

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISELLE FRUFREK

Redescobrir:

A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Linha de Pesquisa: Pessoa e Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek

Porto Alegre

2016

Ficha Catalográfica

F944r FRUFREK, GISELLE

Redescobrir : A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores / GISELLE FRUFREK .

– 2016.

171 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rozek.

1. Formação docente. 2. Brinquedoteca. 3. Sistema Montessoriano. I. Rozek, Marlene. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender e identificar as contribuições de uma brinquedoteca com abordagem montessoriana para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. Pretende-se que a compreensão advinda deste estudo contribua à ressignificação da formação lúdica docente, colaborando na reflexão sobre práticas educativas, através de ambientes lúdicos com abordagem montessoriana. Para tanto, a pesquisa visa, através da metodologia de Grupo Focal, analisar a contribuição desta experiência para a formação de professores que frequentam esta brinquedoteca com seus alunos, em atendimento ludo-pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os dados coletados através de Grupo Focal foram analisados pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). A análise de dados ressalta que os participantes apontam diferentes perspectivas quanto aos aspectos formativos da brinquedoteca, tais como: a busca do conhecimento contínuo, construção de sentido, exercício de autonomia, provocar a construção de ambientes preparados à criança, suscitar o estudo da ludicidade, da abordagem montessoriana e a transformação do processo educativo, através de um diálogo permanente, reafirmando o tempo-espaço do trabalho da criança – o brincar.

Palavras-chave: Formação docente. Brinquedoteca. Sistema Montessoriano.

ABSTRACT

This research aims to understand and identify the contributions of a toy library considering the montessorian approach to the training of teachers of Kindergarten and Primary School. It is intended that the understanding derived from this study contributes to the re-signification of the teacher training, collaborating to the reflection on educational practices, through playful environments and the montessorian approach. To do so, the research aims, through the methodology of focus group, to analyze the contribution of this experience to the training of teachers who attend this toy library with their students, in ludo-pedagogic care. This is a qualitative research and the data collected through Focus Group were analyzed by Content Analysis (BARDIN, 2009). The data analysis emphasizes that the participants point out different perspectives regarding the formative aspects of the toy library, such as: the search for continuous knowledge, the construction of meaning and the exercise of autonomy; besides offering the construction of environments prepared to the child, the study of playfulness, of montessorian approach and the transformation of the educational process through a permanent dialogue, reaffirming the time-space of the child's work – to play.

Key words: Teacher training. Toy library. Montessorian approach.

Agradecimentos

Ao Universo, por suas contínuas grandes explosões;

Aos meus pais, Wagner e Zenilda, por acolher meu nascimento e renascimentos com amor incondicional;

Ao meu irmão, Alessandro, pelas brincadeiras, lágrimas e artes, que me ensinou a determinação;

Aos meus avós, pelas histórias e história;

Aos meus filhos, Yasmim e Ítalo, por serem meus grandes mestres e farol;

Ao meu companheiro Saulo, por me fazer sorrir e acreditar, diariamente;

Às Marias, Talita Almeida e Carla Ramires, Adriane Lessa, Enaira Fernandes e, amigas, mestres, companheiras de caminhada;

À Liana Tubelo, Alessandro Romero e a todos os companheiros Fênix;

À Carla Giane, pela irmandade;

À Aline Zacca, Ana Paula, Carol Duarte, Karol Rodrigues, pela generosidade do compartilhar e entrelaçar de histórias;

Aos amigos e amigas de palavras e silêncios;

Ao Dan Baron, pelo despertar da alfabetização cultural;

À Julia Darol, pela força e poesia, revisando-me;

À minha orientadora, Marlene Rozek, por me questionar e me fazer questionar;

Como se fora brincadeira de roda, memória
Jogo do trabalho na dança das mãos
O suor dos corpos na canção da vida
O suor da vida no calor de irmãos
Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele
Redescobrir o doce no lamber das línguas
Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Pelo simples ato de um mergulho
Ao desconhecido mundo que é o coração
Alcançar aquele universo que sempre se quis
E que se pôs tão longe na imaginação
Vai o bicho homem fruto da semente
Renascer da própria força, própria luz e fé
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós
Somos a semente, ato, mente e voz
Não tenha medo, meu menino povo
Tudo principia na própria pessoa
Vai como a criança que não teme o tempo
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor
Gonzaguinha (1981¹)

¹ NASCIMENTO JR, Luiz Gonzaga do. (1945-1991). **Redescobrir**. Álbum: *Coisa Mais Maior de Grande-Pessoa*, EMI-Odeon – São Paulo, 1981.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Registro Panorâmico da Brinquedoteca
- Figura 2 - Jogo da Evolução Humana
- Figura 3 - Setor Afetivo
- Figura 4 - Transpor Líquido e separar sólidos
- Figura 5 - Mundo Técnico
- Figura 6 - Corpo Humano- Órgãos internos
- Figura 7 - Setor Psicomotor
- Figura 8 - Plataforma de equilíbrio
- Figura 9 - Setor Intelectual
- Figura 10 - Brincando com o Crivo
- Figura 11 - Jogando Mancála
- Figura 12 - Setor Criativo
- Figura 13 - Árvore Sonora
- Figura 14 - Ritual de Linha
- Figura 15 - Acolhimento com crianças e adultos da Educação Especial
- Figura 16 - “Tapete das descobertas”
- Figura 17 - Brincar autônomo
- Figura 18 - Banho do Bebê
- Figura 19 - Professores brincando
- Figura 20 - Atividades ambiente externo da brinquedoteca
- Figura 21 - Formação de professores
- Figura 22- Maria Montessori (1986)
- Figura 23 - Casa dei Bambini
- Figura 24 - Formação de Professores na Índia (1939)
- Figura 25 - Mario e Maria Montessori
- Figura 26 - Classes montessorianas (Rússia, 1967 e Brasil, 2015)
- Figura 27 - Vida Prática (Itália, 1951 e Brasil, 2015)
- Figura 28 - Crianças brincando/trabalhando
- Figura 29 - Cultura Africana (Brasil, 2015)
- Figura 30 - Material de Botânica e Sistema Solar (Brasil, 2015)
- Figura 31 - Material de Preparação de Suco (Brasil, 2015)
- Figura 32 - Material de Amarração (Itália, 1951 e Brasil, 2015)

Figura 33 - Números de Lixa (Brasil, 2015)

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABBRI - Associação Brasileira de Brinquedotecas

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

E.S.A.R - Exercício, Simbólico, Acoplagem e

I.C.C.P - International Council for Children's Play

ITLA - Internacional Toy Libraries Association

SUMÁRIO

Sobre a Caixa de Sapato.....	7
1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LUDICIDADE	12
1.1 A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE	12
1.2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	17
1.3 A FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE	23
2. A LUDICIDADE EM QUESTÃO.....	28
2.1 SOBRE BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA.....	29
2.1.1 A criança e a ludicidade	33
2.1.2 Brincar é aprender.....	37
2.2 DIREITO DE BRINCAR.....	39
2.3 ESPAÇO LÚDICO: A BRINQUEDOTECA.....	41
2.4 A BRINQUEDOTECA ESPAÇO-CASA DA PESQUISA	49
2.4.1 O tempo e o espaço na brinquedoteca.....	51
2.4.2 O atendimento ludo-pedagógico.....	70
3. SISTEMA MONTESSORI - MARIA MONTESSORI	78
3.1 UMA VIDA À CRIANÇA.....	78
3.2 UMA OBRA À VIDA	82
4. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	95
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	96
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	97
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	97
4.4 COLETA DE DADOS	99
4.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	103
5. SUJEITOS DA PESQUISA: Que história é essa?.....	106
5.1 CATEGORIA PRIMEIRA: ludicidade	115
5.2 CATEGORIA SEGUNDA: brinquedoteca	122
5.3 CATEGORIA TERCEIRA: abordagem montessoriana	130
5.4 CATEGORIA FINAL	141
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ponto inicial	148
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS E APÊNDICES	161

Sobre a Caixa de Sapato...

Tudo começou com uma “Caixa de Sapatos”. Mas não era qualquer caixa. Ao ouvir meus pais falarem: - Vamos nos mudar! Vamos para o interior da Bahia! Sabia que começaríamos tudo outra vez. Nascida no interior do estado de São Paulo, aos seis anos, tinha morado em três cidades, mas sempre retornando, no fim do ano, para visitarmos meus avós paternos no Paraná. Foi deles que recebi meu primeiro grande presente. Meu avô era sapateiro e neste espaço, na sapataria, descobri a infinita possibilidade de criar, de inventar e me reinventar, de brincar e Ser através deste brincar. Rodeada por um pequeno jardim, a sapataria era repleta de recortes de couro, com diferentes texturas e aromas, retalhos de tecidos e o magnífico silêncio estético de meu avô. Mas não era somente o meu avô o artista da família. Minha avó tinha a mais “incrível coleção de pulseiras e colares do mundo”. Potes de vidro repletos de cores e formas, oriundos de diversos lugares e que me contavam suas histórias. Quando chegava à sua casa, me abraçava aos potes de pulseiras e levava-os para o chão de madeira da sapataria. Despejando seu conteúdo, via-me em um oceano colorido de encontro e renascimento. Neste lugar mágico para uma criança, ganhei “A Caixa de Sapato”.

Meu avô escolheu uma caixa e colocou alguns retalhos de couro, alguns colares de crochê feitos pela minha avó, pedras, folhas de seu jardim e me presenteou dizendo: “- Os retalhos, as pedras e as folhas é para você continuar criando. Aonde você vai, encontrará muitas folhas e pedras de formatos e cores diferentes. Criará novas formas. Esses colares feitos pela sua avó são para que você presenteie as pessoas que encontrará. Conte a história dos colares, de onde vieram e quem os fez e descubra a história delas, pois

²Os versos da canção “Redescobrir” anunciarão cada capítulo e/ou subcapítulo deste trabalho. Esses versos foram escolhidos por se tratarem de uma canção que vem acompanhando a trajetória profissional e pessoal desta pesquisadora e serão, aqui, refletidos. O Título do Álbum de Gonzaguinha, no qual esta canção faz parte, *Coisa Mais Maior de Grande – Pessoa*, reflete, para esta, a relação do processo formativo do professor com a busca de se tornar “maior” e melhor enquanto pessoa.

são elas, as histórias, que você deve colocar na caixa daqui por diante. Será seu bem mais precioso”. Seria essa caixa a metáfora da minha historicidade?

Sendo assim, como filha de bancários, tive uma infância itinerante, morando em muitos estados do Brasil. Durante minha formação escolar e acadêmica, esta característica do meu contexto familiar me presenteou com a oportunidade de transitar em contextos socioculturais diversos, do sul ao nordeste do nosso país. Como criança, era viver o princípio do encantamento e da descoberta frequentemente. Descobri diversos brinquedos e maneiras de brincar. E assim, era por vezes presenteada com várias histórias: bolas de gude encontradas ao se “cavoucar” a terra no entorno de uma casa abandonada; de bonecas, com roupa de palha e cabelos de milho: - crespos feitos os da minha avó, dizia à menina que encontrei ao brincar na calçada. Cada experiência era singular e em cada brincar, a possibilidade do novo, um universo em si mesmo. Assim, descobrir as histórias que me rodeavam tornou-se o meu brincar favorito. Assim, a bola de gude, a boneca de milho e muitas pedras passaram a “morar” em minha “Caixa de Sapatos”. Junto delas, muitas histórias que compõe a minha formação.

Formando-me Pedagoga, no sul do Brasil (1998), inicio minha experiência como professora numa Escola Municipal. Em meu primeiro dia, adentrei a sala de aula com algo entre as mãos: uma “Caixa de Sapatos”. E ao abri-la, iniciei a construção do “ser professor”. Compartilhei minha história com os objetos que compunham a caixa. As crianças brincaram com os objetos-histórias e me ofertaram a delas. Construimos juntos a nossa “caixa” coletiva de histórias. Nela estavam contidos vários brinquedos-alegria e pedras-memória. Na descoberta do conhecimento e da aprendizagem, para o reconhecimento da ludicidade como princípio de motivação criadora; do chão da sapataria do meu avô até a constituição do ser professor, a ludicidade foi um presente que recebi na “Caixa de Sapatos”. Compreender como se produz o sujeito, como se constitui e se constrói dentro das práticas, elaborando o conhecimento e ações são questões que tomaram corpo em minha “Caixa”.

Após esta experiência como professora, assumi a coordenação da Educação Infantil do município, atuando com a reestruturação político-pedagógica das escolas infantis no contexto de formação de professores. Também iniciei à docência em Escola de Educação Infantil na rede pública e

numa escola privada com Sistema Montessoriano³. Nesta Casa Escola Montessoriana, cada objeto, brinquedo, material, composição do ambiente tinham uma história, apresentada para a criança com encantamento. Ludicidade. Deparei-me então, nesta escola, com uma grande “Caixa de Sapatos” repleta de “objetos-história”. Mais tarde, na direção de uma Escola Municipal de Educação Infantil, em função deste encontro com o Sistema Montessoriano, surgiu o Projeto “Criança Semente, Cultura de Paz”. Este foi apresentado em Congressos no Brasil e também no Senegal/África. Neste momento, a “Caixa” se rompeu. Suas “abas” se abriram e assim, surgiu uma ponte: caminhos.

Buscando formação continuada, fiz a graduação em Artes Visuais, Especialização em Educação Infantil e Educação Montessoriana e o Curso de Formação de Professor Brinquedista. Após este percurso, participei da construção do Projeto de uma Brinquedoteca, atuando nesta até o ano de 2014.

Essa brinquedoteca atende às Escolas de Educação Infantil, Escolas Municipais de Educação Básica e Escola de Educação Especial do município. O espaço constitui-se com base em referências nacionais e internacionais para brinquedotecas, sob a especificidade da influência da abordagem do Sistema Montessoriano, bem como em estudos de neurociência, os quais não serão abordados nesta pesquisa, mas que podem vir a ser estudados posteriormente. A filosofia e metodologia de Maria Montessori⁴ vieram complementar a organização do espaço, os materiais oferecidos, o formato do atendimento e a relação teórico-prática do professor brinquedista, nesta brinquedoteca. No Sistema Montessoriano, a história dos objetos, sendo eles brinquedos e/ou materiais de desenvolvimento humano, bem como as ações e mediações realizadas no ambiente, são de suma importância, sendo considerados como uma possibilidade da criança e do adulto ir percebendo o “trabalho” do homem em sua existência e o percurso de sua vida no planeta. A origem do Universo,

³ Elaborado pela desenvolvido pela Dr.^a Maria Montessori (1879-1952), médica italiana, o Sistema Montessoriano, assim definido pela Organização Montessori do Brasil, recebe esta nomenclatura por relacionar a filosofia e o método de Pedagogia Científica baseada no desenvolvimento integral, aqui compreendido como o desenvolvimento da natureza biológica, social e espiritual da criança. Disponível em <http://omb.org.br/educacao-montessori/sistema-montessori>. Acessado em 18 out. 2015.

⁴ Maria Montessori – vide capítulo 3, desta pesquisa.

da humanidade e dos objetos compõe uma área de desenvolvimento neste Sistema denominada Educação Cósmica⁵. Portanto, para mim, a “caixa de sapatos” passou a ser entendida como uma caixa de reconhecimento de Educação Cósmica.

Nesta brinquedoteca, o professor e sua turma são recebidos em atendimento ludo-pedagógico, mediados pelo professor brinquedista. Durante o atendimento, o professor permanece em interação lúdica com a criança, o espaço e o professor brinquedista. Esta interação lúdica estende-se, em formação continuada, durante o ano, com vistas a expandir a relação teórico-prática dos conhecimentos em ludicidade para os professores, estendendo-se aos seus espaços escolares.

Da Educação Infantil à formação de professores, uma longa caminhada, entre muitas perguntas e histórias, foi sendo transcorrida. Hoje, desenvolvo trabalho na Formação de Professores no Ensino Superior, em Cursos de Licenciatura. Entre mudanças e movimentos, histórias e brincades, a complexidade do cotidiano foi impondo-se às escolhas e caminhos a serem trilhados, e a “Caixa de Sapatos”, hoje aberta, tornou-se infinita. O brincar a partir desta, convidam-me ao conhecer. Então, qual o lugar na formação dos professores para a ludicidade e seus significados? Qual a reverberação destes conceitos nas concepções de infância, de educação e desenvolvimento humano?

Assim, na formação de professores, encontrei a possibilidade de constituir-me enquanto sujeito professor, no desejo da contribuição para a constituição de outrem, em consonância com a construção do meu “ser professor”.

Neste contexto, como mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, tenho a proposição de conhecer as contribuições da experiência de uma brinquedoteca na formação do professor. Dessa forma, apresento o tema central de investigação: **A experiência em uma**

⁵Também compõem esta abordagem, as áreas de desenvolvimento da Vida Prática, Sensorial, Matemática e Linguagem. Na brinquedoteca em questão estas áreas são absorvidas pelos setores que serão descritos posteriormente no item 2.4. Espaço-casa da pesquisa

brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desta forma, o problema de pesquisa que orientou este estudo é: **Como a experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana pode contribuir na formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais?** E como questão de pesquisa: **Quais as contribuições da abordagem montessoriana para a formação de professores?**

Para tanto, o **objetivo geral** desta dissertação foi compreender a experiência de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana.

E, os **objetivos específicos**:

- Analisar a contribuição da ludicidade na formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Identificar a contribuição da brinquedoteca na formação docente.
- Observar a contribuição da abordagem montessoriana na formação docente.

“Como se fora brincadeira de roda”, em movimentos circulares de “memória”, pesquisa, aprendizados e redescobertas, este trabalho foi organizado em quatro capítulos: O primeiro capítulo aborda um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil. O segundo capítulo, por sua vez traz um panorama sobre a questão da ludicidade, espaços lúdicos (brinquedotecas) e a cultura infantil. O terceiro capítulo realiza uma apresentação sobre Maria Montessori e seus postulados filosóficos e metodológicos, contemplando uma apresentação da abordagem montessoriana na brinquedoteca. O quarto capítulo trata dos caminhos metodológicos e finalizo com o quinto capítulo, que compreende a apresentação e análise dos dados.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LUDICIDADE

Pretende-se tratar, neste capítulo, a relação da Educação na modernidade e a história da formação de professores no Brasil considerando o longo percurso da historicidade humana manifesto num amplo processo de mudança sociocultural. Pretende-se também, traçar um panorama das pesquisas na área da formação de professores e a necessidade dos questionamentos em busca de produção de sentidos caminhando para uma análise dos estudos em ludicidade nesta formação docente.

1.1 A EDUCAÇÃO NA MODERNIDADE

Os séculos XVI e XVII constituíram-se processos complexos da modernidade. Sendo que, de acordo com Cambi (1999), a secularização, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno, a nova ciência, contribuíram para a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista, constituindo assim, a cultura laica. O autor aponta que o velho e novo se encontram: a dimensão antropocêntrica do humanismo ao lado do sentido de liberdade e de inovação; o retorno da leitura dos clássicos antigos para a criação de uma nova estética; a atenção à natureza, ao macrocosmo, torna-se mais técnica, mais científica, sob o primado da observação e da dedução. Assim, da Renascença ao pensamento humanista e o movimento reformista do século XVI, à Modernidade. Sobre o projeto moderno, Rozek elucida que:

A partir do colapso do feudalismo no século XVI e das profundas transformações econômicas, sociais e políticas do final da Idade Média, afirma-se o ideal iluminista de, pela força da razão, o homem construir seu próprio destino, livre da tirania e da superstição. Assim, o homem cria seu próprio universo científico e o universo moral, segundo as normas da própria razão (ROZEK, 2010 p.05).

Seguindo este processo, na Europa do século XVIII, a nova visão de mundo tem a sua crença no poder emancipatório da razão, na capacidade humana frente a um universo que pode ser compreendido e transformado pela capacidade racional (ROZEK, 2010).

Neste íterim, os filósofos iluministas provocaram uma ruptura nas bases da religião como instrumento de exploração, manipulação e condicionamento social, convidando o homem à racionalização e objetivação do mundo. Entendendo as escrituras bíblicas como metáforas mitológicas, construíram um referencial científico num conhecimento experimental. A educação é colocada no centro da vida social e tem a função de homologar classes e grupos sociais, recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, “construir em cada homem a consciência de cidadão e emancipá-lo intelectualmente, liberando-o de preconceitos, tradições acríticas, fés impostas e crenças irracionais” (CAMBI, 1999, p. 326), estabelecendo assim, a função primordial da educação “científica”.

A pesquisa científica surge assim, com importantes personalidades como a de Galileu⁶, Bacon⁷ e Descartes⁸. Nestes moldes, ou melhor, rompendo com os moldes vigentes, o vislumbrar do pensamento autônomo começou a ter seu ideário. Uma nova proposta de concepção de sociedade liberta se derramou sob as bases teológicas que tinham, até então, alicerçado o caminhar da humanidade. Para Rozek (2010, p.6):

A modernidade representa um projeto civilizatório para a humanidade, trazendo em seu bojo o ideal de vida autônoma, a compreensão de um sujeito individual e de um conhecimento universal, bem como a felicidade ao alcance da humanidade, descolada da tradição metafísico-teológica.

⁶ Galileu Galilei (1564 – 1642) nasceu em Pisa, na Itália. Como professor universitário, buscou caminhos para o desenvolvimento da física moderna e da astronomia, defendendo o heliocentrismo contraposto com geocentrismo, âncora da Igreja. Galileu foi perseguido e julgado pela Inquisição, pois suas teorias foram consideradas heresia perante a doutrina da Igreja Católica.

⁷ Francis Bacon (1561 – 1626) nasceu na Inglaterra, com forte ativismo político em sua época, escreve os livros *O progresso do conhecimento* e *o Novum Organum*, fundamentais para o desenvolvimento da ciência moderna.

⁸ René Descartes (1596 – 1650) nasceu na França, assim como Bacon, buscava alcançar a verdade. Embasado na razão, encontrou na matemática os fundamentos para suas pesquisas. Elucidando o comungar entre as leis da natureza e as leis da matemática, oferecia o entendimento profundo do mundo através da razão.

Assim sendo, a Modernidade pode ser considerada como a era da razão, baseada no conhecimento científico, mas crendo na capacidade do indivíduo, suas manifestações artísticas e políticas, suas concepções morais e éticas, transformadora das relações sociais e de trabalho. Neste sentido, a homogeneidade é o ideal de referência e com isso, aplainam-se diferenças, em favor de um geral e um universal abstrato (ROZEK, 2010).

Tendo como mote a palavra liberdade e autonomia, a relação pedagógica na Modernidade vai se estabelecendo através de ideais de uma educação que contemple esses princípios baseados em processos pedagógicos balizados na racionalização e na observância do método científico. De acordo com Rozek, “a perspectiva da autoconstituição do sujeito humano referencia a subjetividade como recurso fundamental em favor da educação moderna, pois esta simboliza a fisionomia dos tempos modernos como liberdade e reflexão” (ROZEK, 2010, p. 22). Assim, o homem moderno, em oposição aos monopólios da verdade, passa a transitar num mundo onde a dúvida é valorizada como base para a necessidade das certezas, e a busca reconhecida além das descobertas e estes, referenciam o processo pedagógico da modernidade embasado em razão científica e subjetividade.

Pensadores como Montaigne e Comênios, situam-se como fontes do naturalismo, seguidos de Rousseau, Pestalozzi, Herbart e Froebel. Montaigne (1533-1592) suscitou a questão da educação e a instrução serem consideradas como “a arte de atulhar o cérebro e treinar a memória” onde a capacidade “livresca” era considerada, tendendo a ignorar o exercício efetivo da capacidade do aluno, sem levá-los a encontrar, por si mesmo, os ensinamentos recebidos. (NISKIER, 2001, p.127). Para ele, a educação deveria começar na primeira infância, considerando as “inclinações naturais do aluno”. Porém, era voltado ao humanismo e a formação moral.

Outro precursor do naturalismo foi Comênios (1592-1670), cujos preceitos se encontram na *Didática Magna*. A observação pessoal, o exercício do aprendizado e a aplicação do que foi estudado fazem parte desta. A obra educacional exige, portanto, “o exercício dos sentidos, da memória, da imaginação e, por último, da razão, do juízo e da vontade do educando,

processando-se sempre do lar para a escola” (NISKIER, 2001, p.128). A Didática Magna contém preceitos, que podem dialogar com a contemporaneidade, deixando uma herança questionadora e provocativa aos padrões educacionais.

Para referenciar o sentido de educação na modernidade, Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746 -1827) apresentam elementos para compreensão da educação como um processo institucionalizado, num discurso pedagógico com vistas à formação do sujeito. Rousseau entende a educação como formação da virtude. A partir deste filósofo, a concepção de infância, a criança como um adulto em miniatura tem sua ressignificação. A criança enquanto indivíduo, para Rousseau, é boa por natureza e é a sociedade que a corrompe. A concepção de infância passa então a ser considerada como uma etapa natural e particular, onde a base para a aprendizagem intelectual é construída (LIMA, 2002).

Para Rousseau, a educação é um processo natural, através do desenvolvimento interno do sujeito, vinculado aos sentidos. A ação é fator preponderante para Rousseau. O aprendizado para a criança somente poderá ocorrer através da ação dos sentidos, em contato com a natureza, numa relação com o mundo concreto e a autonomia é fator central. A criança poderá ser conduzida ao seu desenvolvimento.

Viver não é respirar, é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que consta maior número de anos e sim o que mais sente a vida (ROUSSEAU, 1995, p.16).

Não se trata de naturalizar o aprendizado e sim, considerá-lo uma pulsão presente no indivíduo que, com um ambiente favorável, através dos sentidos, desenvolve-se nesta relação concreta com o mundo. Agindo autonomamente, a criança reconhece, apreende e transforma o mundo.

A educação deveria contemplar a integralidade do ser, para Pestalozzi. “Uma educação integral que forme por sua vez o coração, a cabeça e a mão” (SOËTARD, 2010, p.91). Aponta o desenvolvimento moral, mental e físico como aportes para o desenvolvimento da natureza infantil. Visando uma promoção da sociedade como um todo, defende a universalização da

educação e dedicou-se então, à educação das camadas populares da sociedade (SOËTARD, 2010). O desenvolvimento integral tão citado nas teorias pedagógicas e legislação educacional na atualidade bebem na fonte de Pestalozzi.

A afirmação da subjetividade e do conceito de sujeito epistêmico, na possibilidade de autoconstituição; a interferência do racionalismo e do empirismo na formulação de uma pedagogia científica; o conceito de educação com base no interesse natural da criança e na educação dos sentidos; o conceito de educação como um processo, baseado na ação do sujeito e uma educação que atenda às particularidades de cada um; a compreensão da existência de fases sequenciais com características próprias de maturação que recomendam uma intervenção pedagógica condizente com cada etapa; a ideia de universalização da educação formal que possibilitou o acesso das camadas populares à escolarização; a definição do crescimento moral, do cultivo da razão, da consciência e do livre-arbítrio do sujeito como objetivo de todo o processo educativo; a educação como via de formação de um sujeito capaz de procurar o bem, optar por ele e estabelecer uma sociedade boa e a prática pedagógica como possibilidade teleológica, marcada pela idealização do discurso pedagógico moderno como crença nas possibilidades advindas da educação do homem são considerados por Lima (2002), como elementos centrais do discurso pedagógico da modernidade.

Na concepção deste naturalismo, Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852) também foram fundamentais. A educação como formadora de uma vontade consciente e refletida eram os preceitos de Herbart (NISKIER, 2001). Ela deve favorecer espontaneidade pessoal, o espírito inventivo e conduzir a um comportamento de elevação moral. Como metodologia geral, deve-se considerar a escolha adequada dos materiais, de tal maneira que haja organização em sua apresentação, com isso reforçando e não desorganizando os interesses múltiplos da criança vindos a influenciar a concepção de organização de ambiente montessoriano.

O mundo é concebido como um complexo orgânico movido por um impulso vital para Froebel (1782-1852). A educação, para este filósofo, leva ao ativismo, no sentido de que deve promover a atividade criadora, espontânea e livre da personalidade, e ao conceito do fazer, isto é, de uma atuação sobre o

ambiente com a maior liberdade possível. Desenvolveu o “jardim de infância” no intuito de oferecer uma educação para as crianças derivando de suas necessidades e tendências. Os jardins de infância modificaram-se através dos tempos, mas ainda são referência na Educação Infantil.

A pedagogia naturalista destes filósofos e seus aspectos de educação dos sentidos, do conceito de educação pela ação baseados na observação da criança vieram a influenciar, posteriormente, Maria Montessori e seu sistema.

O “Jogo do trabalho” de constituir-se professor fez-se através “das mãos” destes que se detiveram em compor a profissão do magistério. Uma “dança”, realizada por muitas mãos, constituindo o trabalho de ser professor.

1.2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Implantado no Brasil, em 1939, o curso de Pedagogia, sob influência dos ideários da Escola Nova⁹, consagrou-se como formador de profissionais da educação. Regulamentado pela primeira vez, nos termos do Decreto-Lei nº. 1.190/1939, foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. Estes eram, à época, professores que realizavam estudos superiores em Pedagogia para assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios. A padronização do curso de Pedagogia¹⁰, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pela qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, Brzezinski (1996) esclarece que o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia

⁹ O movimento Escola Nova pregava educação para todos, de forma democrática, pois visava uma reconstrução social através da educação (Cf. BRZEZINSKI, 1996, p.27).

¹⁰ Disponível em http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no1/1breve_historico_curso_pedagogia.pdf. Acessado em 05.out.2015

atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

Em geral, assumiam-se alguns pressupostos básicos que envolviam o primado da teoria sobre a prática, quando os estudos teóricos vinham antes da prática e o estágio, no final do curso, era visto como um momento de aplicação da teoria na prática. Afastava-se da concepção de ser uma experiência de aprendizagem e fortalecimento da construção da identidade profissional do trabalho docente (FERNANDES, CUNHA, 2013, p.53).

Segundo Brzezinski (1996), o bacharel em pedagogia se formava técnico em educação. Uma vez que “A sua função no mercado de trabalho nunca foi precisamente definida [...] a falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se no exercício profissional do pedagogo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 44).

O currículo mínimo e a extensão do curso receberam sua primeira regulamentação através do Parecer nº 251 de 1962. O Conselho Federal de Educação reportou haver duas correntes: a) a que pretendia a extinção do Curso, alegando falta de conteúdo próprio; b) e a que defendia a permanência do mesmo. A segunda regulamentação ocorreu através do Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969. Foram acrescentadas à primeira regulamentação habilitações para formar especialistas responsáveis por planejamento, supervisão, administração e orientação educacional, a fim de definir sua identidade. Aboliu-se então, o bacharelado, conferindo apenas o grau de licenciatura. Em seguida, a década de 70 foi marcada pela indicação de extinção do referido Curso e a aprovação da LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Entre as décadas de 70 e 80, desencadeou-se um movimento por nova reformulação do Curso feita por professores e instituições educativas. De acordo com Cruz (2009), para os professores era oferecida uma formação fragmentada, com forte influência tecnicista e uma grande divisão do trabalho na escola. Esse movimento resultou em algumas reformas curriculares, adequando suas habilitações e formando os pedagogos para atuarem nas

séries iniciais do 1º grau. A Pedagogia, no Brasil, continuou a passar por constantes regulamentações, a fim de se adequar às necessidades do sistema de ensino. Na década de 90 houve uma nova reformulação através da aprovação da LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Ela estabelece, em seu art. 64, que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais para a Educação Básica, seria feita em cursos de graduação em Pedagogia. E a Resolução CNE/CP 1/2006 de 15/05/2006 resolve/define que esses cursos se destinam à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de Educação Profissional na área de serviço e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam exigidos conhecimentos pedagógicos. Portanto, além do especialista em educação, passou-se a formar também o docente.

Durham (2008) formula conceitos sobre as especificidades da formação do pedagogo e a educação brasileira. Segundo ela, os desafios do Curso de Pedagogia se apresentaram desde o seu início:

Os cursos de Pedagogia foram criados com um triplo objetivo: formar pesquisadores e pessoal capacitado a refletir sobre o sistema educacional; preparar professores aptos a lecionar as matérias pedagógicas que faziam parte do currículo das Escolas Normais e preparar o pessoal especializado para a gestão do sistema escolar, como administradores, orientadores ou supervisores escolares (DURHAM, 2008, p. 5).

Aponta, também, um agravamento quando a habilitação magistério em nível médio foi extinta e os alunos do ensino médio passaram a buscar o curso de Pedagogia sem terem estabelecido nenhuma relação com a área da educação. Entretanto, esses Cursos não têm considerado as dificuldades dos egressos, pois os graduandos saem da Educação Básica com graves deficiências e durante a graduação (em Pedagogia) não conseguem superá-las. Ainda de acordo com a autora, o Curso foi sobrecarregado, pois passou a ser o único a formar especialistas em Educação, reflexão, planejamento e pesquisa sobre o setor educacional; habilitar para a docência na Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); EJA (Educação de Jovens e Adultos); Educação Especial; atuação em espaços escolares e não escolares. Portanto, pretende-se formar o pedagogo para atuar

em diferentes faixas etárias (bebês, crianças, adolescentes, pré-adolescentes, adultos e idosos).

Então entre a origem do Curso de Pedagogia e a constituição do campo de estudos da formação de professores, uma longa caminhada foi percorrida. Para Garcia (1999), até o final do século XX, as pesquisas científicas desenvolvidas no campo de formação docente estavam abarcadas no campo da Didática. Progressivamente a pesquisa no que tange à formação de professores veio se delineando através de algumas delimitações:

[...] existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (GARCIA, 1999, p.24-26).

Considerando qual seria o objeto da formação de professores, o autor define como os processos de formação “os que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”. (GARCIA, 1999, p.26). Apesar de abrangente, esta definição tem sido reconhecida, pois a atenção nos processos de preparação, profissionalização e socialização dos professores, tendo em vista a aprendizagem do aluno, ainda é considerada de grande importância. Em Fernandes e Cunha (2012) encontramos estas reflexões estendidas ao conceito de identidade do professor:

A formação e suas implicações de identidade não se constituem em um constructo arbitrário, mas decorrem de uma concepção de educação e de mundo que – mediada pelo trabalho com o conhecimento, como categoria fundante das relações pedagógicas, humanas e socioculturais – possibilita o ato educativo (FERNANDES e CUNHA, 2012, p.51).

Para Garcia (1999), esses processos visam promover a mudança, em um processo intencional e planejado de atividades e experiências que possam colaborar para o desenvolvimento profissional dos docentes, objetivando-se atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. Pode-se considerar, também, que a mudança ocorre na dimensão da identidade deste professor.

Então será que as pesquisas sobre formação de professores podem contribuir para o reconhecimento social da área? André (2009), em seu artigo *Formação de professores: a constituição de um campo de estudo*, conclui que sim, na medida em que as pesquisas puderem trazer a público os seus achados mais importantes, suas principais descobertas e quais as questões que merecem mais investigações. Encontra-se um complemento desta reflexão em Fernandes e Cunha:

Os questionamentos sobre a formação, buscando suas finalidades étnico-culturais e cidadãs, trazem inquietações para a produção de sentidos que permitam uma compreensão e uma intervenção possível nos processos formativos. Esses processos estão impregnados das ideologias e dos valores, nem sempre percebidos, mas revelados nos atos e nas escolhas realizadas. A porosidade da palavra formação exige um cuidado para que não se caia em uma discussão que a banalize e se esvazie de sentido. É importante uma compreensão sobre o momento em que se vive, incluindo as reformas no campo educativo (FERNANDES e CUNHA, 2012, p.52).

Há a importância de que os estudos sobre formação de professores apresentem seus resultados de forma clara e objetiva, de modo que possam ser compreendidos pelo público, forneçam subsídios para os gestores e formuladores de políticas públicas e possam abrir novas frentes de pesquisa. Tardif (2002) considera que para compreender a formação de professores “é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos professores” (p.230). Para o autor, os estudos sobre formação de professores devem considerar que:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. Nessa perspectiva, toda pesquisa [...] tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores (TARDIF, 2002, p.230).

Esses e outros tantos desafios são reconhecidos no Curso de Pedagogia. O ingresso de alunos sem muito conhecimento da função e carreira de professor, o envolvimento periférico destes na formação, o distanciamento

da teoria e a prática, a inadaptação dos currículos em relação às transformações sociais, entre tantos outros, são questões problemáticas na educação. Ressalta-se aqui, que nesses meandros encontra-se uma subjetividade do aluno em formação, bem como a do professor e gestor. Então, quem é este sujeito que busca a formação em Pedagogia?

O Conselho Nacional de Educação aprova, em julho de 2015, a Resolução Nº 02/2015/CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Esta Resolução baseia-se em considerações sobre a importância das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para o projeto nacional da educação brasileira, considerando também, a concepção sobre conhecimento, educação e ensino basilar para superar a fragmentação e desarticulação das políticas públicas na educação. Conforme a Resolução Nº 02/2015/CNE são considerados princípios vitais para a melhoria da democratização da gestão e do ensino:

[...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extra escolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial [...] (RESOLUÇÃO Nº02/2015/CNE, p. 1).

Assim, Tardif (2002) aponta que os professores enquanto atores do processo educacional tem, em sua prática, não somente um espaço de aplicação teórica, mas também um espaço de produção teórica oriundos desta prática.

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor (p. 234).

Sendo assim, como exposto em Tardif (2002) pesquisas e reflexões sobre a formação de professores são um mote que suscita constantes e

profundos estudos para que o processo da educação, na modernidade, venha a caminhar em direção à subjetividade do professor.

1.3 A FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE

Considerando a formação lúdica docente, trata-se aqui, do significado e da importância da ludicidade na formação humana. Sendo assim, reconhece-se que a educação e a ludicidade são aspectos constitutivos do homem e caminharam paralelamente no decorrer da evolução da humanidade. Entretanto, a ludicidade foi marcada por uma dicotomia com relação à educação. Sob um aspecto, o brincar esteve intrinsecamente presente nos processos educacionais do homem, em sua totalidade, pois é a manifestação primordial da expressão relacional humana, fazendo parte do homem que se educa e é educado ludicamente.

A ludicidade recebeu na história interpretações estereotipadas onde o prazer, os sentimentos e a brincadeira passaram a ser considerados como ócio, sendo desconsiderado seu caráter científico. Assim, quanto mais a educação se institucionalizava mais a ludicidade e o prazer no aprender eram imbuídos de um caráter escuso e proibitivo. Sobre este aspecto, Fortuna (2015) aponta que:

Brincar é, por isso, uma atividade fascinante. Entretanto, este mesmo fascínio é responsável, ao menos em parte, pelo desprezo que a acompanha [...], frequentemente romantizada, idealizada e essencializada – o que impede uma compreensão arguta e crítica de suas características e motivações -, acaba sendo motivo para ironia, ridicularização e franco desprezo não só dela mesma, mas também de quem brinca. Por outro lado, o que pode guindar a brincadeira a um justo lugar na vida não é o olhar cientificizado, livre das paixões, já que o ato de brincar não se submete, como atividade indômita, incerta e imprevisível que é, sendo esta a razão mesma de seu fascínio. O tratamento meramente técnico dado ao assunto encarregar-se-ia de extinguir a própria motivação para estudá-lo (FORTUNA, 2015, p.68).

Este argumento de Fortuna (2015) vem ao encontro das questões desta pesquisa, pois se pretende identificar como os professores entendem a

ludicidade em sua formação. Em suas pesquisas sobre a formação lúdica na Universidade, Farenzena afirma que:

A ideia do brincar como momento espúrio ao projeto educativo dessa instituição, justificada na preparação para o competitivo mundo do trabalho, povoa o imaginário do conjunto de adultos que, direta ou indiretamente respondem pela organização e implementação do processo de ensino e de aprendizagem. Resulta dessa visão a retirada de cena do brincar, ou o acionamento de um mecanismo dissimulador, simplificador, que o associa a facilitação do aprendizado de conteúdos (FARENZENA, 2009, p. 1977).

A autora reforça, embasada em Huizinga (1996) como fonte primeira, que esse paradigma se mostra desfavorável às manifestações da ludicidade humana, enraizada na cultura ocidental, mas que “só pode ser questionado ou alterado por profissionais com uma sólida formação pedagógica, e mais especificamente, lúdica” (2009, p.1977).

Conforme Ariès (1981), estudar na contemporaneidade, ainda ocupa somente o aspecto formal da educação humana, distanciado do brincar, que seria exercido no ócio, somente permitido às crianças, com espaço e tempo pré-determinado, sob o julgo moral do adulto. Então, um espaço como a brinquedoteca pode colaborar com a aproximação deste brincar ou neste lugar, o brincar ainda permaneceria sob tal julgo ?

A brincadeira deve ser percebida como algo fundamental ao homem, e não como exclusividade da criança, porque é nas brincadeiras da infância do homem, que pode se encontrar uma das origens da humanidade e, portanto, do movimento da história. Assim, o brincar da criança que fomos, está contido no adulto que somos.

Mas se a ludicidade é um veículo fundamental para o aprendizado humano, Fortuna convida a insistir na garantia que a brincadeira merece ser tratada exatamente como ela é: seriedade.

Insistir na presença da paixão no estudo do brincar parece estar na contramão da ciência, mas já foi bastante provado que na área das Ciências Humanas não há como se liberar da subjetividade e das emoções para produzir conhecimento. Mas do que isto, este gesto não contribui para o avanço do próprio conhecimento que se pretende produzir, posto que ele é feito por homens, para os homens e acerca dos homens (FORTUNA, 2015, p. 69).

No contexto da formação acadêmica, a ludicidade ocupou um espaço periférico, quase marginal nos currículos dos cursos de Pedagogia. Nas

metodologias, o brincar aparece como recurso didático, tecnologia a ser usada para entreter e chamar atenção da criança, com poucos estudos aprofundados sobre os conceitos de ludicidade. Há também, disciplinas, em sua maioria, não obrigatórias, com ementas que apontam à importância do brincar, mas acabam por tratar somente da construção de brinquedos, sem estudo teórico, descontextualizados de sua história e função.

A confecção e/ou construção de brinquedos possui, atualmente, uma discussão sobre o uso de matéria plástica: muitos brinquedos são feitos de “garrafas pets” com o intuito de reaproveitamento; prática amplamente difundida entre linhas pedagógicas que tratam da confecção de material lúdico, porém contestada no âmbito da sustentabilidade e responsabilidade ambiental por serem consideradas como uma matéria prima descartável, concebendo um brincar efêmero, condicionado e desconectado com a natureza humana, com um olhar de instrumentalização sobre o brincar. Os ambientalistas apontam para o uso das garrafas “pets” para reciclagem e/ou reaproveitamento como matéria prima de bioconstrução, confecção de tecidos e demais práticas eco sustentáveis. Não se trata aqui da não utilização de “sucatas”, pois a reutilização do papelão, madeiras, metal, tecidos são amplamente reconhecidos como um excelente suporte para construção de brinquedos, sendo estes, estruturados ou não.

Para brincar de maneira espontânea e criativa, a sucata, os restos, os refugos, a matéria antes de ser elaborada e depois de haver sido usada, são um material muito rico, que não custa nada [...]. Por princípio a sucata traz consigo o elemento da transformação: é algo que passa a ser usado fora do seu habitual [...]. Além disso, a sucata é um brinquedo não-estruturado em que é preciso haver ação da própria criança para que a brincadeira aconteça (MACHADO, 2007, pg. 42-43).

Considera-se então, que a sucata não significa, objetivamente, somente o uso de matéria plástica, podendo ser usado caixas de papelão, garrafas de vidro, sobras de madeira, mas devendo ser respeitado os princípios de ser um objeto suporte e, sob a ação da criança, tornando-se um brinquedo ou brincadeira.

Caberia à formação lúdica desenvolvida nos cursos de Pedagogia a proposição de conhecer o significado do brincar. Quando acadêmicos

percebem o brincar e o aprender escolar como momentos incompatíveis, aos quais deve corresponder uma orientação metodológica oposta e claramente demarcada, há que se refletir sobre o processo de formação, desde o seu projeto pedagógico a sua efetivação no desenvolvimento das disciplinas voltadas à formação lúdica. Essa avaliação de percurso deve reverberar como consciência docente das concepções de infância, de educação, de desenvolvimento humano e do brincar.

Nesse sentido, a formação lúdica exige no momento uma postura tencionada entre teoria e prática, entendendo-as como uma relação dialética. É romper com a teoria enquanto somente acúmulo de informações, sem uma sistematização que fundamente as evidências colhidas em uma prática refletida que a projete e recrie (FERNANDES e CUNHA, 2013, p.55).

Além da formação inicial, pode a brinquedoteca apresentar contribuições para a formação continuada do professor que entra em contato com ela? Esta formação continuada reflete sobre as concepções de infância, de educação e da ludicidade do professor?

Faz necessário um princípio básico e essencial à formação lúdica, para alcançar um patamar de profissionalização – capaz não só de elucidar os conceitos evidenciados no universo pesquisado, mas de disponibilizar elementos para efetiva apropriação na construção dos saberes do ofício do professor – seja o de desvendar e reconhecer como válidos todos os papéis, funções e significados no domínio lúdico, conclui Farenzena (2009). Tarefa que requer clara intencionalidade, pois esses estão, em boa parte, ocultos nas complexas tramas de transdisciplinaridade.

Ainda, apresentam-se segundo os interesses e pressões de cada tempo, hiper-focalizados num ou noutro segmento: ora o brincar educativo, leia-se didatizado, instrumentalizado, regido por uma orientação de trabalho e produtividade; ora o brincar espontaneísta, somente com ideias centradas em pressupostos de prazer, de livre recreação e de descarga pulsional. Profissionalizar para uma docência que se lance ao ousado desafio de ir além do equilíbrio dessas funções, antevendo o desenrolar de um novo paradigma, é fator de propulsão e de perseverança, na busca de uma formação lúdica fundada na concepção do brincar como um dos fundamentos inalienáveis da criança.

É possível compreender, por meio da historicidade da história, que a relação teoria e prática se apresenta como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria, vista na ótica da racionalidade técnica, traz como representação a ideia de que ela se comprovará na prática. Coloca-se em suspeição a perspectiva de que a teoria pode anteceder à prática. Assumem-se as soluções trazidas pela teoria em movimentos de padrões universais, descontextualizados com modelos que reduzem a complexidade do mundo da vida e do trabalho. Essa visão polarizada da teoria e da prática não dá conta dessa complexidade e da compreensão da instância epistêmica em que se produzem as teorias, que são recortes de realidade desse mundo. Realidade experimentada em uma relação intermutável de tempo e de espaço e produzida nas condições e possibilidades dos processos histórico-culturais de cada tempo e de cada espaço, ou melhor, dizendo de cada espaço-tempo (FERNANDES, CUNHA, 2013, p.54).

Nesse sentido, a formação lúdica exige a relação entre teoria e prática, rompendo com a aquisição de informações, sem uma sistematização que fundamente as evidências colhidas em uma prática refletida que a projete e recrie. Ainda em Fernandes e Cunha, (2013) “essa relação – dialetizada nas contradições e imprevisibilidades que a realidade complexa, mutante e ambivalente possibilita – faz com que “na prática a teoria seja outra”, exigindo que se mude a teoria para se transformar em prática.” O desafio é tomá-las como totalidade, como faces indissociáveis do ato de conhecer (FERNANDES e CUNHA, 2013, p.55).

Tardif (2002) reforça que aquilo que chamamos “de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (p.235). Enfim, o espaço que a ludicidade ocupa na formação do professor enquanto possibilidade de construção e experienciação de novos atravessamentos continuam sendo questionável.

Mapeando as produções acadêmicas de mestrado e/ou doutorado, entre 2010 aos dias atuais, no Brasil, sobre os campos de pesquisa Ludicidade, Brinquedoteca, Maria Montessori ou Sistema montessoriano e a formação docente, encontrou-se (Anexo 01) o seguinte panorama:

- a) Quanto às pesquisas de Mestrado e Doutorado, localizaram-se quarenta trabalhos sobre ludicidade, treze sobre brinquedoteca e sete sobre Montessori;
- b) Quanto à área de Pesquisa, do total dos trabalhos, 70% que se debruçam sobre ludicidade são em Educação, sendo que, apenas

30% sobre brinquedoteca abordam a mesma vertente. As demais pesquisas sobre brinquedoteca abrangem áreas da saúde tratando-se de estudos sobre brinquedotecas hospitalares.

- c) Quanto à Montessori, dois estudos tratam de análise de escolas montessorianas, em Educação e as demais são estudos específicos em Matemática, Psicologia e estudos teóricos comparativos entre a autora e outras linhas pedagógicas.

Buscando observar aspectos e dimensões relacionadas ao fenômeno a ser analisado, a experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana, pode-se perceber que a presente pesquisa aborda uma dimensão investigativa que consiste em um universo a ser amplamente analisado, devido aos escassos trabalhos encontrados. Ao abordar nesta, a ludicidade, encontram-se reflexões que vêm ao encontro desta “escassez” ao considerar a dimensão marginal que ainda circunda o lúdico. Sobre brinquedoteca, os trabalhos encontrados refletem a necessidade de pesquisa na área e/ou também, a escassez destas no Brasil. O mesmo pode-se referir sobre Maria Montessori e o Sistema Montessoriano.

*Redescobrir o gosto e o sabor da festa
Pelo simples ato de um mergulho
Ao desconhecido mundo que é o coração*

2. A LUDICIDADE EM QUESTÃO

Este capítulo busca tratar os aspectos entrelaçados sobre o brinquedo, o jogo e a brincadeira. Com estes, realiza uma retrospectiva sobre o lúdico e aprendizagem na Grécia Antiga caminhando para o conceito de ludicidade no contexto social da Idade Média. Com isso, chega-se a discussão sobre uma nova concepção de infância culminando assim, no paradigma sobre o brincar e a aprendizagem.

2.1 SOBRE BRINQUEDO, JOGO E BRINCADEIRA

Para considerar a ludicidade se fez necessário reconhecer o entrelaçamento entre brinquedo, jogo e brincadeira. Brincar está presente em diversas espécies; mamíferos, aves, anfíbios e animais aquáticos apresentam características lúdicas em seus comportamentos relacionais, mas é no ser humano onde se encontra a máxima expressão da ludicidade. Huizinga discorre sobre a designação que nossa espécie recebeu, de *Homo sapiens* e o que representa na contemporaneidade:

Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto à ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande números de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura (HUIZINGA, 1996, p.3).

Sendo assim, tornar-se um homem lúdico não se refere somente à capacidade de brincar ou jogar. O elemento lúdico, algo presente desde a gênese da civilização, tem um constitutivo social, sendo construtor e manifestação de cultura. Segundo Luckesi (2000), na ludicidade, está presente “uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro” (2000, p.34). Negrine (1997) afirma que a capacidade lúdica é um estado de espírito e um saber que progressivamente vai se instalando na conduta do ser devido ao seu modo de vida.

Há um homem escondido, uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado que é necessário libertar. Esta é a primeira tarefa urgente da educação, e libertar é neste sentido conhecer, descobrir o que é ignorado (MONTESSORI, s.d, p. 105).

Neste sentido, conhecer, descobrir e libertar a ação da criança torna-se o alicerce educacional para a manifestação do lúdico. Sobre o lúdico, Fortuna (2011) converge conceitos sobre jogo, brinquedo e ludicidade em sua tese *A Formação Lúdica Docente e a Universidade*, trazendo o conceito *paideia* em Platão, associado à cultura e à formação, que provém do termo em grego que designa jogo. Ressalta que somente no latim, consagrou-se o *ludus*. No Inglês,

as palavras *game* e *play*, *spielen* no alemão, *jouer* no Francês, e *jugar* no Espanhol, os significados vão de brincar até interpretar. Seguindo que:

No Italiano, o étmo é único, tanto para o sentido que atribuímos ao brincar, quanto para o jogar, presente também nos vocábulos que se referem aquilo com o que se brinca e joga. Por isso, no Espanhol há *juguete* e *jugar*; no Catalão, *joguina*, *joc* e *jugar*; no Italiano, *gioco*, *giocatolo* e *giocare* (se bem que há o verbo *scherzare*, no sentido de zombar, gracejar, de *scherzo*, pilhéria, facécia, e que também é usado para referir divertir-se e brincar); no Francês, *jeu*, *jouet* e *jouer*, por exemplo. Em nosso idioma a palavra jogo vem do latim *jocus*, que quer dizer “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras”, sendo base para *jocularis*, cujo significado é divertido, risível. Desta palavra surge *jocalis*, aquilo que alegra, dando lugar, por exemplo, no Francês, à palavra *joie*, referente à alegria, mas também artefato de matéria preciosa usado em geral como ornamento, da qual provém *joujou*, que designa brinco como brinquedo de criança. Também no Italiano *gioia* diz respeito à felicidade, alegria e jóia. Por sua vez brincar, de origem latina, resulta das diversas formas que assumiu a palavra *vinculum*, passando por *vinclu*, *vincru* até chegar a *vincro*, ao longo da História. Interessante é saber que na mitologia grega *Brincos* eram os pequenos deuses que ficavam voejando em torno de Vênus, alegrando-a e enfeitando-a. É assim que do significado inicial de “laço”, brinco passa por “adorno, enfeite, jóia que se usa presa na orelha ou pendente dela” até chegar à ideia de brinquedo e brincadeira. O termo de maior abrangência é *ludus*, de origem latina, que remete às brincadeiras, jogos de regras, competições, recreação e às representações teatrais e litúrgicas; ele também teria designado escola, particularmente a escola de gladiadores; na Idade Média, referia-se ao teatro sacro através do qual a vida dos santos era narrada. Dele deriva o termo lúdico, que significa tanto brincar como jogar, e também a palavra ludibriar, com a conotação de engano e de troça (FORTUNA, 2011, p.72).

Da ancestralidade primitiva à civilização greco-romana, as manifestações lúdicas foram sendo reconhecidas no decorrer da história. Wajskop (2001, p. 19) relata que “desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação, associando a ideia de estudo ao prazer. Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar”.

Platão, buscando abordagens de educação que pudessem se contrapor à opressão e violência, encontrou no “aprender brincando” uma possibilidade. No entanto, Aristóteles sugeria que a criança aprendia brincando com os jogos que imitavam atividades adultas como forma de preparo para a

vida futura¹¹. Entretanto, não se discutia nessa época o emprego do jogo no ensino da leitura e do cálculo.

Posteriormente, no período da Renascença, essa preocupação aparece, quando escritores como Horácio e Quintiliano (UJIE, 2007) apresentam jogos de leitura, com letras feitas de guloseimas por doceiras romanas, espécie do que hoje denominamos alfabeto móvel¹², utilizado por eles no ensino da leitura e ingerido pelas crianças como forma de introdução considerando-se uma metáfora para a digestão do conhecimento das primeiras letras. Na Idade Média, as atividades lúdicas faziam parte do contexto social. As festas eram permeadas por jogos e brincadeiras, envolvendo competição e, também, características de sedução. Já a educação, tinha a finalidade disciplinatória para elevação da alma. Conforme Ariès (1981), ainda existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se, ao mesmo tempo, profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas.

Considerando que o conceito de infância ainda era algo distanciado do que se tem na contemporaneidade, refere-se, que anterior ao conceito de infância, o brincar e a brincadeira, o brinquedo e o jogo já se faziam presentes, mas Wajskop (2001) afirma também que é a partir dos trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746), como vimos anteriormente, que surge um novo “sentimento de infância”, este que protege as crianças e auxilia este grupo etário a conquistar um lugar enquanto categoria social. Assim os elementos lúdicos passam a ser associados como pertencentes à infância. Benjamin defende (2002), que as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, fazem parte do povo e da classe a que pertencem.

¹¹ As atividades que imitam a vida adulta proporcionam à criança a conquista da autonomia e aumento de sua autoestima, por sentir-se capaz e reconhecida em suas escolhas, de acordo com Montessori.

¹² Alfabeto Móvel – Letras do alfabeto usualmente construídas de madeira, com tridimensionalidade, também utilizada pelo Sistema Montessoriano, para favorecer de forma sensorial, a aquisição do patrimônio cultural da língua escrita.

Enquanto parte integrante do patrimônio de um povo e expressão da sua cultura, o lúdico inscreve-se num processo histórico, no qual participam múltiplos fatores contextuais, estruturantes dos seus diversos elementos (BENJAMIN, 2002, p.97).

Assim o lúdico é expressão da cultura infantil. Neste contexto, Wajskop afirma:

A brincadeira, na perspectiva sócio histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios (2001, p. 28).

Montessori (2015) observa que “quando colocamos no seu ambiente (da criança) alguns objetos que lhe permitam imitar ações humanas à sua volta, nós a ajudamos a acessar a complexa cultura de hoje” (p.28). Para a autora, o brincar é apreensão e ação da criança no mundo. É o verdadeiro trabalho da criança construindo a si mesma.

Portanto, definir o jogo, o brinquedo e a brincadeira perpassa por um entrelaçar de conceitos. Como expressão cultural, modificou-se através dos tempos, refletindo a historicidade. Buscando entendimento, para Brougère, o jogo possui características específicas:

Uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento. O que caracteriza o jogo é menos o que se brinca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 21).

Sendo assim, todo objeto pode tornar-se suporte para o jogo e/ou brincadeira da criança. Sobre este aspecto, Kishimoto (1996) esclarece que o brinquedo é representado como um "objeto suporte da brincadeira", se estiver disposto à ação criativa da criança sobre o objeto, sendo independente da classificação ou intenção inicial que o adulto concebeu a este brinquedo.

A concepção de jogo, para Kishimoto (1996) está vinculada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à própria brincadeira. É uma atividade mais estruturada e estabelecida por um princípio de regras mais explícitas. Uma particularidade importante do jogo é o seu emprego tanto por crianças quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma agregação mais exclusiva com o universo infantil. Tanto a brincadeira como o jogo, tornam-se de acordo com Fortuna (2011), um condutor da “ideia de laço, relação, vínculo: algo que põe o

indivíduo em relação a ele mesmo, com os outros, com o mundo, enfim” (p.72). A autora reforça a equivalência destes termos, ressaltando a importância da não fixação nas diferenças conceituais dessas categorias, como possibilidade de obscurecer mais que revelar o conhecimento destas.

Já a brincadeira se distingue por alguma estruturação e pela utilização de regras, de acordo com Kishimoto (1996), regras estas, usualmente construídas pela criança, podendo se realizar de forma tanto coletiva quanto individual.

Na brincadeira a existência das regras não limita a ação lúdica, a criança pode modificá-la, ausentar-se quando desejar, incluir novos membros, adotar as próprias regras favorecendo assim, a criatividade e autonomia da criança (KISHIMOTO, 1996, p. 140).

A autora continua:

A brincadeira possibilita efetuar a maturação de rotinas modulares no sentido de sua integração aos programas de ações mais amplas. [...] Oferecer oportunidades para visualizar diferentes formas de fazer estimula o surgimento de imitações e repetições de ações. Em situações de brincadeira a criança desenvolve a intencionalidade e a inteligência (p. 146).

Portanto, “redescobrir” o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem proporcionar o encontro com “o gosto e o sabor da festa”, considerados como aspectos da ludicidade, que se manifestam de acordo com contextos sociais e culturais diversos, declarando simbolismos característicos, “pelo simples ato de um mergulho ao desconhecido mundo que é o coração”, sob a ação da criança.

2.1.1 A criança e a ludicidade

A criança, no contato com o corpo da mãe, ainda sem reconhecer o próprio corpo, experimenta a primeira brincadeira. Deliciando-se com o seio-alimento-afeto, experimenta as sensações de sugar, pressionar e soltar. Descoberta do prazer e anseio pela vida. Descobrendo o corpo-mãe, vem a descobrir o corpo-criança. Neste aconchego, nos braços da mãe, num ambiente seguro e preparado, a descoberta de seu corpo se expande. Brincar com os pés, tocar, segurar, soltar, ampliar os movimentos desenvolvendo novas percepções acerca de si e o seu entorno.

O balbuciar vibracional dos primeiros sons, sem mesmo reconhecer inicialmente a autoria destes, a descoberta da “mão” traz a constituição do

brincar primitivo da criança. A conquista dos movimentos e a consciência dos reflexos nas entonações, reverberação advindos do adulto, constituem-se em manifestação do brincar.

Para o bebê humano, a brincadeira acontece a partir da interação da criança consigo e com seu entorno. O outro, o meio, os objetos presentes neste meio, vão configurando suas experiências. O brinquedo pode tornar-se um condutor para o estabelecimento de “uma zona de desenvolvimento proximal sendo que o pensamento se separa dos objetos e a ação surge das ideias, nas coisas” (VYGOTSKY, 2000, p.112). Como contribuição do campo da Psicologia sócio histórica, Vygotsky (1896-1934) elucida o papel do jogo para o desenvolvimento da criança, refletindo sobre a capacidade da aprendizagem através das motivações e tendências manifestas no brincar. Considera que a observação desta ‘ação que surge das ideias, nas coisas’ reflete quando a criança aprende por si só, ou quando necessita da orientação do outro.

Assim, o brinquedo serve de suporte para representações, para as histórias, sejam elas específicas ou retiradas de outros suportes, pois ao brincar a criança se integra entre atitudes e capacidades, nas quais os brinquedos se tornam verdadeiros objetos da brincadeira, esta vista como uma ação fundamental do brincar. Brougère (1995) aponta que “o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura” (p. 47). Mas também, a brincadeira ocorre com ou sem a presença do brinquedo, pois para o autor (2004) “a brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias” (p.67).

[...] além da relevância que a brincadeira assume do ponto de vista cultural e social, ela também possui um importante papel do ponto de vista psicológico. Através do brincar, a criança vê e constrói o mundo, expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras. Sua escolha é motivada por processos e desejos íntimos, pelos seus problemas e ansiedades e, sobretudo, o desejo de transpor sua condição infantil e ascender à lógica do mundo adulto (COSTA, 2004, p.20).

Enfim, brincadeira pode ser definida como uma forma de comportamento social que pressupõe uma aprendizagem porque é uma manifestação humana construída nos contextos de relações interindividuais. Entretanto, Vygotsky (2000) se contrapõe a tais concepções, ao afirmar que

“acredita que o brinquedo não é uma ação simbólica no sentido próprio do termo, de forma que se torna essencial mostrar o papel da motivação no brinquedo” (VYGOTSKY, 2000, p.123). O brinquedo não é uma ação simbólica e sim, o que a criança faz dele. O autor deixa evidente que se todo brinquedo é, realmente, a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo, ou seja, ao brincar a criança poderá acomodar, ressignificar, representar as situações vividas e/ou desejadas. Já Almeida (2000) enfatiza que “o brinquedo faz parte da vida da criança. Simboliza a relação pensamento-ação e, sob esse ponto, constitui provavelmente matriz de toda a atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação” (ALMEIDA, 2000, p.37). Leontiev concorda que:

O brinquedo é a atividade principal da criança, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais significativas mudanças no desenvolvimento psíquico do sujeito e na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (1998, p.54).

O brinquedo perpassa por profundas modificações socioculturais no final do Século XIV. Para Santos (1987), neste período:

O determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar. No plano social, é esse também o horizonte cognitivo mais adequado aos interesses da burguesia ascendente que via na sociedade em que começava a dominar o estágio final da humanidade (SANTOS, 1987, p.51).

É neste momento que o brinquedo se torna um objeto que deveria refletir este determinismo mecanicista, utilitário e funcional distanciando-se de um objeto que pode representar o real e sua capacidade criativa, para um instrumento de dominação e reprodução dos interesses dessa sociedade ascendente. Neste contexto, o brinquedo fabricado em série se instala como objeto de desejo do adulto assim, ofertado à infância.

Vitória (2003) nomeia este brinquedo, que também passa a ser produzido nas pequenas indústrias do Brasil, no final do século XVI como “objeto-brinquedo-mercadoria” e ressalta que os materiais usados são considerados mais atraentes para esta sociedade, mas que:

[...] despertam na criança uma lógica distinta da criação e da construção, passando-se a difundir uma lógica de aquisição, que, curiosamente, não dissemina a capacidade da criança para criar e inventar em sua plenitude, mantendo, entretanto, o sentido do objeto para brincar (VITÓRIA, 2003, p.37).

Assim, o brinquedo veio sofrendo modificações na matéria prima que o constitui (da madeira, tecido, metal e resinas naturais para o plástico e materiais sintéticos), na durabilidade (cada vez mais frágeis e descartáveis), na forma referente ao excesso de cores e informações e no design estereotipado.

Nesta lógica, a manifestação da expressão artística humana ganha um aspecto secundário na produção dos bens culturais infantis. A aquisição visando à quantidade de brinquedos, numa relação efêmera com o brincar, repercute no aumento de produção em escala destes. De acordo com Brougère (1995), a dimensão simbólica presente no brinquedo tem a mesma importância que a dimensão funcional, portanto qual o símbolo e a função do brinquedo nesta produção? Ainda em Brougère:

O brinquedo parece afastado da reprodução do mundo real constantemente evocado por ele. É um universo espelhado que, longe de reproduzir, produz, por modificação, transformações imaginárias. A criança não se encontra diante de uma reprodução fiel do mundo real, mas sim de uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada. Antes mesmo da manipulação lúdica, descobrimos objetos culturais e sociais portadores de significações. Portanto, manipular brinquedos remete, entre outras coisas, a manipular significações culturais originadas numa determinada sociedade (1995, p.43).

Considerou-se, desta forma, brinquedo, enquanto criação humana composta por uma história. O brincar e o jogar sendo manifestação e construção da história da humanidade. Quanto mais presença da “mão” humana neste brinquedo e/ou jogo, mais historicidade manifesta. Montessori (2015) observa que “a mão seguiu a inteligência, o espírito e as emoções, e deixou resquícios do homem ancestral” (p.73). São essas mãos, curiosas, irrequietas, desbravadoras, da criança que descobrem e constroem a ludicidade. A autora conclui que “foi por que as mãos acompanharam a inteligência que a civilização se construiu, portanto pode se afirmar que a mão é o órgão deste imenso tesouro legado ao homem” (MONTESSORI, 2015, p.73).

2.1.2 Brincar é aprender

Ao considerar o brincar como um fator importante e decisivo no desenvolvimento infantil tornou-se necessário uma nova concepção lúdica no contexto educacional. Refletindo sobre o ato de brincar em ambientes escolares, se fez necessário explicitar que existe uma relação entre o brincar e aprender, e que esse visa o desenvolvimento e aprendizagem da criança, como Moyles (2006 p. 14) afirma “[...] o conceito de brincar em ambientes educacionais deveria ter consequências de aprendizagem. É isso que separa o brincar nesse contexto educativo do brincar recreacional [...]”.

É primordial assegurar o tempo e o espaço para o brincar através de “uma atitude valorizadora e participativa da brincadeira” que, contribui assim, “decisivamente, para o desenvolvimento e a aprendizagem de novas gerações, confirmando que brincar é sim, aprender”, elucida Fortuna (2007, p.21). Esta afirmação de Fortuna (2007) foi considerada de tal importância nesta pesquisa que recebeu *status* de título neste subcapítulo. Portanto, através desta autora reafirmamos o preceito de que a criança não somente aprende através do brincar como, o brincar é aprender. Mas então, se o brincar é aprender, como tratar os conteúdos escolares nesta relação? Fortuna (2007, 2007, p. 21) ressalta que:

[...] quando tentamos dar ‘serventia’ à brincadeira, subordinando-a rigidamente ao ensino de conteúdos escolares e conhecimentos gerais, também impedimos as crianças de brincar, pois nessas condições a brincadeira desaparece, já que desaparece a liberdade, a invenção, a incerteza e a imaginação – tudo isso em nome de aprender melhor.

A autora desta forma ressalta o cuidado para o não direcionamento do brincar, com o objetivo final da aprendizagem de determinado conteúdo, condicionado pela necessidade do adulto. A oferta do conhecimento através do brincar poderá estar disponível no ambiente, mas a liberdade do desejo pelo conhecer deverá estar nas mãos da criança. No brincar, está o aprender e para brincar, também se faz necessário aprender. Neste mesmo sentido Fortuna (2007) diz que:

Mesmo sem intenção de aprender, quem brinca aprende, até porque se aprende a brincar. Como construção social, a brincadeira é atravessada pela aprendizagem, pois o brinquedo e o ato de brincar,

a um só tempo, contam a história da humanidade e dela participam, diretamente, sendo aprendidos, e não uma disposição inata do homem (FORTUNA, 2007, p.21).

Portanto, esta liberdade no deixar brincar não significa a omissão do adulto sob o argumento de produzir uma aprendizagem autêntica e, por conseguinte, mais livre. Na verdade, “o que vemos frequentemente nestas situações é a omissão do adulto em relação à sua responsabilidade educativa e o abandono de quem aprende enquanto brinca”. (FORTUNA, 2007, 21). A autora afirma sobre o paradoxo da liberdade e aprendizagem no brincar que:

(...) a posição pode ser resumida em admitir uma intenção não controlada sobre o processo educativo, isto é, assumir os desejos, objetivos e compromissos do fazer educativo ao mesmo tempo em que se reconhece o papel do inesperado, do imprevisível, do incerto neste processo, o que repercute tanto em quem aprende, quanto em quem ensina (FORTUNA, 2007, p.21).

O aprender através da ludicidade exige um novo paradigma num sistema inspirado em uma concepção de educação para além da instrução, nos diz Santos (1997). Neste sentido, Fortuna (2007) afirma que na brincadeira se vivencia a cooperação, a competição e seu exercício de perdas e ganhos, a subordinação e o comando, a prever e antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, sendo aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. “É por isso que a aprendizagem escolar se beneficia da brincadeira, e não porque um conteúdo específico do currículo escolar pretendeu ser ensinado por meio de um jogo” (FORTUNA, 2007, p.2).

Na brinquedoteca, o conhecimento de mundo está disposto através dos brinquedos, com o objetivo da acessibilidade universal e o currículo escolar poderá se beneficiar destes. O planejamento de quais brinquedos serão disponibilizados neste espaço, não perpassa o plano de ensino das escolas e sim, tem como base organizacional o pensamento da criança. São as sugestões e curiosidades das crianças que propulsionam a construção e disponibilização de um brinquedo. No entanto, o fato da criança estar frequentando um ambiente escolar faz com que este universo se entrelace à brinquedoteca. As áreas de conhecimento que mais gostam, as suas dificuldades surgem através de questionamentos frequentes. As crianças

perguntam, por exemplo, se tem brinquedo de planetas, insetos ou dinossauros, se tem desafios de matemática ou jogos de escrever, levando à construção de novos brinquedos que venham ao encontro às necessidades manifestas das crianças.

2.2 DIREITO DE BRINCAR

Tendo em conta a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial a Declaração dos Direitos Humanos, da qual o Brasil é signatário, foi adotada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1959, em conta a necessidade de proporcionar à criança uma proteção especial. O Artigo 31, expressa:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Em ressonância à Declaração dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por sua vez, preconiza, no artigo 04:

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

E, no Artigo 16, parágrafo IV: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se”. É neste contexto que a Organização das Nações Unidas assume um papel de grande importância no Brasil, enquanto defende o acesso à cultura e ao brincar, como um direito não só da criança como de toda a família. As conquistas no plano da legalidade e normativo, nas últimas décadas, manifestam a atuação da sociedade em busca da garantia dos Direitos da Infância, mas a consolidação e manutenção destas conquistas trazem desafios contínuos.

A Lei nº 11.104, de 21 de março de 2005, dispõe sobre a obrigatoriedade de instalação de brinquedotecas nas unidades de saúde que ofereçam atendimento pediátrico em regime de internação:

Art. 1º Os hospitais que ofereçam atendimento pediátrico contarão, obrigatoriamente, com brinquedotecas nas suas dependências.

Art. 2º Considera-se brinquedoteca, para os efeitos desta Lei, o espaço provido de brinquedos e jogos educativos, destinado a estimular as crianças e seus acompanhantes a brincar.

Art. 3º A inobservância do disposto no art. 1º desta Lei configura infração à legislação sanitária federal e sujeita seus infratores às penalidades previstas no art. 10 da Lei nº 6.437, de 20 de agosto de 1977.

A implantação de brinquedotecas no âmbito hospitalar tornou-se obrigatória de direito, mas de fato, ainda são poucos os hospitais que possuem espaços destinados e adequados ao brincar¹³. A formação lúdica para os profissionais da área da saúde trata-se de uma questão emergente, neste contexto, para que o direito ao brincar esteja, efetivamente, garantido à criança e seu desenvolvimento e recuperação integral.

Quanto aos espaços escolares, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI /2009), oferecem base para as ações pedagógicas lúdicas e a necessidade de novos arranjos e composições para estes espaços escolares, pois tem como eixos condutores, as Interações e Brincadeiras:

2.2- A criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

11. As práticas pedagógicas devem contemplar a interação e brincadeiras, garantindo as experiências de conhecimento de si próprios e de mundo.

No texto preliminar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2016) para a Educação Infantil, os eixos Interações e Brincadeiras seguem referenciados:

[...] as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois são fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados dos coletivos para o mundo. Dentre as formas culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeitos produtores das culturas infantis (BNCC, 2016, p. 55).

Sobre o brincar, explicita:

¹³ A brinquedoteca hospitalar apresenta características específicas com relação à organização do ambiente como a acessibilidade de cadeirantes, com tubulação de oxigênio e suporte para medicações e uma rígida assepsia dos brinquedos devido ao controle de infectologia, exigindo, como as demais brinquedotecas, um alto nível de planejamento.

Brincar cotidianamente de diversas formas e com diferentes parceiros, interagindo com as culturas infantis, construindo conhecimentos e desenvolvendo sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, motoras, cognitivas e relacionais (BNCC, 2016, p. 62).

Em relação aos Anos Iniciais, o brincar e a brincadeira são citados na BNCC/2016, elencados entre os conjuntos ou agrupamentos de práticas corporais. Entende:

[...] as brincadeiras e jogos tradicionais e populares. Diz respeito àquelas atividades voluntárias, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, que se caracterizam pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si (BNCC, 2016, p.103).

Considerando as discussões suscitadas em torno deste contexto, pode-se entender que o brincar é por direito uma garantia à criança e que deve ser privilegiado em todas as relações sociais, educacionais ou familiares.

2.3 ESPAÇO LÚDICO: A BRINQUEDOTECA

Há duas vertentes no que concerne a origem das brinquedotecas: uma representada pelos países de língua inglesa, voltada para a “ludoterapia”, e a corrente representada, sobretudo pela França, Espanha e Itália, que prioriza a animação sociocultural, conforme Chiaroto (1991). Peters (2009), afirma que ambas tiveram influência, em momentos distintos, na concepção e na estruturação metodológica de brinquedotecas no Brasil.

Na primeira representação, na opção teórico/metodológica proposta por Santos (1997) e Cunha (2010), a primeira brinquedoteca de que se tem notícia surge nos anos da grande depressão econômica norte-americana, em meados de 1934, em Los Angeles, a partir de uma loja de brinquedos. Próximo a uma escola, a loja tinha seus brinquedos constantemente furtados pelas crianças que ali passavam. Os proprietários da loja, em conversa com o diretor da escola, concluíram que a motivação para este comportamento das crianças seria a escassez de brinquedos em suas vidas. Ao buscar uma estratégia para solucionar este impasse, a loja propôs às crianças uma relação de empréstimo dos mesmos. Nesta relação, de acordo com Santos (1997), as crianças começaram a frequentá-la através deste serviço que então passou a ser

denominado como *Toy Loan*, existindo até a época atual nos Estados Unidos da América.

Em 1963, Estocolmo/Suécia, um local com atendimento especializado para crianças com necessidades especiais, que além de emprestar brinquedos para as crianças, oferecia um serviço de orientação aos pais destas, tornou-se a primeira Ludoteca (*Lukotec*), de acordo com Noffs (2001). Seu principal objetivo seria a criança aprender brincando, estimulando às famílias, a continuidade do brincar em seus lares. Em 1967, na Inglaterra, surgiram as *Toy Libraries* (bibliotecas de brinquedos), bem como Suíça, Bélgica, França e Itália. No Brasil, em 1973, surgiu a 1ª Ludoteca da APAE, em São Paulo, que fazia rodízio de brinquedos entre as crianças especiais.

As constantes reflexões em torno da importância do brincar suscitaram que, em 1976, em Londres, acontecesse o 1º Congresso de Brinquedotecas, sobre o trabalho iniciado com os empréstimos de brinquedos e os aspectos sobre a permanência da criança no ambiente, favorecendo a utilização dos brinquedos neste local, ampliando a função dos empréstimos. Anos depois, 1981, ocorreram o II Congresso de Brinquedotecas em Estocolmo, na Suécia; em 1987 - Congresso Internacional de *Toy Libraries* no Canadá; em 1990, V Congresso Internacional de Brinquedotecas em Turim, Itália e por fim, 1993, Encontro Mundial sobre o brincar na Austrália. De acordo com Lima (2010):

A consolidação do trabalho tornava-se cada dia mais intenso e expansivo, com a existência de questionamentos sobre a real função e denominação dos termos empregados na época como o nome *Toy Libraries*, visto que, muitos dos objetivos já haviam adquirido outras funções, tais como: apoio às famílias, orientação educacional, estímulo à socialização e resgate da cultura lúdica (p. 15).

No intuito de aprofundar as discussões em torno dos espaços lúdicos, concretizou-se a criação da Associação Internacional de Brinquedotecas – *Toy Libraries de Brinquedotecas (Toy Libraries Association)*, com abrangência internacional. Assim, o movimento de criação de brinquedotecas expandiu-se para vários continentes. A primeira brinquedoteca brasileira surge em São Paulo, em 1981, no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). A partir de uma exposição de brinquedos pedagógicos, direcionados aos pais, profissionais e estudantes, criou-se um Setor de

Recursos Pedagógicos para atender os pais e crianças, com objetivos educacionais e terapêuticos. Conforme Ramalho (2000, p. 76), na Escola Indianópolis, em São Paulo, “foi instituída a primeira brinquedoteca brasileira, com propósitos voltados ao ato de brincar, com empréstimos de brinquedos e orientação direcionada à criança, com assistência direta”.

Em 1984, criou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBRI) por Nylce Helena da Silva Cunha, sem fins lucrativos, com o objetivo de divulgar, incentivar, orientar e assessorar pessoas e instituições que visam implantar Brinquedotecas, estabelecer parcerias, incentivar e promover o desenvolvimento de estudos relacionados à área, com oferta de cursos preparatórios para formar os mediadores deste local, o Brinquedista.

A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) inaugurou uma brinquedoteca em suas dependências, em 1985, vinculada ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (LABRIMP). O LABRIMP, sob a coordenação da professora Tisuko Morshida Kishimoto, destinando-se ao fortalecimento do vínculo entre teoria e prática pedagógica e o conhecimento da realidade brasileira na área de brinquedos e materiais pedagógicos possui, além da oficina de criação de brinquedos, uma biblioteca, o museu do brinquedo e uma brinquedoteca contendo cantos temáticos (setores), visando favorecer a livre expressão das crianças, representação do imaginário, interação social, estruturação da personalidade e desenvolvimento da linguagem.

Em 1987 no Congresso Internacional realizado em Toronto, no Canadá, questionou-se sobre a adequação do nome "bibliotecas de brinquedos", pois esse termo não representava adequadamente outras finalidades dessas instituições. Em *Torino*, Itália, no ano de 1990, durante o 5º Congresso Internacional de Brinquedotecas, foi lançado o livro *Toy libraries in international perspective*, (editado na Suécia) com relato de trabalhos desenvolvidos em 37 países. É criada a *International Toy Librerie Association – Association Internationale dès Ludoteques* (ITLA) durante esta conferência.

Em 1996 criou-se a brinquedoteca de uma da escola municipal, no Rio de Janeiro com o objetivo de construção de brinquedos com os alunos da

própria escola, onde o brinquedo e a criança assumem papel central no resgate à brincadeira da cultura brasileira, através, principalmente, da utilização de materiais recicláveis. Esta brinquedoteca também é um espaço que possibilita a pesquisa sobre o Brasil e suas raízes culturais. De acordo com Lacerda (1999), o projeto desta brinquedoteca busca a divulgação da cultura lúdica, estabelecendo uma rede de parcerias. Além das brinquedotecas já citadas, outras também estão marcando sua trajetória em prol do desenvolvimento global da criança, através das propostas e objetivos específicos. A brinquedoteca, conforme Cunha (2010):

[...] é um espaço, propiciador da expressão criativa e espontânea da criança, um espaço privilegiado para o brincar com liberdade, segurança e acolhimento. Sua história, desde seu nascimento, revela o desejo e o esforço de garantir à criança seu direito de brincar, uma vez que este faz parte inerente de seu desenvolvimento saudável, em seus aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais, de forma integrada e dinâmica (CUNHA, 2010, p. 46).

No ano de 1993, ocorreu o Congresso Internacional de Melbourne, Austrália, juntamente com o Congresso da Associação Internacional pelo Direito da Criança ao Brinquedo (IPA). Tisuko Morshida Kishimoto, em entrevista¹⁴ na data de 23 de setembro de 1999, por ocasião da inauguração do museu do brinquedo da Universidade Federal de Santa Catarina, no auditório do museu de antropologia Oswaldo Rodrigues Cabral, em Florianópolis, definiu brinquedoteca como um espaço de animação sócio cultural que é encarregado da transmissão da cultura infantil como também pelo desenvolvimento da socialização, integração social e construções das representações infantis.

Diferentemente da história da entrada das brinquedotecas no Brasil, apresentada até então, as brinquedotecas francesas começaram a aparecer nas associações de mães que visavam compartilhar um serviço comum de doação e de empréstimo de brinquedos. O que aconteceu na década de 80 cujas “[...] finalidades se colocavam em termos de compartilhamento e de igualdade frente ao material lúdico que, sob a expansão do mercado, começava a se proliferar em certas famílias e a faltar em outras” (ROUCOUS, 1997, p. 99).

¹⁴Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 8/9, p. 31, 2003/2004.

Assim, as brinquedotecas foram surgindo na França e na Suíça estando vinculadas à circulação da cultura lúdica infantil ligada a uma lógica de troca familiar. Para Peters (2009) esta perspectiva defende o ponto de vista de que as brinquedotecas são um espaço aberto reservado às atividades lúdicas, com jogos, brinquedos e outros materiais lúdicos que também podem ser emprestados para o uso em domicílio. Como esta definição abarca uma grande diversidade de brinquedotecas, do ponto de vista de Roucous (1997), esta instituição constrói sua identidade a partir de quatro especificidades: 1) ela é um espaço estruturado em torno do brinquedo; 2) o brinquedo não tem outra finalidade que ele mesmo, visando somente à satisfação e o prazer que ele oferece ao seu público. Um espaço que oferece a presença de adultos no sentido de dar assistência às solicitações das crianças, através de um olhar e de uma escuta sensíveis e disponíveis a enriquecer as possibilidades desta atividade; 3) um espaço de encontro e de comunicação para todo o tipo de público, onde as relações sociais são ampliadas através do contato entre diferentes gerações e culturas; 4) um espaço que se caracteriza pelo livre acesso aos materiais lúdicos, o que permite a cada um usufruir o tempo, o momento e o local onde deseja brincar. Sendo assim ela se situa no domínio do lazer pela sua oposição à instituição escolar, onde a presença é obrigatória.

Neste contexto, a prioridade da brinquedoteca deve ser o brinquedo e o brincar “e não a utilização destes para outros fins, tal como a aprendizagem de conteúdos escolares, uma vez que este espaço lúdico tem uma relação singular com o brinquedo e o brincar. Ela objetiva utilizar o brinquedo para brincar” (PETERS, 2009, p.30).

No entanto, a primeira vertente aparece nas proposições das primeiras brinquedotecas do Brasil, sendo uma importante influência para as demais que surgiram posteriormente. Para compreendermos o contexto onde a pesquisa acontece, buscaremos em Santos (1997), sobre o nascimento das brinquedotecas, a seguinte afirmação:

A Brinquedoteca é uma nova instituição que nasceu neste século para garantir à criança um espaço destinado a facilitar o ato de brincar. É um espaço que caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, sendo um ambiente agradável, alegre e colorido, onde mais importante que os brinquedos é a ludicidade que estes proporcionam. A brinquedoteca não substitui a

creche, a pré-escolar ou a escola. Ela é um serviço complementar à educação infantil e, como tal, vem provocando uma mudança na forma de olhar para a criança como pessoa que aprende pelo brincar, na maneira de atender o direito de brincar e nos métodos de propor, organizar e apoiar a atividade lúdica (SANTOS, 1997, p.13).

A brinquedoteca é um espaço criado para favorecer a brincadeira. Mas muito além de um espaço com brinquedos, Santos (1997) afirma que “é uma mudança de postura frente ao ser humano, uma mudança dos nossos padrões de conduta em relação à criança e buscar o novo pela convicção do que este novo representa. É acreditar no lúdico como estratégia do desenvolvimento infantil” (p. 97). Compreende-se que a criação de uma brinquedoteca não se dá somente pela ocupação de um espaço por brinquedos e pessoas, mas também pela organização, envolvimento e desenvolvimento de atividades lúdicas neste espaço. De acordo com Fortuna (2011, p. 163) “não basta, para se ter uma brinquedoteca, reunir alguns brinquedos em um espaço determinado. É preciso prever a organização, a manutenção e a reposição destes brinquedos, o que requer tempo e recursos materiais e humanos especialmente qualificados para este fim”. Negrine (1997) explica que:

[...] a criação de uma brinquedoteca pode variar segundo o local, instituição mantenedora, faixa etária a que se destina ou até mesmo em relação às finalidades para as quais ela está sendo criada, considerando fundamentalmente o contexto sociocultural onde se insere (NEGRINE, 1997, p. 85).

Em consonância a este raciocínio, Resende e Fonseca (2009); Puga e Silva (2008) defendem que a concretização da Brinquedoteca numa ideia de espaço para o brincar, numa realidade concreta e organizada, local este que respeita e considera a infância sem favorecer a competitividade e controle. Obtêm-se neste contato com diversos objetos, o direito de escolhas de como e o que fazer, estimulando o criar e o recriar as situações. A Brinquedoteca favorece o cultivo da brincadeira com autonomia, como destaca Almeida e Casarin (2002, p. 2), “é um espaço que permite o brincar livremente, com todo o estímulo à manifestação de suas potencialidades e necessidades lúdicas, com muitos jogos variados e diversos materiais que permitem a expressão da criatividade”. Para concretizar o pensamento, Cunha (2008, p. 17) descreve que a Brinquedoteca é “responsável por mediar à construção do saber, em

situações de prazer, com gosto de aventura, na busca pelo conhecimento espontâneo e prazeroso”.

A Brinquedoteca apresenta as seguintes funções, de acordo com Negrine (1997):

- Função pedagógica - Oferecer possibilidade de bons brinquedos, que promovam todos os tipos de brincar e a autonomia na construção de aprendizagens.
- Função terapêutica - Proporcionar o movimento exploratório, expressivo, as representações sociais, o exercício psicomotor, afetivo, psicossocial auxiliando na resolução de conflitos internos e externos ajudando na aceitação aos tratamentos terapêuticos.
- Função social - Possibilitar que as crianças e jovens de famílias economicamente menos favorecidas possam fazer uso de brinquedos.
- Função comunitária - Favorecer crianças e jovens que jogam em grupos, a aprender o respeito, a colaboração e o auxílio mútuos.

Quanto aos objetivos da Brinquedoteca, para Cunha (2008), podem ser:

Proporcionar um espaço onde a criança possa brincar sossegada, sem cobranças e sem sentir que está atrapalhando ou perdendo tempo; Estimular o desenvolvimento de uma vida interior rica e da capacidade de concentrar a atenção; Estimular a operatividade das crianças; Favorecer o equilíbrio emocional; Dar oportunidade à expansão de potencialidades; Desenvolver a inteligência, a criatividade e a sociabilidade; Proporcionar acesso a um número maior de brinquedos, de experiências e de descobertas; Dar oportunidade para que a criança aprenda a jogar e a participar; Incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual, social e emocional; Enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias; Valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade. E, obviamente, proporcionar aprendizagem, aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, de forma natural e agradável (CUNHA, 2008, p.16 - 17).

No que tange ao espaço físico, segundo a caracterização, para Kishimoto (1998) as brinquedotecas podem ser:

- Escolar: recebe as crianças para um brincar livre e mediado num espaço lúdico organizado, para observação e construção de

projetos pedagógicos a partir da vivência do brincar, emprestando brinquedos para a comunidade escolar;

- Comunitária: montadas por comunidades e associações para o uso das crianças da própria comunidade;
- Hospitalares ou clínica: Estas têm por objetivo colaborar no tratamento de crianças enfermas internadas, amenizando os traumas causados pela internação e terapias;
- Universitárias: organizadas por profissionais de educação, com a finalidade principal de pesquisar e de formação de recursos humanos;
- Circulantes: também chamadas de brinquedotecas móveis, itinerantes ou brincalhões. São instaladas dentro de ônibus, circos com o objetivo de levar a brinquedoteca a diferentes lugares;
- Bibliotecas: são brinquedotecas que funcionam somente para empréstimos de brinquedos;
- Temporárias: são montadas em locais onde acontecem eventos, oferecendo espaço para a criança brincar enquanto os pais participam da programação.

Quanto à classificação dos brinquedos, apresentam a análise documentária de acordo com a classificação do Sistema E.S.A.R., por Garon (2002). Esse sistema foi elaborado com vistas a avaliar a contribuição psicológica e pedagógica dos brinquedos. A classificação se estrutura de acordo com as etapas de desenvolvimento, desde a infância até a idade adulta. Tem a abordagem piagetiana como principal fonte teórica. E.S.A.R. é a sigla usada para:

- E** - Exercício - Despertar sensorial, motricidade fina e ampla;
- S** - Simbólico - fantasia, faz-de-conta e representação social;
- A** - Acoplagem – de encaixe, encadeamento, construção;
- R** - Regras – jogos de tabuleiro (institucionalizados).

Além da classificação do espaço físico, dos brinquedos ainda, há a organização dos espaços internos da brinquedoteca, denominado de “setores”.

Os setores são classificados conforme o *International Council for Children's Play* (I.C.C.P.)¹⁵, elaborada pelo *Centre National d'Information sur Le Jouet* – por Michelet (1981) criando uma classificação por Famílias de brinquedos, avaliando, entre outros critérios, seus valores como: funcionais; experimentais; de estruturação e de relação, os quais serão melhores ilustrados no decorrer desta.

2.4 A BRINQUEDOTECA ESPAÇO-CASA DA PESQUISA

Na criança existe a atitude criadora, a energia potencial para construir um mundo psíquico à custa do ambiente. (MONTESSORI, s/d, p.42)

A Brinquedoteca Municipal, casa desta pesquisa, surgiu após o desenvolvimento do Projeto de Brinquedoteca Escolar, organizada em uma sala de aula de Escola Municipal de Ensino Fundamental. Com o objetivo de expandir a experiência, buscou-se um espaço que proporcionasse o atendimento ludo-pedagógico para todas as escolas do município. Assim, se concretizou a Brinquedoteca Municipal. Para tanto, se realizou a cedência e reestruturação de um espaço físico de 417 m².



Figura 01: Registro Panorâmico
Fonte: Acervo *Brinquedoteca*

Conforme Figura 01, este espaço busca se apresentar para a criança como um convite à exploração e experimentação, com variedade de brinquedos e materiais de desenvolvimento humano¹⁶, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento lúdico. Designa-se ao brincar e a observação

¹⁵ Disponível em <http://www.abrinquedoteca.com.br/pdf/47ain.pdf> Acessado em 16 ago.2015

¹⁶ Material de desenvolvimento humano é a denominação dos jogos e brinquedos do Sistema Montessori.

do comportamento lúdico infantil de crianças, jovens e adultos ou com necessidades especiais, tratando de estudos acerca dos fenômenos que permeiam a ação de brincar/ jogar.

Este espaço atende a onze (11) Escolas de Educação Infantil do município, a nove (9) Escolas Municipais de Ensino Fundamental e a uma Escola de Educação Especial, tendo atendido, no período de junho de 2012 a 2015, em torno de vinte cinco mil crianças e, em torno de setecentos professores em formação continuada.

Neste contexto, o professor, com agendamento prévio para o ano letivo, vai com sua turma na brinquedoteca para atendimento ludo-pedagógico, mediado por professores brinquedistas. Nesta, o professor é convidado a interagir através do brincar autônomo da criança e também, de sua própria pulsão de brincar. No processo, é também convidado a assumir um “olhar” de professor pesquisador de seu aluno. Recebe um “Diário de Registro de Observação”, no qual ele vai registrando suas impressões, diálogos, dúvidas, descobertas, relacionando-as com a prática. Desta forma, o “Diário de Registro de Observação” torna-se um instrumento de avaliação formativa para o professor que, a cada encontro, retoma sua escrita, visualizando em seus registros o percurso de suas impressões com relação a sua percepção lúdica e ao desenvolvimento de suas crianças.

Para o professor brinquedista, o “Diário de Registro de Observação” torna-se, também, um importante instrumento de avaliação de sua prática e mediação na brinquedoteca. Contribuindo para o planejamento da construção de novos brinquedos e materiais, com vistas à constante renovação do repertório lúdico ofertado nesta e proposições de novos arranjos lúdicos no ambiente físico.

Nas observações, usualmente o professor aponta a movimentação de sua turma, as escolhas das crianças por determinados brinquedos, o tempo de interesse manifestado por elas, o que é falado pelas crianças durante as descobertas, o que suscitou encantamento, aprendizagem e dúvidas. Nos registros, o professor também enfatiza suas percepções sobre os interesses e envolvimento das crianças na brinquedoteca, podendo relacionar com seu ambiente escolar em suas especificidades.

Esta Brinquedoteca tem como objetivos primordiais, conforme o projeto (Anexo 02):

Enquanto espaço educacional, a Brinquedoteca Municipal, terá por principal proposta, oferecer um verdadeiro laboratório de aprendizagens às crianças, adolescentes e adultos, com a intenção neuropsicológica de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: atenção, percepções, memória e pensamento. Enquanto espaço de formação permanente, a mesma proporcionará aos professores e demais profissionais de educação ou saúde que lá estiverem, o espaço de observação do comportamento lúdico infantil, aprendendo a registrar e conhecer os diferentes modos pelos quais o educando se utiliza para resolver situações-problemas; Enquanto espaço lúdico, a Brinquedoteca se propõe a garantir a ação de brincar, oferecendo variados tipos de objetos e atividades que estimulem a criatividade do aluno e promovam nos adultos o entendimento de que brincar é processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. (2011, p.02)

A brinquedoteca oferece assim, espaços de formação continuada impulsionados pelos atendimentos ludo-pedagógicos. São promovidos encontros de formação durante todo o ano, organizados por etapas escolares (berçário, maternais e pré-escolares, Anos Iniciais, Educação Especial, Educação Superior, gestores e demais profissionais da educação) ou por grupos de interesse (Neuropsicologia do brincar, Espaços e Tempos do brincar, Organização de Espaços Lúdicos no Ambiente Escolar e outros).

Assim, concretizou-se esta Brinquedoteca (CUNHA, 2008) com o objetivo de se tornar um espaço preparado para estimular a criança e o professor a brincar/aprender, possibilitando o acesso a uma variedade de brinquedos, dentro de um ambiente fundamentalmente lúdico.

2.4.1 O tempo e o espaço na brinquedoteca

A inteligência da criança humana tem que absorver, no presente, uma vida em evolução que começa há centenas de milhares de anos de civilização, e que se desdobra diante dela num futuro de centenas de milhares de milhões de anos; um presente que não tem limites nem no passado nem no futuro, e que nunca é o mesmo por um momento sequer. Seus aspectos são infinitos. (MONTESSORI, 2015, p.51)



Figura 02: Jogo da Evolução Humana
Fonte: Acervo Brinquedoteca¹⁷

Contemplando este tempo presente em que a infância acontece, esta brinquedoteca busca disponibilizar, no ambiente, experiências deste passado e futuro. Experiências estas que se mostram ao universo adulto com a presença da criança, reconhecendo-se seu “embrião espiritual”¹⁸ (Figura 2). Na modernidade, o tempo acelerado e fragmentado reflete para a criança, tanto no ambiente familiar como no escolar, uma agitação e ansiedades constantes, marginalizando-as desta memória ancestral. Em sua rotina, a criança convive, ora com rupturas em suas atividades, ora com momentos de longa espera, distantes da ludicidade, capturadas em sua historicidade. Usualmente, a ausência de autonomia e liberdade exercem uma coerção na criatividade e desenvolvimento da criança.

Quando nós, adultos, recusamos tempo e espaço para a brincadeira infantil, desqualificando-a, desencorajamos as crianças a brincar. Com isso, impedimos que as crianças disponham de um importante

¹⁷ Todas Figuras do Acervo Brinquedoteca usados nesta pesquisa possuem Termo de Consentimento Livre e esclarecido para uso de imagem, conforme Anexo 02.

¹⁸ “Quando estou entre as crianças, jamais me sinto uma cientista teórica. Quando estou entre elas, presentes, sinto-me ninguém, e o maior privilégio que tenho ao me aproximar delas é o de poder esquecer que existo e poder enxergar coisas que uma pessoa não poderia ver se fosse alguém – pequenas coisas, simples e preciosas verdades. O importante não é ver grandes coisas, mas é imprescindível que conheçamos o princípio de todas as coisas. Quando podemos estudar um fenômeno desde suas origens, percebemos que algo novo está se criando... criança é um “embrião espiritual” em processo de desenvolvimento; seguindo-a desde o princípio testemunhamos um sem número de verdades” (MONTESSORI, 1972, p.41). (Tradução nossa).

meio tanto de compreender o mundo, a si mesmo e aos outros, quanto de expressar essa compreensão (FORTUNA, 2007, p. 21).

Nesta brinquedoteca procura-se romper com esse tempo acelerado ao proporcionar a liberdade e respeito ao tempo presente da infância. Priorizando a escolha da criança, o professor brinquedista realiza a mediação do brincar, auxiliando quando necessário, apresentando o brinquedo, jogos e materiais em seu contexto histórico-cultural, visando o despertar do encantamento e cientificidade na criança e no professor que a acompanha. Neste espaço, os brinquedos e materiais são apresentados às crianças através dos “Rituais de Apresentação¹⁹” da abordagem montessoriana.

Esta brinquedoteca possui hoje, 855 brinquedos, jogos, materiais de desenvolvimento humano e materiais ludo-pedagógicos, conforme o Catálogo de Registro da Brinquedoteca. A proposta é que a criança possa ter um amplo repertório de escolha com vistas a exercera autonomia e a perpetuação de uma cultura lúdica.

Nunca é demais lembrar que o que faz um brinquedo ser brinquedo é a ação de brincar, e esta ação, para ser denominada brincadeira, deve ser livre, espontânea, ainda que regulada interna e, por vezes, externamente também; marcada pela não literalidade, gira em torno de si mesma, sendo incerta e imprevisível. Um brinquedo não é brinquedo pelo simples fato de ter sido fabricado com esta intenção, tampouco o conjunto de significados que contém não é assimilado passivamente (FORTUNA, 2013, p. 7).

Então, oferecer possibilidade de brinquedos, que promovam brincades diversos e a autonomia na construção de aprendizagens é uma das finalidades específicas ou função da brinquedoteca. Distribuídos nos setores que organizam o espaço, na brinquedoteca podemos encontrar brinquedos historicamente antigos como peões, bonecas de pano, jogo de futebol de botão, brinquedos confeccionados pelos brinquedistas e brinquedos adquiridos. Sobre este critério, Friedmann (2011) aponta ser a brinquedoteca um meio

¹⁹ Os “Rituais de Apresentação” no Sistema Montessoriano tem como objetivo a “garantia de que as heranças culturais, que são inconcebíveis sem a sociedade, sejam preservadas. É a história que dá conteúdo e forma à existência humana; elas indicam caminhos pelos quais o homem pode construir seu próprio destino”. (MONTESSORI, 1965, p. 52). É a forma como o professor apresenta o material de desenvolvimento humano para a criança buscando o encantamento e o acesso ao conhecimento. É um conjunto de ações, gestos, palavras, formalidades, cerimônia, repletos de valor simbólico. O professor deverá fazer uso de movimentos lentos e suaves, com o tom de voz harmonioso, com o intuito de convidar à criança ao interesse, equilíbrio e concentração. Podem estar inseridos em rotinas diárias e organização formal. Assim, o ritual dá sentido aos fatos.

para descobrir e construir conhecimentos sobre o mundo. Kishimoto (1998) complementa afirmando que a brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de atividades lúdicas.

Esta brinquedoteca, ao compreender a relação contemporânea do objeto-brinquedo-mercadoria com o universo infantil, busca ofertar o brinquedo artesanal, manufaturado, para criar uma ruptura com o brinquedo industrial, que, de acordo com Barthes (1989), feito com materiais cada vez mais sofisticados, atraentes, despertam na criança um desejo de adquirir, distanciando-os da criação e construção.

Neste sentido encontra-se apoio em Barthes (1989), na perspectiva que:

[...] o brinquedo, com valor mercadológico, feito de sofisticados materiais, transformados industrialmente, não tem cheiro, nem viço e a vida que a madeira, por exemplo, tem. Por isso, trata-se de brinquedos descartáveis, que não têm história para contar, portanto, quando velhos ou usados, 'não têm sequer vida póstuma para garantirem seu lugar na história' (BARTHES, 1980, p.42).

Sendo assim, esta brinquedoteca tem a premissa de oferecer, então, brinquedos e materiais construídos artesanalmente²⁰, bem como, brinquedos e objetos antigos, que neste espaço, convidam a uma experiência lúdica. Os materiais de desenvolvimento humano, aqui nesta brinquedoteca, em sua maioria, também, são confeccionados artesanalmente. Busca-se ofertar à criança uma diversidade sensorial com a utilização de outros materiais, não somente o plástico, para a construção dos brinquedos, com vistas a ampliar às possibilidades e estímulos sensoriais, e também à sustentabilidade ambiental, conforme aspectos já apresentados nesta.

Para Friedman:

Na brinquedoteca a criança tem um espaço privilegiado, [...] apesar de ter obrigações e deveres, ela aprende de forma prazerosa e cooperativa. Pela própria idealização da brinquedoteca, espaço livre da interação e no qual os brinquedos são propriedade coletiva, [...] a criança tem oportunidade de descobrir e trazer à tona suas

²⁰ A confecção dos materiais e brinquedos nesta brinquedoteca são, preferencialmente, feitos de material de reaproveitamento, de origem natural, evitando o uso de plástico e derivados de petróleo. Busca-se também, favorecer um cuidado com a apresentação do material, recuperando brinquedos quebrados, desbotados e/ou faltando peças.

capacidades e habilidades específicas, ao mesmo tempo, ela percebe o outro, partilha, da cooperação e também da competição, atitudes que surgem e são negociadas naturalmente durante a atividade lúdica. (2003, p. 36).

Neste contexto, para Montessori (1949), o ambiente deve ser especialmente preparado para a criança onde ela possa assimilar qualquer cultura difundida pelo ambiente sem necessidade de ensino formal. Fortuna (2002) aponta que os educadores se preocupam com a relação do aprender brincando nos espaços escolares, acabando por confundir suas práticas pedagógicas e didatizando o brincar. Ao acreditar que o aluno aprende brincando, utiliza-se o brincar para ensinar conteúdos escolares. É um ensinar camuflado de jogo, uma “isca para fisgar o interesse do aluno no ensino” (FORTUNA, 2000, p.156). Na brinquedoteca, os objetos lúdicos estão dispostos no ambiente para esta difusão cultural buscando um distanciamento do ensino formal. Pode-se observar que conteúdos escolares estão presentes na composição de alguns desses objetos, mas observando “a liberdade, a invenção e a imaginação” (FORTUNA, 2007, p.21). O brinquedista não direciona o trânsito e escolhas das crianças na brinquedoteca, convidando o professor a experimentar tal ação: observar a escolha da criança e sua livre exploração.

Os brinquedos disponíveis na brinquedoteca podem ser considerados, conforme Kishimoto (1996), estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos ou tenham conceito definido. Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles não industrializados. São simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo.

Parte dos brinquedos estruturados, nesta brinquedoteca, são os materiais de desenvolvimento humano. Estes, seguindo os preceitos da abordagem montessoriana, contem em si o chamado “controle do erro”, onde a criança pode perceber sozinha, na exploração, quando acertou e quando errou, tendo como objetivo principal que a criança conquiste o desafio contido no brinquedo, respeitando a interpretação que a criança faz deste, de acordo com sua etapa de desenvolvimento e percepções. Assim, não é necessário que o professor corrija a atividade, já que esta corrige a si mesma, e a criança

percebe seu erro sem nenhuma interferência externa. A nomenclatura “controle do erro” pode trazer uma dubiedade, portanto, entende-se aqui, que errar e acertar, correções e aperfeiçoamento, têm relação direta com a conclusão da atividade com sucesso, como exemplo, concluir a montagem de um quebra-cabeça, sem juízo de valor. “Isto não significa perfeição, mas conhecimento das próprias possibilidades” (MONTESSORI, s.d., p.207). Preparar um ambiente que permita à criança vivenciar experiências, ativamente, dependendo cada vez menos do adulto que ensina, é oportunizar o desenvolvimento na relação com os objetos, por si mesma. Montessori (s.d.) aponta o “controle do erro” como um princípio social onde o importante não deveria ser a correção externa, mas a percepção individual do erro.

Uma das maiores conquistas da liberdade psíquica é o dar-mo-nos conta de que podemos cometer um erro e podermos reconhecer e controlar o erro sem ajuda. Se há coisas que torna o caráter indeciso, é o não saber controlar isto ou aquilo sem recorrer à ajuda de outrem como juiz. Nasce daí um sentimento de inferioridade desencorajante e uma falta de confiança em nós mesmo. O “controle” do erro torna-se um guia que diz se os encontramos na direção do caminho que escolhemos [...] Não sou perfeito, não sou onipotente, mas sei fazer isso e conheço a minha força e sei também que posso enganar-me e corrigir-me... E assim conheço o meu caminho (MONTESSORI, s.d. p. 206).

No exemplo, concluir a montagem de um quebra-cabeça é considerado uma conquista para a criança, reforçando sua autoestima e o desenvolvimento de suas capacidades. O adulto é mediador ao ser responsável pela preparação deste ambiente e oferta de “controle do erro” no objeto. Na relação com este meio, as crianças aprendem experimentando e na interação e observação com outras crianças.

A estruturação do brinquedo não impede a relação de encantamento, descoberta, incertezas, composição de novas regras e arranjos. O brincar acontece na presença da estruturação e transcende a esta.

Esta Brinquedoteca se organiza por setores seguindo o Referencial Internacional de atividades de Brinquedotecas conforme a *International Toy Libraries Association* (ITLA). São seis setores: Mundo Afetivo, Técnico, Intelectual, Relações Sociais, Psicomotor e Criativo. Os setores aqui representam uma classificação e organização como um referencial para o adulto, buscando uma lógica de agrupamento dos brinquedos. As crianças não

necessitam da identificação dos setores e não são direcionadas a brincarem nestes, nem recebem limitações no acesso a estes, bem como, não são tutelados na escolha do brinquedo. A definição para qual setor o brinquedo será classificado acontece através da observação de sua característica predominante, entendendo que os elementos que definem os outros setores podem estar presentes nos brinquedos em geral. Assim, considera-se, como exemplo, que o elemento da afetividade estará presente em todos os setores, bem como, o intelectual e os demais, ressaltando a inter-relação entre os setores.

- Setor Afetivo:

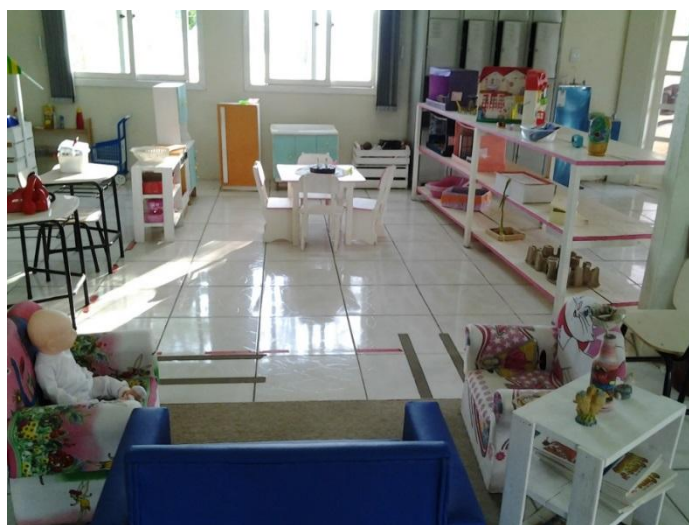


Figura 3: Setor Afetivo
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Este setor (Figura 3) é composto por brinquedos que favorecem o jogo simbólico. Atividades que proporcionam estímulo emocional, imitação, representações sociais, vida prática, faz-de-conta, dramatização e cultura. Nele encontramos o brincar de casinha onde as crianças organizam a mesa de jantar, preparam alimentos com representações simbólicas e sociais, sempre com objetos tridimensionais, e podem lavar louça com água “de verdade”.

Neste setor encontram-se as atividades de “Vida Prática” do Sistema Montessoriano. São as atividades que permeiam o cotidiano da casa e da vida, com o objetivo da “conquista da mão”. Equilíbrio, concentração, controle motor, bem como, alegria e encantamento pela experimentação acontecem nestas atividades. Diversos tipos de pinçamentos, transpores e versares, atividades de pulsão e outras que incluem estes movimentos estão presentes neste setor.

São as práticas da vida (versar líquidos, pinçar miçangas, dobrar roupas, transpor líquidos, costurar, bordar, recortar).



Figura 04: Transpor líquido e separar sólidos
Fonte: Acervo Brinquedoteca

A Figura 4 reflete a ação de transpor líquido de um recipiente ao outro, separando as esferas sólidas da substância líquida. Nesta ação, a criança, além da representação simbólica, é motivada pelo desejo de conquistar o equilíbrio necessário para realizar a atividade, bem como, a curiosidade do que o movimento provoca na matéria manipulada, criando várias possibilidades e arranjos lúdicos. Entrar em contato com objetos do universo adulto que, usualmente têm acesso negado à criança, neste espaço, ofertado de forma segura e cuidadosa, mediado pelo professor brincadista, promove a imaginação, concentração e desenvolvimento. Para Montessori (1949), as atividades práticas, como o transpor líquidos representam a conquista da independência.

Ao desenvolver esta atividade, relata que observou uma criança tentando realizar esta ação. Ao perceber a intenção de ajuda do professor, a criança falou: - "Quero bastar-me a mim mesmo, não me ajudem". Torna-se um homem que busca a independência. Encontrar um ambiente à sua proporção, a criança torna-se senhor dele. Vida

social e desenvolvimento de caráter aparecem espontaneamente (MONTESSORI, 1949, p.143).

Piaget (1988), em seus estudos, concluiu que no jogo simbólico, também referido pelo adulto como faz de conta, por implicar na representação de um objeto e/ou situação real ausente, exige que a criança compare o objeto dado (significante), com o objeto imaginado ou o conceito (significado) demonstrando o aparecimento do pensamento. O jogo simbólico torna-se um elemento intermediário entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido, sendo motivado por processos íntimos como os desejos e angústias, expectativas e desafios, permitindo a aprendizagem com prazer, a socialização, o desenvolvimento da linguagem, a possibilidade de expressar-se, o exercício de diferentes papéis sociais, o desenvolvimento de diferentes habilidades e da criatividade, permitindo, também a apropriação de códigos culturais. Vygotsky (2000) aponta que no brincar a criança cria e expressa uma situação imaginária, projeta-se nas atividades adultas de sua cultura e ensaia seus futuros papéis e valores. Brincando ocorrem oportunidades de transferências significativas, projeções, que resgatam situações conflituosas, favorecendo o desenvolvimento intelectual.

Os brincar acontecem na relação de exploração e autonomia da criança. Elas escolhem, manipulam, descobrem, repetem de acordo com sua pulsão de brincar. O professor é convidado a observar este brincar e as descobertas e habilidades da criança durante o brincar, não interferindo nas escolhas e forma de manipulação. Neste contexto, a concepção de certo e errado não deverá vir do adulto e sim, poderá se apresentar, em sua relatividade, na relação do objeto com a criança. É ela que descobre e define, de acordo com sua criatividade e desenvolvimento, o certo e errado de cada brinquedo.

Neste setor encontramos também, castelos em miniatura, bonecas e suas roupas, miniaturas de cômodos da casa (quarto, sala, banheiro e cozinha), conjunto para o banho do bebê, máquina de escrever, telefone antigo e outros.

- Setor Mundo Técnico:



Figura 5: Mundo Técnico
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Neste (Figura 5) há a representação social das profissões, com objetos reais ou simbólicos, ciência, imitação, investigação, observação, dramatização e imaginação. Materiais para brincar de Paleontólogo (dinossauros, fósseis, material para escavações); médico (estetoscópio, seringa, frasco de medicação, verificador de pressão, maleta); comerciante (mercado com mercadorias, calculadora, bloco de notas, representação da moeda); oceanógrafo (animais marinhos, conchas, esqueletos marinhos); pedreiro (ferramentas para descoberta de nomenclatura, martelo, pregos e troncos de madeira para experimentação); biólogo (insetos, aves, répteis, animais continentais); jardineiro (ferramentas, areia, plantas); cientista (mistura de líquidos, linha da vida de animais, esqueleto humano, cérebro, corpo humano, órgãos internos); dentista (arcada dentária de resina para escovação).



Figura 6: Corpo Humano- Órgãos internos
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Na Figura 6 a criança da Educação Infantil está ‘brincando de médico’, descobrindo os órgãos internos do corpo humano, nomeando-os, encaixando e comparando com as imagens disponíveis. Todo o conjunto (dorso humano de encaixe, cérebro humano de encaixe e cartões de relacionamento) é ofertado para que a criança tenha acesso às informações sobre como montar o brinquedo e também, o que as partes representam no corpo humano real. A criança tem liberdade na forma de brincar com este, realizando suas hipóteses. Este material científico é ofertado aqui como um brinquedo, com o mesmo princípio de um quebra-cabeça tridimensional, por isso é disponibilizado no chão, na horizontal, para dar acesso à criança, saindo da disposição usualmente oferecida em laboratórios escolares, em estantes, bancadas e armários. Próximo a este material, está uma maleta de médico, um colchonete representando uma maca, um esqueleto, um cérebro de encaixe e livros sobre o corpo humano. A linguagem que compõem o conjunto tem o cuidado de favorecer a inclusão etária da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Fundamental, bem como à Educação Especial.

Vygotsky (2000) afirma que “na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior que ela é na realidade” (p.117). Isso acontece porque a brincadeira, ainda segundo Vygotsky (2000), ao criar a zona

de desenvolvimento proximal, permite que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo. Sobre esta impulsão, Montessori (1965) afirma que:

Para tornar um trabalho interessante não basta que ele seja interessante em si mesmo; é necessário ainda que se preste à atividade motriz da criança [...] Um brinquedo belíssimo, uma aparência atraente poderá, sem dúvida, despertar o interesse dos pequenos; mas enquanto eles puderem somente “ver”, “escutar” ou “tocar” um objeto imóvel, esse interesse será completamente superficial e passageiro. Convém, conseqüentemente, que o ambiente seja planejado de tal modo que favoreça ao máximo a atividade infantil autônoma (p. 107).

Neste setor, a criança ao brincar, manipular, explorar, descobrir os objetos lúdicos, tem acesso também às nomenclaturas, tendo a oportunidade de ampliar seu vocabulário linguístico e sensorial, conforme seu ritmo e curiosidade.

Tão precisa é absorção da linguagem pela criança, que passa a fazer parte de sua personalidade psíquica [...]. É uma química mental que acontece na criança, produzindo uma transformação química. Estas impressões não apenas penetram na mente da criança, mas a formam; tornam-se encarnadas, para a criança fazer a sua própria “carne mental” usando tudo que está em seu ambiente. Chamamos a este tipo de mente de “mente absorvente”, e é difícil para nós conceber a magnitude de suas potencialidades (MONTESSORI, 2015, p.34).

Sobre a formação da personalidade do homem, Wallon (1879-1962) destaca a afetividade associada à motricidade, deflagradora do desenvolvimento psicológico da criança, ressaltando a importância das aquisições motoras para o desenvolvimento individual. Considerada que é através do corpo e pela projeção motora que a criança estabelece a primeira comunicação (diálogo tônico) com o meio, apoio fundamental do desenvolvimento da linguagem. (WALLON, 2007). É a constante ligação da motricidade com as emoções, a qual prepara a gênese das representações que, simultaneamente, precede a construção da ação, na medida em que significa um investimento, em relação ao mundo exterior. É este corpo, se relacionando, absorvendo, encarnando a “mente absorvente”.

Ainda segundo Wallon (2000), a perspectiva de que a possibilidade de simbolizar na infância permite à criança estabelecer relações com significado e desenvolver um pensamento investigativo posteriormente converge com

Montessori (1965) ressaltando que “os objetos, materiais ou brinquedos como queiramos chamar devem favorecer uma inesgotável atividade motriz da criança. Eles devem ser apalpados, deslocados, removidos muitas vezes consecutivas” (p. 106).

- Setor Psicomotor



Figura 7: Setor Psicomotor
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Neste (Figura 7) encontram-se os brinquedos que favorecem o estímulo à motricidade, coordenação motora ampla e fina (praxias), desafios motores, observação, controle de tónus e equilíbrio estático e dinâmico, lateralidade e noções de corpo, estruturação espaço-temporal, como jogos de acoplagem, de encaixe, de equilíbrio, de alinhavo, de peso, de coordenação óculo manual, de conscientização corporal, consciência espacial, petecas, bilboquês, Cinco Marias e outros. Aqui, a criança tem a possibilidade de interagir com materiais e brinquedos que convidam ao movimento. Wallon (2000), em seus estudos, relaciona “o movimento ao afeto, à emoção, ao meio ambiente e aos hábitos da criança” (p.25).

Em outra perspectiva, Le Boulch (1992), coloca que a experimentação do corpo leva ao domínio do esquema corporal e aqui, a criança pode

experienciar através do lúdico a dissociação dos movimentos, a conscientização do corpo através das atividades corporais com equilíbrio e coordenação. Ainda, segundo Montessori (2015):

O soberano sistema muscular transformou-se num apoio para melhorar o funcionamento dos sistemas vegetativos. Isto é um grande erro; a vida física fica completamente separada da vida mental, portanto, os jogos precisam ser colocados no currículo para que a criança se desenvolva tanto física quanto mentalmente. É verdade que a vida mental nada tem a ver com passatempos físicos, mas não podemos separar o que a natureza uniu. Considerando vida física de um lado e mental de outro, interrompemos o ciclo da conexão, e as ações do ser humano permanecem, geralmente, separadas do cérebro. As ações do indivíduo são apenas dirigidas para ajudar na alimentação e na respiração, quando os movimentos deveriam estar a serviço de toda a vida e da economia espiritual do mundo (p. 70).

Assim, a autora entende que o “movimento deve ser uma expressão superior da psique, por isso os músculos que dependem do cérebro são chamados de voluntários, sendo movimentados pelo desejo do indivíduo; e a vontade é a energia básica sem a qual a vida psíquica não existe” (MONTESSORI, 2015, p. 71).



Figura 8: Plataforma de equilíbrio
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Nesta Figura 8 a criança que está brincando na “Plataforma de Equilíbrio” experimenta seu controle motor e, na relação com a criança que o

observa, refletem sobre a ação de seu movimento sob a plataforma, ampliando assim, o prazer do movimento e do aprendizado.

- Setor Intelectual



Figura 9: Setor Intelectual
Fonte: Brinquedoteca

Sabendo que a linguagem está inserida em todos os setores, intrínseca em todas as áreas, neste setor (Figura 10) privilegia-se os brinquedos relacionados com o estímulo ao raciocínio lógico e matemático, desafios intelectivos, leitura, escrita, linguagens (libras, braile, etc.). São jogos e materiais de alfabeto sensorial, alfabeto móvel, letras de encaixe, jogo das frutas, jogo dos legumes, animais, livros com objetos tridimensionais, o Crivo, Tentos, Sólidos Geométricos, diversos quebra-cabeças e jogos da memória.

Agambem (2005) aponta que “a linguagem enquanto manifestação humana ensina a própria definição de homem” (p. 60). Neste setor, a criança pode brincar e jogar com a linguagem. Para Fortuna (2007), nesse jogo se coloca uma conexão para mudanças psíquicas fundamentais, preparando o caminho de transição da criança, para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.



Figura 10: Brincando com o Crivo
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Na Figura 10, crianças estão brincando com o material de pareamento denominado “Crivo de Heratóstenes²¹”. Montessori (2015) observou que até crianças bem pequenas demonstraram um gosto particular, quase uma paixão, pelo estudo dos números e sua disposição geométrica. A autora explicita que o adulto tem preconceito, e restringe a matemática as quatro regras básicas e também aos dez primeiros números. Mas que, ao ofertar no ambiente, materiais como o Crivo, preservando a relação autônoma, foi a própria criança que revelou a verdade, como observamos novamente em Montessori:

[...] quando o sistema decimal foi apresentado às mais velhas, foram as crianças de cinco e seis anos que aprenderam com grande entusiasmo, que não tinham demonstrado para números até dez. Para nossa surpresa, as de quatro também se aproximaram, para fazê-lo com grande satisfação; e agora, crianças de três desenvolvem operações que envolvem milhões, e tivemos que introduzir álgebra e geometria. Se isso é introduzido como material para ser manipulados, as crianças o pegam deliciosas. (MONTESSORI, 2015, p.26).

Ressalta-se aqui, que nesta brinquedoteca, o “Crivo” e tantos outros materiais montessorianos de linguagem e matemática são ofertados neste

²¹Crivo de Heratóstenes é feito na Brinquedoteca com material de reaproveitamento (plaquetas de cobertura de parede) e leva a numeração de 1 a 100. Heratóstenes – matemático grego (a.C. 285 – 194 a.C.). Terceiro bibliotecário da Biblioteca de Alexandria. Criou o Crivo (algoritmo) para encontrar os números primos. (ANDRADE, 2013).

setor, com relação direta lúdica, sem caráter direto de escolarização. Mesmo tendo um “conteúdo” intrínseco, é garantida a livre exploração e brincar da criança.

- Setor Relações e/ou Sociais:

Aqui se encontram os brinquedos que possuem estratégias e regras pré-estabelecidas chamados de jogos institucionalizados como o jogo Trilha, de Xadrez, Dominó, Jogo da Onça, o Cara-maluca, Torre de Hanói, Sudoku, Mancála, amarelinha ou sapata e outros. Para Huizinga (2005), o jogo é uma atividade voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, com um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Na Figura 11, as crianças brincam com o jogo “Mancála²²”, de origem africana. Após a livre exploração, foi solicitada a mediação do brinquedista para o entendimento das regras do jogo. O brinquedista neste momento apresenta a origem do jogo bem como, as regras e possibilidades.



Figura 11: Jogando Mancála
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Muito além de entender a função do jogo, seus significados, suas representações e funções sociais, há as possibilidades de edificações que ocorrem no nível imaginário. Assim, “a intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas” (HUIZINGA,

²² Mancála (do árabe *naqaala* - "mover") é na verdade a denominação genérica de aproximadamente 200 jogos diferentes. Originário da África, onde teria surgido por volta do ano 2.000 antes de Cristo (para alguns o jogo tem mais de 7.000 anos), é jogado atualmente em inúmeros países africanos, mas já extrapolou as fronteiras deste continente. A movimentação das peças tem um sentido de "semeadura" e "colheita". Disponível em <http://www.jogos.antigos.nom.br/mancala.asp>. Acessado em 25 nov. 2015.

1996, p. 5), sua representação possui um amplo aspecto revelado pela cultura e nos rituais da sociedade e suas manifestações.

- Setor Criativo



Figura 12: Setor Criativo
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Encontram-se, neste setor (Figura 12), os brinquedos que favorecem possibilidades de criação, conhecimento de mundo e expressão artística. São os instrumentos musicais, roupas para teatro ou brincar, fantoches, marionetes, tijolos de montagem, Caleidoscópio, Tangran, Caixa de Rumores, Planisfério Sensorial, Maquete da Evolução do Homem, Jogo do surgimento do Universo, Jogo da Via Láctea. Esse setor tem como objetivo ofertar atividades lúdicas permeadas pelo conhecimento de mundo.



Figura 13: Árvore Sonora
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Na Figura 13, a criança experiencia as gradações sonoras através do brinquedo “Árvore Sonora”, criando diversas possibilidades de composição harmônica.

Essas atividades práticas possibilitam à criança a assimilação deste mundo, pois para “assimilar as qualidades humanas nele embutidas, – o homem precisa apropriar-se delas e nesse esforço estará internalizando as propriedades e aptidões humanas que constituem o resultado do desenvolvimento sócio histórico da humanidade” (REDIN, 2003, p.46).

Enfim, estes setores visam contemplar a concepção de que, de acordo com Vygotsky (2000), “todas as investigações biológicas conduzem à ideia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece, biologicamente, o título de homem completo. A evolução biológica do homem já havia finalizado antes que começasse seu desenvolvimento histórico” (p.79). Convergindo com esta percepção de completude, Montessori (1949) afirma que “existe, ignorada, uma entidade psíquica, uma personalidade social, imersa pela multidão de indivíduo, um poder do mundo que deve ser tomado em consideração; [...] a criança é o construtor do homem”. (p.7)

2.4.2 O atendimento ludo-pedagógico

O atendimento acontece, usualmente, com duas turmas no turno da manhã e três turmas no turno da tarde, individualmente, com seus respectivos professores. O ônibus chega e os professores brinquedistas já estão na porta para receber a turma e conduzi-los ao Ritual de Linha²³. Este primeiro ritual convida, ao entrar e caminhar na linha, à criança ao exercício de concentração e respiração. Nesta brinquedoteca, o Ritual de Linha acontece com o professor brinquedista, cantando canções da cultura infantil, com tom de voz baixo e melodioso, caminhando, lentamente e com consciência corporal, sobre a linha, seguindo a borda do tapete, sem fazer uso de comandos de voz. As crianças e o professor, facilmente acompanham o brinquedista, entrando em sintonia com o movimento.



Figura 14: Ritual de Linha
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Após algumas voltas sobre a linha, conforme Figura 14, favorecendo a percepção corporal, senta-se em círculo. Exemplificando: com os braços estendidos, paralelamente à frente do corpo e com as pernas cruzadas, o movimento ao sentar, é conduzido pelo brinquedista como um “desafio” - sentar lentamente ao chão, sem o auxílio das mãos. A criança reconhece o desafio, demonstrando encantamento por conquistá-lo. Montessori (1965) explica que “estudamos um meio que pudesse auxiliar as crianças a tornarem mais sólido o

²³ Montessori explica que “O ritual de linha tem a duração de 10 a 15 minutos, inicia-se com os alunos (guiados pela professora) seguindo o ritmo de algum instrumento musical ou cantando, coordenando com movimentos corporais ou compassos. Após, se descontraem cantando, dançando ou com alguma brincadeira (às vezes trago um conteúdo/tema novo para ser compartilhado). É importante variar os exercícios, trazendo novos desafios” (1965, p.104).

equilíbrio de sua pessoa e, ao mesmo tempo, aperfeiçoar lhe um movimento fundamental entre todos: o andar” (p. 104).

Montessori (1965) notou que o exercício de andar sobre a linha trazia grande satisfação para a criança, pelo fato de exigir um enorme domínio corporal, concentração e esforço muscular. Ela resolveu traçar uma linha no chão em suas salas de aula, criando uma sequência de exercícios para desenvolver essa tendência natural da criança de auto comandar. Desenvolveu um plano voltado para o aprimoramento da atenção, da coordenação de movimentos, do equilíbrio, da concentração, do relaxamento e da recomposição interior. A autora ressalta que “as crianças são apaixonadas por essa prática, sempre demonstrando vencer as dificuldades maiores e com grande satisfação” (MONTESSORI, 1965, p.104).

O professor acompanha as crianças, reconhecendo seu interesse e concentração. Alguns professores, de forma integrada ao ritmo da criança, dissolvem-se no grupo. Outros participam de forma distanciada, observando.



Figura 15: Acolhimento com crianças e adultos da Educação Especial
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Após todos estarem acomodados (Figura 15) é realizada uma pequena apresentação dos setores e dos combinados lúdicos. Os setores são apenas nomeados e relacionados com sua cor (borda das estantes) dizendo que os brinquedos têm um “segredo”. O brinquedista mostra um brinquedo e revela, na parte inferior, uma etiqueta de classificação desse, com a mesma cor da estante. As crianças e o professor entendem que é fácil localizar em qual setor cada brinquedo pertence assim, favorecendo a organização do espaço.

Outro combinado é que, na maioria dos brinquedos, sugere-se o brincar numa relação de diálogo (duas crianças por brinquedo). O brinquedista mostra com os dedos da mão a quantidade falada, para que a percepção auditiva e visual seja favorecida. Tal combinado acontece para que o direito de autonomia e o brincar sejam preservados. Durante o atendimento, em espaços como a “casinha” e o “teatro”, reúnem-se algumas duplas, pois na mesa tem quatro lugares, assim, a organização deste espaço comunica que são possíveis novos arranjos.

As crianças e o professor são também, neste ritual de acolhimento, convidados a falar suavemente, para não interferir no brincar do outro e também, ouvir o som dos pardais, uma família de pássaros que se encontra no teto da brinquedoteca, que lá se estabeleceram e tem livre acesso pelo ambiente externo.



Figura 16: “Tapete das descobertas”
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Como na Figura 16, é apresentado o uso do “Tapete das descobertas”, denominado assim pelas crianças, neste espaço, tem o objetivo de garantir a organização e o espaço individual do brincar (borda) que poderá ser compartilhado com outro conforme o desejo da criança. Este instrumento é utilizado como base e espaço para garantir a autonomia do movimento corporal (escolha de sentar em cadeiras ou no chão), reconhecendo a necessidade da criança, bem como, proteger o brincar, preservando o espaço físico do brinquedo e da ação da criança. Estabelece uma borda para a ação do brincar²⁴.

²⁴ Este Tapete pode ser definido através de estudos em Sigmund Freud e Donald Winnicott, que serão contemplados em estudos posteriores.



Figura 17: Brincar autônomo
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Após este ritual, as crianças e o professor, são convidados a descobrir e brincar pelos setores com autonomia, demonstrado na Figura 17. Durante o atendimento, o professor brinquedista media o espaço para a criança e professor, quando necessário, preservando suas escolhas, observando a livre exploração. Nesta mediação, as histórias que envolvem o brinquedo e os materiais vão sendo, oportunamente, apresentadas em interação dialógica com a criança, adequada a cada faixa etária, oferecendo uma linguagem histórico-científica, de acordo com os preceitos montessorianos de acessibilidade ao conhecimento do universo. Conforme Montessori (1949), “uma educação pautada no conhecimento da vida é aquela que preservará a vida” (p. 53).

Exemplificando um material apresentado através do ritual, temos o “Banho do Bebê”:



Figura 18: Banho do Bebê
Fonte: Acervo Brinquedoteca

O “Banho do Bebê” (Figura 18) é uma atividade incluída no Sistema Montessori. Pode ser apresentada à criança durante o Ritual de Acolhimento com todas as minúcias de um banho de bebê “de verdade”. O cuidado ao carregar o bebê, o tom de voz ao falar com ele, a atenção à temperatura da

água, a retirada da roupa, os componentes de higiene, o movimento das mãos ao esfregar o bebê, o cuidado ao retirá-lo da banheira para envolvê-lo com a toalha e o acolhimento final. A atividade fica disponível no Setor Afetivo, para livre acesso da criança. Em classes montessorianas, o Banho do Bebê, no início do ano letivo, é realizado com um bebê real, usualmente um irmão mais novo de uma das crianças e/ou outro convidado para a atividade. Após o ritual completo, a boneca que representará o bebê passa a fazer parte do ambiente, recebendo os cuidados simbólicos relacionados a este.

A brinquedoteca não pode ser confundida com uma sala de aula, mesmo que nela existam também materiais referentes aos conteúdos do currículo escolar (NEGRINI, 1997). A relação destes materiais com a criança acontece pela autonomia e caráter lúdico. Mas, certamente, existe uma clara intenção da Brinquedoteca de provocar o professor para que este, ao observar a criança nesta relação ludo-pedagógica, faça ressurgir o brincar como caminho para a construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança, no seu espaço escolar. Para Hypolitto, as brinquedotecas “devem estabelecer forte elo entre o conhecimento e sua construção, partindo das situações lúdicas, [...] e realmente concretizar-se, com significação” (2001, p. 177).



Figura 19: Professores brincando
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Neste espaço, o professor explora os brinquedos, (Figura 19) evidenciando o prazer e desprazeres de seu tempo de infância. Com frequência, percebem-se manifestações de encantamento, relatos de como se brincava quando era criança, do reconhecimento de algum objeto familiar àquela época de sua vida provocando expressões de alegria e compartilhar de histórias de superações, saudade, dores e afetos vinculados à infância. Nesse reencontrar com sua história de criança, o professor tem a oportunidade de reencontrar a importância do brincar. Na Figura 19, na imagem da esquerda,

podemos observar o professor experimentando o instrumento musical Lira, que tinha sido tocado anteriormente pela criança que está ao seu lado. Na imagem da direita, professores exploram individualmente o “Prato de equilíbrio e o Diabolô²⁵”. O olhar para a relação lúdica presente neste espaço, torna-se um convite a repensar a relação lúdica presente nos espaços escolares. Como ressalta Santos “o lúdico precisa ser concebido na sociedade atual com uma conotação que extrapola a infância, pois os jogos e brincadeiras não são privilégios somente das crianças” (1997, p. 58).



Figura 20: Atividades no ambiente externo da brinquedoteca
Fonte: Acervo Brinquedoteca

O brincar também acontece no ambiente externo da brinquedoteca (Figura 20), com atividades de livre exploração do ambiente preparado e atividades mediadas pelos professores brinquedistas. Estas atividades no ambiente externo acontecem em momentos específicos, pois ainda não há proteção (muro ou cerca) no em torno do terreno. O projeto da brinquedoteca prevê livre acesso entre parte interna e externa quando esta proteção estiver implantada.

²⁵ Brinquedos inspirados nas artes circenses.



Figura 21: Formação de professores
Fonte: Acervo Brinquedoteca

Além dos atendimentos ludo-pedagógicos, a formação continuada (Figura 21) acontece com periodicidade. Grupos de professores da Educação Infantil e Séries Iniciais, bem como Educação Especial frequentam a brinquedoteca para formação. Estas formações ocorrem a partir da experimentação do ambiente na brinquedoteca, buscando estabelecer relações com “a criança interior²⁶”, reflexões e estudos sobre o brincar e aprender, autonomia da criança, preparação de ambientes escolares, cultura infantil, professor mediador, neuropsicologia do brincar, origem dos brinquedos, educação sensorial, construção de brinquedos e materiais, princípios montessorianos e outros.

Balthazar e Fischer (2006, p. 123) apresentam a necessidade de reflexão em torno da presença da Brinquedoteca nas escolas, pois esta é um espaço onde deverá ter uma ampla oferta de brinquedos, tendo seu acervo constantemente atualizado, favorecendo a aprendizagem lúdica. Contudo, ao conceber a Brinquedoteca no meio educacional como território destinado ao brincar, por vezes acarreta em ser o único espaço onde a ludicidade é priorizada na escola, sendo utilizada para suprir a falta de material didático-pedagógico, compondo-a de objetos vazios de significação social, tornando o brincar diretivo com objetivos previstos, deturpando a concepção do brincar neste espaço. Assim, para as autoras, a Brinquedoteca deve destinar-se à formação e construção da cultura lúdica, com inclusão de pessoas de todas as idades, gêneros e classe social e disposição ao brincar/aprender, com

²⁶ Aqui entendida como uma reflexão teórico-prática sobre a infância dos sujeitos envolvidos na formação.

autonomia, explorando o meio, manuseando brinquedos, porém sob a mediação de um especialista, como o “brinquedista” que apresente a função lúdica deste espaço.

Sobre o brinquedista, Noffs (2001, p. 173) aponta que:

(...) a brinquedoteca é um espaço onde o conhecimento a ser adquirido tem possibilidade de ser trabalhado em suas significações e o conhecimento já adquirido tem a possibilidade de ser ressignificado, permitindo dessa forma o desenvolvimento integral, harmonioso e a aprendizagem infinita da criança, sob a mediação do profissional deste espaço, o educador-brinquedista.

O brinquedista é um profissional em constante formação. De acordo com Negrine (1997), há três aspectos fundamentais na formação do professor brinquedista:

Formação Teórica - teoria do desenvolvimento humano, do brincar e da aprendizagem; Formação Pedagógica- teorias psicológicas e pedagógicas; metodologias e pesquisas; educador e pesquisador; mobilizador de projetos; Formação Pessoal - tornar-se capaz de explorar e sentir as emoções ou reações que a criança poderá ter ao participar da brincadeira, entendendo assim suas necessidades e interesses (NEGRINE, 1997, p.92-3).

Para tanto, o professor brinquedista deve atualizar-se constantemente, buscando cursos de formação, oficinas, capacitação, seminários, estágios e treinamentos bem como, os demais professores. Para Negrine (1997), considerar a indissociabilidade entre ser professor e ser um brinquedista é buscar um equilíbrio teórico-prático fundamental para garantir que a brinquedoteca cumpra sua função. Se o professor supera o brinquedista, poderá resultar em um pedagogismo exagerado, suprimindo o encantamento, a liberdade e o caráter lúdico essencial à brinquedoteca, transformando brinquedos e jogos em técnicas pedagógicas. E se o brinquedista supera o professor, poderá transformar o trabalho das brinquedotecas em um espontaneísmo, sem caráter científico, somente recreacionista.

Dentro disso, Santos (1997) enfatiza que:

Brinquedoteca é um espaço para a criança brincar [...]. É preciso valorizar a ação da criança que brinca, é preciso transcrever o visível e permitir a seriedade do fenômeno. Se as relações entre os brinquedistas e as crianças forem corretas, se tiverem a dimensão que podem e devem ter, resultados surpreendentes irão acontecer (1997, p.21).

É nesta relação entre brinquedista-criança-meio, e também na relação com o professor que o foco do brinquedista deverá estar direcionado. Observar este visível, mediando o espaço para que, nesta relação, a seriedade do fenômeno do brincar se manifeste.

3 SISTEMA MONTESSORI - MARIA MONTESSORI

Alcançar aquele universo que sempre se quis
E que se pôs tão longe na imaginação

Este capítulo trata de uma apresentação de Maria Montessori e seus postulados filosóficos e educacionais. A elaboração deste capítulo tem como objetivo elucidar a origem do Sistema Montessoriano devido à influência deste na constituição da brinquedoteca em questão, base desta pesquisa na formação de professores.

3.1 UMA VIDA À CRIANÇA

Maria Montessori nasceu em Chiaravalle, província de Ancona, na Itália, em 31 de agosto de 1870. Alessandro Montessori, seu pai, era diretor de empresa, sendo considerado um homem conservador e de hábitos militares. Sua mãe, Renilde, era filha de filósofo e professor, estimulando em Maria, o gosto pelo estudo. Aos 14 anos, em Roma, Maria Montessori inicia o curso secundário (ALMEIDA, s.d). Era uma época de intensas mudanças sociais com o progresso técnico-científico e com o surgimento de novas correntes do pensamento que modificavam a Europa das velhas instituições e estruturas sociais superadas. A educação nessa época assume, em todo continente e, mais particularmente na Itália recém-unificada, um papel importante na resolução dos problemas sociais mais urgentes e na transformação da economia. É nesse período que a mulher começa a assumir um papel mais efetivo no processo social.



Figura 22 – Maria Montessori (1986)
Fonte: Association Montessori Internationale²⁷

Em 1896, conclui o curso de medicina, com tese na área de psiquiatria, sendo uma das primeiras mulheres a formar-se na área das ciências médicas na Itália. Inicia seu trabalho como médica-assistente da Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, dedicando-se às crianças com deficiência.

Neste período Montessori permanece três anos pesquisando os trabalhos de Itard²⁸ e Séguin²⁹, para alicerçar o trabalho com estas crianças, de acordo com Almeida (s.d). Leva-as a prestarem exame de admissão em escolas de Roma, alcançando êxito. Montessori termina seu Doutorado em Ciência Médicas em 1898. Segue suas pesquisas como médica e professora de Antropologia Pedagógica do Instituto Superior de Magistério Feminino, em Roma. (ALMEIDA, s.d).

²⁷ Association Montessori Internationale. Disponível em <http://ami-global.org/>.

²⁸ Jean Marie Gaspard Itard (1774-1838) – Médico ontólogo francês do Instituto de Surdos e Mudos. Dirigiu o tratamento de uma criança denominada “Selvagem de Aveyron”.

²⁹ Edouard Séguin (1812-1880) – Desenvolveu um método de sistema educativo para crianças anormais. Partindo das experiências de Itard, construiu diversos materiais para auxiliar o processo de desenvolvimento dessas crianças.



Figura 23: Casa dei Bambini
Fonte: Miro Moman

Em 1907 ela inaugura a primeira *Casa dei Bambini* (Figura 23) a qual foi destinada às crianças filhas de operários, em um bairro do proletariado em Roma. Posteriormente, outras Casas das Crianças surgiram destinadas também a crianças da classe burguesa.

Em 1909 faz sua primeira publicação em livro, a obra conhecida como *O método da pedagogia científica*, esse método passa a ser disseminado pelo mundo, a partir de publicações, palestras e cursos de formação de professores (ALMEIDA, s.d.).

Afasta-se de seu ofício enquanto médica em 1911, para dedicar-se exclusivamente à pedagogia. Neste mesmo ano, as escolas públicas do país passam a adotar seu método. Em 1922 é nomeada inspetora das escolas da Itália. Já em 1931, por se recusar a apoiar o regime fascista, as escolas montessorianas são fechadas pelo governo e Maria Montessori deixa a Itália a caminho da Espanha. Após esse evento, mora na Inglaterra e, em 1939, fugindo da guerra, vai para a Índia com seu filho, apoiados por Jean Piaget, Sigmund Freud e Tagore, que juntos posteriormente, fundam a Associação Montessori Internacional, investindo na formação de professores e criação de casas escolas. A Figura 24 registra o primeiro encontro de professores ocorrido neste período, na Índia.



Figura 24: Formação de Professores na Índia (1939)
Fonte: Association Montessori Internationale

Em 1946, volta à Europa, ao final da guerra, e se estabelece na Holanda, retornando em seguida à Inglaterra. Entre os anos de 1949 e 1950, lança boa parte de suas publicações. Após seu primeiro livro *Pedagogia Científica* em torno de 20 publicações foram feitas por Montessori. No Brasil as principais publicações disponíveis são *A criança*, *Mente Absorvente*, *A formação do Homem* e, recentemente, *Educação para um Novo Mundo*. Foram utilizadas no escopo desta pesquisa as obras publicadas no Brasil. As obras que ainda se encontram apenas em Italiano e demais línguas serão parte integrante de futuros estudos de doutoramento.



Figura 25: Mario e Maria Montessori
Fonte: Association Montessori Internationale

Maria Montessori morre na Holanda em 06 de maio de 1952, próximo de completar seus 82 anos, tendo em seu filho, Mario Montessori (Figura 25), o maior responsável pela continuidade de sua obra.

3.2 UMA OBRA À VIDA

No período em que trabalhou com crianças consideradas com deficiência, Montessori através dos estudos das obras de Itard e Séguin, passou a entender que a “cura” das crianças dar-se-ia mais propriamente por um tratamento de cunho pedagógico do que médico. “Na época, a pedagogia se unia a medicina no campo da terapêutica e nesta direção difundia-se o estudo da atividade motora” (MONTESSORI, 1965, p. 27). Angotti (2005) indica que a influência de Séguin em Montessori:

(...) revela-se nos fundamentos que esclarecem a relação estabelecida entre a sensação, o intelecto e a vontade que deveriam ser tratados de maneira interligada, por meio da educação sensorial, em ambiente mais livre e estimulante. Identifica-se, assim, a origem da importância dada por Montessori às atividades sensório-motoras, que deveriam fortalecer a autonomia infantil, a individualidade do ser e seu processo de socialização/adequação ao meio (ANGOTTI, 2005, p. 56).

Montessori (1949) explica que Séguin deu continuidade ao método de Itard. O principal estudo de Itard foi realizado com um menino que viveu afastado da civilização, a quem observou, estudou e fez sua inserção na sociedade. A partir de diversos exames e exercícios realizados com a criança, ele conclui que o problema do menino, que ficou conhecido como o “selvagem de Aveyron”, estava associado ao seu isolamento da sociedade, privado da educação que recebem os seres humanos. Montessori (1965) afirma que Itard foi o primeiro educador a utilizar a prática de observação do aluno, somente então utilizada em ambientes hospitalares.

Utilizando-se então, da prática da observação, percebe a necessidade de as crianças receberem estímulos psíquicos, e é “nesse mesmo período que se dispõe a organizar e a orientar a confecção de materiais que, depois, vieram a fazer parte de seu método” (NICOLAU, 2005, p. 9). Quando passa a dedicar-

se exclusivamente à pedagogia, destinando seu trabalho e pesquisas à busca do entendimento de como aprendem as crianças das classes de Educação Infantil, e dos primeiros anos da escola elementar, Maria Montessori faz parte do grupo de educadores ativistas do Movimento da Escola Nova.



Figura 26: Classes montessorianas (Rússia, 1967 e Brasil³⁰, 2015)
 Fonte: Association Montessori Internationale e acervo pessoal

Os postulados de Montessori colocam a criança no centro do processo educativo, como ilustra a Figura 26, em uma escola da Rússia, no ano de 1967, e também, numa classe de escola pública com abordagem montessoriana, em 2015, onde o movimento da criança no ambiente acontece através da autonomia de escolha de trabalho. Para tanto, negavam a postura autoritária da figura do professor, defendiam o desenvolvimento natural da criança e o respeito ao interesse e às escolhas dela.

Esta abordagem influencia diretamente a postura e mediação do professor na brinquedoteca, sendo este convidado a observar, neste ambiente preparado, o exercício da autonomia da criança como centro desse processo educativo.

Montessori, revelando a constatação da inexistência de objetos da vida cotidiana dos homens, em tamanho adaptado para as crianças, em lojas e fábricas naquele tempo, indica a necessidade de existirem objetos reais do cotidiano da criança adaptados para o seu tamanho. Elucida que o uso de tais

³⁰ As imagens do acervo pessoal (Fotos: Adriane Lessa), aqui dispostas, referem-se a uma sala de aula com abordagem montessoriana em escola pública. A escolha dessas imagens deu-se pela opção desta pesquisadora de referenciar uma sala que atende crianças de classe baixa, localizada em bairro de periferia, público este que se assemelha ao da primeira classe na Casa dei Bambini.

objetos oportuniza atos de independência da criança em relação à vida social (MONTESSORI, 1949).



Figura 27: Vida Prática (Itália, 1951 e Brasil, 2015)
 Fonte: Association Montessori Internationale e Acervo pessoal

Verifica-se, portanto, a valorização dada ao ambiente proporcionado à criança, que deveria compor-se de mobiliário e objetos adequados a suas possibilidades para que ela pudesse realizar atividades construtivas e inteligentes que lhe preparassem para fazer parte e agir ativamente na comunidade e no ambiente do qual é integrante. Com esses materiais, adaptados ao tamanho e necessidade da criança, elas praticam na escola “exercícios da vida prática” (Figura 27), pois é “uma vida real, em que as crianças podem realizar tarefas domésticas tendo ao seu alcance objetos adequados aos seus tamanhos e necessidades” (MONTESSORI, 1965, p. 58-59). Esses objetos, denominados por ela de “objetos auxiliares”, os quais são compostos de diversos materiais, mesas, cadeiras, estantes, incitam a ação da criança, favorecendo o aprendizado das “atividades da vida prática”, já que possibilitam à criança a autonomia e a independência em carregar seus próprios pertences, preparar e se responsabilizar por seus espaços de trabalho, “É a proposição clara de um ambiente que tende a ser ativo, que está assentado sob a atividade da criança e não em regências definidas e ministradas pela professora [...]” (ANGOTTI, 2005, p. 60).

Na brinquedoteca, as estantes foram construídas com uma altura que permita a acessibilidade da criança da Educação Infantil e Anos Iniciais. A disposição das estantes também foi colocada com a preocupação de permitirem uma liberdade no deslocamento da criança. Existem mesas circulares, com quatro lugares e mesas individuais. O “tapete das descobertas”

auxilia no desejo da criança brincar no chão. Os brinquedos e materiais dispostos nas estantes estão contidos em bandejas ou caixas que permitem serem retirados e levados para a exploração em qualquer lugar da brinquedoteca. As caixas não possuem tampas, em sua maioria, para facilitar a visibilidade e convidar ao brincar. Somente as caixas que convidam a “uma surpresa escondida” possuem tampas.



Figura 28: Crianças brincando/trabalhando
Fonte: O Indivíduo em Liberdade³¹

Claparède é citado por Montessori (1949) na indicação de que o Movimento da Escola Nova se preocupava com a quantidade de disciplinas presentes nos programas da educação escolástica. Assim sendo, propunham uma redução dos programas a fim de evitar o cansaço mental nos educandos. Existia a intenção de reduzir os conteúdos escolares que eram transmitidos às crianças, essas que até então tinham um papel passivo no processo de ensino e aprendizagem, e de voltar-se ao desenvolvimento das capacidades e habilidades das crianças a partir da ação. Montessori concordava com essa preocupação, demonstrando interesse em relação ao como fazer para os alunos enriquecerem-se culturalmente sem que houvesse uma fadiga mental.

Como proposição, Montessori (1965) elaborou um conjunto de objetos denominado ‘material de desenvolvimento humano’, os quais favorecem o desenvolvimento da inteligência e aquisição da cultura, tratando-se de materiais que principiam na educação através dos sentidos, de forma encantadora e divertida. Claparède (1958) indicava que a criança pensa

³¹ Disponível em <http://www.celia.na-web.net/educ_pedag/individuo_em_liberdade.htm>Acessado em 27 out. 2015

ludicamente. Montessori (1950), indo ao encontro das afirmações feitas por Claparède, com o uso do material científico que produziu, estimula a criança de maneira lúdica e sem desgaste mental a entender sua cultura e alargar seus conhecimentos, através da atividade individual que obedece a um “procedimento natural de desenvolvimento psíquico” (MONTESSORI, 1950, p. 40). Essa atividade individual, proposta por Montessori (1950), tem como princípio a garantia do exercício da liberdade e autonomia da criança, favorecendo a educação em sua subjetividade e autoconhecimento através desta ação no ambiente. As atividades garantem o princípio da individualidade, mas convidam ao compartilhar, conforme o desejo da criança. Este princípio corrobora com a concepção da autora que, na proporção em que o homem conhece a si mesmo, constrói uma sociedade universalizada em uma Educação para a Paz.

Montessori (1950) afirma que:

A cultura pode ser transmitida através da palavra, do rádio, e por meio de discos e projeções de filmes cinematográficos. Mas sobre tudo deve-se deixar operar através de atividades, com a ajuda de materiais que permitam à criança adquirir a cultura por si mesma, impulsionada pela natureza de sua mente que obedece às leis de seu desenvolvimento (MONTESSORI, 1950, p. 91).



Figura 29: Cultura Africana (Brasil, 2015)
Fonte: Acervo pessoal

Isto demonstra que a cultura é absorvida pela criança através de experiências inicialmente individuais que, posteriormente, manifestam-se no coletivo (Figura 29). Quando Montessori fala de ambiente, refere-se ao “conjunto total dos objetos que a criança pode escolher e manusear livremente de acordo com suas tendências e impulsos de atividade” (MONTESSORI,

1965, p. 59). Acompanhando a criança, buscando interpretá-la, através da observação científica, Montessori (2015) entende a educação como um processo natural espontaneamente desenvolvido pelo indivíduo humano através das experiências que o ambiente proporciona.

A tarefa para o professor passa a ser a de preparar uma série de estímulos de atividades culturais, distribuídas em um ambiente especialmente preparado, e a de evitar interferências obstrutivas [...]. Fazendo assim, eles serão testemunhas do desdobramento da alma humana e do despertar do Novo Ser Humano, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas terá a clareza de visão para direcionar e modelar o futuro da sociedade humana (MONTESSORI, 2015, p.19).

Influenciada por Froebel (1782-1852), Montessori segue o movimento progressista da pedagogia de respeito à criança, vinculada à visão da educação naturalista contemporânea:

[...] não vê a educação como uma preparação para a vida, mas como uma reconstrução contínua e essa característica foi uma consequência da teoria da evolução de Darwin. A ascendência animal do homem tornou-se enfática e a teologia foi substituída por considerações antropológicas (NISKIER, 2001, p. 126).

Em seu sistema, Montessori considera a evolução da criança enquanto evolução da espécie humana. Seus materiais e a sua filosofia são permeadas por esta premissa. As experiências no ambiente são consideradas como ajuda à vida, à evolução.

O conhecimento vinculado à evolução do universo, do planeta e do homem é apresentado à criança na área de desenvolvimento humano denominado Educação Cósmica, onde é ofertado, sensorialmente, conteúdos de ciências, história e geografia (Figura 30). São consideradas as Cinco Grandes Lições montessorianas: a história do Surgimento do Universo – Big Bang; o Surgimento da Vida na Terra; a Evolução do Homem; o Surgimento da linguagem escrita e o Surgimento da Matemática. Após a apresentação das Histórias, tornam-se acessíveis à exploração das crianças através de materiais que ficam disponíveis no ambiente.



Figura 30: Material de Botânica e Sistema Solar (Brasil, 2015)
Fonte: Acervo pessoal

No estudo de sua obra torna-se evidente a afirmação de que a criança tem o potencial de instruir-se através de seus próprios impulsos e de “absorver” a cultura de seu ambiente, mediados pelo adulto. Neste ínterim, Montessori (1949) concebeu o conceito de “mente absorvente”, referindo-se à criança, dotada de “potencialidades construtivas” que lhe possibilitam desenvolver as faculdades humanas, entre elas a inteligência, a memória, o raciocínio, a fala, a partir das experiências que vivencia em seu meio.

[...] a criança graças a sua peculiar psique, absorve os costumes, os hábitos da terra em que vive, a fim de que se forme o indivíduo típico de sua raça. Ela constrói um comportamento não só adaptado ao tempo e ao lugar, mas igualmente à mentalidade local. Ela desenvolve um sentimento de pertencimento àquele lugar e costumes do lugar, eles, os valores e costumes, tornam-se um elemento essencial na consciência (MONTESSORI, 1949, p. 57).

Existe assim, na criança bem pequena, um movimento de absorção e um desenvolvimento psíquico inconsciente como um processo preparatório para a execução de uma atividade consciente. A criança, portanto, ao manipular objetos, faz representações que medeiam essa passagem do inconsciente ao consciente. Através dessa experiência ativa adquirida no ambiente, do trabalho prático³², a criança examina aquelas impressões que recebeu na sua mente inconsciente, desenvolvendo assim o complexo das faculdades psíquicas humanas. A criança tem inata a pulsão de aprender por si. Trata-se do desejo da descoberta, da curiosidade, do apropriar-se do mundo através de suas conquistas.

³² Entende-se por “trabalho prático”, em Montessori (1949) aquela atividade realizada pela criança através da ludicidade. Para a autora, o trabalho da criança é a brincadeira.

Segundo Montessori (s/d), a criança tem períodos de “sensitividade” característicos da espécie humana que devem ser considerados para que as experiências sejam oportunizadas favorecendo o seu desenvolvimento pleno. Revela, então, a necessidade de o professor ter clareza dos “períodos sensitivos” para que seja preservado o direito à vida da criança, através da ação livre em ambiente preparado. Montessori (s.d), indo de encontro à imobilidade infantil que caracterizava a escola tradicional, a qual valorizava somente a aprendizagem intelectual, propunha que o movimento fizesse parte do campo educacional. Ela indica que movimento e trabalho são uma coisa só, e que é através do movimento que o ser humano se relaciona com os outros e com o ambiente em que vive, agindo sobre ele. “Há um instinto de superação na criança em realizar atividades que exigem empenho confirmando que o trabalho representa uma tendência intrínseca da natureza humana, instinto característico da espécie” (MONTESSORI, [s.d.], p. 175). Na Figura 31, vê-se a mão de uma criança em ação, no desafio de espremer uma laranja para retirar o sumo e preparar um suco. Disposto em uma bandeja, com um copo, um espremedor de frutas, um pano ao lado de uma cesta de laranjas, esta ação cotidiana torna-se material de desenvolvimento humano ao estar organizado e disposto para a criança no ambiente, juntamente com outros materiais, para a realização da atividade com autonomia de escolha e movimento. A criança pode realizar a atividade se quiser, de acordo com seu desejo, preparando e saboreando o suco feito por si mesmo, muitas vezes ofertado a outras crianças.



Figura 31: Material de Preparação de Suco– (Brasil, 2015)
Fonte: Acervo pessoal

O brincar, portanto, está associado também a essa ideia de trabalho. Possibilitar às crianças objetos proporcionais a sua força, possibilidades que fazem parte do seu meio social para realizarem atividades que os adultos também realizam de forma autônoma e por livre escolha, é uma proposta que podemos considerar como valorização do brincar no método montessoriano. Quando a criança se inspira nas atividades que a rodeiam tornam-se, conforme Montessori (1949) “[...] mais calmas, mais sãs, mais alegres, pois tocam e se servem de objetos dos quais também se servem os adultos” (p. 142).

Nesse caso o brincar aparece como uma atividade de experimentação e representação da vida e, para que ela deve acontecer na escola. Para tanto, Montessori (1949) planejou na sala de aula um ambiente com mobiliário e objetos do cotidiano social, adaptados ao tamanho e às necessidades das crianças, os quais eram possíveis de serem utilizados, carregados, transportados pelas próprias crianças. Essa sala em nada se assemelhava a uma sala de aula convencional da sociedade da época, mais parecendo uma pequena casa, adaptada para as crianças onde os objetos estavam ao seu alcance e as possibilidades para representação do universo adulto refletiam-se em conquista do seu universo infantil. Nesse ambiente, Montessori (1965) observou que a criança conquista, então, os próprios movimentos, desenvolvendo a coordenação motora e buscando autonomia e independência na realização de atividades comuns ao dia a dia dos indivíduos (Figura 32), construindo sua personalidade.



Figura 32: Material de Amarração (Itália, 1951 e Brasil, 2015)
Fonte: Association Montessori Internazionale e Acervo pessoal

Montessori (1965) prevê o acesso ao universo científico e cultural para a criança, no entanto, não de maneira tecnicista como no ensino escolástico, mas através da livre exploração e apresentação de objetos e sua história. O brincar a partir da proposta montessoriana é a atividade exploratória infantil que viabiliza essa ligação entre conhecimento científico-cultural e os objetos que correspondem a tais conhecimentos. A partir dessa atividade, a criança aprende experimentando. Montessori criou os chamados materiais de desenvolvimento para o exercício de conhecimentos científicos e aquisição da cultura. “Esta historicidade é que transforma um simples brinquedo, de acordo com Montessori, em um material que irá contribuir com a constituição histórica da criança”. (MONTESSORI, 1965, p.92).

Entre eles podemos citar alguns jogos e atividades utilizados atualmente em escolas diversas e na brinquedoteca, devido ao seu caráter lúdico ao ensino: alfabeto móvel, alfabeto de lixa, algarismos de lixa, material dourado, crivo, caixas sensoriais entre outros.

O elemento imaginação é definido como “um esforço na procura da verdade, uma espécie de inspiração para o trabalho construtivo” (MONTESSORI, 1949, p. 148). E esclarece a relação entre o brincar e a imaginação, bem como aponta essa atividade como uma necessidade infantil que já naquela época estava sendo afirmada:

(...) brincar com brinquedos e exercitar a imaginação por meio das fábulas representa duas necessidades deste período da vida [infância]: a primeira atividade é entendida para instaurar uma relação direta com o ambiente, de modo que a criança, por assim dizer se assenhoreie dele e, fazendo-o, realiza um grande desenvolvimento mental. A segunda atividade revela a força da imaginação, que o menino põe nos seus jogos. Se lhe pomos nas mãos objetos ligados a coisas “reais” com os quais a exercite, é lógico que isto é de grande ajuda para ela, visto que é posto assim em condições de melhorar as suas relações com o ambiente (MONTESSORI, 1949, p. 149).

Montessori refere nesta, “se lhe pomos nas mãos objetos”. Neste contexto, considera-se que os objetos “posto em mãos” refere-se ao processo inicial em seu método, ainda no segundo ano na *Casa dei Bambini*, momento em que o citado livro foi escrito (1909), onde os objetos eram, inicialmente, apresentados à criança, pelo adulto. Seu método teve como premissa fundamental a observação então, os objetos passaram a compor o ambiente e

neste, a criança passou a ter livre acesso e escolha para manuseá-los conforme, posteriormente descrito em “*A criança*” (1936).

Outra observação revelou pela primeira vez um fato muito simples. As crianças utilizavam os materiais, mas era a professora quem os distribuía e guardava. Ela contou-me que na altura dessa distribuição as crianças se levantavam, aproximando-se dela, e voltavam a aproximar-se por mais que as mandasse para os seus lugares. A professora concluía que as crianças eram desobedientes. Ao observá-las percebi o seu desejo, e deixei-as à vontade. Surgiu assim uma espécie de vida nova (MONTESSORI, s.d., p.115).

Esta vida nova é considerada por Montessori como o princípio da livre escolha. Neste momento, as cadeiras usadas pelas crianças, já tinham tido seus pés cortados para a adequação ao corpo infantil na *Casa dei Bambini*, visto que, nesta época, os móveis escolares eram confeccionados para a criança com idade superior a sete anos, não sendo adequados às crianças da Educação Infantil e também, eram baseados na contenção da criança, pois para a autora, “a carteira escolar é constituída de modo que a criança seja visível ao máximo em sua imobilidade” (MONTESSORI, 1965, p.17). Sendo assim, os armários e restante dos móveis no local passaram também a esta adequação para favorecer a autonomia desejada.

Foram desde logo adotados armários baixos em que os materiais são postos à disposição das crianças que os escolhem de harmonia com as suas necessidades internas. E assim o princípio da livre escolha se fez. Com base neste princípio puderam-se realizar observações sobre as tendências e necessidades psíquicas das crianças. (MONTESSORI, s.d. 115-116).

Através de suas observações Montessori (1965) formulou ferrenhas críticas ao modelo de organização escolar da época no que se refere ao mobiliário e espaço físico. Apontava que a estrutura do ambiente escolar se prestava a impedir que a criança se relacionasse com os demais, tendo seu corpo contido às carteiras. Para tanto, considerava-se que a educação deveria ser voltada somente às mentes das crianças e o corpo infantil deveria ser contido com a finalidade de prevenir o aparecimento de escoliose na coluna vertebral e também, garantir a moral da sociedade, prevenindo atos de perversão sexual.

Isso significa que os escolares eram submetidos a um regime tal, que, nascendo sadios, corriam o risco de sofrer uma contorção da coluna vertebral, tornando-se deformados! A coluna vertebral, capaz de resistir às mais duras lutas do homem primitivo e aos trabalhos do homem civilizado, que não se dobrou nos embates travados contra os leões do deserto, ou quando o homem subjugou o mamute, que

manteve a sua posição quando o homem escavou a pedra, dobrou o ferro, submeteu a terra ao seu domínio, essa coluna vertebral não resiste, e cede sob o jugo da escola! (MONTESSORI, 1965, p.18).

Montessori trata, ainda, da educação dos sentidos, para a qual também elaborou instrumentos pedagógicos que nomeou como materiais sensoriais. Esses têm uma relação de complementaridade e inter-relação com os outros materiais desenvolvidos para trabalhar as atividades da vida prática e a aquisição de cultura.

Com os materiais sensoriais nós damos uma guia, uma espécie de classificação de impressões que se podem receber de cada sentido: as cores, os sons, os rumores, as formas e dimensões, os pesos, as impressões táteis, os cheiros e sabores. Sem dúvida, essa é também uma forma de cultura que leva a atenção justamente para nós mesmos e o ambiente. E é uma daquelas formas de cultura que conduzem ao aperfeiçoamento da personalidade, como também a fala e a escrita. Isto é, enriquecem as "potencialidades naturais". Os sentidos, sendo os exploradores do ambiente abrem caminho à consciência. Os materiais para a educação dos sentidos são dados como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas externas, como uma luz que faz ver mais coisas e pormenores que na escuridão (no estado inculto) não se poderiam ver (MONTESSORI, 1949, p. 153).

Podem-se classificar tais materiais como jogos que possibilitam a aprendizagem de forma lúdica, através dos quais as crianças realizam diferentes atividades que desenvolvem isoladamente suas funções psíquicas, que posteriormente serão exigidas para que possam se apropriar das funções humanas, tais como escrita, leitura, conhecimentos científicos, atividades cotidianas etc. O método contempla áreas de desenvolvimento humano do sensorial, vida prática, linguagem, matemática e educação cósmica.



Figura 33: Números de Lixa (Brasil, 2015)
Fonte: Acervo Pessoal

O material tem o papel mediador entre a criança e o conhecimento, “[...] descortina à inteligência caminhos que, sem eles, seriam inacessíveis nessa idade” (MONTESSORI, 1965, p. 170). Logo, brincar no método montessoriano: é toda atividade, trabalho que a criança realiza com o objetivo de desenvolver-se, de aprender, de se apropriar individualmente das questões relativas ao seu meio social, de educar-se.

Montessori, então, desenvolveu o Sistema Montessoriano, no movimento da nova pedagogia, inicialmente na Itália, seguindo pela Europa. E em seu túmulo lê-se: “Eu rogo para que permitam que as crianças unam-se a mim, para a construção da paz nos homens e no mundo”. (ALMEIDA, s.d, p.30).

Antes de Rousseau, a infância tinha uma conotação negativa, conforme Niskier (2001). Na nova pedagogia, a criança traduz a inocência, o progresso e a capacidade de desenvolvimento. Essa ideia de negatividade explica o direito de o adulto intervir, impondo sua autoridade e modelos às crianças de forma opressora, já as novas concepções pedagógicas veem na criança aquilo que virá a ser.

Ideologicamente, a pedagogia nova afirma a igualdade dos direitos de todos e na possibilidade de mobilidade social. É uma pedagogia que convém ao capitalismo moderno, ao reduzir o social ao indivíduo. Apesar de ter condições de partir para outra pedagogia que leve em conta o ponto de vista sociopolítico, a pedagogia nova – apesar de suas qualidades – ainda não conseguiu dar esse passo, abrindo espaço para a pedagogia libertadora e semelhantes. (NISKIER, 2001, p.139).

Como Froebel, que foi combatido em sua própria terra, com seus jardins de infância proibidos de funcionar, Montessori (ALMEIDA, s.d.) teve seus percalços. Nos anos 30, Mussolini³³ demonstra interesse em colaborar com Montessori e disseminar seu método pedagógico por toda a Itália. Montessori aceita o convite e realiza formação com professores e realiza trabalhos nas escolas para implantação do método. Após um período de prática nas escolas, Mussolini institui a obrigatoriedade do método, e o uso deste para disseminar o regime fascista desde o jardim da infância. Montessori que buscava uma “educação para a paz”, objetivo que conflitava diretamente

³³Benedito Mussolini (1883-1945) foi primeiro-ministro e ditador fascista da Itália. Chamado de Il Dulce, ele foi aos poucos, eliminando o governo parlamentar italiano e instituindo um regime ditatorial. (ALMEIDA, s.d.)

com a visão de Mussolini para o uso do seu método, recusou-se a continuar e teve que sair da Itália, permanecendo na Índia por um período de oito anos, onde realizou formação com professores, implantação do método na educação pública em *Kodaikanal*. Foi neste período, na Índia, que Montessori desenvolveu o plano de trabalho em Educação Cósmica, baseado na observação das crianças indianas.

Algumas críticas são vinculadas ao método perpassando pela relação de Montessori com Mussolini, e a ligação com o fascismo, podendo a “preparação do ambiente” ser utilizada para condicionamento da formação da personalidade da criança.

Outras dúvidas frequentes são sobre a individualização do espaço de trabalho da criança como impedimento da construção de consciência coletiva e a preparação dos materiais de desenvolvimento humano oferecer restrição à liberdade da criança.

Portanto, quais as contribuições que o Sistema Montessoriano pode oferecer para a formação dos professores na atualidade? No contexto do espaço-casa desta pesquisa, qual a contribuição da abordagem montessoriana para a formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta brinquedoteca?

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

*Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele*

Considerando o projeto que tem como tema central de investigação a experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais, o problema de pesquisa que orienta este estudo é como a experiência em uma brinquedoteca pode contribuir com a formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais?

Desta forma, este capítulo visa apresentar os caminhos metodológicos desta investigação. Considerando que, neste estudo, o conceito de formação de professores é compreendido como “uma aprendizagem realizada em

tempos e espaços precisos, mas também como a ação vital de construção de si próprio,” (ROZEK, 2010, p.106), busca-se, neste sentido, compreender o processo individual dos participantes; a escolha pela profissão, como se formaram, os elementos que influenciaram e regeram sua caminhada, as singularidades de sua história entrelaçadas na formação de professor e a construção de si mesmo.

Considerando que a escolha de uma metodologia de pesquisa é determinada pelos pressupostos que a sustentam, articulados às especificidades do problema a ser investigado, compreende-se que a abordagem qualitativa é uma metodologia coerente com a problemática construída, por considerá-la adequada opção para dialogar com a dimensão pessoal e subjetiva dos fenômenos sociais aqui manifestos, através dos dados coletados no Grupo Focal.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo em vista o objetivo da presente pesquisa de compreender a experiência de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana, adotou-se para este estudo o método de pesquisa qualitativa. Dessa forma, pretendeu-se entender as percepções e entendimentos dos entrevistados a respeito das contribuições da brinquedoteca em sua formação.

Segundo Creswell (2006):

A pesquisa qualitativa é concebida mediante premissas, visões de mundo do pesquisador e do estudo de um problema de pesquisa investigado por intermédio de significados individuais ou em grupos atribuído a um problema social ou humano (p.37).

Por sua vez, Triviños (1990) considera que a abordagem qualitativa tem como foco principal a compreensão, descrição e interpretação dos significados de projeção no fenômeno em estudo. Para o autor, a pesquisa qualitativa tem um enfoque preferencial pelos “pressupostos que servem de fundamento à vida das pessoas” (TRIVIÑOS, 1987, p. 124). Tem suas raízes nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e sociólogos.

A pesquisa qualitativa abrange alguns critérios segundo Triviños (1987): um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador

como instrumento-chave; ser descritiva; o pesquisador qualitativo preocupado com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; análise de dados indutiva e o significado como preocupação essencial nesta abordagem. A pesquisa qualitativa segue, ainda, um roteiro a partir da definição do problema, coleta e análise dos dados, revisão teórica da literatura e interpretação dos dados por análise.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Concebe-se campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação.

“Partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividade e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (MINAYO, 1999, p. 54).

A investigação proposta ocorreu em uma brinquedoteca que possui, entre outras, base filosófica e metodológica no Sistema Montessoriano. As contribuições desta experiência para a formação do professor foi o cunho de investigação desta pesquisa. O critério para seleção dos sujeitos da pesquisa se deu a partir da identificação de professores que frequentaram a brinquedoteca de 2014 ao presente ano, sendo dois (02) professores da Educação Infantil, dois (02) dos Anos Iniciais e dois (02) professores brinquedistas.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizou-se com o Convite de Participação aos professores, sendo estes, dois da Educação Infantil, dois dos Anos Iniciais e dois brinquedistas, através da Carta Convite (Anexo 03). Após o aceite, os participantes receberam para apreciação a Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 04).

Assim se dão os Encontros do Grupo Focal, perfazendo o total de quatro encontros. Após a finalização dos Encontros, ocorre-se a Transcrição

dos Encontros de Grupo Focal. Após este processo, inicia-se a Análise de dados qualitativos através da Análise de Conteúdo de Bardin (2009) e o processo de Elaboração da escrita Final da dissertação de mestrado.

A minha atuação, durante o desenvolvimento desta investigação a respeito dos aspectos éticos na pesquisa, atendeu aos seguintes princípios, amparados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

1º - Respeito e privacidade dos/as participantes;

2º - Consulta prévia e concordância dos/as participantes, condição primeira para que haja adesão dos/as mesmos/as à pesquisa;

3º - Publicações decorrentes da investigação deverão garantir sigilo no que se referem aos nomes dos estabelecimentos, alunos/as, familiares e demais envolvidos/as.

Do ponto de vista filosófico, de acordo com Cenci (2000), a ética, desde as suas origens, busca estudar e fornecer princípios orientadores para as ações humanas. Ela nasce amparada no ideal grego de justa medida, do equilíbrio nas ações. A justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos, isto é, que todos os indivíduos ou cada parte nele envolvido seja contemplada de forma equânime. O espaço de cada indivíduo ou de cada parte que se envolve na ação necessita ser garantido de maneira autônoma e racional. Tais princípios indicam não para a perfeição do agir, mas sim para que o mesmo ocorra da melhor forma possível, ou seja, da maneira mais adequada possível.

Do ponto de vista legal, cita-se a Resolução 196/96 (BRASIL, 1996) que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. A Resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, quatro referenciais básicos da bioética: autonomia, não maleficência, beneficência e justiça. Visa assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, aos sujeitos da pesquisa e ao Estado. Além disso, a Resolução 196/96 descreve quais devem ser os aspectos contemplados pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mecanismo pelo qual os sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais, manifestarão a sua anuência à participação na pesquisa.

Por meio desse termo, o entrevistado declara que foi informado - de forma clara, detalhada e por escrito - da justificativa, dos objetivos e dos procedimentos da pesquisa. Além disso, ele ainda é informado sobre:

- a. A liberdade de participar ou não da pesquisa, tendo assegurado essa liberdade sem quaisquer represálias atuais ou futuras, podendo retirar o consentimento em qualquer etapa do estudo sem nenhum tipo de penalização ou prejuízo.
- b. A segurança de que não será identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações relacionadas com a privacidade, a proteção da imagem e a não-estigmatização.
- c. A liberdade de acesso aos dados do estudo em qualquer etapa da pesquisa.
- d. A segurança de acesso aos resultados da pesquisa.

4.4 COLETA DE DADOS

*Vai o bicho homem fruto da semente
Renascer da própria força, própria luz e fé
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós*

Sobre coleta de dados, Triviños (1987) esclarece que o processo da pesquisa qualitativa “não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

A coleta de dados desta pesquisa se deu através da Técnica de Grupo Focal (BAUBOUR, 2009). O Grupo Focal é uma técnica de pesquisa de natureza qualitativa que se dá a partir de sessões grupais cujos participantes compartilham de traços comuns e debate um tema específico, olhado de vários ângulos. Possibilitando o desvelamento de percepções, opiniões, conceitos, expectativas, representações sociais, os Grupos Focais identificam e analisam problemas a partir de pontos de vista das próprias pessoas envolvidas, atingindo um maior número de pessoas ao mesmo tempo, com um Roteiro de Debate elaborado, partindo do pressuposto de que o grupo estará em

movimento, debatendo, refletindo, questionando, portanto, ele precisará ter um movimento assim, dinâmico. Não pode ser um instrumento duro, estático, rígido que não possa ser modificado quantas vezes forem necessárias. (BAUBOUR, 2009).

Especificamente na pesquisa em Educação, o Grupo Focal marca sua presença a partir de meados da década de 1990. Antes, porém, era uma técnica mais empregada no ramo da publicidade/marketing e de recursos humanos, visando avaliar a possibilidade de aceitação ou satisfação do público a um produto, bem como na seleção de pessoal.

De acordo com Gatti (2005,), o Grupo Focal:

É uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.(p. 9)

O caráter dinâmico dessa estratégia de coleta de dados também é reconhecido por Minayo (1999), ao ressaltar a importância indiscutível de cada entrevista (pela qualidade do ator e pelos dados específicos que dele emergem), salientando que é desse conjunto de dados que se formará o caleidoscópio das informações que o pesquisador precisará para compor a análise. O Grupo Focal se realizou através de um Roteiro com questões norteadoras da discussão explicitadas a seguir. Os encontros aconteceram na brinquedoteca, com duração de sessenta minutos, perfazendo o total de quatro encontros, no período de setembro e outubro de 2016.

O critério para seleção dos sujeitos de entrevistas se deu a partir da identificação de professores que frequentaram a brinquedoteca de 2014 a 2016, sendo dois (02) professores da Educação Infantil, dois (02) dos Anos Iniciais e dois (02) professores brinquedistas e que, possuíam disponibilidade para compor os quatro encontros, num dia em comum.

A escolha dos sujeitos deu-se através do convite aos professores que tiveram atendimentos, neste período, que demonstravam envolvimento durante estes, tinham disponibilidade de tempo e interesse de participar desta pesquisa. Sendo assim, alguns sujeitos convidados, inicialmente, não optaram pela participação.

Com a Carta Convite assinada a priori, foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5). Após esclarecimentos do mote da pesquisa e fundamentos da metodologia do Grupo Focal para as professoras que aceitaram fazerem parte deste estudo, estabeleceu-se que os encontros do Grupo Focal fossem gravados e, posteriormente, transcritos. Ficou acordado também que, no período entre os encontros, os participantes poderiam escrever contribuições que considerassem significativas e que não foram manifestadas durante os encontros, com intenção de complementar sua participação. Os encontros totalizaram quatro horas, trinta e dois minutos e dezesseis segundos (4h 32min 16seg) de gravação, sendo transcritos, perfizeram o total de setenta e duas (72) laudas. Ao final, após a transcrição, o texto final resultante dos encontros e contribuições foi enviado aos participantes, para submissão e aprovação destes conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Realizaram-se quatro encontros, entre os meses de setembro e outubro de 2016, em quartas-feiras, às 19 horas, na brinquedoteca. Os participantes sentaram-se em círculo, de modo que tiveram contato visual e o início do trabalho foi realizado após apresentação inicial, dando sequência com o Roteiro das Questões Norteadoras. Como De Antoni (2001) destaca, o compartilhamento de experiências por parte dos participantes é um benefício do Grupo Focal, pois possui um efeito sinérgico, ou seja, o fenômeno a partir de duas ou mais forças que produzem um efeito maior que a força produzida individualmente. Portanto, os dados que emergem do grupo representam a compreensão coletiva do assunto discutido. Assim, foi possível registrar uma diversidade de aspectos a partir das questões norteadoras, através da singularidade e subjetividade dos sujeitos entrelaçados pelo contexto convergente provocado pelo encontro de Grupo Focal. Houve nos encontros, com os participantes, um envolvimento das partes, em uma atmosfera dialógica e aparente confiança.

O roteiro utilizado para aplicação do Grupo Focal foi construído a fim de seguir um plano crescente de debate sobre o objeto de pesquisa em foco: a contribuição da experiência em uma brinquedoteca na formação dos professores, sendo apresentado no início de cada encontro, sem convocar a

necessidade de respostas dirigidas a cada questão. Entende-se o roteiro como um importante instrumento norteador para o pesquisador.

Questões-norteadoras:

- Como foi seu processo de formação enquanto sujeito professor?
- Qual o lugar na formação de professores para a ludicidade?
- Qual a reverberação destes conceitos nas concepções de infância, de educação e desenvolvimento humano?
- Na sua professoralidade, que espaço ocupa a cultura infantil?
- Como se estabelece, em seu espaço, de professor, a relação “brincar é aprender”?
- Qual foram suas primeiras percepções ao relacionar-se com a brinquedoteca?
- Como perceberam as crianças neste espaço?
- Qual relação você estabeleceu entre este espaço e seu espaço escolar?
- Quais as contribuições da brinquedoteca no “ser professor”?
- Quais as contribuições da brinquedoteca em sua prática como professor?
- Quais as contribuições da brinquedoteca em meio escolar?
- Quais as percepções sobre a contribuição da abordagem montessoriana na brinquedoteca?
- Como percebeu suas crianças na relação com a abordagem montessoriana?
- Quais as contribuições da abordagem montessoriana, no seu entendimento, para a brinquedoteca?
- Quais as contribuições da abordagem montessoriana, no seu entendimento, para a sua formação?
- Quais os reflexos da abordagem montessoriana para o meio educacional que você atua?

As questões norteadoras se propuseram a oferecer uma provocação para os diálogos no Grupo Focal, porém não suscitavam a necessidade de serem respondidas diretamente.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para esta pesquisa, ao considerar os caminhos de análise, optou-se por apreciar, estudar, organizar e analisar através de reflexões, com a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2009). De acordo com a autora, a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de investigação que, através de uma descrição objetiva e sistemática do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas. Tema é a unidade de significação que naturalmente emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria. Sendo assim a análise de conteúdo temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. (BARDIN, 2009).

Minayo (1999) aponta três finalidades para essa etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Bardin (2009) e Minayo (1999) apontam para a análise, três etapas:

a) pré-análise, operacionalizando e sistematizando as ideias iniciais de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento da pesquisa, retomando-se as hipóteses e os objetivos iniciais da pesquisa, reformulando-os frente ao material coletado, e na elaboração de indicadores e categorias que orientem a interpretação final;

b) a exploração do material, analisando o texto sistematicamente em função das categorias formadas anteriormente;

c) o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

Buscou-se identificar categorias no decorrer do desenvolvimento do Grupo Focal. As categorias se entrelaçaram de tal forma que se buscou projetar sobre este enlace dialogado, uma constante reflexão. As reflexões se embasaram nas palavras ditas, da história dos sujeitos, da descoberta do momento presente, buscando perceber a individualidade e o corpo coletivo no qual se constituiu o Grupo Focal, pois a necessidade de compreender,

inevitavelmente, também se entrelaça na própria história e percepções deste presente para o pesquisador. Esta análise, como salienta Barbour (2009) é indissociável da situação que está sendo compartilhada. O posicionamento na pesquisa não significou então uma neutralidade em relação ao pesquisado, mas uma ampliação radial do eixo central desta. Os conceitos antevistos, os princípios que regem a compreensão foram, neste raio, estabelecendo um movimento permanente de elaboração e reelaboração desta compreensão e construção de sentido. Este movimento possibilitou que o contexto dos diálogos concebidos nesta se mostrassem em sua integralidade, ancoradas nas proposições prévias, mas superando, ampliando, ressignificando a proposta deste autor.

Neste processo, a compreensão perpassa pela interação, como nos diz Fortuna (2001, p.65) “que nos enlaça em direção ao outro, e neste enlace – recordemos o étimo da palavra brincar, *vínculum* – constitui-nos como sujeitos”. Assim, no Grupo Focal, os participantes desenvolveram por meio de uma circulação dialogada, linhas que emanaram entrelaçadas sobre o assunto em foco. Esse tipo de análise favorece que brotem da discussão em grupo, formas de diálogo construídas e compartilhadas no coletivo, a respeito das questões propostas.

Sendo assim, analisaram-se as categorias emergentes no Grupo Focal consistindo em observar a sequência e entrelaçamento dos eixos dialógicos, convergindo à categoria final. Como objetivo, identificou-se a partir do que emerge das reflexões do Grupo Focal, uma compreensão da experiência de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana.

O processo de formação das categorias aconteceu orientado por Bardin (1977), após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras nos discursos dialogados dos participantes, vindo a constituírem-se em unidades de registro. Para, então, efetuar-se a categorização progressiva:

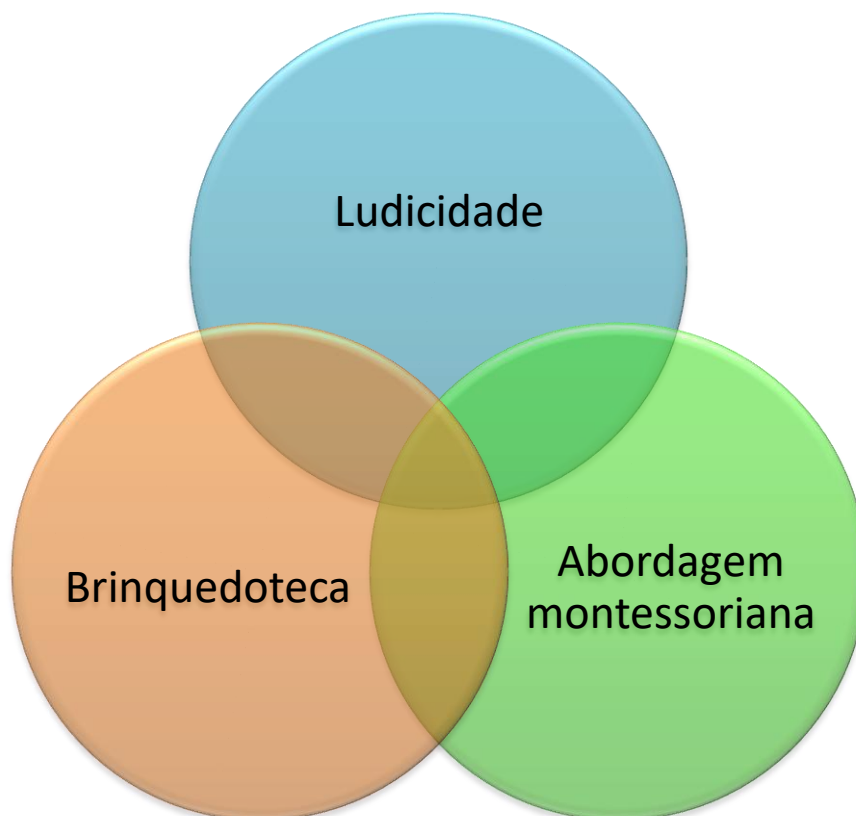
- **Categorias Iniciais:** As categorias iniciais configuram-se como as primeiras impressões acerca da realidade organizacional estudada. Resultaram do processo de codificação das entrevistas transcritas, perfazendo um total de vinte e uma categorias.
- **Categorias Intermediárias:** As primeiras categorias foram criadas e nomeadas em conformidade com os dados que as constituíram, infere-se aqui a subjetividade do pesquisador ao conceder a identificação das categorias. Após a apresentação e discussão das categorias iniciais, emergiram cinco categorias intermediárias. Tais categorias estão pautadas nas narrativas dos entrevistados, referencial teórico e observações.
- **Categoria Final:** As categorias iniciais e intermediárias apresentadas anteriormente amparam a construção da categoria final.

Tabela das categorias e subcategorias

Categorias Iniciais		Categorias Intermediárias	Categoria Final
I-	Ludicidade	A importância da ludicidade na formação humana.	I – A brinquedoteca como espaço de formação docente
II-	Brinquedoteca	Formação através da brinquedoteca.	
III-	Abordagem montessoriana	Influência da abordagem montessoriana na formação do professor.	

Fonte: a autora (2016)

Buscando uma coerência com a técnica de Grupo Focal, apresenta-se uma tabela de interconexão, trazendo uma referência ao entrelaçamento não-linear das categorias pesquisadas.

Tabela de Interconexão

Fonte: a autora (2016)

5. SUJEITOS DA PESQUISA: Que história é essa?

*Como um animal que sabe da floresta
Redescobrir o sal que está na própria pele*

A seguir, apresento as professoras participantes desse estudo, considerando que cada escolheu um Codinome³⁴ para representar-se nesta pesquisa. Esclarece-se que, no corpo do texto, a palavra no modo itálico trata-se da fala direta dos sujeitos pesquisados, retirados do texto de transcrição do Grupo Focal.

Lintsa é professora da Educação Infantil, com trinta e cinco anos de idade e doze anos de profissão. Escolheu este codinome porque sua avó veio da Alemanha para o Brasil no período da Segunda Guerra Mundial. Falava

³⁴ Nome usado para representar o sujeito, ocultando sua identidade civil.

pouco português e as palavras desta eram pronunciadas com sotaque. Assim sua avó, ao chamá-la quando pequena de “linda”, se tornou “lintsa” e pela representatividade que esta tem em sua história, a opção foi feita. Também tem origem italiana.

Carola também é professora da Educação Infantil, tem trinta e quatro anos de idade e dez anos de profissão. Sempre morou na cidade e seu codinome foi escolhido, referenciando sua história, em memória a seu pai, já falecido.

Ontem minha irmã postou uma foto do meu falecido pai e me deu saudade. Não vivi muitas coisas com ele. Ele era distante. Me deu saudades das poucas coisas que vivi. E das coisas que não vivi. Ela me disse que sempre que ele falava em mim, me chamava de Carola e enchia os olhos de lágrimas. Isso ficou em minha mente. Por isso escolhi este codinome.

Yaay Maag é professora dos Anos Iniciais. Tem quarenta e dois anos de idade e vinte e dois anos de profissão. Ao escolher seu codinome, relatou uma história de poucos anos atrás, uma experiência de estar na Universidade, no Senegal-África, e um grupo de estudantes lhe chamarem por este nome. Um brasileiro negro, que estava no grupo, traduziu como a “mãe grande”. Nascida na zona rural, em Maquine, no Litoral do Rio Grande do Sul, viveu sua infância em meio aos morros. Yaay Maag sempre cuidou da casa, dos irmãos, levava comida para o pai na roça, ajudava com o trato dos animais, *sempre fui meio que uma “mãe grande” mesmo.*

Nea Onnim é professora auxiliar de Educação Especial nos Anos Iniciais. Tem trinta e sete anos de idade e quatro anos de profissão. A escolha de seu codinome vem de uma experiência vivida na brinquedoteca, durante uma formação de professores, no início do ano letivo de 2016, onde foram oferecidos “Adinkras”, que são símbolos africanos. O *adinkra* escolhido por ela tem o nome de *Nea Onnim*, que significa: “Quem não sabe pode saber aprender”. Símbolo do conhecimento, educação ao longo da vida e a busca contínua dos saberes. *Isso fez eu lembrar de minha história. Eu sempre achei que tinha dificuldades para aprender e hoje, sei que nem eu, e nem ninguém fica sem aprender.*

Biluca é professora brinquedista, com quatro anos de profissão e vinte e três anos de idade. Fez a escolha de seu codinome devido ao nome de sua

tia avó, considerada pela família, uma pessoa à frente de seu tempo, com muita sabedoria. Envolvida em movimentos quilombolas, sua tia avó é referência para sua história, sendo Biluca, considerada pelos familiares, parecida com ela.

Abayomi³⁵ tem 48 anos, sendo professora há 22 anos, atendendo a Educação Infantil e Anos Iniciais como professora brincadista há 10 anos. O codinome foi escolhido porque significa “Encontro precioso”, sendo o nome de uma boneca da cultura africana feita de tiras rasgadas de tecido. Esta boneca e sua história compõem o acervo e formações de professores que ela realiza há alguns anos.

Sobre a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebeu-se que a história familiar assumiu importante papel na definição da escolha pela profissão para os participantes do estudo. A escolha do codinome também reflete a importância da construção do vínculo com a história pessoal, sendo esta, referida constantemente no decorrer dos diálogos no Grupo Focal.

Lintsa conta que seus avós tiveram 10 filhos e o vô, aquela que namorava, o vô já queria que casasse pra sair de casa por causa das despesas. Seguindo a tradição da família, minha mãe tem a 4ª série e casou. E meu pai, sempre muito machista, ela nunca voltou a estudar.

O irmão pode estudar, por incentivo da mãe e eu sempre tive incentivo da mãe e do pai para fazer magistério para que fosse pra mim uma opção de trabalho. Porque na visão dos pais, o estudo era para proporcionar a garantia de um trabalho. E como o meu irmão, que fez um curso técnico e já começou a trabalhar. Para eles era isso. Não tinha uma visão nada além. Eu me lembro até, depois, quando comecei a fazer a faculdade e minha mãe não via assim. Pra eles, aquele magistério já bastava.

Então finalizando o magistério, foi trabalhar na Educação Infantil de uma empresa. Ficou seis anos, conheceu seu parceiro e casou-se. *E eu trabalhei numa escolinha particular e aquilo foi muito sofrido pra mim. O marido conseguiu transferência. Eu voltei de lá e jurei que nunca mais ia ser*

³⁵ Já referida no escopo deste trabalho.

professora, de tanto rancor que fiquei daquela experiência minha. Por isso matriculou-se, juntamente com o marido, na graduação em Educação Física. Eu não queria mais trabalhar com criança pequena. E eu fiz Educação Física e vi que não era minha praia. Aquelas matérias. Aí eu troquei pra Pedagogia.

Depois disso, não conseguiu mais parar de estudar. Formou-se em Pedagogia em 2012 e duas especializações: em Artes Visuais e Supervisão Escolar. Hoje, com 35 anos, é professora de Educação Infantil há 12 anos. Continua casada, com um filho de nove anos, e no momento, no final da gestação de seu segundo filho.

Considerar as histórias de vida é trazer o sujeito como reconstrutor de seu itinerário, realizando uma reflexão quando relata, lembrando sua história e a partir disso vai adquirindo consciência de si, residindo na percepção, na conscientização de suas experiências, sejam elas consideradas memórias negativas ou positivas, possibilitando rever certos pontos de atuação enquanto professor (BUENO, 2002). Desse modo, o professor ao narrar sua história de vida, poderá utilizar essa autorreflexão para autoconhecimento e (re) planejamento de suas escolhas e ações, tendo em vista seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Segundo Catani e Bueno, (2000, p.168) ao "abordar a identidade implica, necessariamente, falar do eu, bem como das formas pelas quais o sujeito rememora suas experiências e entra em contato consigo mesmo". Destacam ainda, que as recordações mais significativas são aquelas que carregam significados adquiridos em sua vida prática, na maioria das vezes, nas relações de interações com os outros. Segundo a autora esses outros são: "referências imprescindíveis das nossas lembranças" (CATANI, 2000, p. 168). Em consonância, Nóvoa considera que a identidade do professor se apresenta como "um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão", portanto, é um processo longo e dinâmico, construído num processo complexo de troca entre seus pares (1992, p.16).

Carola relata que, em sua família, estudar sempre foi uma obrigação, mas *não era algo especial e importante, só obrigação mesmo*. Descobrir o que fazer com relação à escolha da formação foi um processo gradual:

Quando eu terminei o Ensino Médio, eu resolvi fazer computação, meio perdida. Fiz um ano e não gostei. Ai uma tia minha tinha feito magistério e disse que era muito bom. Tá. Para não ficar parada, não sei o que eu vou fazer na faculdade, então vou fazer esse tal de Magistério. [...] E eu gostei. Mas nunca tive uma ideia formada ou dizer: _ É isso que eu vou fazer. Eu fui indo. Fiz o Magistério e gostei. Depois fui fazer Pedagogia.

Fez o Estágio do Magistério com uma turma nos Anos Iniciais e gostou da *função e do ambiente*. E depois de terminar o Magistério conseguiu contrato na prefeitura para trabalhar na Educação Infantil. *Daí tudo muito novo.*

Então, coitado dos meus alunos. Trabalhava com Pré II e era folhinha todo dia. E se não desce uma folha pra eles era como se não tivesse feito nada. Era esse o sentimento que eu tinha. Se eu não desse uma tesoura, um papel, era como se eu não tivesse feito nada. Me sentia assim. Meio que inútil. E ali, coitadinhos.

Trabalhar na Educação Infantil era cuidar, alimentar, trocar fraldas com os pequenos e, com os maiores, trabalhinho e trabalhinho. *Realmente, pra mim, o divisor de águas foi quando tive o meu filho. Comecei a olhar a educação de outra maneira.* A inflexibilidade e a falta de olhar sobre as necessidades diferentes de cada criança passaram a chamar a atenção. *Comecei a não me satisfazer em fazer a mesma coisa todos os dias. Que eu precisava ter uma coisa diferente na minha sala de aula. Que eu precisava mudar.* Carola é professora de Educação Infantil há 10 anos.

Carola transitou entre as dimensões do eu e o outro em diversos momentos de sua vida. O espelhamento contínuo afastava e aproximava suas percepções sobre o ambiente escolar. Bueno (2002) afirma que “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (p.75). A maternidade mostrou-se um disparador para ampliar a percepção do universo infantil, sendo esta, o fator primordial para a busca de uma formação continuada. Assim, Nóvoa, na apresentação da obra *Vidas de Professores*, na qual comenta que hoje não é mais possível separar o “eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e ideais, e muito exigentes do ponto de vista do empenhamento e da relação humana” (1995, p. 9).

Yaay Maag relata que, mesmo trabalhando nas tarefas domésticas e auxiliando nos trabalhos do campo, ir à escola era considerado fundamental pela família:

A escola era longe. Tinha que ir a pé. A estrada era longa, assim, ela tava em construção. Levaram muitos anos pra fazer. E não tinha dia de chuva ou qualquer outra coisa. Sempre tinha que ir pra escola. Na minha família nunca se pensou: Hoje tá chovendo, vocês não vão pra escola. Tá frio, não vão pra escola. Eu nunca soube o que era, ah, hoje eu vou ficar em casa. Não tinha. Não se cogitava essa possibilidade. Então estudar era uma questão indiscutível. Quem tinha razão era o professor sempre. A minha família sempre acreditava que o professor era aquela visão respeitosa.

Ao finalizar o então Ensino Fundamental, teve que buscar outra cidade para seguir no Ensino Médio, e escolher uma formação, pois em sua cidade ainda não tinha:

Tive que ir para outra cidade. E aí era particular. Lembro que era um salário mínimo a mensalidade. E eu pagava isso e a minha mãe era costureira. E o pai pagava junto com a mãe. Todo o dinheiro que ele recebia era pra pagar a minha mensalidade. Eu não tinha dinheiro para pagar passagem. Então eu consegui um lugar para morar como dama de companhia de uma senhora. E as coisas vão dando certo porque você tem que estudar e você vai. Aí no segundo ano eu ganhei bolsa. Então as coisas se ajeitaram. Conspiração. Depois fiz Pedagogia.

Morar longe de casa foi um mergulho no universo do estudo. Foram três anos de aula, mais estágio e eu fiz um estágio numa *Escolinha Rural daquelas coisas que a gente sai e caminha, caminha, andando pela estrada para fazer piquenique*. Um tempo diferente da correria da cidade, nos nossos dias. *E a gente pegava o ônibus de linha para conhecer os limites do município. Aquelas coisas assim, boas. Então a gente fazia*. Trabalhava em lotérica, lojas, comércio em geral. Depois fez concurso. *Me formei muito cedo também. Em 91, eu acho. Aí eu comecei a trabalhar. Já tenho 23 anos de concurso*. Trabalhou na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, em Escola Pública e Particular. *Sou muito flexível*.

Yaay Maag, hoje, tem 42 anos. Atua em uma turma de primeiro ano dos Anos Iniciais, em Escola Pública há seis anos e ressalta o quanto sua escolha profissional envolve sua família a medida que:

quando você escolhe se desafiar, se desacomodar, fazer uma prática diferenciada do todo onde você se encontra, acaba sendo uma escolha de vida, que se entrelaça com a vida pessoal. Entra na vida, na casa. Meu marido me ajuda a fazer os materiais, meu filho se

envolve nas pesquisas. Também as crianças na escola. Está tudo interligado. Aprendemos e construímos juntos.

Um profissional que escolhe o desafio diário de se propor a desacomodação, buscando diferenciar-se em sua prática, transita no inseguro, na ausência de controle completo da ação da criança e dos resultados obtidos. Significa embasar-se no sentido de ser professor, no sentido do ensino e aprendizagem. Arroyo avalia que mais do que dominar conteúdos e técnicas de trabalho, mais do que adequar sua função social às novas situações educacionais e realidades sociais, é fundamental refletir sobre “o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres” (2000, p. 34)

Considerando essa reflexão de Arroyo, é essencial refletir sobre o sentido de ser professor, ser docente. Significa olhar-se a si para compreender-se melhor. Aqui, podemos completar essa análise com o pensamento deste mesmo autor de que a “procura de sentido passa por saber-se melhor (...). Saber tudo isso que somos” (2000, p. 34), como dizia Gonzaguinha (1981), “Coisa Mais Maior de Grande: Pessoa”.

Nea Onnim relata que a família veio da Zona Rural, mas criada na cidade, não contou com apoio e valorização da família para estudar. *Meus pais nunca deram importância para o estudo.* Em uma família de três irmãos, nenhum deles tem acima do 5º ano dos Anos Iniciais. *Meu pai sempre dizia: Podes estudar, já que teus irmãos não estudaram. Mas não uma coisa assim, de muito incentivo. Tipo: te vira. Se tu sabes fazer, faz.* O ideal de ser professora era algo muito distante de seus planos.

Entre trabalho no comércio e estudos, Nea Onnim engravida aos 16 anos, ao final do Ensino Médio. *Pode parar de estudar, disse o meu pai. Filha grávida na escola, não. Então eu parei.* Após o casamento e seu filho completar sete anos, decide retornar aos estudos e concluir o Ensino Médio. Logo em seguida, prestou concurso municipal para Auxiliar de Educação Especial e ingressou em escola.

Teve uma primeira experiência na Educação Infantil e, em seguida, assumiu o acompanhamento de uma criança com autismo nos Anos Iniciais.

Sem nenhuma experiência, comecei a estudar e fazer na prática, sempre observando e interagindo com as necessidades e desejos da criança. Não demorou para receber estímulos dos colegas para ingressar na Pedagogia. Um desafio estava posto, assim surgiu a oportunidade.

A professora me disse que eu tinha que fazer uma pedagogia. E eu, sem dinheiro, ficava difícil. Um belo dia a professora chegou dizendo que trouxe a mãe do meu autista e a partir daquele dia, eu ia começar a realizar atendimento particular para ele, em casa e assim, ela iria pagar a faculdade pra mim.

Mesmo assustada, aceitou o desafio e apoio, estando hoje, em vias de concluir sua graduação em Pedagogia, seguindo também, no atendimento domiciliar à criança com autismo. *Porque elas acreditaram no meu trabalho, porque estudei muito, hoje sou professora.* Exerce sua profissão há quatro anos. Arroyo (2000) afirma que:

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (p. 11).

Assim, seus registros anteriores e o envolvimento e reconhecimento pessoal e profissional no ambiente escolar trouxe para ela, um estímulo diferenciado do seu núcleo familiar, colaborando em suas escolhas. Desmistificar pré-conceitos com relação à Educação Especial perante a prática, também se mostrou um determinante para estas escolhas.

Quanto à Abayomi, o relato sobre sua escolha profissional nos conta que:

Tive uma avó que morreu com 103 anos, com 9 filhos. Meu pai foi o único que chegou na faculdade e fez pós. Então, meu avô era analfabeto. Ela não. A minha avó foi criada numa fazenda e como ela era filha de empregada, recebeu a alfabetização junto com a filha da Fazenda. Eu sou a única neta que hoje tem graduação e consegui fazer pós e mestrado. Quando eu terminei o mestrado eu me lembro que ela dizia para todo o mundo, em Quaraí, que eu era doutora e não adiantava explicar para ela. Ela dizia: _Minha neta é doutora. E eu dizia: Não, vó. Ainda falta uma etapa para ser doutora. Não é bem assim. Mas não importava.

Abayomi escolheu a sua formação, Educação Física, inicialmente movida por questões pessoais de saúde física, por orientação de seu pai. Na continuidade de sua formação, encontrou a Pedagogia:

E a minha linha de trabalho dentro da Educação Física era a saúde. Eu saí trabalhando com Clínicas Médicas para reabilitação de coluna. Fui conhecer a Pedagogia no pós, em Ciências do Movimento Humano e aí eu conheci esse monte de teóricos que vocês estudaram, a didática, essas coisas, pois eu não sabia dar aula.

No relato de Abayomi, percebemos, conforme Oliveira (2004):

[...] o processo singular de construção de uma professora que, mesmo não desejando a docência como escolha profissional, foi-se produzindo, atualizando registros passados, experimentando registros outros, configurando, assim, um outro sujeito. (p.16).

Da graduação à especialização foi um processo contínuo. Especialização em Ciências do Movimento Humano. Após, fez o mestrado defendendo o tema Brincar e Psicocinética no Desenvolvimento e Aprendizagem de crianças. *Hoje eu tenho quatro pós-graduações e, mesmo com limitações vinculadas à saúde, estou sempre pensando no que eu vou fazer o ano que vem porque eu aprendi que aprender é muito bom. É o que me mantém viva. É viciante.*

Sobre os desafios e percalços pessoais Arroyo (2000) ressalta que “a transgressão inovadora é a expressão de que os professores e as professoras não foram capturados (as) por uma visão legalista de seu ofício e de sua prática”, transpondo assim, o determinismo educacional e social (p.144).

Biluca nasceu em comunidade quilombola, em Morro Alto, distrito de Osório, RS, a valorização da educação foi um aspecto de influência direta em sua formação:

A minha avó era analfabeta. Teve 6 filhos. Mesmo sendo analfabeta teve 6 filhos graduados, sendo todos professores. E todos os seus netos graduados tanto na área da saúde como na área de educação. Alguns já pós-graduados, especialistas. Ela, para mim, é um grande marco. Como uma filha de escravos, analfabeta, consegui trazer toda essa vida? A gente veio de uma origem onde o professor é algo nobre, algo supremo, e eu me orgulho muito disso. A minha família tudo o que tem, tudo o que construiu, foi com muito trabalho. E este trabalho foi dentro da Educação. A educação foi o divisor de águas. Posso dizer assim: da miséria pra uma vida um pouco melhor, mas digna em sentido financeiro, e em sentido de pessoa, de gente.

Aos 16 anos, pensava em seguir a área da saúde, mas seu coração pulsou mais forte, na direção da Pedagogia e, com o apoio e orgulho da família, seguiu sua escolha. A escolha de sua formação estava feita. Então, graduou-se aos 21 anos. Biluca hoje, tem 23 anos, com especialização em

Supervisão Escolar e Curso de Professor Brinquedista, sendo professora há 4 anos.

Arroyo nos diz que:

Quando acompanho os vinte últimos anos de história do magistério, vejo mais do que luta por salários e carreira, estabilidade e condições de trabalho. Vejo a defesa e afirmação de um ofício que foi vulgarizado e precisa ser recuperado sem arrependermos do que fomos outrora, porque ainda o somos (ARROYO, 2002, p. 23).

O autor ressalta que muitos saberes foram excluídos pela industrialização, pelo avanço das máquinas, da tecnologia, da incorporação do saber operário e do seu controle. Contudo, para falar do magistério, usa o termo “ofício de mestre”, sugerindo que a categoria mantém e reproduz a herança de um saber específico.

Neste contexto, Oliveira (2004) relata que:

A intenção de revisitar o passado, através do trabalho da memória, permite ao professor um exercício de desconstrução das imagens instituídas socialmente com relação à docência, possibilitando, também, a construção de um outro imaginário, a instauração de um outro processo de subjetivação. (p.14).

A história de Biluca a acompanha, manifestando suas origens *na maneira de me vestir e contar histórias para as crianças*. Ainda em Oliveira (2004), ressaltando que “as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos”, sendo elemento constitutivo, pessoal e profissional. O acesso ao modo como cada pessoa “se forma, como a sua subjetividade é produzida, permite-nos conhecer a singularidade da sua história, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos” (p. 17).

5.1 CATEGORIA PRIMEIRA: ludicidade

Esta categoria propõe-se a analisar a presença de aspectos lúdicos na formação docente. De acordo com o Grupo Focal, o encontro com a ludicidade, na formação dos sujeitos, ocorreu de forma distinta aos participantes, sendo que apenas dois deles apontam ter sido ofertado em sua formação inicial o estudo da ludicidade. Os demais encontraram respaldo em formação continuada e pessoal, buscando embasar sua prática em atividades lúdicas. Fortuna (2011) refere Silva (1994) e seus estudos sobre os professores que são “apaixonados pelo magistério” e buscam a ludicidade em suas aulas:

[...] constatou que os sujeitos então investigados por ela davam “aula” como se brincassem. Ser professor para esses professores pareciam ser uma forma de, mesmo adultos e no trabalho, continuar brincando. O professor apaixonado concebe a formação como um movimento que comporta troca e transformação, sendo um processo interno e construtivo que envolve refletir sobre si mesmo e sobre as pessoas. Seu estilo de dar aula é pautado pelo uso da angústia e da dúvida e os conteúdos programáticos mesclam-se à atualidade e ao cotidiano. (FORTUNA, 2011, p. 305).

Lintsa aponta a necessidade, para o educador, de brincar em sua formação questionando que, *como pensar que esse é o trabalho da criança se não experimentamos o brincar*. Biluca ressalta que ao brincar, *eu me encontro com a criança que está em mim*. Abayomi relata que esta ludicidade presente em nós, desde a infância, manifesta-se *como encantamento para a criança e para o adulto*. Segundo Silva (1994, p.21, *apud* FORTUNA, 2011, p.306) transpõe esse mesmo raciocínio para o caso dos professores apaixonados, afirmando que a paixão de formar tem origem nas pulsões primitivas infantis; conforme a autora, ela “seria um apropriar-se do brincar criativo infantil, que vem irromper na arte formativa”.

Abayomi relata que *o brincar, para o educador, tem que ter teoria e prática. Seja na universidade ou em formação continuada o professor tem que desenvolver a teoria do brincar para poder compreender a importância do brincar da criança*. Yaay Maag coloca que o brincar é aprender, portanto não deveria estar separado em sala de aula. Abayomi conclui que o brincar *é uma pulsão. O brincar tem que ser ensinado culturalmente, com ressalvas da palavra ensinar*. Neste contexto, Fortuna (2011) ressalta que o professor que brinca, que ensina brincando, brinca com a própria brincadeira.

Ele, ao mesmo tempo em que brinca, tem uma consciência lúdica, isto é, uma consciência que, sem ser inata, constrói-se ao longo da formação profissional e existencial do professor e expressa, através de atitudes e de conhecimento, a valorização do brincar na vida, identificando-o como afirmação da vida e através da qual se compromete com o brincar; essa consciência, que se expressa através de uma posição ativa, lúcida e crítica em relação ao brincar e à educação, envolve saber olhar, escutar, compreender, relacionar conhecimentos, dar sentido à experiência lúdica, enfim (FORTUNA, 2011, p.309).

A importância que a ludicidade assume na sala de aula, se apresenta como um ponto dicotômico entre os participantes. No relato de uma situação específica de sala de aula, onde a professora construiu um acordo com as

crianças que consistia em trazer brinquedos de casa para fazer uso após o término das atividades conteudistas gerou ampla discussão: Yaay Maag e Nea Onnim dialogando sobre a função do brincar com o objetivo primordial do brincar espontâneo sendo preservado ou utilizado como compensações ou controle da ação da criança (se a criança fizer toda a tarefa, pode brincar; se não se comportar, não poderá brincar). Fortuna (2011) compara a aula lúdica a uma festa. Na qualidade de um acontecimento coletivo, por meio do qual um amplo repertório simbólico é compartilhado, a festa possui um forte poder agregador, reforçado pela intenção de festejar que une os participantes.

Expectativa e tensão percorrem-na de ponta a ponta, configurando-a como uma experiência-limite somente suportável devido ao regime de exceção que a caracteriza - regime esse que a torna ainda mais esperada. Como modo, lugar e ocasião para a experiência tanto do novo quanto da tradição, do sagrado e do profano, do íntimo e do público, do solene e do prosaico, da sobriedade e da irreverência, a festa representa a condensação de uma experiência social ímpar. (FORTUNA, 2011, p.310).

Trata-se então, da percepção do espaço conceitual que a ludicidade ocupa em sala de aula. O conceito de ludicidade presente na aula, como eixo central na relação pedagógica somente pode ser considerado como uma “festa”, porque (FORTUNA, 2011) relaciona esta com a ideia de encontro, onde os movimentos lúdicos incorporam as formas e as figuras do estar junto e torna possível a representação de uma existência inteira, sendo uma representação da realidade da vida humana.

Sobre a ludicidade, Abayomi relata que somente ao cair *na realidade de sala de aula* precisou *entender a palavra “pedagógico”*. Por sua formação ser na Educação Física, considerava-se pouco preparada com relação às didáticas e buscando a formação continuada em especializações teve uma grande oportunidade de *conhecer uma professora, mestre sobre a ludicidade, através de uma outra professora, amiga em comum. Ela disse-me que eu e a Prof^a. Tânia tínhamos muito em comum no que dizia respeito ao brincar. Abayomi passou a realizar cursos e mini aulas na graduação.*

Tânia realizava, indoor, com a brinquedoteca e eu realizava no pátio e ao ar livre através da Psicomotricidade Relacional e da Psicocinética, de forma ampla. Foi somente nesta época que a ludicidade tornou-se objeto de estudo para mim.

Após 20 anos envolvida em atuação e pesquisas lúdicas, Abayomi considera que, quanto à ludicidade:

[...] meu processo de formação enquanto professor está somente no início, pois a cada dia aprendo algo novo que me instiga a novos estudos. O lugar da ludicidade na formação de professores é ainda, apesar de tantas formações que já realizamos na brinquedoteca, e de outras tantas que já participei como ministrante e como estudante: um lugar inóspito. Um lugar que poucos conhecem e não da forma que deveriam.

Fortuna (2008) ressalta que “a diversidade é apanágio da brincadeira”. A participante reconhece que o universo lúdico deve ser experienciado por todos, pois a eles é pertencente.

O mundo dos brinquedos e da brincadeira é mágico, nele cabendo todas as idades, estados de espírito, tendências, necessidades, habilidades e competências físicas, sócio afetivas e cognitivas, não porque exista um brinquedo sob medida para cada um, mas porque a brincadeira transforma cada brinquedo em brinquedo de todos. A brincadeira apoia-se no diálogo entre os estilos de vida. Não busca a homogeneidade, esta quimera frustrante; ao contrário, baseia-se em uma comunicação entre pessoas, grupos e culturas que podem se influenciar mutuamente, rompendo o paroquialismo e garantindo a polivalência – cultural, cognitiva, comportamental. (FORTUNA, 2008, p. 468-9).

Lintsa elucida que na graduação de Pedagogia se conversa muito sobre ter práticas significativas, mas o lúdico era apenas citado com a proposta de *joguinhos de sucata* em algumas disciplinas, sem aprofundamento. E diz:

[...] fico me perguntando, como é que um professor pode não ter experiências significativas com o brincar? De não ter brincado na formação? Como pensar que esse é o trabalho da criança se não experimentamos o brincar? O adulto tem medo, tem receio de experimentar. Posso dizer que também tinha medo. Após teorias na formação, magistério e faculdade, e o constante pedido de práticas significativas, o brincar científico e refletido (momento em que o professor pensa sobre o brincar e observa o brincar) foi ofertado somente na prática como professora concursada.

Já para Carola, o refletir sobre a ludicidade, a *minha relação com brincar somente foi aparecer de uma forma mais clara para mim, depois que eu voltei da licença maternidade*. Estabelece uma relação dos aspectos lúdicos na graduação e seu processo de reconhecimento:

As pessoas acham, desde a época minha faculdade, que o brincar é só dar uma boneca com carrinho para criança, mas eu descobri que

you can give the world to a child through a toy. She can discover the world by playing.

Para Biluca, a perspectiva sobre o lúdico, na graduação, foi diferente. A sua graduação foi realizada na modalidade semipresencial, com um encontro semanal mediado por uma tutora. Biluca ressalta que *tem uma palavra, tem algo dentro de mim que eu não sei explicar, mas vem sempre comigo, que é o olhar. Eu lembro muito lá na graduação: a minha tutora falando sobre o olhar, depois de chegar de um curso de brinquedista. Esse olhar que a gente tem que ter sobre a criança.* Relata que sua tutora buscava aprofundar os estudos sobre ludicidade, apresentando e provocando reflexões e práticas sobre.

Refletindo ainda, sobre a ludicidade, Abayomi ressalta que, *na minha forma de ser professor da infância, a cultura infantil é nossa base. É a partir dela que minha prática acontece.* Enfatiza:

The conception of childhood, necessarily and essentially, is permeated by the phenomenon of playing, for without it, human development and infant education are decharacterized and dearticulated. Or rather, the theory of playing is necessary to understand any conception or concept of and in childhood.

Biluca aponta que *o brincar é coisa séria. O brincar é aprendizagem. Só que a sociedade não reconhece isso. O brincar não é levado a sério. Falam que a criança está só brincando.* Lintsa reforça dizendo que o brincar é sério para criança e nem sempre valorizado pelo adulto. Biluca conclui que *quando isso for reconhecido pelo adulto e pelo professor, que é brincando que a criança aprende, essa dicotomia desaparecerá.* Neste contexto, Fortuna (2008) aponta que:

A brincadeira é uma atividade paradoxal: a um só tempo conservadora e transformadora, assim como reforça relações, concepções de mundo, modos de conhecer e viver, também os cria e recria. Vem daí seu potencial revolucionário, mesmo quando se tenta confiná-la, ordená-la, dominá-la. Rebelde, ela resiste à didatização, mostrando-se tanto mais encantadora e encantada quanto mais livre e espontânea. Porque o ato de brincar é múltiplo e não único, supondo tempos diversos e propondo estados e movimentos em direção à experiência da introspecção e do isolamento e da extroversão e da cooperação, favorece a emergência das diferenças, das quais se beneficia, diversificando-se continuamente e adaptando-se às necessidades específicas e momentâneas dos jogadores. As tentativas de definir com demasiado rigor, ludicidade, brincadeira, jogo e brinquedo esbarram em sua polissemia de aspecto cambiante e fugidio, como se furta-cor, demonstrando que a complexidade e a extrema vitalidade do ato de brincar/jogar se estendem também ao

seu campo conceitual, insubordinado à padronização linguística. (FORTUNA, 2008, p.467)

Para Biluca, refletindo sobre quando a ludicidade surgiu em sua vida descreve que:

Quando eu entrei na graduação da pedagogia comecei a trabalhar como estagiária, numa escola. E foi ali que eu observei. Eu tinha 17 anos. O propósito dentro de mim, de que para ser adulta, uma boa profissional, uma boa educadora, ser séria, não poderia significar parar de brincar e deixar de ser quem você é, perdendo sua essência de criança [...] o brincar nunca saiu de dentro de mim porque quando eu estou entre as crianças ou mesmo quando estou entre adultos esse brincar, essa criança está sempre presente. Isso se manifesta no brilho do olhar, na vontade de aprender, de perguntar, o que mais, o que mais? O que dá pra fazer com isso? Isso não pode deixar morrer. Esse é o meu brincar. Quando a gente constrói um brinquedo, prepara um material, meu primeiro interesse é o brincar. Ele é o motivador. [...] O meu propósito como educadora e como mediadora do brincar é não deixar a minha criança morrer, essa minha vontade de brincar e aprender. O brincar não morreu naquela menina e continua bem vivo dentro de mim.

Assim, sobre a ludicidade enquanto instrumento de conservação, reprodução e transformação cultural, Abayomi afirma que:

O brincar, para o educador, tem que ter teoria e prática. Seja na universidade ou em formação continuada o professor tem que desenvolver a teoria do brincar para poder compreender a importância do brincar da criança. Prática e observação. No momento que a prática do professor tiver como base as teorias do brincar as coisas vão começar a mudar. [...] O brincar como teoria, ainda não é obrigatório na universidade. Isso diz muito sobre a importância do brincar para a formação do professor, na concepção acadêmica. Enquanto o brincar não for levado a sério pela Ciência da Educação nós sempre teremos dificuldades de fazer o brincar ser levado a sério nas escolas.

Sob outro aspecto, discutiu-se sobre os objetivos da ludicidade. Nea Onnin relata que uma professora de 2º ano dos Anos Iniciais definiu que as crianças podem levar brinquedos todos os dias. *Quando terminam a atividade do quadro, podem brincar.*

Muitas professoras acham um absurdo porque não deve, não tem mais que levar brinquedos no segundo ano. As crianças que não fazem nada, hoje, fazem todas as tarefas porque na hora que é sério, é sério e depois elas vão poder brincar.

Yaay Maag considera assim o brincar tem objetivo: *torna-se uma questão de compensação. Fazer isso para ter aquilo. Tenho receio disso.* Lintsa reforçou o argumento colocando que *se o brincar é aprender, um*

momento de aprendizagem e de brincadeira deveriam estar juntos. O significativo é o brincar estar junto com o aprender. Yaay Maag conclui que o brincar é um fim em si mesmo. Copiar do quadro para depois brincar, me deixa incomodada. É a cultura da corrupção.

Então, Nea Onnin relata que *muitas crianças são agitadas, vieram de outras escolas, outras com estruturas familiares carentes e poder trazer o brinquedo ajudou muito nas relações de vínculo com espaço. Deixou eles mais calmos.* Yaay Maag declara que *o brincar não é recurso de domesticação da criança. Esse não pode ser o objetivo: acalmá-los.* Nea Onnim finaliza as argumentações colocando que:

É assim, mas depois que eles estão brincando a professora senta e pergunta, por exemplo: Você está brincando de boneca. Como é que se escreve boneca? Ela aproveita o brincar para associar ao conteúdo. Há uma troca. Mas aqui na brinquedoteca não é assim. Passei a me questionar sobre isso.

Esta discussão ressalta o quanto a concepção de infância e o lugar que a ludicidade ocupa, na sociedade, deve ser

O conteúdo, para Yaay Maag, deve estar inserido no ambiente, nos materiais disponíveis na sala e a ludicidade está *na relação, no movimento entre professor-criança-ambiente.* Esta festa, esta dança, acontece porque o educador é responsável pela preparação deste espaço que permite a autonomia e a relação lúdica com o conhecimento, de forma real. Abayomi ressalta que, para a criança, *esse brincar é real.* Fortuna (2011) trata que neste universo lúdico, pertencem sempre coisas reais, aparentemente materializados na ação ou na subjetividade, que “provem da alma humana”. (p. 310).

Montessori (s.d) coloca que ao se relacionar com o conhecimento através de objetos concretos, que a criança possa brincar, esta relação provoca a imaginação da criança. Mario Montessori Jr. (s.d.), neto de Maria Montessori, explicita:

A visão imaginativa é totalmente diferente da mera percepção de um objeto, porque não tem limites. A imaginação pode viajar através do tempo; podemos regredir até outras épocas, e ter a imagem da terra e das criaturas que então a habitavam. A criança só terá compreendido o mundo quando for capaz de imaginá-lo em sua mente, indo mais além do nível do simples entendimento (...). Nosso

objetivo, portanto, não é apenas o de fazer a criança entender, e muito menos forçá-la a memorizar; mas tocá-la profundamente ao motivar sua imaginação. (MONTESSORI JR., s.d., p.108).

Assim, motivar, oportunizar o desenvolvimento e manifestação da imaginação da criança e do professor é tarefa de caráter lúdico constitutivo da ação pedagógica do professor sobre o ambiente educacional. Planejar e construir espaços educacionais como sala de aula que contempla a ludicidade está para além de disponibilizar jogos e brinquedos em um canto da sala. Consiste em uma postura do educador frente ao desenvolvimento infantil e a cultura lúdica. Trata-se de uma escolha político-pedagógica manifesta na organização do espaço físico de sala de aula e, soberanamente, na relação político-pedagógica entre professor e aluno.

5.2 CATEGORIA SEGUNDA: brinquedoteca

Esta categoria propõe-se a analisar as contribuições da brinquedoteca na formação docente. Devido à brinquedoteca pesquisada se estruturar, também, através da abordagem montessoriana, as influências destas dialogam frequentemente através das falas dos sujeitos da pesquisa. Portanto, as categorias dois e três, seguem se entrelaçando, mas de tal forma que a fragmentação aqui, se torna irrelevante, considerando a manutenção destas apenas para fins de organização da análise.

As participantes da pesquisa apresentam diversificadas experiências e percepções no que tange aos primeiros contatos com brinquedotecas. Apenas dois dos sujeitos tinham tido contato anterior à brinquedotecas: uma professora brinquedista, que cita a presença de uma brinquedoteca em sua formação continuada de forma positiva e outra, professora de educação infantil, que cita um contato superficial, na sua formação inicial, com uma brinquedoteca, de forma negativa. No mais, os outros participantes conheceram uma brinquedoteca através desta, na qual a pesquisa acontece.

Abayomi nos relata seu trajeto:

Brincar pra mim estava relacionado à psicomotricidade vinculado ao movimento amplo porque o movimento amplo da criança é o brincar e eu só conhecia por esse lado. E aí eu tava dando cursos e fazendo

substituições em disciplinas da graduação na UFRGS, vinculada à Educação Física. [...] E eu não sabia o que era brinquedoteca e foi ali que eu conheci o termo, com a Profª. Tânia Fortuna. E brinquedista, pra mim, era uma coisa de outro mundo. Aquele nome me soava esquisito: brinquedista. Pra mim o brincar não estava relacionado ao brinquedo e sim, com o corpo da criança porque eu brincava com ele. O brincar, para mim, era um movimento. Como eu fiz o curso de Psicomotricidade Relacional com o Negrini, eu aprendi a usar situações, criar instrumentos para brincar, com o corpo. Então eram pneus, madeira para andar de 3, pé de lata, criava diferentes, o que não deixavam de ser brinquedos, mas para brincar com corpo. [...]. Aí eu fui conhecer a Tânia e conhecer a brinquedoteca e achei o máximo, porque eu não conhecia uma brinquedoteca. Achei tudo fantástico. Entrei no mestrado e lá dentro é que eu fui entender, estudando o brincar, o que era o brinquedista. [...]. Foi no mestrado que eu construí essa concepção de brinquedista como trazer a criança do adulto para brincar com uma criança. Não uma coisa somente a técnica.

Assim, Abayomi realizou uma formação de brinquedista nesta e foi convidada a realizar um trabalho em parceria com a professora Tânia Fortuna:

Minhas primeiras percepções ao conhecer a brinquedoteca da Educação UFRGS foram as melhores, entretanto não havia contato com crianças naquela brinquedoteca. Então acabei tendo, como primeira prática com crianças, através da implantação da brinquedoteca numa escola municipal, motivada pela ação do curso de brinquedista da UFRGS.

O contato inicial desta forma lúdica e científica tornou-se um marco em sua compreensão no que tange a brinquedotecas. Neste contexto, Fortuna (2003) aponta sobre a importância do desenvolvimento profissional como um “processo vivencial não puramente individual, mas um processo em contexto”. (FORTUNA, 2003, p. 13).

Lintsa nos conta que conheceu a brinquedoteca da sua faculdade porque a gente tinha algumas cadeiras aonde a gente ia visitar e eram prateleiras enormes, cheia de jogos, empilhados, que dava até medo de pegar. Esse foi o modelo que o curso de pedagogia lhe apresentou. Como um laboratório desorganizado para o adulto. O espaço raramente atendia crianças, os objetos não estavam ao alcance deles, quando fossem atendidos. Anos depois, fez o curso de brinquedista na brinquedoteca municipal.

Carola descreve que fez o Curso de Brinquedista e que:

Eu me lembro que eu já tava grávida e não sabia e eu pensava: isso aqui é muito legal, mas na nossa realidade não dá. Eu lembro que a gente fez uma atividade no grupo e não é que eu não curto, mas eu

tenho as minhas dificuldades, não tô acostumada, a gente vem em gavetinhas. E fizeram uma dinâmica de grupo e eu me lembro que a colega começou a chorar porque ela tentando engravidar um tempão e não conseguia e eu também tava tentando, mas eu já estava e não sabia. Minha colega começou a chorar e eu também enchi os olhos d'água. Mexeu comigo. E só tempo depois, comecei a entender. Eu já tinha feito o curso de brinquedista e eu achei legal. Mas eu achei aquilo impossível de acontecer numa sala de aula. Numa sala, você divide com outro professor, em outro Turno, então é diferente. Seria muito difícil e também não receberemos recursos pra comprar brinquedos e materiais.

Biluca refere que, na graduação, quando sua tutora chegou lá *com aquele olhar diferente*, disse que tinha feito um Curso de brinquedista. *Eu lembro do olhar dela brilhando muito. Aquele olhar de criança que brilha, que pula, que pulsa.* Biluca descreve que, ao iniciar em um novo trabalho, percebeu que:

O ambiente me chamou a atenção. Tinha estantes baixas. E pensei que as crianças podem brincar aqui. Eles podem mexer aqui. Tem brinquedos separados. Eles tinham acesso. Foi esse olhar. Eles começaram a mostrar o que eu precisava ver e este era o mesmo olhar. Lá na graduação, ouvindo minha tutora, pulsando este olhar de criança, então eu pensei: Eu vou fazer um curso de brinquedista. Esperei o próximo ano e quando abriu a inscrição, vamos lá. E foi aí que tudo começou. Dentro da brinquedoteca, eu percebi que ser professor também é um olhar para o outro, mas em primeiro lugar, um olhar pra ti mesmo. Você não consegue ser mediador sem se ver. A tua postura de professor: buscar.

Para Nea Onnim, seu primeiro contato foi com a brinquedoteca municipal. *Aquilo pra mim foi tudo muito novo, como se tivesse em outro planeta. Eles brincavam, guardavam, tudo muito organizado. Até então não conhecia brinquedoteca.* Relata que foi trabalhar como auxiliar de Educação Especial, em uma escola, turma de primeiro ano dos Anos Iniciais e preocupou-se com as crianças, que se sentavam enfileiradas, uma atrás das outras. Assim, tomou a iniciativa de levar proposições à professora titular, *a partir do observado na brinquedoteca, e ela relutava muito e eu pensei em como fazer pra mostrar pra ela que o brincar é importante, ainda mais pra criança do primeiro ano?* Decidiu então falar sobre o espaço físico da sala, sobre transformar a sala em um ambiente lúdico. Encontrou uma estante que ia ser descartada e sugeriu: *Vamos pegar a estante? A professora disse: _ Mas ela está tão feia. E eu falei: _ Não tem problema, eu pinto pra ti.*

Nea Onnim aponta que foi assim que começou. *Colocamos um brinquedo, dois, começamos a confeccionar jogos e a professora foi ficando*

empolgada por que isso trouxe um benefício enorme para as crianças. A turma se transformou.

Abayomi contribui ressaltando que esse estímulo foi fundamental para a professora. *Depois disso, ela buscou o curso de brinquedista, e vem sempre com sua turma aqui, e pergunta, pergunta e buscou trocas com professores, e mudou muito.*

Nea Onnin complementa que a professora passou a entender que:

[...] não tem sentido ficar somente sentado escrevendo. Agora ela tem muitas estantes e muitos brinquedos. Chegou a publicar um artigo sobre o brincar, separou as estantes por áreas. E agora ela confecciona muito jogos. Abayomi foi visitá-la, apoiar e dar sugestões. Isso foi fundamental. Cada vez mais eu me dava conta que o brincar é o ponto de partida do aprendizado da criança. É assim que a criança consegue descobrir. E muitas vezes, o professor também.

Abayomi considera que a *prática do brincar deve ser observada pelo professor, e que os ambientes educacionais devem ser preparados para tal.*

Posiciona-se ao defender:

[...] a criança aprende brincando, mas para isso eu, enquanto mediadora, sou responsável pelos instrumentos, objetos dessa aprendizagem. A construção dessas ferramentas (objetos de aprendizagem) é minha e para isso, existe uma demanda teórica e prática a se desenvolver para que realmente esses instrumentos que provocarão a construção de conhecimento estejam prontos para este fim.

Carola reafirma que os espaços educacionais poderiam ser organizados para encantar as crianças e não, contê-las:

E a escola trabalha por conter a criança no espaço. É muito triste. Às vezes contém inclusive, através de força física. No colo ou em cadeira. A criança não pode ficar de pé, nem se movimentar na sala, sendo que o adulto esquece que o convite para a curiosidade convida também o desejo de ficar e a contenção não é necessária assim. [...] Aquieta teu corpo. Esquece que ele existe. Estuda. E aí a criança fica agressiva, morde, grita e ela é taxada de criança ruim.

No que diz respeito à organização da brinquedoteca, Abayomi descreve a brinquedoteca:

Pois que aqui, construímos algo que se nutre em diferentes metodologias, mas todas voltadas para o sensorial e para o descentramento do professor. As crianças neste espaço reconhecem-se enquanto indivíduos independentes e com autonomia de pensamento e alteridade. Além de reconhecer-se, as mesmas reconhecem que o Espaço lhes oferece esse reconhecimento. Esse modelo, esse formato, existe aqui desta forma porque tem uma teoria

que embasa este formato. Foi uma escolha metodológica. Aprendi com Jean Le Boulch que o corpo pede uma comunicação com o meio, através de sua interação, depois aprendi com André Lapiere que a manifestação, a partir dessa interação chamamos de pulsão criativa, mais tarde aprendi com Maria Montessori que o meio preparado equilibra a infância e que mãos ativas são instrumentos da inteligência. É a metodologia montessoriana, que agora se comprova com a neurociência.

Lintsa retoma que por isso, para ela, o brincar surgiu com os professores de Educação Física e, na Pedagogia, *alguma teoria. Mas como aplicar a teoria enquanto prática lúdica, descobri nesse processo com Montessori, principalmente aqui, na brinquedoteca.* Abayomi responde que isso acontece porque na brinquedoteca a metodologia é voltada para a *aprendizagem sensorial e para o descentramento do professor.* Lintsa complementa:

Os materiais construídos pensados para as crianças, as áreas de aprendizagem, são pensadas cientificamente, com um propósito, que sempre incluem a possibilidade do brincar aprendendo. No meu fazer pedagógico isso não existia, muito menos um material que falasse com a criança, que eu pudesse observar a criança utilizando, observar seu entendimento, seu raciocínio sem interrompê-la.

Montessori Jr. (s.d) ressalta que, se Maria Montessori entendia a educação como o “meio” do qual a criança desenvolve sua personalidade, sendo este meio preparado para ela até que, adquira “maturidade e independência, projetou então, os materiais visando auxiliar as crianças a atingirem este objetivo. Esta “função fundamental” do material Montessori tem sido geralmente esquecida quando se faz qualquer comparação entre salas montessorianas e outras salas, pois não pode ser observado “superficialmente”.

O material Montessori é apenas um dos vários instrumentos pelos quais os princípios Montessori podem ser expressos [...] serve a dois objetivos principais. Por um lado, favorece o desenvolvimento interno da criança: especificamente, a preparação que deve preceder a estruturação de cada função do ego [...] percepção, pensamento, linguagem, compreensão dos objetos, coordenação dos movimentos, e processos de aprendizagem em geral. Por outro lado, ele ajuda a criança a adquirir novas perspectivas na sua exploração do mundo objetivo. [...] Ele desafia a inteligência da criança, a qual mostra-se intrigada, e depois, completamente absorvida. (MONTESSORI JR., s.d., p.39).

Sobre a observação e autonomia, Lintsa esclarece que, nesta experiência, pode entender *o sentido de observar, observar a minha postura como educadora, e assim, com este distanciamento, poder observar às crianças.*

Biluca afirma que, para ela, *a questão toda gira em torno de valorizar as habilidades. De ter atividades diferentes, em espaços e formas diferentes, para cada um fazer as coisas no seu tempo e de acordo com a sua necessidade e desejo.* Esclarece que, em seu ponto de vista, *o ambiente tem que ser educador. O ambiente é um facilitador.*

Lintsa considera então que, ao estabelecer um paralelo com a brinquedoteca e a escola, reflete que se a criança puder exercer a autonomia na sala de aula, realizar escolhas, *a escola passa a ser não obrigação, mas um lugar de prazer.* Com a ressignificação dos espaços em sala de aula, *o ambiente é ofertado a ele, como aqui na brinquedoteca.*

Biluca considera que *para a Liberdade acontecer e a autonomia ter sua vez, existissem os combinados.* Para garantir esta liberdade é como pensar sobre o *respeito na sociedade.* *Respeito ao espaço, aos brinquedos e ao outro, começando comigo, que posso escolher e sou respeitado. Não é somente dar uma bola ou uma corda ou virar um cesto de brinquedos no tapete.*

Refletindo sobre o conceito de liberdade e autonomia:

À ideia de liberdade se articula a e autonomia, que significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes. [...] A liberdade e a autonomia são algo que se experimenta em relação, no convívio com outras pessoas. (RIOS, 2010, p. 123-4)

Lintsa refere que:

Eu precisei entender que se eu possuo interesses e vontades meus alunos também. Como o professor entende a autonomia da criança se ele não dá a ela poder de escolha? Como querer "sujeitos críticos" "autônomos", como é comum nos escritos de Projetos Pedagógicos das escolas, se o professor impõe sempre a sua escolha, segue rotinas sem sentido? É uma contradição.

Através do relato de sua história de vida, percepções e reflexões memoriais, o investigado, Oliveira (2004):

[...] põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, “as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano” (p.17-8).

Abayomi traça um paralelo entre a relação conteudista e a possibilidade de movimentos de escolha na escola colocando que sabe da obrigatoriedade do ensino dos conteúdos e da necessidade de se trabalhar no papel, no caderno e sugere que, *para que o educador de conta*, e que o tempo e forma de aprender da criança seja respeitado, *a ideia de que você pode explorar o brinquedo, no tridimensional e depois desenvolver o conceito que deve ser aprendido no bidimensional é uma possibilidade que nem todos os professores ainda descobriram.*

Yaay Maag contextualiza trazendo que *este é o trabalho da criança*. Abayomi dá seguimento ao argumento colocando que *a questão do trabalho e a questão do brincar depende muito da relação cultural que a pessoa tem com a palavra trabalho.*

Aqui, convidamos a criança a trabalhar com o material e ela reconhece o brincar neste porque na brinquedoteca ela brinca trabalhando com brinquedo ou trabalha brincando com brinquedo. Aqui o brincar é o trabalho da criança, como Freud e Montessori já dizia.

Yaay Maag conclui assim que *o bom disso é que ela vai ter acesso que o trabalho pode ser prazeroso. Você se constrói como homem, pensando dessa forma: que o teu trabalho pode ser prazeroso. E aprender também.* Rios (2010) considera que:

Os limites e as possibilidades da liberdade definem-se efetivamente na consideração da alteridade. É nessa medida que se dá a articulação entre liberdade e responsabilidade. Somos responsáveis porque somos livres. E somos livres respondendo aos outros, que nos interpelam, nos desafiam e, mais ainda, nos significam com sua presença. (p.124)

O atendimento, na brinquedoteca e a referência aos “rituais de apresentação”³⁶ estiveram presentes nos diálogos do Grupo Focal. Lintsa relata que neste espaço, eles *escutam os combinados de uma pessoa tranquila, com a voz suave, sem proibições, são apenas combinados*. Ressalta que a palavra “não” fica fora da conversa. *Para que tudo flua e funcione, com clareza para a criança entender a organização do espaço e com carinho pra que ela perceba que aquele espaço foi pensado pra ela*. Sugere-se caminhar-se devagar porque o piso é liso e pode-se escorregar e *não porque não pode correr*. Lintsa dá seguimento à ideia colocando que ao fazer um Curso de Neuropsicologia do Brincar, ofertado na brinquedoteca, entendeu que o *sentido dos rituais em sala de aula é diferente da rotina. Eles encantam e trazem histórias com sentidos, com dedicação, buscando atenção e encantamento*. Conclui que a *calma que eu sinto na brinquedoteca é muito real. É um processo paciente e interno de cada um. Estou buscando. Ainda vou alcançar com a prática, pois sou muito agitada e passo isso para meus alunos*.

Yaay Maag complementa: *o Ritual tem um encantamento. Todo ritual acalma, centra, porque te convida para o momento presente. Com respeito ao outro, sendo oportunizado uma apreciação crítica. As crianças ficam atentas e você, como professor também*. Descreve que, como você constrói este ritual, os conceitos que você traz para ele, torna-se mais importante *como você está fazendo e o que você está querendo apresentar mesmo acaba sendo consequência*. Reafirma que o fundamental é o processo, *o foco é como fazer*. E refletindo sobre este como, Narvaes (2004) ressalta o professor que encontra recursos para:

[...] experiências de formação intelectual e um meio privilegiado para o desenvolvimento dos valores humanos como, por exemplo, a colaboração, o senso crítico e a tolerância corroboram para a “valorização e promoção à vida”. (p.274).

Yaay Maag relata nem sempre tem todas as certezas, porque *existe uma insegurança quando você se arrisca a fazer de forma diferente do que a maioria da escola que você está faz. Mas é neste inseguro que navego. Nem*

³⁶ Rituais estes, apresentados no Capítulo 2 desta pesquisa.

sempre tenho segurança e clareza de quem sou no meio disto. O Ritual é um fluxo que sigo, pensando nas crianças.

5.3 CATEGORIA TERCEIRA: abordagem montessoriana

Esta categoria será apresentada aqui, no entrelaçamento com as demais, buscando observar as contribuições da abordagem montessoriana na formação docente. Os contatos iniciais que as participantes tiveram com a abordagem montessoriana seguiram caminhos diferenciados. Os estudos sobre essa abordagem na rede pública aconteceram concomitantemente, num projeto de uma Escola de Educação Infantil do município e no processo de construção do Projeto da Brinquedoteca Municipal, devido aos sujeitos comuns envolvidos.

Sobre a abordagem Montessoriana, duas participantes tiveram contato anterior à experiência na brinquedoteca; duas participantes tiveram contato de forma concomitante: em projeto de suas escolas e na brinquedoteca, devido sujeitos envolvidos em ambos; e duas tiveram contato com a abordagem através da brinquedoteca.

Abayomi não teve acesso à Maria Montessori, em sua formação inicial. Após sua especialização, foi convidada a trabalhar com psicomotricidade, em uma Casa Escola Montessoriana. *Na faculdade era aquela coisa calistênica. Eu lá na frente e todo mundo fazendo o que eu fazia. Aprendi na psicomotricidade relacional a organizar um ambiente psicomotor e mediar. Mas foi nesta escola que encontrei esse descentralizamento do professor.*

Yaay Maag recorda de sua graduação, que considera ter sido excelente, mas com relação ao Sistema Montessoriano, conta que:

Ainda me lembro da professora com uma folhinha entregando meia folha de Montessori. E ela fez um comentário assim, desacreditada. Eu tenho uma memória muito visual então, eu lembro da sala e lembro da professora entregando a folha e do tamanho do texto somente por que era uma mulher. Como a gente só estuda homem na pedagogia nesse meio, mesmo desacreditada, aparecia Montessori porque era mulher. Mas ela não leu em voz alta. Não discutiu. Disso somente um comentário curto. Que ela não ia cobrar este conteúdo, mas ela tinha que dar. Então ela distribuiu aquela folhinha e isso passou. Foi só o que eu conhecia na faculdade, sobre Montessori.

Depois de 16 de profissão, ao assumir a vice direção de uma Escola de Educação Infantil, e às vezes *a gente gosta de um desafio para desacomodar. Para sair da zona de conforto.* A escola realizou parceria com um Projeto, em horário extracurricular, com uma professora montessoriana, que atenderia um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Foi organizado um espaço para esta atividade.

Foi quando eu vi o ambiente. Eu vi as crianças. Poderia pintar o quadro da cena que eu vi. Eu lembro, de estar do lado de fora da porta, e eu vi o movimento. Como as coisas aconteciam. Eu não me lembro dos objetos. Eu lembro do movimento. E aquilo me deixou, espantada! [...]. E aí me deixou muito incomodada. Fui estudar.

Sanches (2010) considera que:

O processo de formação que vem de fora do sujeito é a heteroformação; o processo de formação que é elaborado pelo próprio sujeito na interação com o mundo e os outros é a autoformação. A autoformação é a conscientização do caminhar para si e com o outro, num ato de partilha de significados consigo mesmo e com o grupo. O aprendente é um caminhante, que caminha consigo mesmo, mas também acompanhado. (p.113).

Lintsa recorda que, na graduação, tiveram trabalhos em grupo e cada um estudou um teórico da educação. Sobre Montessori lembra que foram apresentados como pontos negativos, o estímulo à individualidade, e positivo a altura do mobiliário. Anos depois, foi ter contato com o sistema através da Escola de Educação Infantil Municipal, onde aconteceu um projeto sobre Montessori e que desencadeou em sua busca de formação através da brinquedoteca. Ressalta que a influência do Método Montessoriano me proporcionou, *entre muitas coisas, a valorização dos materiais naturais, de madeira, metal, vidro, tecido e papel, materiais que a pele sinta, que faça parte da natureza, que a valorize, que não a agrida futuramente, materiais que despertem o trabalho desses "cientistas", as crianças.*

Carola conheceu a abordagem montessoriana através de uma *colega minha, na escola, que trabalhava de um jeito diferente.* E, retornando à fala de que teve o interesse despertado após a maternidade, resolveu:

[...] ir pegando um pouco de ideias com ela. Pedi algumas sugestões para diretora, que estava tentando nos fornecer uma abordagem montessoriana, que eu não acreditava até então. Mas fui aos pouquinhos, montando os espaços.

Carola conta que passou a pesquisar na internet e construir jogos e materiais. *Então, eu comecei a levar os jogos para sala. Tirei aquele monte de brinquedos repetidos, muitos quebrados, quebra-cabeças incompletos, aquela mistura de coisas e comecei a montar os espaços.* Relata que começou a trabalhar com pequenos grupos, onde um representante do grupo escolhia a atividade. Logo depois, conseguiu estantes baixas e disponibilizou os materiais para que eles pudessem escolher, em grupo ou individual.

E a turma foi ficando mais calma. E a direção começou a me dar parabéns e os colegas também porque eu tinha conseguido dominar a turma. E eles não sabiam que eu tinha, simplesmente, permitido que as crianças escolhessem. Mas mesmo assim, sem que eles entendessem direito o que eu fazia, eu tive reconhecimento do meu trabalho e respeito.

Carola relata que, enquanto as crianças jogavam, explorando os materiais, descobriu que podia observar e escrever o que estava vendo. E no momento da elaboração dos Pareceres Avaliativos, *descobri que era muito mais fácil, pois eu já sabia o que cada criança mostrava. Eu tinha aprendido a observar. Sabia do interesse, aptidões e aprendizado de cada criança.*

Costa (2001) aponta que, na metodologia montessoriana, o professor tem a prerrogativa de observar a criança, interferindo apenas quando solicitado por alguma orientação. Os castigos não existem e os elogios são discretamente emitidos. “Uma das funções primordiais do professor é a de estar atento, registrando os comportamentos de seus alunos, tendo cuidado com sua intervenção e comunicação”. Ressalta que o ensinar ocorre, em seu entendimento, de maneira indireta, ou seja, “nem usa imposição como faz a educação direta, nem tampouco deixa a criança na educação da permissividade”. (COSTA, 2001, p.309).

Montessori (s.d.) elucida que:

[...] devemos ter em mente: dar a liberdade à criança não é abandoná-la a si própria ou negligenciá-la. Nossa ajuda não deve tornar-se uma passiva indiferença às suas dificuldades. Ao invés disso, devemos acompanhar esse crescimento com uma vigilância prudente e afetuosa. (MONTESSORI, s.d. p. 37).

Lintsa nos conta que, ao ter contato com uma apresentação de material em Montessori, sentiu um *grande estranhamento*. Por exemplo, ao ver a

apresentação de um material de Sólidos Geométricos relata o quão ficou surpresa porque *nunca tinha visto desta forma, nomenclaturas que não conhecia.*

[...] depois que eu vi a apresentação, ficou parecendo tudo tão fácil. Isso mexe com a tua educação tradicional. Porque tu não teve esse tocar, esse sentir, esse experimentar quando seria importante e depois, aquilo tudo, só faz falta pra ti. Mas não é somente estudar, precisa ser vivido e pra mim foi difícil entender aquilo de imediato.

Lintsa relata que, após ter contato com a abordagem montessoriana, na brinquedoteca, descobriu como fazer isso na sala de aula. *As contribuições reais para as crianças. Eu tenho muito que aprender, mas sei que não sou mais a mesma. Quero mais.*

Com relação aos estudos em Montessori, Yaay Maag conta que durante a vice direção da escola, iniciou um projeto no turno inverso, em sua sala de aula de primeiro ano dos Anos Iniciais. Buscou muita formação, na cidade, na capital, em outros estados. Comprou livros escritos por Maria Montessori e buscou especialização. Até o momento, relata que trabalhava com a metodologia de Projetos:

[...] por que eu precisava de coisas motivadoras, pesquisa, projetos, movimento. Só que ele começava e terminava. Início, meio e fim. Morria muitas vezes. E quando eu descobri Montessori, ele não termina nunca. Ele só cresce. Sabe um raio? É bem assim no Montessori. Um raio. Ele tá aqui. Você deu conta disso. Você viu isso! E com a experiência e com a busca, o raio aumenta. Você vê mais porque é radial. E cada vez que aumenta, aumenta muito. E você não dá conta de ver o horizonte. Dá uma sensação de muita ignorância. Só que é bom!

Yaay Maag relata que, no início do projeto e, todo início de ano, quando começa uma nova turma, uma das situações que, para ela, mais difícil foi *abrir mão do controle e não ser mais, o centro da aprendizagem da criança.* Conta que sabia ser a responsável pela organização do espaço e dos materiais, mas mesmo assim era difícil *quebrar o padrão de “dar aulas”.*

Quando me dei por conta, assisti aquela dança na sala de aula. Uns trabalhando comigo, outros lendo, outros trabalhando com o material, com muita fluidez e assim, você abre mão do controle. E quando você abre a mão do controle você pode ver que o mundo é muito maior do que você vê. E você não acredita que a criança pode direcionar a sua aprendizagem, se você souber observar, para o que ela necessita. O que ela quer aprender e precisa, se o ambiente tiver estímulos e

estiver preparado para ela. Aprendemos a direcionar o aprendizado de uma forma única para todos, sem respeitar e contemplar a diversidade. O educador tem o controle e abrir mão dele, é estar num campo do inseguro. E é muito sofrido. E quando você convida a criança para a liberdade, nem sempre ela teve a experiência disso e às vezes, é difícil.

Montessori Jr. (s.d) coloca que: a educação montessoriana é uma “educação como ajuda à vida”. Yaay Maag descreve que a brinquedoteca, para ela, se entrelaça com a experiência vivida na Escola de Educação Infantil porque a professora que participava do projeto na escola, também participava da brinquedoteca, assim, Montessori passou a ser uma *linguagem em comum, ofertada através da brinquedoteca, ludicamente, para todo o município.*

Para Yaay Maag Montessori trouxe um significado para a educação

Não era somente instrumentalizar uma criança para ela conseguir isso ou aquilo, conseguir ler e passar de ano. Esse pensamento é tão retrógrado, pois é um recorte no ser humano, isso é um pedaço de um todo, é uma folha arrancada de uma árvore que vai morrer. Isso não serve. Então trouxe essa criança para mim. Essa criança fazendo parte de um universo. Trouxe essa sala de aula como uma pequena comunidade, onde tudo o que acontece numa grande comunidade acontece ali também.

Abayomi ressalta que, na brinquedoteca, Montessori tornou-se fundamental, pois convida ao preparo equilibrado do meio, trazendo organização e harmonia à criança. Yaay Maag complementa que, quando as crianças chegam ao ambiente, tanto em sala como na brinquedoteca, *aprendem com a minha apresentação e mediação, mas também aprendem uns com os outros.* Abayomi continua lembrando, neste contexto, os rituais são fundamentais neste meio.

Há pouco tempo encontrei explicações para o que a Montessori diz em seus livros: mergulhando na psicanálise freudiana para entender fenômenos como o jogo de borda e o desejo de andar sobre linhas, como um pulsar pela segurança e pelo limite que toda criança sempre buscou, pois faz parte da busca de seu equilíbrio psíquico.

No movimento das crianças no ambiente, Yaay Maag aponta que existe uma valorização da individualidade aonde as crianças vão se percebendo, *porque assim como cada um apura em sua especificidade, eles começam a se admirar. Se eu estou lendo e você não, não tem problema porque você tem outras capacidades.* A oferta diversificada dos materiais e autonomia na escolha do que vou trabalhar faz com que *as aptidões saltam, e*

eles conseguem ver isso uns nos outros. Relata que, na brinquedoteca as crianças têm liberdade pela ausência de currículo obrigatório, mas que na escola, *eu tenho que apresentar resultados com as crianças.*

O desenvolvimento integral da criança é negado pelo sistema escolar. Suas etapas, onde a criança se encontra, suas defasagens e conquistas. E eu estou dentro deste sistema. Eu pertencço a este sistema. E a classe montessoriana não pertence a este sistema. Muitas vezes, me sinto uma antígena ali dentro. No fim das contas, é o resultado que conta. E já conquistei muita coisa para poder trabalhar numa metodologia diferente. Mas eu também tenho respeito pelo formato da escola também. E dialogar com isso.

O Sistema Montessoriano, através da área de desenvolvimento humano denominada Educação Cósmica trabalha com a história do universo, do planeta e do homem. Lintsa relata que, através do Curso de Brinquedista e de estar com seus alunos na brinquedoteca *eu aprendi primeiro a me conhecer melhor, a valorizar minhas origens, minha história. É uma valorização pessoal. Fazendo isso eu entendi a importância de valorizar a história da criança, sua essência, suas vontades.*

Para Oliveira (2014), “a memória é, por excelência, o trabalho que organiza, busca, junta, rejunta, cola, desmonta, dando uma configuração às imagens que desenham novas subjetividades (p.16).

Biluca conta que a busca pela sua história sempre esteve presente em sua vida. *Visitando as casas, na comunidade, ouvindo histórias, conhecendo o engenho, buscando isso, fazendo a nossa árvore.* Yaay Maag comenta que a vivência de Biluca, na infância, deve ter contribuído em sua formação. *Tudo estava nesse processo de buscar suas origens, sua árvore genealógica.* Biluca concorda reforçando que existe um livro que conta a história do Quilombo de Morro Alto e que ela, *bem pequenina, um toquinho preto,* aparece em foto neste.

Esse encontro neste Grupo Focal, me fez lembrar muito isso. Essa conversa, onde a gente se apresentou e me fez voltar, novamente às nossas origens, com aquela provocação: vamos colocar um nome pra si. Que nome a gente vai escolher? Já mexeu em algo dentro de mim. A brinquedoteca me trouxe isso também. Essa questão de que tudo tem a sua origem, sua história. Me acordou pra isso com relação às crianças. Se que tudo tem uma origem, veio de algum lugar, precisamos conhecer, nós e as crianças. Nós somos seres históricos e as coisas são históricas.

Oliveira (2014) ressalta que:

A virtualidade colocada na produção de subjetividades potencializa as pesquisas que tem se ocupado com as histórias de vida profissional, através dos relatos autobiográficos, orais e escritos [...]. Essa construção de si próprio é um processo de formação, ou melhor, de auto formação. A instalação de dispositivos que possibilitam a rememoração e a reflexão sobre os acontecimentos que produziram “marcas”, que inscreveram registros, acaba dando passagem a outras criações. O sujeito, de posse do seu “material” existencial, tem a possibilidade de ler a sua própria situação e aquilo que se passa em torno dele. Esse processo deve permitir ao “grupo sujeito” construir seus referenciais. (p.16).

Para Carola, quando começou a vir na brinquedoteca, *via um jogo ou um brinquedo e descobria que ele tinha uma história, minha curiosidade ficava aguçada. E descobri que quando eu contava a história pro aluno, tu dava um significado todo especial para aquilo ali.* Descreve que, ao experienciar a relação com a história do brinquedo passou a refletir sobre como as datas comemorativas são trabalhadas na Educação Infantil, de forma fragmentada, desconectada com seus princípios originais. Como exemplo, a forma como o dia do Índio e da Consciência Negra é trabalhada. Biluca ressalta que *dói muito. Só a Menina Bonita com Laço de Fita. Um povo é muito mais que isso.*

Lintsa aponta que se pergunta muito *sobre o sentido das coisas porque a gente está numa escola onde não se tem muito sentido pras coisas. Repetimos como nos foi passado, sem nem sabermos muito o porquê das coisas. São fragmentos, recortes estereotipados. Índio, cocar e pintura no rosto. Negro, samba e futebol.*

Quando descobri, na brinquedoteca, que a Abayomi eram bonecas que as negras faziam, nos navios negreiros, para seus filhos, com tiras rasgadas de suas roupas para que eles tivessem com o que brincar, lembrei que meus bisavós vieram em navio, da Itália pra cá e, que passaram muita fome, e fiquei pensando o que as crianças faziam. Nunca descobri.

Yaay Maag conta que, como morava no campo, ao fim de tarde, sentavam em torno do fogão à lenha para ouvir histórias, *do dia a dia, do gado que ficou preso na cerca e o que fizeram para soltá-la, da porca que deu cria, e a nossa imaginação de criança ia longe. Era só sentir.* Hoje, ao contar as histórias para as crianças, sabe que o encantamento se faz presente. *Eu conto histórias para desenvolver atividades pedagógicas, mas conto muito mais pra*

que elas possam sentir. Acredita que, com material montessoriano ou outro brinquedo, é a história deste material é o que dá vida e significado para o processo, então ele encanta. O brinquedo comercializado, muitas vezes caro, fica de lado, e aquele, simples, repleto de história fica rico.

Cordeiro e Souza (2010) reflete em “Rascunhos de mim: escritas de si, (auto) biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores” que o “processo de escrita da narrativa remete o sujeito a viver, enquanto ator e autor, sua singularidade, ao investir em sua interioridade e em seu conhecimento de si, estimulando questionamentos sobre suas identidades [...]” (p. 220). Nesta pesquisa, o Grupo Focal apresentou-se como um processo “narração de si”, convergindo com o descrito pelos autores citados.

Considerando história pessoal e dos objetos, Montessori Jr. elucida que, em um ambiente montessoriano, é a “capacidade incomum de ligar o passado e o presente através do pensamento imaginativo” que permite que a criança possa imaginar o mundo, além do momento presente. A compreensão do mundo para a criança acontece quando ela “for capaz de imaginá-lo em sua mente, indo mais além do nível do simples entendimento”. (MONTESSORI JR., s.d., p.108).

Lintsa ressalta que, a criança se encanta e aprende, com significado e prazer. Yaay Maag exemplifica:

Quando a gente conta sobre a cultura indígena, principalmente no período de abril, que aparece em toda a escola, nas paredes e outras e eu penso, não dá para não falar sobre o dia do índio, e fica complicado, porque está lá, no corredor, aquele monte de índio estereotipado, então vamos lá. Trago então a cultura indígena e valorizo estas etnias. Então, eu tenho na sala de aula, como exemplo, um material que o guarda da minha escola, trouxe para mim: uns cacos de urnas que forma encontrados na região de Cornélios, em Terra de Areia, aqui no RS. Segundo os estudos da região, é provável que seja da etnia Carijó, mas eles também, os cacos, são diferentes entre si: eles têm marcas diferentes, e essas marcas, porque é tudo feito à mão, eles fazem com o barro amassado e a história contada é que quando morria um índio da tribo era feito por uma pessoa dessa aldeia, uma urna, e essa urna era queimada e a marca registrada na cerâmica, a espessura, tinha a ver com a idade da pessoa que ia ser enterrada. Se era de criança, as marcas eram mais finas e mais próximas, se era mais idoso, as marcas eram mais grossas e mais largas então, quando você pega aquele caco de cerâmica e mostra para as crianças contando a origem daquele objeto o de urna, e vai contando, com muitos detalhes e quando você

passa para as mãos deles, aquele caco de cerâmica, quando você vai amarrando as histórias, aquilo vai ganhando vida. Depois, quando vão brincar com a maquete indígena, a brincadeira tem um significado. Então a origem, história ali, é só o que vale. Eles pegam aquele objeto que passa a ser precioso, pela história que carrega. E isso é sensorial.

Abayomi aponta que é a construção de sentido. Yaay Maag segue relatando que é assim que os brinquedos, em Montessori, passam a ser chamados de Material de Desenvolvimento Humano. *Então, onde a gente encontra esse material? Em qualquer lugar que a gente está, ouve, observa. Se tiver história, torna-se material.*

Biluca relata que, ao apresentar um instrumento musical, na brinquedoteca, a “Marimba”, pensou que ia ser aquela *muvuca: todos batendo até cansar*. Então, pesquisou a origem do instrumento e descobriu que é um *instrumento africano, usado em rituais, que o primeiro instrumento chamava “Balafo”, que tinha 2m e meio. Isso é muito grande! Essa marimba adquire um peso, essa marimba se torna muito especial*. E as crianças experimentam, com delicadeza, explorando os diversos sons, *virando de um lado para o outro, observando como ele é feito*. Abayomi conclui que *este instrumento, para as crianças, é um brinquedo, agora, recheado de história*.

Carola aponta que *eu me preocupo porque a origem parece que tem hora marcada para ter importância na escola*. Durante um projeto, são apresentadas, como exemplo, brincadeiras antigas como a *bolita, as cinco Marias e o pé-de-lata, mas depois que passa a semana do projeto, isso desaparece*.

O que os pais nos apresentavam, a família, em outras décadas, hoje é, usualmente a escola que faz esse papel. E não pode caber em um projeto, com tempo determinado. Tem que fazer parte da vida na escola. Do cotidiano da cultura infantil na escola. Brincar de amarelinha, pular corda, elástico, eram coisas que a gente fazia na escola. Agora é muito raro de se ver.

Abayomi complementa que vê, em algumas escolas, como exemplo, uma “amarelinha” desenhada no chão e muitas vezes *a criança nem sabe o que é, então é só um risco. Precisa ser apresentado. Os mais velhos brincando, os menores observam e aprendem. Essa era a lógica. Hoje, o educador precisa fazer essa mediação, essa produção de sentido*. Lintsa

coloca que, quando descobrimos a importância da história dos objetos, buscamos:

O meu marido foi correr na Cordilheira dos Andes, e eu disse: Você vai passar perto dos vulcões então me traz uma rocha de lá. E ele trouxe um pedaço de rocha de lá, que tem todo um significado. Ele vem de um lugar específico e nele, no objeto, está contido a história do lugar. E se apresentado para a criança, traz o significado do que aquilo representa.

Relata que quando mostra e conta para as crianças e também para seu filho, de onde veio aquela rocha, *algo de um lugar que é tão longe e desconhecido para eles, eu aproximo. A imaginação ao brincar com esta rocha constrói pontes entre mundos e épocas. Yaay Maag complementa que isto torna o lugar real para as crianças. Ele passa a existir através da história de sua origem. Familiariza. Lintsa conta que aonde vai, busca objetos, desde conchas, folhas ou artesanato, que pode contar um pouco de como aquele povo vive naquele lugar. Yaay Maag segue dizendo que ficamos catando coisas pra as crianças. Isso aproxima esse mundo que é tão grande, mas pode ficar perto, que tudo é acessível, é logo ali.*

Abayomi ressalta que a história do brinquedo, *vem de uma questão cultural. E os objetos, com sua origem, são repletos de sentido. O brincar desperta conhecimento.*

Dos astrálagos reunidos, do osso do tornozelo do carneiro, que eram usados para jogar o que hoje se tornou as “Cinco Marias”. O imperador andava nas ruas e parava para observar os soldados brincando, na antiga Roma. Com o decorrer dos tempos, tornaram-se trouxinhas de areia. E quando eu apresentava nas formações com professores, as 5 Marias, a identidade e a construção histórica deste objeto também levava as Cinco Marias do meu pai. Com 75 anos, ele tem 5 pedras de rio, arredondadas, elípticas, com uma cor escura, e aquilo, pra ele, é o tesouro dele. [...] Ele ganhou aos 5 anos de idade, caminhando com seu avô, que era analfabeto, peão de estância. Meu avô pegou as pedras na barranca do rio e deu pra ele e o ensinou a jogar. E quando eu pego para trazer pros cursos, ele diz: “Que volte direitinho”. Ele tem um vidro, uma espécie de cúpula, onde as pedras ficam, na estante, ao lado da televisão. Tá nos olhos dele. Ele me ensinou a jogar e aos netos também. Todos com as mesmas pedras. E quando eu trago aqui, para os cursos, elas passam nas mãos dos professores, e vão ficando quentes, e eu vou contando a história das Cinco Marias mesclada com a história de meu pai. O 4º brinquedo mais antigo do mundo, da história da humanidade, nasceu no Egito, aliás, muitas coisas vieram do Egito. É o nosso berço.

O acesso à cultura, através da abordagem montessoriana, as histórias que compõem a humanidade, são consideradas “Grandes lições”. Do surgimento do universo à história do surgimento da escrita ou da matemática, apresentando os objetos que compõem essa história, oportunizam para à criança acesso ao conhecimento universal. Um astrólogo ou uma Marimba, um artefato indígena ou uma rocha vinda do Perú transformam-se em representações de um tempo, de um espaço, de uma etnia e/ou continente, oferecendo à criança uma visão de diversidade e pertencimento global.

Para Nea Onnim, a história não era algo muito importante na sua família. Conta que sua mãe *perdeu sua mãe muito cedo*.

Eu sempre quis saber como era a minha vó. E há um mês atrás, aconteceu uma coisa muito importante. Aí eu digo pra vocês, hoje, com 37 anos, quão importante é a origem das coisas. Porque a minha tia de 86 anos me chamou e disse assim: “eu tô velhinha, e preciso te dizer uma coisa. Eu nunca fui de muita conversa. [...] E ela disse: Eu fiz uma escolha. Vamos até o meu quarto. Esse baú aqui, era da sua vó. E ele agora vai ser seu. Eu fiquei, ual! Era o baú da minha avó. Aquela que eu nunca soube nada. Nem uma foto. E ela disse: Esse baú tem mais de cem anos, e quando eu morrer, ele vai ser teu. E aí ela, que nunca foi de falar com a gente direito, começou a me contar como tinha sido a minha avó. E me dizer que eu era muito parecida com ela. Tem o olho, o cabelo. A tua avó era assim, agitada, falante, sempre alegre. E eu fiquei, nossa! Tudo aquilo que eu sempre quis saber estava ali, que nunca ninguém me falava. Choramos, eu e ela. Pra mim foi uma emoção muito grande. E a minha filha ficou me perguntando porque estava chorando por uma caixa velha. Só depois que eu falei a história que o meu filho ficou encantado. Foi como se tivesse recebido um prêmio. Era como se a minha avó estivesse ali.

Durante a finalização do Grupo Focal, as participantes depuseram que os encontros foram: para Yaay Maag, *como se tivesse feito um curso aqui, não formal [...]. Nos emocionamos e nos reconhecemos em nossas histórias*. Para Lintsa, ao final de cada encontro, ia para casa *pensando na história e significado pra cada um, e que faz sentido pra ti também e que junta com a tua vida. Só acrescenta*. Biluca segue afirmando que *a entrega também. Generosidade. Eu vivi a história de vocês, com vocês. Eu vi o baú. Senti até o cheiro de madeira*. Abayomi conclui que foi *uma forma de estudarmos o brincar, de ressignificarmos o brincar e das histórias através dele então, me*

sinto muito premiada. Nea Onnim relata que se sentiu *valorizada como profissional e reconhecida em seu trabalho.* Carola contribuiu dizendo que:

Me senti muito estimulada no meu trabalho neste período dos grupos. Isso me deu forças. Reforçar que estou no caminho, que tem outras pessoas que também estão sempre buscando se melhorar para a criança. De continuar, de seguir com dedicação.

Biluca, nos instantes finais do último encontro, decidiu que, *como agradecimento, gostaria de compartilhar com vocês, uma história da Origem do Universo através de uma lenda africana que pesquisei, para apresentar para as crianças.* Assim, em meio a uma história de origem africana, concluíram-se os Encontros de Grupo Focal.

5.4 CATEGORIA FINAL

Considerando o problema de pesquisa que orientou esta, se a experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana pode contribuir na formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, deu-se o estudo buscando projetar sentidos nos dados coletados à medida que se avança a compreensão. O trabalho estende-se em uma constante reflexão pautada sobre o diálogo estabelecido entre os participantes, em um movimento permanente de elaboração e reelaboração desta compreensão. Conforme Rozek (2010) “compreender não significa, necessariamente, saber mais, no sentido objetivo, mas significa a força do argumento presente nos textos e a possibilidade de diálogo”. (p.137). Sendo assim, neste diálogo, chega-se a categorias de análise e no entrelaçamento entre as categorias intermediárias, dá-se a categoria final, considerando a brinquedoteca como espaço de formação do professor.

Durante os encontros do Grupo Focal, os sujeitos foram trazendo elementos de sua formação, percorrendo suas trajetórias da formação inicial à continuada. Narvaes (2004) tratando da condição de formação do professor que, afirma:

[...] ao escreverem suas histórias de formação e ao identificarem os modos pelos quais eles próprios foram iniciados na aprendizagem de vários tipos de conhecimento, os professores acabam, também, por

adquirir um outro tipo de competência pedagógica, de vez que marcada pela preocupação com o desenvolvimento, nos seus alunos, de uma conduta que priorize a história humana. (p.282).

Para Josso (2004) a pesquisa-formação pode acontecer através de uma narrativa oral, como um trabalho que convida à memória, uma rememoração. Sanches (2010) complementa que esta experiência se torna:

Uma recuperação afetiva dos momentos vividos, reelaborados pelo sujeito contador de histórias do presente. [...] No trabalho em grupo, no contato com os outros contadores-rememoradores, cada um se transforma no intérprete de si mesmo e do outro; é no contraste das interpretações, na reflexão sobre elas, que o sujeito reescreve sua vida. [...] É a construção de um saber experiência, mediado pela narrativa e que engendra sabedoria. (p. 113-4).

Através do Grupo Focal, os participantes da pesquisa foram relatando suas experiências enquanto professores, trazendo diferentes perspectivas sobre os aspectos formativos da brinquedoteca, observados durante os atendimentos ludo-pedagógicos e também, diretamente em encontros de formação promovidos por este espaço. A brinquedoteca enquanto espaço de formação, para Abayomi, este espaço é reconhecido como aquele que oportuniza *experiências e é essa função que me motiva todo dia a estudar cada vez mais, a observar as relações que as crianças e demais educandos estabelecem com este ambiente.*

Lintsa relata que uma formação continuada é aquela que provoca mudanças. Coloca que, enquanto educadora:

[...] primeiro tive que me permitir pensar na mudança, depois mudar. Além de tantas outras coisas que tive que vencer: por exemplo, a força que tem o grupo de professores contra o novo, contra a mudança. Como assim? É vencer a barreira de uma verdade única, é se permitir errar, é se permitir aprender mais que achar que está ensinando algo. Os alunos irão perceber tua generosidade e o professor não irá ver toda a evolução e o aprendizado da criança naquele ano, mais muito mais além dele. Porque aprender é um processo, não é o resultado somente.

Lintsa ressalta que quando entra na brinquedoteca, percebe-o como um espaço diferenciado, pois ele provoca uma *busca de sentido*.

[...] existe sentido porque esse espaço pensa na educação pela paz, e tudo é interligado nesse espiral, valorizando o universo. Então a mudança é profunda. É de dentro pra fora. É verdadeira. A minha sala de aula mudou pra sempre e meus alunos de certo modo também. Eles me pediam: Profe, tu vai fazer outro material? Tem um

material novo hoje? Perguntas frequentes dos alunos que descobriram o encantamento de um novo conhecimento e aí, a importância de guardar o material que utilizou, de preservar o ambiente organizado, de valorizar o silêncio, de esperar sua vez para utilizar um material, enfim.... Um pouco de tudo isso eles vão levar com eles.

Para Carola, o processo de transformação em sua formação foi considerado por ela, difícil, pois ao receber a rejeição dos colegas de trabalho, inicialmente desistiu. *Foi somente o preconceito, o desconhecimento que me atrapalhou. Porque você não permite conhecer. Mas depois que você tem coragem, depois que você conhece, foi.* Nóvoa (2004, p. 15) aponta no prefácio de Experiências de Vida e Formação, que “ninguém forma ninguém e que pertence a cada um transformar em formação os conhecimentos que adquire ou as relações que estabelece”.

Biluca descreve que, quando ouvia falar sobre a brinquedoteca, as professoras diziam que iria gostar e assim, quando lá chegou, relata que *reconheci a autonomia que minha família sempre me proporcionou. Me identifiquei. Hoje essa identificação me leva a querer me aprofundar cada vez mais no método, mas principalmente, na filosofia Montessori.*

Lintsa afirma que *através da Montessori, me fez pensar sobre o que estou oferecendo para o meu aluno, como é este ambiente e o que eu coloco nele.* Relata que em um ensino tradicional, precisa dar ordens, conter, ter domínio de turma e que:

[...] organizar este ambiente e para que eu não precise dar ordens o tempo todo. Mudar o jeito de dar aula. Dar aula e fazer com que este ambiente se torne interessante para as crianças. Pra que todos possam, de uma forma ou outra, aproveitar e aprender. Portanto, ainda está acontecendo uma mudança muito grande. De gotinha, aos poucos. Eu acho que no momento que você se permite experimentar, você nunca mais vai ser a mesma pessoa. Você nunca mais vai conseguir fazer daquela forma que fazia antes. Lembro, por exemplo, de um momento com um material, os sólidos geométricos...Nossa!!! Minha ignorância viu aquilo e pensou, eu nunca aprendi isso na vida. Eu fiquei admirada com tanto conhecimento científico. Aquilo me desconsertou, me trouxe estranhamento, mas algo me cativou e me fez tentar[...] Troquei de faixa etária dentro da escola, fiz o curso de brinquedista na brinquedoteca. Nesse momento aprendi a brincar, experimentar, criar dentro dessa proposta. E fui buscar essa paixão pra mim. As vezes não conseguimos assimilar de imediato, por ignorância, por medo, por críticas, por preguiça de acreditar, pela própria formação tradicional que nos foi deixada de herança, mas é só querer observar a mudança!

Biluca ressalta que, para ela:

[...] a prisão do tempo centrado no professor acabou. Ter vinte crianças na sala, e elas ter o seu tempo respeitado é maravilhoso. E tempo do professor também tem que ter seu tempo respeitado, inclusive para conseguir fazer diferente. Reconhecer, compreender e fazer Montessori ainda é cada professor, no seu tempo, sem ser uma verdade absoluta. É apenas a minha verdade, o que eu acredito. É o que as Diretrizes falam, e em Montessori eu descobri o como.

Arroyo (2002), evidencia a necessidade do professor de buscar uma ressignificação da identidade profissional:

Essa ressignificação passa por um olhar crítico da sua própria formação e uma retomada da trajetória profissional pessoal. O olhar retrospectivo, o “olhar-se no espelho”, pode ser um elemento fundamental desse processo de construção da sua própria identidade docente.

Lintsas que ampliou sua percepção para o cotidiano onde:

Tu observas um material de simples organização, comum em nosso dia a dia, e percebe que ele desenvolve questões muito complexas e importantíssimas na vida da criança. [...] Porque a busca é constante e teus alunos vão querer mais e mais. Privilegiando o brincar autônomo significativo. E hoje eu vejo que de nada sei. Que a cada ano eu cresço um pouco, perto da infinidade de coisas que tenho que estudar. E que posso oferecer a meus alunos. Que tenho muito a aprender quando observo meu aluno utilizando um material que produzi de uma forma muito mais lógica da qual eu tinha pensado. Isso é simplesmente maravilhoso!

Arroyo (2002) destaca ainda que as tensões de consciência exploradas pedagogicamente no aprendizado do ofício exercem um papel extremamente relevante “para a superação de imagens docentes e na construção de autoimagens” (p. 22).

Abayomi considera que construir esses materiais, *ferramentas*, como objetos de aprendizagem, pensados pelo professor, torna-se uma escolha que *existe uma demanda teórica e prática a se desenvolver para que realmente esses instrumentos que provocarão a construção de conhecimento estejam prontos para este fim. Trata-se de uma escolha de quem você é no meio disso.*

A participante complementa que:

[...] isso é a essência de Montessori, porque ela é para a vida. Ela age sobre nós, porque é uma mudança de paradigma. É uma educação para a paz, pela paz. E a paz começa por você. Essa calma que estamos falando, é bem isso. Começa por nós, por meu tom de voz, pela consciência do meu movimento. E isso não acontece somente aqui na brinquedoteca. Ela passa a fazer parte da

minha vida. É o encantamento. É um retorno à minha criança interna. Vocês expressam que isso está na vida de vocês.

Como afirma Catani (2000, p. 29), “a transformação produtiva dos saberes e práticas de formação, no meu entender, deve, necessariamente, incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituem os itinerários individuais de desenvolvimento”.

Yaay Maag ressalta que, em sala de aula, os contextos são únicos e *fazer Montessori significa mexer com o ego do professor, do controlador e perceber na criança, o potencial, que está ali, esperando para se manifestar, se o adulto e o meio lhe oferecer condições.*

Abayomi coloca que, as crianças neste espaço, reconhecem-se *enquanto indivíduos independentes e com autonomia de pensamento e alteridade. Além de reconhecerem-se, as mesmas reconhecem que o Espaço lhes oferece esse reconhecimento.* Yaay Maag complementa, no que tange à alteridade, que:

Mesmo com as crianças com as suas identidades, suas particularidades, ainda são todos ao mesmo tempo. Imagina o que acontece quando você oferece um espaço diferente onde eles podem se personalizar? Eles apuram de uma forma, se tornando tão únicos, muito mais do que quando você dava a mesma aula para todos, mesmo que você fosse observador e buscasse descobrir e respeitar a individualidade. Eles vão se descobrindo em suas particularidades e se revelando, estimulados pelo meio. E é lindo ver! A gente começa a observar, pois tudo é uma evolução.

Para que este espaço de autonomia da criança aconteça, compete um quadro de autonomia docente, assim para Nóvoa (2004, p. 150):

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Neste contexto que nos traz Nóvoa (2002) sobre a responsabilidade do professor quanto a sua formação, Abayomi relata que:

Para os professores, existe ainda uma caminhada de formação a ser realizada para que compreendam que existe lugar para autoeducação e espaços de descentralização do professor no currículo escolar. E que também é possível ir para além de currículo mínimo. [...] Para a Escola de Educação Infantil e de Educação Especial, a contribuição é

grande no que diz respeito à construção de conhecimento autônomo aos educandos, uma vez que a brinquedoteca vem ao encontro das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil e Educação Especial.

Para Carola, trata-se de contemplar o ser integral, corpo e mente, pois a escola *trabalha por conter a criança no espaço.*

É muito triste. Às vezes contém inclusive, através de força física. No colo ou em cadeira. A criança não pode ficar de pé, nem se movimentar na sala, esquecendo que o convite para a curiosidade convida também o desejo de ficar e a contenção não é necessária assim. Isso acontece com os autistas e com todas as crianças. Aquieta teu corpo. Esquece que ele existe. Estuda. E aí a criança fica agressiva, morde, grita se ela é taxada de criança ruim.

Yaay Maag complementa que:

Um corpo de quatro anos de uma criança, com dificuldades de equilíbrio, sem eixo de concentração. Correm muito no recreio, mas as crianças de tempos atrás também corriam, só que na rua, na grama, nos quintais. E a escola tem que dialogar com isso sim. E às vezes a escola tem estrutura para 50 alunos e está com 150. E este corpo brincante torna-se um problema para escola. Este corpo não tem espaço e nem estímulo para brincar em casa e muito menos na escola.

A formação de professores é uma questão central para a área da Educação compreendendo que o cerne do processo educacional acontece nas interações entre os sujeitos através de experiências que vivenciam. Nesta relação os sujeitos em formação contínua se desacomodam, se desafiam, se constroem e reconstroem. Para Yaay Maag, estar em formação significa uma escolha: *Eu faço, mas é muito difícil, e dá muito trabalho, mas é extraordinário.*

Para a formação docente, o sujeito busca a compreensão da significação de sua existência enquanto espécie humana, inserido em uma sociedade, com sua história e vínculos, vindo a constituir-se enquanto professor nestas referências. A relação pedagógica envolve a totalidade da condição humana, pois abrange todos os aspectos existenciais do sujeito.

Cada sujeito da pesquisa tem uma trajetória complexa, objetiva e subjetiva, em complexidade de espaço-tempo. A experiência da brinquedoteca com abordagem montessoriana também tem em sua trajetória, esta complexidade num entrelaçamento com esses professores. De acordo com os participantes, a experiência da brinquedoteca, ao constituir-se nesta comunidade, vem construindo e estabelecendo relações com estes, desde a

concepção de seu projeto até a efetivação de sua prática. Nas falas dos sujeitos, mostrou-se a brinquedoteca como um espaço de formação que promove troca de experiências, observação da ação da criança, cooperação, partilha de saberes e conhecimentos, compreendendo à docência como uma experiência de relação na constituição de si, com o outro, através do meio.

A concepção de uma brinquedoteca, como vimos anteriormente, se estabelece em uma diversidade de conceitos e formatos de práticas lúdicas. A inserção da abordagem montessoriana, nesta brinquedoteca, mostra-se como uma experiência única, constituída através das perspectivas teórico-práticas dos sujeitos envolvidos no projeto. Não se trata somente de uma brinquedoteca constituída com brinquedos na qual acontece somente o brincar espontâneo. Tampouco se trata de um espaço organizado como uma escola montessoriana. Esta brinquedoteca constitui-se numa experiência híbrida de entrelaçamentos conceituais, estabelecendo uma nova composição a serviço da criança. São brinquedos e/ou materiais de desenvolvimento humano dispostos em uma inspiração do sistema montessoriano. As contribuições desta, para os participantes desta pesquisa, está permeada pela diversidade e busca de significado para a formação docente. Aponta a possibilidade de transformar o processo educativo em espaços de formação pessoal e profissional através de um diálogo permanente, ressignificando preconceitos e paradigmas, redescobrimo a si mesmo, ao outro e o meio que o cerca, em um permanente processo de humanização, que para Rozek (2010), “não é somente uma questão de estar junto com o outro, mas ser junto e, neste sentido, precisamos criar em nós mesmos com o material disponível para esta criação”. (p. 151).

Por fim, esse estudo não representa, pois, conclusões acerca da formação de professores através da experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana, mas sinalizam uma compreensão inicial construída. Trata-se ainda mais de uma provocação a um universo de novos questionamentos, de construção de novas redescobertas do processo de formação do professor e desta experiência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: ponto inicial

*Não tenha medo, meu menino povo
Tudo principia na própria pessoa
Vai como a criança que não teme o tempo*

Ao iniciar este momento de reflexões conclusivas, retomo aqui, o caminho percorrido que me conduziram até este “ponto”. Para isso, começo referindo um dos primeiros materiais de desenvolvimento montessorianos que tive contato: o material sensorial chamado “Sólidos Geométricos”. Trata-se de um conjunto de madeira que, ao ser explorado, oportuniza a experiência da descoberta da tridimensionalidade dos sólidos e da projeção bidimensional da figura plana. Montessori, ao apresentar este material, propunha para as crianças que passassem tinta em uma superfície do sólido para descobrir que “marca” este pode deixar no papel. Antes de descobrir a figura plana que o sólido produz, questiona com o que ele se parece. Com a esfera entre as mãos, pergunta qual objeto no universo tem esta forma? As crianças falam da bola de futebol, do planeta, um grão de areia, uma bola de gude, um olho, uma bolha, uma semente, entre tantas outras que sua imaginação puder alcançar. Ao explorar este material, fiquei eu, com a esfera entre as mãos, sentindo-a rolar, observando a perfeição desta forma, que não tem começo, nem fim. Deslizando os dedos em sua superfície, percebi o movimento infinito que existe em uma esfera. Mas qual a marca que uma esfera, em toda sua dimensão, produz num papel? Um “ponto”.

Ao desenvolver esta pesquisa, estive descobrindo um universo esférico de infinitas possibilidades reflexivas. A construção inicial do projeto, a imersão profunda no referencial teórico e o Grupo Focal. Este instrumento de Coleta de Dados mostrou-se de tal forma, esférico que ao representá-lo graficamente, busquei a não linearidade. Assim, a esfera torna-se o verbo, palavra de ação contínua. Movimentos circulares de experiências, sentimentos, conceitos, percepções e história. Ao buscar uma escrita para contemplar a finalização desta pesquisa, procurando apresentar as percepções deste universo, desejaria alcançar toda a sua tridimensionalidade. Reconhecendo-me no “papel” de pesquisadora, rendo-me a representação desta esfera. Sendo assim, esta escrita será apenas um “ponto”.

Caso fosse possível reconstituir a “caixa de sapatos” da infância até o ponto específico deste texto, reuniria a esta, uma “caixa de lápis de cores”, representando a minha orientadora, nesta pesquisa. Este objeto é citado por Rozek (2010) em sua Tese de Doutorado como uma metáfora de diversidade e subjetividade humana. Este conceito esteve presente nos primeiros encontros com a professora Marlene Rozek, que me desafiou a debruçar meus estudos na temática – formação de professores – considerando minha trajetória pessoal e profissional como professora formadora. Recordo-me que, inicialmente, relutei, pois vinha pesquisando a educação com foco específico na criança e no conceito de infância, levando este, aos processos de formação de professores. Assim iniciei com motivação, um caminho diverso “em cores” na busca de novas perspectivas,

Lancei-me então, a uma densa busca teórico-reflexiva sobre a história da formação de professores, buscando também, identificar o estudo da ludicidade presente nesta. Fui percebendo as lacunas, na ausência de reflexão sobre os aspectos lúdicos na formação e prática dos professores. A instrumentalização e reprodução tecnicista estavam presentes nos ambientes escolares. Rebuscando em minha “caixa”, trouxe um mergulho profundo nesta ludicidade culminando no reconhecimento do espaço brinquedoteca. Redescobrimo minha “caixa”, apresentei a abordagem montessoriana. E assim, apresentando o tema, definindo as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

Construí um referencial teórico buscando a reflexão em sustentar estas questões, contemplando a formação de professores, a ludicidade e, por fim, o Sistema Montessoriano. Depois encontrei, na esfera metodológica, as perspectivas dos participantes do Grupo Focal, compreendidos a partir dos eixos dialógicos, originários das Categorias de Análise: Ludicidade, Brinquedoteca e Abordagem Montessoriana, convergindo na categoria, Formação de Professores Assim, encontrando-me neste “ponto” para concluir esta pesquisa.

Ao propor a redescoberta de uma experiência, trouxe já no ponto de partida desta, a concepção de que haveria um novo descobrir. Descobrir em si, já se trata de revelar o encoberto então, redescobrir lançava-me a um desafio ainda maior: ampliado e inseguro. Ampliado, pois o horizonte já descoberto

seria estendido. Inseguro, pois quando se trata de relatar, analisar e pesquisar uma experiência significa caminhar sobre percepções, subjetividades e histórias únicas.

Encontrei aqui, nesta pesquisa, o redescobrir da experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana. Buscar compreender a experiência de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana trouxe a possibilidade de redescobrir o ser professor com dimensões subjetivas e ampliadas, com implicações diretas na formação continuada, pois ao escrever esta, escrevo-me também.

A contribuição da ludicidade na formação do professor mostra-se de fundamental importância, de acordo com os participantes, para a redescoberta do conceito de infância. A escolha do Codinome dos sujeitos reflete isto quando as memórias de infância são o eixo condutor destas. Perpassando a sua própria história, os participantes relataram a escolha profissional de ser professor. As percepções sobre os aspectos da formação e a presença da ludicidade nesta provocaram significativas reflexões considerando os aspectos lúdicos como promotores de experiências que convidam a resgatar, reconstruir, ressignificar o brincar/aprender, reconhecendo esta como unidade central da esfera do ser integral da criança e do homem. Ressaltam a necessidade de um estudo teórico aprofundado sobre a ludicidade que deverá transcender a esfera da prática do brincar, mas não dissociado desta. É a construção da consciência lúdica (Fortuna, 2011). A pesquisa aponta também que o conceito de infância se entrelaça ao fenômeno do brincar e que, essa cultura infantil deve ser a base à prática do professor e construtor da concepção de ambiente escolar.

Analisar a contribuição da brinquedoteca na formação do professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental trouxe a percepção de que a brinquedoteca se tornou um ambiente que acolhe e instiga este professor. Observar e interagir com seus alunos, neste ambiente, vem provocando profundas transformações na sensibilidade e nas práxis destes. Em sua subjetividade, os professores relataram as modificações na percepção sobre a aprendizagem significativa, a importância das possibilidades de exercício de autonomia, a organização e constituição do meio, a harmonia e

ressignificação do tempo-espaço do brincar, bem como, reafirmaram a importância da brinquedoteca como espaço de pesquisa para a sua constituição de professor. Reforçaram a formação continuada e a influência desta nas transformações dos espaços escolares que atuam. Mostra-se um estímulo ao encantamento, a reelaboração do ambiente escolar, a aprendizagem sensorial provocando também, o desafio da descentralização do processo ensino-aprendizagem ao professor.

A experiência da observação ocupa lugar de destaque no diálogo do Grupo Focal como um fator primordial para a percepção do processo de desenvolvimento da criança. A relação entre o ambiente que proporciona autonomia para as crianças é apontada como principal elemento para favorecer a observação e retroalimentação deste processo. Quanto mais autonomia o aluno tem, mais elementos e maior espaço para observação do desenvolvimento deste para professor, conseqüentemente favorecendo a avaliação e auto avaliação.

Ressalta-se a importância de um ambiente lúdico que proporcione a associação entre experiências e significado, numa relação autônoma da criança, assim favorecendo a constituição da liberdade e consciência cidadã. Montessori (2015) em Conferências sobre Educação e Paz, entre 1932-1939, realizadas na Europa, traz que os valores necessários para construir um mundo de relações pacíficas perpassam pela capacidade de cooperar com o outro, o espírito crítico, o sentido de compromisso, e assim, a percepção aguçada da unidade e da diversidade simultânea do mundo. Ela sublinhava que “a construção da paz começa pela construção da harmonia entre a criança e o adulto”.

A tolerância, a capacidade de reconhecer que o outro é, ao mesmo tempo, parecido comigo e digno de minha consideração e radicalmente diferente e digno do mesmo respeito, coloca-se na escala das referências interindividuais assim como na escala entre civilizações. (MONTESSORI, 2015, p.9).

Os participantes da pesquisa afirmam que esta brinquedoteca proporciona uma experiência através da constituição do ambiente, dos materiais dispostos nele e, principalmente através dos rituais presentes, que

favorece a ação e reflexão, promovendo assim, a experiência, mas também uma constante observação e análise desta.

Observar a contribuição da abordagem montessoriana para a formação do professor, nesta brinquedoteca, trouxe a perspectiva de que, mesmo tendo pouco ou nenhum acesso ao Sistema Montessoriano em sua formação inicial, os sujeitos encontraram em formação continuada, acesso a metodologia, tornando-se a brinquedoteca, um espaço de apresentação, aplicação e pesquisa continuada deste.

Os sujeitos da pesquisa citam a influência do sistema quanto a descoberta da transformação do ambiente, da crescente harmonia das crianças neste, dos materiais naturais, acessibilidade ao conhecimento de forma sensorial e a valorização pessoal. A brinquedoteca traz o encontro com a transcendência das condições precárias da educação na contemporaneidade em direção a uma educação para um novo mundo, como dizia Montessori (1950). Este professor ultrapassa as questões protocolares, as inadequações e deficiências do sistema educacional, supera as rotinas enrijecidas, continuamente, em direção a dimensões filosóficas do desenvolvimento humano. A descoberta do significado das experiências humanas vivenciadas na abordagem montessoriana, através do ambiente, dos materiais, das relações professor e criança, vem a empoderar o sujeito professor, potencializando a conscientização e aquisição de uma emancipação individual, em busca de proporcionar à criança um desenvolvimento pleno em uma consciência coletiva necessária para a superação da dependência e dominação social-histórica.

Para Montessori a criança e o jovem que tem a oportunidade de explorar suas curiosidades sobre o que os cerca, e que aprendem que “tudo está conectado como numa enorme rede, percebem sua função como agentes poderosos no intercâmbio cósmico” (MONTESSORI, 2015, p. 18). De acordo com os sujeitos participantes desta pesquisa, nesta brinquedoteca com abordagem montessoriana, as crianças e os professores podem experienciar esta conexão e intercâmbio ao serem acolhidos num tempo e espaço onde a

historicidade humana é apresentada e reconhecida, oportunizando o encontro com a sua própria história.

Na brinquedoteca, da valorização a cultura infantil às histórias de vida destes sujeitos, a descoberta da cultura local e o acesso à cultura universal, do sensorial ao simbólico, a apropriação e transformação desta cultura acontece. Dos astrólogos para brincar de Abayomi, embaixo da figueira de Biluca, com o filho-mestre de Carola, com as pedras de Lintsa e com o Baú de Nea Onnim, chego novamente em minha caixa.

Considerando o caminho trilhado até este “ponto” em que me encontro, a relevância da experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a compreensão das contribuições para a formação do professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, não findam aqui, sendo que este estudo não representa assim, um caminho conclusivo. Este é um ponto que marca o início de novos caminhos a serem trilhados, pois o “ponto” é somente um ponto de toda uma esfera, circular, infinita, um mundo. Neste mundo, buscando enlaçar o *medo*, reconhecendo que “*tudo principia na própria pessoa*”, fui caminhando, “*como a criança que*” convidando-me a não temer o *tempo* (GONZAGUINHA, 1981), revisitando minha “caixa de sapatos”, brincando, descobrindo e redescobrindo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: Técnicas em jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2000.

ALMEIDA, Talita. **Maria Montessori**: Uma história no tempo e no espaço. Rio de Janeiro: Organização Brasileira de Atividades Pedagógicas. [s.d] p.13.

ALMEIDA, Damiana. M. DE; CASARIN, Melânia. DE M. **A importância do brincar para a construção do conhecimento na educação infantil**. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista.ceesp/2002/01/a6.htm>. Acessado em 03 fev. 2016.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719>. Acessado em 13. Out.2015.

AMADO, João. **Universo dos Brinquedos Populares**. 2ª. ed. Coimbra: Quarteto, 2007. p. 57.

ANGOTTI, Maristela. **Espaço de liberdade**. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia). Viver Mente & Cérebro, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 54-65, 2005.

AGABEM, Giorgio. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. p. 60-64.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 47.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto imagens. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002

BALTHAZAR, Maria da Paz Nunes Costa. FISCHER, Julianne. **A Brinquedoteca numa visão educacional moderna**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG Vol. 3 n. 9 - jul.-dez./2006 ISSN 1807-2836. Blumenau-SC. p.123-128, julho/dezembro. 2006.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o Conceito de História**. In: Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política. (Trad. Maria Luz Moita, Maria Amélia Cruz e Manuel Alberto; Prefácio de Theodor Adorno); Lisboa: Antropos, 1992, p. 166.

_____. **Reflexões sobre o brinquedo, a Criança e a Educação**. São Paulo: Ed. 34 Ltda. 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Alegre: Editora Porto, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez editora, 1995, p. 9-47.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez editora, 2004.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M. (org.) O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

BUCO, Elizabete. **Região do Parque Nacional Serra da Capivara.** Piauí: Abha. 2013. p. 13-15.

BUENO, Belmira Oliveira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa. vol. 28, nº 1, São Paulo, 2002.

CALLEJO, Jesús. **Fiestas Sagradas:** suas Orígenes, ritos y significado que perviven em latradición de los pueblos. Madrid: Editorial EDAF, 1999.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, Maria Célia Rabello Malta. **Cultura Lúdica acompanha a humanidade.** Revista Pré. Univesp. nº 51, Outubro de 2015.

CASCUDO, Luis da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro.** Rio de Janeiro: Ediouro, 1993. p. 57-8

CATANI, Denice Barbara, BUENO, Belmira e SOUSA, Cyntia. **O amor dos começos:** por uma história das relações com a escola. Cadernos de Pesquisa. Nº 111, p. 151 - 171, 2000.

CLAPARÈDE, Édouard. **A educação Funcional.** 5ª edição. São Paulo: Companhia. Editorial Nacional, 1958.

CENCI, Ângelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. Passo Fundo, 2000.

COSTA, Magda S. P. **Maria Montessori e seu Método.** Linhas Críticas. Brasília, v.7, n.13, jul/dez. 2001

COSTA, Maria de Fátima V. **Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural.** In: COSTA, M. Fátima V. e BARROS, R. (orgs.) Diversidade Cultural e desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo. Fortaleza: Universidade Federal Catarinense, 2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Simone da Silva. **Pedagogia no Brasil.** Reflexões sobre a Formação dos Pedagogos. Revista Eletrônica Metanóia. São João del-Rei. n.11, 2009. p.54-55.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. São Paulo: Aquariana, 2008.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A formação de professores iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação.** Disponível em: <http://www.portal.cjf.jus.br>. Acessado em 10 de out. 2015.

FARENZENA, R. C. **A formação lúdica do professor de educação infantil no curso de pedagogia.** 2009, p.1981.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel. **Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas.** Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 51-65, jan./abr. 2013. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/25127/15119>. Acessado em 13. Out.2015

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa; DALLA ZEN, Maria Isabel (Org.) **Planejamento em destaque: análise menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000 (cadernos de Educação Básica, 6) p.147-164.

_____. **Brincadeira de faz de conta e desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: 2007. p. 3.

_____. **Brincar é aprender: a brincadeira e a escola.** Marista Sul: revista da Província Marista do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, ano 7, número 31, maio/ago. 2007, p. 20-21. Disponível em http://www.sandrabozza.com.br/wp-content/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf. Acessado em 25 de out. 2015.

_____. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade.** Contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. **Tese de Doutorado.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

_____. Por uma brinquedoteca “suficientemente boa”. Alguns valores para que as brinquedotecas da América Latina nos encontrem no futuro. In: OLIVEIRA, V. B. de. (Org.) **Brinquedoteca: uma visão internacional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **O que quer uma criança?** Apontamentos sobre a infância contemporânea. Portal anpedsul. Educação e Infância. Nº17. http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_infancia/Trabalho/02_21_10_O_que_quer_uma_crianca_Apontamentos_sobre_a_infancia_conte.pdf. 2013. Acessado em 28 ago. 2015.

_____. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org). **Jogos e ensino de História.** Porto Alegre: Evangraf, 2013. p.63-97. Disponível em <file:///C:/Users/user/Downloads/Jogos-e-Ensino-de-Hist%C3%B3ria-Marcello-Paniz-Giacomoni-e-Nilton-Mullet-Pereira-orgs.1.pdf> Acessado em 25 jan. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar: a brinquedoteca.** 3ª ed. São Paulo: Scritta; Fundação Abrinq, 2011. p.18.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores.** Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARON. D. **Le Système ESAR: Guide d'analyse de classification et d'organisation d'une collection de jeux jouets.** Editions Asted inc. Et Éditions Du Cercle de la Librairie.2002.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

HUIZINGA, Homo ludens: **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Editora Perspectiva. 1996.

HYPOLITTO, Dinéia. **Brinquedoteca**. Revista Integração. Ano VI, nº24. Fevereiro, 2001. Disponível em: <http://br.geocities.com/dineia.hypolitto/artigosdineia.htm> >. Acessado em 04 fev. 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **O brinquedo na educação: considerações históricas**. São Paulo: FDE, 1995, p. 39-45.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora. 1994.

_____. **Rainha dos brinquedos: a boneca e as representações que veicula**. *Ama educando*, Belo Horizonte: s.n, n.243, 1994. p. 6-11.

_____. **Diferentes tipos de brinquedoteca**. In: Friedmann, A. O direito de brincar: a Brinquedoteca. 4. ed. São Paulo: Abrinq, 1998. p. 53-63.

LACERDA, Edith. **Brinquedoteca Carretel da Folia**. Rio de Janeiro: SATA, 1999.

LEONTIEV, A.N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.42.

LIMA, João Francisco Lopes de. **O sujeito, a racionalidade e o discurso pedagógico da modernidade**. Interações. v.vii, n. 14, p. 59-84. jul-dez, 2002. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-9072002000200004. Acessado em 13 out.2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) Ludopedagogia – Ensaios 1: Educação e Ludicidade. Salvador: Gepel, 2000.

MACHADO, Maria Marcondes. **O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais.** São Paulo: Loyola, 2007

MANSON, Michel. **A História dos Jogos e Brincadeiras.** Editora: Teorema, 2002. p.55.

MICHELET, André. **A chaque jouets eságes, a chaque ágeses jouets.** Paris: Centre National D'information Du Jouet. 1981

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MONTESORI, Maria. **A criança.** Tradução de Adilla Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Portugália Editora, [s.d.].

_____. **Educationand Peace.** Chicago: Regnery, 1972.

_____. **Formação do homem.** Tradução de Hauptmann e Eunice Arroxelas. Rio de Janeiro: Portugália Editora, 1950.

_____. **Mente absorvente.** Tradução de Pedro da Silveira. 2. ed. Portugal: Portugália, 1949.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **Educação para um novo mundo.** Tradução Sônia Maria Alvarenga Braga. Bragança Paulista: Comenius, 2015.

MONTESORI JR., Mario. **Educação para o desenvolvimento humano.** Para entender Montessori. Rio de Janeiro: OBRAPE, s.d.

MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga. In: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural.** Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 41- 65

MOYLES, Janet. **A excelência do brincar.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NARVAES, Andréa Becker. Significações da Profissão Professor. In: Oliveira V. F. (Org) **Imagens de Professor,** Ijuí: Editora Unijuí, 2004

NEGRINE, Airton. **Brinquedoteca teoria e prática: dilemas na formação do brinquedista.** In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Coord.). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 83 - 94.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A formação de Maria Montessori.** Viver Mente & Cérebro, São Paulo: Segmento-Duetto, n. 3, p. 6-15, 2005. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. (Coleção Memória da Pedagogia).

NISKIER, Arnaldo. **Filosofia da Educação**. Uma visão crítica. São Paulo: Loyola, 2001.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2002.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Instituto de Inovação, Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995

NOFFS, Neide de Aquino. A brinquedoteca na visão psicopedagógica. In: oliveira, v. b. de (Org) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 3 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

PARKER, Geoffrey. **Atlas da História do Mundo**. São Paulo: Collins. 2005.p. 32-33

PETERS, L. L. **Brincar para quê? Escola é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A Formação de Professores Revisita os Repertórios Guardados na Memória. In: Oliveira V. F. (Org) **Imagens de Professor**, Ijuí: Editora Unijuí, 2004

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. p. 42

PRIORE, Mary L. Murray Del. **A História das Crianças no Brasil**. São Paulo: contexto, 2007. p. 27

PUGA, Edna. Mara. G. R.; SILVA, Léa Stahlschmidt P. **A brinquedoteca na escola**: possibilidade do resgate do lúdico ou recurso da prática pedagógica. Universidade Federal de Juiz de Fora. Monografia do Curso de Especialização em Arte Educação Infantil. 2008. Disponível em: <http://www.lisane.pro.br/Disciplinas%5CTeoPratJogos%5CMaterial%5CArtigos%5CUnidadeII%5CA_brinquedoteca.pdf> Acessado em 03 fev. 2016

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca**. Cadernos Educação Infantil – 6. Mediação: Porto Alegre. 4ª ed. 2003

ROUSSEAU, Jean-Jacques. (1995). **Emílio ou da Educação**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro. 1995

ROUCOUS, Nathalie. **La ludothèque et le jeu: les représentations sociales de l'enfant d'une institution de loisirs**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Université René Descartes – Paris V, Paris, 1997.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, Formação e Educação Especial**: histórias de vida de professoras. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2010

SALARIYA, David. **Como seria sua vida no antigo Egito?** Ed. Scipione. 1996.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987. p. 46, 57

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Massangana, 2010.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. – (Prismas)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. *In*: CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

UJIE, Nájela Tavares. **A ação lúdica na Educação Infantil**. Revista Unoeste. v. 04, n. 01. 2007.

VITÓRIA, M. I. C. **O brinquedo e a brincadeira**: uma relação marcada pelas práticas sociais. *In*: JACOBY, S.; KETZER, S. M.; SANTOS, V.L.B.; PEREIRA, V. W. (Orgs.). A criança e a produção cultural: Do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado, 2003.

VYGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. pg. 94-117

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 2000. p. 84

_____. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo; Martins Fontes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS E APÊNDICES

Anexo 01

Dissertações e teses sobre Ludicidade

Área	Nível	Título	Local	Ano
Educação	Mestrado	Ludicidade na escola pública: opiniões, vivências e cotidiano de um grupo de professores	Tubarão SC	2010
Educação	Mestrado	A criança de seis anos no Ensino Fundamental: uni-duni-tê... Corporeidade e Ludicidade – mais que uma rima, um porquê	São João Del Rei RJ	2010
Educação	Mestrado	O lúdico no processo de ensino - aprendizagem dos conceitos matemáticos nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de Humaitá-AM	Manaus AM	2010
Educação física	Mestrado	A questão do lúdico: um estudo de caso no projeto escola integral em Andradas	Piracicaba MG	2010
Educação	Doutorado	A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica	Porto Alegre RS	2011
Educação	Mestrado	A ludicidade e a expressão criativa: o teatro de bonecos, na construção de experiências estéticas na Educação Básica	Rio de Janeiro RJ	2011
Educação	Mestrado	Ludicidade na Educação Infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MT	Campo Grande MT	2011
Educação	Mestrado	Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas	Belém PA	2011
Educação	Doutorado	A cultura lúdica na escola e o corpo imaginal	Niterói RJ	2011
Educação	Mestrado	Desafios e possibilidades da ludicidade no atendimento pedagógico hospitalar	Brasília BR	2011
Educação	Mestrado	É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental	Cuiabá MT	2011
Educação	Mestrado	Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola	Belém PA	2011
Educação	Mestrado	A compreensão dos futuros educadores sobre ludicidade: (des) preparados para a atuação docente?	São João Del Rei SP	2012
Educação	Mestrado	A ludicidade na práxis pedagógica de professores de educação musical	Salvador BA	2012
Educação	Doutorado	A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola	Campinas SP	2012

Educação	Mestrado	A pedagogia do brincar intercessões da ludicidade e da psicomotricidade para o desenvolvimento infantil	São Paulo SP	2012
Educação	Doutorado	Professores de Educação Infantil: ludicidade, história de vida e formação inicial	Salvador BA	2012
Engenharia de produção	Doutorado	Uma brinquedoteca para crianças e Adolescentes em situação de risco social.	Florianópolis SC	2013
<i>Educação</i>	<i>Mestrado</i>	Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas	Canoas RS	2013
Ciências	Mestrado	Alfabetização ecológica e formação de conceitos na educação infantil através de atividades lúdicas	Recife PE	2013
Educação	Doutorado	Contribuições teóricas do campo da ludicidade para o currículo de formação do pedagogo	Salvador BA	2013
Psicologia	Mestrado	Intervenções psicossociais em instituições de longa permanência para idosos: a ludicidade e suas implicações para a identidade e afetividade: análises de relatos e imagens	São João Del Rei RJ	2013
Educação	Mestrado	O efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância: uma leitura simbólica em fenomenologia	Campo Grande MT	2013
Artes	Mestrado	Mala sem fundo: processos de criação lúdico – poética da artista Heliana Barriga	Belém PA	2013
Educação	Mestrado	Ludicidade e aprendizagem na Educação Infantil: um estudo de caso no Proinfantil em Rondônia	Porto Velho RO	2013
Educação	Mestrado	As práticas lúdicas na comunidade indígena Tabalascada em Roraima	Manaus AM	2013
Teologia	Mestrado	O lúdico no currículo da Educação Infantil: debates e proposições contemporâneos	São Leopoldo RS	2013
Educação	Mestrado	Ludicidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: concepções e prática de professores de Educação Física	Blumenau SC	2014
Educação	Mestrado	Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino	Brasília BR	2014
Educação	Mestrado	O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental	São Bernardo do Campo RJ	2014
Educação	Mestrado	O brincar e a ludicidade como saberes da profissionalidade docente na Educação Infantil: contributos e paradoxos da formação continuada na escola	Recife PE	2014

Educação	Mestrado	A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente	Santa Maria RS	2014
Educação	Doutorado	Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche	São Paulo SP	2014
Educação	Mestrado	Ludicidade e saber sensível: caminhos possíveis para a construção de um aprendizado significativo nas aulas de literatura do Ensino Médio	São João Del Rei RJ	2015
Educação	Mestrado	Ensino Fundamental I, ludicidade e processo de ensino-aprendizagem	Salvador BA	2015
Educação em Ciências	Mestrado	Aprender ciências e biologia com atividades lúdicas é bem mais fácil! Será?	Santa Maria RS	2015
Educação em Ciências	Mestrado	Os benefícios da ludicidade no processo de inclusão de pessoas com Síndrome de Down: atividades e aprendizagem	Niterói RJ	2015
Música	Mestrado	A dimensão lúdica na regência de Coro Infantil Curitiba	Curitiba PR	2015
Letras	Mestrado	Letramento literário e suas relações com a ludicidade	Salvador BA	2015
História	Mestrado	A ludicidade na construção do conhecimento em aulas de Ciências nas Séries Iniciais da Educação Básica	Santo André SP	2016

Dissertações e teses sobre Brinquedoteca

Área	Nível	Título	Local	Ano
Psicologia	Doutorado	Álbuns de retratos, infâncias entrecruzadas e cultura lúdica: memória e fotografia na brinquedoteca Hapi	Rio de Janeiro RJ	2010
Psicologia	Mestrado	Descrição e avaliação das brinquedotecas hospitalares em Belém	Guarulhos SP	2011
Enfermagem	Mestrado	A brinquedoteca no contexto hospitalar pediátrico: o cotidiano da enfermagem	Rio de Janeiro RJ	2012
Educação física	Mestrado	O brincar livre de crianças na brinquedoteca: análise da frequência de ações motoras, tipos de brinquedos, brincadeiras e interações sociais	São Paulo SP	2012
Psicologia	Mestrado	A brinquedoteca hospitalar como forma de humanização: cartografando o traçado desta rede	São João del Rei RJ	2013
Educação	Mestrado	A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do	São Luís MA	2013

		município de São Luís/MA		
Ciências da saúde	Mestrado	Espaço educativo brinquedoteca Hortencia de Hollanda: o lúdico na mediação do tratamento da AIDS pediátrica'	Belo Horizonte MG	2013
Educação	Mestrado	Brinquedoteca e Alice: devaneio ou possibilidade?	São Paulo SP	2014
Psicologia	Mestrado	As contribuições da brinquedoteca para o desenvolvimento e aprendizagem da criança	São Paulo SP	2014
Ciências sociais	Mestrado	Um espaço de brincar: o cotidiano numa brinquedoteca	Ponto Grossa PR	2014
Educação	Mestrado	Das brinquedotecas de Londrina ao espaço/tempo lúdico, político e pedagógico do brincar infantil.	Maringá PR	2014
Enfermagem	Mestrado	O brincar da criança hospitalizada na brinquedoteca hospitalar	Guarulhos SP	2014
Educação	Mestrado	O sentido de ser educadora das/nas brinquedotecas do hospital infantil de Vitória/ ES: um estudo a partir dos conceitos de experiência, narrativa &cuidado	Vitória ES	2014

Dissertações e teses sobre Montessori

Área	Nível	Título	Local	Ano
Educação	Mestrado	O ensino e o brincar na prática pedagógica dos Anos Iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet'	Florianópolis SC	2011
Educação	Mestrado	Instrumento de avaliação da autoeducação para o professor montessoriano: construção e validação	Rio de Janeiro RJ	2011
Educação	Mestrado	Espaço escolar como "forma silenciosa de ensino" análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006)	Florianópolis SC	2012
Psicologia educacional	Mestrado	Dificuldades de aprendizagem e a contribuição de Montessori	São Paulo SP	2014
Educação	Mestrado	Uma escolha chamada Centro Educacional Maria Montessori: um movimento em direção aos espaços educadores sustentáveis	Itajaí SC	2014
Matemática	Mestrado	Uma releitura dos princípios montessorianos para o ensino de matemática nos anos finais do ensino fundamental	Porto Alegre RS	2015
Matemática	Doutorado	Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte	São Paulo SP	2015

ANEXO 02

**PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DA
BRINQUEDOTECA MUNICIPAL**

Prof. Ms. Liana Pinto Tubelo

xxxxx, fevereiro de 2011.

Introdução

Conforme leis de base que confirmam a importância deste novo veículo educacional no século XXI, a Brinquedoteca é um espaço transicional, propiciador da expressão criativa e espontânea da criança, um espaço privilegiado para o brincar com liberdade, segurança e acolhimento. Sua história, desde seu nascimento, revela o desejo e o esforço de garantir à criança seu direito de brincar, uma vez que este faz parte inerente de seu desenvolvimento saudável, em seus aspectos biológicos, psicológicos e socioculturais, de forma integrada e dinâmica, conforme Nylse Cunha³⁷ (2010).

Sua trajetória evidencia uma grande expansão em todo o mundo, assim como, uma conquista junto às diversas faixas etárias, do bebê ao idoso, e dos diversos ambientes, como o escolar, o hospitalar, o empresarial, o terapêutico, o de lazer, entre outros, o que demonstra uma ampliação da tomada de consciência social sobre a importância do lúdico para o bem-estar e,

³⁷ CUNHA, Nylse. Um mergulho no brincar. Editora aquariana, SP, 2010.

consequentemente, para a alegria de viver e o relacionamento prazeroso com o outro, durante a vida toda e nas diversas situações.

Objetivos

Enquanto espaço educacional, a Brinquedoteca Municipal, terá por principal proposta, oferecer um verdadeiro laboratório de aprendizagens às crianças, adolescentes e adultos, com a intenção neuropsicológica de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: ATENÇÃO, PERCEPÇÕES, MEMÓRIA e PENSAMENTO (VYGOTSKY, 1988; LURIA, 2000).

Enquanto espaço de formação permanente, a mesma proporcionará aos professores e demais profissionais de educação ou saúde que lá estiverem, o espaço de observação do comportamento lúdico infantil, aprendendo a registrar e conhecer os diferentes modos pelos quais o educando se utiliza para resolver situações-problemas.

Enquanto espaço lúdico, a Brinquedoteca se propõe a garantir a ação de brincar, oferecendo variados tipos de objetos e atividades que estimulem a criatividade do aluno e promovam nos adultos o entendimento de que brincar é processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Meio de atuação e atendimento

Seguindo o referencial internacional de atividades de uma Brinquedoteca, conforme a International Toy Libraries Association (ITLA) e através das orientações da Carta Francesa de Ludotecas que a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) oferece, o atendimento das Brinquedotecas podem ocorrer com horários fixos de no máximo uma hora ou agendamento de até duas horas de atendimento com diferentes atividades lúdicas alternando entre ações autônomicas da criança e dirigidas pelo brinquedista.

Brinquedista é o profissional de saúde ou educação que estuda, entende as diferentes dimensões lúdicas do ser humano, sendo habilitado por curso de

formação autorizado pela ABBri ou por Universidades que as ministrem, com duração mínima de 40 horas.

A Brinquedoteca Municipal atenderá um público fixo, que caracterizar-se há por seu público de controle e pesquisa de suas ações pedagógicas e atendimentos de escolas municipais agendados junto à mesma. Também oferecerá oficinas de arte e expressão, oficinas para formação de brincadores (alunos de séries finais que auxiliam na mediação dos recreios orientados das escolas municipais).

Seu público principal de atendimento será crianças das escolas municipais de educação infantil, educação de séries iniciais e educação especial, incluindo alunos adultos com necessidades especiais.

Avaliação das atividades oferecidas

Bimestralmente a brinquedoteca elaborará um relatório qualitativo e quantitativo, dando a SME dados que informem os resultados obtidos com os trabalhos ludo pedagógicos oferecidos na mesma.

Ao final do ano letivo, a brinquedoteca se colocará à disposição para expor a todas as escolas que estiveram presentes neste espaço lúdico, científico e pedagógico, os resultados obtidos ao decorrer do ano.

ANEXO 03

CARTA CONVITE

Prezado Colega,

Convido V. Sra. para participar da pesquisa colaborativa intitulada REDESCOBRIR: A EXPERIÊNCIA EM UMA BRINQUEDOTECA COM ABORDAGEM MONTESSORIANA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, realizada por mim, durante o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, sob a orientação da Profa. Marlene Rozek.

Serão realizados quatro encontros semanais de discussão em grupo, com outros colegas professores, durante aproximadamente uma hora e trinta minutos de duração cada, na Brinquedoteca Municipal, RS, em dia e horário a ser definido, conforme disponibilidade do grupo. Durante os encontros serão abordadas questões sobre a formação de professores, as contribuições desta brinquedoteca para esta formação, a contribuição da abordagem montessoriana e a importância da origem do brinquedo nesta abordagem, para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais. A presente pesquisa requer comprometimento quanto à presença e à participação ativa em todos os encontros.

Cordialmente,

Giselle Frufrek

Mestranda em Educação

ANEXO 4

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____,
CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TALE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora **Giselle Frufrek** do projeto de pesquisa intitulado “**Redescobrir: A experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação de professores**” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Capão da Canoa, ____ de _____ de 2016.

Giselle Frufrek

Sujeito da Pesquisa

ANEXO 05

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Redescobrir: a experiência em uma brinquedoteca com abordagem montessoriana e a formação do professor

Pesquisadora responsável: Giselle Frufrek

Professora Orientadora: Dra. Marlene Rozek

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa desenvolvida pela Mestranda em Educação GISELLE FRUFREK, intitulada REDESCOBRIR: A EXPERIÊNCIA EM UMA BRINQUEDOTECA COM ABORDAGEM MONTESSORIANA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, sob orientação da Prof.^a. Dra. Marlene Rozek. Você será convidado (a) a participar de quatro encontros de discussão, junto de outros colegas professores, encontros que serão mediados pela Mestranda. Os encontros serão gravados em áudio, para posterior transcrição, sendo que seu nome não será informado em hipótese alguma em qualquer produção escrita decorrente deste projeto. Além disso, caso você deseje, poderá ter acesso aos resultados da pesquisa mediante solicitação.

Salienta-se também que sua colaboração é voluntária e será muito importante para contribuir com a construção de novos conhecimentos da área em questão. No entanto, você terá total liberdade para interromper sua participação, a qualquer momento do estudo, se for essa a sua vontade. Sua participação não implicará em lucros nem em prejuízos de qualquer espécie.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora Giselle Frufrek: telefone (51) 97793208 e através do e-mail: gisele.frufrek@acad.purs.br ou pela orientadora professora Dra. Marlene Rozek (51) 3320-3527, e-mail marlene.rozek@pucrs.br

Declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta pesquisa, podendo receber respostas a qualquer momento sobre qualquer dúvida a respeito dos procedimentos e de outros assuntos relacionados com esta pesquisa.

Capão da Canoa, _____ de 2015.

Participante

Giselle Frufrek
Mestranda