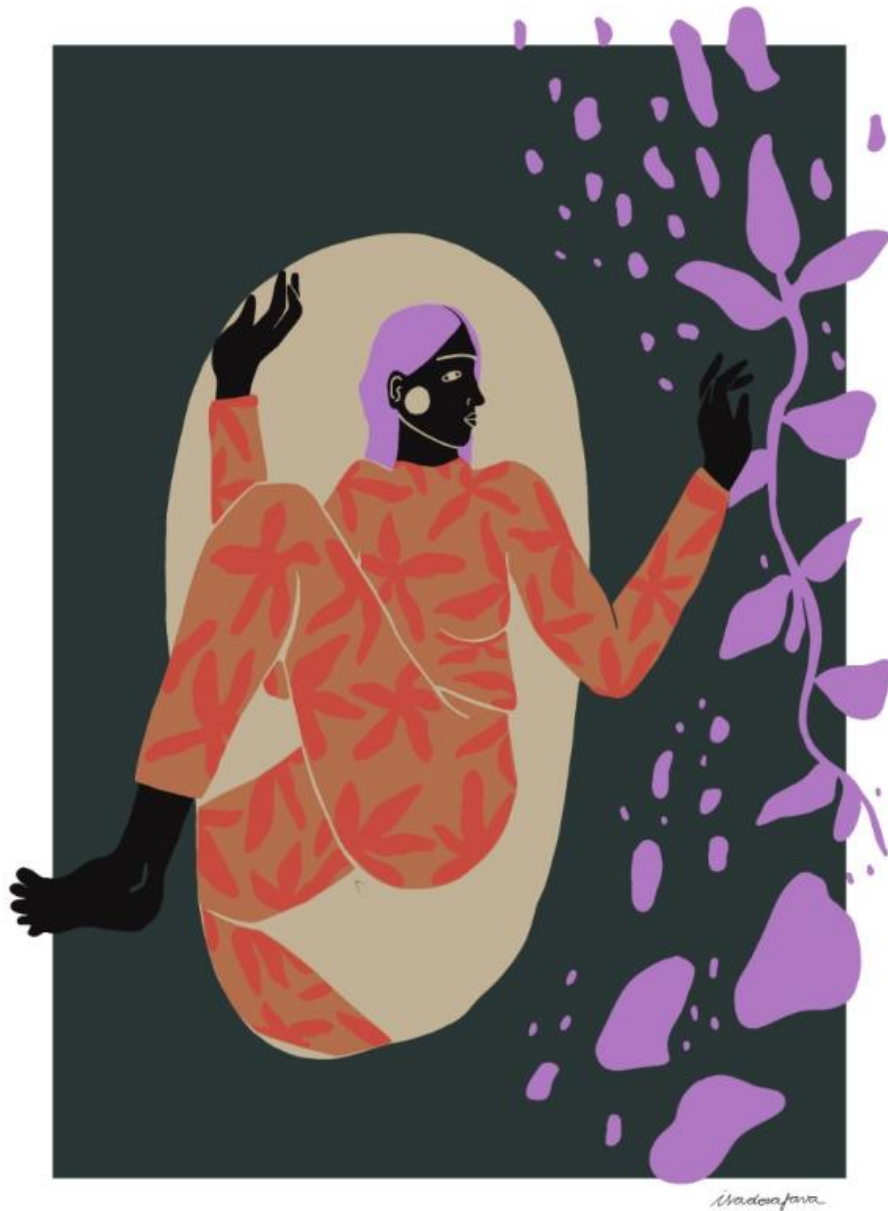
Isadora além de ilustrar o sistema ideológico particular de cada professora também ilustrou o sistema ideológico de Vera a partir da gravação de sua entrevista, o meu próprio sistema ideológico particular a partir da leitura do capítulo de apresentação dessa tese e o seu conhecimento diante de mim, já que fui sua professora e orientadora, e também o encontro de todos esses seis sistemas ideológicos, cujo resultado de ilustração é a capa da presente tese, e com a qual inauguro os próximos subcapítulos.



Há um senso de acolhimento que parte de cada uma delas, envolvendo tudo o que se entrelaça com a criatividade e a vontade de fazer despertar a curiosidade em outros olhares. Sempre há espaço para acrescentar, desde as mais recém-chegadas, até a mais antiga protagonista Vera. É quando estão juntas que florescem mais.

ISADORA FAVA (2020)

6.1 PARA PROFESSORA ROSECLAIR



*É quem atravessa as formas que compõem o seu espaço para adentrar o novo,
transitando entre a curiosidade e a descoberta.
Os elementos naturais sempre muito próximos
devolvem ao novo cenário a essência da criatividade:
as folhagens que nela estão impregnadas também se encontram nesse novo mundo,
mesmo que atreladas a uma dimensão totalmente diferente.
As múltiplas possibilidades na nova jornada trazem os contrastes de cores,
o dentro e fora e a impossibilidade da inércia de um único tom.*

ISADORA FAVA (2020)

Roseclair é artista, acelerada, preocupada, intensa. Artista.

Os tempos são diferentes, cada turma é diferente. Isso é uma coisa que eu não consigo lidar, essa coisa de muito quadradinho, tem que ser desse jeito, exatamente desse jeito, eu não consigo. Essa, a minha formação, a minha vida inteira, eu sempre fui muito curiosa, vendo as coisas e vendo as coisas, e puxa posso transformar isso em outra coisa, então eu sempre tive esse olhar que eu nunca consegui muito me alinhar na coisa quadradinha, e é por isso que eu me adaptei bem no anjo sabe (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

A professora Roseclair, desde a primeira etapa de observação na Escola Anjo da Guarda, se mostra uma professora presente em sala de aula. Presente no sentido físico, mas também no sentido simbólico. Sua voz rasgada, a sua forma de se deslocar no espaço, seu olhar atento a fazem a professora que mais se destaca no quesito da agilidade, da prontidão.

Tanto o contexto do seu espaço escolar de sala de aula na Escola Anjo da Guarda quanto as crianças que ela acompanhava nesse período a faziam “zanzar” o tempo inteiro por lá, tanto porque a sala em si era muito grande, e alguns espaços não alcançavam o seu ponto de visão, tanto por conta da dinâmica da personalidade das crianças daquela turma. Roseclair queria aproveitar todos os momentos, todas as atividades, todos os *insights*. E isso, visivelmente a angustiava, porque era bem difícil dar conta daquele contexto como ela gostaria.

Crianças críticas, provocativas aos cinco anos de idade, naquele contexto, a provocavam, e muito. Um menino em especial a provocava por sua perspicácia nos comentários, nos relatos, nas ideias, e ela mesma conta na entrevista e eu mesma cheguei a vivenciar alguns momentos o desejo dele em aprender, questionar, criar coisas novas.

Esse menino dava *corda* para o restante da turma, e Roseclair permitia, quando era possível permitir, já que em várias situações ela não poderia devido às metas das atividades, ou momentos que ela já não poderia mais postergar determinados aspectos da rotina ou do currículo. Mas sempre que podia, permitia

que as crianças fossem plenamente as protagonistas de suas criações e das discussões em sala de aula.

Nessa mesma turma existia um outro menino pelo qual Roseclair prezava e cuidava, um menino que tinha dificuldades para se relacionar com os demais, que ora parecia estar bem, ora não conseguia nem ao menos se concentrar em uma simples atividade. Ele também era especial, porém, por outros motivos, mas que na prática da professora encontrava seu espaço. Um espaço de afeto e cuidado, um espaço no qual ele encontrava um ambiente de respeito entre ele e as demais crianças, entre ele e a professora.

Roseclair foi a primeira professora que observei. E o que encontrei foi uma prática imersa em desenvolvimento criativo, tanto do ponto de vista plástico quanto do ponto de vista abstrato. Nesse mesmo dia que observei sua prática, duas atividades específicas me chamaram atenção em relação ao desenvolvimento da criatividade naquele contexto conturbado de duas crianças especiais que movimentavam a turma como um todo: a atividade dirigida do Livro de Resolução de Problemas e a confecção individual de *protótipos de tatu-bola*.

Ambas as atividades se relacionavam diretamente com criatividade: no primeiro caso a criatividade acerca do pensamento lógico em situação de resolução de problemas e a segunda mais relacionada ao desenvolvimento plástico de uma maquete, um protótipo, então vale aqui comentar sobre ambas as atividades.

Logo cedo que havia iniciado a aula, após algumas etapas diárias da rotina, a professora pede que as crianças abram o *Caderno de Resolução de Problemas* na atividade que ainda não fizeram, e uma das crianças, a mais agitada, aquele menino que a instiga, quer começar a ler e vem falar comigo para que eu o ajude. Eu falo que ele sabe ler, e que precisa tentar sozinho. E ele o faz.

No início da atividade a professora já dá a indicação da postura que eles precisam tomar:

Vamos ler juntos? Descubra o mistério e não conte pra ninguém! Mas desenhe a solução: Você foi com a sua mãe passear no shopping e você acabou se perdendo dela. O que você faz para resolver esse problema? (ROSECLAIR OBSERVADA EM SUA PRÁTICA, 2017).

Algumas crianças já começam a desenhar, outras começam a pensar sobre a solução sem falar ou se movimentar e outras querem responder em voz alta. A professora então lembra que ninguém pode saber ainda a solução do outro, então dirige todos ao desenho. Nesse momento o que poderia parecer apenas cumprimento de uma diretriz da atividade, pode também ser interpretada como um estímulo à autonomia e ao pensamento crítico, e a professora o faz sem desconsiderar as características individuais de cada criança nesse momento de reflexão: quem precisa se mexer, pode se mexer, quem precisa falar consigo mesmo, também pode. O que não pode, apenas, é contar a solução para o colega – o que trabalha ansiedade também.

A professora deixa que eles desenhem por conta própria, e para isso oferece em torno de uns cinco minutos para desenharem. A cada finalização ela passa de cadeira em cadeira para pedir que cada um conte no seu ouvido como eles solucionaram o problema, e assim ela vai escrevendo em cada um dos livros, num espaço acima do desenho, a solução que eles encontraram. A mesma menina que mostra a agenda para conferir se estava certo o que ela fazia, leva o desenho para a professora ver se estava bom. A professora comenta que essa menina é muito insegura, e que precisa dar segurança a ela, mas ao mesmo tempo não pode ficar protegendo-a do mundo, dizendo que tudo que ela faz está bom. Então ela procura sempre equilibrar os seus pareceres a ela em especial, a fim de estimular a autonomia, mas sempre de forma autocrítica. Essa é uma logística a mais que ela enfrentava todos os dias naquela turma, já que considerar essa característica da menina em sua prática, respeitando-a, mas sempre procurando incentivá-la à autonomia, bem como fazer isso com as demais crianças, exige muita atenção, paciência e amor pelo seu trabalho.

Na composição de imagens a seguir apresento o momento dessa dinâmica, na qual a professora passava de mesa em mesa, e também apresento a

aparência do caderno, muito simples, feito a partir de xerox. Essa estética simples, que dá vazão à apropriação das crianças, é muito presente no espaço e nos objetos.



Figura 58 - Caderno de Resolução de Problemas
FONTE: AUTORA (2017)

Depois que a professora passa por todas as crianças, chega a vez de eles contarem em voz alta para todos como eles solucionaram o problema. É nítido que cada criança tem a sua forma de se expor: alguns ficam nervosos, outros falam com tranquilidade, outros falam alto, outros falam mais baixo. Também fica claro o repertório que cada um já tem: alguns dizem que vão atrás da mãe, outros que choram, outros que pedem ajuda para alguém. Um deles disse que iria se *defender*, e a professora questiona o motivo, e então a criança responde: *porque tem um homem que quer me roubar!* Mas em nenhum momento ela dá essa informação para eles. Fica claro então o sistema ideológico particular que ali está se formando, as referências dessa criança. A sua criatividade - em aumentar a história - tem relação com aquilo que ele ouve e/ou vê em casa, provavelmente, como Antunes (2012), Santos (2005) Vygotsky (1998) pontuam em suas teorias, sobre como a criança se influencia por todas aquelas instituições as quais pertence, principalmente na primeira infância. Entendendo que criatividade tem a ver com repertório (May, 1975; Ostrower, 2014), o repertório desse menino me parece ter se estruturado num contexto que promove essa sensação de insegurança, cuidado em excesso, estimulando esse estado protetivo constante. Nisso a turma se assusta um pouco, mas de forma passageira. Uma das crianças

comenta que pediria ajuda para o segurança, e esse mesmo menino que falou sobre a possibilidade de ser roubado completa: *mas e se for um bandido fantasiado de segurança?* Fica nítido que essa referência é muito forte para ele.

A professora trabalha um pouco sobre essa questão – sobre pedir ajuda – mas não trabalha muito sobre a ideia do bandido fantasiado, ou sobre essa necessidade dessa criança em criar situações de insegurança na história. Cada criança se utilizou do seu próprio repertório para propor uma solução, e a cada solução, percebíamos eu e a professora o quão diverso pode ser o universo de cada família, e também o quão diversa pode ser a forma de lidar com soluções menos comuns, e as vezes polêmicas, como o caso relatado acima.

Naquele momento da observação, eu acreditava que uma forma de trabalhar melhor essas soluções seria fazer com que discutissem mais o assunto, e não terminar a atividade dizendo: *ah, mas é muito difícil alguém estar fantasiado de segurança dentro de um shopping*. Talvez de fato a professora tenha perdido um momento que poderia trabalhar mais essa questão, talvez propondo uma votação para a melhor solução, ou se discutissem porque uma solução funciona e outra não, trabalhando assim o pensamento crítico, a lógica, o respeito. Porém, depois de acompanhar essa professora em outros momentos – nessa escola e na nova, com outras crianças – bem como após a entrevista, ficou mais perceptível que, na situação relatada, se ela adentrasse em outros assuntos, problematizando mais as respostas, ela não daria conta das atividades nas quais ela já estava atrasada, por ter o costume de abrir bastante para a discussão. No caso, era final de outubro, existia uma peça de teatro que ela estava produzindo com outras professoras e ela mal havia iniciado essa atividade com eles por estar atrasada no cronograma. Ou seja, investigando com mais profundidade, pude perceber que a professora estava fazendo o máximo que podia, com o tempo que tinha, nesse contexto específico no qual ela se encontrava. Apesar do sistema ideológico particular dela desejar momentos de discussão, entrosamento e maior liberdade, ela também precisava considerar os demais aspectos da prática, e equilibrá-los. Ela comenta que sempre que possível busca reviver elementos de outros dias que possam ter passado despercebidos, mas que ela considera importantes para a aprendizagem das crianças.

No caso da segunda atividade marcante do dia, é necessário colocar que a *o protótipo do tatu-bola* vinha sendo desenvolvida em partes, em etapas ao longo do mês, dentro do contexto de um projeto investigativo acerca dos animais que habitam os jardins. Esse aspecto é muito presente na metodologia de projetos que vai aparecer tanto no projeto político pedagógico na antiga escola quanto da nova, muito embasados nas premissas investigativas de Reggio Emília. Nesse contexto existiu um desenvolvimento desde a pesquisa teórica até a empírica, e pelo fato de nesta sala específica existir um terrário, toda a investigação pôde ocorrer ali mesmo. Algumas crianças inclusive trouxeram de casa *tatus-bola* para colocar no terrário. Assim sendo, para a confecção do protótipo eles já haviam previamente explorado as características físicas do animal, e assim deveriam buscar reproduzir o seu corpo na prática.

Ressalto que existia uma necessidade de representação do real nessa atividade específica, então muitas delas ficaram muito parecidas (o corpo era uma bolinha de isopor, as perninhas eram papéis colados, a tinta do corpo era marrom etc.) mas como a criança se apropriava daquele elemento é que iria diferenciar uma produção da outra, iria desenvolver a criatividade delas, além da motricidade.

Algumas crianças pintaram a bolinha com mais marrom, outras com menos – já que puderam misturar tintas. Algumas queriam deixar a bolinha muito homogênea, outros queriam que fosse manchada. Na hora de cortar as patinhas, cada um foi cortando a partir da sua percepção e desejo, bem como na hora de colar na bolinha, alguns espalhavam patas por todos os lados, outros queriam trabalhar com exatidão. É a ideia de Roseclair era essa, permitir apropriação.



Figura 59 - A confecção do Tatu-Bola
FONTE: AUTORA (2017)

Fica perceptível nas imagens apresentadas que o espaço da atividade é livre e comunicativo. As crianças são incentivadas a observar o que o colega está fazendo, a colaborar caso o colega precise, e podem sair da sua própria mesa se não tumultuarem a atividade. Apesar da professora relatar que sempre precisa lembrar as crianças de se sentarem e se organizarem nas mesas, ela não força isso a todo momento. A intenção dela é que aos poucos as crianças comecem a se acostumar com a dinâmica no primeiro ano do ensino fundamental. Esse aspecto também é necessário: por se tratar de crianças prestes a entrar numa nova etapa de aprendizagem, já que estão com cinco anos no Jardim II da escola antiga, que faz referência ao Infantil 5, as necessidades e cobranças curriculares são mais intensas que nos demais anos da educação infantil, então isso interfere muito na prática em sala de aula dessa e das demais professoras que trabalham com essa mesma faixa-etária. Quando essa Roseclair está em sala com uma turma mais nova, como no caso observado na escola nova, sua dinâmica se mostra mais leve, e as cobranças menos intensas.

É necessário ressaltar que, num primeiro momento, eu pensava que a professora estaria direcionando demais a atividade, mas com as observações feitas na escola nova e inclusive por ter questionado esse direcionamento na atividade em entrevista com Roseclair, ela teve a oportunidade para justificar o porquê ela direcionava materiais, propostas e afins, pelo menos em sua estrutura macro. Ela tinha tantas crianças em sala (na turma observada em 2017 eram dezesseis em sala), que tinham por característica serem ativas física e intelectualmente, que se ela abrisse demais para discussão e solução coletiva, ela mal conseguia dar conta das atividades. Roseclair relatou que a turma se desenvolvia tão bem nesses quesitos, que mesmo quando ela direcionava, eles encontravam uma maneira de rearticular esse direcionamento. Ou seja, essa estratégia, para essa turma, mostrou que mesmo com direcionamento haveria espaço para criatividade, para criação autoral deles, e que se ela não direcionasse, corria-se o risco de ela não conseguir até mesmo finalizar a atividade.

Ou seja, é um momento de exploração plástica e artística, a partir de um animal existente. A representação que eles produziam se assemelhava ao real, apesar de não precisar ser necessariamente realista. A exploração do material dado era livre, apesar de se apresentar direcionado em alguns aspectos. A professora questiona as decisões e os porquês de cada escolha das crianças na hora do corte, da tinta, da colagem, e ela deixa que a criança reflita sobre o que seria melhor. O direcionamento é mínimo – deverá ser um tatu-bola, parecer um tatu-bola, *mas será o seu tatu-bola*.

É necessário relatar que nas minhas anotações preliminares, cito a professora como *atrapalhada*, sem me dar conta do contexto no qual ela estava inserida, sem considerar a logística para a qual ela estava sendo cobrada. Por ser a professora da educação infantil formada em artes, e por ter trabalhado em vários níveis de ensino de artes, ela não se dedicava apenas à sua turma, mas à escola como um todo. As atividades que demandavam esse domínio das ideias e dos materiais, sendo das turmas dela, sendo de outra turma, ou atividades coletivas como no caso do teatro, passavam necessariamente pelas suas mãos, e isso implicava em ainda mais cobrança e trabalho fora da sua sala de aula. A calma que eu percebia na prática das outras professoras eu não pude notar naquele momento na prática da Roseclair, porque ela estava imersa num contexto muito mais amplo, e por ser exigente consigo mesma, isso acabava prejudicando sua prática individual (esse prejuízo estava dentro dela mesma, porque as crianças não percebiam necessariamente quando ela estava mais tensa, já que ela procurava se mostrar leve para as crianças).

Posso exemplificar como cheguei à essa conclusão: Roseclair teve oportunidades de contar coletivamente com as crianças a quantidade de balas que uma das crianças trouxe do Halloween do condomínio, mas apenas passou contando e distribuindo sozinha; perdeu a oportunidade numa contação de história de provocar adivinhações, porque dava as respostas sem perceber; ou no caso de uma das crianças que, na hora da roda propõe para a professora que todos possam contar histórias, cada uma num dia, mas a professora não dá muita atenção para a ideia, que seria muito necessário a princípio, já que assim poderiam preparar uma história para o dia, poderiam pensar de forma criativa

essa história. A cada professora que eu observava eu percebia que Roseclair estava inserida nesse contexto mais globalizante, ao qual ela não conseguia desligar quando estava em sala de aula.

Nesse sentido, esses fatos ficam mais claros após a entrevista, já que nessa oportunidade a professora esclarece que se fosse possibilitar todas as oportunidades que essa turma dava a ela, ela adoraria, mas não seria possível no tempo que ela tinha. Então, as vezes ela mesma buscava não focar em determinadas ideias que ela tinha consciência de que eram necessários, mas que descontinuariam processos iniciados, que prejudicariam o bom andamento do semestre muitas vezes, mesmo sendo *ideias interessantíssimas*. Fica perceptível que a professora é cheia de ideias, e que ao mesmo tempo quer que as próprias crianças tragam suas ideias, mas nessa turma especificamente era tanta ideia que surgia que ela se via presa na necessidade de cumprir minimamente as demandas, aproveitando ao máximo aquilo que as crianças traziam mas sem prejudicar o restante que estava programado. Era uma ginástica necessária que a professora fazia, e que ela já regeu turmas completamente diferentes daquela, cuja dinâmica era extremamente carente, nas quais ela precisava provocar continuamente as crianças.

Talvez pelo seu perfil e formação em artes, a professora Roseclair seja a mais adaptativa, a mais preparada do ponto criativo para solucionar os desafios do cotidiano, e assim estando pronta para dar conta das demandas, pronta para dizer os *sins* e os *nãos* necessários para o bom andamento do semestre, mesmo quando isso não faz parte do seu desejo interno, as vezes até atrapalhando a sua logística cotidiana. É como se ela pensasse muito mais rápido do que seu corpo e sua fala pudesse acompanhar, o que, no primeiro momento, me pareceu *atrapalhamento*, na verdade era excesso de pensamento criativo e agilidade.

Quando a mudança para a nova sede acontece, Roseclair permanece em sala de aula como regente do Infantil 4 (crianças de quatro anos) em 2018, quando a Voluntária Zaha, estudante de arquitetura, teve a oportunidade de observá-la nesse contexto, isso no segundo semestre de 2018. Já em 2019, a professora Roseclair foi redirecionada para ser a nova atelierista da escola, que estava se estruturando nessa nova fase com uma proposta pedagógica voltada ao

atelier de exploração e pesquisa da pedagogia de Reggio Emília e, nesse contexto, quem poderia melhor desempenhar esse papel era propriamente Roseclair. Me parece que a gestão, e não apenas o processo da pesquisa, notou que Roseclair poderia ser melhor aproveitada se fosse *de todos, para todos*, devido às suas características voltadas à arte e à criatividade e que, dentro de um contexto mais amarrado, mais curricular como o da sala de aula, ela poderia enfraquecer o seu potencial tão rico. Ou seja, apesar de eu não ter tido a oportunidade de observar a prática dessa professora na nova escola, ela foi observada por outro olhar, o de Zaha, e em 2019, pude entrevistá-la após a fase inicial de adaptação ao novo espaço.

A voluntária responsável pela observação de Roseclair observa, de início, o contexto espacial no qual se dava aquela prática. Contempla o fato daquele espaço ter pé direito duplo, de a laje nervurada estar exposta, sem forro, e que a sensação térmica do espaço proporcionava desconforto. Mas esses aspectos espaciais não demonstravam afetar sua prática no que concerne o desenvolvimento da criatividade nas crianças.

Essas sensações provenientes da composição do espaço interferem no ambiente da aula, podendo até mesmo comprometer a dinâmica desejada, e assim exige que a professora ou qualquer educador que esteja atuando ali, conscientize-se e adapte sua prática a fim de que essa cumpra o seu fim. Apesar de serem importantes os aspectos de conforto térmico e acústico para uma boa prática pedagógica, a observação que se seguiu demonstrou que esses elementos dificultam, mas não impossibilitam uma boa prática.

Essa boa prática, que na minha perspectiva é aquela preocupada com a criatividade, é aquela que considera a opinião das crianças na elaboração da rotina, nas descobertas e no estímulo à curiosidade. Esse aspecto da prática de Roseclair se altera nos diferentes espaços, mas não é o aspecto físico o responsável, de acordo com as observações, era o ambiente que dava vazão à essa dinâmica. Isso porque na turma que acompanhei na escola antiga, na Escola Anjo da Guarda, as crianças não eram convocadas para participar tão ativamente das decisões, já que participavam de qualquer maneira, de acordo com o perfil das crianças que era em geral mais participativo. No caso dessa turma na escola

nova, no Colégio Marista Anjo da Guarda, provavelmente Roseclair percebia maior necessidade de provocar participação das crianças, e assim o fez. Ou seja, Roseclair de fato, a cada turma, adapta sua prática às crianças, e não o contrário, respeitando a essência de cada grupo.

Esse espaço que se modifica, ora contextualizado em meio urbano, ora em meio à mata, dá diversas possibilidades para a prática criativa, mas dependem diretamente da perspicácia da professora.

A presença de mosquitos na nova escola e a constante entrada desses em sala de aula em dias de limpeza do jardim geram oportunidades de aprendizado, mas que apenas o olhar criativo de uma professora é capaz de captar. Nesses momentos é possível trabalhar diversos temas pertinentes à biologia, ciências, estudos sociais, geografia, matemática, lógica, português, história, relacionando esse espaço novo, com esse novo ambiente, mesmo que a princípio o que seja mais notável seja o aspecto da bagunça por conta das folhas, da *invasão* de insetos em determinados momentos. Será a percepção criativa e dinâmica das professoras que poderá transformar em oportunidade o que pode ser muitas vezes, a princípio, problemas do novo espaço. Percebo que só essa percepção global e aceitação em relação ao novo contexto poderão de fato transformá-lo em um lugar de aprendizagem a partir das experiências cotidianas legítimas.

A extrapolação da sala de aula como espaço de aprendizagem para os espaços comuns à todas as turmas permite que se acompanhe e analise as aprendizagens das crianças de maneira mais livre, na qual essas são elaboradas por meio da brincadeira (VYGOSTKY, 1998).

Áreas com grandes coberturas podem colaborar para a brincadeira em dias de muito sol ou dias de chuva, mas sozinhos não possibilitam apropriação. O pátio em si é apenas um dos vários espaços, porém, nos dias dos excessos (de frio, de calor, de chuva), acaba sendo o único espaço disponível para as brincadeiras. Além disso, a cobertura que hoje existe, bem como o pé direito extremamente alto, que se desencontra da escala da criança, geram muita reverberação sonora, sensação de frio e enclausuramento no espaço do pátio, principalmente em se tratando de dias nublados e de chuva. O cinza dos pisos e paredes ganham ainda mais força, enfatizando a sensação de frieza espacial. Na

figura a seguir o clima está quente, porém, nublado, e fica perceptível a sensação de resfriamento do espaço, da *ausência de vida* devido à ausência de luz natural. É apenas um espaço, sem o contexto ambiental das relações, o que enfatiza ainda mais a sua frieza. Existe apenas um ponto que se ilumina, acima da sala mais ao fundo, na qual acontece a varanda da biblioteca, um trecho de parede pintado em amarelo, o que contribui com a iluminação desse setor específico. O roxo, na parte inferior, enfatiza a penumbra, complicando o sombreando já existente.



Figura 60 - O pátio coberto da Educação Infantil
FONTE: ZAHA (2018)

Já no pátio descoberto dois elementos ganham destaque – ora de madeira, ora de plástico – o jacaré e o parquinho dão vazão à exploração de texturas, de movimento e equilíbrio. São elementos do espaço que podem sofrer diferentes apropriações, dependendo da criatividade da criança que os usa. As crianças se apropriam de forma ativa desse objeto inusitado, criativo e não literal de jacaré.

Nesse mesmo contexto de imagens é possível notar a proximidade da área verde, e ao mesmo tempo a impenetrabilidade dela. Acessível aos olhos, aos ouvidos, mas não às mãos. Algumas professoras relatam que não gostam dessa impenetrabilidade, criticando que apesar da escola anterior estar num contexto

muito mais urbanizado, as poucas árvores que existiam permitiam apropriação, as crianças podiam acessar, subir, brincar nelas. Atualmente, da forma como o espaço se configura, isso é impossível.



Figura 61 - Pátio descoberto da Educação Infantil
FONTE: ZAHA (2018)

Os aspectos novos em relação ao espaço que provocam a presença dos insetos não necessariamente precisam dificultar a prática pedagógica, mas pode ser veículo para a aprendizagem quando essa se desenvolve por meio de uma prática criativa. Talvez fosse possível trabalhar com as crianças o tema *insetos*, ou até mesmo técnicas construtivas a partir da observação do contexto existente. É possível assim provocar o pensamento crítico, a curiosidade, a observação e a criatividade a partir de uma vivência real.

Elementos que fogem da rotina, apesar de essa ser importante, podem estimular a criatividade das crianças, no sentido de se abrirem para o inusitado, para o novo, mas a prática em sala de aula precisa estar atenta à isso. Nesse sentido, todas as voluntárias foram informadas de que deveriam, em algum dia da semana, usar algo inusitado durante seu acompanhamento, a fim de que pudessem observar o ambiente gerado por esse novo elemento.

Na turma de Roseclair esse elemento foi muito bem recebido – no caso era um ovo frito estampado na camiseta da voluntária. Isso me permitiu perceber que ao inserir um elemento inusitado, se bem aproveitado, faz com que o olhar da criança se modifique, potencializando sua percepção para além do óbvio. O fato de na camiseta estar estampado um ovo frito, faz referência ao alimento, que conseqüentemente convocou as crianças a brincarem de comida, sobre a comida, a partir daquele desenho. Elaborando a partir dessa brincadeira algo corriqueiro, cotidiano, que é a alimentação. Às vezes, o que para uma criança é algo natural, como se alimentar, para outra pode não ser, e o fato de ver os colegas brincando e se divertindo com isso pode trazer esse tipo de assunto à tona para a própria professora, e assim provocar as próprias crianças a se perceberem nessa relação com o alimento. Além disso, fica evidente que observar o ovo na camiseta fez também as crianças olharem mais para a voluntária e inclusive perceber suas tatuagens, que são muitas e em lugares visíveis, com as quais não haviam interagido nos outros dias. Brincar com o ovo permitiu brincar com as tatuagens, provocou interação, provocou curiosidade, em até mesmo brincar de pintar as tatuagens. E como o livre brincar estimula o livre brincar, até mesmo quando se voltam à rotina, a brincadeira com as letras ganha espaço, e todos se divertem. Provavelmente, se as brincadeiras anteriores não tivessem ocorrido, o ambiente propício para a brincadeira das letras não seria o mesmo. Percebo então que a inserção de elementos inusitados no cotidiano pode estimular novas relações, novas apropriações e dar visibilidade para desejos ocultos das crianças, desenvolvendo assim a criatividade.

No caso do *ovo frito* fica evidente que o ambiente criado pela professora Roseclair antes mesmo da chegada da camiseta permitiu que esse elemento inusitado ganhasse evidência, mas não só isso. O objeto em si era suficientemente inusitado, já que em outras turmas o objeto inusitado não alcançou o mesmo propósito. O ovo frito ao mesmo tempo que se relaciona com o cotidiano das crianças, se afasta da rotina da escola, trazendo o aspecto de curiosidade. Ou seja, o inusitado precisa ser suficientemente conhecido, mas incomum no contexto em que é apresentado para possibilitar desenvolvimento da criatividade.

Mas a curiosidade das crianças provocada em sala pode provocar e deve o seu movimento em momentos de atividade livre, como é o caso do recreio. Um espaço que provoque, que impulse a descoberta é um espaço que possibilita momentos ricos de aprendizagem. Possibilitar que coisas sejam escondidas – com ou sem intenção – faz com que as crianças queiram procurar, queiram achar, queiram compartilhar descobertas. Quando a aprendizagem em sala de aula é significativa para as crianças, elas a extrapolam para os espaços de brincadeira, transformando esse conhecimento e essa prática investigativa. No contexto da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), aquilo estava aprendido de fato. As crianças não precisavam mais que a professora provocasse ou incentivasse a pesquisa e a exploração, as crianças faziam por conta própria.

Não somente o contexto escolar promove a criatividade, mas o contexto das demais instituições às quais a criança faz parte, como a família. Existindo influência desse ambiente familiar nas atitudes da criança no ambiente escolar cabe a reflexão de que é necessário ponderar em relação àquilo que os adultos falam ou mostram para a criança, porque isso reverberará nos outros ambientes que ela convive com os demais, reverberará em seus posicionamentos (ANTUNES, 2012; SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 1998; THOMPSON, 1981), sendo essas crianças muito novas para perceberem o efeito do que dizem em determinados locais. Em muitos momentos das observações foi possível perceber que a prática da professora procura estimular o pensamento crítico das crianças em relação àquilo que elas vivenciam fora da escola também, a fim de possibilitar novos conceitos e novas formas de pensar. É nesse ambiente de contradição saudável que a criança desenvolve criticidade suficiente para alimentar seu potencial criativo. Para quem não está habituado, pode parecer um tanto caótico um ambiente contraditório, mas quando nos aproximamos e observamos com cuidado, percebemos que a prática de Roseclair é assertiva quando se trata de desenvolvimento da curiosidade, autonomia, pensamento crítico e criatividade.

Quando entrevistei Roseclair pude abordar esses vários elementos da sua prática para que eu pudesse compreender os elementos formadores do seu sistema ideológico particular, ou seja, as partes dela que formam o todo com o qual entrei em contato. Para tornar mais clara para o leitor a lógica que organizou

a entrevista, a seguir apresento a estrutura com a qual organizei os assuntos pertinentes que foram perguntados para Roseclair, que surgiram no decorrer dos três anos de acompanhamento da dinâmica de sua prática pedagógica.

No topo do esquema aparecem as três categorias preliminares de análise que haviam sido definidas, e o entendimento associado a cada uma delas, como já havia sido demonstrado. No trecho central, a partir do lugar dado à criatividade no sistema ideológico particular da professora, quais elementos entre lugares, ambientes e espaços foram observados e analisados na prática de todas as professoras que participaram da pesquisa e, só a partir desses elementos são apresentados os itens específicos da prática de Roseclair, sempre relacionados às categorias preliminares, já que elas se mostraram coerentes a partir do estudo exploratório.

Nesse caso é notório que os elementos que ganham vida em seu acompanhamento se relacionam muito mais ao ambiente gerado e ao lugar habitado por determinadas práticas do que o espaço em si, o que mais uma vez parece ratificar o pressuposto de que o desenvolvimento da criatividade de crianças na educação infantil está muito mais relacionado ao ambiente que se cria e o lugar que essas crianças, essa criatividade, essa prática encontram no sistema ideológico particular de uma professora.



QUAL O LUGAR DA CRIATIVIDADE EM SUA PRÁTICA	Já que a prática se altera nos diferentes espaços
O AMBIENTE ENTRE CRIANÇAS E ROSECLAIR	Qual o lugar de seus interesses na sua prática? Qual o lugar da valorização das suas aprendizagens em sua prática?
O AMBIENTE DO PENSAMENTO CRÍTICO	Qual o lugar da autonomia das crianças em sua prática? Qual o lugar da fantasia?
QUAL A SUA RELAÇÃO COM AS ATIVIDADES LIVRE X DIRIGIDA?	Qual o lugar de fato do desenvolvimento da criatividade?
FOI NOTADO O EFEITO DO OVO FRITO?	Já que as crianças deram lugar de importância para o episódio
COMO APROVEITAR O CASO DA INVASÃO DOS INSETOS?	Já que as condicionantes espaciais estão postas

Figura 62 - Estrutura Entrevista Roseclair
FONTE: AUTORA (2019)

Considerando que cada uma das entrevistas se baseia em perguntas importantes para o entendimento da prática pedagógica de cada uma das professoras e que, em média, cada uma das entrevistas durou cerca de cinquenta minutos, e a transcrição rendeu, em média, dezoito páginas de histórias e informações, busquei filtrar desses resultados aquilo que considerei mais

pertinente para que eu pudesse responder a pergunta de pesquisa que venho investigando: *quais fatores da prática pedagógica do professor, ou da professora, promovem o desenvolvimento da criatividade da criança no âmbito da educação infantil, em diferentes espaços?*

Apesar da estrutura aparentemente cartesiana da entrevista, por eu ter acompanhado as professoras durante longos três anos, considero que nossa relação passou a ser também um tanto informal, já que aquelas pessoas e aqueles ambientes são especialmente envolventes para aqueles que acreditam no valor da infância e da educação infantil. Ou seja, a própria Roseclair já inicia a entrevista falando da sua fase final no anjo antigo, comparando com sua prática no anjo novo. É necessário perceber que existe uma espécie de preocupação misturada com justificativa para uma prática que talvez a incomode em alguns aspectos, mas que não dependem da sua vontade.

Ela compara a sua prática quando tem que lidar com crianças que estão na última fase da educação infantil, o infantil 5, quando a maioria das crianças está fazendo cinco anos. Ela traz a angústia de prepará-las para o ensino fundamental, tanto em relação à dinâmica dela, as aprendizagens necessárias e a postura da criança em sala de aula, e como é preciso olhar para cada uma dessas crianças considerando seu desenvolvimento até aquele momento e aquilo que está em processo de aprendizagem. Mais uma vez aparece a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), já que ela não perde de vista a necessidade de diferenciar aquilo que a criança já aprendeu daquilo que ela ainda está aprendendo. Muito desse cuidado de Roseclair se envolve nessa teoria, principalmente em se tratando do infantil 5. Ela procura investigar em que estágio de desenvolvimento a criança se encontra, e a provoca para que ela alce outros voos necessários em sua aprendizagem para estar pronta para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Todavia, ela está atenta para não cometer possíveis excessos, no que se refere ao estímulo, ao que é possível pedir de cada criança, já que nem todas estão ou estarão aptas para essa nova etapa, e para ela, isso não é um problema. É necessário a voz de cuidado da professora, e a forma como ela lida com cada sujeito que ela tem em sala de aula, mesmo parecendo agitada em alguns momentos. Fica claro que esse aspecto é muito mais uma agitação

mental interna dela, por estar desenvolvendo estratégias a todo tempo para desenvolver todas as crianças, ficando assim perceptível que essa agitação não alcança de forma a prejudicar a aprendizagem delas. É importante colocar também que em sua prática que considera a teoria da zona de desenvolvimento proximal encontramos um desejo de professora que convoca a criança a experimentar, fazendo referência a ideia de experimentação de Fayga Ostrower (2014). Desde experimentar materiais diversos até experimentar novos conteúdos, aprendizagens, para que ela possa assim desvelar como está o desenvolvimento daquela criança.

Eu vou trabalhar das mais variadas formas possíveis para fazer com que ele consiga chegar (preparado no ensino fundamental), mas se mesmo assim ele não conseguiu chegar, é porque não era o tempo dele, e a gente precisa respeitar isso (...) a gente cutuca, a gente provoca, a gente puxa a criança, eu tento principalmente na minha área (...) da arte, ajuda muito, então eu sempre estou trazendo coisas novas, coisas da minha casa, que eu sabia que ia instigar a curiosidade, que eu sabia que ia puxar aquela criança com mais dificuldade, mas sempre respeitando o tempo deles, eles tem um limite e a gente percebe isso claramente quando a gente está indo além, porque a criança começa a fugir, ela começa a ficar arredia, começa a dizer 'eu não quero', 'tá difícil', eu já ouvi muitas crianças dizerem que estava difícil. Então eu dizia que então tudo bem (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019, grifo nosso).

Pensando em experimentação, um elemento do espaço novo, do Colégio Marista Anjo da Guarda que Roseclair coloca como positivo é a tecnologia. Diferente de uma simples tela de celular, na qual poderiam ser passados desenhos, filmes e afins, no novo espaço existe um projetor de imagens, que podem auxiliar – e muito – nas práticas de pesquisa, e acabam potencializando a exploração que já acontece no jardim, no pátio, as dúvidas que eles trazem de casa, ou até mesmo algum assunto que possa surgir durante alguma atividade. No caso, outras professoras também puderam ser observadas em sua relação

com essa nova ferramenta, e várias percepções puderam ser experimentadas a partir dessas. Mas aqui optei por trabalhar apenas a situação ocorrida com Roseclair.

Fica evidente na fala a seguir que, se bem estruturada no espaço e se bem mediada pela professora, a tecnologia em sala de aula pode sim ser um instrumento de aprendizagem, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a criatividade. Mas isso dependerá da forma como essa professora traz a tecnologia para a sala de aula. Roseclair, por exemplo, sempre traz em formato de pesquisa, de exploração, aguçando a curiosidade das crianças, e pelo seu relato, o fato de existir hoje um projetor que alcança todas as crianças durante a pesquisa, ajuda nesse processo investigativo.

Lá a gente não tinha toda essa coisa de mídia que a gente tem aqui, e o tempo inteiro eles me pediam para pesquisar coisas, e eu lá no meu *celularzinho*, pesquisa tal coisa. Eles tinham uma necessidade muito grande de pesquisa, era uma turma que pedia, que cobrava muito. Muitas vezes eu fugia daquilo que eu tinha planejado para o semestre inteiro por exemplo porque eles me traziam que a meu ver era muito mais importante do que tudo aquilo que eu tinha pensado. Então pesquisas por exemplo, uma criança chegou uma vez e perguntou: ‘Professora! O que é lápis-lazúli?’ Aí eu fui para o Egito com eles, eu fui pesquisar o Egito, fui mostrar para eles de onde vinha aquilo, eu trouxe livros, fui à internet com eles. Nunca que isso estaria num planejamento e ia ser pensando para uma turma de infantil 5. Então era uma turma que era muito acelerada e eu que tinha me alinhar a eles, e não o contrário” (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Vale ressaltar que não é a ferramenta, a tecnologia em si que pode ser a *vilã de uma (des)educação*, mas sim a forma como o sujeito se apropria dela. No caso da educação, de Roseclair, esse elemento está sempre atrelado à pesquisa e à sua mediação, sendo assim, ela consegue extrair aquilo que aquele uso tem de mais positivo para aquele momento. Tanto é que a pesquisa está presente, seja por meio dessa tecnologia, seja por meio da exploração, seja pela arte.

A arte como meio de ajudar as crianças no processo de investigação. Nesse conhecimento, nesse processo da criança se tornar pesquisadora, sabe? Então o objetivo é isso. Por isso as mídias, a gente tem computador, o telão, eu quero ver se eu consigo um microscópio, um digital, que eu descobri que não é caro, eu vou, preciso comprar, pra que eles consigam ver na minúcia, pra que eles vejam uma textura, um bicho, uma planta, enfim, a mesa de luz que a gente já tem também, a ideia é que quando essa sala esteja toda estruturada, ela seja um espaço de investigação também. E a arte como um meio também, como um instrumento de ajuda nessa investigação (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Roseclair tem em seu sistema ideológico particular aspectos que muito se encontram e dialogam com a postura da Vera, fundadora da Escola Anjo da Guarda. Ambas valorizam a investigação, a exploração de materiais alternativos, a ressignificação, principalmente por meio da arte. A arte, para as duas, é um fio condutor de muitas das aprendizagens da criança, e que não necessariamente está focada unicamente no desenvolvimento criativo de objetos, maquetes, desenhos, danças. A criatividade, para elas e inclusive para Fayga Ostrower (2014), está atrelada ao pensamento, à solução de problemas, ao desenvolvimento. O seu sistema ideológico particular, não apenas sua prática como professora, está envolvido nesse meio.

E arte, mesmo antes de me formar, já fazia parte de mim, eu sempre fui muito curiosa, sempre gostei muito de lidar com material, principalmente reutilizando, trabalhando com a ressignificação de material, e eu acho que é importante pra vida da gente, e eu tento trazer um pouquinho disso para as crianças, acho que estou conseguindo contaminar alguns (risos). As crianças, os pais têm trazido isso *'puxa Rose, eu não tinha esse olhar para as coisa que a gente usa em casa. Agora toda vez que eu penso em jogar alguma coisa fora eu penso no que isso pode ser utilizado'*, então os pais estão trazendo muito mais coisas pra escola, quase tudo que eu tenho aqui foi doação dos pais (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Cabe aqui enfatizar também como a prática da Roseclair inclui os pais, a comunidade naquilo que acontece dentro da escola, contribuindo para um processo de aprendizagem criativa não apenas da criança, mas dos seus pais de uma forma globalizante e participante. Essa prática é característica da Escola Anjo da Guarda e permanece a proposta do Colégio Marista Anjo da Guarda. As professoras estão preocupadas que as aprendizagens das crianças sejam significativas, então a proximidade com os pais se faz muito necessária para que isso se dê, já que a instituição familiar também forma a criança (LAHIRE, 1997; SANTOS, 2005) . A relação de tipo novo de Oder dos Santos (2005) acontece não apenas entre professoras e crianças, mas também entre escola, instituição de ensino e família. Existe respeito entre as partes, e isso é perceptível não somente na prática de Roseclair, mas também de outras professoras acompanhadas. Os pais são convidados a participar não apenas em datas festivas, mas também em momentos de aprendizagem nos quais os seus conhecimentos profissionais, de vivência possam colaborar com o desenvolvimento da atividade⁴⁰. A presença dos pais é simbólica, como também a presença de Roseclair quando o assunto é criatividade, arte ou noção estética.

Não é só vir para cá, o objetivo é que eu esteja dentro da turma, que o atelier esteja dentro da sala, que as turmas venham, que eu participe de alguns projetos que eles estão fazendo, eu sempre estou indo para lá e para cá. Esse é o objetivo. Ajudar na questão da estética, sabe, quando vão montar algum painel, algum projeto, eu vou lá, eu dou uma mão, uma ajuda, para ir desenvolvendo esse olhar estético dentro da escola. Então o atelier não é só isso aqui que você está vendo, o objetivo que isso aqui, que a escola toda seja uma forma de atelier (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

O Atelier vem oficializar a função que Roseclair já tinha na escola, e como o seu perfil artístico e criativo se identifica fortemente com o pensamento da escola, tanto como Anjo da Guarda quanto como Colégio Marista Anjo da Guarda. Sua

⁴⁰ A professora Patrícia relatou em sua entrevista, que será apresentada na sequência, a atividade que ela convocou o pai de uma das crianças, que é engenheiro, a ajudar na confecção de um robô que a turma iria construir.

função que antes se misturava com essa característica de desenvolvimento de atividades globais da escola também como professora regente de uma turma, talvez não alcançasse os objetivos de um atelier propriamente, sendo que esse espaço era a sala da Vera, alguns almoxarifados espalhados, mas não estava propriamente locado num lugar especial. Hoje, por mais que o espaço físico não tenha sido preparado para isso, a professora que ali está, a Roseclair, está envolvida e preparada para lidar com as demandas, e de forma mais organizada e leve do que na antiga escola. Na verdade, como ela mesma coloca, o espírito, a essência do Anjo da Guarda – marista ou não – habita em um atelier: de ideias, de experimentações, de emoções, de relações, ou seja, toda escola é um grande atelier criativo, e esse espaço que passa a ser coordenado por Roseclair, e não outra pessoa com outro sistema ideológico particular, ratifica essa verdade. O Atelier não apenas ganha um novo espaço, mas o seu ambiente extrapola suas quatro paredes, fazendo de toda a escola um lugar para a criatividade.

(...) a gente lá no anjo a gente já estava estudando um pouco sobre Reggio, e a gente via que muitas coisas do nosso trabalho já tinham muito a ver. Esse nosso trabalho de olhar para a natureza, para a reutilização, pra coisa da criança ser ativa, ela ser o agente e não a gente, a gente já tinha esse olhar. E aí a gente percebe que precisava estruturar melhor isso, e aí vem o papel da documentação pedagógica. Porque as crianças produziam muita coisa, mas a gente não tinha preocupação de mostrar para os outros, de documentar. A gente tinha a nossa documentação, a gente conhecia todo o processo da criança, colocava na avaliação, apresentava para os pais numa reunião, mas não tinha uma documentação propriamente dita, e aí a gente começou a se preocupar, se incomodar com isso: *‘por que a gente não faz isso?’* é importante que a criança veja, que os pais vejam, aqui a gente veja o todo. Aí não tem esse momento de reflexão, para repensar nossa prática *‘poderia ter trabalhado de outra forma’* numa próxima vez mudar, a documentação traz essa informação, essa possibilidade, esse feedback. A gente revisita o que a gente faz. E o atelier está tentando ajudar esses professores nesse sentido (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Nesse momento, além de falar da importância do atelier e sobre o seu surgimento, Roseclair toca num dos aspectos que mais se alterou em relação à fusão das escolas: a documentação dos processos, a oficialização, e em certa medida a burocracia. Por se tratar de uma escola familiar, que nasce de um sonho, do desejo, e que não era uma empresa propriamente dita até então, o formato da Escola Anjo da Guarda não tinha tanta preocupação nos processos administrativos *chatos*, como muitos ali nomearam durante as observações. Existia uma documentação pessoal, um registro pessoal, mas não algo institucionalizado, algo que deveria ser apresentado para os pais obrigatoriamente ou para as demais professoras. Esse aspecto mais documental burocrático veio a partir da fusão, alterando um pouco nesse sentido o projeto político pedagógico da escola, o que causou muito incomodo num primeiro momento, isso de acordo não apenas com Roseclair, mas todas as professoras citaram esse aspecto como sendo algo trabalhoso e difícil.

Considero necessário pontuar que a prática no espaço anterior era muito organizada e ao mesmo tempo fluida, demonstrando que a prática pedagógica das professoras já era muito consciente, que tinha objetivos estabelecidos e que todas estavam seguindo a partir de linguagens diversas, um mesmo fim. Todas se mostravam seguras daquilo que faziam, e compartilhavam de maneira informal aquilo que propunham. Talvez o aspecto *FORMAL* tenha trazido o adjetivo de *CHATICE* para a nova prática, mas que com o tempo as próprias professoras passaram a considerar necessário e pertinente. Todas elas. Ao longo do tempo, começaram a perceber que essa necessidade de documentar e relatar passou a identificar para elas mesmas novas oportunidades, possibilidades, e que isso vem sendo enriquecedor para essa nova fase, nesse novo espaço. É também uma oportunidade de um fazer criativo: se reencontrar com práticas antigas, poder reinterpretá-las, ressignificá-las.

Um medo que se tinha antes da mudança, da fusão, que eu ouvia muito durante o estudo exploratório de várias professoras e professores, não apenas da educação infantil mas também do ensino fundamental, era o possível esquecimento daquilo que fazia o anjo ser o anjo, o esquecimento da sua

identidade, da essência da escola, afinal, ela não havia sido vendida, ela havia sofrido uma *fusão* com um grande grupo de ensino, a Rede Marista. Esse receio acompanhou a prática das professoras durante o último semestre na sede do São Francisco, em 2017, e os primeiros meses após a mudança, talvez durante todo o primeiro ano de adaptação à escola nova. Por ser um grupo grande, no qual não existe propriamente um dono, uma *cabeça* por traz da proposta, isso angustiava muito o corpo docente. Várias professoras relataram nas entrevistas (dessas quatro que acompanhei) que era difícil saber o que poderia ser feito e o que não poderia naqueles primeiros momentos ali, e o imaginário delas acabava tomando conta a partir do *medo de fazer errado*. Todas citavam que a presença de Vera e da sua postura crítica, porém, positiva, dava muita segurança para elas, e elas sabiam exatamente onde buscar as informações quando precisavam. Toda a mudança tirou essa segurança delas, e que apenas com o tempo e com a adaptação foi possível reencontrar.

Lembrando que *uma escola é feita de pessoas*, o Grupo Marista seleciona para a direção da nova escola, do Colégio Marista Anjo da Guarda, um professor que já havia sido coordenador e diretor de outra escola Marista, e que, em entrevista, conta que pessoalmente simpatizava com a proposta da Escola Anjo da Guarda, e que desejava intimamente um dia poder dar aula nesse outro lugar. Quando foi chamado para essa nova missão, sentiu-se honrado e feliz, como ele mesmo diz, e é chamado para acompanhar a dinâmica da escola na sede antiga durante seu último semestre, em 2017. Eu, inclusive, o encontrei lá em vários momentos em que eu também fui fazer o estudo exploratório do espaço antigo.

Essa aproximação, esse desvelamento da essência do Anjo da Guarda, e o fato de ser esse o professor o escolhido para esse trabalho fez toda a diferença para a consolidação da essência do Anjo da Guarda no Colégio Marista Anjo da Guarda. O seu sistema ideológico particular desejava estar ali, e esse desejo o impulsionou no seu trabalho de investigação, de aproximação e de reestruturação daquela prática no novo espaço, então ele entendia que era preciso dar lugar à criatividade naquela nova escola.

Quando Roseclair comenta que vem percebendo a existência de ambiente e lugar para que a prática que era feita na escola antiga permaneça, isso

acontece porque coordenação e diretoria da escola estão alinhadas com esse mesmo propósito. A gestão como um todo deseja isso. Claramente existe diálogo, e as angústias que porventura venham a permanecer, acontecem mais por medo, ou por desconhecimento, do que por proibição. Pelo menos até o momento em que acompanhei a escola. O novo diretor, tanto em sua fala quanto em sua prática, é um diretor que atua também numa relação do tipo novo com seus professores e estudantes, algo que já era prática no Anjo da Guarda, ou seja, a proposta, nesse contexto, é possível de ser perpetuada no novo espaço.

Além das mudanças espaciais e de gestão, na nova proposta ocorreu também uma mudança no perfil familiar daqueles que matriculam seus filhos na Escola Anjo da Guarda, agora Colégio Marista. A postura de Roseclair ressalta o cuidado para deixar claro para os pais a proposta pedagógica da Educação Infantil do Anjo da Guarda, mesmo que agora Marista, e como essa prática está alinhada à fundadora da escola, a Vera. Ela percebe que, com a mudança do perfil dos pais, é necessário que o corpo docente prepare essas famílias que às vezes desconhecem essa prática, a entenderem como acontecerão as dinâmicas. A importância da exploração, a importância da descoberta, a importância de deixar que a criança explore e que vai se sujar, e que essa sujeira é importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criatividade. E que no final das contas, não é tão suja assim. Ela demonstra na entrevista que um professor que acredita na sua prática, é capaz de defendê-la, seja para uma coordenação, direção, seja para os pais das crianças, e isso está nitidamente impregnado em seu sistema ideológico particular. É preciso que o professor resista e defenda uma teoria que construiu a partir de uma prática, e que ela não pode ser mudada facilmente, já que ela exerce um sentido simbólico e estruturante para a aprendizagem da criança. O brincar, o explorar, o sujar, são momentos importantes de aprendizagem (FAYGA, 1977; LAHIRE, 1997; SANTOS, 1992; VYGOTSKY, 1998).

(...) as pessoas que colocavam seus filhos no anjo colocavam por indicação. Assim, ou a mãe tinha, o filho tinha estudando, mãe, avó, algum parente e falava muito dessa coisa mais livre, dentro da arte, com foco grande em matemática e linguagem sim, mas de forma mais lúdica. Então era mais por indicação. Acho que agora também tem, mas como agora a gente está com um espaço novo, mais bonito, isso atraiu outros pais, que chegavam lá no anjo e não colocavam seus filhos lá como não conheciam a proposta, não entendiam aquele espaço, então ficavam muito incomodados. Muitos pais deixavam de matricular seus filhos por causa (...) do espaço (...) a comunidade que a gente tem recebido está bem misturada. Gente que está vindo por indicação, que quer essa coisa de liberdade, desse espaço criativo, mas também estamos recebendo pessoas que querem essa estrutura, e quando chega aqui encontram essas duas coisas. Então as vezes a gente tem que dar uma conversada, vai sujar, essas coisas. Algumas mães no início do ano se desesperaram. (...) ‘mas manchou o uniforme!’ e eu falo claramente: “uniforme é macacão de mecânico! É roupa de trabalho!” (...) Então vai manchar(...) como diz a Vera: “Tinta não é sujeira, é mancha de trabalho! É marca de trabalho!”. Isso tem muito impregnado em mim, muito, muito, muito, eu bato de frente. Eu não vou colocar camisetão, a não ser que me obriguem, que seja regra da escola, mas eu tenho batido de frente (...) Não funciona (...) Você vai fazer uma pintura a dedo, você vai jogar a tinta na mesa, você acha que a camiseta vai proteger a camiseta de baixo? Não vai! A tinta vai passar. Faz parte do aprendizado. Ela precisa! E só aqui que ela vai fazer isso (...) Eu vejo muito isso, aquele piá de prédio, a gente precisa tirar de prédio, não consegue sujar, tem medo. Tirar da casinha. Muitos choram quando sujam as mãos, vivência da família. A gente tem pensado em quebrar um pouco isso, mas a gente precisa começar com os pais. (...) na reunião falava sobre essas coisa, trazia fotos que até chocavam um pouco, da criança banhada de tinta, (...) eu pedia que eles olhassem para o rosto das crianças, para os sorrisos, e pedia para que eles analisassem se as crianças estavam incomodadas com aquilo, se estavam tristes por estarem sujos, manchados de tinta. A alegria estampada no rosto, a concentração da criança(ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Dona Vera, que está se aproximando dos noventa anos, e que passou recentemente por um acidente vascular cerebral, mesmo com toda a dificuldade de locomoção, visita a nova escola de tempos em tempos e, em toda visita, passa pelo atelier.

A Vera ainda entra na minha sala quando vem aqui no atelier, nessa sala. (...) Dá bronca, fala com as crianças. Ela está se realizando nesse espaço. Eu sei que ela veio aqui porque ela deixou umas marcas da cadeira de roda. Ai ela vem, ela faz, ela deixa as coisas, aquilo ali aquela parte da frente ela trouxe na semana passada, (...) ela está presente, e engraçado, eu estou sentindo ela mais presente esse ano, acho que depois dessa coisa do atelier, que tem mais a essência dela, a paixão dela. Lá ela tinha o espaço dela, a biblioteca de sucatas. (...) Ela crítica de forma construtiva, dá dicas. Ela tem (...) várias ideias, e vejo o olho dela brilhando porque eu acho que ela está sentindo que é a sala dela, e eu fico muito feliz com isso sabe, porque as professoras estão vindo fazer comigo o que faziam com ela lá. Me pedindo, me perguntando, pedindo ajuda, material, ou são as crianças, (...) está sendo um espaço construído coletivamente. Está sendo bem joia. E sobre a coordenação, (...) está peitando muita coisa por nós, para a gente manter esse espaço dessa forma, porque talvez não fosse pra ser assim, (...) a gente sente um pouco falta dela, porque é muito burocrático, as vezes ela passa muitas horas em reunião, (...) a gente gostaria de ter a coordenação mais aqui, ela até pediu pra que a gente fizesse uma avaliação e eu coloquei isso, e eu sei que isso não é culpa dela, que é (...) dessa estrutura, eu sei que eles precisam disso, a proporção é outra, mas a gente sente falta desse coordenador, não existe mais o coordenador, o que existe é um gestor (...) faz tudo. E a gente sente falta de uma coordenação nesse sentido. (...) ela confia muito na gente, ela deixa na nossa mão porque ela sabe que a gente veste a camisa da educação infantil, é uma equipe que a gente faz o que precisa ser feito, não tem aquela coisa de não fazer porque não é função, não existe isso aqui, (...) todo mundo faz. (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

A relação de Roseclair e Vera é tão intensa, tão vibrante, que muito da prática de Vera estaria transmutando para a nova função de Roseclair, ou seja, esses sistemas ideológicos particulares chegam a se confundir quando o aspecto é exploração, criatividade, inventividade. É necessário perceber a emoção na fala de Roseclair, e por ter também entrevistando a própria Vera, essa mesma sensação de pertencimento e de alívio em relação à nova escola está acontecendo para ela, e inclusive cita que está feliz por ver que Roseclair está assumindo essa posição. A sintonia é fina e evidente, e talvez por isso essa função esteja sendo passada de uma para outra de maneira tão natural e autêntica.

Autenticidade é uma palavra, inclusive, que ronda a essência do Anjo da Guarda, e que está presente também no Colégio Marista Anjo da Guarda. É permitido e é essencial que as pessoas, os sujeitos, sejam ativos – crianças, estudantes, professores e demais funcionários. Apenas acreditando nessas essências individuais é possível que a prática docente de cada um seja autêntica, seja efetiva, de verdade, e que provoque no estudante – criança ou não – aprendizagens significativas a partir de sua sensibilidade, oportunizando o desenvolvimento da criatividade. Porque fica evidente que Roseclair não concorda com tudo que é passado, mas que existe ambiente para o diálogo, por mais difícil que possa ser. É necessário apresentar resistência em certos momentos. Um espaço escolar é um espaço que necessita de diálogo, necessita da relação de tipo novo para ser um espaço de aprendizagem social, um espaço de co-criação entre seus usuários, seus membros. Por mais que seja uma empresa, é necessário que coordenação e direção não percam de vista que é, acima de tudo, uma instituição de ensino, e um lugar de aprendizagens múltiplas, e que é nessa transmissão da prática, no exemplo, que habita a aprendizagem para a vida.

A essência da escola é humana, autoral, algo que não se encontra em cartilhas, em apostilas, algo que não se aprende na teoria, e sim na prática. E é dessa relação de parceria, é dessa relação de tipo novo inclusive entre os pares docentes que aqueles que se alinham com a proposta encontram seu propósito, porque existe lugar para isso. Claro, digo isso com os olhos voltados para a prática na Educação Infantil da escola, não acompanhei diretamente o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, mas é perceptível, e isso posso afirmar a partir dos

meus estudos e acompanhamento empírico, que o educador/professor que encontra espaço na essência do Anjo da Guarda é aquele que norteia sua prática numa relação de tipo novo, de continuo aprendizado, de constante incompletude, disponível para desconstruir-se quando necessário. É um professor que vibra com a vitória de seus pares, e que é capaz de dividir suas derrotas. É um lugar onde o aspecto humano norteia a prática de sala de aula constantemente. E, entendendo que essa essência não é apreendida facilmente se não for vivida, questiono sua percepção em relação ao entendimento dessas novas professoras em relação ao que é o espírito do Anjo da Guarda.

Estão aprendendo. E isso, só conhece a identidade quem vive. Não tem coisa pronta, não dá para explicar, tem que viver, eu acho que uma das coisas que tem a ver é sair do quadrado. Pensar ‘Puxa, fiz isso dez anos dessa forma, preciso sair dessa forma! Preciso achar outro jeito!’ É preciso deixar que a criança produza, tem que ser a mão da criança, e não as suas. Claro que você vai ajudar, (...) Uns trabalharam com caixa, outros com isso, aquilo, cada um escolheu se queria pintar, se queria colar e claro, ofereceu uma série de materiais (...), e óbvio que terão alguns que vão querer fazer igual ao amigo, mas ele estará vendo a série de materiais que ele tem. (...) A gente pergunta como ela quer fazer, como ela está imaginando. É ela que constrói a ideia. Sempre questionando o projeto para que a opinião deles seja a principal (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

O relato do objeto que as crianças iriam produzir para a Páscoa tem a ver com o entendimento dela em relação à postura de um professor que entende a essência da escola. A criança precisa ser autônoma, precisa experimentar e até mesmo errar. Indicar respostas, mostrar o caminho a ser seguido, sem permitir a livre exploração ou o erro não fazem parte da proposta dessa escola. O Projeto Político Pedagógico que pensa a criança como um sujeito pensante, atuante, ativo na sociedade, criativo, não pode formatar a educação a partir de moldes pré-estabelecidos entre *certos e errados*. E isso não se ensina senão a partir da própria prática (ANTUNES, 2012).

Também levei para Roseclair questões acerca das condições espaciais da escola anterior e desse novo espaço, considerando os tão diversos contextos urbano e mesmo espacial dos edifícios.

Eram becos lá, muita árvore, isso foi o mais difícil porque a estrutura é linda, maravilhosa, mas não é muito prática. Por exemplo, o pé direito aqui, eu preciso trabalhar com coisas vindo do alto, eu não consigo fazer isso sozinha dependendo de outra pessoa, e nem sempre essa pessoa está disponível. Eu preciso colocar prateleiras, mas eu preciso de alguém para colocar para mim. Para furar parede (...). Lá a gente pegava o martelo e fazia, pá pum, a estrutura permitia, primeiro porque já era uma escola que já existia, então muito da estrutura já estava montada, então a gente só adaptava, e aqui a gente está começando. (...) temos que montar exposição, preciso de varal, coisas que saiam do alto, eu não posso fazer sozinha, então em alguns momentos eu tenho ajuda mas em outros eu não tenho, e aí eu tenho que esperar, então isso me amarra muito, que me incomoda, mas que com o tempo a gente vai conseguir resolver (...) Então no ano passado, sabe aquele rolo plástico, aquele de cozinha, filme, e eu prendi, enrolei nas colunas ali e fiz como se fossem telas, e deixei para que as crianças, quando quisessem pintar, iam ali e pintavam. E aquilo ficou por dois e três dias, e aí eu tirei as tintas e ali ficou a tela, ali efêmera, ela durou um curto período e depois foi retirado. (...) foi importante para as crianças verem que aquilo é possível, sair da sala, do papel, da coisa pequena e bidimensional que está sempre (...) sempre na horizontal, então isso a gente está tentando trazer aqui. Aquela caixa (...) vem pro pátio com esse mesmo objetivo, ou pra colar, ou pra pintar, na hora do recreio, e se alguma professora quiser levar a turma pra fazer alguma atividade com aquilo, então é coletivo, um vai trabalhar sobre o trabalho do outro, vai recomençar o que o outro fez, continuar o que o outro já fez, com esse objetivo de fazer essas provocações no pátio com eles (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Por mais que Roseclair perceba que o espaço novo, como foi concebido, está longe da expectativa que se tinha para a proposta pedagógica do Anjo, sua postura proativa, criativa e inventiva é essencial para que ela não se perca quando

encontra determinados problemas, marcando sua prática por atividades muitas vezes inusitadas. Seu pensamento rápido e articulado, ao mesmo tempo que encontra barreiras no sistema burocrático do Grupo Marista, consegue criar estratégias para resolver seus problemas de uma maneira possível nesse novo contexto. Seu papel então se mostra fundamental para a consolidação da essência do Anjo da Guarda no novo espaço.

Sua consciência em relação ao tempo necessário no espaço para que se solucionem determinados problemas, sua adaptabilidade e sua racionalização diante dos desafios impostos são elementos que contribuem não apenas para a sua própria prática, mas são exemplos para seus pares, também para as crianças. É uma oportunidade de aprendizagem significativa e criativa riquíssima, que não aparece em apostilas, manuais ou documentos oficiais. São práticas do dia-a-dia integrados ao espaço escolar.

Sobre o espaço do pátio, especificamente na Educação Infantil, Roseclair também faz algumas outras contribuições.

Eles conseguiram criar mais no espaço do anjo antigo, aqui tem mais o brinquedo pronto, a gente sente falta mesmo. Quando a gente estava com aqueles brinquedos plásticos lá fora, eles foram emprestados da educação física, da educação infantil que era nessa sala, como essa sala virou atelier, os professores não quiseram levar lá para cima, então isso vai para o pátio. Você não tem noção da quantidade de coisas que eles criam com aquilo ali como ele é montável eles criam balança, passam por baixo, criam circuitos, eles fecham e criam cabaninhas, se escondem e ficam dentro, embaixo, então eles criando coisas com aquilo ali. E de vez em quando eu levo, agora consegui uns tecidos grandes de malha eu, eles podem levar pro pátio construir coisas, então eles podem se cobrir, brincar de cabo de guerra, enfim, a gente está tentando achar coisas alternativas pra eles poderem usar nesses espaços, pra gente deixar mais aquecido, sabe? Mais colorido...tem essa frieza no espaço, não tem *AINDA* identidade do anjo (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Na imagem abaixo apresento essa apropriação sobre a qual Roseclair comenta, esse material que foi ressignificado pelas crianças que hoje encontrou

lugar no momento do recreio. Fica perceptível o valor do brinquedo não estruturado no desenvolvimento da criatividade, e como uma prática de professoras que descontroem significados de objetos em seu dia-a-dia pode contribuir para que as próprias crianças passem a subverter esses significados em situações autorais.



Figura 63 - A ressignificação que partiu das crianças
FONTE: A AUTORA, 2019

Essa incompletude, tanto de si própria como professora, ou como o próprio espaço, estão presentes na prática de Roseclair, e em sua percepção em relação ao mundo. Olhar para além de um objeto simples, perceber as potencialidades existentes por trás dos problemas que surgem no cotidiano da escola, fazem com que sua prática nunca deixe de ser criativa, inventiva. É o seu desejo. Sua prática está sempre voltada para a aprendizagem autoral e criativa das crianças, seja em uma atividade dirigida, numa atividade livre em sala de aula, seja no momento livre do recreio. Ela percebe e atua no sentido de oferecer objetos não estruturados

para que as crianças criem em cima disso, mostrem possibilidades a partir da percepção delas. Essa sua postura como professora valoriza a ideia da criança, provocando autonomia, coragem para buscar soluções novas, e tiram aos poucos o medo do erro, que muitas crianças -e adultos – sentem (MAY, 1975). Na sua lógica, o erro, na verdade, é o primeiro passo para que se possa alcançar o acerto pleno, autoral, em seu tempo.

Eu tenho uma vontade de arrancar aquela grade que você não faz ideia. (risos) imagine a vivência num espaço desse, é uma pena, acho que poderiam ter pensado nisso. Mas enfim. Mas aqui dentro, não no mato de preservação mesmo, tinha mato aqui dentro, poderiam ter deixado uma arvorezinha para a gente por uma rede para eles, ou amarrar uma coisa para fazer cabana, passarinho fazer ninho, a gente jurava que ia ter isso dentro da escola, mas...enfim. então a gente está tentando lidar, aos poucos, tentando trazer essa identidade, um exercício, daqui uns cinco anos a gente chega lá, a gente vai se apropriando, a gente vai conseguindo ajuda pra montar essa estrutura que depende de prego, varal, sabe que aí tendo isso a gente se vira, porque tendo isso, a gente vai se virando e se apropria do espaço (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

No trecho da entrevista acima é perceptível como se construiu expectativas em relação à escola nova, mas que muitas dessas não se concretizaram. É a incompletude, mais uma vez. Mesmo se tudo que tivesse sido imaginado por cada parte tivesse acontecido do jeito que cada parte imaginou, mesmo assim, o novo espaço não seria o ideal para todos, não seria unanime a opinião daqueles que iriam trabalhar ali. Porque são sujeitos que, a partir de suas histórias, vivências e sistemas ideológicos particulares diversos que irão viver e trabalhar naquele espaço. É necessário então que se assuma o brincar, não apenas para a criança, mas para todos aqueles que estão nesse novo espaço. Que se explore, como Roseclair faz diariamente, a fim de que se desvelem soluções criativas. A função do brincar no adulto também é de grande valia para que elaborem nossos problemas, angústias, decepções e nos adaptemos à novas situações.

Quando questionada em relação ao conforto ambiental do espaço de sala de aula, Roseclair comenta sobre a importância de um espaço amplo para o movimento ser necessário para a aprendizagem, principalmente no que se refere à curiosidade e investigação, mas é de extrema importância a contenção, no sentido de aconchego, proteção, *ensimesmamento*. Se os adultos já se sentem um pouco deslocados em espaços de grandes alturas, que geram sensações de opressão, de hierarquia, de pequenez, a criança tem essas sensações ainda mais potencializadas por conta da sua pequena altura, e também por estarem se desenvolvendo emocionalmente, ou seja, é necessário que exista nesse espaço condição de permitir movimentos mas também para contê-los. Essa variação é importante também para o desenvolvimento da criatividade. Abaixo apresento um dos espaços de contenção criados por Roseclair. A professora se apropriou do espaço já existente que ficava abaixo do patamar da escada, ocioso, que antes da sua ação não dava lugar à apropriação



Figura 64 - O espaço de contenção de Roseclair

FONTE: A AUTORA (2019)

No sentido que a vazão da criatividade pode ser estimulada pela professora a partir do exemplo, como Roseclair tanto faz, a família das crianças também exerce papel fundamental nesse desenvolvimento. Na perspectiva de Vygotsky (1998), Thompson (1981), Oder dos Santos (2005) e Ostrower (2014), a criança, a sociedade, se forma dentro de um contexto social, dentro de instituições as quais elas fazem parte, e percebemos o quanto é importante que ela participe de várias tipologias, a fim de encontrar dilemas para serem resolvidos, problemas de relacionamento, de posicionamento, para que formem o seu caráter a partir de uma perspectiva global. O efeito do convívio com iguais na escola – no sentido de idade, de serem crianças – e ao mesmo tempo ter o contato com esses mesmos iguais percebendo que mesmo assim existem muitas diferenças entre eles, faz com que a criança possa descobrir outros mundos que não apenas aqueles oferecidos pela família. E nisso, vários tipos de família se encontram para que possam aprender umas com as outras. Uma família que não percebe o valor daquilo que é simples, no convívio heterogêneo escolar, terá a oportunidade de conhecer. Uma família que não propicia momentos de descoberta, de aprendizagem, pode encontrar na escola uma forma de repensar sua forma de educar. Não é que a escola precise ou possa dizer aos pais como agir, mas a escola tem papel fundamental na informação das famílias, para que elas possam se conscientizar dos efeitos possíveis no futuro de seus gestos e escolhas no momento presente. Muitos pais não têm formação para isso, e é papel da escola, escolhida por esses pais por seus inúmeros motivos, pontuar, demonstrar, analisar em conjunto como os contextos oferecidos afetam positiva ou negativamente aquela criança.

A formação do sistema ideológico particular de cada criança se desenvolve a partir das diferentes instituições às quais ela participa, e assim não haverá, por mais similares que possam parecer, crianças e/ou famílias com percepções iguais em relação à necessidade de se desenvolver a criatividade.

O Lorenzo (...) era incrível, as coisas que eu conseguia pesquisar por causa dele, mas era de uma genialidade incrível. Ele era dinâmico, desse dia, muito criativo, (...) tinha muito o olhar da ressignificação dos materiais, ele olhava as coisas e sabia o que que daria pra construir (...) e ele tinha um olhar, dele, e os pais motivavam muito ele, então ele tinha uma varanda cheia de coisa em casa, cheia de tralha, (...) um sucatório na sacada onde ele podia fazer o que quisesse, poderia inventar, (...) ele inventou um termômetro, na cabeça dele funcionava, fiquei o ano inteiro com aquele termômetro que ele me deu de aniversário na sala, que era uma garrafa com água colorida, (...) e eu tentei aproveitar tudo que eu podia, porque eu tinha outras crianças (...) sempre esperando que alguém desse uma ideia eu perguntava o que você fez em casa, (...) e a criança dizia dormi, assisti tv, passando a manhã inteira dormindo, almoçava e vinha pra escola, as vezes ficava assistindo tv o dia inteiro, enquanto outros estavam a mil por hora produzindo mil coisas, então a gente tem sabe cada ano a gente recebe crianças muito distintas, então dependendo da organização da turma, como é montada essa turma, a gente vê painéis diferentes. Temos aqueles grupos que são muito fortes, aqueles grupos de meninos e aqueles de meninas, é realmente o mais frequente, a turma do ano passado uma turma de meninos, mas ao mesmo tempo aquele grupo se desfazia e montava o grupo de meninos e meninas que eu tinha que ficar de olho porque eles diziam que estavam namorando, (...) e isso me preocupava mais do que as painéis de meninos de menina na bagunça, então (...) eu tinha que ter um olhar muito natural porque nessa idade eles começam mesmo a se descobrir (...) É muito do contexto familiar (...) Se a família não proporciona nada, não alimenta o acervo daquela criança. Se a família estimula, a criança vai embora, segue (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

Esse olhar de cuidado e de afeto diante das crianças é muito presente também na própria Vera, que desde muito nova, antes mesmo de ter seus filhos ou chegar em Curitiba já tinha. É um elemento essencial dessa escola, olhar para o sujeito em formação com afeto, cuidado e respeito, condicionando a esses elementos o desenvolvimento da criatividade.

Roseclair relata mais um caso que a marcou nesses anos de docência. No relato fica perceptível sua adaptabilidade, sua dinâmica em sala de aula, e a sua forma de lidar com sua incompletude. É essa consciência que a faz ser capaz de alterar sua prática quando o contexto mostra essa necessidade.

(...) eu estava trabalhando fazia uns dois anos aqui, em Curitiba, naquele ano e eu tive uma turma do maternal e eles eram extremamente criativos e curiosos, mas de uma agitação...eu coloquei, na atividade livre, um cavalete com tinta (...) Quando eu olhei uma criança tinha saído do cavalete e tinha começado a pintar a parede, inteira, aí eu fui né, espere aí, eu tenho que ir mostrando algumas coisas, sem cercear, mas tenho que mostrar que existe um certo limite. (...) e eu tinha que fazer o trabalho de Páscoa, (...) eu sempre trabalhava com papel grande, quanto maior, melhor...a gente trabalha com suportes maiores porque eles precisam disso. Naquela turma eu descobri que tinha que ser o contrário. (...) pela primeira vez na vida, os doze sentados com um papelzinho bidimensional, pequeno, formato de ovo, na frente de cada um, aqueles confetes de furador, a cola, e aí eles passavam cola com pincel, um de cada vez pra cola, foi a primeira vez que eu consegui ordem naquela sala. E aí eu descobri, gente, eles precisam de contenção em alguns momentos...eles não davam conta de lidar com a liberdade porque eles já tinham isso em casa, uma das meninas dessa turma (...) ela quase derrubou aquelas tvs de tubo bem grandes em cima dela em casa, o pai deixou ela no quarto, ela abriu a cômoda, subiu nas gavetas, subiu na tv e aí virou tudo, ela e a tv, ela, o anjo da guarda dela jogou ela para um lado e a televisão foi rolando pro outro e explodiu! Era desse naipe a minha turma. E com uma criança especial de síndrome de Down que adorava fugir, sem acompanhante. (...) uma turma maravilhosa, que produzia aquilo que você quisesse (...) mas (...) precisava começar com eles ao contrário (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

E esse olhar, como ela deixa claro, não acontece vez ou outra, mas a todo momento, já que ela entende que a cada turma, aquele grupo de crianças tem algo novo para ensinar a ela. A sua prática apresenta para as crianças, pelo

exemplo, o potencial da criatividade. É a relação de tipo novo acontecendo na prática de Roseclair, como Vera também pensa ser o melhor caminho para uma prática que parte do respeito.

A turma vai ensinando para a gente(...) a gente tem que ter esse olhar sempre, porque se não tiver esse olhar e só olhar para o planejamento, você não consegue produzir conhecimento. E isso foi muito marcante para mim. Tem que olhar para a turma e ver o que eles precisam naquele momento. Às vezes eu tenho uma ideia muito legal eu chego e vejo (...) não consigo trabalhar, e eu tenho que mudar e isso se aprende na prática. Eu era professora há 15 anos, aquilo era uma verdade pra mim até aquele momento, e ali aquilo caiu completamente e a partir daí pra mim ficou muito mais fácil, (...), eu ia, não dava, tirava tudo e começava de um novo jeito completamente diferente. Ou eu ia e dizia 'gente, eu não estou conseguindo!' eu ia, recolhia, e deixava, fazia outra coisa, e retomava em outro momento e aí a coisa fluía, então a gente precisa ter, isso, o professor precisa ter essa sensibilidade. A gente aprende na vivência, você aprende a vida inteira. O professor mais antigo as vezes não consegue abrir a cabeça porque ele acha que precisa saber e tudo, mas o professor nunca vai saber tudo. Ninguém, nenhum ser humano. E acho que, assumir que erra, nossa, eu já errei muito, acho que assumir que erra as vezes eu chegava em casa 'meu Deus que caca que foi minha aula hoje' que tarde horrorosa, não consegui produzir nada, foi um horror, e no outro dia eu vinha de outro dia, porque eu acho que quando a gente reflete a gente também se esvazia um pouco, e quando a gente se esvazia (...) acha espaço pra pensar, aí vem outras ideias ou até de dizer pra turma: 'nossa gente, estou muito chateada, não estou conseguindo fazer nada! Vocês não estão se interessando por nada! O que está acontecendo?' de mostrar para a turma que você também é ser humano, que você às vezes também cansa (...) que você precisa que eles ajudem, essa responsabilização. (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

O olhar de Roseclair para o erro, com esse caráter de *parte do caminho* faz parte do pensamento criativo, já que é sabido que muitas das grandes

descobertas da história foram de fato descobertas porque alguém errou, se equivocou, tentando acertar (MAY, 1975; GRANT & GRANT, 2013; OSTROWER, 2014). Ou seja, essa conscientização na sua prática faz todo sentido no desenvolvimento da criatividade nas crianças, que não se sentem diminuídas ao errarem, já que o erro faz parte do processo e Roseclair faz questão de deixar isso claro, bem como, mais uma vez, a relação de tipo novo.

É importante que a criança veja, veja que não é com ela às vezes, para ela não interpretar errado e achar que o problema é com ela também. Você está com cara brava e está olhando através da criança. Humanização do professor. A partir do momento que o professor se abre para o aluno, o aluno também se abre para o professor. Às vezes eles não conseguem falar em palavras, mas falamos em atitudes. Às vezes eles vêm e você percebe que eles precisam de acolhimento, a gente já percebe, às vezes quando a criança quebra o ritmo dela, a gente percebe que tem alguma coisa. (...) A criança precisa de rotina, claro que às vezes essa rotina precisa ser quebrada, precisa disso, mas precisa ter confiança que tudo vai dar certo. A rotina faz isso. Uma coisa depois da outra para lidar com a ansiedade, com frustração. O pai para o que estava fazendo para atender a criança, e na escola não é assim, a gente diz para eles que existe ele, mas existe todo o restante da turma. A prof. é uma só(...) Claro que às vezes a gente erra mesmo, a gente não dá conta, mas a gente tenta. Acho que ter consciência de que a gente pode errar e vai errar muitas vezes, eu acho que é muito importante. Você não achar que vai ter que ser perfeito, tem que ser melhor que o outro. Quanto eu já aprendi com as crianças! (...) Eu tive que baixar muito a minha ansiedade muito por causa dele, Lorenzo, eu tive que reaprender muitas coisas, aprendi muito com aquela turma, e a gente tem que ser assim, senão não dá para ser professora. incompletude eterna (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

A forma com a qual ela lida com criatividade, a sua postura diante dos dilemas cotidianos em sala de aula é reflexo da sua capacidade reflexiva ágil, sempre levando em conta, em primeiro lugar, o bem-estar e a aprendizagem de

cada criança. Nada é aleatório, nenhuma escolha é banalizada quando se trata de crianças pequenas e seu processo de aprendizagem. É importante e marcante sua fala, quando ela se posiciona como incompleta. Porque a cada ano as crianças mudam, os contextos mudam, se um professor não considerar isso, se não estiver preparado para a volatilidade do mundo, ele não cabe no papel de professor. Se já coube, não caberá mais.

Assumir a criatividade no processo diário, acontece um caos (...) Não tem ninguém pra ajudar, e você tem que estar preparado pra essas mudanças abruptas, bruscas no seu dia-a-dia (...) A cabeça totalmente quadrada não dá. Você tem que conhecer muito o que você tem que trabalhar com os alunos. Tem que ter na sua cabeça todos os conteúdos, o que você tem, onde você precisa chegar, mas o momento, se vai ser agora, ou amanhã, você tem que ter essa flexibilidade. O currículo é norteador, mas não é amarra. Você não pode ser quadrado, senão não chega (ENTREVISTA COM ROSECLAIR, 2019).

O fato de ser capaz de desconstruir verdades teóricas a partir da observação e análise de sua prática, e perceber que seus erros possibilitam futuros acertos, dá tranquilidade e posicionamento firme para a professora Roseclair. Saber o porquê faz, o porquê precisa deixar de fazer, o porquê que na prática aquela teoria possa não ser a melhor, faz toda diferença no processo de desenvolvimento da criatividade, porque ela de fato articula seus conhecimentos e repertório numa perspectiva criativa.

Sua postura aberta para o desconhecido, fazem com que sua prática sempre em desenvolvimento, e para as crianças, verem isso na sua professora, os mostra como é possível esse percurso de aprendizagem, como é possível sermos humanos e imperfeitos, e que está tudo bem.

Nessa perspectiva, tanto educadores quanto educandos trilham percursos de aprendizagem, estão em zona de desenvolvimento proximal, respeitando cada um em seu próprio tempo, permitindo, a partir do pensamento criativo e crítico, o tornar-se gente dessas crianças.

6.2 PARA PROFESSORA PATRICIA



A descoberta do novo e a mudança fazem com que as figuras não caibam dentro de um único quadro colorido. É preciso transbordar. A importância da sororidade para Pati é representada pelas formas das duas figuras femininas, cuja composição cria de maneira harmônica um espaço entre elas, simbolizando o espaço de fala tão querido. Trazer a humanização dos espaços para a tela a partir do relacionamento entre os indivíduos faz com que as figuras fiquem de frente uma para a outra, em posições não de superioridade, mas de humildade e empatia. O ato de florescer em conjunto põe as fores no plano de fundo, se espalhando por todo o cenário.

ISADORA FAVA (2020)

Entender as características e a própria prática da professora Patrícia, foi um desafio. Algumas características sobressaiam na primeira observação, como a sua tranquilidade em lidar com crianças de diferentes idades, sua teatralidade diante das histórias que contava, de um jeito meigo e doce, muitas vezes extrapolando a proposta dos livros que lia e cantava, ressignificando seus propósitos. No início da entrevista eu pergunto o que faz com que Patrícia trabalhe na educação infantil, o que faz com que ela seja professora de crianças pequenas, e claramente ela volta seu olhar para o amor, não apenas pelas crianças, mas pela infância. Ela trabalha com aquilo que faz sentido para ela, e não apenas como um trabalho, ela vê propósito. Seu encantamento pelas descobertas da criança nessa fase a fazem desenvolver também o desejo das crianças na própria descoberta, e talvez isso a faça tão amorosa e teatral no seu apresentar o mundo para os pequenos.

Primeiro o amor pelas crianças, porque é com eles que eu vou trabalhar direto sempre então eu adoro trabalhar com criança, eu não me vejo fazendo outra coisa. Já fiz, mas fazia em conjunto e via que não tinha nada a ver comigo as outras coisas. Então eu gosto dessa coisa assim, eu acho que trabalhar com crianças, eu, pra eles, eu sou a rainha deles entendeu, e eles me escutam, então tudo que eu falo é importante e eles dão muito valor a isso (ENTREVISTA COM PATRÍCIA, 2019).

Sua dedicação quase maternal, como uma mãe que deseja o desenvolvimento de seus filhos, Patrícia valoriza o que cada um traz de si para a sala de aula, tornando aquele ambiente que se forma na relação adulto – crianças – espaço um ambiente familiar, seguro e de aprendizagens significativas, condicionado ao desenvolvimento da criatividade. Mas por que será que Patrícia faz da sala de aula um lugar tão família? Esse meu questionamento se fez durante a análise das observações (tanto minhas quanto das voluntárias) e foi na entrevista que tive a oportunidade de finalmente entender suas motivações. Porém, não seria apenas esse dado que transpareceu na entrevista, como é possível observar no esquema construído.



Figura 65 - Estrutura Entrevista Patrícia
FONTE: A AUTORA (2019)

É preciso pontuar que a sua maternidade diante da docência só foi desvelada no momento da pesquisa, e que essa relação não havia sido feita nem por mim nem pelas voluntárias que a observaram. Devido a isso que a maternidade não aparece na estrutura apresentada acima.

A Vera tinha aquela coisa de entrar dentro da sala enquanto a gente estava trabalhando e “Filha, vamos fazer de uma maneira...” sabe assim de ensinar, aprender, de ser muito humano o processo. E eu acho que assim, os professores do anjo, a gente tem uma gratidão muito grande, muito forte, eu tenho uma gratidão que, Meu Deus do céu, eu, meus filhos nasceram, que com quatro meses eles já iam pro anjo, e não saíram do peito, porque ela colocou uma pessoa, ela fez uma sala, abriu um berçário pra quem tinha filho, os professores no caso, e isso é...isso, eu sou eternamente grata, pra quem é mãe. Sabe, isso é valorizar a gente, uma valorização muito grande. Eu acho que não tem, assim, de aprendizado, de tudo, hoje agora, estou fazendo curso online que o Marista propôs pra gente, super legal, estou adorando, revendo muita coisa, mas eu olho ali tudo que eu aprendi com a vera. Não é novidade. Tudo aquilo era o que eu aprendi com ela (ENTREVISTA COM PATRICIA, 2019).

Ou seja, a valorização da família que ela aplica em sala de aula – seja na sede antiga quanto na sede nova – são retratos da sua experiência no Anjo da Guarda como mãe que amamentava, mãe que via seus próprios filhos em sala de aula aprendendo, como alunos, também Vera a tratava, em todo esse contexto, como filha, com amorosidade, a chamando claramente de filha e agindo de forma maternal com Patrícia. A Escola Anjo da Guarda nunca foi, para Patrícia, apenas um espaço escolar, era e é, além de um lugar de aprendizagens, um lugar de relações familiares que estimulam o desenvolvimento criativo; por se tratar de algo tão intenso e significativo, que marca a sua vida, marca também a sua prática como professora.

Quando observada no último ano do Anjo da Guarda, em 2017, Patrícia estava com uma turma pequena, de seis crianças, no turno da manhã, porém, nessa turma existiam crianças de dois, três e quatro anos. Os menores, gêmeos, estavam no primeiro dia de desfralde, enquanto as demais crianças (uma menina e três meninos), todos maiores, desfraldados, seguiam a dinâmica da rotina de maneira quase autônoma, quase sem precisar da atenção direcionada de Patrícia, já que ela muito se ocupava dos menores. Ao observá-la, percebia que muito da *Patrícia-mãe* estava naquela professora, como se aquela turma fosse sua família, e

ela demonstrava através da sua prática, de forma sutil, que os mais velhos estavam suficientemente preparados para a autonomia, e que quem precisava mais de sua atenção eram os dois pequenos garotos de dois anos. Noto que as crianças são muito observadoras. Dotada de oralidade tranquila, serena, porém, prática, Patrícia sempre está descrevendo aquilo que está fazendo (enquanto está ao lado dos gêmeos mostrando o que fazer, ela descreve em voz alta, e os demais, ouvindo e observando, davam conta das atividades).

É importante situar o leitor de que em 2017 Patrícia estava com essa turma pequena, que era nomeada como uma turma de Maternal, apesar de existirem crianças de quatro e cinco anos na mesma. Já nos anos de 2018 e 2019, as turmas eram um pouco maiores, em torno de 8 a 10 crianças, mas com idades mais homogêneas na turma, entre quatro e cinco anos. Outro elemento importante a ser colocado, enfatizado, que influencia a prática da professora é o fato dela ter turmas no turno da manhã: nesse contexto as crianças estão mais calmas, existe uma quantidade menor de crianças nas salas e inclusive o número de turmas também diminui na escola (tanto na sede antiga quanto na sede nova) o que faz com que a prática pedagógica fique mais natural e tranquila, sem a pressão da dinâmica observada das turmas da tarde. Esse elemento que faz referência ao turno que as crianças vão à escola é bem evidente. Nas duas sedes, as turmas da manhã sempre demonstraram ser menos agitadas do que as turmas da tarde.

No trecho da entrevista a seguir é possível perceber a influência da zona de desenvolvimento proximal que a professora considera ao observar as crianças em processo de aprendizagem, bem como o seu respeito diante dos diferentes tempos das crianças, que não aprendem ao mesmo tempo (ANTUNES, 2012; VYGOTSKY, 1998). Patrícia está atenta ao desenvolvimento em processo, quando provoca aprendizagens para além do desenvolvimento real.

(...) um ano na fase deles é um terço da vida, é muita coisa. É muita diferença. Então o que eu fazia, eu colocava um trabalho que eu sabia que todos iam, mas eu respeitava o tempo de cada um. Então se eu ia trabalhar matemática, termos, contar de um a dez, eu respeitava quem tinha acabado de fazer dois anos (,,) A gente tem os momentos da atividade dirigida, e nos momentos da atividade livre é um momento que eu coloco um cantinho pra cada coisa. Quando eu percebia que uma criança tinha mais dificuldade com alguma coisa, um jogo de percurso com o dado, por exemplo, isso era difícil na época para os mais novos, agora já estão dominando, jogar o dado. Eu colocava intencionalmente numa mesa e convidava intencionalmente aquele com dificuldade: – **você quer jogar comigo agora?** Sabe, claro, não deixava ele só naquilo, é óbvio que participava das outras coisas, mas ali era um jeito que eu estava dando uma atenção especial para aquilo que ele precisava de mais atenção mesmo. Olhar um pouco para aquela individualidade. E ai dava aquela atenção especial e a gente continua fazendo para todas as crianças. Eu tenho feito muito isso. Se eu dou um trabalho e se eu vejo que não consegui atingir todos, e nunca é assim, porque cada um tem seu tempo (ENTREVISTA COM PATRICIA, 2019)

Além das variáveis para a prática pedagógica já citadas (quantidade de crianças em sala, idade, turno) outro elemento que interfere na prática é o espaço da sala de aula que Patrícia tinha no Anjo da Guarda. Ela estava na sala da Varanda, aquela que possui espaços mais heterogêneos – o espaço mais introspectivo interno e a varanda para momentos mais extrospectivos, com mais movimento -. Nesse sentido, as diferentes idades e personalidades das crianças se adequam bem a cada contexto da sala de aula, enfatizando o aspecto familiar

da prática, contextualizada espacialmente como se fosse numa casa, e não um espaço escolar tradicional e/ou institucional propriamente dito, com uma área única para a sala de aula.

Foi perceptível na prática de Patrícia que quanto mais velhas eram as crianças da turma, menos ela buscava influenciar ou indicar *como fazer* as atividades. Essa postura foi observada muito mais na sua relação com as crianças de dois anos do que com os maiores. Até mesmo nas atividades dirigidas, que são propostas pelas professoras e que todos trabalham o mesmo material e atividade, Patrícia busca respeitar a individualidade de cada criança, apresentando *O QUÊ* fazer, e não o *COMO*. A sua perspectiva de atividade dirigida também se baseia no respeito à maneira como cada criança interage com os materiais, aplicando assim em sua prática conceitos trazidos por Ostrower (2014) no que se refere à experimentação, a própria coragem que é suscitada na prática da criança, para que ela possa fazer à sua maneira, como May (1975) bem coloca. Antunes (2012), quem traz a importância da experimentação *sem podas* como um elemento importante para a formação do caráter da criança, desenvolvimento criativo a partir da exploração de todos os seus sentidos.

Eu falo a proposta: hoje a gente vai trabalhar as cores primárias, quais são, apresento, falo que vou entregar as folhas, as cores e eles precisam misturar. Claro que tem gente que vai conseguir misturar e já descobrir cada uma, tem gente que vai misturar tudo de uma vez. Ai eu deixo com eles. Cada uma vai fazer do seu jeito a descoberta. A atividade é dirigida, mas não é amarrada, controlada. Particularmente eu não gosto de forçar. Quando eles vão fazer um autorretrato, eu não fico põe o olho, ali coloca o outro, não, ele vai fazer o autorretrato do jeito dele, porque eu acho que a gente consegue claramente, como mãe, ver quando o trabalho é feito pela criança mesmo, a cara da criança. E eu fico muito nisso, que seja acara deles (ENTREVISTA COM PATRÍCIA, 2019).

A sua prática demonstra que dirigir uma atividade não é dizer o *COMO* fazer para a criança, mas *O QUÊ* fazer, e assim percebemos o peso dessa diferença, e o valor que se tem para o desenvolvimento pleno da criatividade para

cada sujeito quando o seu tempo e sua experiência genuína são respeitados (MAY,1975; OSTROWER, 2014). A partir do contato autoral com as texturas e cores das tintas, os aromas, a percepção daquilo que está sendo misturado, o movimento necessário para tal é que a criança pode descobrir o que aquilo de fato se mistura e se compõe dentro dela mesma. É uma ação externa que acontece, mas que só será significativa se provocar ação, movimento interno. É o apreço por essa estética da infância, a estética da experiência viva em processo.

Patrícia também enfatiza em sua prática a ideia de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998) como já foi comentado, quando entende que a criança só demonstra realmente aquilo que aprendeu quando ela o faz sem auxílio, sem interferências do adulto, e que consegue de fato enxergar essas aprendizagens nas atividades livres, e não nas dirigidas.

É na atividade livre que eu enxergo o indivíduo. Porque na atividade dirigida, todo mundo está fazendo a mesma coisa porque eu propus aquilo. Numa atividade livre você consegue perceber do que eles gostam mais de brincar, de fazer, de quem, habilidades, na atividade livre eles estão mais soltos. Numa atividade dirigida também se vê, mas na livre fica mais claro. Numa avaliação eu consigo observar melhor na atividade livre como é essa criança (ENTREVISTA COM PATRICIA, 2019).

Um caso de atividade dirigida marcante foi a pintura com bexigas. Algo inusitado para o adulto: por que pintar com bexigas? A bexiga preenchida com pouca água, correspondendo ao volume de um pequeno punho fechado, traz peso, traz textura emborrachada, traz movimento quando deixada na mesa. A bexiga pode ser segurada por seu corpo, ou pela borracha que sobra na amarração. Quando em contato com a tinta, fica escorregadia, escapa da mão, rola na mesa e no papel. A bexiga faz barulho se bate na mesa, a bexiga pode estourar também se não houver limite de força quando manuseada. O pincel pode ser necessário também, suas texturas e suas técnicas, mas a exploração com a bexiga é mais corajosa, mais audaciosa, mais experimental. A bexiga é o inusitado ganhando forma na ação, é mostrar para a criança que ela pode fazer algo diferente da expectativa.

Na figura a seguir é possível perceber pelo conjunto de três fotos que Patrícia organiza a sala para que receba atividade de pintura com bexigas. As mesas são utilizadas sem as cadeiras, já que seu desejo é que o corpo como um todo participe da atividade. As crianças visitam a mesa ao lado, visitam o que o colega da própria mesa faz, e a ausência da cadeira convoca que as crianças façam esse movimento. Na sala da Varanda as mesas são mais altas, em torno de 55cm, ou seja, é uma altura de mesa que permite atividades sem cadeira, numa altura confortável para crianças de diferentes estaturas. Nessa atividade as crianças imitam o som das bexigas batendo na mesa *pof! pof! pof!*, e pulam, imitando o movimento que fazem ao pintar. Num primeiro momento cada criança escolhe a sua cor, mas quando uma das crianças mistura as tintas, todos se envolvem, e mais aprendizagens acontecem: seja o relacionamento interpessoal, a química da mistura de cores, o movimento, os sons. Tudo é objeto de investigação numa prática criativa baseada na experiência, e nesse sentido, mais uma vez, a estética da infância, a estética da experiência se faz presente e atuante no desenvolvimento das crianças. E se elas tivessem medo de se sujar? E se isso causasse incomodo para a professora? Quanto desenvolvimento poderia se perder...



Figura 66 - Pintura com bexiga
FONTE: AUTORA (2017)

Durante essa mesma atividade que envolve bexigas, Patrícia comenta que gosta de valorizar as aprendizagens das crianças, gosta de enfatizar suas descobertas, para que elas aprendam também a valorizar esse processo, bem como que aprendam que é possível errar, e que o erro não é um problema necessariamente.

Eu sempre procurei fazer muito assim - quando comento sobre ela dizer que a criança havia ensinado algo à ela - eu acho que muita gente faz, isso de valorizar e de saber o que diz, porque vai lá e acontece uma briga - **Vai lá fala isso, vai pedir desculpa** - mas o professor também. A gente (*professor*) também erra. Quando eles questionam algo que a gente disse que ia fazer e não fez, a gente assume, pede desculpas. E aí a gente faz um combinado. Acho que os ouvir e fazer os combinados é o tal respeito. Se eu quero que eles me respeitem eu também preciso respeitá-los. Ouvir. Se eu estou ouvindo eu estou respeitando. E é o nosso lema. E se eles perguntam algo que eu não sei, eu digo que não sei, e que vou pesquisar e trazer a resposta no dia seguinte. Ninguém sabe tudo. E quando eles vêm que eu posso dizer que não sei, dá liberdade para que eles também possam assumir quando não sabem. Tem criança que tem medo de errar, que quer ser perfeito. Mas aí eu mostro que eu erro, que todo mundo erra, e que faz parte errar. E a gente vai mostrando isso.

Ou seja, respeito é ensinado no dia-a-dia, na relação criança-criança, mas também na relação adulto-criança. Essa ideia vai de encontro com Antunes (2012) ao discutir sobre currículo, quando trata de transmissão de valores, esses não devem ser explicados, mas praticados de forma cotidiana, contínua, e que seria no exercício desses valores no qual se vive e no qual se busca viver que as crianças aprendem de fato. A cultura percebida e vivida na Escola Anjo da Guarda, forjada pelos princípios de Vera, leva para a prática tal ideia, de que os valores são passados no cotidiano, como no caso do respeito. Não existe nessa prática uma hierarquia na ideia do respeito ali cultivado. O valor do processo criativo então passa por essa prática.

O respeito não está somente dentro da sala de aula, mas na valorização e respeito da família dessas crianças. Patrícia se preocupa em conhecer, entender e respeitar as famílias das crianças, mas quando necessário, não mede esforços para convencer a família de que o trabalho que é feito na escola é de referência, porque nem sempre os pais entendem as premissas da educação infantil. A maneira que ela encontra para aproximar os pais do seu trabalho com as crianças é aproximar também a família e o trabalho dos pais da escola. A ideia de respeito, de relação pedagógica do Tipo 1 dá subsídio para que a criança se sinta incentivada à criar. Quando Patrícia chama uma mãe para propor uma atividade em sala, ou quando percebe que seus conhecimentos como professora não conseguem resolver algum problema de alguma atividade específica, ela convoca que as crianças perguntem para os seus pais, vejam se eles podem ajudar. Isso aproxima, valoriza a família e o trabalho da escola. Quando Patrícia – e as demais professoras no caso – pedem que as crianças colaborem com alguma sucata, algo que tenham em casa, ela faz com que as crianças conversem com a família, que contem sobre seu dia, e levam também a cultura da escola para a casa das crianças, fortalecendo o vínculo entre as partes, tornando as aprendizagens ainda mais significativas, fazendo da cultura do olhar criativo esteja tanto na escola quanto em suas casa. Tanto é que em minha última observação, já na escola nova, quando cheguei na sala de Patrícia vi uns materiais inusitados pelo chão. Era uma mãe que havia enviado uma caixa cheia de restos de papelaria e brinquedos de aniversários. Entendendo que a escola gosta de receber esses materiais, a família envia, e envia pela criança, e a professora abre junto o material, explora o material, e aproveita aquele momento para novas aprendizagens, ou para reforçá-las.

Mesmo que eu construa algo que chegue (nos objetivos do currículo), se eles trazem alguma sucata, vira uma atividade, de um jeito ou de outro, eu estou trabalhando as áreas de conhecimento. Porque a gente vai trabalhar matemática, vai trabalhar linguagem, então conversando, quando surge dele o interesse, a atividade flui muito melhor, melhor do que eu impor: hoje vamos fazer isso! Claro que tem momentos que isso vai ter que acontecer, fazer isso, todo mundo está interessado, mas quando eles trazem algo de casa, uma garrafa, vamos trabalhar isso, vamos usar de sucata, alguma coisa, é tão importante, eles se sentem tão importantes, que esse movimento faz toda a diferença. É gostoso, faz com que a criança tenha mais interesse em vir para a escola, pela aprendizagem, gera identidade, eu estou construindo-a (ENTREVISTA COM PATRÍCIA, 2019).

Na imagem a seguir é possível observar a dinâmica de recebimento desses materiais, que acontece de forma muito natural, integrada na rotina, mesmo que não tenha sido planejado esse momento. Por existirem momentos de atividade livre, é nesses momentos que essas dinâmicas inusitadas se encaixam. O seu olhar para o novo, a sua perspectiva incompleta e sensível diante da própria rotina propiciam esses momentos.



Figura 67 - O encontro com novos materiais
FONTE: A AUTORA (2019)

No caso da observação por outros olhares, Patrícia foi observada por duas estudantes de arquitetura, então tivemos a oportunidade de analisar a sua prática por outras duas lentes que não a minha.

Patrícia demonstrou manter o costume de descrever aquilo que faz em ambas escolas, enquanto faz, mesmo que na turma tenham crianças de quatro anos em sua maioria, e outras poucas com cinco, já que a observação se deu no final de 2018 na nova escola. Por meio dessa oralidade ela pontua suas ações, mas se atenta para não impor uma única maneira de fazer as coisas. Na hora do lanche, por exemplo, a professora descreve as frutas, pergunta os nomes das mesmas para as crianças, e também comenta como é importante se alimentar bem para que eles possam brincar, aprender, se desenvolver, e de fato as crianças interagem com esse momento já que passam a comentar sobre o que estão comendo, e até incentivam os que não comem a comerem também.

Foi perceptível que apesar de algumas práticas se manterem, outras mudaram, demonstrando uma alteração da ideia de estética infantil que ocorre a partir da mudança de sede e gestão, da Escola Anjo da Guarda para o Colégio Marista Anjo da Guarda. Aquela estética que entende a roupa da criança como um macacão de trabalho, as marcas das brincadeiras como marcas de trabalho de aprendizado e não de sujeira, como Roseclair comenta em sua entrevista, bem como Vera, passam por outra significação na nova escola. O que antes era natural para as crianças, como brincar num espaço molhado e se sujar, perde a força, e agora existe uma prática mais preocupada com a assepsia das crianças, um pouco mais relacionada a cultura das novas famílias. A sujeira no uniforme passa a ser mais valorizada no sentido de algo não muito indicado, o que altera a prática das professoras e a dinâmica das crianças pelo espaço, dependendo do clima. Vale ressaltar que essa postura é mais presente nas novas professoras, demonstrando que o *ambiente* emocional da escola já não propiciaria tanto esses momentos mais despojados. Nesse espaço do recreio existem poucas alternativas quando o clima está chuvoso, já que o pátio interno carece de estímulos, além de ser um local carente de iluminação natural mesmo em dias ensolarados. Em dias

de chuva, como observado, o espaço fica muito escuro, alterando a energia⁴¹ do ambiente. O pátio não se configura espacialmente, arquitetonicamente como um lugar de encontro, mas o ambiente construído por mobiliário adequado, bem como a prática das professoras poderá alterar essa realidade.

São nesses momentos de recreio que a criança se potencializa como autora de suas histórias, e concomitantemente a isso, como o espaço que recebe a criança pode ser transformado através da imaginação – tanto individual quanto coletiva – e/ou como brinquedos e espaços não estruturados dão mais possibilidades para a criatividade e a capacidade imaginativa (VYGOTSKY, 2012). Aquele espaço que normalmente é utilizado como ele de fato se constitui: como uma casinha de bonecas, com uma brincadeira que interpreta as práticas numa casa, pode ser transformado em castelo, e todo o contexto da brincadeira se modifica, num lugar de aventuras, se o ambiente assim permitir.

Mas a inventividade também acontece dentro de sala, em sua prática, já que estimula o pensamento crítico das crianças ao usar outros materiais diversos, os ressignificando nas histórias, a fim de contá-las através de elementos palpáveis, porém, não literais. A partir dessa prática que se utiliza de elementos não estruturados podemos relacionar a brincadeira do recreio, que consegue abstrair a casinha como casinha, e a transforma num grande castelo que protege algo importante. Crianças aprendem observando, aprendem a partir da dinâmica cultural de seu entorno, ou seja, uma professora que desconstrói realidades em momentos de leitura e/ou atividades dirigidas, desconstrói usos culturais de objetos, mostra para as crianças que é possível fazê-lo (ANTUNES, 2012; SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 1998).

As atividades dirigidas apresentam possibilidades outras, repertório novo dirigido, mas a efetivação da aprendizagem em si é consolidada quando observada na atividade livre a aplicação daquele *conteúdo, ação*, seja o que tiver sido apresentado para a criança. Nesse sentido, a relação entre atividades dirigidas x atividades livres pode ser comparada à dinâmica de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998), já que é nesse entremeio que se

⁴¹ Um ambiente ativo demanda um espaço iluminado, aquecido energeticamente, o que é possível a partir de iluminação natural e emprego de cores quentes em algumas áreas (Heller, 2013).

percebe o desenvolvimento da criança em processo e de fato aquilo que foi apreendido.

Ficaria então claro que a autonomia e o respeito como fios condutores da prática pedagógica de Patrícia. Esse ambiente em sala de aula dá a possibilidade que crianças brinquem em conjunto ou separadas, entre meninos e meninas ou em grupos homogêneos, um de meninos e outro de meninas, sem que isso de fato signifique algo específico – significa apenas que crianças brincam livremente, naturalmente, a partir de seu próprio desejo.

Os papéis em sala de aula não são hierarquizados quando se trata de respeito, cuidado e autonomia. Todos, professora e crianças, são responsáveis por suas ações, são responsáveis pelo cuidado com o outro, são responsáveis pelo espaço. Todos são responsáveis por aquilo que acontece em sala de aula, inclusive em relação àquilo que está sendo apreendido. O interesse das crianças pela aprendizagem muitas vezes nasce a partir da rotina, como foi o caso da *aranha*.

No caso, as crianças haviam encontrado uma teia de aranha em meio aos brinquedos. Quando isso aconteceu, as crianças não sabiam exatamente o que era aquela *coisa branca*, e a professora Patrícia atenta, partiu para uma investigação sobre aquele *objeto-não-identificado*, aguçando a curiosidade das crianças, a imaginação e o pensamento criativo. O desenvolvimento da pesquisa sobre aranhas é a estrutura de investigação proposta pela escola em seu projeto político pedagógico, e também é indicado como uma boa maneira de promover o conhecimento na educação infantil (ANTUNES, 2012): a pesquisa é constante, é uma necessidade, e os bichos de jardim normalmente são um dos temas recorrentes, mas o que de fato diferencia essa aprendizagem significativa é o *COMO* essa aprendizagem chega nas crianças. Se a pesquisa será mais generalista, se será em torno de um animal específico, se será focado na fauna ou na flora do jardim, será a turma responsável por essa escolha⁴². Entre as aprendizagens a partir do tema geral, as crianças puderam associar aspectos de

⁴² Digo isso porque lembro que durante as observações – 2017, 2018, 2019 em turmas do infantil IV – cada sala estava trabalhando o tema JARDIM, mas a turma da Suzi em 2017 trabalhava com borboletas e mariposas, a turma da Roseclair em 2017 com tatu-bola e agora a da Patrícia com Aranhas em 2019.

matemática, português, ciências, história, geografia, entre outros. Aprenderam que na nova escola vão encontrar mesmo muitos bichos de jardim, já que agora a escola está ao lado do bosque, e as salas de aula se abrem para um grande jardim; aprenderam que não precisam matar os bichos que aparecem fora do lugar original deles, e que é preciso cuidar até das aranhas para mantermos a natureza em equilíbrio. O olhar sensível de Patrícia fez toda diferença para o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, bem como da curiosidade, da coragem, elementos tão necessários à criatividade.

Patrícia ensina um contraponto da cultura, já que o que normalmente se vê é uma *aniquilação* de bichos de jardim por conta do *perigo* de doenças, picadas, coceiras... Patrícia dá um contraponto necessário, faz resistência, traz pensamento divergente, e faz com que as crianças se encontrem com uma perspectiva de raciocínio diferente em relação ao que ela observa que a maioria das famílias e até escolas fazem (GRANT&GRANT, 2013; MAY, 1975; OSTROWER, 2014).

Mas o que ganha destaque em sua prática, ainda assim, é o cuidado com a família da criança e com a própria criança. Durante o período de acompanhamento Patrícia havia convidado a mãe e a irmã de uma menina que estavam em processo de adaptação na escola, e sugeriu que elas regessem uma atividade, à fim de integrar a família à escola, e menina – Valentina - à turma. Valentina aproveitou muito o momento, participando ativamente da atividade, organizando, trabalhando. A receptividade da professora faz toda a diferença na percepção da mãe em relação à escola, também à confiança de Valentina naquele espaço, desenvolvendo autoestima e coragem.

Nesse espaço da sala de aula, que recebe crianças e as vezes adultos, o mobiliário ganha força. Em escolas de educação infantil, observa-se vários tipos de mobiliário de mesa: desde as mesas circulares, quadradas, retangulares até os módulos com formas mais orgânicas e/ou abstratas⁴³. Em minhas observações na Escola Anjo da Guarda percebi que existia uma variedade grande entre tamanhos de mesa e formato: em algumas salas as mesas eram circulares e em outras o

⁴³ Não iremos discutir a dinâmica desses módulos de formas abstratas por não ocorrerem no presente estudo de caso.

formato era retangular. No caso do Colégio Marista Anjo da Guarda, as mesas passaram a ser apenas retangulares. Entre as mesas retangulares de uma sede e outra, na sede nova as mesas eram mais compridas e pouco profundas, enquanto as da sede antiga eram de proporção mais quadrada.

Na figura a seguir apresento a versatilidade das formas no sentido de auxiliar a dinâmica de sala de aula. Mesas circulares são necessários do ponto de vista da coletividade em pequenos grupos: em mesas de um metro de diâmetro, como era no caso da Escola Anjo da Guarda, de quatro a cinco crianças podiam trabalhar em conjunto, simultaneamente. O centro da mesa era o centro de apoio de materiais, e todos estavam próximos. Porém, não era possível formar uma mesa coletiva para toda a sala quando havia mais do que seis crianças no espaço, e até mesmo atividades mais individualizadas não eram possíveis de ocorrer sobre a mesa, já que existiam apenas essas grandes mesas circulares. No caso da mesa retangular, apesar do fluxo que permeia a mesa ser um pouco menos livre devido ao formato mais pragmático, quadrado e com pontas, a versatilidade se mostra maior. É possível trabalhar tanto individualmente, em pequenos grupos ou em grandes grupos, juntando turmas grandes de dezesseis crianças⁴⁴. Com o mobiliário retangular, as disposições em linha, para atividades de processo coletivo são necessários, bem como atividades individuais de duração maior, com mais concentração. Momentos de aprendizagem coletiva, que se alimentam da experimentação e interação, qual mobiliário poderia ser o mais necessário? Será que o mobiliário de fato interfere? Sim. Mesmo parecendo mais necessário do ponto de vista criativo (o fato da mesa poder ser modular e as professoras terem mais possibilidades de layout com as mesas retangulares) o que convocou a atenção nesse processo de análise foi também a *afetividade* do espaço quando se tem um mobiliário mais cartesiano, mesmo que objetivando a versatilidade. O ambiente já carrega aspectos industriais pela sua coloração, materiais de acabamento, altura de pé-direito duplo, esquadrias pretas; um mobiliário que enfatiza essa geometrização pontiaguda enfatiza também a frieza do espaço, algo citado por algumas professoras e percebido por vários dos voluntários de observação (HELLER, 2013).

⁴⁴ Dezesseis foi o número máximo de crianças em sala encontrado no período total de observação.

Acabamentos sintéticos tornam o ambiente emocionalmente mais asséptico, menos caloroso, bem como as pontas das mesas. É como se as pontas impusessem limites, que a forma circular e/ou orgânica nega. A organicidade da infância, do movimento, da finitude dos materiais trabalhados pelo tempo, todos esses elementos dão afetividade ao espaço escolar. Um espaço afetivo auxilia na prática pedagógica enquanto um agente de transformação de um espaço que é uma escola para um lugar de escola, além de auxiliar na aprendizagem nessa fase de desenvolvimento, principalmente no sentido da criatividade que necessita de sensibilidade à flor da pele (ANTUNES, 2012; HELLER, 2013; OSTROWER, 2014, VYGOTSKY, 1998). Quando o espaço não dá essas condições, é ainda mais evidente e necessário o papel do professor que ali está engajar essa afetividade de forma prática. E Patrícia o faz seja no seu acolhimento em relação às famílias, seja a sua postura maternal, na sua emoção na contação de histórias.

Além da afetividade espacial, outro ponto também importante, apesar de secundário no meu entendimento, é o fato dessas professoras acharem que a altura das mesas na nova sede poderia ser um pouco maior. Na sede antiga as alturas variavam entre 50cm e 60cm, normalmente as mais altas eram as circulares. Já na sede nova, as mesas apresentam altura de acordo com Marques (1974), sendo indicado para crianças de cinco anos mesas de trabalho de altura de 46cm, e o assento indicado distar 30,7cm do chão para garantir ergonomia à criança. Porém, apesar de garantir ergonomia para as crianças e mobilidade fácil, para crianças mais altas o mobiliário se torna desconfortável. Foi percebido na sede antiga que o fato de cadeiras e mesas serem mais altas, talvez fossem mais desafiadoras para os menores, mas essa amplitude de estaturas para o uso se mostrava mais prático no dia-a-dia. Crianças mais altas conseguiam desenvolver as atividades com tranquilidade, enquanto as menores podiam ficar com os pés balançando, ou a professora poderia utilizar uma almofada no assento. Muitas crianças menores também se viam trabalhando em pé, o que para educação infantil também pode ser necessário. O desafio para as menores se torna pedagogicamente estratégico, já que a cadeira se transforma também num brinquedo, num elemento para além do própria assento.

A escala do espaço da educação infantil, mais uma vez, deve ser forjada para a criança, mas é preciso considerar a qualidade de vida do adulto que ali desenvolve suas atividades: uma professora com saúde debilitada, sentindo dores agudas, não tem a mesma prática de quando está confortável com o espaço. Percebo então que mais uma vez é preciso cuidar não necessariamente da assepsia, da durabilidade material, visual do mobiliário de sala de aula, mas fazer desse espaço um lugar afetivo confortável para todos que o utilizam.

Quanto aos revestimentos da sala de aula, existem espaços específicos de acordo com o caráter da atividade, como também acontecia na sala as Varanda, na sala Terrário e na Sala Ateliê que existiam na sede antiga da Escola Anjo da guarda. Sem tanta poética, porém, na escola nova a sala de aula contida num retângulo praticamente equilátero abriga a área de mesas e a área da minhoca, de proporção 2/1 entre área de mesas/área da minhoca. Nessa área da minhoca as crianças ficam diretamente no chão, onde ouvem histórias e contos, se organizam para assistirem filmes deitadas, montam o calendário, fazem brincadeiras de chão e piqueniques. Nesse sentido, a textura do chão revestido de piso vinílico que simula a textura da madeira dá um tom mais aconchegante para o corpo. De fato, a escola é fria e úmida devido à sua proximidade ao bosque, então a semelhança com a madeira colabora com a sensação de aquecimento, melhorando psicologicamente o conforto térmico ao mesmo tempo que humaniza o contato da pele com o piso. Isso faz com que tanto professoras quanto crianças se sintam mais confortáveis ao se debruçarem no chão.

Na sede antiga o piso era ou de manta vinílica, ou de tacos de madeira. O taco de madeira, apesar da dificuldade de manutenção, colaborava com o conforto ambiental da sala. Já a manta vinílica (já ultrapassada e descolando) prejudicava a mobilidade em sala de aula, apesar da sua textura confortável.

Para além do espaço físico é necessário que se considere a relação entre o tempo x apego ao espaço. No caso da Escola Anjo da Guarda, o espaço era orgânico, cheio de *remendos* que gostaria de nomear como *memórias do tempo*. As partes machadas, riscadas, talvez com acabamento simples ou mesmo sem fazer refletem uma escola que foi crescendo naturalmente, organicamente. Reflete uma escola que em cinquenta e cinco anos foi adaptando os espaços, as texturas,

os materiais que podia para incrementar uma prática criativa. Ou seja, elementos que talvez não fossem *bem vistos* por pessoas que não conheciam a história e a prática do Anjo da Guarda, poderiam interpretar esses remendos como desleixo, falta de dinheiro, descuido. Mas estar em sala de aula com essas professoras demonstra o contrário: eram aquelas *memórias do tempo* rasgadas naquele espaço que o faziam também um lugar de aprendizagens memoráveis. Um lugar de infância. Um lugar também conhecido como escola. Então para aquelas professoras que, estavam pelo menos há 15 anos no espaço antigo – como o caso de Patrícia, a que estava a menos tempos em relação às demais-, o novo espaço, mesmo contemporâneo, com tecnologias avançadas, não apresentava aquela antiga identidade – claro. Foram apenas alguns meses de adaptação no espaço novo até as professoras serem observadas novamente em sua prática, e fica claro que esse tempo de reconhecimento, de pertencimento, de adaptação faz toda diferença no cotidiano escolar. Comparar poucos meses a cinquenta e cinco anos de vivência seria tolice. Mas fato é: mais importante que construir uma escola estruturalmente bem elaborada, plasticamente necessário ou funcionalmente organizada não faz desse espaço necessariamente um lugar de aprendizagens, um lugar memorável; isso se dá pela experiência, pela vivência, pela relação emocional entre professoras e crianças, professoras e professoras, crianças e crianças, num espaço, a partir do espaço, para o espaço. É necessário que esse espaço seja sensível à humanidade que o habita para que ele possa se transformar em lugar, e mais do que isso, as relações, o ambiente será o maior protagonista nesse processo, sendo esse subsídio para o desenvolvimento da criatividade

Nesse novo espaço também existe um novo contexto trazido pela inserção da tecnologia. A ideia de uma escola é que a criança tenha novas experiências, novas vivências, descubra coisas para além do cotidiano que tem em casa, mesmo que faça atividades do cotidiano na escola. Será que a projeção de fato fez diferença no aprendizado? Durante as observações, principalmente das voluntárias, esse momento aconteceu, porém, não alcançaram descrição suficiente. Porém, a partir disso, me cabe imaginar as possíveis situações, a partir do meu proposto em relação ao desenvolvimento da criatividade. Podem ter

ocorrido duas situações: (i) apagam-se as luzes, as crianças se deitam na minhoca, a professora escolhe um vídeo no *Youtube* para as crianças assistirem. Enquanto isso a professora faz outras coisas, e assim ganha tempo. O vídeo termina, as luzes se acendem, e as crianças são direcionadas para alguma atividade; ou (ii) a professora convida para uma imersão com uma temática específica que se faça pertinente ao currículo. Todos prepararam o ambiente, fecham cortinas, preparam o local para deitarem-se. A professora fala sobre o vídeo, antes, durante e depois, mas também oferece silêncios. Convoca opiniões. O ambiente investigativo rege a atividade, que em seguida poderia ser desenvolvida uma outra relacionada;

Nas duas situações imaginadas é possível compreender duas práticas: a que usa a tecnologia como estratégia para burlar o tempo e, na segunda opção, como estratégia de aprendizado e de desenvolvimento do senso crítico, da sensibilidade. Conhecendo a prática de vanguarda do Anjo da Guarda é improvável que tenha ocorrido a primeira situação, porém, se faz importante pontuar que uma prática pedagógica criativa e de vanguarda acontece não quando se tem tecnologia de ponta nas mãos de professores, mas quando se tem um corpo docente capaz de criar, a partir de uma ideia de político-pedagógica coerente, diferentes propostas com quaisquer materiais que tiverem em mãos.

Relacionando a prática criativa que se relaciona com a tecnologia, aproveito para relembrar o conceito de criatividade associado à prática pedagógica como um todo. O fato de uma professora se preocupar com a maneira de expor trabalhos não é o que caracteriza a criatividade dela. A criatividade não pode ser confundida como uma técnica para que sejam solucionados problemas do cotidiano apenas. Claro que criatividade *também* é solucionar problemas de maneira autoral, mas mais do que isso, ser criativo é ser sensível ao mundo que te rodeia, saber observar e desconstruir para reconstruir. A criatividade de fato requer experiência, reflexão, exploração, desejo e ruptura (GRANT&GRANT, 2013; MAY, 1985; OSTROWER, 2014). A criatividade necessita de um sujeito incompleto e sensível diante do mundo, audacioso o suficiente para explorá-lo à sua maneira.

Quando Vera configura uma escola baseada no respeito como espinha dorsal, constrói um projeto político pedagógico, estruturado num currículo e organiza a rotina, bem como as comemorações a partir disso, isso é construir uma escola de maneira criativa. Transformar o lixo das casas das crianças em material pedagógico, bem como as folhas secas do jardim, os restos de tecido da vizinhança em bonecas para doação, com participação das crianças, isso é de fato ato criativo. Usar o problema de espaços diversos, provenientes de uma casa como escola, e fazer da dificuldade um diferencial, isso é criatividade de fato. Patrícia, quando se permite ser mãe zelosa mesmo quando professora, é fazer uma prática criativa, autoral. Sua sala de aula é como se fosse a sala de estar de sua casa. Ao desconstruir a proposta de um livro de histórias e alterar o seu propósito à cada leitura, isso é prática criativa na sua *práxis*, muito mais do que se preocupar com os expositores.

Também se faz importante destacar a possível inversão de condicionantes para determinada prática, como por exemplo, o fato de existir um revestido em sala de aula que aparentemente dá a oportunidade para as crianças terem uma biblioteca em sala de aula. Como se o espaço fosse condicionante para isso. Na verdade a ordem é inversa: porque a escola tem em sua estrutura a importância da leitura é que o livro encontra lugar na sala de aula, independente do espaço, independente do mobiliário – se os livros estarão numa estante, num cesto, empilhados numa mesa ou num revestido. Inclusive, esse revestido pode ser uma caixa de sapatos, um objeto de marcenaria feito pelas crianças, um bolso de canguru, uma sacola de pano pendurada na parede. Como esses elementos estarão dispostos é secundário, o que de fato torna presente os livros é o lugar dado a eles na rotina. Claro que um espaço que dá *LUGAR* aos livros e à leitura é muito melhor do que aquele que não o faz, porém, essa ausência de uma área delimitada para tal não necessariamente exclui o seu *LUGAR*, apenas dificulta, deixando a cargo da prática sozinha dar conta desse estímulo.

6.3 PARA PROFESSORA DENISE



*Mulheres geométricas.
Denise se transforma e busca a adaptação das formas diante do espaço novo,
moldando-se e recriando a si própria e a tudo e todos ao seu redor.
O olhar no espelho reflete a essência criativa, que, apesar de não encontrar
morada em todos os cantos da nova casa, ainda reside dentro de Denise, uma das
protagonistas da trajetória.
É um olhar mais demorado e verdadeiro para dentro de si e para todos que a
acompanham nessa trajetória de constantes mudanças.*

ISADORA FAVA (2020)

Qualquer espaço, pra gente, tem a presença dela, o jeito dela, o ensinamento dela, e isso a gente leva pra vida. Ficou muito forte isso. Eu falo que ela é uma educadora assim, ela não existe. Ela é de uma folha ela transforma aquilo em aprendizado que você, e a gente com muitos anos de anjo, a gente aprendeu isso, a ter um olhar pra todas essas coisas. Pegava a mesa, virava de ponta cabeça, e o que as crianças podem criar em cima disso. Isso partiu dela. Tenho certeza disso (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Denise, das quatro professoras que foram observadas em todas as etapas da presente pesquisa, é a que está em sala de aula há mais tempo, tanto em sua carreira no Colégio Anjo da Guarda, trinta e cinco anos no total, sendo vinte e três anos no Anjo da Guarda. Então sua percepção diante da prática na educação infantil talvez seja a mais permeada de experiências diferenciadas, reformuladas e revividas.

Mesmo sob essas condições que dão à Denise o título de professora de educação infantil mais experiente dentre as entrevistadas, a referência de Vera aparece já de início em sua fala, em sua entrevista e, principalmente, sua referência no quesito criativo na educação infantil. A capacidade de transmutar objetos, reinventar significados, sua capacidade de apropriação e transformação de espaços em lugares, essa característica é marcante, aos olhos de Denise, em Vera.

Com isso em mãos estruturo a lógica que iria permear a entrevista feita com Denise, considerando os aspectos mais marcantes de sua prática. A seguir, então, apresento-a, a fim de auxiliar o desvelar de sua prática, lembrando sempre que a lógica que estrutura os elementos se baseia nas três categorias preliminares de análise validadas após o estudo exploratório.



Figura 68 - Estrutura entrevista Denise
FONTE: A AUTORA (2019)

Comento com Denise que ela é uma das professoras que menos teve sua prática alterada com a mudança de sede, e percebo, durante a própria entrevista e um pouco em sua prática também, que ela parece que foi uma das professoras que menos lidou com ansiedade e com mais tranquilidade em relação à mudança.

Dizer que eu sinto saudade? Sinto, muita saudade. Eu acho que eu vivi aquele luto na escola, triste, o dia mais triste ter que encaixotar as coisas, a gente fazia isso todo ano já, encaixotar pra abrir no próximo ano, mas a forma como foi, encaixotar com despedida, nossa, foi triste, eu sofri muito, e olha que eu não sou de Curitiba, já me mudei muito, o amor que eu tive pela escola, meu Deus, único, e eu sentia muito isso lá. E quando veio pra cá, gente, pronto, chega. Claro que tem dia que você está mais saudosa, que você lembra você fala: *Puxa, isso lá no anjo seria muito legal, essa forma de conduzir* ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Então me questiono: será que o tempo de experiência de vida de Denise é o elemento mais preponderante nessa sua capacidade de compreender as mudanças, ou seria a sua capacidade criativa diante dessas mudanças, sua leveza diante dos desafios, sua postura positiva? Esse questionamento vem diante dos dados recolhidos, no momento de análise, e não durante a entrevista, quando eu ainda não tinha todos os dados em mãos, então não tive oportunidade de questionar a própria Denise sobre isso. Mas, será que ela saberia responder?

Algo que ficou muito marcante em Denise foi a sua capacidade de dizer *NÃO* de forma firme e doce. Não que as demais professoras não conseguissem, todas de fato conseguiam, mas em Denise essa característica se mostrou muito marcante. Se mostra então de grande importância que a criança pequena conheça o significado do *não* firme, porém, doce. É um *não* dotado de cuidado, de sabedoria, longe de autoritarismo, que não se referencia por uma hierarquia verticalizada que distancia o adulto da criança. O *não* não precisa ser necessariamente ruim. Se bem posicionado e coerente, é capaz de proporcionar aprendizados importantes inclusive para o desenvolvimento da criatividade e do respeito (ANTUNES, 2012; MAY, 1975; OSTROWER, 2012).

As vezes a gente chega tão triste aqui e meu Deus, um sorriso, alguma coisa que eles falam, aquele carinho, isso pra mim, acho que isso que me coloca aqui, essa troca de boas energias que eles trazem, que eles tem, penso meu deus, eu sou uma professora rígida, extremamente carinhosa, mas rígida. Cobro, e acho que as crianças pedem isso na educação infantil. Pedem. Pedem limite, e eles vão a cada dia, eu noto isso a cada dia, a diferença nas crianças que você diz, puxa, eu estou atuando firme com eles, professora brava pra quem vê de longe, mas não sabe o que a gente está fazendo né, não da pra ser tão livre. (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

O *não* pode ser a borda necessária à criatividade, ficando a cargo da postura do adulto e da criança envolvidos nessa relação a elaboração desse limite. A partir de limites claramente postos na rotina, nos combinados, no espaço, a capacidade criativa se desenvolve. É preciso conhecer, ser consciente dos limites – seja da cultura, da sociedade, da ciência, do espaço físico, das relações – para que se possa criar estratégias para burlá-los. É preciso estar atento às condicionantes, às variáveis para que se possa manipulá-las e assim transmutá-las (ANTUNES, 2012; GRANT&GRANT, 2013; MAY, 1975; OSTROWER, 2014; VYGOTSKY, 2012). Por via do autoritarismo fica impossível, ou pelo menos fica parecendo errado quebrar barreiras, limites, e vai depender muito mais da personalidade de quem a deseja romper do que da criatividade para rompê-las, podendo assim esse rompimento ser dotado mais de rebeldia do que necessariamente sabedoria.

Porque eu exijo, eu cobro, volte, melhore, saio daqui exausta, mas não aceito, porque ele pode fazer melhor, e ele sabe. Pode voltar e fazer. Porque assim a gente vai exigindo e mostrando que ele é capaz, e acreditando nele. Confiança, respeito. O respeito permeia toda a prática (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

O rompimento de regras postas de forma estratégica – quando nessas regras cabem quebras, claro – necessita-se de sensibilidade daquele que não concorda com elas, que quer transpô-la. Como um médico, dentro de um sistema de saúde desestruturado, consegue atender melhor seus pacientes? Como uma

professora do Estado consegue alcançar as realidades de suas crianças? Como Chico Buarque, em meio à ditadura consegue compor músicas que falem indiretamente sobre o regime? Aceitação da incompletude e Sensibilidade. Criatividade. Como uma criança pequena, com menos de três anos de idade, que tem a autorização para desenhar apenas nas paredes de dentro do seu quarto, faz para poder desenhar na parte externa de sua porta? Sensibilidade. Criatividade. Quando os pais dessa criança, ou qualquer cuidador que colocou esse limite, vê a criança abrindo a porta do quarto, que abre para dentro, e depois dessa porta aberta, pinta essa porta do lado de fora – que agora está dentro – precisa também estar consciente de que a criança não está desobedecendo necessariamente, se ela está cumprindo a regra *‘Você só pode pintar dentro do seu quarto’*. Aquela face da porta estava, agora, nesse lugar permitido, faz com que a criança esteja obedecendo sim à regra, já que estrategicamente ela alterou o espaço para tal. Diferente se a regra fosse *‘Você não pode pintar parede nenhuma’*; *‘Você só pode pintar paredes do seu quarto’*, *‘Você não pode pintar o lado de fora da porta’*. O adulto precisa também estar consciente da construção simbólica da frase que ele dirige à criança. O comando autoritário, proveniente de uma postura autoritária, dificilmente possibilitará um resultado que considera as soluções criativas da criança. Denise, com sua postura firme, porém, que considera o desenvolvimento de cada criança e a possibilidade de a criança transpor as barreiras se assim essa for capaz, coloca limites que não privam o desenvolvimento criativo, pelo contrário, que podem até estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da autonomia. Assim, dizer para a criança que ela ainda não alcançou o que era necessário em determinada atividade faz com que essa criança também precise mudar de estratégia, mudar sua postura para chegar ao resultado.

‘Profe, você parece minha bisã: você é velha por fora e criança por dentro’ Isso não é lindo? O cabelo branco não tira minha alegria, minha espontaneidade, meu jeito de ser, e por isso que eu permaneço em sala de aula. Eu falei que com isso eu ganhei meu dia, minha semana, meus anos! Porque ele percebeu isso. Enquanto eu estiver refletindo isso, eu estarei marcando essas crianças. Ser bravo por bravo e permissivo ao mesmo tempo, mas que chato uma professora deixar fazer tudo! Eu acho muito chato! Você não põe limite, não mostra, não está educando, você está mostrando que ele pode fazer o que quiser. Tem que esperar. Quando eu falo, fico brava, é que eu quero que ele aprenda, que ele faça seu melhor. Uma coisa muito legal que eu trago do anjo, que eu faço, que eu digo pra eles que eu não aceito qualquer trabalho. Se eu sei que a criança tem capacidade de fazer o seu melhor, então ele retoma e vai fazer melhor. *‘Aqui nessa escola todo mundo pode fazer do seu jeito, mas do seu melhor jeito’* então vai lá e refaça (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Nesse sentido da aprendizagem de cada um, respeitando o percurso de cada um, a exigência de Denise é leve, é provocativa, é estimulante para as crianças, e não é vista como algo negativo por eles – isso fica nítido do carinho com que as crianças tratam Denise. Essa sua forma de conhecer a capacidade da criança e procurar desenvolver um ambiente saudável para que ela se esforce, pode ser entendido também pela ideia de zona de desenvolvimento proximal, já que conhece o que a criança já sabe e reconhece aquilo que já está em processo de (VYGOTSKY, 1998).

Muito engraçado quando eles vão desenhando o corpo humano, ele vai lá desenhar, aí ele não faz a boca, chego perto: mas como você vai fazer pra comer? É uma pergunta diferente, saber fazer a intervenção é tudo. A gente nem sempre acerta, as vezes você erra, mas a boa intenção, a boa intenção. Esse olhar é puro amor, puro amor (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Denise coloca também em sua entrevista que o seu trabalho é apenas uma das variáveis, e que depende necessariamente da família e da escola para poder alcançar seus objetivos com as crianças, ela se percebe como incompleta, como dependente do todo, principalmente aquelas com menor nível de desenvolvimento emocional. Sua postura diante dessas situações é muito aberta, expondo suas angústias e posturas a fim de que o outro participe, convidando opiniões de

terceiros. Denise suporta bem as críticas, as mudanças, e as diferentes personalidades. Demonstra aprender com as diferenças, característica necessária quando se convive com tantas crianças em desenvolvimento, tantas famílias, tantas professoras as vezes – ou muitas vezes -com crenças diferentes, são múltiplas culturas convivendo num mesmo espaço. Sua postura diante das crianças, do *não* doce e pedagógico, também se dá na sua relação com a escola e com as demais professoras. Denise cita que existe uma reunião semanal para trocas sobre as práticas de cada uma em sala de aula, e acredita que isso poderia ser melhor aproveitado, isso porque, para Denise, é imprescindível observar para aprender, e não apenas conversar sobre isso. É muito diferente acompanhar a prática do ouvir sobre a prática⁴⁵.

Eu chego numa reunião e acontece alguma coisa eu já vou falando o meu jeito, como eu sou, eu chego pra cada um se não gosto do que a pessoa falou. Isso é muito do anjo. As crianças fazem isso também. Então eu não sei agir diferente. Eu sou assim, sou no grupo clara e transparente, então as pessoas vão aprendendo a lidar. A gente tem tentado ajudar esse desencontros com as professoras novas com a ajuda da Teca, porém, uma vez por semana só. Talvez precisasse de mais tempo pra isso. As coisas vão fluindo (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Fato é que a paixão por ensinar é necessária – já apresentamos isso nos capítulos das professoras Roseclair e Patrícia. Uma professora apaixonada é aquela capaz de provocar *gula* por aprender em suas crianças, desejo por resolver problemas, de se desenvolver (ANTUNES, 2012). Só uma professora apaixonada enxerga, através do limite estratégico – passível de ser rompido ou até mesmo o limite que dá segurança para a liberdade – uma oportunidade para o desenvolvimento da criatividade.

Para esse desenvolvimento, uma estratégia de aprendizagem que Denise utiliza que nenhuma das outras três professoras utilizou enquanto foram observadas foi a lógica dos contrários. A lógica, que é muito forte na prática da

⁴⁵ Posso confirmar essa opinião, já que senti, durante os três anos de acompanhamento das professoras, que minhas observações pessoais são capazes de alcançar muito mais profundidade do que o simples relato de um voluntário em observação ou comentário da própria professora.

escola, normalmente é a lógica racional direta, mas Denise a inverte em vários momentos, de maneira autoral e muitíssimo necessário. Em determinadas atividades, ao invés de fazer a descrição do real para que as crianças descubram o que é – se é o ajudante do dia, um objeto da caixa-surpresa, por exemplo – ela faz a descrição dos contrários, dos opostos, por exemplo. Se é um menino, ela diz que é menina, se é alto, ela diz que é baixo. Fica evidente o ambiente desafiador que se instala na sala de aula quando a lógica exigida é a lógica dos contrários.

Exige atenção, raciocínio, não é a lógica pela lógica, você faz a criança refletir sobre aquilo que não é lógico. É um desafio muito grande, e com coisas muito simples. (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Percebendo que essa lógica contrária estimula o raciocínio lógico autoral da criança, também é na capacidade de desvendar a solução que se percebe também a *zona de desenvolvimento proximal* delas, sua capacidade lógica autônoma, independente. Mas Denise procura estimular também na forma direta, possibilitando escolhas para as crianças, dentro de determinados limites, o que exige também responsabilização por parte da criança diante de suas escolhas.

As vezes eu falo isso para os pais, eu digo: *Vamos começar a trabalhar a autonomia na organização do lanche!* Porque eles abrem as vezes o lanche aqui e dizem que não gostam daquilo que veio. É só pegar duas opções para ele e pedir ora ele escolher de manhã. Já está trabalhando autonomia, dando escolha, está fazendo com que ele se posicione, então vamos lá! Você não vai abrir o armário inteiro e pedir pra organizar. Você põe limite na escolha também, entre os que você pré-selecionou, qual deles ele quer? Dá autonomia, liberdade, mas com autoridade. É muito difícil ser mãe. E a gente tem sempre que buscar o equilíbrio. A gente enquanto educador, a exigência é maior. Toda vez que a gente faz e erra, a gente diz *puxa*, eu sei que não é assim, e vão tentando, e o pai que não é educador não tem essa visão, então a gente tem que falar disso. Falar como professor, trocar, porque ele está ali diariamente fazendo outras coisas. Cada um estudou para trabalhar no que trabalha, os pais *não estudaram* para serem pais (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Por falar eu autonomia, Denise, da mesma forma como Patrícia e Roseclair, se baseia no respeito, seja entre colegas, crianças ou o próprio espaço. No caso

de Denise, sua sala é compartilhada com uma professora que anteriormente não era do Colégio Anjo da Guarda, o que faz com que a organização em sala de aula tenha características diferentes daquelas que ela está habituada, mas ela utiliza esse fato como elemento de aprendizagem.

O exemplo acima que tange o respeito e a consciência de sua própria incompletude e a incompletude dos pais ao lidar com a criança, mostra o quão aberta ela se coloca para a aprendizagem, dela e do outro. Ela não presume em nenhum momento que os pais fazem errado, ela pontua que se fazem algo equivocado, é por desconhecimento, e é papel da escola e do professor fazer a intervenção necessária, mas sempre, sempre respeitando o lugar de cada um.

Uma guarda compartilhada no ambiente. Eu posso dizer, eu tenho todo esse ambiente aqui de manhã, meu, e eu entro na sala, explico para as crianças que é preciso **respeitar o espaço que não é deles**. Então apesar da gente abrir as portas, eu ter a chave, eu ensino que é preciso ter respeito. Eu falo muito de autonomia, eu acho que autonomia passa pelo respeito. Porque se você ensina a criança a respeitar a si próprio e os outros, gente, a autonomia flui. Acho que eles vão aprendendo esse respeito, a ter, eu posso fazer sozinho, mas opa, eu preciso respeitar o ambiente, tal espaço, o outro, e isso é muito bacana sabe. Eu amo educação infantil (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Denise aprende quando ensina as crianças, ela se percebe, se diagnostica, se colocando como incompleta, como um ser em constante desenvolvimento. A minha percepção diante de sua prática é que ao assumir a sua incompletude, sua prática fica mais leve, menos hierárquica e mais criativa. Tanto ela quanto as crianças se sentem livres para ousar, serem criativos, serem autônomos.

Temos que ser positivos e eu levo isso para a vida. Às vezes, você sai muito irritada? Sai. Com atitudes que você toma, que assim, os espaços que você pode usar, mas poxa, vamos, o professor do grande, isso é muito da educação infantil, o respeito pelos espaços, porque a gente aprendeu a respeitar os espaços, a Vera abria a sala de aula dela pra pegar as coisas, pegava respeitando, senão ela brigava. A gente aprendeu muito. Então quando eles vão crescendo, eles vão perdendo isso. (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Ao analisar a prática de Denise, vários aspectos mostram que o seu cuidado, que algumas vezes se assemelha à uma rigidez excessiva, nada mais é que um olhar voltado ao desenvolvimento global da criança, e a sua postura compromissada diante disso. Quando comento sobre a nova escola e a chegada de outras professoras, com outras culturas, ela explica um pouco a sua percepção de educação infantil, que vai de encontro com o entendimento holístico das aprendizagens da criança, e do seu desenvolvimento (ANTUNES, 2012). A sua referência é Vera e sua postura diante da observação do desenvolvimento das crianças. Mais uma vez, ganha-se destaque a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998) já que tanto Vera quanto Denise consideram como conhecimento apreendido aquilo que a criança faz sem auxílio, em suas atividades livres, no caso, durante o intervalo.

Considero importante demarcar o estereótipo que a educação infantil carrega para aqueles que a desconhecem, mesmo que sejam professores. Na educação infantil se brinca, e isso não significa que não se ensina, que não se aprende, inclusive a brincadeira é um valioso meio no qual a aprendizagem se dá, e por isso se faz tão complexa a educação infantil (ANTUNES, 2012; VYGOTSKY, 2012). Como Denise coloca, o professor/educador de educação infantil olha através – talvez professores de todos os níveis devessem – para enxergar o ser global. O que a criança quer dizer quando ela brinca de determinada maneira, ou desenha, ou se movimenta, ou se não quer falar, se não quer brincar? O olhar do adulto que educa uma criança está muito mais nos significados das ações do que na ação em si. E por isso essa fase é tão complexa. A observação está longe de qualquer literalidade que possa ser encontrada num ensino/aprendizagem voltados ao *conteudismo*. A avaliação nesse período da educação – e talvez

devêssemos encontrar esse princípio nos demais – deve passar pela individualidade da criança, sua cultura familiar, suas condicionantes emocionais e biológicas, ou seja, a partir desses elementos é possível avaliar suas aprendizagens de acordo com o seu próprio desenvolvimento, sem comparar uma criança com a outra, já que cada uma se constitui em seu próprio contexto, seu próprio sistema ideológico particular.

A gente não podia conversar no pátio, porque nosso olhar precisa estar ali pra criança, e quando você for sentar e fazer uma avaliação, você é capaz de falar sobre a criança? Se ele corre, se é capaz de interagir com outras crianças, no grupo...então é um olhar o tempo inteiro. Então vem a professora falar comigo durante o recreio, eu já falo que preciso olhar para as crianças. Porque a gente tem que ter esse olhar o tempo inteiro. E isso cansa muito. As vezes os professores lá de cima “nossa educação infantil é brincar!” Mas esse olhar que a gente precisa ter não é olhar só o literal, não é corrigir prova, mas esse olhar é que a gente tem que ter o tempo todo, e isso a gente aprendeu com a Vera. A Vera cobrava isso da gente. Apesar desse *ser brava* dela, a gente sabia que ela estava certa. Porque lá na frente quando você fosse atender um pai quisesse contar algo pra ele, você vai ter certeza do que falar tanto de dentro quanto de fora de sala de aula. Você fala de quando ele esta mais livre, da atitude dele em relação ao outro, ao espaço, então isso vem né. (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Esse cuidado fica muito claro quando Denise conta sobre uma experiência que teve no Colégio Anjo da Guarda, na sede antiga, no que tange crianças em etapas de desenvolvimento diferentes. Nesse contexto, fica ainda mais evidente a necessidade de pensarmos as avaliações de aprendizagem considerando não a comparação entre as crianças, mas o que cada uma é capaz de aprender com cada situação, afinal mesmo sendo a maioria de uma mesma classe, os sujeitos se fazem muito mais completos que essa condicionante macro (LAHIRE, 1997; SANTOS, 2005). O mais necessário ainda é perceber que o seu cuidado com a situação possibilitou que a própria família que, no início desconhecendo essa

prática, não concordava com a mistura entre faixas-etárias (níveis de desenvolvimento diferentes) mas que após a experiência passou a concordar com a proposta⁴⁶.

No meu último ano no anjo a turma era mista, e lembro de um pai que tinha ficado muito bravo. Ele dizia que não sabia qual era a vantagem da filha mais velha dele de 5 anos iria ter convivendo com um de 4. E a gente olha, vamos ver, e a Vera falou muito pra ele. E correu o ano. No final do ano ele foi na reunião de fechamento e pediu para dar o depoimento dele. Ele foi o contra, e o quanto a *sua* filha amadureceu e aprendeu estando com os mais novos. Então quando a gente escuta um depoimento de um pai desses a gente percebe que está no caminho certo (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

A criatividade de Denise está associada também à sua sensibilidade diante das demandas e das condicionantes, e isso não seria diferente no que se refere à quantidade de crianças em sala de aula. Para ela, é possível manter uma turma grande e uma turma pequena com a mesma disciplina, vai da prática da sua professora por traz da rotina. Por sua característica criativa ser transpassada pela lógica de maneira muito forte, a sua prática diária é reflexiva e atenta diante das demandas, buscando aceitar aquilo que não é possível mudar, mas propor ideias novas quando existe ambiente para tal. Diante disso, porém, não posso a acusar de não colocar resistência diante do novo, pelo contrário, a sua forma de resistência é a mais propositiva em relação às demais professoras, mas ainda assim existe.

⁴⁶ Vale ressaltar que o projeto político pedagógico da escola, oficialmente, não propunha a mistura de faixas-etárias em uma mesma turma como proposta pedagógica, mas que a partir dessas ocorrências devido às necessidades das famílias ou vagas nas turmas, passou a valorizar essas aprendizagens. Essas misturas entre diferentes idades aconteciam esporadicamente dos recreios ou em alguma atividade específica.

Esse ano estou com uma turma bem pequena. Sete alunos. Mas já trabalhei no ano com dezoito, então vai da prática do professor. Se você tiver essa consciência, mesmo que dê mais trabalho, porque mais crianças dão mais trabalho, e diariamente cobrar deles isso. A rotina no trabalho é fundamental, penso eu que a autonomia e o espaço interferem na rotina. Tem que conhecer os espaços, mostrar os lugares, deixá-los explorarem. Dá trabalho. Mais fácil pegar e guardar, mas trabalhando isso, depois flui. Se tiver a prática de trabalho de autonomia e rotina com os pequenos, a coisa flui. O que sete fazem, dezoito fazem, se cobrar. O professor precisa estar mais atento, a demanda é maior, mas flui. Digo isso porque já trabalhei dessa forma. Muito assim, tranquilo, guardava, mas eu cobrava. E a mãe, por exemplo, os pequenos, a mãe acha que a gente vai lá, abre mala, pega as coisa. Não, tem que devolver o livro tal dia. Quarta-feira. Precisa devolver o livro. Três não devolveram. Faz com sete, faz com dezoito. Eu pergunto se alguém tem livro para devolver e ele não fala, esse livro vai voltar pra casa (...) Isso faz com qualquer número (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Denise valoriza o espaço e a autonomia, e coloca como esses elementos colaboram um com o outro, simultaneamente. E nesse sentido, trago a ideia de estética da infância mais uma vez, considerando o equilíbrio entre os momentos de exploração, de experiência em contraponto com os momentos de organização, categorização. O balanço necessário entre esses dois pólos para que seja feito o aprendizado e que seja assim desenvolvida também a criatividade. Denise permite que as crianças explorem, conheçam o espaço para que elas possam, de forma autônoma, manipulá-lo, e é essa liberdade controlada que lhe permite administrar uma turma com sete da mesma forma que uma turma de dezoito. As crianças conhecem os momentos de liberdade e exploração, mas sabem que é preciso organizar e cuidar daquilo que está à disposição. Todas as professoras acompanhadas marcam claramente em suas falas que procuram agir em sua prática não pela maneira mais fácil, mas de maneira a desenvolver as crianças em sua plenitude, e isso muito conversa com a paixão pela educação infantil que têm.

A sua incompletude diante das crianças, sua postura doce, porém, firme, também pode ser encontrada em suas outras relações – como a sua relação com

o novo espaço da escola, a nova sede, o que demonstra que essa atitude proativa e em eterna construção fazem parte de sua essência como pessoa.

Então, no ano passado meu foco foi aprender. Eu tenho que aprender o tal do S.U.E.I. pra apresentar na reunião. Alguém me ensina? Fui atrás de uma coordenadora pra me ensinar. Esse ano além disso, da reunião, você vai ter que aprender a registrar as coisas porque a gente vai enviar para os pais (...) Está bom, mas vamos lá, mais uma tarefa. Eu até me coloco na posição do meu aluno, penso, imagine que a gente quer que eles façam as coisas, vai vai, mas cada um tem seu tempo. E eu tenho meu tempo. Então eu estou indo conforme aquilo. Eu não estou me estressando, não estou fazendo do tipo que reclama. Vem me cobrar eu digo olha, sábado e domingo eu sou da minha família, tenho casa, família, então eu ainda estou conseguindo me posicionar, não sei até quando isso vai. Mas eu tento. Não sei até quando isso vai. Mas eu digo que faço, mas na segunda-feira, por exemplo. Acho que a gente tem que fazer isso. A gente ganha pra isso, mas eu já faço muita coisa, e a demanda esta muito grande. E a gente vai se ajustando. Agora, se você quer trabalhar, quer continuar, tem que se ajustar! (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Dotada de um pensamento lógico transparente e honesto consigo mesma, Denise pouco demonstrou dificuldades para encarar tanto a fusão quanto o novo espaço, característica que de fato faz sentido considerando sua atitude de pessoa conscientemente incompleta e sempre aprendente. Para ela me transpareceu ser mais fácil demonstrar para aqueles que chegavam na escola⁴⁷ como se trabalhava no Anjo da Guarda, e como o Marista Anjo da Guarda poderia se beneficiar dessas práticas em prol da aprendizagem das crianças.

Eu falo que o novo e o belo são muito bons. Tudo aqui é novinho, bonito. Lembro que no início a gente ficou se preocupando que não poderia sujar a mesa, que teria que forrar a mesa, e aí a gente foi mostrando que é importante sujar a mesa, o nosso trabalho precisava disso, e as pessoas foram percebendo isso. Acho que a Teca teve um papel importante nisso, para ir mostrando nosso trabalho, dizendo que na educação infantil a gente precisa sujar a mesa, assim como faziam no anjo, e que não seria por isso que a gente iria deixar sujo e bagunçado (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

⁴⁷ Como a escola aumentou seu porte, além dos professores e funcionários que já eram do Colégio Anjo da Guarda, novos professores e funcionários precisaram ser contratados, com outras vivencia no caso.

Sua compreensão sobre a estética da infância, mesmo que Denise de fato seja mais incisiva com a organização e pensamento lógico, ainda assim, sua prática respeita essa necessidade da experiência estética das texturas, misturas e experimentações, mas ela, devido ao fato de ser transparente, é capaz de mostrar para os recém chegados que essa aparente bagunça é extremamente importante nessa etapa de aprendizado. Além desse equilíbrio entre as experiências, a transparência de Denise a permite perceber a importância de ela valorizar sua intuição, que nada mais é reflexo dessa experiência, e poder se posicionar diante de práticas com as quais ela não concorda (ANTUNES, 2012; MAY, 1975; OSTROWER, 2012).

É o que eu falo, o novo e o velho estão se misturando, algumas coisas eu falo que não faço de jeito nenhum, porque eu não acredito nisso. Então nessa história a troca te favorece, então espere, você sabe fazer, faz super bem, eu te ajudo. Mas tem coisas que a intuição diz que não é para fazer. A sua experiência diz isso, favorece, já sei que não vale a pena (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

O que muda um pouco entre uma escola e outra é a sua apropriação em relação ao espaço, que ainda está caminhando – como comparar a sua apropriação de um espaço durante vinte e três anos em relação à um que nem dois anos havia completado? Impossível. Mas apesar disso, Denise nitidamente se preparou para a mudança de forma proativa, já que intuía que muitas coisas iriam faltar, e que seria necessário levar tudo aquilo que pudesse aproveitar. Então levou muitas sucatas, potes, retalhos, e levou, principalmente, sua proatividade criativa em solucionar problemas. Mesmo em situações estressantes ela demonstra que estava tudo bem, tudo sob controle, já que mudanças são assim.

(...) a gente só percebe que esqueceu algo depois que de fato esqueceu, senão não teria esquecido, não é mesmo? (Denise em conversa durante a última observação que fiz, 2019)

Esse novo espaço, para ela, traz diversos desafios, mas que aos poucos são vencidos: falta de mobiliário, de espaço para isso ou aquilo, problemas térmicos, já que quando faz calor o espaço fica extremamente quente e, no

inverno, extremamente frio. Sua postura positiva e criativa a permitiram encarar a mudança dessa maneira. Ela não cita esses problemas com a mesma insistência que as demais professoras, principalmente a professora Suzi, mas é preciso pontuar que Denise está em uma sala que não apresenta tantos problemas físicos quanto à sala dessa outra professora, por exemplo, o que de fato vai mudar a sua percepção diante da nova escola. Na percepção de Denise, nada estaria pronto com a mudança, com certeza coisas seriam esquecidas, coisas importantes. Ela sabiamente coloca que a gestão mudou, que uma escola que antes era familiar, com a qual os problemas eram resolvidos na hora do cafezinho, hoje precisam de protocolo, já que o controle é maior, hoje a escola é uma empresa, e tudo bem. Talvez Denise tenha realmente vivido esse luto de forma plena durante o último ano na escola antiga, a permitindo compreender a nova realidade com mais facilidade.

Denise fala sobre a sua aceitação diante da incompletude também do novo sistema, bem como daqueles que precisarão de adaptar a ele. Ela coloca que se a mudança tivesse sido feita de outra maneira, os processos projetuais, as escolhas fossem expostas de forma mais democrática, talvez alguns problemas não estivessem acontecendo, mas também reconhece que talvez outros que não acontecerem pudessem ter acontecido. São escolhas, posturas que apenas depois de tomadas podemos avaliar se foram positivas ou não. Com isso posto, para além do espaço, Denise procura manter a memória do Anjo da Guarda em sua prática.

Dá muito mais trabalho ficar estimulando a pessoa a pensar, muito mais, esperar que ela conte, pense, e aí eles vão e voltam, aí é dez, a criança fala oito, e você não conta a resposta, você questiona se ela tem certeza. Conta de novo. Espera. Mas isso é aprendizagem pra mim. É do anjo: lógica, raciocínio, conseguir se organizar mentalmente, e de tudo você tira (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Então, independente do espaço que Denise dispõe, ela constrói um ambiente que dá lugar à aprendizagem provocativa, argumentativa, que estimula o pensamento crítico e o raciocínio lógico. E isso ela leva para a prática dela

diante das crianças, mas também para a sua relação com o novo espaço e a nova gestão.

Essa sua lógica diante da vida e de seus desafios é transmutada para sua prática, a partir da análise crítica de situações reais ou abstratas, já que para Denise, quase qualquer situação do cotidiano pode ser transformada num jogo.

Trazer para a realidade, fazer com que eles pensem. Ontem fui fazer um bolo de cenoura, pensando num raciocínio. Pro cara que está lá em cima, não imagina que aqui na EI a gente faz trabalhando com a matemática. Eu vou lá e pergunto quantos ovos a gente usa, *e se a professora fosse fazer dois bolos, quantos ovos?* E na hora a Bianca – que é avião, é mais velha, mas avião – na hora: *SEIS!* e a outra falou quatro, e a gente vai discutindo, pegamos o material concreto para que eles analisem quantos vão para um bolo, e depois para dois. *Quanto eu preciso?* E vamos representando, fazendo estimativa. Ontem eles tinham que fazer sequência com ovinhos, dei seis. *Quantos vocês têm? E se a gente juntasse todos, quantos vocês acham que íamos ter?* A Bianca foi contando e disse a estimativa. E eu anoto. Então a estimativa não é necessariamente acertar, mas se aproximar no número. Isso é o tempo todo (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Essa sua admiração pelo potencial do jogo em ensinar à criança sobre regras, controle x descontrole, saber ganhar e saber perder, mas também sobre linguagem, matemática, lógica, são compartilhadas e inspiradas por Vera, quem desenvolvia na escola antiga jogos diversos a partir de sucatas, sobras, sempre inspirada também em múltiplas culturas, e isso as aproxima, isso faz com que a prática de Denise tenha um lugar especial na concepção de escola de Vera. O lugar que a criatividade encontra em Denise também é o lugar da memória.

Ela sabe que eu sou uma pessoa que ama jogo, até hoje ela vem com a cuidadora, mesmo de cadeira de rodas e dá pra quem o jogo? Pra mim! As peças, as coisas, a construção. Essa é a professora do Jogo! Ela sabe. Quando ela estava melhor, vinha de motorista, perguntava lá na frente da professora Denise, porque ela queria me entregar o Jogo. *Dona vera mandou pra você.* (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Ou seja, a própria gestão de Vera fazia com que as relações fossem emocionalmente saudáveis até mesmo entre gestão e professoras, e talvez por essa relação, as professoras que encontrassem lugar nessa prática podiam se

desenvolver a partir de sua própria personalidade, bem como se sentiam mais à vontade na relação com as crianças e suas famílias. O carinho e o cuidado de Vera davam a ela permissão para também dizer o que concordava ou não em relação à prática dessas professoras.

O processo de alfabetização numérica das crianças também gira em em torno do cotidiano, como no caso da tabela de frutas que é preenchida todos os dias. Lembrando que uma das marcas da prática de Denise é o pensamento lógico matemático a partir do cotidiano, mas também de jogos. A partir dessa prática cotidiana as crianças constroem um diário das frutas que gera no final do mês uma memória alimentar que permite relacionar preferências entre eles, quem traz mais qual fruta, qual fruta é a preferida da turma, as cores, texturas e principalmente a quantificar as mesmas. Abaixo o registro fotográfico de uma das crianças desenhando no diário qual fruta ele trouxe, bem como um mês completamente registrado na foto da direita.



Figura 69 - Registro no diário de frutas
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2018)

A dinâmica do jogo aparece tanto em atividades dirigidas quanto no incentivo à exploração espacial que a professora faz, como também no desenvolvimento autonomia nas crianças para com sua relação com esse espaço. Esse processo foi observado durante a utilização do livro de *Labirintos*. Ficou perceptível a relação de continuidade entre a exploração tátil, real da sala de aula que a professora estimula em sala de aula com a atividade do labirinto, se mostrando uma estratégia pedagógica previamente estruturada e planejada de

forma horizontal na semana: o primeiro momento é o estímulo à exploração do próprio espaço da sala de aula, dos espaços para guardar materiais e ferramentas, a fim de que as crianças encontrassem materiais que estavam perdidos; num segundo momento a atividade de labirintos no livro é proposta, com o auxílio da professora na solução no caso de existir necessidade; esse livro de labirintos posteriormente é enviado para casa para que fizessem alguns exercícios de labirinto como tarefa de casa; e posteriormente, no dia seguinte, essa atividade é corrigida pela professora, que dá devolutiva para as crianças sobre as soluções e sugere como atividade dirigida nesse último momento, para que as crianças solucionassem mais labirintos.

Me parece importante o fato de existir comentário sobre necessidade de ajuda de um adulto apenas no primeiro momento, e apenas para crianças com dificuldade. Percebi aí o cuidado com a zona de desenvolvimento proximal da criança que ainda não consegue resolver a atividade sozinha, e precisa de auxílio para tal. Poder relacionar a ideia de sair do contexto real – a própria escola e sala de aula como labirinto – e poder encaminhar para atividades abstratas, como no caso desse livro de labirintos é extremamente relevante para o desenvolvimento da criatividade, do percurso entre pensamento a partir do real até o abstrato. É relevante também que a criança leve esse mesmo livro para casa e que tenha a oportunidade para fazer mais labirintos, e como em sala de aula, perceber que pode fazer sozinha ou pedir ajuda de alguém em casa. Mais importante ainda é a professora corrigir e dar a devolutiva da atividade para a criança, e oportunizar que mais uma vez ela possa desenvolver o raciocínio lógico e a coordenação motora fina com a atividade.



Figura 70 - Atividade do Labirinto
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2018)

As crianças são incentivadas a conversar, como é perceptível na imagem anterior, trocar entre elas para que consigam resolver os labirintos, e como algumas se projetam para a atividade com muita concentração e outras tendem a observar o que a outra criança faz, esquecendo o seu próprio labirinto. Fico curiosa para saber se as crianças que gostam mais dessa atividade – de solução de percursos num labirinto – são as mesmas crianças que gostam de explorar o espaço, que o dominam e por conta disso acabam sendo mais autônomas no dia-a-dia. No momento não cabe tal discussão, mas considero necessário pontuar aqui essa possível pesquisa futura. Nesse sentido me parece que ao mesmo tempo que Denise incentiva a exploração do espaço pelas crianças, ela mesma está se reconhecendo nele. Ao passo que muitas professoras demoraram para se sentir confortáveis para modificar, Denise partiu para a apropriação sem muita dificuldade. Além da ausência de cupins nos armários novos, algo que faz Denise sorrir é a presença do projetor em cada sala de aula. Para ela, essa foi um dos maiores ganhos com a escola nova.

Fantástico! No início a gente não usava lá, e eu achava que não ia usar, mas ajuda muito. Acho que a tecnologia em sala de aula está favorecendo. Porque você faz uma descoberta, achamos uma minhoca esses dias no pátio. Foi voltar pra sala de aula e já fomos pesquisar sobre ela. Imagens de minhoca, discute, fantástico. A pesquisa ganhou bastante, fundamentalmente a pesquisa. Porque a gente não usa para ouvir história, muito pouco. Eu particularmente. Eles gostam. Mas eu digo para eles assistirem na casa deles (ENTREVISTA COM DENISE, 2019).

Em seu relato a tecnologia veio servir ao currículo do Anjo da Guarda e a sua prática, potencializando as descobertas das crianças. Isso foi citado por todas as outras professoras com o mesmo entusiasmo, mas Denise foi a única que havia se mostrado cética quanto ao seu uso, mas que acabou se rendendo à facilidade da pesquisa por esse meio. Cabe lembrar que o projeto político pedagógico principalmente do novo Marista Anjo da Guarda bebe na fonte de Reggio Emilia, onde a prática da exploração e pesquisa são estruturantes, além de diversos elementos já presentes na escola, tanto do ponto de vista espacial, de mobiliário e curricular. A presença dessa ferramenta veio então auxiliar nesse aspecto, mas cabe aqui uma interrogação: será que de fato todas as professoras estão preparadas para lidar de forma adequada com essa tecnologia?

A própria Denise, que em entrevista comentou que não utilizava o projetor para outros fins, apenas para a pesquisa e chamada⁴⁸, durante a observação na sede nova se utilizou dessa ferramenta quatro vezes.

Mas o necessário de Denise é o *COMO* e o *PORQUÊ* ela se utilizou. Num dos momentos a professora se utilizou do projetor num dia em que estavam organizando a peça de teatro da primavera das crianças, então a professora usara a ferramenta como estratégia para dar conta de acalmar as crianças após o recreio e terminar de corrigir algumas tarefas que estavam pendentes; em outro momento a professora também utilizou o celular⁴⁹, mas para mostrar para as crianças o filme do teatro, após ele ter sido apresentado; o projetor também é

⁴⁸ Ela relata que vez ou outra abre a chamada no projetor para que as crianças brinquem de adivinhar os nomes, ou dependendo da faixa-etária que busquem identificar letras, etc.

⁴⁹ Entendo que a professora tenha usado o celular e não o projetor por simples desconhecimento em relação à tecnologia (abrir o vídeo do celular no computador), mas isso não foi comentado nem por ela nem por Raphaella. Não entramos nesses detalhes.

utilizado quando ela aproveita para reunir as crianças e conversar sobre aquilo que elas haviam feito até então no semestre, mostrando fotos do dia-a-dia das crianças; em um momento, após o intervalo no dia da reunião com os pais, quando as crianças assistiram um filme na internet enquanto a professora organizava a sala da reunião; e o último momento foi a apresentação de um filme também da internet que foi feito num momento de relaxamento com outra turma (do Infantil 4).

Ou seja, dentre os onze dias observados da professora Denise na escola nova, em cinco ela se utilizou da tecnologia, mas de forma sábia, é preciso demarcar. Desses cinco, dois momentos geravam interação entre a professora e as crianças, provocando perguntas e respostas e pensamento crítico – no caso do filme do teatro e do material da reunião, mostrando para as crianças aquilo que elas aprenderam e produziram até então. Nos outros três casos – todos filmes na internet – cabe o questionamento: será que eram contextualizados dentro das práticas da escola? Será que existiu essa preocupação? Apenas um desses momentos foi fotografado e, no caso, fica evidente que era um vídeo sobre bactérias, algo necessário já que estimula a higiene, assunto sempre presente na sala de aula dos pequenos, seja para escovar dentes, tomar banho, lavar as mãos para comer ou após brincar na área externa. Ou seja, o filme estava contextualizado nas práticas cotidianas das crianças. Dependendo do seu uso, a tecnologia então, pode ou não, colaborar com o raciocínio, o desenvolvimento da memória e da criatividade.

Nas figuras a seguir é possível perceber também que mesmo nos momentos de filme a disposição e a proposta de apropriação do espaço são diferentes, porque são atividades diferentes, apesar de semelhantes. Na primeira imagem a intenção da professora é que as crianças se percebam no vídeo, que estejam mais concentradas, a fim de poderem também conversar sobre aquilo que está sendo transmitido. Ou seja, as crianças foram organizadas em linha, sentadas nas suas cadeiras, sugerindo esse momento de concentração e atenção.



Figura 71 - Apresentação para as crianças do vídeo sobre as atividades feitas por elas.
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2018)

Já na segunda imagem as crianças estão dispostas na minhoca do relaxamento, utilizado sempre após o término do recreio, para que as crianças se acalmem. Esse mobiliário de relaxamento também constitui um *LUGAR* para relaxar, previamente estabelecido no imaginário das crianças. Então, apesar de ser passado naquele momento um vídeo que trata de um assunto importante, como as bactérias, existe também um incentivo ao descanso, relaxamento, para que depois as crianças voltem às suas atividades da rotina. Cabe lembrar que sempre após o recreio as crianças se encaminham para a minhoca, seja para escutarem uma história, lerem um livro coletivamente, cantarem uma música, conversarem sobre algum assunto necessário, ou até mesmo, nesse caso, assistirem um vídeo.



Figura 72 - Vídeo sobre bactérias
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2018)

Ou seja, o projetor se coloca como uma das várias possibilidades existentes, ficando em pé de igualdade com as demais. Nos outros momentos não foi fotografado o que era passado no projetor, porém, considerando o contexto da prática observada, entendo que esse cuidado não seja um problema para Denise. Agora, reitero, será que todo professor está preparado para administrar esse tipo de ferramenta em sala de aula?

Da mesma forma que Denise trabalha com sabedoria e criatividade o uso de ferramentas digitais, age com cuidado também ao apresentar as atividades para as crianças, focando diversas vezes na vivência do momento, trabalhando a ansiedade. Isso vem de uma cultura do brinquedo pronto, que não faz a criança esperar, e que acaba estimulando o imediatismo. A prática de Denise vem na contramão dessa cultura, elaborando atividades subdivididas em várias etapas, sendo que em muitas delas ela não conta o objetivo final, para que as crianças possam aproveitar com calma e sem ansiedade cada uma das fases. Esse cuidado desenvolve a sensibilidade da criança diante de cada uma delas.

Tanto Roseclair quanto Patrícia também trabalham dessa maneira – subdividindo as atividades passíveis de serem assim organizadas, a fim de estimular a memória, por exemplo, além de trabalhar a ansiedade. Porém, Denise

fala sobre isso mais claramente e conscientemente relaciona essa atitude com a cultura vigente do imediatismo. Vale lembrar que Denise atuava no Infantil 5 com crianças de, em média, cinco anos, enquanto Patrícia e Roseclair estavam no Infantil 4, com crianças de, em média, quatro anos.

A sua dinâmica em torno da leitura também é atenta e criativa: sempre que lê um livro para as crianças, procura relacionar a sua temática ao cotidiano. Numa das situações observadas ela havia escolhido a história do Javali Fedorento, que contava a história de um Javali que não tomava banho. Nesse contexto, Denise tratou com as crianças a temática contextualizando no cotidiano delas: perguntou quem gostava de tomar banho, e a partir disso, trabalhou a necessidade de se tomar banho – socialmente e fisicamente, a ideia de higiene. Outro momento acompanhado ela trabalhou a história do menino que não gostava de fazer cocô, e da mesma forma como utilizou a história do Javali, contextualizou no cotidiano das crianças essa história, investigando e discutindo: *Quando vocês querem fazer cocô, como é? Pede pra alguém? Segura? Faz em qualquer lugar?* Assim ela trabalha o socioemocional, a própria estrutura biológica da criança bem como a psicológica, que comprovadamente (GRANT&GRANT, 2013) pode estar relacionado à uma possível diarreia ou constipação. No exemplo de sua apropriação diante dos momentos de leitura, fica perceptível a lógica que atravessa a sua criatividade.

Apesar de Denise constantemente organizar as atividades de forma lógica e objetiva, ela também considera a atividade livre, assim como Patrícia e Roseclair o momento de maior relevância para a avaliação do desenvolvimento da criança, e mesmo nessas situações ficou perceptível o efeito da responsabilização que ela promove no seu ambiente de aprendizagem em sala de aula. As crianças não gostam quando a outra turma desorganiza a sala, bem como a autonomia no momento da limpeza é muito constante. Se a professora não tivesse a cultura da responsabilização das crianças diante do cuidado com o espaço, além de condicionar determinados desejos e pedidos delas à responsabilidade, dificilmente essas atitudes seriam tão naturais. Como a própria professora Denise se qualifica, ela exige porque acredita na capacidade de aprendizagem das crianças, então ela cobra responsabilidade. Além disso, se utiliza de situações inusitadas para

desenvolver essa aprendizagem, como num momento que as crianças não sabem de quem é quem os casacos e a professora não ajuda, mas sugere que tentem ler os nomes das etiquetas.

Responsabilidade e respeito diante de si, dos outros e do espaço. Ao final das atividades é comum perceber as crianças organizando e limpando o espaço, muitas vezes sem a própria professora dar o comando. Mas mesmo permitindo autonomia a figura da professora é um elemento importante e mediador para que fique claro o limite dessa autonomia diante da rotina. A ergonomia de sala de aula também promove esses momentos, já que são adaptados para a altura das crianças, o que colabora com o incentivo à autonomia. Vale ressaltar, apesar disso, que não basta que o mobiliário seja adaptado, já que em situações na própria escola, em espaços não tão facilmente acessíveis para as crianças, essas criam estratégias para alcançar os objetos – como subindo em alguma cadeira ou banco. Ou seja, a cultura da autonomia se beneficia de um espaço adaptado, mas precisa, antes disso, que o professor estimule essa independência da criança em sua prática⁵⁰.

O grau de importância do ambiente de sala de aula para o desenvolvimento da criatividade pode ser observado na prática de Denise, mais do que aquilo que ela não pode controlar diretamente, como o espaço controlado ou o próprio clima do ambiente externo. Em algumas observações das voluntárias foi colocado que o clima externo seria um elemento chave na conduta das crianças na escola, para o ambiente que se constitui, mais do que a composição do espaço em si, o que se torna bastante necessário. Nos dias frios e chuvosos as crianças ficavam mais recolhidas, menos ativas, enquanto dias quentes e/ou de sol mais expansivas, mais animadas.

⁵⁰ Lembrando também que autonomia não está relacionado apenas ao movimento, a execução de tarefas, mas a autonomia de pensamento, de reflexão.

acompanhamento RAPHÁ	CLIMA EXTERNO	AMBIENTE	FATO VARIÁVEL
SEGUNDA	FRIO e NUBLADO	CALMO	Quando o sol aparece as crianças pedem para sair de sala de aula
TERÇA	QUENTE e NUBLADO	AGITADO	Ansiedade por conta do teatro Presença dos pais
QUARTA	FRIO e NUBLADO	ANIMADO	Dia do teatro
QUINTA	QUENTE e ENSOLARADO	CALMO e FELIZ	Dia seguinte ao teatro
SEXTA	<i>sem registro de acompanhamento</i>		

Tabela 6 - Acompanhamento de Jeanne, o clima e o ambiente
 FONTE: A AUTORA (2020)

Talvez exista de fato alguma relação entre os dois fatores – clima externo e ambiente de sala de aula – mas não poderíamos associar somente a fatores externos a forma como as crianças se comportam no dia. Na tabela apresentada a pouco compilei a percepção da voluntária em relação à energia das crianças, esse ambiente de sala de aula que ela percebeu, e o clima externo daquele dia, mas associei à essa relação um fator variável na rotina que possa ter interferido no clima interno da sala de aula, que encontrei em seu próprio relato, mas que ela de fato não relacionou diretamente. Na segunda-feira o elemento que muda o ambiente da sala de aula, ou seja, a energia das crianças, é o fato do sol ter saído após uma manhã nublada e fria, quando as crianças pedem para brincar na área externa da escola. Talvez essa autonomia das crianças em pedir isso para a professora tenha feito com que ela passasse a observar mais o clima e a energia das crianças. Na terça-feira o clima externo estava quente, porém, nublado, e ela comenta que as crianças estavam agitadas. Todavia, ela não relaciona o fato de ser o dia que antecede o teatro das crianças, que existia toda uma preparação para tal, e que talvez esse fato variável pudesse e com certeza interferiu na agitação maior das crianças. Lembrando que para a criança pequena, a rotina é um elemento calmante e tranquilizante, e sempre que algo fora da rotina aconteça, isso poderá ser motivo para alteração de conduta dessa criança (ANTUNES, 2012; VEIGA, 2013). Já na quarta-feira foi o dia do esperado teatro. Os pais foram para a escola assistir, as crianças se fantasiaram, a rotina foi ainda mais desconstruída para que esse momento fosse possível. Todos esses elementos não foram necessariamente relacionados com o ambiente mais animado da turma

em relação à peça e, inclusive, o clima estava frio e nublado. Ou seja, apesar de ser um fator importante para a rotina da escola, não é o clima externo, meteorológico que define o comportamento das crianças, mas o ambiente instaurado nessas relações. Tanto é que na quinta-feira, um dia após o teatro, as crianças estão calmas do ponto de vista energético, mas muito felizes e satisfeitas com o teatro. O clima está quente e ensolarado. Pela lógica exposta preliminarmente, as crianças ainda estariam agitadas por conta do clima, mas isso não se dá de fato. Algo necessário é que a rotina já se estabelece novamente nesse dia, apesar do tema do teatro ainda estar presente em sala de aula, já que a professora usa essa experiência como elemento de base para atividades da rotina, como no momento da minhoca e em atividades dirigidas.

Durante esse momento após o teatro o pensamento crítico é incentivado, bem como a expressão das opiniões individuais. A professora pede a opinião das crianças em relação ao que mais gostaram do teatro, de forma livre, e aparecem assim os sistemas ideológicos de cada uma delas. Algumas crianças dizem que foi a organização da sala e, o que poderia ser taxado de peculiar, na verdade nada mais é do que a expressão dos gostos pessoais sem censura, sem medo de parecer esquisito ou errado, algo necessário a ser incentivado na infância, momento que a criança sozinha não constrói de fato seus critérios para definir o que é estranho, peculiar ou fora do padrão, ela simplesmente sente algo, a partir da sua sensibilidade, sua experiência. Quem qualifica como estranho é aquele adulto que a cuida e/ou educa, já que está imerso numa cultura específica que normaliza ao mesmo tempo que estranha determinadas opiniões ou ações (ANTUNES, 2012; OSTROWER, 2012; THOMPSON, 1981; VYGOTSKY, 1998).

O professor conscientemente imbuído em desenvolver a criatividade de uma criança precisa estar atento à cultura vigente, bem como entender que não precisa *podar* a criança quando essa apresenta um pensamento divergente do grupo, pelo contrário, ela pode utilizar esse momento para incentivar o pensamento crítico na turma. Inclusive, após assistir o vídeo do teatro, a professora indicou como atividade dirigida que as crianças desenhassem aquilo que mais gostaram na atividade do teatro. Ou seja, a professora procura utilizar

múltiplas linguagens para elaborar as aprendizagens a partir do teatro, muito mais amplo do que a peça em si.

Na tabela a seguir organizo algumas das várias aprendizagens que pude extrair a partir do acompanhamento do processo em torno do teatro.

O TEATRO

e suas múltiplas aprendizagens

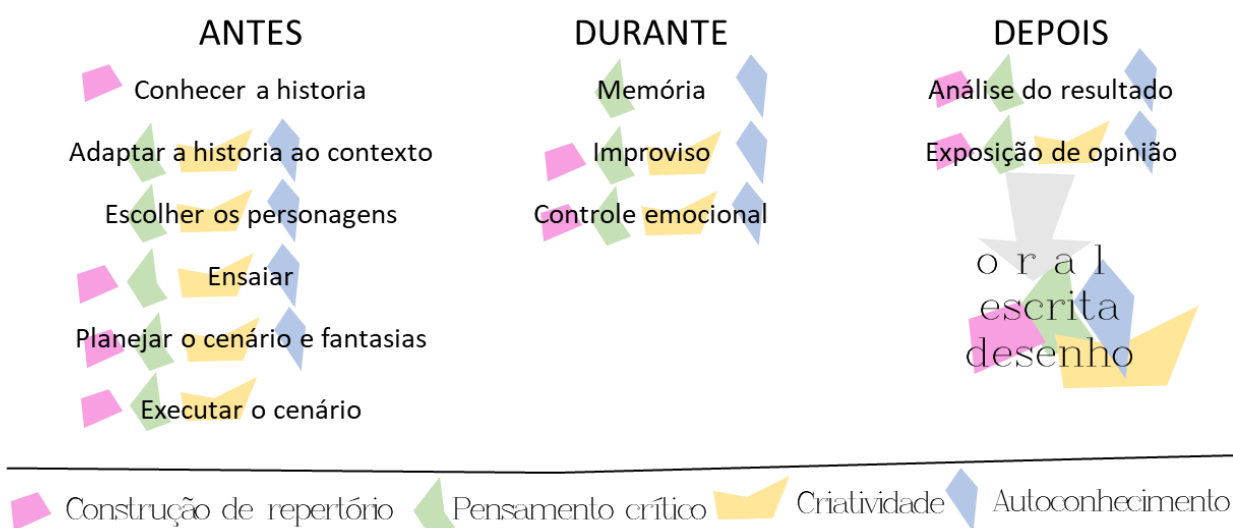


Figura 73 - O teatro e suas múltiplas aprendizagens
 FONTE: A AUTORA (2020)

Como é possível constatar a partir do mapeamento de aprendizagens concebido e apresentado na tabela, mais do que a apresentação da peça em si, o planejamento da peça bem como a análise dos resultados da mesma são momentos importantíssimos para a aprendizagem.

É importante iniciar comentando que a escolha da história não é feita pela professora ou pela escola, mas o tema sim. A partir da seleção do tema, é possível que a história seja escolhida pelas crianças da turma. Nesse sentido elas tem oportunidade de revisar as histórias que conhecem, ou conhecer novas, a fim de que escolham a preferida. Quando uma criança conhece a história sobre a qual ela irá encenar, ela se mostra muito mais atenta, porque existe um objetivo por traz daquela escuta, que não *somente* um momento de prazer e descanso. Ou

seja, é um momento de construção de repertório riquíssimo, e só essa construção bem-feita irá dar subsídios para que seja adaptada essa história ao contexto da turma, da escola. Repertório esse que alimenta seu potencial criativo.

Durante a minha observação ainda na escola antiga eu acompanhei esse momento de adaptação da história bem como escolha dos personagens para cada criança em uma turma de infantil 5, regida pela professora Suzimara. Esse processo é riquíssimo já que ele acontece após algumas leituras e releituras da história, para que todos estejam íntimos da mesma para que seja aberta a discussão: *Será que temos o mesmo número de crianças e de personagens? Será que algum novo personagem pode ser adicionado? Ou removido da história?* Só nessa discussão já entram o desenvolvimento do poder de argumentação, o português, a lógica matemática, a associação entre as personalidades e características físicas dos personagens e das crianças, e elas são as protagonistas dessa exploração. Além disso a brincadeira é muito constante, além da própria pesquisa. As crianças imitam os animais da história – como nos casos observados – e desenharam os animais que escolheram encenar. Muitos que não lembram como são os animais utilizam a pesquisa em livros ou internet, ou também no próprio livro da história. A pesquisa é livre.

Depois da adaptação da história e escolha dos personagens, as crianças ensaiam. Não muitas vezes, mas ensaiam em alguns dias durante a hora da leitura. A professora narra a história, e cada um em seu momento vai fazendo as suas falas. É notável como as próprias crianças, com auxílio da professora, já indicam que personagens com mais falas precisam ser interpretados pelas crianças com maior desenvoltura, mas aquelas mais tímidas, mesmo assim, de vez em quando aparecem em papéis que exigem desenvoltura, mas isso depende muito do desejo da criança que se mostra desafiada pela situação, depende muito da sua zona de desenvolvimento proximal.

Depois de ensaiada a peça algumas vezes, a professora começa a falar sobre o cenário e sobre as fantasias de cada um. A própria escola possui um espaço destinado à armazenagem de fantasias, já que essa prática é cultural desde a Escola Anjo da Guarda e isso permanece no Colégio Marista Anjo da

Guarda. Abaixo seguem duas imagens⁵¹ desse ambiente, o qual as crianças adoram explorar.



Figura 74 - Visita à sala das Fantasias
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2019)

A partir da visita as crianças passam a analisar se o que está disponível para eles usarem é o suficiente para a apresentação da peça deles, provocando a partir desse repertório pensamento crítico e criatividade para solucionar algum possível problema, além do autoconhecimento em torno do custo que determinado personagem pode ser positivo ou não para a criança interpretar. Algumas crianças se assustam com a fantasia do seu personagem, ou trocam de personagem após essa visita – as vezes se sente mais à vontade usando outra roupa que não a do seu personagem inicial. Não é obrigatório que a criança mantenha o seu personagem inicial, o importante é que ela desenvolva a atividade com desejo e entusiasmo, então os sistemas ideológicos das crianças são extremamente respeitados.

A partir dessa exploração é hora de verificar também a disponibilidade de matérias existentes na escola para a confecção do cenário, explorar as sucatas que já existem na escola, ou até mesmo planejar novos materiais que possam ser necessários de trazer de casa para colaborar. Esse planejamento bem como a execução são feitos pelas crianças, sendo papel do professor apenas finalizar caso o tempo esteja curto para tal – o que normalmente acontece.

⁵¹ Devido ao processo de elaboração da peça de teatro ser longo, foi a outra voluntária, a Nicoli, que estava observando Denise quando essa fez a visita do espaço de fantasias.

Apesar dessa participação ativa do adulto nessa confecção, a composição de fotos apresentada em seguida demonstra que é presente a estética das próprias crianças que, apesar de terem elaborado elementos desse cenário em atividades dirigidas, com objetivos específicos, puderam também trabalhar os materiais de acordo com sua noção estética: as bananas são todas da mesma cor, porém, foram amassadas em papel de forma diferente e sua pintura é desigual; a folhagem também não remete à um modelo específico, sendo algumas longas e finas, outras muito mais largas, mais onduladas ou mais retas, o que dá a sensação de múltiplas personalidades, múltiplos sujeitos construindo esse trabalho coletivamente; as duas árvores menores, que não são tridimensionais, coladas na parede nitidamente foram construídas pelas crianças, já que seu desenho é sem perspectiva geométrica (OSTROWER, 2012); por fim as flores que, apesar de todas estarem num mesmo formato, sua composição de cores varia bastante. Ou seja, o momento de elaboração desse cenário possibilita construção de repertório de materiais e aprendizagens a partir do que o outro faz, então também existe pensamento crítico, criatividade e autoconhecimento em torno dessa atividade específica: *Ficou bom? Não ficou? O que pode melhorar? Olha como ficou bacana o do meu colega!* Seria muito diferente a composição se as professoras estivessem controlando as escolhas e ações das crianças: provavelmente as bananas seriam iguais – talvez não, por termos a professora Roseclair formada em artes -; as folhas seriam muito mais homogêneas ou seguiriam uma norma estética mais adulta, mais cartesiana, provavelmente; as árvores planas provavelmente seriam mais proporcionais e não tão heterogêneas entre si – e não como está colocado, uma árvore de copa arredondada e outra uma araucária em perspectiva egípcia (OSTROWER, 2012); e as flores provavelmente seriam todas de uma mesma touceira, ou seja, seriam iguais ou ao menos suas cores seriam compostas de uma forma mais lógica e menos aleatória como no caso apresentado.

AS PARTES



CONFECCIONADAS
PELAS



CRIANÇAS



Figura 75 - O cenário do Teatro
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2018)

Enfim, existe lugar de destaque nesse cenário para a estética da infância, que congratula não o resultado plástico em si, mas o processo de confecção, a experiência do planejamento e execução, o desenvolvimento autoral das crianças.

Durante a peça, as crianças exercitam sua memória e apropriação da história, já que após tantas atividades em torno de uma mesma temática, é chegada a hora de expor suas falas e personagens para o público, e não apenas para sua professora e colegas de sala. Pensamento crítico e autoconhecimento são necessários, já que a criança precisa ser rápida na fala, e precisa estar atenta aos momentos nos quais ela participa e nos quais o outro participa ativamente. Reconhecer momentos de silêncio e de fala é necessário. O autoconhecimento também é importante, já que em frente aos pais o controle emocional numa peça é ainda mais desafiador. *Mas e se eu esquecer minha fala?* É necessário que a criança aprenda a improvisar, ou ela mesma, ou que outra criança mais

desenvolvida nesse quesito, possa interferir na peça para ajudar o colega a sair dessa *saia justa*. E isso de fato acontece. O controle emocional que uma criança desenvolve para a apresentação de uma peça de teatro é visível: ela precisa se autoconhecer para estar ali, ela precisa de repertório, precisa de pensamento crítico para resolver rapidamente como agir em alguma situação diferente da planejada e precisa de criatividade para elaborar essas situações inusitadas. Então o ambiente criado precisa autorizar o erro para que a criança tenha coragem suficiente para estar ali.

Quando a peça termina, as crianças vão embora com seus pais e o cenário é desmontado, a impressão que se tem pelo leigo – será? - é que a atividade teria finalizado ali. Mas não. Uma professora atenta e cuidadosa e criativa sabe que é preciso discutir os resultados, captar as impressões das crianças, elaborar as aprendizagens. Além do reconhecimento da colaboração de Verinha, quem ajudou no processo de execução, bem como o fato das crianças dizerem o que mais gostaram nessa atividade, a professora explora além da linguagem oral para entender esses resultados, já que nem tudo pode ser dito ou se consegue dizer em palavras, principalmente pela criança pequena que se utiliza e muito da linguagem do desenho (ANTUNES, 2012; VYGOTSKY, 2012).

Mais uma vez é importante pontuar a expectativa do adulto em relação ao que ele acha que a criança vai preferir e o que de fato ela prefere dentro de todo o contexto, e como a experiência autoral da criança marca a sua memória, como ela deixa marcas na identidade do sujeito. A repetição da limpeza, da rotina em sala também tem seu papel no desenvolvimento do cuidado natural em relação ao mundo entorno da criança. Então algumas vão desenhar as cadeiras organizadas, outras o cenário, outras os pais, ou até mesmo os personagens. Além daquilo que elas já aprenderam a partir da peça e que elas registram de forma autônoma, a professora provoca também a zona de desenvolvimento proximal das crianças ao provocar a escrita da palavra teatro, que não necessariamente é exigência para o Infantil 5, mas que ela procura provocar de tempos em tempos para prepará-los de forma leve para o primeiro ano do ensino fundamental.

Como citado anteriormente, o erro não é visto como um problema, e sim como etapa do desenvolvimento da criança para que essa aprenda algo. O erro

não é supervalorizado, pelo contrário, ele é trabalhado de forma positiva pelas professoras, a fim de contribuir para a construção da autoconfiança da criança em desenvolvimento, e no caso do teatro esse elemento é latente. Essa autoconfiança influencia no desenvolvimento da coragem necessária para que a criança queira experimentar coisas novas, que não tenha medo de contribuir com suas ideias e se expor diante das pessoas (ANTUNES, 2012; MAY, 1975).

Quando Denise leva as crianças para a sala de fantasias, antes mesmo do teatro acontecer, ela também leva as crianças para conhecerem a maquete da antiga escola. Esse momento também era de exploração espacial, como já foi citado aqui, mas relacionava agora uma outra escala física e emocional – era uma maquete, e não o espaço, e fazia referência àquilo que ficou para trás para mostrar aos alunos que não estudavam lá como era. Os alunos que estudavam no antigo anjo começaram a identificar os espaços pela maquete e contar para os demais colegas. Os momentos de aprendizagem não estão contidos num espaço específico então, mais uma vez, e sim na prática de uma professora disposta à propô-los.

É de extrema relevância a ideia de que o ensino e a aprendizagem não estejam contidos na sala de aula somente, e que os envolvidos em projetos escolares – pedagógicos ou arquitetônicos – possam explorar as potencialidades desses dois espaços, dentro e fora de sala, como *lugares* para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. Porque não basta um espaço cheio de desafios, de acabamentos inovadores, ou de tecnologia de ponta se o ambiente não permite que as relações entre as crianças, entre professores e crianças, e crianças e espaço estejam imbuídas no desenvolver dessa criatividade. Um ambiente de medo, de cuidado excessivo que não entende a importância da criança às vezes cair para aprender os limites do seu próprio corpo em movimento, ou de cuidado extremo com a limpeza, não permitem que a estética da infância ali se dê, gerando um ambiente que pode negar o potencial criativo da própria composição do espaço. Quando o ambiente, essas relações, são saudáveis do ponto de vista criativo, é quando de fato o *lugar da criatividade é criado*, e na criança são constituídas as marcas dessa exploração e desenvolvimento, marcas essas que alimentam o contínuo desenvolvimento dessa criatividade. Ou seja, aqui, a ideia

de lugar só acontece onde há relação simbólica, emocional, sensível. Pode ser a relação sensível entre o espaço e a criança, a criança e sua professora, a relação entre as crianças, sendo impossível um lugar ser sinônimo do próprio espaço. Um lugar se constitui a partir da sua história sensível, da vivência, da exploração. Uma escola de educação infantil que não se constitui como um lugar de criatividade não entende de fato o valor dessa etapa de desenvolvimento.

Considerando apenas o limite físico, mas o limite das atitudes das crianças se faz necessário. Apesar de ser muito recorrente que as professoras conversem calmamente com as crianças quando algo de errado acontece – uma briga, uma discussão, ou algo do gênero – quando isso se repete, é ali que percebemos que a conversa é o primeiro passo, a oportunidade que o problema seja solucionado de forma tranquila. No caso de um dos recreios, quando um menino havia puxado o cabelo de uma das meninas pela segunda vez naquele dia, a professora próxima da situação chama a atenção do menino sobre o ocorrido e diminui o tempo do recreio dele. Sem conhecer a reação do menino, mas fato é que essa atitude se mostra necessário quando uma conversa não é mais suficiente na solução do problema, apesar da professora falar o porque ele estava perdendo o tempo do recreio dele. O limite não é apenas físico, é verbal e simbólico.

Num outro dia, com as crianças dessa mesma sala, durante o recreio, um menino e uma menina – não sei dizer se são os mesmos do ocorrido anterior – mas Denise utiliza o momento após a história – que acontece depois do recreio – para conversar com a turma sobre atitudes e respeito em relação aos demais colegas. Nesse momento ela revisa todas as regras e combinados que eles têm entre eles.

A atitude da professora não é de acusar ninguém, mas percebendo que o desrespeito estava acontecendo seguidamente, ela sabiamente se posiciona diante de todos para falar sobre esse tipo de conduta. É necessário porque assim não existe uma exposição de culpabilidade ou de vitimismo, mas uma conversa séria sobre um assunto sério que todos devem respeitar. Existe um ambiente que suporta o erro, mas que incentiva a mudança. Não transforma o menino em agressor e a menina em vítima, já que os papéis podem se inverter facilmente. Não rotula também as crianças, o que é de fato importante para um momento tão

intenso para a formação da identidade e caráter das crianças (ANTUNES, 2012). O ambiente de respeito se dá nessa relação. Respeito e limite atrelados. E é nessa ideia de respeito e de cuidado com os outros e com o espaço da escola que percebo o quão legítimo é o sentimento de decepção das crianças quando alguém não cuida daquilo que é de todos quando a turma da tarde, que no caso é uma turma regida por uma das professoras que não faziam parte do antigo corpo docente do Anjo, deixa desorganizados os materiais de sala de aula.

O constante incentivo para o desvelar o espaço, reconhecê-lo e por isso apropriar-se do mesmo, Denise faz com que as crianças não criem estereótipos para os cantos da escola. Ela convida que as crianças ora lanchem na arquibancada do pátio coberto, ora que lanchem no chão da sala de aula – de frente um para o outro, ou em roda, como um piquenique. A rotina existe, no sentido de organização temporal das atividades, mas o *como* que essas atividades acontecem, isso sim tem grande variação na prática, especialmente, de Denise.

Quando o pátio ainda não continha tantos objetos e itens de mobiliário como no caso da minha última visita, uma das críticas muito repetidas pelas professoras entre 2017 e 2018 era o fato de o pátio coberto ser um *grande vazio gelado*, que não dispunha de materiais ou se configurava na escala da criança. Pensando nisso e considerando que tanto a nova gestão quanto o corpo docente foram se apropriando do espaço na medida em que esse era utilizado, optei por apresentar a evolução desse mesmo espaço na escola nova no decorrer do tempo observado, convoca a importância da apropriação das crianças e professoras para que esse, de fato, dê lugar a criatividade. Se olhássemos a escola antiga, em seus primórdios, cinquenta e cinco anos atrás, talvez a carência de apropriação fosse semelhante ou até maior do que a carência percebida pelas professoras no início da mudança para a sede Marista. Nesse sentido um espaço potencialmente criativo depende da sua abertura para a apropriação, mais do que necessariamente do que a composição plástica do projeto. Será? Na composição de imagens a seguir são apresentados alguns retratos dos três períodos em que esse espaço novo foi visitado.



Figura 76 - Evolução do Pátio coberto
 FONTES: IMAGENS DE VOLUNTÁRIAS E DA AUTORA

Nesse esquema comparativo do espaço da nova escola⁵² no decorrer do tempo é perceptível que no primeiro ano de adaptação ao novo espaço da escola, pouco se propôs para além do espaço arquitetônico construído, sendo os elementos existentes provenientes, em sua grande maioria, da sede anterior. Os bancos, a arquibancada e até mesmo os tapetes de brincar eram da escola antiga. É importante ressaltar que na primeira linha de fotos já era o início do segundo semestre de funcionamento da nova sede, mas ainda não existiam muitos elementos de apropriação novos, marcando a importância do tempo para que essa apropriação autoral se desse, como de fato é necessário para que um estudo de caso etnográfico possa inclusive apresentar consistência (ANDRÉ,

⁵² Porque de fato a intenção não é comparar o espaço da nova escola com a escola antiga e sim entender como se dá a prática pedagógica que desenvolve a criatividade em ambos os contextos.

2012). Já na segunda linha de imagens é possível perceber que as motocas - que também haviam sido trazidas da escola nova – já estão organizadas dentro desse pátio e já existe um brinquedo produzido agora na escola nova, nesse novo tempo, mas que carrega a simplicidade e o uso de materiais alternativos e reciclados em sua composição. No caso, as professoras construíram com fitas e tubulação de PVC uma *cama de gato*⁵³ para que as crianças pudessem brincar com algo diferente naquele espaço. Também foram adicionados no espaço alguns tapetes de EVA. Roseclair, em seu capítulo pode discorrer sobre isso, busca propor atividades efêmeras nesse espaço para estimular diferentes experiências e apropriações. Na terceira e última linha, após quatro semestres letivos de apropriação crítica do espaço da escola, é perceptível que vários novos elementos foram adicionados, como os tecidos que formam cabanas (os espaços de contenção de Roseclair) e um conjunto de objetos encomendados para o ateliê da escola, que está incentivando a formação das professoras em bases educacionais de Reggio Emília, que foi explanada em capítulos anteriores. De fato, as características de exploração, da pesquisa, da experimentação já eram presentes na prática e no projeto político pedagógico escola, mesmo antes da mudança de gestão e sede, mas que agora ganham um viés mais materializado no espaço, com mesas de espelho e de luz⁵⁴ e alguns elementos geométricos de desconstrução e construção em almofadas sobre caixas de madeira. Espelhos de distorção também estão nessa encomenda.

Apesar da área extensa de pátio descoberto da escola, com gramado, mobiliário de parquinho e área de areia, o clima curitibano acaba dificultando o seu uso por conta de longos períodos de chuva e frio, o que inviabiliza o uso desse espaço, principalmente considerando o perfil da nova gestão que, apesar de aceitar a ideia já passada aqui de *estética da infância*, ainda não conseguiu convencer propriamente as novas famílias desse objetivo pedagógico em torno da sujeira.

⁵³ Cama de gato é uma brincadeira que necessita de fios/fitas/cordões. Pode ser “brincada” na escala das mãos ou também na escala espacial. Em ambas as escalas se desenvolve a paciência, coordenação motora e a atenção, a diferença é que na menor escala, apenas as mãos são necessárias, e já na escala espacial, todo corpo é envolvido na brincadeira.

⁵⁴ A mesa de luz e de espelho estão dentro do espaço do ateliê, e não no pátio coberto.

Percebo também, em relação ao uso do espaço do pátio coberto ao longo do curto tempo de apropriação, que quanto menos elementos as crianças tinham para brincar nesse espaço, mais as professoras se inclinavam a propor brincadeiras de apropriação com objetos novos. Dois exemplos disso que foram observados foram a brincadeira com as cadeiras e com um tecido de furos.



Figura 77 - Brincadeiras de apropriação em dias de chuva
FONTE: VOLUNTÁRIA MARION (2018)

Ambas as brincadeiras são propostas em dias de chuva e envolvem boa parte⁵⁵ das crianças do intervalo, desenvolvidas não por Denise, mas pelas professoras que estão responsáveis pelo recreio nesses dias. Ambos os materiais estão disponíveis no pátio, mas não necessariamente com o uso que identificamos nas imagens acima: as cadeiras estão lá inicialmente para atividades de ateliê ou que demandem trabalho com mesas e cadeiras, mas nessa situação acompanhada foram ferramenta para uma *dança das cadeiras*, e o tecido que estava lá para ser pendurado na cabana acabou sendo apropriado para o chamado *futebol de pano*, cujo objetivo não é acertar o buraco, mas equilibrar a bola e direcioná-la para longe dele. Não era Denise, e sim outras professoras que também reconheciam a potencialidade de elementos comuns no incentivo à ressignificação de objetos.

Claro que tenho consciência que essas brincadeiras não foram inventadas ali, mas fica claro que, essa modalidade de brincadeira, sem estruturação permite que, a partir desse desenvolvimento, a criança perceba a sua capacidade de

⁵⁵ Lembrando que no turno da manhã o número de crianças cai para menos da metade se compararmos com o turno da tarde, então essa modalidade de proposta acaba funcionando bem.

reinterpretação de objetos existentes, estimulando novas funções para objetos conhecidos. Sim, é possível brincar com uma cadeira, com um tecido, mas também uma corda pode ter múltiplas funções, uma caixa, um pedaço de madeira, entre muitos outros objetos. A cadeira que ali estava não era brinquedo, mas se transformou em um a partir de uma ideia, assim como o tecido, e é isso que importa para o desenvolvimento da curiosidade, exploração e criatividade da criança.

Mas o brinquedo em si também pode ser entendido para além da brincadeira, como foi observado também, já que possibilita a alteração do padrão de convívio entre as crianças, quando permite que algumas crianças que não convivem tanto entre si nos demais dias acabaram interagindo mais por conta do dia do brinquedo. A partir disso me pus a pensar sobre a importância desses objetos *estranhos* na rotina da escola, como aconteceu com a camiseta de ovo frito que, apesar de ficar um pouco em segundo plano para algumas crianças que supervalorizam essa presença e se desconectam um pouco da rotina, outras crianças passam a encontrar semelhanças entre si a partir desses objetos, por exemplo: uma criança que adora cães, mas que nunca falou sobre isso em sala e leva no dia do brinquedo um livro sobre diferentes raças pode aproximar outras crianças que gostam do tema, mas que antes disso não haviam interagido muito. O elemento diferente, estranho, como no caso do dia da roupa surpresa, pode passar despercebido ou não, vai depender da distância do contexto cultural da escola e do contexto de origem desse objeto. Como aconteceu quando uma das voluntárias foi com o seu tênis do *Toy Story*. Nesse caso, o inusitado não foi suficientemente distante do contexto escolar das crianças a ponto de provocar atitudes além da surpresa, como foi o caso da camiseta do ovo frito, que movimentou a curiosidade para a discussão sobre comida, que provocou o olhar para as tatuagens e a proatividade de pintá-las de canetinha, mas foi suficientemente importante se comparado com o casaco vermelho de bolinhas brancas de Lilly, que sequer foi notado. Quanto mais distantes esses contextos, maior o grau de atenção que esse objeto irá provocar nas crianças.

6.4 PARA PROFESSORA SUZIMARA



Apesar do deslumbre com o novo, os sentimentos da Suzi se contrastam com a urgência de sair de um local em que não se pode viver a sua própria essência. Ao mesmo tempo em que há uma partida, é possível deixar um florescer para trás. O que se plantou ainda será colhido e cultivado por quem fica. A dualidade e divergência de pensamentos é representada pelo contraste de cores do fundo, do qual Suzi tenta se libertar.

ISADORA FAVA (2020)

Suzimara é de uma criatividade infantil, inocente e presente. Extremamente sensível, como se sua infância sempre estivesse ali, presente. Tudo a toca, então ela se mostra exposta a tudo, a todos, ao passado, ao presente, ao futuro.

Ela talvez seja o retrato daquela criança que sobreviveu à vida adulta, já que desde a sua primeira observação foi a professora que mais me provocou. Nos primeiros momentos observados vi uma Suzimara crítica, porém, sempre muito calma e serena em sua prática. Suzi, como todos a chamam, estava prestes a dar o mais certo *pontapé* para minha definição da própria estrutura dessa tese em si. Apesar de ter formatado a entrevista dessa professora a partir do mesmo processo que as demais, tanto o seu sistema ideológico particular – que a partir de sua vida desde a infância, sua experiência diante do Anjo da Guarda durante muito mais tempo que as demais ao longo da vida que molda profundamente sua dinâmica dentro da escola - não permitiram que a mesma se desse nas mesmas condições das demais.

Tanto em sua relação à sua prática criativa, sua postura diante dos problemas, sua criticidade e principalmente sua relação com o próprio espaço do Anjo da Guarda e a sua proposta, bem como a forma como ela se referia à Vera era diferente: era para ela a *Tia Vera*. Ou seja, se seu acompanhamento demonstrava que ela apresentava características muito marcantes, a sua entrevista, antes mesmo de iniciar, não seguia também o padrão das demais. Considero importante lembrar que por se tratar de uma etnografia, busquei dar liberdade para as individualidades de cada participante da pesquisa, dando apenas alguns limites específicos, sendo assim, apesar da estrutura da entrevista, essa em especial seguiu num ritmo ainda mais fluido, menos pautado pelos elementos que estavam demarcados em sua estrutura e mais pelo que ela mesma ia considerando importante pelo contexto que eu indiquei no início da entrevista. A estrutura que construí se segue, mesmo que essa não tenha sido seguida como as demais durante a entrevista em si.



Figura 78 - Estrutura entrevista Suzimara
FONTE: A AUTORA (2019)

Enquanto com as demais as entrevistas foram em locais silenciosos, em horários de intervalo mais longos, em momentos que pudemos em conjunto

explorar com clareza os elementos recolhidos tanto globalmente quanto individualmente de cada professora, no caso da Suzi isso não ocorreu. Ficava perceptível que o ambiente gerado entre pesquisa, gestão e professoras havia se modificado de alguma maneira.

Ela foi a última a ser entrevistada, em meados do fim do primeiro semestre de 2019, momento de fechamento do período de recolhimento de dados. Marcamos uma hora, como no caso das outras, e ao chegar na escola, em torno de vinte minutos antes da entrevista, eu já tive problemas para acessar o espaço da educação infantil. As mesmas pessoas já não permitiram acesso fácil que havia tido dias antes para entrevistar as demais professoras, e precisei pela primeira vez esperar no hall principal de acesso da escola pelo chamado oficial da professora. Isso não havia ocorrido antes. Esperei longos minutos, até que, quando percebi que a hora da entrevista estava chegando, fui checar com a secretária o que estava acontecendo. Depois de muito insistir, consegui entrar na escola e me deslocar até o setor da educação infantil. Naquele momento talvez fosse o primeiro em que a nova gestão me alcançava, alcançava a própria logística da pesquisa. A liberdade que eu tinha antes, de ir e vir dentro da escola, nos diferentes espaços, já não tinha o mesmo lugar para a nova gestão. Seria a escola dando um novo lugar para o *diferente*, e assim me senti, depois de três anos de acompanhamento, pela primeira vez deslocada daquele contexto.

Quando encontrei finalmente a professora, ela estava ansiosa, e me pediu que fossemos rápidas porque ela precisava ficar com as crianças, e que não teria muito tempo para conversarmos. Percebi que não teria tanta disponibilidade da parte dela para responder com calma as inúmeras questões que eu trazia. Ela demonstrava querer ficar próxima das crianças, e as crianças próximas a ela, então não tivemos um ambiente tão propício para uma conversa calma. Eram crianças brincando no intervalo, o som do jardim sendo limpo, e a acústica prejudicada do espaço devido ao seu duplo pé direito que corroboraram para uma gravação de entrevista que em poucos momentos consegui, posteriormente, de fato, compreender.

Antes mesmo de começar a trazer aquilo que se fazia pertinente para a discussão da presente tese, gostaria de esclarecer que quando fui me debruçar

no material que eu havia recolhido, para transcrever as entrevistas, já estávamos todos em período de férias, e já era tarde para refazer a entrevista. Até cogitei de refazê-la no semestre seguinte, mas percebi que seria outro espaço/tempo, e talvez eu não tivesse o mesmo contexto de análise que tive com as demais professoras. Devido a isso precisei me contentar com as partes audíveis e com minhas anotações da entrevista, e trabalhar essas partes com as observações feitas durante os três anos.

Eu sei, eu cheguei aqui muito negativa, desgostosa mesmo. Foi muito difícil (ENTREVISTA COM SUZIMARA, 2019).

De fato, eu percebi que, entre a primeira Suzi, lá de 2017, e a Suzi que eu pude acompanhar em 2019, existia uma grande distância em relação à alegria, em relação às condições que eram dadas à sua prática. Percebia como se ela estivesse oscilando entre os dois momentos, sem encontrar o seu próprio lugar como professora.

Sabe Marina, eu vivi no Anjo da Guarda desde os meus sete anos. Eu tenho marcas desse espaço em mim (ENTREVISTA COM SUZIMARA, 2019).

Ou seja, tudo passa a fazer sentido, já que o Anjo da Guarda, para ela, habitava um lugar não só de trabalho, mas da sua própria infância, da sua própria história como estudante, criança, adolescente, e como eu mesma já pontuei, é na infância que as marcas que recebemos são mais profundas (ANTUNES, 2012; OSTROWER, 2014; SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 1998). É uma memória que não pode ser comparada às demais, tão pouco a sua prática e a sua relação com a mudança de sede da escola. No caso de Suzi, a sua vivência naquele espaço orgânico, a prática das suas professoras do anjo que a forjaram como professora, como ser humano, como mulher. Nela o lugar habitado pela Escola Anjo da Guarda é um lugar de lembranças, de memórias da sua própria infância, e ela é hoje alguém que fora forjada nesse contexto. Então aquele luto que me parecia

exagerado, se fosse um luto *apenas* ligado à sua relação com a mudança espacial num caráter mais profissional, passa a se configurar como um luto de memória de vida, um luto quase infantil.

Eu pertencia àquele lugar, naquele espaço. Passei boa parte da minha vida ali. Eu lembro da Tia Vera entrando em sala de aula, me ensinando coisas, nossa, lembro de cada canto, então eu sofri muito com a notícia da mudança (ENTREVISTA COM SUZIMARA, 2019).

Ou seja, em sua própria fala é perceptível o lugar que Vera tem em sua prática, em sua vida, em sua memória. O Anjo da Guarda, no caso de Suzi, rasga seu *sistema ideológico particular* de forma vertical, desde a infância até a vida adulta, e de maneira horizontal, da prática naquele espaço que ela também aprendeu como criança, estudante, mas também aprendeu como professora, até o momento da partida. Exigir dela uma reação parecida com a reação das demais professoras diante da mudança seria, no mínimo, desconsiderar sua sensibilidade como ser humano, que inclusive se apresentou como uma de suas características mais fortes no sentido do desenvolvimento da criatividade das crianças.

Cheguei a adoecer sabe, somatizei. Segurei muito durante o ano antes da mudança, porque parte de mim não queria muito aceitar, não queria pensar muito naquilo que estava para acontecer. Adoeci de verdade (ENTREVISTA COM SUZIMARA, 2019).

Ela conta que estava receosa em relação ao lugar que seria dado para a prática da educação infantil na nova proposta de escola, afinal, não era mais o modelo familiar, numa escala menor, e sim uma instituição de ensino com vários colégios, universidade e afins. Suzi sabia que a gestão seria diferente, então no início do primeiro semestre do segundo ano ela conta que *incomodou bastante* aqueles que cuidavam da mudança.

Me vi presa. Me vi na possibilidade de ter que abandonar a minha prática, ser alguém que não sou. O novo espaço dizia isso para mim, que não seria igual, sabe? Mas a gestão aos poucos foi mostrando que gostavam do trabalho, e que queriam que a gente fizesse o que fazia no anjo, então comecei a ficar menos ansiosa, menos estressada, e fui voltando ao meu normal. Eu tinha medo de fazer coisas que talvez não pudesse. Isso me incomodou muito, mas aí quando nos deram liberdade, aí eu pirei (ENTREVISTA COM SUZIMARA, 2019).

Mas ela também conta que essa imagem negativa que ela havia construído foi se desfazendo, essa imagem de que tudo seria diferente, e que ela aos poucos foi desconstruindo o seu medo e foi se apropriando desse novo espaço, a fim de encontrar o seu lugar como professora nesse novo contexto. Fica perceptível que Suzi passa a fazer parte desse novo espaço já que começa a ser observada pelas colegas novas, que ao repetir algumas de suas práticas, demonstram que ela a fazia de forma autoral e criativa.

Suzi também relata que, por estar numa turma de Infantil 5, como estava na escola anterior, consegue sentir a diferença de proposta curricular. No outro espaço, toda prática valorizava os tempos de aprendizagem de cada criança, existia então um tempo maior para a aprendizagem e as professoras tinham liberdade para que elas mesmas, a partir da sua prática e da sua observação em relação à aprendizagem das crianças, pudessem definir se aquela ou outra estariam prontas para o ano seguinte ou não. A régua que definia o aprendizado efetivo, considerando a zona de desenvolvimento proximal - que valoriza não apenas aquilo que a criança já aprendeu e faz sozinha, mas o que está em processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1998) -. Não era necessariamente a lei ou o currículo, mas a experiência e a vivência de cada professora, sempre articuladas com o colegiado, com a coordenação, inclusive com a participação ativa da própria Vera. O projeto político pedagógico permitia isso. Se precisassem reter alguma criança por mais um ano no Infantil 5, por exemplo, a própria Vera falava com os pais, e que isso era maravilhoso para os pais entenderem que aquilo não era castigo, e sim algo bom para a aprendizagem significativa da

criança. O respeito aos tempos da criança estava em primeiro lugar. A relação entre gestão e professoras, bem como escola e família eram do tipo novo, que articulam ideias de forma igual, sem verticalidades na relação (ODER, 2005). O diálogo aberto e a ponderação eram marcas da maneira como as decisões eram tomadas.

Já no novo contexto, nessa nova gestão, ela percebe que mesmo que exista espaço para a prática que acontecia no anjo, como de fato acontece em sala de aula, a prioridade está pautada num pensamento voltado aos resultados quantitativos, ficando em segundo plano aquilo que regia as decisões de retenção, por exemplo, como aos tempos de aprendizagem da criança. A prática de Suzi é extremamente cuidadosa e com um olhar minucioso aos detalhes. Foi possível perceber em sua prática o seu cuidado para não reforçar situações que complicam o desenvolvimento de suas crianças, como no caso de uma irmã mais velha fazendo a atividade para a irmã mais nova, sem isso, porém, faltar com o respeito diante da criança. Ela não acusa a menina diretamente, mas constrói uma fala que faz com que a própria menina diga que não foi ela que fez o trabalho. A forma criativa como ela desenvolve o assunto permite que a solução seja resolvida sem confrontos ou acusações, porque seu olhar está sempre voltado para a criança.

Percebo então que nesse novo contexto e não na prática de Suzi, corre-se o risco de se dar uma inversão da ideia de zona de desenvolvimento proximal de Vygosky (1998), já que existe agora uma meta de aprendizagem global – inclusive para as demais escolas da rede -, para todas as crianças, em detrimento do tempo de cada uma delas. Por mais que a prática esteja ainda voltada para esse cuidado, será que a nova gestão irá considerar esse aspecto nos momentos de decisão? Ainda não posso dizer, e nem seria meu objetivo aqui encontrar essa resposta.

Isso está para além da lei. A gente já acha que a lei é exagerada, e conseguia lidar muito bem com ela, porque não era a prioridade, era apenas uma referência. Agora percebemos que a cobrança da escola está querendo ir para além da lei. Algumas crianças darão conta, eu sei, mas a grande maioria não. Eu tenho receio do efeito que isso pode ter na nossa prática e na aprendizagem das crianças, principalmente em relação ao emocional das crianças com mais dificuldade(ENTREVISTA COM SUZIMARA, 2019).

Isso que começa a aparecer denota o lugar que cada projeto político pedagógico dá para criatividade, para os tempos da criança e para o seu desenvolvimento pleno, para a aprendizagem significativa, isso apesar da palavra criatividade aparecer *LITERALMENTE* apenas no projeto político pedagógico da nova escola. É necessário pontuar então que não necessariamente existir ESPAÇO para a palavra criatividade num projeto constrói um lugar para que ela de fato aconteça.

Fato é que durante a observação feita da prática de Suzi em sala de aula fica nítida a sua relação maleável quanto ao tempo. É a professora que mais aproveita os momentos de discussão – entendo que esse perfil seja compartilhado pela professora Denise, porém, em Suzi, esse elemento é ainda mais evidente.

Suzi convoca participação das crianças em quase todas as atividades e procura convidar a todos para participação das discussões. Inclusive Suzi é uma constante e incansável incentivadora dos talentos das crianças: se alguém se destaca no desenho, ela irá dizer isso para a criança e irá também elogiá-la para a turma; se alguém canta bem, se corre mais rápido, se tem uma imaginação fértil; Suzi é uma professora extremamente atenta e sensível, e que procura não deixar interferir em sua prática o tempo do relógio, para ela, o mais importante é o tempo da criança em desenvolvimento.

Percebo também que nas turmas de Suzi, por mais que se utilizassem de espaços mais desafiadores do ponto de vista do cotidiano e do desconforto, as crianças de suas turmas, em grande maioria, apresentavam o desenvolvimento esperado para a faixa-etária, e não foram observadas crianças em situação especial, como no caso de outras professoras acompanhadas. Esse fato só se

apresentou após a análise dos dados, mas fica o questionamento aqui documentado: será que esse desenvolvimento dentro do esperado se dá por conta da sua prática que olha ainda mais cuidadosamente para as características de desenvolvimento e de gostos de cada criança ou isso se dá pelo fato de não existirem crianças especiais em suas turmas? Por que isso acontece? Dentro da minha percepção, entendo que seja mérito da própria professora que desenvolve cada um a seu tempo, sem pressões.

Quando a observei, a impressão que tive é que a dinâmica de sala de aula é muito relacionada à autenticidade das crianças. Ela dá asas para os assuntos e praticamente não *poda* as crianças em suas conversas. Um exemplo disso pude acompanhar quando numa mesa na qual vários meninos se amontoavam, um deles começa a falar palavrões, e os outros repetiam. A professora intervém. Ela fala dos combinados que eles têm, inclusive o de não falar besteiras, e começa a dar ideia de assuntos legais para eles conversassem, e assim começam a falar dessas e de outras coisas mais necessários que lhes vem à cabeça. Ela promove a partir de sua mediação sutil um ambiente de autoria constante das crianças, dando pontapés a todo momento: assuntos, brincadeiras, mas deixa a ação livre, e eles assim, a partir de suas aprendizagens, podem desenvolver novos repertórios. A professora intervém nos assuntos, sugere continuidades, mas dá muita liberdade para os comentários. Inclusive pontuo que nos casos que observei, meninos e meninas tinham o mesmo desenvolvimento oral e lógico em seus raciocínios, não apresentando mais desenvolvimento os meninos ou as meninas nesse quesito.

Mas de fato algo que transparece na prática de Suzi para com suas crianças é o grau de autonomia delas. Num determinado momento de acompanhamento da escola antiga, numa atividade livre, os meninos de uma mesa estão usando todas as peças disponíveis de lego, e começam a brigar entre si, até que um deles diz: *então vamos fazer um aeroporto juntos com todas as peças* e os demais gostam da ideia e destroem o que estavam fazendo para começar o aeroporto. A professora parabeniza e valoriza o que eles fizeram. Percebo que essa ação é bem presente na postura dessa professora – ela corrige

quando necessário, mas também valoriza incansavelmente as atitudes que considera corretas.

A professora constantemente estimula o desenvolvimento autônomo das atividades, incentivando que eles acompanhem o que o outro faz, observem quando tem dúvidas, mas em contrapartida valoriza muito aqueles que fazem à sua maneira. O objetivo dela ao estimular a observação do colega, que fique claro, por favor, é para que a criança que está com dúvidas possa desenvolver sua autocritica de forma autônoma, para que ela procure pensar por si própria para resolver um desafio. É o meio colaborando para aprendizagens individuais. Percebo que esse incentivo pode ser atrelado à zona de desenvolvimento proximal, muito mais do que a professora fazendo perguntas específicas para provocar o raciocínio da criança, e muito além da eficácia de apenas oferecer a resposta correta à criança (LAHIRE, 1997; ODER, 2005; VYGOSTKY, 1998). Talvez por isso as crianças com as quais Suzi convive se mostram muito participativas, desvoltas e corajosas ao se depararem com desafios. Será que a prática da professora seria a maior responsável por essa realidade? Suzi estimula que todos conheçam todos, por mais que existam relações de preferência, e as crianças respondem facilmente à essa vontade dela, já que faz parte da rotina que eles se sentem ao lado de crianças com as quais elas não conversam tanto durante o dia-a-dia em momentos de atenção. A dinâmica se mostra muito leve entre Suzi e as crianças – sendo na escola antiga ou na nova. Por exemplo, ela não convoca a fala de cada criança individualmente, um por um, como as demais professoras. Ela pede a opinião das crianças e elas mesmas se organizam para que falem cada uma em seu tempo. Claro que em alguns momentos a algazarra própria da idade toma conta, mas é muito comum que alguma das crianças tome a frente para acalmar as demais crianças, ou a própria Suzi o faz, mas ela procura dar autonomia constantemente para as crianças.

Na antiga sede, em 2017, pude acompanhar Suzi no desenvolvimento do teatro – na mesma proposta sobre a qual pude relatar com as demais professoras. Necessário dizer porque acompanhei momentos diferentes com cada professora. Naquele contexto de observação todos já conheciam a história do *Ladrão de Ovos*, inclusive já haviam escolhido seus personagens. Nesse dia a professora iria

ler novamente a história para que eles pudessem desenhar seus personagens, então ela demanda especialmente naquele momento que todos prestem muita atenção nas falas de cada um. Considero pertinente porque ela procura valorizar muito a imaginação, o poder criativo das crianças, já que pede que eles fechem os olhos e que *imaginem* a história acontecendo na cabeça deles, que imaginem os bichos, porque depois eles precisariam desenhar. Esse desejo que ela tem de que cada um desenvolva a partir de seu próprio repertório a composição física do seu personagem, sem necessariamente mostrar num primeiro momento uma foto ou a própria ilustração do livro é marcante. A professora, que normalmente incentiva que as crianças interajam com as histórias que conta, nesse momento sinaliza para as crianças que a escuta precisaria ser diferente, já que uma precisa ouvir a fala do seu bicho. A sua fala diante dessa necessidade diferente me chama a atenção, já que desloca da criança o fato de não conseguirem parar de falar, e assim desloca essa característica da personalidade daquela criança que não consegue ficar em silêncio e a articula num processo de incentivo ao desenvolvimento do autocontrole. Não é a criança que não consegue parar de falar, mas a boca que não consegue ficar quieta. Sua prática é atenta e criativa.



Vocês precisam mandar em suas bocas! (FALA DE SUZIMARA DURANTE OBSERVAÇÃO EM 2017)

Nesse sentido as crianças se divertem até mesmo na busca de autocontrole, já que passam a brincar de fechar a própria boca com as mãos, controlam se o colega está falando, sempre em tom de brincadeira. Seria diferente se a professora dissesse que as crianças não conseguem, ou não ficam quietas. Nesse caso, provavelmente, o ambiente de brincadeira não se daria, ou seja, é na prática que a professora desenvolve, de maneira criativa, que promove esse ambiente de diversão mesmo quando o autocontrole é necessário.

Durante a leitura da história, agora num ambiente em que as crianças brincam nessa situação de silêncio, a professora lê as falas e olha para as crianças, apontando para aquele que irá interpretar cada personagem. Percebo

que algumas crianças já dizem as suas falas, enquanto outras ainda estão tentando memorizar. A professora não cobra tempos iguais das crianças, e quando alguma delas demonstra estar ansiosa ou angustiada com a fala, ela pergunta se a criança quer mudar o personagem, ou a fala em si. É necessário perceber que a todo momento existe cuidado para que a criança se sinta pertencente à história, bem como o respeito à zona de desenvolvimento proximal de cada uma (VYGOTSKY, 1998).

Ao final da história, um dos alunos dá a ideia para que inventassem nomes para os bichos, os personagens. A professora se posiciona positivamente e vai perguntando se alguém mais quer dar nomes, se querem mudar alguma coisa. Alguns querem mudar, outros não. Uma menina dá nome de Yasmin para a coruja, outra da de Clara e outra de Clarinha. Noto aí a tendência de as duas amigas criarem semelhanças entre si, uma copiando um pouco a outra. É mais uma vez a interferência do meio moldando as escolhas das crianças, ou ao menos interferindo (LAHIRE, 1997; ODER, 2005). Isso acontece com os meninos também: a maioria não quer mudar o nome, mas quando um diz que quer chamar o seu bicho de *Grêmio*, alguns minutos depois, dentre aqueles que não queriam mudar o nome, um deles diz que quer que o seu se chame *Flamengo*, e só nesse momento a professora interfere e diz que não vai permitir nome de times. Ele pede para dar nome de coisas, e ela pergunta se ele chamaria um cachorro dele de nome de coisa. O aluno diz que não. Nessa associação a criança entende o limite proposto, e concorda. Mesmo dando liberdade, coloca-se limite. O limite necessário (MAY, 2014).

Durante momentos de lanche, por exemplo, basta que a professora sinalize o horário que as próprias crianças se organizam para tal: pegam suas mochilas, se organizam nas mesas, colocam a toalha, etc. Durante o lanche conversam bastante, e a professora também conversa e come com as crianças, para estimulá-las. É necessário como essa função do exemplo é extremamente presente em sua prática.

Outro elemento que associo ao limite importante para a liberdade (MAY, 2014) e que, conseqüentemente, pode estimular a criatividade nas crianças também ocorre nos momentos de lanche: nesse momento as crianças escolhem

em que mesa e com quem querem sentar, mas na hora da atividade é a professora quem as reorganiza para que possam se concentrar mais na atividade, já que amigos muito próximos na mesma mesa acabam atrapalhando um ao outro, de acordo com a professora. O grau de influência de um amigo, no momento de uma atividade, é muito maior se comparado à influência de um colega, e isso se torna importante para a professora, já que ela quer ter momentos em que todas as crianças possam criar e explorar os materiais de forma autônoma, por mais que olhem para o que os demais colegas estão fazendo. Quando esse outro é muito próximo afetivamente, a tendência que ela percebe é que a criança com mais dificuldade ou fique desestimulada, ou queira copiar exatamente o que o amigo faz, e quando ela interfere mexendo na disposição das crianças em sala, percebe que o rendimento de todos melhora, além de aproximar crianças mais distantes. Ou seja, a professora consegue equilibrar a agitação em sala de aula, bem como as personalidades quando faz intervalos entre liberdade de escolha e restrição da mesma, sem proibições, e de fato essa atitude se mostrou muito eficaz no sentido que faz com que as crianças entendam e respeitem os combinados com facilidade, já que elas sabem que não são proibidas de conversar com seus amigos, apenas existem momentos para tal.

A autonomia das crianças é percebida em muitos momentos, desde a organização do lanche até o momento de seu término. As crianças que vão terminando de comer já vão organizando suas coisas de forma autônoma, sem que a professora peça. Copos d'água são colocados no escaninho de cada um dos alunos. Muitos pegam e se servem. Outros permanecem na mesa. Outros jogam o lixo no lixo. A professora não acelera o término do lanche, mas sinaliza em voz alta que irá passar um pano na mesa para que iniciem uma atividade, e alguns dos alunos que ainda não haviam organizado suas coisas, começam a organizar. Alguns vão sendo ajudados e acelerados pela professora, mas apenas aqueles que precisam disso, a maioria é autônoma.

Ainda considerando o contexto do teatro, como a professora havia comentado no momento da história, as crianças deveriam desenhar seus personagens, então ela distribui papéis em branco e papéis com uma imagem de referência do bicho que precisa ser desenhado por cada um deles, para que eles

possam ver detalhes, como a pata, o pelo, a pena, as características do bicho para auxiliar na hora do desenho. Num primeiro momento lembro que me soou estranho a professora colocar uma referência para o desenho, mas depois que analisei a prática como um todo percebo que ela busca criar repertório para as crianças, para depois desafiá-las: na primeira leitura as crianças haviam visto a ilustração do livro, na leitura desse dia, para ensaiar as falas, ela não mostrou o livro e pediu eu as crianças fechassem seus olhos para que pudessem imaginar as cenas – o que combina memória, vivência e referências anteriores -, e no momento do desenho ela estaria trazendo apenas mais um elemento para colaborar com o repertório das crianças. Porém, como se não bastasse esse desafio de combinar referências, a professora explica que eles não deveriam apenas desenhar o seu bicho, o seu personagem, mas sim uma cena da história, com paisagem e os amigos bichos do lado. Assim sendo, ela propõe um momento riquíssimo de aprendizagem, além de provocar o desenvolvimento para além do aprendizado prévio – pensando em zona de desenvolvimento proximal novamente. Então a professora começa a passear pela sala, estimulando a imaginação das crianças: *imaginem uma fazenda que fica dentro de uma floresta, e nesse cenário que a nossa história acontece!*

Durante a atividade, da mesma forma que em outras turmas, o material é semicoletivo, ou seja, alguns materiais são divididos e outros são individuais, estimulando a troca entre as crianças, e assim acabam sendo estimulados também a ver o que outro está fazendo e a esperar seu momento de utilizar o material que não é só dele. Percebo assim que a autonomia, o respeito e a paciência são elementos muito fortes na prática de Suzi, porque até mesmo quando a criança precisa muito de um material, mas o outro está terminando de usar, ela busca fazer outra coisa para usar aquele tempo – bebe água, continua desenhando, por exemplo, até ter a borracha em mãos. Não acompanhei nenhum momento de ansiedade dessas crianças - tanto na escola antiga quanto na nova – que demonstrassem alguma angústia além do esperado para esses momentos de intervalo de espera. Percebo que um aluno ajuda o outro, faz perguntas, faz comentários sobre o desenho do outro. A ideia de fazer com que as crianças desenhem uma cena, e não apenas o seu personagem, estimula também que, no

caso de alguma dúvida sobre como seria o outro bicho que a criança iria desenhar, que é personagem de outra criança, que essa fosse até a cadeira desse amigo/colega para ver como ele estaria fazendo. O tempo todo a aprendizagem é colaborativa, construída através da relação das crianças.

“Você não fez o cenário!”

“É que não chegou a minha vez de falar!”

“Ei! Você não sabe fazer um coelho!”

“Sei sim! Estou fazendo do meu jeito!”

“Você só vai desenhar o seu?!”

“Sim, o meu está esperando o outro chegar.”

As interferências que as crianças fazem no desenho do outro são interessantíssimas e demonstram o seu grau de autonomia e senso crítico. Alguns realmente fazem da forma como a professora pede, mas outros desenham ou só a paisagem, ou só os bichos e alguns tendem apenas a copiar o desenho que foi dado previamente. Para essa atividade, a fim de que sejam consideradas todas as crianças e suas respectivas aptidões para o desenvolvimento da atividade, a professora não a para o recreio, a fim de que as crianças possam terminar seus desenhos depois. Talvez seja uma estratégia também de elaboração da própria atividade que está sendo feita, já que é a partir da referência material, da observação, da experimentação a criança é capaz de aprender a criar, de inventar. Ou seja, é a partir da *RELAÇÃO* dela com a coisa, ou com alguém, que é possível que exista criação.

Se eu me vejo como ser sensível, ouvindo, manipulando, experimentando, conversando para entender algo, e se o pensamento crítico acontece a partir disso e é ele que me permite criar algo original, por que, para a criança, a dinâmica em sala de aula não poderia considerar em sua rotina esses tempos de intervalo? Na prática do Anjo da Guarda isso é muito presente. Todas as professoras, de uma maneira ou de outra, selecionam atividades que sejam

passíveis de serem subdivididas em diferentes momentos, e todas comentam sobre a importância disso no desenvolvimento da paciência, da memória e do controle da ansiedade das crianças, características importantes também para o desenvolvimento da criatividade das crianças (ANTUNES, 2012). No caso de Suzi pude observar tanto o momento inicial dessa atividade quanto o momento de fechamento, e por isso comento aqui sobre esses desmembramentos. Existem aquelas atividades que são mais comuns de serem subdivididas, no caso dos grandes projetos em torno de alguma pesquisa. Porém, é menos comum dividir uma atividade de desenho, uma atividade mais curta, por exemplo, que está envolvida com o teatro, que tem um objetivo específico dentro desse grande projeto. Suzi é que mais faz esses intervalos, que prolonga essas atividades normalmente feitas num curto espaço de tempo, a fim de estimular aqueles que tem mais dificuldades com o desenho, ou com qualquer atividade. Não é perceptível nenhum momento de pressa em sua prática, e talvez seja esse elemento da sua forma de trabalhar que ela tenha tanto receio de perder, essa característica se precisar adaptar sua prática ao novo modelo de gestão. De fato, esse *tempo* mais lento, mais pausado me parece colaborar com o desenvolvimento da criatividade da criança, e permite que ela aproveite melhor os momentos de debate e descobertas. Essa maneira de trabalhar é inspirada na ideia que Malaguzzi, de Reggio Emilia, apresenta, de continuidade de projetos, a possibilidade de manter o projeto em espera para que em outro momento ele seja continuado (ANTUNES, 2012). Esse processo é tão presente na rotina que depois que retornam do recreio as crianças continuam seus desenhos sem que a professora peça, já que o material está na mesa como eles haviam deixado. Também é notório que quem vai terminando as atividades devolve lápis na latinha coletiva e guarda em seu escaninho os papéis desenhados – tudo de forma autônoma, inclusive ressalto que todas as turmas regidas por Suzi que foram observadas durante a pesquisa demonstraram muita autonomia e agilidade, de maneira geral, tanto considerando atividades rotineiras quanto a partir dos comandos da professora.

Essa constante elaboração de repertório fica clara em todas as turmas. Normalmente quando um assunto me parece persistente, acabo descobrindo que

ele é ou já foi um tema de estudo dos projetos de exploração, o que valida a importância de atividades que desenvolvam o repertório das crianças, e como elas vão elaborando e aumentando esse repertório em seu dia-a-dia, seja dentro, seja fora da escola.

Nesse mesmo dia Luci, aquela que me acompanhou no meu primeiro dia de visita à escola, visita as salas de aula da educação infantil e solicita que cada uma tenha uma caixa toda colorida por colagens para que recolham brinquedos para o natal de crianças carentes. Nesse momento percebo o quão versátil a professora Suzi se faz em sua prática, já que, rapidamente, associa essa nova demanda à lembrança de que uma das crianças havia pedido que visitassem o laboratório de ciências para ver os bichos empalhados, que fica para além do espaço do Anjinho – o que faz referência ao animais que estão sendo trabalhados no teatro -. Percebo que mesmo sendo uma atividade não planejada, ela aproveita da melhor forma possível. A partir do momento que ela precisa agora ir buscar os papéis e as caixas para a colagem, ela aproveita a saída de sala de aula como um todo, a fim de construir um percurso que seja associado as atividades que estão dentro do currículo da escola, da demanda de Luci e do desejo da criança.

As crianças demonstram ansiedade, querem experimentar o espaço, tocar o vidro da janela do laboratório, espiar o que tem lá dentro. Então ela abre a porta e as crianças entram rapidamente e já começam a explorar aquele novo contexto, mostram para o colega, gritam, um dos meninos que pelo que me parece viaja muito e conhece museus, vai explicando o que são as coisas para os colegas. Sempre a vivência, sempre o repertório construindo a maneira que aquelas crianças lidam com o mundo e com as aprendizagens (LAHIRE, 1997; OSTROWER, 2014; SANTOS, 2005). Durante a visita a professora vai contando para as crianças o que é cada coisa que ali está, mostra os bichos empalhados, mostra os que está nos vidros, explica sobre o corpo humano – já que existe uma maquete de órgãos e de um esqueleto. Ela fala sobre a respiração, fala sobre os músculos, pede que os alunos peguem nos seus braços e rostos para sentirem os ossos. Percebo que essa exploração não necessita necessariamente de um aprofundamento dos assuntos ou um planejamento, ela surge da curiosidade, da espontaneidade das crianças e da maleabilidade da professora, que permite que

essa provocação sensorial aconteça. A professora estimula a todo momento a sensibilidade das crianças (MAY, 2014; OSTROWER, 2014).



Figura 79 - Visita ao laboratório de ciências
FONTE: A AUTORA (2017)

Ao terminarmos a visita, a professora toma outro caminho com as crianças, seguindo para uma salinha cheia de retalhos, materiais alternativos. Ela pega caixas e papéis, pede que os alunos ajudem a carregar até a sala de aula, e explica que é o material para fazerem as caixas que Luci havia pedido. Aquela sala é o território de Vera. Infelizmente as fotos tiradas desse momento foram perdidas no processo de compilação de dados da presente tese, mas foi possível recuperar algumas fotos de momentos parecidos com outras professoras. Apesar de não ser a professora Suzi na imagem, considero importante mostrar o ateliê de alguma maneira, já que é um espaço tão importante para a prática das professoras de educação Infantil. Nessa sala do antigo anjo ficavam os *objetos preciosos* das crianças, sucatas e sobras que em algum momento podem ser aproveitadas em uma atividade. Tanto as professoras quanto as crianças têm livre acesso à essa salinha, ao ateliê, contanto que deixem organizado e que respeitem os materiais.



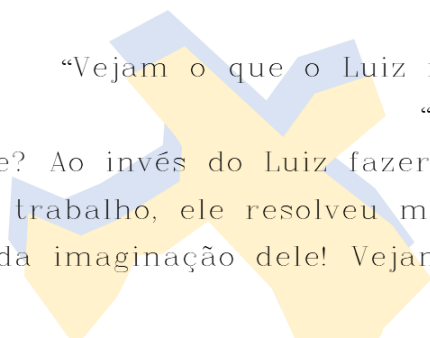
Figura 80 - Visita ao ateliê de Vera
FONTE: A AUTORA (2017)

De fato, se faz importante o fato da professora – e as demais - levar as crianças para aprenderem fora de sala de aula, passear por lugares diferentes, porque no caminho eles exploram objetos, edifícios, encontram coisas que vão alimentar o seu repertório. Uma atividade que pode parecer muito banal, mas suscita a imaginação, a curiosidade e assim também a criatividade, já que durante esse trajeto pude ouvir as crianças conversando empolgadas *olha aquilo! Olha isso! O que é aquilo?!*

Na volta para a sala, a professora coloca os retalhos de papel e as caixas nas mesas para que as crianças trabalhem a cada quatro e uma caixa para a colagem. A ideia de cooperação é permanentemente aplicada, já que o material individual, porém, de sala, é apenas a cola, colocada em tampinhas. A tesoura é coletiva. No início da atividade – nos primeiros minutos, um pouco mais que cinco, as crianças estão bem concentradas, mas logo já se agitam e praticamente todos ficam de pé, fazendo a atividade, mas se movimentando muito.

Nesse sentido, considerando que, especialmente na educação infantil, é necessário que a professora esteja atenta às dinâmicas criativas que suas crianças apresentam, enriquecendo assim o cotidiano escolar e incentivando pensamentos e ações criativas (ANTUNES, 2012). Estar aberta aos desejos, às mudanças não programadas e encarar essa quebra de rotina de forma leve incentiva as crianças também a se permitirem pensar por si próprias, desenvolvendo pensamento crítico e coragem para desenvolver ideias novas (MAY, 2012). A sua prática então aceita a incompletude presente nesses momentos em que é preciso desconstruir a rotina.

Nessa mesma turma, a observação das atitudes das crianças permitiu discutir acerca da ação específica de uma delas durante a colagem de papéis picados na caixa de brinquedos para doação. Quando a atividade se aproxima do final da aula, é percebido que o primeiro menino a terminar, sem avisar a professora, começa a montar um volume com os papéis que sobraram da colagem da caixa. Essa criança se entretém com a atividade que desenvolve, concentrada, apesar de ser a mais agitada durante a atividade dirigida. Essa criança estava construindo um avião. A professora *percebe* e *valoriza* isso, interrompendo a organização que já fazia da sala.



“Vejam o que o Luiz fez! O que é Luiz?”,
“Um avião!”, ele diz.
“Viu só gente? Ao invés do Luiz fazer bagunça depois de
terminar o trabalho, ele resolveu montar um objeto da
cabeça dele, da imaginação dele! Vejam que legal que ele
fez! Parabéns Luiz!”

A partir desse momento outras crianças se dispõem a inventar objetos com os mesmos papéis que antes eram específicos para a atividade dirigida. O exemplo e o meio no qual a criança convive desenvolvendo as suas aprendizagens (ANTUNES, 2012; LAHIRE, 1997; SANTOS, 2005). A série de imagens a seguir apresenta a dinâmica de criação de Luiz, numa mesa onde as colegas ainda faziam o que foi pedido pela professora, enquanto ele monta o seu avião (Luiz é o menino vestido com a camiseta da seleção masculina de futebol).



Figura 81 - O avião de Luiz
FONTE: A AUTORA (2017)

Fica perceptível a partir dessa observação que mesmo sem estar *previamente autorizado* ou ter sido orientado para outra atividade quando terminasse a colagem, o menino, considerando a demanda solicitada pela professora, se sente autorizado para ocupar o seu tempo livre, ou seja, *faz desse ócio lugar para a criatividade* e, além desse fato, a postura que a professora adotou, promove a ação criativa das demais crianças. Ela poderia ter condicionado a turma a finalizar a atividade dirigida, já que estavam no final da aula, reprimindo ou ignorando aquilo que Luiz fazia, mas não foi isso que ela fez, incentivando a criatividade acima do compromisso do horário, assumindo a criatividade de Luiz como algo importante e pertinente.

O sistema ideológico particular da professora, suas experiências e aprendizagens, a tornaram uma professora de muita sensibilidade, e permitiu que ela percebesse e valorizasse a ação do Luiz, já que depois do incentivo dado por ela, ele busca outros elementos para valorizar seu avião, encontrando no lixo um pedaço de papel alumínio, restos do lanche do amigo, que transforma em mais peças para o seu avião. Luiz subverte o que é resto⁵⁶, já colocado no lixo, e vê outras possibilidades para a sucata a partir da postura positiva e incentivadora que a professora apresenta. A sua mediação, por mais que não tenha sido necessária para que Luiz iniciasse o seu avião, foi imprescindível para que ele se aprofundasse na atividade, ou seja, a forma como um professor se coloca diante de uma atitude inesperada pode, ao mesmo tempo, incentivar a criatividade ou

⁵⁶ Essa postura de reaproveitamento de materiais se insere documentalmente e também no cotidiano como um todo da escola.

deslegitimá-la. Nessa situação inusitada a abordagem da didática da professora aparece como elemento crucial no que se refere à valorização do pensamento alternativo, criativo.

De acordo com a observação em geral e o próprio recorte apresentado, para criar um ambiente favorável à criatividade, é preciso que a professora incentive de forma direta ou indireta a invenção, a imaginação, a criação para além daquilo que é pragmático da atividade, e muitas vezes a atitude criativa da professora, sem que ela perceba, é fator determinante nessa ação criativa também da criança. De fato, a infância carrega em si a tendência à criatividade, já que esse é um momento especial de descoberta (GRANT&GRANT, 2013), muito menos envolvido de significados prontos e sentidos estáticos dos objetos se compararmos com a vida adulta.

A missão de incentivo à criatividade da criança permeia então a prática do adulto educador e o ambiente que ele cria, a fim de permitir sua ampliação, ao invés de sucumbir às amarras que são apresentadas para infância a partir da possível perspectiva já consolidada do adulto. No recorte apresentado, uma professora que naturalmente se mostra mais atenta às condicionantes espaciais consegue valorizar aquilo que ela mesma não planejou. Nesse sentido, se questionada a relação ou não entre o fato dela ser dependente de sua criatividade para otimizar a sua prática, devido às suas condicionantes espaciais, e a atitude de valorizar e perceber melhor as práticas criativas de suas crianças: percebeu-se que sim, existiu relação⁵⁷.

Fica evidente, especialmente nas situações apresentadas⁵⁸, que as estratégias espaciais e pedagógicas, para atingirem competências criativas nas crianças, precisam proporcionar ao professor mas também à criança – ou até mesmo o aprendente de diferentes idades – possibilidade de subversão das mesmas, de forma positiva e criativa, a fim de estimular a criticidade e a inventividade.

⁵⁷ Já que houve diversos momentos de acompanhamento que apresentaram situações que se articulam da mesma maneira e reiteram o que aqui é apresentado.

⁵⁸ Vale ressaltar que o recorte dado pelo artigo apresenta apenas alguns dos pontos passíveis de discussão que foram observados no estudo.

É preciso pontuar também o olhar da professora compromissado com a aprendizagem, e não com o cumprimento de demandas colocadas a ela, já que, quase no final da aula, a professora optou por parar de arrumar a sala para incentivar a criação das crianças. Ela poderia muito bem ter reprimido o Luiz já que era final da aula, mas não foi isso que ela fez, incentivando a criatividade acima do compromisso do horário.

Ou seja, para que a criatividade encontre lugar em sala de aula, é preciso que a professora incentive a criança a utilizar qualquer material, que ela tenha liberdade para inventar, criar, pensar coisas para além da função inicial daquele objeto. E de fato a criança de maneira geral tem essa tendência, já que ela conhece muito menos que o adulto – objetos e funções dos mesmos – e tem esse desejo natural pela descoberta do mundo e das coisas. Talvez a missão do adulto resida no permitir que essa exploração se amplie ainda mais ao invés de mostrar as amarras que comumente são mostradas na infância (GRANT & GRANT, 2013).

Apesar das dificuldades enfrentadas após a mudança, a tendência de Suzi é a de manter a sua postura incentivadora, que elogia e ajuda a encorajar a criança a se desenvolver naquilo que ela se destaca. Percebo que sua dinâmica em sala de aula pode muito ser associada à ideia de reforço positivo e negativo de Skinner⁵⁹, já que essas suas falas em sala de aula se apresentaram muito pertinentes e geradoras de consequências necessários no ambiente coletivo. As crianças atentas aos reforços que a professora dá, tem sua atitude de fato reforçada ou alterada de acordo com a situação específica.

Da mesma forma como observado na sede antiga, Suzi ficou, na escola nova, com uma das salas menos confortáveis, e talvez isso tenha incomodado muito ela na mudança. Sua sala é mais quadrada - novamente – o que faz com que os espaços da minhoca e das mesas não sejam bem definidos.

⁵⁹ É sabido que, na teoria de Skinner, que reforço positivo e negativo não se relacionam apenas com ideia que temos de elogio, reprovação ou aprovação de uma ação. Aqui, quando associamos a pratica de Suzi à teoria estamos entendendo que a forma como ela se posiciona diante das atitudes da criança colaboram para que essa atitude se repita, tanto no sentido individual da criança, que fará mais vezes aquela ação quanto no sentido social, já que ela expõe para as demais crianças a atitude isolada, promovendo assim também o desenvolvimento proximal das crianças. Apesar de pontuar e perceber a presença dessa teoria em sua prática, nesse momento, não iremos aprofundar essa teoria, cabendo à novas pesquisas futuras essa investigação.

No andar superior à sua sala não há outra, e sim a varanda da biblioteca, que durante o primeiro ano da mudança gerava muita infiltração no andar de baixo, sala de Suzi – o que foi corrigido em 2019. Pelo fato de não existir um andar ocupado sobre sua sala, a variação térmica dentro dessa é a maior em relação à demais, além da sua posição em relação ao sol, que sobreaquece a sala durante a tarde, aquecendo demasiadamente nos dias quentes. Porém, nos dias muito úmidos, o piso chega a ficar molhado por conta da umidade excessiva. A sala de Suzi, bem como a de Denise, são as únicas das professoras observadas que não possuem banheiro integrado.

Como arquiteta pude observar diversos elementos espaciais que poderiam ser discutidos, mas nesse momento não seria pertinente, já que não faz parte dos objetivos da presente tese. Cabe aqui até uma proposta para pesquisas futuras que possam discutir essa dinâmica. Mas de fato, com o que tenho em mãos tanto em relação ao material recolhido quanto como objetivos, me permito focalizar a discussão no *COMO* esse espaço construído interfere na prática das professoras da educação infantil de modo a contribuir ou não com o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Mesmo sendo, claramente, a professora mais afetada emocionalmente pela mudança, Suzimara demonstrou durante as observações ser resiliente e apaixonada pelo seu trabalho, que ela encara como missão de vida. Tanto é que prática em essência permanece. A sua desenvoltura com as crianças é a mesma, porém, quando conversa sobre a mudança e seus desafios, é perceptível que está procurando se superar todos os dias para entender a mudança.

A postura de Suzi é reflexo de sua sensibilidade latente, e é essa sensibilidade latente, essa intensidade, que a faz uma professora tão transparente e criativa. Suzi desde a primeira observação, como já relatado, consegue superar as dificuldades como ninguém, e faz de sua prática algo extremamente leve e criativo, incentivando a curiosidade, a inventividade, a proatividade das crianças. Só um ser sensível é passível de criação, e talvez essa infância tão presente durante sua prática de ensino na escola antiga a fez se constituir como uma professora extremamente criativa e que é capaz de enxergar criatividade nas

crianças e valorizar isso a todo momento (ANTUNES, 2012; MAY, 1975; OSTROWER, 2014; SANTOS, 2005; VYGOTSKY, 1998).

É muito forte em Suzi a sua valorização da identidade, do posicionamento de cada criança. Por exemplo nos momentos de roda, quando as professoras costumam perguntar se alguma criança quer dividir algo com as demais, a escuta de Suzi é constante e atenta quando elabora os assuntos trazidos pelas crianças, produzindo conhecimento junto delas. Isso só é possível por conta de sua prática pausada, que vem da escola antiga e permanece na nova escola até o momento. Ela busca sempre valorizar, fazer pensar, desenvolver o pensamento crítico e criativo das crianças. Ela faz com que os demais interajam com a história de cada criança, e assim todos se conhecem. Ela procura ir além do relato, além da história contada, provocando novas associações e ressignificações.

Além da dinâmica interativa que Suzi desenvolve nas atividades, a professora busca interpretar os desenhos que as crianças fazem, saindo dos aspectos representativos que elas retratam como elaboração das suas experiências e vivências, provocando pensamentos abstratos nas crianças. Nenhuma professora, durante as observações, teve esse tipo de conduta. Suzi, no entanto, faz isso continuamente, ou a partir de um desenho, ou numa roda de conversa, numa atividade qualquer. Ela estimula o pensamento abstrato, disruptivo, criativo quando faz associações pouco convencionais a partir de falas, atitudes ou criações das crianças. É uma casa que parece um rosto, ou uma paisagem que parece uma montanha-russa, quase tudo provoca em Suzi um desejo de estimular o pensamento crítico e a abstração, a criatividade.

A diferença entre meninos e meninas, denotando a diferença entre a quietude e concentração das meninas enquanto os meninos demonstram ser mais exploradores do espaço, apareceu em poucas observações. Considero importante ressaltar que, apesar do objetivo da presente tese não estar focalizando nessas diferenças entre meninos e meninas no que tange o desenvolvimento da criatividade, me coloquei a refletir sobre isso, e considero necessário poder pesquisar futuramente sobre o assunto nesse viés. A prática das professoras da educação infantil que eram do Anjo da Guarda constantemente incentivam e estimulam o pensamento crítico, independentemente de qualquer

gênero que, inclusive, raras vezes aparece como elemento que diferencia as crianças, e nunca de forma a diminuir o diferente – seja menino ou menina. Suzi especialmente trabalha esse respeito.

Como já apresentei anteriormente, uma característica muito marcante na prática de Suzi é a sua astúcia nas comparações abstratas, no seu olhar constantemente atento, provocador e criativo. Por conta disso considero importante discutir alguns dos vários momentos observados nesse contexto

Quando Suzi faz uma associação abstrata em relação ao formato da barriga do pinguim, que se parece com um coração, ela demonstra para as crianças a possibilidade de se relacionar coisas que, a princípio, não seriam relacionáveis. É como se ela incentivasse a coragem para a imaginação, da associação, sem autocensura, sem receio em relação ao que o outro pode pensar. Ou também a forma como ela introduz a caixa surpresa que, quando era a vez da letra Z. A professora poderia apenas dizer, contar que naquele dia a criança responsável iria levar a caixa para a casa e trazer algo que começasse com a letra Z, mas ela preferiu demonstrar uma associação pouco óbvia, mas muito criativa. Ela traz a caixa vazia, que não continha coisa alguma, que continha ZERO. Ao mesmo tempo que ela brinca, ela estimula o pensamento lógico e a linguagem, e faz associações: vazio, nada e zero. Sinônimos. Sendo assim, a próxima criança deveria, nessa lógica, trazer um objeto que iniciasse com outra letra.

Para além das associações criativas, Suzi também faz da sua prática pedagógica uma ação política consciente, já que não reprime o pensamento crítico-criativo das crianças, mas conscientiza as crianças de aspectos sociais importantes que muitas vezes podem passar despercebidos. Não é preciso ter um dia específico para falar de cidadania se a prática pedagógica está atenta para costurar no cotidiano da própria sala-de-aula esses assuntos, tornando-os assim, talvez, mais palatáveis para as crianças.

Existem também momentos nos quais ela desconstrói conceitos, como o exemplo da ideia de labirinto. Em princípio, num labirinto não se enxerga o que existe no entorno, mas também é possível interpretar um labirinto num plano, dentro de uma lógica, de uma regra de jogo, mesmo que ali se consiga ver o que

está em volta. Isso dá permissão, mais uma vez, ao raciocínio livre, ao pensamento abstrato. Ou seja, a prática de Suzi é extremamente atenta e cuidadosa, gerando assim oportunidades riquíssimas de aprendizagem significativa.

Algo que pude perceber por conta da temporalidade dos acompanhamentos é que, por mais que a cada ano as crianças sejam outras e para elas, a prática da professora não se repete. Quando Suzi altera o formato de uma prática, que antes era feita por observação, por exemplo, e no outro acompanhamento ela xeroca o próprio desenho da criança, ela demonstra um reconhecimento de sua incompletude, sua consciência diante da necessidade da constante mudança necessária, para ela mesma. A sua necessidade de explorar diversas plataformas para as atividades. Quando ela propõe novas formas de fazer uma atividade que ainda tem o mesmo objetivo, é revelado o seu potencial criador, a sua personalidade curiosa e disposta à experimentação. Porém, pode parecer incoerente essa ideia quando se observa a sua relutância pela mudança de sede e de gestão da escola, mas é preciso lembrar que, para ela, no sentido do entendimento do seu sistema ideológico, sua memória infantil, estar nesse novo espaço é, no primeiro momento, pôr a perder o lugar de sua prática experimental e criativa.

Na prática de Suzi fica muito evidente como ela provoca a zona de desenvolvimento proximal das crianças, já que percebe claramente aqueles que pode provocar novas aprendizagens e aqueles que ainda não a venceram, e não rotula essas crianças diante das demais. Sua prática demonstra como isso de fato funciona, estimulando o raciocínio sem dar respostas prontas, e auxiliando apenas quando necessário (VYGOTSKY, 1998). As demais professoras também atuam dessa maneira, mas em Suzi essa prática se mostrou ligeiramente mais marcante. Mas é importante relatar também que em algumas situações as respostas não eram sabidas, e Suzi provoca as crianças assim por meio do silêncio, como se esperasse a resposta quando eles tivessem, o que algumas vezes ocorreu. Em alguns momentos observados percebi que deixar perguntas em aberto é uma forma de estimular a curiosidade das crianças para além de sala de aula, levando a sala de aula para as conversas familiares, fazendo esses lidarem juntos com

essas pesquisas e trazendo essas questões respondidas as vezes de maneiras diferentes pelas famílias para sala de aula. Assim, a família também participa dessa construção coletiva tão necessária para o desenvolvimento da criatividade (LAHIRE, 1997; SANTOS, 2005; VYGOSTKY, 1998).

O olhar de Suzi embebido de sua experiência de infância, como criança que aprendeu e se desenvolveu de forma criativa na Escola Anjo da Guarda, forjou sua postura como professora e educadora. A presença de sua infância se mostra tão constante em sua prática que consegue enxergar em qualquer um – e não apenas em suas crianças - os traços de suas infâncias que nas vidas adultas, que fazem emergir tantas coisas boas, mas também medos, ansiedade, agonia. Nesse sentido fica ainda mais evidente o grau de responsabilidade que ela tem diante de suas crianças quando é regente de uma turma. Suzi demonstra coragem para agir diante de situações inusitadas, movida pela sua paixão pela educação e pelo desenvolvimento inclusive emocional das pessoas (MAY, 1975).

6.5 E A CRIATIVIDADE DAS COISAS?

No entremeio de tantas exploradas pelos diversos sistemas ideológicos particulares, diferentes entre si, que se fazem pertinentes na história e essência do Anjo da Guarda, alguns elementos ganharam destaque no desenvolvimento da criatividade das crianças, e isso na prática de todas as professoras. Nesse sentido, essas *coisas*, esses objetos tornam-se simbólicos nesse projeto político pedagógico. Ganham caráter de *LUGAR*, já que o ambiente no qual eles estão inseridos garantem criatividade de fato. O que possibilita que essas coisas, espaços, esses elementos inanimados com os quais dividimos o mundo se tornem lugar de criatividade é a prática pedagógica na qual o ambiente propicia o seu desenvolvimento.

6.5.1 A caixa-surpresa



Um elemento que se fez presente em todas as turmas durante as observações foi a “caixa-surpresa”. É necessário pontuar que foi a versatilidade dada a esse objeto tão simples, mas que devidamente organizado dentro de um currículo é capaz de grandes resultados. Sendo assim, a caixa-surpresa é pertinente por vários sentidos simbólicos:

- **Sua origem é familiar** em qualquer turma, ou seja, é nessa turma que ela será pedida, e alguém dali trará de casa a caixa que achar mais necessário, claro que dentro de alguns critérios, mas é a criança, a família da criança escolhida e/ou sorteada que irá trazer para sala de aula;
- **Ela é autoral**, já que são as crianças dessa turma que farão os ornamentos para a caixa (colagens bidimensionais, tridimensionais, textos, desenhos, tinta, ou tudo isso misturado);
- **Ela não tem função fixa**, já que cada professora tem plena liberdade de trabalhar a caixa de acordo com a sua necessidade: seja de atividades, de faixa-etária da sua turma, seja por suas características pessoais.

A caixa surpresa, por exemplo, eles estão levando pra casa e colocando a coisa e não contam pra ninguém. Engraçado que no começo eles contam, mas agora eles não contam mais, já entenderam. E aí eles começam a dar dicas "ele é grande, mas tá aqui dentro!" Aí ele já vai entendendo que é um dinossauro, imaginando. Dinossauro de brinquedo. "Começa com DI!" E aí eles vão descobrindo, explorando a linguagem oral, a escrita, porque eles anotam deixo livres, deixo que escrevam o nome, mesmo que essa não seja uma preocupação, a alfabetização no Infantil 4, mas se é do interesse deles, ok! Vou dar essa autonomia. Mas não me preocupo se está 100%. Se eu vejo que está totalmente errado, eu escrevo embaixo o jeito correto para que ele observe como faz (ENTREVISTA COM PATRICIA, 2019)

Na prática pedagógica das professoras, sujeitos da pesquisa, a caixa foi utilizada sempre para trabalhar a ansiedade, a paciência, o pensamento lógico. Com o decorrer do semestre, as crianças passam a entender os processos naturalmente, já que a dinâmica se insere na rotina, e todos têm a oportunidade de participar por igual, têm a oportunidade de trazer algo de suas casas para dentro de sala de aula, tem oportunidades de se mostrar sujeito nesse coletivo. Quando a professora trabalha o alfabeto, não apenas apresenta as letras, mostra como as palavras se formam, mostra ela escrita num cartaz.

Na prática da professora Patrícia, por exemplo, cada dia uma criança fica responsável por levar para sua casa a caixa-surpresa, escolher algum objeto para colocar dentro dela que iniciasse com a letra que está na vez, respeitando a ordem do alfabeto. No dia seguinte essa criança traz a caixa, e conta apenas para a professora qual era o objeto, faz descrição do mesmo para que as outras crianças tenham a oportunidade de desvendar o mistério: qual objeto o amigo trouxe para a aula? As crianças se mostram muito curiosas, empolgadas com a brincadeira de adivinhação, e a professora atua como mediadora para que as aprendizagens aconteçam. Dependendo do objeto, a adivinhação pode seguir por um caminho mais matemático, ou da linguagem, ou sobre experiências das crianças. É possível trabalhar as funções desse objeto, a escrita dele, a importância dele para o mundo, ou para a própria criança.

Os objetos de dentro dessa caixa nem sempre se repetem, ou eles podem trazer algum objeto mais perigoso – uma faca? Nem sempre as crianças pedem auxílio para os pais, principalmente por se tratar de uma atividade que os acompanha durante toda a educação infantil. Com o tempo, aqueles que já trabalharam a ideia de trazer algo de casa, se no início precisava de auxílio dos pais, depois passam a não precisar mais. É o cuidado da professora em sala de aula que irá definir o sucesso da atividade.

A caixa-surpresa também pode dar ênfase à alguma novidade, alguma notícia. A professora Patrícia, por exemplo, usou a mesma caixa para contar sobre um livro muito esperado pelas crianças, e que finalmente havia chegado. A professora Suzi para falar sobre o *'nada'*, e assim por diante.

O ambiente gerado a partir do uso da caixa-mágica carrega o caráter de surpresa, de descoberta, de desvelamento, de pesquisa e exploração. É um elemento muito simples, mas muito simbólico dentro da lógica que tangencia o projeto político pedagógico do Anjo da Guarda.

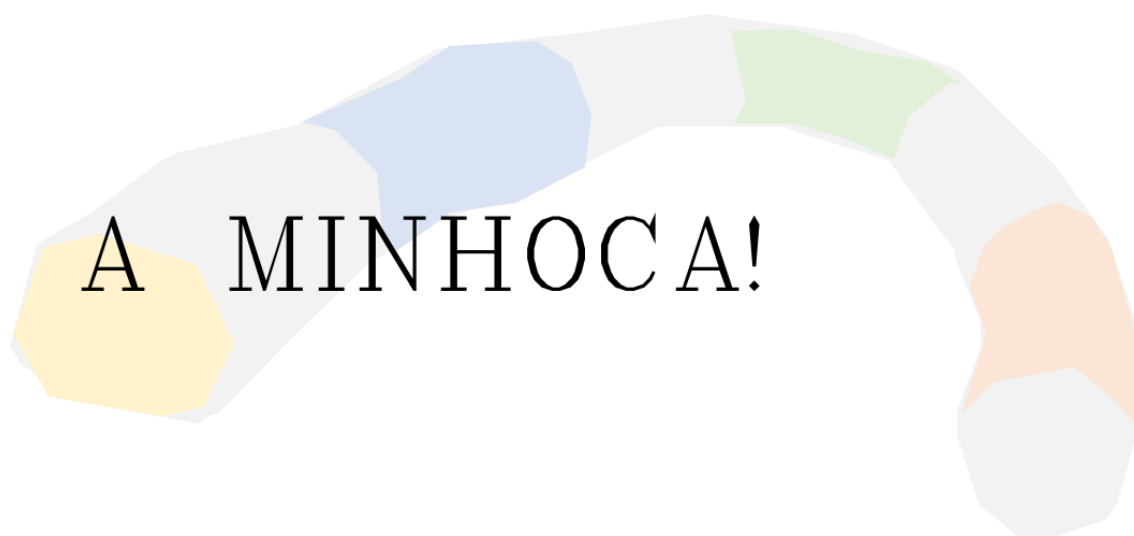
Na figura abaixo um momento rico de descoberta acerca de um novo livro que Patrícia havia prometido que traria para a sala de aula.



Figura 82 - A caixa-mágica
FONTE: A AUTORA (2019)

Outro elemento espacial, no caso um elemento de mobiliário que vem representar esse simbolismo de transmutação de espaço/objeto, elemento inanimado que constitui a ideia de lugar a partir do ambiente gerado em sala de aula, propício para tal, é a minhoca.

6.5.2 A minhoca



Dentre todos os elementos de identidade da essência do Anjo da Guarda como uma ideia, como um conceito de escola, a minhoca traz uma simbologia

extremamente forte. Isso porque no caso, a minhoca transcende sua função inicial, que é a de mobiliário, uma espécie *meio maluquinha* de almofada coletiva, mas ocupa um espaço próprio na sala de aula, constitui assim um lugar importante, para práticas importantes. Práticas essas que são envolvidas por tudo aquilo que dá forma ao Anjo da Guarda: *RESPEITO, CRIATIVIDADE e SIMPLICIDADE*.

Simplesmente ela, uma minhoca comprida, feita de partes de couríssimo⁶⁰ multicolorido, com sua cor já comprometida pelo tempo, mas marcada de história. E é nessa simplicidade que se encontra o respeito, o respeito por aquilo que é simples.

No que tange da ideia do *respeito*, considero um lugar no qual a professora se posiciona fisicamente de igual para igual com as crianças, em momentos de troca riquíssimos, quando as crianças contam seus causos, discutem a rotina, desenvolvem a organização dessa, ou descansam. Quando descansam, precisam respeitar o outro que está ao lado, que divide esse mobiliário, essa minhoca. Ela não é só daquela criança – como seria no caso de várias almofadas para o mesmo fim – ela dá coletividade para aquele elemento, o que provoca a necessidade de se respeitar os limites do outro. Ela gera limite. Caso queira, a professora pode organizar o grupo em U, em torno de algo ou alguém, pode organizar a sala em I a fim de que todos se deitem em direção específica, ou até mesmo dividir o espaço entre um lado e outro. E essa organização precisa necessariamente ser respeitada. Essa organização pode adquirir diferentes formas, diferentes objetivos, é uma minhoca criativa.

A *criatividade* habita esse lugar da minhoca, já que inúmeras atividades podem ser desenvolvidas a partir da sua massa, que ocupa e organiza, provoca e acalma. Vai da criatividade de quem a manuseia, vai da criatividade de quem a necessita. A sua forma permite que seja elemento de organização ou desorganização, e convida a brincadeira coletiva. Essa minhoca é grande demais para pertencer a apenas um. Ela é da turma. Sempre da turma, coletiva. Ela se

⁶⁰ Couríssimo é um tipo de couro artificial, que pode ser colorido, muito resistente e lavável, ideal para espaços com crianças.

adequa à necessidade do momento, de forma criativa: acalenta, abraça ou é amortecimento para um *super* salto no ar.

Poéticas à parte, a minhoca no Anjo da Guarda constitui em si um lugar de aprendizagem, ganhando assim status de identidade das salas de educação infantil da escola. Ela não traz apenas anteparo para uma prática, mas simboliza essa prática. Respeito, simplicidade e criatividade são estruturantes para a prática que se tem nessa escola. E esses valores então simbolizados fisicamente no espaço.

Diferente de um momento de música, ou de movimento, ou até mesmo de marcenaria, que são práticas características da escola, nenhuma delas encontra lugar no espaço da sala de aula, nenhuma carrega uma estética específica para acontecer de fato. Todas as três atividades aqui elencadas são conduzidas por professoras específicas, e não pela professora regente. Ou seja, são atividades de fora de sala de aula. O momento da minhoca não; é único em si, mas sempre diferente.

Nas duas composições de imagens a seguir apresento um pouco da apropriação da minhoca nos diferentes momentos: na primeira composição de fotos, na sede antiga, num momento de leitura de livros, de brincadeira livre e de organização da rotina, nessa ordem, da esquerda para a direita.



Figura 83 - Momentos da minhoca na sede antiga
FONTE: AUTORA (2017)

Já na segunda composição, na escola nova, são apresentados alguns dos momentos da minhoca que foram registrados pelas voluntárias. Momentos de organização da rotina, de descontração, de relaxamento, de lanche e de atividade dirigida. Por meio dessas imagens fica ainda mais clara a versatilidade desse

elemento no espaço da sala de aula, bem como o fato de ser o mesmo objeto em si nos dois espaços.



Figura 84 - Momento da minhoca na sede nova
FONTE: VOLUNTÁRIAS (2018)

6.5.3 A sucata

Por último, mas não menos importante, está a sucata. A sucata representa uma transformação simbólica existente na escola desde o seu prelúdio: quando Vera percebe o potencial daquela escola abandonada, na estrada, ela já está percebendo potencialidades onde poucos seriam capazes. Ela se reapropria e ressignifica aquilo que, para muitos, é resto, é lixo. A valorização da simplicidade e a transmutação existente nessa requalificação de um objeto aparentemente inútil é fator dominante no desenvolvimento da criatividade. Ensina a criança a olhar para além do palpável, provoca experimentações sem culpa – afinal, estamos lidando com sobras-, provoca curiosidade. É preciso ser curioso para transformar pedaços de papel em avião, é preciso criatividade para ver em pedaços de papelão, tinta e tampinhas um robô. É mais uma forma de brinquedo não estruturado que descontrói limites simbólicos, mas que ao mesmo tempo respeita limites físicos de cada material. A sucata traz equilíbrio para a prática criativa.

A sucata é uma mina pedagógica.

Uma prática pedagógica atenta é capaz de criar verdadeiros tesouros a partir da sucata. É possível aprender cidadania, ciências, história, matemática, português, desenvolver motricidade, imaginação, entre muitos outros saberes.

Sendo assim, a cultura da sucata está sempre presente, o que dá a esse elemento o seu aspecto de lugar de criatividade. Nas imagens a seguir é possível ver, tanto na primeira imagem mais à direita, um dos sucatários existentes na Escola Anjo da Guarda, esse situado no ateliê de Vera. Na imagem mais à direita é possível perceber que no Colégio Marista Anjo da Guarda esse espaço do sucatário já nasceu, e está em constante abastecimento.



Figura 85 - Os sucatários
FONTE: A AUTORA (2017-2019)

Por meio das mãos de Vera e do seu pensamento criativo, de vanguarda, a estética da infância invade não apenas a escola ou agora colégio, mas sua própria casa. Vera vive em meio à materialização de sua história, e se confronta com a aspereza, rugosidade e beleza a todo instante.

No passeio que tive o privilégio de fazer em sua casa pude perceber a presença constante da sucata, dos restos ressignificados que dão beleza simbólica a esse lugar. Porque aquela casa que eu visitava não era, nem de longe, apenas um espaço cheio de criatividade, mas um lugar.

Ao visitar a antiga garagem da casa – ela tem uma tendência forte em transformar garagens em ateliês! Primeiro a garagem que dava para a rua, agora a garagem do subsolo -, percebo uma série de tampas alinhadas, formando uma espécie de malha da parte de fora daquele espaço. Ao adentrarmos, para o meu espanto e alegria: um colorido incrível se dava, por meio do qual a luz do sol transpassa e criava feixes de luz das mais diversas cores e texturas.

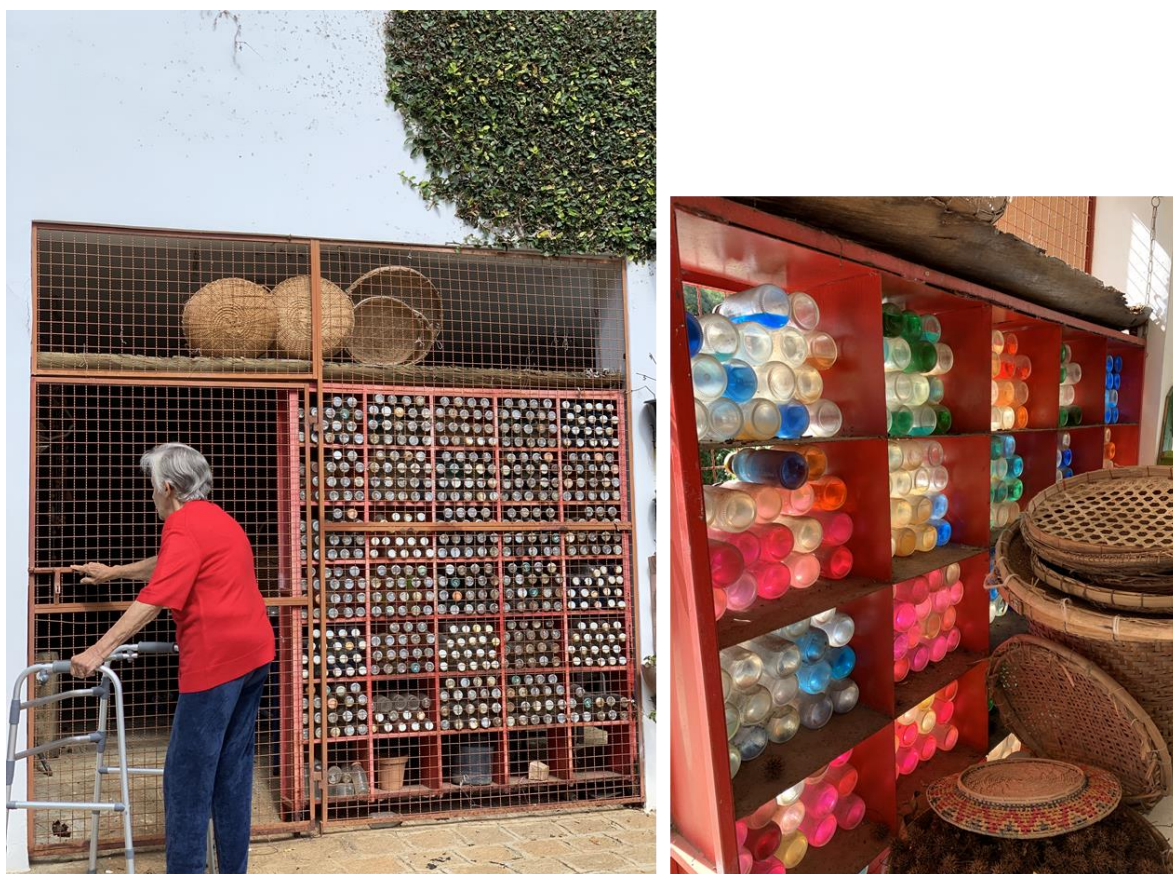


Figura 86 - Aquela garagem
FONTE: A AUTORA (2019)

Era a mais pura sucata, restos da infância de seus filhos, garrafas de achocolatado que ela foi colecionando no decorrer do tempo. Uma sucata que se permite ser mais do que sucata através da aceitação da ideia de estética infantil, por meio da ideia de incompletude do próprio material, que sempre pode ser reconduzido a outro fim, ressignificado até o limite que a criatividade lhe impor .

Dentro daquele mesmo lugar de luz colorida e primaveril Vera também colecionava sucatas não advindas do homem, como as garrafinhas, mas da natureza. Entusiasmada com aquele momento, Vera me apresenta aquelas texturas, aquelas cores, aqueles perfumes tão peculiares. De sensibilidade latente, Vera explora, experimenta e provoca minha própria percepção acerca daqueles elementos que coleciona.

Dá pra fazer um mundão de coisas com isso aqui!

(VERA EM ENTREVISTA, 2019)



Figura 87 - Vera e suas texturas
FONTE: A AUTORA (2019)

Como se já não tivesse me encantado por todo percurso de aprendizagens riquíssimas que o encontro de seu sistema ideológico particular com o sistema de cada professora que acompanhei havia me proporcionado, aquela entrevista final,

aquele passeio por entre os lugares que a formaram quem é finalmente fechava simbolicamente os meus quatro anos de doutoramento.

Nos fundos daquele jardim, mais um canteiro, mais árvores, touceiras, arbustos, verde. Mais vida, mas não era qualquer espaço de jardim, era lugar criativo, mais um, de novo.

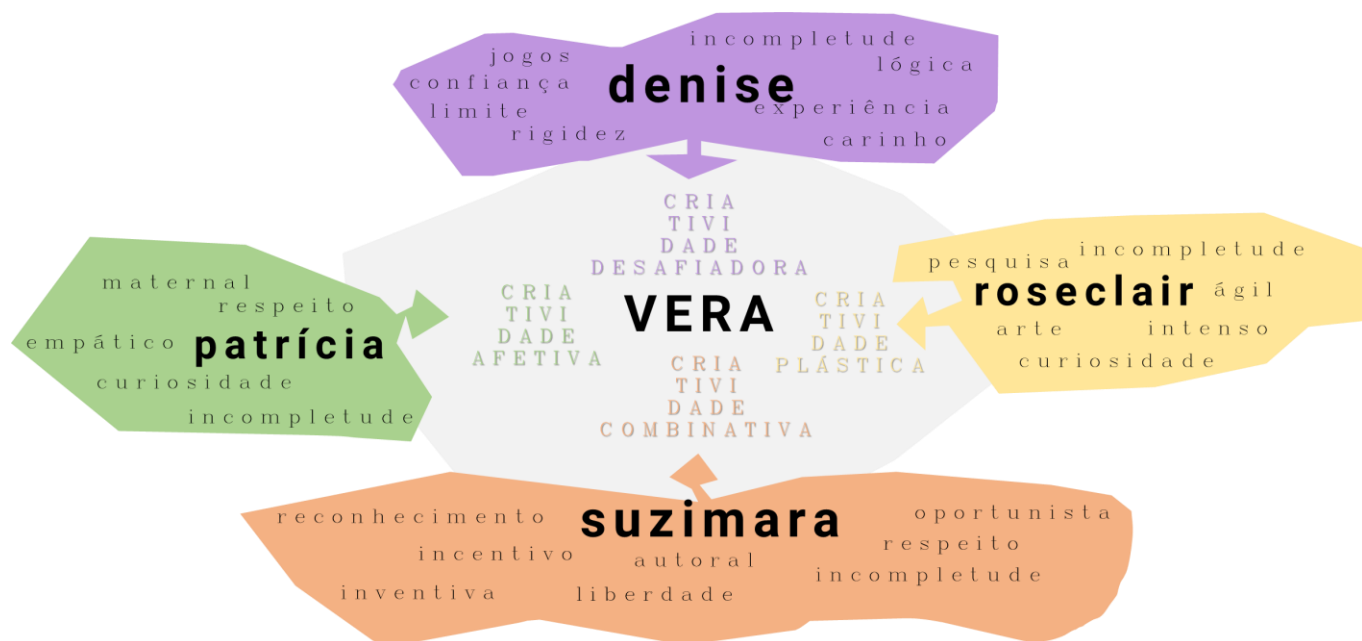
Fui me aproximando do que parecia um canteiro central, e quando cheguei quase a tocar, percebi que ali existia anteriormente um espaço diferente do que via agora. Vera me conta que outrora ali seus filhos brincavam, e muito. Era um espaço da família, no qual passavam finais de semana. Uma piscina. Mas que com o tempo, com o crescimento deles, esse espaço foi deixando de ser um lugar de família, e começou a perder sua força simbólica, transmutando-se em lugar de abandono. Vera não permitiria.

Ela não reformou, não queria. A ideia era manter o simbolismo reinventado. Então transforma o que outrora era piscina em lugar de vida, de renovação, e planta ali novas sementes para que dali nascesse uma nova história, sem que se perdesse a memória. Assim, toda vez que alguém passasse por ali e questionasse por que da piscina ser canteiro, ela poderia contar um pouco da sua própria história.



Figura 88 - Um lugar de memória
FONTE: A AUTORA (2019)

6.1 A CRIATIVIDADE QUE NASCE DO ENCONTRO



O mapa apresentado acima apresenta a visualização dos fatores da prática pedagógica de cada uma das professoras acompanhadas que promovem a criatividade nas crianças. Porém, além desses fatores, apresento também o aspecto criativo preponderante para cada um desses ambientes forjados por meio desses fatores. São apresentadas quatro categorias de criatividade, ou seja, cada professora desenvolve a criatividade em suas crianças a partir do ambiente gerado por meio de sua prática, a partir do seu sistema ideológico particular.

6.1.1 É possível um ambiente de criatividade plástica, por Roseclair

Roseclair, bem como todas as demais professoras e a própria Vera, se posiciona como uma professora, como ser humano incompleto. Roseclair demonstra sempre estar aberta à novas aprendizagens, fator essencial para qualquer prática criativa. Não existe verdade absoluta. Essa sua incompletude combinada com a sua curiosidade diante das coisas, dos fatos, dos materiais promove um ambiente repleto de pesquisa e descobertas – seja na história, na geografia, na matemática ou nas artes. Tudo é motivo de pesquisa e investigação. Mas não apenas isso, como se fosse pouco. Sua personalidade atenta, ágil e intensa faz com que todos esses elementos passem por um processo de elucubração que, combinado com

sua formação em artes plásticas, denomina a criatividade plástica como a criatividade mais intensa que promove.

Suas apropriações sempre estão relacionadas à forma, ao elemento palpável, à provocação de um elemento existente, físico. O que ela cria é possível ver e tocar, e sempre considera, sem exceções, a estética da infância. É importante pontuar que não é apenas ela que considera a estética da infância em sua prática, mas é ela a que mais atua nessa consolidação.

6.1.2 É possível um ambiente de criatividade afetiva, por Patrícia

Apesar de se apresentar, assim como Roseclair, como uma professora em constante desenvolvimento, é a maternidade de Patrícia que enraíza sua prática em sala de aula, e que permite o desenvolvimento da criatividade nas crianças das turmas nas quais é regente. Também se utiliza da curiosidade como ferramenta constante, porém, o respeito pelo qual trata as crianças, famílias e a própria escola a faz criar um ambiente emocional e afetivo. Patrícia por meio desse afeto demonstra empatia por todos que a rodeiam, propiciando um ambiente que instiga, provoca, por meio do afeto e por isso simbólico.

Sua característica teatral diante das crianças se dá como um abraço, que dá lugar a todas as crianças em sua prática. O que ela cria é um ambiente emocionalmente seguro, a fim de desenvolver a criatividade nas crianças.

6.1.3 É possível um ambiente de criatividade desafiadora, por Denise

Mais uma vez a incompletude é marca registrada em mais um sistema ideológico particular, e essa característica faz com que qualquer postura rígida de Denise diante das crianças se baseie também no respeito – tanto dos seus quanto dos limites das crianças. O limite que coloca é o limite baseado em afeto e confiança.

Sua personalidade rígida também encontra sintonia nos jogos e na lógica, marcas muito evidentes em sua prática. Por meio desses Denise desafia as crianças, estimulando a zona de desenvolvimento proximal delas. Denise acredita na capacidade das crianças, ela as provoca, as incentiva a serem melhores, a

apresentarem as suas melhores versões. O ambiente desafiador é o que colabora com o desenvolvimento da criatividade em suas crianças.

6.1.4 É possível um ambiente de criatividade combinativa, por Suzimara

Criar é combinar elementos, mas uma criatividade realmente combinativa considera combinações inusitadas, improváveis, corajosas. Suzimara é aquela adulta que se permite ainda ser criança, e por isso para ela as combinações mais improváveis são possíveis. A sua incompletude latente é um fator libertário para sua prática, sendo incapaz de fazer algo em que não acredita. É muito transparente, e talvez por isso consiga fazer transparecer em cada criança o seu próprio potencial. É sua característica não perder os momentos de discussão, de elucubração criativa, de inventividade, e está sempre a postos para incentivar qualquer ação desenvolva de suas crianças.

O respeito que Suzimara tem diante de cada criança a faz incentivar a autonomia e o processo autoral de cada criança, que se descobre única no ambiente de criatividade combinativa que ela promove.

6.1.5 Quando se encontram esses ambientes possíveis

Talvez o caminho seja o inverso do proposto, já que o Anjo da Guarda e a concepção de escola de Vera antecedem a prática observada dessas professoras. Mas não vejo problema, já que aqui se fala em criatividade.

Quando penso que cada uma dessas professoras encontrou seu lugar na proposta pedagógica do Anjo da Guarda, se faz importante dizer que esse lugar também está na própria visão de Vera em relação à educação, quando ela dizia que gostaria de fazer uma *escola especial*.

Essa ideia de escola especial nasce das relações afetivas de Vera, de sua história, desde a Escola Jacobina, sua experiência com a criança queimada, seu desejo de fazer uma escola na estrada, em um espaço abandonado. É via afetividade que Vera se vê capaz de repensar a escola, e propor uma prática tão especial.

Nesse sentido, a ideia de criatividade que permeia suas conquistas também se baseia nos desafios encontrados, e permitem a ela caminhar adiante. O desafio

de desconstruir uma prática baseada em aparências, naquele Anjo da Guarda que ainda não era regido por ela, no desafio de chegar numa nova cidade e convencer prefeito e governador que valia a pena investir em suas ideias, o desafio de encontrar um novo espaço para a sua prática, que refletisse o lugar que ela dava à criatividade.

Ao deparar-se com esses desafios, Vera também se via combinando o incombinável, extrapolando expectativas. Combinava edifícios desconectados, criando lugares simbólicos, combinava as sobras, os restos, as sucatas para fazer material didático, combinava crianças de realidades tão diversas, combinava professoras com sistemas ideológicos particulares tão diversos que juntas estavam imbuídas numa prática disposta a desenvolver a criatividade.

Como resultado de sua criatividade afetiva, desafiadora e combinativa, encontramos, por fim, a ideia de criatividade plástica, uma criatividade que vai ao encontro da estética da infância. Mas, que estética é essa na qual vários trechos aqui presentes discorrem sobre?

Viver nessa estética da infância é não necessariamente ser criança, mas poder experimentar, poder inaugurar de forma autônoma uma experiência, um encontro. Poder sair do papel, e deixar a tinta da caneta encontrar a textura da pele, deixar que a textura da ponta da caneta faça cócegas no braço. Não se importar se a roupa está suja de terra ou de tinta, porque é a experiência que demanda o sujar que em si significa o que está sendo vivido. A sujeira é consequência do aprendizado. Mas é preciso tornar claro que não se defende a ideia de anarquia para que se alcance uma prática pedagógica que estimule a criatividade, pelo contrário. É a autonomia responsável que te possibilita poder pensar diferente, agir diferente. *É preciso reconhecer os limites da caixa para poder pensar fora dela.*

Em se tratando de estética, é preciso definir o termo: a sua origem pouco se relaciona com o que entendemos hoje popularmente, como algo superficial, belo, e muitas vezes associado a coisas com pouca profundidade e apenas envoltória. Ao contrário, para os gregos estética é sensação, percepção, e nesse sentido que se tem o belo, ou seja, a sua beleza é de caráter profundo e emocional. Pensando no significado da estética da infância então, qual seria ela?

A ideia de que infância é um processo rico de construção e experimentação do mundo por meio de todos os sentidos, por meio da cultura, por meio do corpo, por meio das relações. Sem preconceitos. Experiência de todos os sentidos, e são essas experiências que irão organizar nosso próprio eu durante a vida adulta, já que é nessa primeira etapa da educação infantil, até os seis anos, que estamos criando as sinapses mais profundamente enraizadas do nosso cérebro. Essas experiências ditarão nosso modo de perceber o mundo na vida adulta, e isso é muito sério (ANTUNES, 2012; OSTROWER, 2014).

A estética da infância
depende de uma rotina
passível de desconstrução.

7 O QUE APRENDI AFINAL

Mas de tudo isso, de todo percurso de quatro anos de doutoramento, três anos de acompanhamento da prática pedagógica dessas professoras, o que é possível extrair? Finalmente, percebo que é possível responder àquilo que a pesquisa se propôs, refletindo acerca dos fatores da prática pedagógica na educação infantil que desenvolvem a criatividade das crianças, em diferentes espaços.

Percebi a partir de todo processo que um espaço só é passível de ser considerado lugar a partir do momento que existe um ambiente constituído e imbuído para tal. Ou seja, são as relações humanas entre si, entre as coisas e esse espaço físico que faz com que esse alcance um lugar simbólico para alguém. No caso, o lugar da criatividade. Ou seja, o lugar da criatividade não está no espaço em si, mas no ambiente propiciado pela prática pedagógica que ali se dá.

Para existir esse ambiente, além de um espaço, é preciso que existam pessoas que se relacionem entre si e com ele, e no caso de uma escola, um projeto político pedagógico com premissa de desenvolvimento criativo. Mas mais uma vez, quais os fatores? O que mais foi encontrado nesse entremeio. Começemos então pelos meus alcances.

7.1 DOS MEUS ALCANCES

Considerando um estudo de caso de caráter etnográfico, inicialmente forjado via três categorias de análise preliminares que se desdobraram no decorrer da empiria, percebo que foi possível alcançar os objetivos da presente tese: *o lugar da criatividade está no ambiente constituído por relações que a autorizam.*

Os três elementos trazidos como categorias preliminares: *espaço, ambiente e lugar*, forjaram o olhar que acompanhava a prática pedagógica dessas professoras, e que nesse desenrolar desvelaram os fatores dessa prática que promoviam o desenvolvimento da criatividade da criança no âmbito da educação infantil, que era a primeira parte do objetivo central da tese. Os fatores encontrados foram: que mesmo na categoria espaço, o primeiro fator é que a

qualidade plástica de uma escola só pode ser alcançada quando essa constitui seu valor simbólico via apropriação humana; na categoria ambiente e lugar, de forma simbiótica, o segundo fator é a influência do outro nas minhas ações criativas, entendendo que um ambiente criativo entre pares é que desenvolve a criatividade; o terceiro fator é o ambiente constituído entre professoras e crianças via valorização do sujeito aprendente; o quarto fator é o lugar da criatividade para o professor como sujeito, como um lugar de promoção da criatividade; e o último fator é o professor de relação horizontal, que aceita o equivoco do outro e de si mesmo.

Para atingir esse grande objetivo busquei explorar via estudo de caso uma escola que considerasse o desenvolvimento da criatividade em seu projeto político pedagógico. No caso encontrei a Escola Anjo da Guarda sobre a qual pude me debruçar durante três anos em sua prática, a fim de buscar essas respostas. Nesse contexto de observação semi-participativa pude atingir outro objetivo específico, que era discutir o caso através da observação da prática docente na educação infantil o lugar da criatividade, considerando o espaço físico da escola – espaço visível, palpável, arquitetônico – onde estaria a criatividade; o ambiente escolar – as relações que existiam nesse espaço entre os elementos que coabitavam – que tipo de relação que desenvolve a criatividade e o lugar da criatividade como essência. O espaço físico foi analisado através da vivência e experimentação desse espaço por mim, pelas voluntárias e pela observação da prática das professoras; o ambiente foi possível analisar também via observação das relações das professoras com esse espaço, professoras entre professoras, e professoras entre crianças; bem como o lugar da criatividade na essência dessas professoras através do encontro da observação da prática com as entrevistas posteriormente feitas.

Todos esses elementos, em conjunto, me permitiram sistematizar os indicadores da prática pedagógica que contribuem para o desenvolvimento da criatividade nas crianças na educação infantil.

- i. Mas antes de apresentá-los propriamente, gostaria de apresentar aquilo que não alcancei, e aquilo que proponho para a comunidade científica

como possíveis discussões que nascem das minhas, mas que não encontram afinamento nos meus objetivos por ora. Existia, em princípio, uma ideia que buscava observar e comparar ambos os espaços, porém, apresentou-se a incoerência diante da temporalidade incompatível para tal: como comparar em pé de igualdade um espaço que carregava em si já um lugar de escola com outro que ainda não estava estabelecido propriamente sequer ambiente? Nesse sentido, demarcou-se um limite claro para a presente investigação: não era possível comparar espaços.

- ii. Trabalhar, ser mãe, mulher e precisar acompanhar o dia-a-dia da prática pedagógica de uma escola em plena atividade se mostrou uma missão quase impossível. A partir disso optei por trabalhar a empiria via voluntários, o que demandou seleção e compilação de dados com diferentes sistemas ideológicos particulares, dando ênfase para diversos elementos. Devido a isso, a presente tese considera que os filtros para o recolhimento de dados não se basearam num mesmo critério específico de recolhimento, mas no sistema ideológico particular de cada uma das voluntárias, o que provocou uma série de incisões que não eram previstas;
- iii. Ainda sobre as voluntárias, não era planejado que apenas meninas, mulheres fossem as participantes das observações, mas foram mulheres que se sentiram convocadas pelo convite, o que inaugura a primeira inquietação: haveria relação entre o feminino e a promoção da criatividade? Poderia essa questão nortear futuras pesquisas.
- iv. Como resultados da observação das voluntárias, percebi que é possível então relacionar gênero e criatividade. Haveria essa relação?
- v. Outra pesquisa possível que foi suscitada pela presente é a ideia de que a estética compositiva do adulto cuidador poderia incentivar, promover mais ou menos a criatividade nas crianças. Será?

- vi. E a tecnologia, como lidar com ela em sala de aula? Qual a sua relação com o desenvolvimento ou até atrofiamento da criatividade, dependendo da prática que se faz dela?
- vii. Ou aquele que se interessa pela exploração do que é real, é o mesmo que se envolve na exploração do contexto abstrato? Seria o mesmo sistema ideológico em ação?
- viii. Até mesmo entender os processos por detrás da concepção de uma escola: quais as etapas, os atores envolvidos? Tanto num projeto político pedagógico quanto num projeto arquitetônico. Será que a prática da arquitetura escolar de fato contempla a prática pedagógica na concepção de espaços de educação?

Não seria apenas a estética da infância sendo estimulada, mas a relação infância x adulto: como o adulto se coloca para a criança a faz desejar crescer? Será que a forma como somos nas atitudes e na forma como nos compomos esteticamente são percebidos em profundidade pelas crianças? Como é possível perceber, a presente tese inicia o seu encerramento suscitando novas ideias, novas pesquisas, a partir da sua própria. Mas é preciso também responder àquilo que lhe concerne de fato.

7.2 DO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

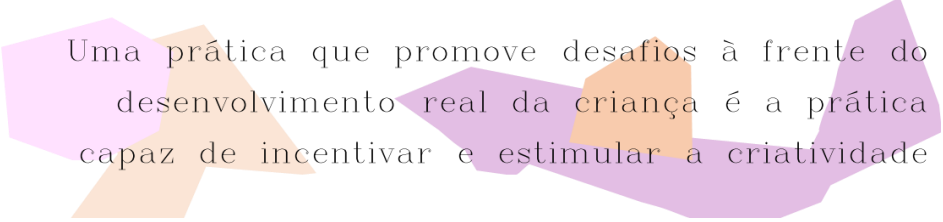
O estudo revelou que o espaço pode ser físico, mas o ambiente, que são as relações que se dão nesse espaço, bem como o lugar, que se relaciona com o poder simbólico daquele espaço para a criança ou adulto, são de extrema importância. Fica exposta a necessidade de que pensemos até mesmo o lugar que nossa sociedade dá para a própria infância, inclusive o desenvolvimento de sua criatividade, porque a escola é reflexo dessa sociedade, e não o contrário

Nesse sentido apresento os indicadores sistematizados a partir da pesquisa para que na prática pedagógica desenvolvida na educação infantil possa ser promovida a criatividade das crianças.

Em primeiro lugar é necessário que aquele que se dispõe a trabalhar com a infância esteja consciente da sua *incompletude*. Sem essa noção não haverá espaço para maleabilidade, versatilidade ou erro. A incompletude consciente permite que o adulto esteja disposto a buscar respostas nos lugares mais improváveis, até mesmo na própria criança. Todas as professoras bem como a própria Vera se percebem como incompletas e, claramente diante de seus relatos e práticas, foi possível constatar que essa característica é fundamental ao ser criativo. O constante questionamento de si observado nas professoras e a capacidade de se reinventar quando se faz necessário, independente muitas vezes da teoria, mas baseadas nas práticas próprias e também nas compartilhadas faz a consciência da incompletude o primeiro indicador primordial para o desenvolvimento da criatividade nas crianças. O adulto que não se percebe como incompleto, ou não se aceita como tal, não consegue valorizar o inusitado, o inesperado, podendo muitas vezes agir de forma repreensiva. Experiências são incompletas, e é em cada experiência que forjamos o nosso próprio sistema ideológico particular. O fato, por exemplo, de alguém ter medo de água por um dia ter se afogado não pode condicionar a experiência de uma criança que está conhecendo o mar pela primeira vez, bem como a experiência de alguém que não tem medo de cães não pode negar o medo de outra, que já passou por experiências desagradáveis anteriormente. O reconhecimento da incompletude dá subsídio para que se respeite a experiência do outro como única, e assim permitindo a cada um o desvelamento do mundo via sua própria experiência.

Em segundo lugar, a partir da ideia de incompletude, é preciso que essa busca por respostas se dê não racionalmente, mas via *sensibilidade*. Sem exploração sensível diante do mundo das coisas e das pessoas não é possível reconhecer o outro, e reconhecer-se no outro. Não é possível ser criativo se antes disso não estivermos dispostos a ceder à nossa sensibilidade. Essa segunda premissa valoriza a intuição, os sentidos como um todo, e não apenas a visão e a audição como estamos habituados. O paladar pode ser provocado quando se trabalha a memória afetiva, ou até mesmo o olfato. Mas a pele, talvez acima de todas as outras formas de se relacionar com o mundo, seja a mais permeável. O

tato promovido através do contato da pele com o mundo explora diferentes sensações, desde as mais agradáveis até as mais inusitadas. E é essa sensibilidade via o inusitado que é capaz de estimular esse pensamento criativo.

A text box with a light purple background and abstract orange and pink shapes behind it. The text inside reads: "Uma prática que promove desafios à frente do desenvolvimento real da criança é a prática capaz de incentivar e estimular a criatividade".

Uma prática que promove desafios à frente do desenvolvimento real da criança é a prática capaz de incentivar e estimular a criatividade

Ao invés de sentir a chuva sobre o rosto na pressa de se secar, que tal seria experimentar essa sensação contemplando o calafrio que a água fria promove pelo corpo, ou até mesmo o cheiro de terra molhada que sobe do gramado molhado numa tarde quente? Ou talvez se permitir tocar um caracol e sentir sua textura antes de correr e sentir nojo daquele corpo mole? A criança nasce aberta para essas experiências, mas é o adulto que não permite explorar sua sensibilidade que possa essa característica que é nata a todos nós. Ser sensível diante da vida abre nossos olhos para as oportunidades, faz com que nosso pensamento crítico seja desenvolvido, nossa coragem diante dos desafios seja provocada. Nesse sentido, o reconhecimento da importância do desvelamento do mundo a partir da sensibilidade é o segundo indicador de uma prática que promove a criatividade nas crianças.

Incompleto e sensível, o adulto se qualifica para lidar com a infância, já que essas premissas o condicionam para um olhar atento diante daquilo que é desenvolvimento real e o que está em pleno desenvolvimento nas crianças, propondo desafios. A seguir apresento, a partir das relações dessas premissas estruturantes, as duas tipologias de experiências necessárias para o desenvolvimento da criatividade no âmbito da educação infantil.

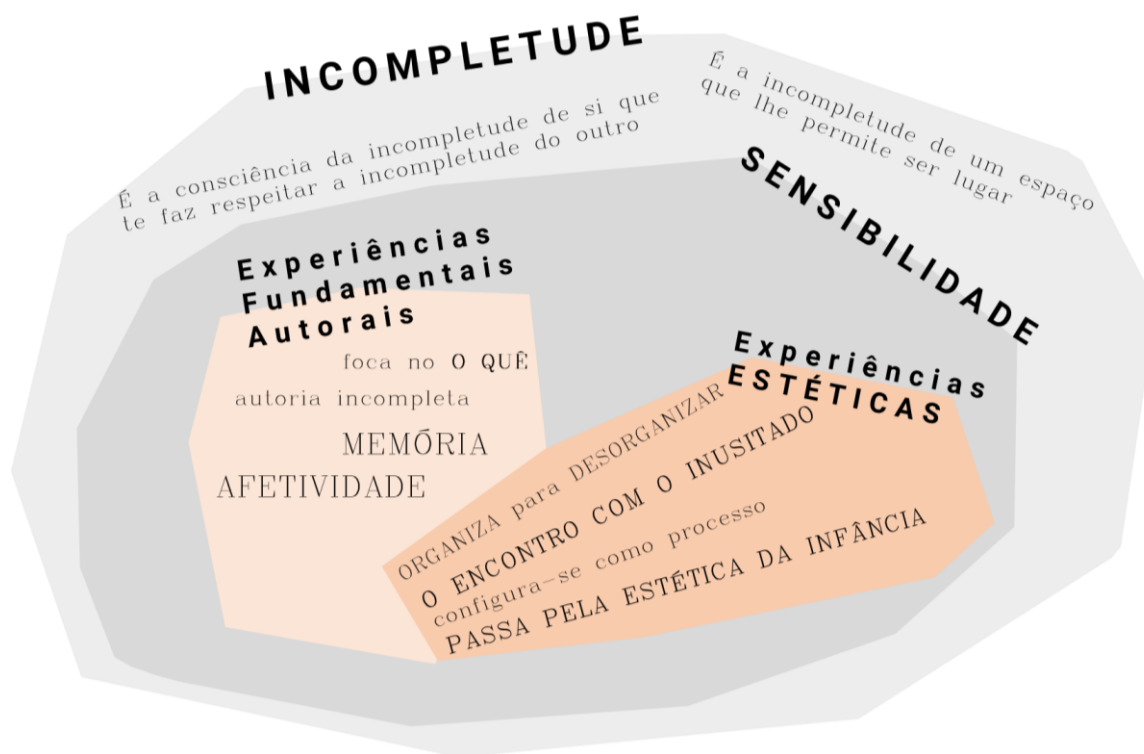


Figura 89 - O mapa dos indicadores
 FONTE: A AUTORA (2020)

Se eu me reconheço como incompleto e reconheço o outro da mesma maneira, o ambiente de respeito se configura. A partir disso é incompleto também é o próprio o espaço da escola, independente de qual seja, o que permite apropriação de quem vive nele, então, esse espaço também se insere no desenvolvimento da criatividade. O espaço ideal é o espaço que permite afetividade, que se permite transmutar-se em lugar. Infelizmente, talvez para nós arquitetos, os espaços que projetamos, para serem de fato lugares de vivência criativa, dependem fundamentalmente do ambiente construído a partir das pessoas que os utilizam, e não tanto daquilo que propomos em prancheta. Todavia, um espaço que busca contemplar esse desenvolvimento de fato é mais favorável para que ele se dê, mas a sua materialidade em si não seria suficiente para tal. É na *experiencia fundamental autoral*, ou seja, quando à criança é permitido inaugurar determinada experiência de forma legítima, é possível que ela desenvolva afeto por aquela experiência, marcando-a na memória. Só é possível que o adulto autorize a criança à essa experiência se o próprio adulto reconhece que a *SUA* experiência foi incompleta, e se forjou de determinada maneira que não determina a experiência da criança. Nesse sentido, o adulto apresenta *O QUÊ*

fazer, não o *COMO* fazer. O *COMO* é desenvolvido e experimentado pela própria criança. Assumir-se incompleto é assumir-se imperfeito, assim como os diferentes espaços nos quais nos deparamos durante a pesquisa. Se o primeiro era imperfeito porque não foi construído para ser uma escola, o segundo é imperfeito porque FOI construído para tal. Por isso, ambos permitem que o ambiente promova criatividade, porque esse é constituído pelas relações e, assim, autoriza que exista lugar na prática para esse desenvolvimento, porque essa prática considera a incompletude como premissa.

A partir do entendimento das experiências fundamentais autorais é possível promover diferentes *experiências estéticas* às crianças, a fim de que elas organizem símbolos para desorganizar significados. A experiência estética é pautada pelo desafio à sensibilidade, já que promove o encontro com o inusitado, o inesperado. A experiência estética é processual diante do reconhecimento e transposição de limites postos culturalmente. O que é culturalmente posto, nesse sentido, pode ser esteticamente desconstruído. Categoriza sensações para que sejam percebidas suas diferenças. E, paradoxalmente, ela ao mesmo tempo que nasce da experiência fundamental autoral, também é premissa para que essa ocorra. No sentido de sua também incompletude, a experiência estética tem como premissa a estética da infância, permeada de sensibilidade ao reconhecer que a pele é a nossa membrana mais tênue entre quem somos e o que sentimos do mundo, e é através dela que nos constituímos. É na experiência estética que se reconhecem as paixões, que se descobre a criatividade em si, redescobrimo significados que antes se prendiam aos seus símbolos. É a experiência estética que nos dá coragem de assumirmos quem realmente somos.

Fico imaginando (porque viver, ainda bem que não vivi) como seria essa infância asséptica, que nada pode, nada experimenta, que não corre riscos, que não se surpreende, que não explora. Fico pensando o efeito de uma infância que não suporta nem o frio nem o calor, que vive em ambientes controlados, que não experimenta frustração, que não suporta que as coisas se sujem ou se quebrem, que não vive no espaço aberto, que não leva picada de formiga, que não respira poeira, que não pisa descalça no chão de terra, de areia, liso e gélido, ou áspero, pontiagudo. Que infância é essa que não pode sangrar as experiências na carne,

sofrer com isso e aprender com isso? E me ponho a indagar: isso não é infância, essa não é a estética da infância real. A infância que precisa ser vivida, já que é formadora de caráter, de humanidade, de cultura. Essa só pode ser uma ideia de uma infância artificialmente forjada por adultos que não tiveram sua própria, por que seus adultos quiseram que fosse assim. Medo da morte? Medo do vazio? Medo do medo? Medo de ser criança.

Porque a estética da infância é permeada de experiência viva, de emoção à flor da pele, de sangue, suor e lágrimas. Ser criança é difícil pra caramba, apesar das risadas e gargalhadas. Ser criança é estar o tempo todo desvendando o mundo. Não existe zona de conforto quando se é criança – a não ser o colo daquele adulto gente boa. Ser criança é comer o que o adulto oferece, é fazer o que o adulto permite, é ter que fazer o que não se quer porque é o adulto quem manda – mande com jeito, por favor, mas não deixe de mandar. De decidir. É ter que nesse processo se descobrir sujeito, é passar a se posicionar, é experimentar de tudo um pouco, e as vezes um pouco de muito. É ter as unhas cheias de restos (de comida, de terra, de giz...) é ter que ter o corpo esfregado no banho para não criar craca do dia. É não querer perder tempo penteando o cabelo nem escovando os dentes. É ter no armário um sapato limpo e cinco sujos. Uma roupa de sair, mas dez camisetas rasgadas de viver. Calças de viver. E roupas de viver são roupas sujas de vida, de experiência. Roupas com memória. Ser criança é transformar espaços e ambientes em lugares de memória. A memória de que você criança passou por ali, para que ninguém esqueça que a infância que tivemos ainda nos habita, e assim nos forja, e que foi ela que nos permitiu sermos quem somos.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALAMI, Sophie. **Os métodos qualitativos** (org.) Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3ª Ed. Brasília. Editora Liber Livro, 2008.
- _____, **Etnografia da Prática Escolar**. 18ª Ed. Campinas: Editora Papyrus, 2012.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. 9ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.
- _____, **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.
- CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação: representações sociais do cotidiano**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- DOZOL, Marlene de Souza. **Rousseau: Educação: a máscara e o rosto**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos Sujeitos**. Rio de Janeiro: Ed Zahar, 1994
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.
- FOUCAULT, Michel. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GAMBOA, Sánchez Silvio. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 2ª. Ed. Chapecó: Editora Argos, 2012.
- GEERTZ, C. **The interpretations of cultures**. Nova York, Basic Books, 1973.
- GRANT, Gaia & GRANT, Andrew. **Quem Matou a Criatividade? O assassino está por perto**. 1ª. Ed: São Paulo. Editora Saraiva, 2013.
- HELLER, Eva. **A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão**. 1ª Ed. São Paulo: Ed. Gustavo Gilli. 2013.
- HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 204.
- KOWALTOWSKI, K. Doris. **Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável.** São Paulo Ed. Ática, 1997.

MARTINS, R. J. & GONÇALVES, T. M. (2014). **Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental.** *Psicologia & Sociedade*, 26(3), 622-631.

MAY, Rollo. **A Coragem de Criar.** 1ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e os processos de criação.** 30ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes. 2014.

PALLARES-BURKE, M.L.G. **As muitas faces da história.** São Paulo: Ed. Unesp, 2000. Natalie Zemon Davis, p.81-118.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4ª Ed. São Paulo, 2006.

SANTOS, Oder José. *Fundamentos sociológicos da educação.* Belo Horizonte, Ed. FUMEC, 2005.

_____, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas, Ed. Papirus, 1992.

SAVIANI, Dermival. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas.** Campinas, Ed. Autores Associados, 2014.

_____, **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, Ed. Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 32ª Ed. São Paulo: Editora Campinas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 29ª Ed. Campinas: Papirus, 2013.

THOMPSON, E. P., **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1981.

VYGOTSKY, L. S., **A Formação Social Da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, **Imaginação e Criatividade na Infância: Ensaio de Psicologia.** 1ª Ed. Lisboa: Dinalivro, 2012.

WAX, Rosalie. **Doing fieldwork: Warning and Advice.** Chicago University Press, 1977.