

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Larissa Matos

**MÉTODO MONTESSORIANO: GESTÃO DA SALA DE AULA E ALFABETIZAÇÃO
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre

1. Semestre

2019

LARISSA MATOS

**MÉTODO MONTESSORIANO: GESTÃO DA SALA DE AULA E ALFABETIZAÇÃO
NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão apresentado à comissão de Graduação do curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake

Porto Alegre

1. Semestre

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu pai querido, pela sua infinita misericórdia e bondade sobre a minha vida.

Agradeço minha família, por todo o apoio, suporte e compreensão nesse período. Vocês são a minha base de tudo.

Agradeço minha orientadora Renata Sperrhake, por ter me orientado tão bem, sendo tão dedicada, compreensiva e competente.

Agraço meus amigos que entenderam e foram compreensíveis a todos os eventos que tive que faltar para me dedicar a minha pesquisa.

Agradeço meu amigo André Borba, por toda ajuda, paciência e apoio.

Agradeço a escola Flor de Liz por permitir a realização da minha pesquisa e por ter me acolhido tão bem.

“Em vez de nos perguntarmos se devemos ou não devemos ensinar temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender” (MONTESSORI, 1965, p. 103).

RESUMO

O presente trabalho versa sobre as contribuições do método Montessori para a pedagogia contemporânea. Para isso, realizou-se um estudo de caso em uma turma de primeiro ano de escola montessoriana de Porto Alegre, tendo a observação e o registro em Diário de Campo como ferramentas metodológicas. Os eixos de análise são o ambiente, a gestão e o processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano. A pesquisa apresenta aspectos relevantes do método proposto por Montessori no final do século XIX e início do século XX, articulando estas informações com as observações realizadas na turma de primeiro ano e outros referenciais teóricos. A gestão da sala de aula no Método Montessori combina organização e disciplina ao mesmo tempo em que disponibiliza à criança um arsenal de possibilidades novas e inexploradas. As ideias de Maria Montessori sobre alfabetização vão ao encontro do método fônico, enfatizando a importância do aprendizado dos fonemas no processo de decodificação. Embora o método fônico tenha suas comprovações científicas no que se refere aos alunos aprenderem de forma mais rápida, o que justifica a preferência da autora, a Escola Flor de Liz julgou serem necessárias atualizações ao método, adaptando-o a um contexto atual. Ao finalizar essa pesquisa, concluiu-se que não é possível uma metodologia conter em si mesma toda a verdade sobre qual seja a melhor forma de ensinar, pois é a junção de muitas ideias que enriquece a prática docente. Todavia, é importante que tomemos conhecimento de diversas metodologias e reconheçamos as suas contribuições pertinentes ao ensino, tal como o método Montessori, que colaborou com os avanços pedagógicos em seu tempo, com princípios que até hoje ecoam na educação.

Palavras-chave: Maria Montessori, Método Montessoriano, alfabetização, gestão da sala de aula, ambiente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	9
2.1 ESCOLA MONTESSORIANA E TURMA FOCOS DA PESQUISA	10
2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE JÁ SE PRODUZIU NO BRASIL SOBRE O TEMA.....	12
3 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3.1 MARIA MONTESSORI: SUA HISTÓRIA E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS	14
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DE MARIA MONTESSORI – A ESCOLA NOVA.....	16
4 GESTÃO DE UMA SALA DE AULA MONTESSORIANA DE PRIMEIRO ANO ...	21
4.1 O AMBIENTE E AS ESTANTES	22
4.2 A GESTÃO DAS ATIVIDADES E O SILÊNCIO.....	29
5 METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO MONTESSORIANA	34
5.1 ESCRITA ESPONTÂNEA - MARIA MONTESSORI NAS CURVAS DA ALFABETIZAÇÃO	34
5.2 SEMELHANÇAS ENTRE O MÉTODO FÔNICO E O MÉTODO MONTESSORIANO	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS:	55

1 INTRODUÇÃO

Você acredita que todas as escolas deveriam ensinar do mesmo jeito? Muitos debates têm sido realizados sobre a autonomia das escolas no tocante à qual seria o método mais adequado para o ensino dos alunos. Devido a esses questionamentos, durante a graduação em Pedagogia me propus a analisar métodos pedagógicos e a compará-los na busca por encontrar aquele que, na minha opinião, fosse o melhor. A partir dessas buscas, cheguei à conclusão que não há um método que se sobreponha aos demais, pois cada método pode ser útil avaliando o seu contexto histórico, contexto social e seu público alvo.

Nessa busca por métodos pedagógicos, encontro um que desperta a minha curiosidade, o Método Montessoriano, desenvolvido pela italiana Maria Montessori que, no final do século XIX e início do século XX, deu início à sua “pedagogia científica”. Ao trabalhar na Educação Infantil de uma escola que utiliza essa metodologia, começo a estudar mais sobre o assunto e me deparo com outras inquietações. Ao passar todos os dias em frente às salas dos primeiros anos¹, observo que dificilmente todas as crianças estão sentadas nas mesas e raramente estão copiando palavras do quadro, mas ao contrário do que em geral se espera em uma turma de primeiro ano, elas estão sempre lidando com materiais sensoriais e fazendo pesquisas nos pátios da escola.

Como uma turma que está em processo de alfabetização raramente está copiando ou fazendo atividades em seus cadernos? Essa minha primeira dúvida me levou a conversar com a coordenadora da escola, que me informou que a escola usava a metodologia Montessoriana com o Método Fônico para alfabetizar. Naquele momento percebi que isto seria algo interessante a pesquisar em meu Trabalho de Conclusão de Curso. Após alguns estudos a respeito das temáticas envolvidas, pude formular a seguinte pergunta norteadora para a pesquisa: como funciona o Método Montessoriano no que se refere a gestão da sala de aula e alfabetização turma do primeiro ano do Ensino Fundamental?

Diante desse questionamento, me proponho a realizar um estudo de caso na escola já mencionada, localizada na Zona Norte de Porto Alegre, em uma turma de

¹ Refiro-me às turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental.

primeiro ano com 23 alunos. O presente estudo classifica-se como pesquisa com abordagem qualitativa, realizada em formato de estudo de caso.

Além desta Introdução, este trabalho está organizado em cinco outros capítulos: no capítulo dois, descrevo a metodologia que utilizei no processo de desenvolvimento da pesquisa; no terceiro capítulo, intitulado “Referencial Teórico”, apresento conceitos importantes para as análises posteriormente apresentadas; no capítulo quatro, “Gestão de uma Sala de Aula Montessoriana de Primeiro Ano”, apresento o primeiro eixo analítico, no qual discuto sobre a gestão da sala de aula a partir das observações realizadas na escola. No capítulo cinco, “Metodologias De Alfabetização de uma Turma de Primeiro Ano Montessoriana”, apresento o segundo capítulo analítico de meu trabalho e exponho aspectos que considerei relevantes para compreender o processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano montessoriana. Por fim, no último capítulo apresento as Considerações Finais, em que articulo o referencial teórico, as observações e as análises obtendo as conclusões de minha pesquisa.

2 METODOLOGIA

“Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar” (COSTA, 2002, p. 143).

Como é afirmado na citação acima, de Marisa Costa, a pesquisa vai além da constatação de fatos observados. Ela exige o olhar individual do autor, suas percepções e visões de mundo. Tendo isso em vista, tenho como focos de observação e análise as possíveis interfaces entre o Método Fônico e o Método Montessoriano em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de Porto Alegre. Para que tal pesquisa fosse realizada, foi escolhida a metodologia de estudo de caso tendo como ferramenta de registro da pesquisa o Diário de Campo produzido durante as observações realizadas na escola.

O estudo de caso propõe avaliar aspectos do plano de pesquisa e analisá-los sem uma visão predeterminada do que se espera encontrar durante a observação, como declara a autora do livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, Menga Ludke (1986, p.25):

Dentro da própria concepção de estudo de caso de que pretende não partir de uma visão predeterminada da realidade, mas aprender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem determinada situação, a fase exploratória se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto estudado [...] Essa visão de abertura para a realidade tentando captá-la como ela é realmente, e não como queria que fosse, deve existir não só nessa fase, mas no decorrer de todo o trabalho, já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação.

Segundo Marisa Costa (2002), observar é a primeira tarefa a ser realizada. Essa primeira observação necessita de um foco mais específico do objeto de estudo: “Planejar a observação significa determinar com antecedência ‘o que’ e ‘o como’ observar” (LUDKE, 1986, p.25). Portanto delimito como meu objeto de estudo uma turma de primeiro ano de uma escola privada, localizada em Porto Alegre, tendo como eixo de análise o processo de alfabetização e a gestão da sala de aula de uma turma de primeiro ano montessoriana.

O diário de campo é uma ferramenta fundamental para compor os registros dos aspectos observados. Conforme Victoria; Kanauth; Hassen (2000, p.73), “é chamado

de diário de campo o instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador”. Tive como objetivo observar as aulas da turma em questão e anotar aspectos que considere relevantes para a pesquisa e o contexto analisado em meu diário de campo.

Durante a pesquisa registrei em meu Diário de Campo o ambiente analisado, com informações que a meu ver eram relevantes, afinal como já citado acima: “Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar” (COSTA, 2002, p.143). Portanto, trago em minhas anotações o meu olhar sobre os aspectos que considere valiosos para a pesquisa. Para que esse material empírico seja analisado e exposto ao leitor, apresentarei-lo ao longo de meu trabalho dentro de caixas de texto.

Meu objetivo inicial era, além da observação, realizar uma entrevista semiestruturada com a professora titular da turma. Infelizmente, devido à intensa carga horária da professora, não foi possível encontrarmos um momento disponível para realizarmos a entrevista. Como uma segunda alternativa, realizei um questionário estruturado, no qual a própria professora pudesse responder e me entregar. Todavia, o questionário não conteve informações relevantes para a minha pesquisa, não sendo, assim, utilizado para compô-la.

2.1 ESCOLA MONTESSORIANA E TURMA FOCOS DA PESQUISA

A escola onde foi realizado o estudo de caso exigiu o total sigilo das informações prestadas no decorrer das atividades realizadas. Por esse motivo, tive o cuidado com o anonimato da instituição colaboradora, sendo necessário criar um nome fictício para a instituição, escolhido como Escola Flor de Liz. Para que tal pesquisa fosse realizada me propus a ir à escola nos dias da semana, pela manhã, em que mais havia períodos destinados ao trabalho com alfabetização. A própria escola denomina na grade curricular como “período de alfabetização” os momentos em que as crianças são mais expostas à leitura e à escrita. Esses períodos, em sua maior parte, ocorreram na segunda-feira, terça-feira e quinta-feira. Compareci na escola do início ao final da aula nesses dias, por três semanas, totalizando 40h de observação na Escola Flor de Liz.

A Escola Flor de Liz é uma entidade de ensino não-confessional que atua na formação de jovens e crianças desde 1978, sendo seu público alvo crianças do berçário até adolescentes do Ensino Médio, utilizando um modelo de ensino baseado na Educação Montessoriana. É considerado um dos principais colégios privados do Rio Grande do Sul. A escola é frequentada, majoritariamente, por alunos advindos de famílias de classe alta.

A escola possui três alicerces que constituem o projeto pedagógico de ensino, os quais baseiam-se no Método Montessori, adaptado à realidade brasileira, sendo eles²:

- Criação de um ambiente especialmente preparado, organizado e acolhedor, onde o aluno, imerso em um lugar com estímulos e materiais especiais, possa mover-se com naturalidade e aprender com autonomia;
- Professores que saibam respeitar as características individuais do aluno e que sejam verdadeiros facilitadores da aprendizagem;
- Formação de alunos independentes e autônomos que saibam buscar e selecionar o conhecimento.

Segundo o site da instituição colaboradora, através do ensino individualizado e de projetos especiais, a proposta pedagógica da Escola Flor de Liz busca, essencialmente, desenvolver no aluno todos os tipos de inteligência, habilidades, raciocínio lógico, conhecimento de línguas, interpretação do Universo, sua História e, ainda, o amor pela beleza e pelas artes.

A turma que é o foco da minha pesquisa é uma turma de primeiro ano, do turno da manhã com 23 alunos. Sendo 11 meninas e 12 meninos. Os alunos têm a faixa etária de seis a sete anos. Duas meninas gêmeas são americanas e embora entendam português, não são fluentes. A professora auxiliar da turma, ex-aluna da escola, acompanha mais de perto essas duas alunas nas atividades, traduzindo os enunciados e orientando-as nas atividades. Um outro aluno é israelense, e este entende com dificuldade o português, mas consegue se comunicar no nosso idioma. As aulas começam às 7h30min e terminam às 12h.

Em virtude de não ter conseguido fazer a entrevista com a professora e, portanto, não ter obtido informações pertinentes, não constará na minha pesquisa informações sobre a formação da professora. Embora fossem informações

² As seguintes informações foram retiradas do site da Escola Flor de Liz.

importantes, não eram fundamentais para a minha pesquisa, pois o foco é o contexto de sala de aula, os alunos e os recursos.

2.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE JÁ SE PRODUZIU NO BRASIL SOBRE O TEMA

Segundo o site da Organização Montessori no Brasil³, o Método Montessoriano chegou ao Brasil através da professora Joana Falce Scalco que em 1910, ao chegar da Europa, o introduziu na escola Emília Erichsen, na cidade Castro, no Paraná.

Entretanto foi apenas em 1924, 14 anos depois, que o médico baiano Miguel Calmon Du Pin e Almeida conseguiu a autorização de Maria Montessori para a publicação da “Pedagogia Científica” no Brasil. Desde então seguiram-se tentativas da implementação do Método Montessoriano em redes públicas e privadas, sendo essa última atingida com mais sucesso. Atualmente existem no Brasil três grandes centros de formação de professores Montessorianos:

- Centro de Estudos Menino Jesus, Florianópolis/SC
- Centro de Estudos de São Paulo/SP
- Centro de Estudos Montessori do Rio de Janeiro/RJ

Visando encontrar as pesquisas realizadas no Brasil sobre o presente tema, realizei uma busca no Portal de Teses da Capes e no Portal LUME/UFRGS, chegando aos seguintes resultados:

Ao utilizar como descritor de busca o termo “método montessoriano” no Portal de Teses da Capes foram encontradas seis dissertações de Mestrado. Dessas nenhuma se assemelha de maneira relevante a minha pesquisa. Ao buscar pelo descritor “Maria Montessori” foram encontradas 32 pesquisas, das quais duas apresentarei a seguir. A exclusão dos outros trabalhos deve-se ao fato de focalizarem outros aspectos do Método Montessoriano que não se aproximavam da minha pesquisa, pois percebi que era mais comum serem encontrados trabalhos sobre problemas lógicos-matemáticos, e sobre inclusão, do que trabalhos que alinhassem a gestão da sala de aula e alfabetização no Método Montessoriano.

³ Disponível em: < <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>> Acesso em: 11 de jun. 2019

Abaixo apresento as pesquisas que selecionei a partir dos resultados da busca no Portal de Teses da Capes:

MORAES, MAGALI SAQUETE LIMA. **Escola MONTESSORI: Um Espaço de Conquistas e Redescobertas'** 01/03/2009 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca Unilasalle.

Os eixos que se assemelham a meu trabalho de pesquisa se referem ao modelo curricular montessoriano, fatos significativos da vida e trajetória de Maria Montessori e seu método educativo, o qual possui ideias básicas da pedagogia científica. Sendo assim, torna-se um material de grande relevância e suporte para minha pesquisa.

Ao realizar a busca no Portal do Lume/UFRGS, com o descritor “Maria Montessori” foram encontrados 306 trabalhos de conclusão de curso, sendo encontrado um Trabalho de Conclusão de Curso que ajudará a enriquecer a minha pesquisa, pois se assemelha a ela no que tange a princípios importantes da Metodologia Montessoriana.

MARTINS, Angel Ana Lúcia da Silva, **Os Princípios da Pedagogia Montessoriana nas Práticas Pedagógicas da Educação** Infantil na Escola Girassol. 2018. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

A pesquisa em questão apresenta as contribuições dos princípios do Método Montessoriano de uma escola de Educação Infantil chamada Escola Girassol, tendo como objetivo analisar o ambiente/espço, os materiais e a ação da professora. Desses aspectos, destaco dois: o Ambiente/espço e os Materiais, pois contam de relevância a minha pesquisa também, pois proponho analisá-los em meu trabalho.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

As análises do presente trabalho tiveram como referencial teórico norteador Maria Montessori (1965, 1949, 1971). Para compor o capítulo histórico, utilizei Franco Cambi (1999). Para os capítulos de análises utilizei: Antonio Frago, (1943), Magali Moraes (2009), Angel Martins (2018), Isabel Frade (2007, 2010), Luciana Piccoli (2013), Artur Morais (2013).

3.1 MARIA MONTESSORI: SUA HISTÓRIA E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

Maria Montessori nasceu na Itália em 31 de agosto de 1870, na cidade de Chiaravalle (Ancona). O país passava por um período de unificação, o que fez com que, ao longo dos anos, a educação italiana passasse por diversas mudanças.

Montessori foi uma mulher com pensamento a frente do seu tempo, atuando como educadora, médica e cientista. Nascida em uma família de classe média, filha de Renilde Stoppan e Alessandro Montessori, desde cedo demonstrou interesse por matérias científicas, especialmente a biologia e a matemática. Em 1892, Montessori ingressou na Faculdade de Medicina de Roma, recebendo bolsas de estudo por sua excelência como discente, o que lhe possibilitou tornar-se financeiramente independente. Apesar disso ela não podia frequentar as aulas com os estudantes homens e, para fazer necropsias, tinha que ir ao necrotério no turno da noite, quando não havia os outros alunos. Mesmo diante de tantos obstáculos, em 1896, Montessori graduou-se em Medicina, tornando-se a primeira mulher médica da Itália (SILVA, 1939 *apud* FARIA, *et al.*, 2012, p.3).

Além das áreas de educação e medicina, Montessori também era ativa na luta pelo direito das mulheres, chegando a ser convidada a ser delegada no Congresso Internacional dos Direitos da Mulher, em Berlim, onde discursou sobre a igualdade de salário, direitos e possibilidade de estudo, tornando-se internacionalmente conhecida.

Em Roma, Montessori seguiu as lições de sociologia e pedagogia de mestres como Sergi, Lombroso e De Giovanni, todos profundamente ligados ao clima cultural positivista (CAMBI, 1999). No ano de 1896, Montessori foi convidada para trabalhar

com crianças com retardo na clínica de psiquiatria da universidade, em Roma. Seguindo seus interesses, ela teve contato com os trabalhos de Jean Marc Gaspard Ittard, médico francês nascido em Provence que, no tempo da Revolução Francesa, educou um menino de oito anos encontrado na selva e que vivia entre os lobos, conhecido mundialmente como Menino Selvagem ou Selvagem de Aveyron. Logo após, Montessori também se interessou pelos trabalhos de Édouard Séguin, que foi médico e educador nascido em Clamecy, Nièvre, França, que na época era muito conhecido pelas suas ideias relacionadas ao tratamento e à educação de crianças com deficiências cognitivas.

Montessori utilizou-se das pesquisas elaboradas por Séguin para lidar com aquelas crianças ditas anormais e obteve um resultando significativo, pois todas se tornaram aptas a frequentar escolas comuns. Sendo assim, Montessori concluiu que esse material poderia funcionar também com crianças consideradas normais. Este foi o ponto de partida para o desenvolvimento de seu próprio método. Em um congresso na cidade de Turim no ano de 1898, Montessori defendeu a tese de que os deficientes e anormais precisam muito mais de um bom método pedagógico do que de tratamentos médicos.

Seu método de ensino na clínica psiquiátrica em Roma deu início a suas práticas como educadora científica, originando assim a primeira Casa Dei Bambini, onde recebeu crianças de um cortiço no Bairro San Lorenzo, localizado na periferia de Roma. As crianças denominadas, na época, como “crianças retardadas”, eram pobres e ficavam na clínica da universidade durante o trabalho de seus pais. Maria Montessori se viu como educadora na Casa Dei Bambini, ou Casas das Crianças, e passou a realizar um trabalho educativo com as crianças que acolhia naquele ambiente. O objetivo de Maria Montessori era que as crianças pudessem se descobrir, e que elas tivessem a oportunidade de explorar os materiais propostos pela autora, que valorizavam a autonomia por meio da organização do espaço e dos materiais.

Para Maria Montessori o aluno é o instrumento do próprio conhecimento e deve ser educado para o mundo. A sala de aula é o ambiente motivador e deve ser um local que pouco necessite do auxílio de um adulto, visando o desenvolvimento autônomo do aluno. A educação é compartilhada pela professora, chamada de mestra, e pelo espaço. “A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um

conjunto, muito mais complexo, isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança” (MONTESSORI, 1965, p.143).

Para que a criança possa se desenvolver plenamente, de forma autônoma e livre, é necessário que o ambiente seja preparado. Sendo assim, Maria Montessori propõe em seu método que os materiais a serem expostos dentro da sala de aula sejam pensados conforme a faixa etária de cada indivíduo. Para Maria Montessori é necessário que o espaço/ambiente seja voltado às necessidades da criança contribuindo significativamente para o desenvolvimento de sua autonomia, bem-estar e liberdade.

Montessori traz, por meio de sua metodologia, uma autenticidade no educar, em que pensa a criança como um sujeito que é o exemplo da humanidade, sempre centralizando o ensino e o espaço de ensino na criança, compreendendo-a como principal sujeito da aprendizagem ao invés do professor.

Na época de Montessori acreditava-se que a severidade do professor sobre a criança a tornaria melhor. Quanto mais rígido o ensino, melhor seria. A autora vai de encontro a essa lógica ao propor uma relação mais colaborativa entre professor e aluno, tornando-se uma inspiração para muitos educadores no mundo todo.

3.2 CONTEXTO HISTÓRICO EDUCACIONAL DE MARIA MONTESSORI – A ESCOLA NOVA

Escola Nova foi um movimento composto por educadores europeus e norte-americanos, que ocorreu por volta do final do século XIX, e criticava as concepções de infância da época, questionando a escola tradicional e propondo novos meios de educar. Essas novas ideias influenciaram educadores pelo mundo todo, principalmente no ocidente. Segundo o Franco Cambi (1999), nessa época, a prática pedagógica passou a ter novos protagonistas, no processo de socialização educativa, passando a incluir o deficiente e a criança. Assim a escola, como instituição, se torna um local de acesso universal, impondo-se como uma das bases da sociedade democrática, nutrida de um forte ideal libertário. É nesse período que o ativismo promove uma mudança radical no formato de educação escolar, pois a

criança e suas necessidades passam ser o cerne da educação, rompendo com a instituição escolar disciplinar (CAVALHEIRO, 2013, p.4).

Cambi afirma que (CAMBI, 1999, p. 525):

O movimento das 'escolas novas' foi acompanhado e sustentado, ao longo de toda a sua fase de desenvolvimentos, por um intenso trabalho de teorização, destinado a trazer à luz os fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação da pedagogia, bem como os objetivos educativos básicos [...].

O trabalho dos teóricos e o trabalho desenvolvido pelas escolas novas, para Franco Cambi (1999, p.525), "juntaram-se para formar aquele projeto de educação 'ativa' que teve um papel fundamental na pedagogia do novecentos e uma difusão mundial". O autor também afirma que o "movimento ativista, simultaneamente, indicava também suas implicações políticas, caracterizadas por uma forte orientação democrática e tropológicas (destinadas a formar um homem mais livre e mais feliz, mais inteligente e criativo)" (CAMBI, 1999, p.526).

Franco Cambi apresenta em seu livro "História da Pedagogia", os grandes "mestres teóricos do ativismo", John Dewey, Ovide Decroly, Adolfo Ferriere e Maria Montessori. Para ele, os grandes temas da pedagogia do ativismo consistem em sete pontos. Proponho apresentar os pontos expostos em seu livro (CAMBI, 1999, p. 526-527) e abaixo relacionar com as ideias de Maria Montessori no respectivo âmbito.

1. Puritanismo: o papel essencialmente ativo da criança em todo processo educativo.

A individualidade de cada criança não poderá ser reprimida pelo ambiente ou pelas professoras, mas sim revelada através de uma educação acolhedora, transformadora e livre. Nas palavras da autora:

Urge que um método de educação, baseado sobre a liberdade, apareça para ajudar a criança a conquistá-la: isto é, que ele possa reduzir ao mínimo os laços sociais que limitam sua atividade. A medida em que a criança avança por este caminho, suas manifestações espontâneas far-se-ão límpidas de verdade, revelando sua própria natureza. Eis porque a finalidade da primeira forma de intervenção educativa é conduzir a criança à independência (MONTESSORI, 1965 p.51).

2. Valorização do fazer: materiais para se manusear, jogos.

Uma das citações mais conhecidas de Montessori é “A liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea” (MONTESSORI, 1965, p. 42). Uma das principais características de uma sala de aula montessoriana é a variedade de materiais sensoriais e a liberdade para usufruírem deles. Montessori explica detalhadamente em seu livro “Pedagogia Científica” quais materiais são necessários para o desenvolvimento motor, psíquico e intelectual do aluno. Além disso, ela declara a importância desse material ser colorido e atrativo. A intenção é que desperte o interesse do aluno. Para ela, tudo que há em uma sala de aula deve gerar motivação nos alunos. E isso nos encaminha para o terceiro ponto:

3. Motivação: toda a atividade deve partir de um interesse da criança juntando suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas.

Uma das ideias mais inovadoras de Montessori para o seu tempo foi dar ênfase às necessidades da criança, o que os educadores da época não faziam. Ao olhar a criança de forma completa, as necessidades emotivas dela tornaram-se relevantes. Para a autora, um aluno não poderia ser avaliado apenas no âmbito intelectual, pois o ser humano não é composto apenas de intelecto. Logo, os interesses do aluno e seu estado de espírito são aspectos que deveriam ser considerados relevantes pelos educadores também.

Geralmente as crianças têm preferências dispares: uma se ocupa com isto enquanto outra se distrai com aquilo, sem que ocorram desavenças, assim, decorre uma vida social admirável e cheia de enérgica atividade, em meio a uma reconfortante alegria: as crianças resolvem por si mesmas os problemas da vida social, que a atividade individual livre e pluriforme suscita a cada passo uma força educativa difunde-se por todo este ambiente, e dele participam todas as crianças e mestras. (MONTESSORI, 1965, p. 59)

4. Centralidade do “estudo de ambiente”: é o ambiente que gera estímulos na criança.

Naquele tempo, os métodos tradicionais não proporcionavam às crianças a liberdade de se movimentar pela sala de aula, pois isso provocaria bagunça e barulho, e os defensores desses métodos apoiavam a ideia de que, na escola, os bancos deveriam ser pregados ao chão. Em contrapartida, Montessori trouxe em sua metodologia o contrário: as crianças deveriam ter autonomia para escolher onde instalar-se comodamente e teriam a liberdade de trocar de lugar durante as aulas.

Para por suas ideias em prática, Montessori conta que mandou construir móveis especiais para suas salas de aula:

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com a sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. (MONTESSORI, 1965, p 42).

5. Socialização: vista como uma necessidade primária da criança, deve ser satisfeita e incrementada.

Sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo, como forma aquilo que denominamos educação das maneiras e dos gestos. Devemos, pois interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou menos decoroso. (MONTESSORI, 1965, p.45).

Para Montessori, a socialização é fundamental para a educação. Não só para o lazer, mas para a formação de alunos. Ela apresenta em seu livro, a ideia de que os alunos podem se ajudar. Se alguma criança domina alguma atividade, torna-se capaz de ensinar a que ainda não sabe. Assim, ela defende que as divisões de idade não deveriam ser tão restritas, afinal, os mais velhos podem ensinar os mais novos.

6. “Antiautoritarismo”: negando a tradição escolar da supremacia do adulto e sua vontade sobre a criança.

Para Montessori, a figura do professor não deveria amedrontar o aluno, mas sim guiá-lo ao conhecimento da forma mais pacífica e caridosa possível, jamais abusando da autoridade. Em sua metodologia, Montessori rompe com a figura autoritária e distante do professor da época, e traz uma significativa aproximação do professor ao aluno.

7. “Anti-intelectualismo”: desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados, e a valorização de uma organização mais livre.

Uma das ideias mais inovadoras que Montessori apresenta em método é o rompimento de programas culturais sem significado, como era costume da época.

Ocorre-nos também, por vezes, dever ficar sentados e imóveis ao assistir, por exemplo, um concerto ou uma conferência. E bem sabemos como isto constitui em sacrifício para nós. Pode-se, pois, enfileirar as crianças, marcando a cada uma o seu lugar, mas pode-se, igualmente, explicar-lhes o motivo desta conduta, de modo a fazê-las assimilarem um princípio de ordem coletiva; eis o que importa” (MONTESSORI, 1965 p. 50).

Os teóricos do movimento escola nova juntaram-se para formar um projeto de educação “ativa”. Essa nova pedagogia teve um papel fundamental no mundo, conseguindo impor-se também junto a amplas faixas de docentes e de educadores. Montessori foi de suma importância neste cenário escolanovista, contestando os métodos tradicionais e trazendo uma nova forma de ensinar, como Magali Moares afirmou em sua pesquisa:

Nesse ideário escolanovista, Montessori contestou os métodos tradicionais e buscou responder às novas necessidades de uma educação inspirada na natureza e no desenvolvimento da criança em suas fases evolutivas. Ela priorizou a autoeducação como conquista da própria criança, favorecendo, assim, no seu sentido mais completo, o desenvolvimento do potencial criativo, da independência, da disciplina interna e da confiança em si mesmo. (MORAES, 2009, p. 119).

Após esse histórico das principais ideias de Montessori e de uma contextualização dessas ideias no movimento da Escola Nova, passo, no próximo capítulo deste Trabalho de Conclusão de Curso, a apresentar as análises realizadas na pesquisa tendo como base as observações realizadas na Escola Flor de Liz.

4 GESTÃO DE UMA SALA DE AULA MONTESSORIANA DE PRIMEIRO ANO

Uma das principais características do Método Montessoriano é a forma como a gestão da sala de aula ocorre. Nessa metodologia a disposição das mesas, dos materiais, do quadro branco, foge do lugar comum organizacional da sala de aula brasileira. Além disso, a intencionalidade de Maria Montessori quando apresenta a forma como o tempo em uma sala de aula deve ser regido e como as atividades devem ser realizadas, é de que as crianças sejam independentes, livres e autônomas. De fato pude observar na prática que toda a gestão da sala de aula promove essa reação nas crianças. Percebi grande similaridade entre aquilo que encontrei no estudo da teoria e aquilo que observei na sala de aula da Escola Flor de Liz em relação a esse aspecto ao Método Montessoriano. Por me surpreender com a semelhança, acredito ser relevante para meu trabalho discorrer sobre ela e sua influência na alfabetização.

Quando me propus a realizar minha pesquisa de campo na Escola Flor de Liz, meu objetivo inicial era focar no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano montessoriana. Todavia, ao observar a rotina dos alunos, passei a perceber que todo o ambiente e a gestão do tempo escolar interferiam no processo de alfabetização também. E não apenas interferiam, mas se mostraram essenciais. Por conseguinte, ao analisar um campo específico de aprendizagem, no meu caso sendo este o processo de alfabetização, percebi que seria inviável fazer isso sem analisar o seu contexto também, tornando a gestão da sala de aula um eixo de análise não previsto inicialmente na pesquisa.

Sendo assim, proponho relatar, nesse capítulo, as observações realizadas na Escola Flor de Liz referentes à gestão da sala de aula de uma turma de primeiro ano em processo de alfabetização, articulando com referenciais teóricos e promovendo uma análise do material registrado no Diário de Campo.

Separei o presente capítulo em dois subcapítulos, sabendo que a gestão de uma sala de aula vai além deles, mas pela relevância para a minha pesquisa me contive nesses dois pontos:

1. O Ambiente e As Estantes
2. A Gestão das atividades e o Silêncio.

4.1 O AMBIENTE E AS ESTANTES

É impossível abordar o Método Montessoriano sem falar sobre o ambiente, pois ele é fundamental para a promoção da atividade espontânea das crianças, visto que a autonomia, no que se refere às crianças fazerem o máximo de atividades sozinhas e de acordo com seus interesses, é um dos focos principais do método. Pensando nisso, a autora afirma que toda a estrutura da sala deve ser pensada para ser acessível às crianças, contendo móveis baixos, acessíveis, leves e muito simples. O ambiente interno da sala de aula deve ser de cor clara e bem iluminado e as estantes, onde ficam todos os materiais, devem ser da altura das crianças, para que os materiais estejam ao alcance fácil dos alunos, para que possam se movimentar e trabalhar com autonomia e liberdade. Para a autora, as cadeiras devem ser leves e transportáveis, permitindo aos alunos escolher a posição que lhes agrada, esse pequeno fato, segundo Montessori, constituirá um sinal de liberdade em um meio de educação.

Angel Martins (2018) relaciona em sua pesquisa sobre o ensino montessoriano, o que Rinaldi (2017) aponta sobre ambiente e ao espaço, que, conforme ele afirma, há uma clara intuição da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado (RINALDI, 2017, p.146). Logo, pude perceber em minha pesquisa que o ambiente influenciava diretamente no aprendizado das crianças, visto que tinham os recursos necessários para as atividades e uma infraestrutura que proporcionava um espaço amplo, limpo e aconchegante.

Ao realizar a minha pesquisa na Escola Flor de Liz pude visualizar de forma clara o ambiente descrito por Maria Montessori, vislumbrando o que Frago (1943) declara sobre a arquitetura não ser apenas um esquema abstrato:

Num recente trabalho sobre as relações entre tempo e educação (Escolano, A 1992, pp 55-79), mostramos como as categorias espaço e tempo não são simples esquemas abstratos, ou seja, estruturas “neutras” nas quais deságua a ação escolar. O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional, isso é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam os atores que intervêm no processo de ensino- aprendizagem para executar um repertório de ações (FRAGO, 1943, p. 26).

Em meu diário de campo registrei a descrição da sala de aula da turma analisada:

A sala observada é grande e ampla, comparada à maioria das salas, e ao número de alunos, que são 23. As paredes são de cor clara, entre o branco e o bege. Em uma das paredes encontra-se um relógio analógico, nessa mesma parede há também duas réplicas de quadros de arte famosos, mas a professora não soube me informar os nomes. A esquerda de quem entra na sala, encontra-se o quadro branco, e ao contrário do que estamos acostumados, o quadro não é o foco da sala, as mesas e cadeiras não estão direcionados a ele, pois ele apenas é mais um item da sala, longe ser o principal. Afinal, o método tem como um dos princípios que os alunos trabalhem com materiais diferentes, raramente terão atividades no quadro e que toda a turma terá que copiar. Durante a minha observação, os únicos registros no quadro eram o roteiro do dia, e ainda assim, não era necessário copiar.

Diário de Campo – dia 22/04/2019.

Para Maria Montessori afirma em seu livro que a estética de uma sala de aula era importante e deveria ser considerada, inclusive que os ambientes fossem decorados artisticamente com quadros que possuíssem objetivos claros. Esse aspecto é perceptível na Escola Flor de Liz, em que os corredores são repletos de réplicas de obras de arte, demonstrando esta evidente preocupação estética em relação ao ambiente. Segundo Martins (2018, p. 18): “No que diz respeito ao espaço da Casa Dei Bambini, Maria Montessori utilizou quadros para enfeitar, como o quadro ‘Madonna della Seggiola’, de Rafael Sanzio, que enfatiza o ‘símbolo perfeito da maternidade’”(MONTESSORI, 1965, p.43).

O chão também é de cor clara, semelhante a bege. Das quatro paredes que formam a sala de aula, duas são de vidro. Uma para o pátio da rua, entrando grande luminosidade na sala. Todas as salas da escola, inclusive de reuniões, de cinema, e da coordenação, possuem paredes de vidro. Por isso, as salas são extremamente iluminadas, e podem ser visualizadas dos corredores e pátios da escola. Além disso, percebi que tem salas de aula que têm as quatro paredes de vidro. Sendo assim, os alunos visualizam as turmas do lado com facilidade.

Diário de Campo – dia 22/04/2019

MARTINS (2018, p.21) também apresenta em sua pesquisa o princípio da visibilidade que Montessori afirma, justificando a estrutura da escola ser em sua grande parte de vidro:

Neste estudo, destaco especialmente a organização do espaço Montessoriano, bem como sua utilização em relação a como foi pensado para as crianças, como o mobiliário da sala proposto e outras questões, como o princípio da visibilidade, proposto por meio das janelas grandes em que as crianças podem enxergar a rua e as pessoas que passam pelos corredores ou pelo pátio, as áreas de conhecimento apresentadas pelas

estantes, bandejas e cantos temáticos organizados pelas professoras. (MARTINS, 2018, p.21)

Uma das paredes de vidro dava visão para o pátio interno da escola, contendo uma enorme cortina azul marinho também. Quando o sol estava muito forte observei que metade dela ficava fechada, todavia o ambiente ainda assim ficava muito claro. Já a outra parede de vidro dava para o corredor, onde fica a porta da sala de aula. A porta fica a manhã toda aberta. Quando as crianças querem ir ao banheiro, elas pegam a chave e vão, sem precisar avisar a professora. A única condição é que seja uma criança de cada vez.

Diário de Campo – dia 22/04/2019

Montessori afirma que quando as crianças podem manusear com facilidade e mover a sua cadeira, sentando-se onde quiserem, criando-se, assim, um ambiente de autonomia. Manter-se imóvel no lugar em silêncio, para Montessori, é retrógrado e comprovado que não facilita a aprendizagem. Para ela, o objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. Embora atualmente essa movimentação das cadeiras seja normal, na época em que Montessori fez tal afirmação as cadeiras comumente eram pregas no chão, exigindo que os alunos ficassem imóveis durante a aula. Essa possibilidade de movimentação dos alunos, propiciada pela organização dos mobiliário, pode ser visibilizada no excerto abaixo:

Os alunos não têm lugares fixos. Ao chegarem na sala, colocam suas mochilas embaixo do quadro, ou penduradas atrás da cadeira que escolherem passar a manhã. Podem escolher se querem trabalhar com algum material da estante de português no chão ou em uma mesa. Eles têm autonomia em muitas escolhas, sendo essa uma delas. Hoje 4 alunos escolheram ir para os tapetes montar as palavras do ditado, enquanto os outros 19 ficaram realizando as atividades individuais do caderno.

Diário de Campo – dia 23/04/2019

Conforme Montessori, na sala de aula as crianças precisam se sentir à vontade, pois para ela, a sala de aula é o local mais importante da escola, onde precisa a haver possibilidades para que a criança seja ela mesma. Dessa forma, o ambiente é pensado para que a criança se descubra, evolua e sinta prazer em estar na escola.

Todas as exigências a respeito de arte e da natureza que Montessori faz em seu método, demandam gastos elevados e investimento em móveis, materiais, arquitetura. Logo, para que a infraestrutura das salas de aula e os recursos disponíveis na escola sejam executados conforme o método é necessário investimento monetário. Portanto, percebe-se que o porquê de a maioria das escolas

montessorianas no Brasil ser da rede privada, conforme visto no capítulo teórico deste TCC.:

Dentro desse conjunto de consideração, tem-se de convir também que a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem, aspectos que já salientamos anteriormente, mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social. (FRAGO, 1943, p.33)

Portanto, vimos que o ambiente escolar está repleto de significação, pois não é apenas uma representação de cunho pedagógico, mas também de cunho econômico e social, devendo ser compreendida e avaliada por todos esses ângulos.

Ao perceber os materiais das estantes bem coloridos, chamativos e atraentes, lembrei de quando Montessori (1965, p.83) afirma que “os objetos precisam chamar a atenção da criança, seja por cores, formatos, convidando as crianças para a ação, as vozes das coisas são isso”. Ao entrar naquela sala de aula, pude perceber as vozes a que o Método refere. Assim os materiais atraem de forma significativa as crianças para usá-los.

Nas estantes havia materiais coloridos e atrativos. Fichas plastificadas, jogos, livros, até mesmo dinossauros... Havia plantas, globos, material dourado e uma imensidão de objetos curiosos. As crianças pegavam os materiais com entusiasmo. Ao completar as fichas, chamavam as professoras para olharem os cadernos e alguns colegas para comemorarem juntos. Percebi que as fichas com mais imagens eram mais usadas do que as que havia menos imagens.

Diário de Campo – dia 22/04/2019

Pude perceber essa relação no meu tempo de observação na sala, os alunos pareciam empolgados com os materiais da sala. Registrei no meu diário de campo o seguinte diálogo entre duas alunas:

- Qual ficha da estante tu tá fazendo, Lisa?
- Tô fazendo a que tem esse macaquinho! (Ela mostra a ficha)
- Eu quero fazer essa!! E depois vou fazer a que tem um carrinho de supermercado!
- Eu gosto dessa que tem o carrinho, que é difícil, só consegue quem é bem inteligente. E a gente é!

Diário de Campo – dia 25/04/2019

Ao ouvir o diálogo das crianças percebi um entusiasmo pelas fichas da estante de português e os comentários sobre as figuras que elas apresentavam. As fichas

são plastificadas, coloridas e com desenhos ao redor do enunciado. A primeira ficha citada no diálogo acima solicitava que a aluna escrevesse em seu caderno palavras que começassem com a mesma letra da palavra “macaco” e, ao lado, havia uma imagem de um macaco. A ficha que as alunas de referiam como “difícil” solicitava que fizessem uma lista com os itens que comprariam se fossem no supermercado e, ao lado, havia uma imagem de um carrinho de supermercado. Acredito serem esses pequenos detalhes, como figuras chamativas, fichas coloridas, plastificadas, bem apresentáveis, que Montessori afirmava que eram fundamentais para a atração das crianças a atividade proposta.

Os móveis da sala permitem diferentes agrupamentos dos alunos, dificilmente haverá apenas um aluno em uma mesa, o que possibilita a socialização e que os alunos se ajudem, caso necessário. Percebi que mesmo ao sentarem ao lado de amigos, os alunos optam, na maior parte do tempo, por concentrar-se no trabalho e conversar pouco.

Sobre a dispensação das mesas e estantes: a sala possui 6 mesas. Sendo 3 mesas de 4 lugares e 3 mesas de 8 lugares. As cadeiras são estofadas e proporcionais ao tamanho das crianças, mas também são confortáveis a adultos. No meio de algumas mesas encontram-se vasos de flores artificiais e em outras encontram-se recipientes com lápis coloridos. A sala também possui ar-condicionado e um armário para que a professora guarde seu material.

Diário de Campo – dia 22/04/2019

Outro aspecto importante é a linha que tem o formato de elipse encontrada no meio da sala de aula montessoriana. A linha tem vários objetivos como por exemplo: é o local onde são executados os exercícios motores e de relaxamento. Também é na linha que as crianças se sentam para ouvirem a professora, e onde ocorrem os momentos de socialização e a troca de ideias, como as combinações da turma.

No meio da sala encontra-se a linha em formato de elipse que Montessori declara ser tão importante. Todas as salas da escola possuem essa linha fixa no chão, inclusive no ginásio da escola.

Diário de Campo – dia 23/04/2019

Outro ponto a ser destacado é que no Método Montessoriano, os alunos podem escolher se querem realizar as atividades do caderno ou um material das estantes no tapete.

No canto da sala há tapetes para que os alunos possam pegar o material das estantes e usá-los sobre o tapete no chão. Há materiais que são de mesa e outros que são do tapete, o critério é onde o material poderá ser explorado de forma mais confortável e eficiente para o aluno. Com o tempo, os alunos decoram quais materiais devem ser usados na mesa e quais devem ser usados no tapete.

Diário de Campo – dia 23/04/2019

As estantes mencionadas no excerto acima são divididas em áreas de conhecimento, com bandejas e cantos temáticos que as professoras organizam. Conforme a aula começa, as crianças podem retirar os materiais, e escolher o que Maria Montessori chama de “trabalho”. Os trabalhos são escolhidos de forma autônoma. A criança pode pegar um material para trabalhar e usá-lo quanto tempo achar necessário, depois guardá-lo na estante que o retirou. Magali Moraes, pedagoga e pesquisadora do Método Montessoriano, afirmou em sua dissertação de mestrado:

Para Maria Montessori, a escola não é apenas um ambiente de quatro paredes, entre as quais as crianças ficam sentadas umas atrás das outras, recebendo instrução, acumulando informações ou conhecimentos acadêmicos; é preciso oferecer à criança um ambiente que favoreça a observação, a atividade, a ordem, a liberdade e a autonomia, voltado para o processo de construção do conhecimento e não apenas para o produto final. A escola deve, também, explorar os conceitos até o seu esgotamento, usando recursos que possam ser manipulados e sentidos, que façam parte da vida da criança, incluindo aí as ferramentas tecnológicas modernas, que multiplicam intensamente o volume de informações e encurtam distâncias (MORAES, 2009, p.81).

Essa liberdade e autonomia que a autora afirma ser conquistada pela manipulação e sentido dos materiais foi perceptível na turma observada. As crianças experienciam através dos objetos. Para aprenderem matemática, elas lidam com o material dourado, para aprenderem geografia, desbravam mapas; e na alfabetização, montam palavras com o alfabeto em madeira. Portanto, ao entrar em uma sala de aula montessoriana, temos a impressão de estar entrando em uma sala repleta de jogos, mas quando olhamos mais atentamente, percebemos que são materiais pedagógicos.

Na sala são encontradas sete estantes de tamanho proporcional às crianças. Cada estante possui três prateleiras. Duas estantes são de história, no tempo que observei, estudavam o período paleolítico, portanto havia muitos livros de história, miniaturas de dinossauros, um aquário e vasos com plantas do período. Além disso, havia outros materiais e jogos. Por não ser o foco da minha pesquisa, não me ative a esses detalhes.

Cada estante é responsável por uma disciplina, sendo divididas em ciência, português, matemática, artes e história. É importante que os materiais localizados nas estantes sejam atrativos para que prendam a atenção dos alunos, como declara Soares:

Outro objetivo importantíssimo das atividades de vida prática é o desenvolvimento da concentração. Por serem interessantes e atraentes, fazem com que a criança trabalhe de forma concentrada, pois, do contrário, não conseguirá executá-lo com sucesso. (SOARES, 2009, p. 71)

Pelo fato de os alunos poderem escolher qual atividade querem realizar, observei que eles acabam por optar pelas atividades que os cativam mais. Logo, a distração torna-se um evento mais raro em sala de aula, pois parte do interesse do aluno executar a atividade que escolheu, sendo assim, a concentração se torna maior do que se alguém a tivesse escolhido para ele. Creio ser esse um dos motivos pelos quais a sala estava sempre tão silenciosa e os alunos centrados em suas atividades. Nesse sentido, podemos questionar como garantir uma experiência de aprendizagem variada nesse contexto, visto que o aluno precisa desenvolver habilidades de diferentes áreas e, nem sempre, partirá dele o interesse por todas essas áreas. Penso ser esse um ponto importante a ser pensado em relação ao método montessoriano. Esse teria sido um aspecto importante de ser questionado à professora da turma no momento da entrevista, porém, como mencionado anteriormente, não foi possível fazê-lo. Assim, fica esta possibilidade para estudos futuros.

Ainda nessa direção, é normal perguntar-se qual o papel da professora nessa rotina em que as crianças escolhem qual material usar. Para Montessori o papel da professora consiste em ajudar a criança, no início, a orientar-se entre tantas coisas distintas e compreender seu uso específico, para levar o aluno a uma vida normal e ativa em seu próprio ambiente, deixando-o livre para escolher e executar o trabalho.

Montessori afirma que é a liberdade de expressão que permite que as crianças nos revelem suas qualidades e necessidades, que permaneceriam escondidas em um ambiente que não permitisse a atividade espontânea. Por isso,

faz-se tão necessário esse espaço em que as crianças exercem sua autonomia, através da livre escolha dos materiais.

Em síntese, como afirma FRAGO (1943), todo ambiente escolar representa um discurso, e tem em sua materialidade um sistema de valores:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO, 1943, p. 26)

Dessarte, o ambiente montessoriano constitui um dos pilares fundamentais da metodologia que é foco do meu estudo. Outros aspectos relevantes veremos nos próximos capítulos.

4.2 A GESTÃO DAS ATIVIDADES E O SILÊNCIO.

Ao observar a rotina de uma turma montessoriana destaco alguns pontos relevantes e proponho descrevê-los aqui. Todavia, minhas observações consistiram nos dias em que os alunos tinham períodos de alfabetização. Sendo assim, proponho relatar a partir da experiência que tive no período destinado a alfabetização dos alunos. Compreendendo a amplitude de fatores que a palavra “gestão” de uma sala de aula se refere, comprometo-me a salientar apenas os pontos que são relevantes a minha pesquisa:

Gestão da sala de aula entendida pelo grupo em amplo sentido, abrangendo vários aspectos do processo educativo, tais como: organização do ambiente de aprendizagem, envolvendo montagem de espaços acolhedores e instigantes, distribuição equilibrada do tempo, coordenação e mediação adequada das relações interpessoais, identificação e acolhimento das características de alunos provenientes de diferentes contextos socioculturais, utilização apropriada dos materiais e implementação das propostas planejadas. (PICCOLI, STEPHANOU)

Na Escola Flor de Liz a aula começa às 7h30min; os alunos entram na sala e são cumprimentados pelas duas professoras, a titular e a regente. Escolhem qual mesa querem sentar-se. Geralmente escolhem sentar com os amigos, os quais cumprimentam em tom de voz baixa e pegam seus cadernos na mochila. Alguns colocam suas mochilas atrás da cadeira, outros abaixo do quadro branco. Assim que a aula começa a professora coloca no quadro a rotina do dia em letra cursiva,

não é necessário que copiem, serve apenas para se organizarem. Registrei em meu diário de campo alguns roteiros:

Roteiro do dia 24/04/2019:

- Entregar o tema
- Elefante letrado
- Matemática
- Lanche e Recreio
- Artes

Roteiro do dia 29/04/2019:

- Entregar o tema
- Alfabetização
- Lanche e recreio
- Aula de inglês

Diário de Campo- Dia 24/04/2019 e 29/04/2019

Para que entendamos como funciona uma turma de primeiro ano montessoriana, precisamos compreender como os materiais das atividades de alfabetização funcionam. Ao começar a aula, os alunos possuem duas opções, denominadas como: tapete ou caderno. Quando optam por usar o caderno, pegam-no em sua mochila, apresentam o tema para a professora (caso tenha naquele dia) e esperam que ela devolva o caderno com uma nova atividade. Essa nova atividade estará escrita pela professora em letra cursiva e será de acordo com a letra que o respectivo aluno está aprendendo. O excerto abaixo mostra um exemplo desse momento inicial da aula.

O aluno J. chegou na sala de aula, cumprimentou a professora, escolheu sentar-se ao lado do seu amigo e pegou seu caderno da mochila. Entregou para a professora e aguardou que ela corrigisse seu tema. Após a professora corrigir o tema, entregou o caderno com uma nova atividade.

A letra que João estava aprendendo era "D". O enunciado dizia:

Faça o desenho de palavras que comecem com a letra "D":

João começou desenhando um dado, depois um dinossauro, e por último um dedo. Mostrou para a professora, a qual elogiou o traçado do seu desenho. Então, J. perguntou se poderia desenhar um dedão. A professora respondeu que sim e ele voltou empolgado para seu lugar.

Diário de Campo- Dia 30/04/2019

Enquanto J. fazia as atividades em seu caderno na mesa, outros alunos optaram por tapete. A atividade no tapete consiste em escolher um material da

estante de português e colocá-lo em cima de um tapete para fazer. No período que realizei a observação, o material mais usado era o ditado em letras de madeira. Para usar esse recurso, o aluno pegava uma caixa que continha todas as letras do alfabeto escritas com letra cursiva de tinta colorida sobre quadrados de madeira; e pegava um envelope com variadas imagens. Assim, o aluno deveria colocar as imagens no tapete e ao lado montar as palavras com as letras de madeira. Abaixo alguns exemplos de ditados que observei:

Ditado 2

(Imagem)- Pá

(Imagem)- Pé

(Imagem)- Sapo

(Imagem)- Vovô

(Imagem)- Vovó

(Imagem)- Saúva

Diário de Campo- Dia 6/05/2019

Ditado 3

(Imagem)- Selo

(Imagem)- Rabo

(Imagem)- Vela

(Imagem)- Solo

(Imagem)- Rolo

(Imagem)- Luva

Diário de Campo- Dia 6/05/2019

Essa liberdade que permeia a sala de aula montessoriana possibilita a autonomia que Montessori defende. Magali Soares afirma em sua dissertação sobre o Método Montessoriano:

A atividade é consequência do princípio da livre escolha, pois a criança tem de ter liberdade, mas de forma organizada. É agindo que a criança aprende, dizia Montessori. Para que a criança absorva o sentido de organização, ela deve viver num ambiente ordeiro com dificuldades crescentes, onde seja respeitada, assim como deve ser respeitado o seu tempo necessário de aprendizagem. A criança deve ter liberdade com responsabilidade e isso a levará à independência através de um trabalho cooperativo. (MORAES, 2009 p.56)

Em uma sala de aula montessoriana, a criança tem a oportunidade de exercer o seu direito de escolha sobre ela mesma. A possibilidade de decidir é vasta e promove autonomia desde a primeira infância. Todas as atividades proporcionam essa liberdade e autonomia, desde as crianças poderem escolher onde por suas mochilas até poderem optar por qual atividade querem fazer, e fazê-la até quando se sentirem dispostos. Para Montessori, essa autonomia por meio das atividades e do poder de escolha promove disciplina: “Nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. Uma classe em que todas as crianças tivessem uma atividade útil, inteligente e consciente, sem manifestar nenhuma

indelicadeza, parecer-me-ia uma classe bem disciplinada” (MONTESSORI, 1965, p.50).

Em sua dissertação Moraes (2009) fala sobre manifestações ativas da verdadeira liberdade, e as oportunidades de desenvolvimento de potencialidade que o Método proporciona às crianças:

O método montessori possibilita ao educando oportunidades de desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista as diferenças individuais, ou seja, cada criança tem o seu próprio ritmo de trabalho e suas diferenças naturais e isso deve ser respeitado. Ademais, promove o desenvolvimento do espírito crítico, o sentimento de liberdade e responsabilidade e o respeito às normas sociais, visando a uma convivência harmoniosa e de respeito pela liberdade do outro (MORAES, 2009, p. 57).

Outro aspecto relevante na sala de aula montessoriana é o silêncio. Enquanto os alunos realizam essas atividades, o silêncio predomina no lugar. Mesmo os alunos estando em mesas conjuntas, na maior parte do tempo optam por ficarem sem conversar, concentrados em suas atividades. Para Montessori, o silêncio é um dos exercícios que deve ser desenvolvido na rotina de sala de aula, para que as crianças consigam ouvir os sons que estão, até mesmo, fora do local de sala de aula. Sendo interrompido apenas por breves conversas em tom de voz baixo entre os alunos ou pela suave voz da professora orientando alguém.

É impressionante o silêncio da sala de aula. Faz cerca de duas horas que a aula começou e é possível ouvir qualquer barulho do pátio da escola, como os passarinhos lá fora, e os passos das pessoas nos corredores.
[...] Se fechasse meus olhos agora, jamais diria que estou em uma turma de primeiro ano. A calma, a disciplina e o silêncio predominam aqui.

Diário de Campo- Dia 22/05/2019

Na pedagogia Montessoriana, o silêncio é imprescindível durante os momentos do cotidiano da escola. Educadores contemporâneos, como Barbosa (2009), compartilham da ideia da essencialidade do silêncio em uma sala de aula. Assim, Montessori reafirma que a professora deverá somente fazer as intervenções ao aluno em tom de voz baixo, de forma clara e objetiva, sempre utilizando somente as palavras necessárias para a solicitação dos alunos.

Outro aspecto relevante, já falado anteriormente, mas que é essencial na rotina de uma turma montessoriana, é linha em formato de elipse que se localiza no meio da sala. É nessa linha, de cor laranja, que os alunos recebem as orientações

coletivas. Quando as crianças terminam as atividades, discretamente a professora passa falando em tom de voz baixa para os alunos guardarem o material e se sentarem na linha. Os que precisam terminar suas atividades, ficam finalizando em alguns minutos, enquanto os outros esperam na linha. Assim que todos se sentam em postura de pernas cruzadas, a professora se senta junto e conversa com os alunos. Nos dias em que observei a turma, a professora usou o momento para elogiar os alunos e dar recados referentes à rotina. É nesse momento de socialização que se estabelecem vínculos entre as professoras e os alunos. Percebe-se um clima saudável de relacionamento, em que as crianças têm suas necessidades ouvidas e atendidas.

Em suma, a rotina da turma de primeiro ano, que foi objeto do meu estudo, se apresenta de forma harmônica, possibilitando a disciplina enquanto fortalece a autonomia, utilizando-se de ideias do século passado, que são, ao mesmo tempo, contemporâneas para o contexto pedagógico brasileiro.

5 METODOLOGIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA TURMA DE PRIMEIRO ANO MONTESSORIANA

Esse capítulo conterà relatos das atividades de alfabetização utilizadas em uma turma montessoriana de primeiro ano, juntamente com análises das metodologias contempladas na alfabetização, relacionando-as com o Método Montessoriano. É importante ressaltar que desde o meu primeiro dia de observação na instituição colaboradora a coordenadora da escola Flor de Liz afirmou que a escola utilizava do Método Fônico para a alfabetização dos alunos. Sendo assim, me propus a encontrar as possíveis interfaces entre o Método Fônico e Método Montessoriano e a justificativa da escola para a escolha desse método, digamos, complementar. Ao observar a Escola Flor de Liz, de fato pude perceber que havia uma predominância do Método Fônico nas atividades propostas pela professora, todavia percebi que havia outros métodos de alfabetização também.

Sendo assim, organizei o presente capítulo em dois subcapítulos:

5.1 Escrita espontânea - Maria Montessori nas curvas da alfabetização

5.2 Semelhanças entre o Método Fônico e o Método Montessoriano

5.1 ESCRITA ESPONTÂNEA - MARIA MONTESSORI NAS CURVAS DA ALFABETIZAÇÃO

Maria Montessori apresenta, em seu livro *Pedagogia Científica*, um capítulo intitulado *Linguagem Gráfica*, no qual discorre sobre sua metodologia no que se refere à alfabetização. Para Montessori a alfabetização não dependia mais da própria natureza do homem, ou seja, para ela não é inato que a criança aprenda a ler e escrever, trata-se de ser necessário o ato de ensinar. Para que o ensino ocorresse de forma efetiva, Montessori começou a observar recursos que ajudavam as crianças na Casa Del Bambini aprenderem a ler e escrever.

A autora do Método também acreditava que a seriação não era benéfica para as crianças, portanto, na Casa Del Bambini as crianças dos três aos seis anos ficavam juntas, no mesmo ambiente. Assim, as mais velhas poderiam ensinar as mais novas. O objetivo inicial não era alfabetizá-las, mas prepará-las para quando

fossem para a escola elementar. Montessori fazia suas experiências para ajudar os alunos a terem o que ela chamava de “mão firme”, que facilitaria a escrita das crianças depois. Quando passou a prepará-las⁴ com exercícios motivadores para a alfabetização, inesperadamente algumas mães começaram a pedir para que ela alfabetizasse seus filhos também:

Ante nossa relutância, vimos como alguns deles voltaram à escola sabendo desenhar o "o" no quadro negro, como que lançando-nos um desafio. Além disso, algumas mães também vieram pedir-nos que ensinássemos seus filhinhos a ler e a escrever "porque", diziam elas, 'aqui, eles se desenvolvem e aprendem tão facilmente as coisas que, se lhes ensinássemos a leitura e a escrita, certo que logo as aprenderiam; e assim, teriam menos trabalho na escola elementar'. Tal fé, demonstrada por estas mães, convictas de que seus pequerruchos aprenderiam sem dificuldade a ler e escrever sob nossa orientação, não deixou de me impressionar. (MONTESSORI, 1965 p. 187)

Então, impressionada e incentivada pelas mães, Montessori decidiu começar a alfabetizar as crianças, antes mesmo de entrarem na escola elementar. Para ela, as crianças deveriam ser ensinadas assim que surgisse o interesse, o aprendizado não poderia ser adiado por limitações de idade. Montessori afirma que “em vez de nos perguntarmos se devemos ou não devemos ensinar temos de nos preocupar em dar às crianças ocasiões de aprender” (MONTESSORI, 1965, p. 103). Esse aspecto da metodologia da autora pude observar na Escola Flor de Liz na seguinte situação: em uma das estantes de português havia placas contendo as palavras: substantivo, adjetivo, artigo, verbo, pronome, numeral, preposição, adverbio. Surpresa em encontrar conteúdos tão avançados para um primeiro ano, perguntei para a professora se aqueles conteúdos constavam na grade curricular do primeiro ano. A professora me respondeu que, obrigatoriamente, constavam apenas substantivo, artigo e verbo, mas no caso de alguma criança dominar os conceitos destes e tiver interesse em aprender os outros, poderia. Inclusive, eles estavam ali para que as crianças já se familiarizassem com os nomes e tivessem interesse em aprender sobre.

Segundo Maria Montessori, a alfabetização começa antes que as crianças saibam o que são as letras. Ela começa no desenvolvimento da psicomotricidade, quando a criança começa a exercitar a mão para os movimentos da escrita. Sendo assim, Montessori propõe analisar as relações da psicomotricidade com a escrita.

⁴ Este termo é utilizado pela autora.

Ela afirma que, ao contrário do que era dito sobre ser indispensável para as crianças saberem fazer pauzinhos e depois tracinhos em ângulos agudos, o ideal é trabalhar as linhas curvas. Isso porque a linha reta exige um começo e um fim muito delimitado no espaço, já os movimentos curvos são mais importantes e naturais à criança. Ela chegou a essa constatação observando que as crianças tinham mais facilidade em fazer a letra “o” com suas curvas, do que letras com ângulos agudos.

Será mesmo necessário começar pelos pauzinhos? Quem raciocina logicamente, contestará: Não! A criança demonstra, pelo esforço bastante penoso que lhe custa este exercício, que o tracinho vertical não constitui a dificuldade menor a vencer. Para dizer a verdade, é esse um dos exercícios mais difíceis de fazer. Somente um calígrafo poderia regularmente encher uma página de hastes, ao passo que, para a escrita que usamos, qualquer pessoa que saiba escrever mediocrementemente, poderá fazê-lo em tempo igual, com uma escrita apresentável. [...] se observarmos os desenhos espontâneos de crianças normais sobre a areia, jamais constataremos a presença de pequenas linhas retas, mas sim, de longas linhas curvas, traçadas variamente (MONTESSORI, 1965, p. 181).

Uma pesquisa do Jornal Folha de São Paulo, realizada por Schwartzman (2010), apresentou a opinião de alguns neurocientistas e educadores a respeito de alfabetizar utilizando a letra cursiva. A matéria apresentou que no âmbito da ciência, há neurocientistas, como o canadense Norman Doidge, que sustenta “que a escrita cursiva, por exigir maior esforço de integração entre áreas simbólicas e motoras do cérebro, é mais eficiente do que a letra de forma para ajudar a criança a adquirir fluência”. No entanto Magda Soares, não compartilha dessa mesma opinião, em uma entrevista para a revista Educação publicada em 2016, ela afirma que:

No momento em que a criança está descobrindo as letras e suas correspondências com fonemas, é importante que cada letra mantenha sua individualidade, o que não acontece com a escrita ‘emendada’ que é a cursiva; daí o uso exclusivo da letra de imprensa, cujos traços são mais fáceis para a criança grafar, na fase em que ainda está desenvolvendo suas habilidades motoras (SOARES, 2016, Revista Educação).

Durante a pesquisa de campo, observei crianças que dominavam o traçado da letra cursiva e uma minoria que ainda tinha dificuldade. No entanto, tudo na sala incentivava o uso da letra cursiva, como consta no registro de meu Diário de Campo:

Observei que todas as letras da sala de aula são cursivas. As fichas de português possuem letra emendada, assim como todos os enunciados das atividades nos cadernos. Apenas os livros da estante da biblioteca possuem outros tipos de letra.

As crianças escrevem com a letra cursiva também.

Hoje a professora fez o seguinte comentário a um aluno que estava escrevendo com letra bastão no caderno:

“Querido, você não está fazendo a letra certa. Tem que ser emendado.”

Em seguida, o aluno apagou o que já havia escrito e começou a escrever emendado, com uma certa dificuldade.

Diário de campo – Dia 25/04/2019

No entanto, ainda há muita divergência sobre esse tema: se a letra cursiva ajuda ou atrapalha no processo de alfabetização. Schwartzman (2010) chega à seguinte conclusão: “Embora o processo de alfabetização venha recebendo grande atenção da neurociência, estudos sobre a escrita são bem mais raros, de modo que não há evidências suficientes seja para decretar a morte da cursiva, seja para clamar por sua sobrevivência” (SCHWARTZMAN, 2010).

É importante considerar o contexto histórico em que Montessori apresenta sua ideia sobre a letra cursiva. Pois para a época, a letra cursiva era de grande estima, sendo muito valorizada e de amplo uso.

Sendo assim, atualmente esse assunto tem sido tratado como questão de opinião, há escolas que adotam esse meio na tentativa de desenvolver a parte psicomotora dos alunos e outras que responsabilizam a letra cursiva pelo analfabetismo no Brasil, como afirmou na referida matéria da Folha, a pedagoga Juliana Storino (2010), que coordena o bem-sucedido programa de alfabetização em Lagoa Santa:

Acho que ela [a cursiva] é uma das responsáveis pelo analfabetismo em nosso país. As crianças além de decodificar o código da língua escrita (relação fonema/ grafema) têm também de desenvolver habilidades motoras específicas para "bordar" as letras. O tempo perdido tanto pelo aluno, como pelo professor com essa prática, aliada ao cansaço muscular, desmotivam o aluno a aprender a ler e muitas vezes emperram o processo. (STORINO, 2010, Folha de São Paulo, p.8)

Chegando à conclusão que a letra cursiva era o melhor caminho para a alfabetização, Montessori começou a observar e analisar os alunos, e apresentou uma série de atividades que promoviam a alfabetização de forma que partisse do estudo do indivíduo e não da escrita, chamando de Escrita Espontânea. Deu-se início a essa ideia quando ela era professora de crianças de inclusão e observou que uma menina de 11 anos não conseguia aprender a costurar, então ela fez com que a menina se exercitasse com o meio de tecelagem de Friedrich Froebel, que

consistia em enfiar tirinhas de papel transversalmente entre outras tirinhas de papel verticais fixadas em cima e em baixo. Depois disso, a menina conseguiu executar a costura sem dificuldades. Foi assim que Montessori teve a inspiração de desenvolver exercícios que provocassem mecanismos de repetição fora do trabalho direto para o qual gostaria de prepará-los. Então, sua primeira ação foi providenciar um alfabeto em letras cursivas. Nesse alfabeto, cada letra correspondia um quadro pintado em aquarela onde era reproduzida a letra cursiva, nas mesmas cores e dimensões e ao lado, ficava pintada a letra correspondente em grafia minúscula; em seguida, as figuras do quadro representavam ainda objetos cujo nome começava com a letra indicada; como, por exemplo para o M estava pintada a mão; para o C a colher. Para Montessori, estes quadros ajudavam a fixar o som da letra na memória das crianças (MONTESSORI, 1965).

A relação da imagem com a grafia da letra facilita a compreensão e apropriação da relação som-imagem. Isabel Frade (2010) defende o uso de alfabetos ilustrados, pois acredita que:

Os abecedários ilustrados são livros de imagens que pretendem provocar nas crianças pequenas o gosto por aprender a ler. Apesar de aparecerem numa sequência de A a Z, esses abecedários podem ser consultados em qualquer ordem, de forma não linear, como um livro de imagem, e a criança pode deter-se numa letra ou em uma ilustração com a ajuda de um adulto e demandar o que está escrito. Quando a criança consulta o alfabeto ilustrado, poderá reconhecer e recordar-se de algumas sílabas conhecidas. (FRADE, 2010, p. 274)

Depois de ter feito as crianças sobreporem a letra móvel à letra correspondente desenhada nos cartões em que tinham sido agrupadas, Montessori fez com que tocassem no sentido da escrita cursiva várias vezes seguidas. Estes exercícios multiplicaram-se ainda mais, com as letras desenhadas nos cartões; assim as crianças faziam o movimento necessário para reproduzir os sinais gráficos sem que fosse necessário escrevê-los. Foi então que ela teve a ideia que para escrever é necessário realizar duas espécies de movimentos, os quais ela denominou de: aquele que reproduz a forma e aquele pelo qual se maneja o instrumento. Para ela, segurar e manejar com segurança e confiança um bastão é conseguir um mecanismo muscular fundamental, independentemente do movimento da escrita; e este mecanismo sobrevém ao mesmo tempo em que os movimentos necessários para traçar as letras do alfabeto. Para a autora, é um mecanismo único que deve

existir simultaneamente na memória motriz de cada sinal gráfico. Então Montessori passa a pedir que os alunos toquem nas letras com o dedo indicador e médio, e depois passam a tocá-las com o um bastãozinho de madeira, como se segurassem uma caneta.

Então Montessori dividiu suas atividades alfabéticas, no que ela denominou como: Escrita Indireta e Escrita Direta. A escrita indireta inicialmente depende da manipulação do instrumento: trata-se do modo de segurar a caneta ou o lápis, que devem ser mantidos por três dedos da mão e movimentados de cima para baixo, com aquela segurança que Montessori determina como o "impulso" da escrita; "é um movimento tão pessoal que cada um de nós escreve segundo sua maneira toda particular, havendo, por isso, tantos estilos de escrita quantos indivíduos" (MONTESSORI, 1965, p.193). Esse grupo de atividades proposto pela a autora necessita que seja realizado na fase preparatória a alfabetização, por volta dos quatro anos de idade, para que quando as crianças cheguem na alfabetização efetiva, a mão já esteja familiarizada com os objetos e os traçados das letras.

Vejamos agora o grupo de mecanismos que permitirá desenhar as formas do alfabeto: *A mão firme*, que deverá fazer o traçado de forma precisa; *a mão leve*; que movimentará o instrumento de "um modo leve", e "traçar" sinais determinados, e os *três dedos* que seguram o instrumento. Para cada uma dessas atividades motoras há um material específico. Na escola Flor de Liz todos esses materiais, que preparam a escrita indireta, são encontrados na educação infantil.

Agora vamos ao grupo de atividades da escrita direta, observados na turma de primeiro ano montessoriana da Escola Flor de Liz. Para Montessori (1965) dois fatores mecânicos da escrita se desenvolvem em dois exercícios independentes, sendo eles: o desenho, que torna a mão hábil para manejar o instrumento da escrita, e o tato, que serve para fixar, ao mesmo tempo, a memória motora e a memória visual da letra em questão. Os materiais que efetuam a prática indireta da escrita, mediante o desenho são: carteiras, encaixes de ferro, figuras lineares, lápis de cor.

Percebi que com frequência era solicitado desenhos no caderno de português. Observei no caderno de uma aluna o seguinte enunciado:
Faça o desenho de palavras que comecem com a letra B.
Assim a aluna fez uma borboleta, uma bacia e uma boneca.
Ao observar outras atividades, vi que o desenho predominava, pois seguidamente era solicitado nas tarefas.
A próxima atividade era copiar uma lista de palavras e desenhá-las ao lado.

Assim, os cadernos eram repletos de desenhos dos alunos.

Além disso, percebi que todos os dias os alunos realizam atividades de recorte também. Nas estantes havia pequenas caixinhas com gravuras, onde os alunos poderiam pegar para realizar as atividades de colagem. Assim eles recortavam as imagens e colavam na parte do caderno onde fora solicitado.

Diário de Campo- Dia 25/04/2019

Outro aspecto de sua metodologia, é que as consoantes são desenhadas em azul e dispostas sobre diferentes cartões, segundo a analogia das formas; o alfabeto móvel é igualmente apresentado, em madeira azul, para ser sobreposto aos cartões, como foi feito para as vogais. Montessori fala que também há outra série de cartões, igualmente anexada ao alfabeto, que deve ter ao lado da consoante de madeira, pintadas uma ou duas figuras de objetos cujo nome completa pela letra desenhada.

Abaixo do quadro encontram-se pequenos ganchos onde estão penduradas as letras do alfabeto em formato cursivo, todas estão em plaquinhas verdes de um material semelhante a acrílico, escritas em branco. Elas são removíveis, e observei que alguns alunos retiravam elas, caso precisassem. Se tivessem dificuldade para escrever alguma letra, pegavam a plaquinha e passavam o dedo médio e o indicador em cima, fazendo o contorno da letra com a ajuda da professora. Até que conseguissem fazer sozinhas e reproduzir no caderno.

O alfabeto de madeira é composto por consoantes em azul e vogais em vermelho.

Diário de Campo- Dia 30/04/2019

Para Montessori (1965), tocar as letras no sentido da escrita, é começar a educação muscular que prepara a escrita. Ela afirma que a escrita é uma atividade complexa, que precisa ser analisada. Parte dela relaciona-se com o mecanismo motor, e parte com o trabalho da inteligência. Então ela propõe que os seus alunos façam o que ela denomina como “Preparação indireta da escrita”, que é aquele que depende da manipulação dos instrumentos, sobre como segurar a caneta e o lápis. Montessori faz essa preparação pois acreditava que “quando nossos alunos tomarem a caneta na mão, pela primeira vez, não terão dificuldades em manejá-la” (MONTESSORI, 1965, p. 196). Além disso, ela propõe um material chamado encaixes de ferro, consiste nas crianças pintarem formas geométricas, e sem perceberem, estão se preparando para a escrita:

Dar às crianças a possibilidade de elas mesmas desenharem os contornos das figuras a preencher, garantindo, a esses contornos, uma forma estética e deixando à criança a possibilidade de escolher. Neste intuito, preparei um material – os encaixes de ferro – que permite traçar os contornos de figuras geométricas. Obtém-se, assim, um desenho decorativo que, de modo algum, parece ser uma preparação direta à escrita. (MONTESSORI, 1965, p.194).

Ao finalizar suas concepções sobre a escrita indireta, Montessori passa a discorrer mais especificamente sobre a escrita direta e a respeito da alfabetização. No próximo subcapítulo contemplaremos estes aspectos do Método Montessoriano.

5.2 SEMELHANÇAS ENTRE O MÉTODO FÔNICO E O MÉTODO MONTESSORIANO

Após apresentar as atividades preparatórias para a escrita, Montessori passa a explicar como deve funcionar a explicação das professoras para o ensino da alfabetização:

Em seguida, procede-se ao ensino das letras do alfabeto; começamos pelas vogais, apresentando, em seguida, as consoantes; pronunciamos-las pelo seu som e não pelo seu nome; em seguida unimos o som a uma vogal, repetindo a sílaba segundo o método fonético. O ensino se processa segundo os três tempos já indicados: 1.) Sensações visuais e tátil-musculares associadas ao som alfabético. A mestra apresenta à criança dois pequenos cartões, em que estão inscritas as letras te o, dizendo: "Esta letra é o t". "Esta é o o!" (Fará o mesmo com relação aos outros sinais alfabéticos). Em seguida, faz com que as crianças toquem as letras, dizendo; "Toquem!" e, sem mais explicações, ela orienta as crianças, fazendo-as ver, inicialmente, como se toca a letra; depois, se necessário, fá-las passar o índice da mão direita sobre a letra de lixa, seguindo-a no sentido da escrita (MONTESSORI, 1965, p. 198).

Para Montessori (1965, p.186), a professora deverá indicar a letra do cartão e pronunciar o nome dos objetos desenhados no cartão para a criança, revelando assim a primeira letra como, por exemplo: “p... pera: Dê-me a consoante p.... coloque-a em seu lugar: toque-a com o dedo, etc.” Ela afirma que nesse momento ficará evidente se as crianças possuem problemas fonológicos.

Ao fazer os exercícios do ditado, percebi que a professora perguntava frequentemente o nome da letra para os alunos.

Ao auxiliar um aluno a compor a palavra “faca” procedeu-se o seguinte diálogo:

- Qual letra faz [FFFFFF]⁵?
 - Letra F
 - Muito bem! Pega a letra na caixa!
- (aluno pega a letra F e encaixa no ditado)

Para Montessori, não é apenas a imagem visual que traz o máximo de interesse à criança; para ela, é a sensação tátil que faz sua mão executar um gesto, o qual será gravado pela memória muscular. Para ela, quando a professora faz o aluno ver e focar na letra do alfabeto, “as sensações visual, tátil e muscular intervêm simultaneamente; a imagem do sinal gráfico se fixa.” (MONTESSORI, 1965 p.199). Para a autora isso revela que “a memória muscular é mais tenaz, na criança, e também a mais pronta, porque se ela não reconhece a letra toda olhá-la, reconhecê-la-á tocando-a” (MONTESSORI, 1965 p.199).

Nesse sentido, para Montessori a percepção é um dos aspectos importantes da escrita espontânea, a criança deverá saber reconhecer as figuras, ouvindo os sons correspondentes às mesmas:

A mestra pergunta à criança, por exemplo (e proceder-se-á deste modo com relação a todas as letras do alfabeto): “Dê-me o “o”! Dê-me o “i” Se a criança não consegue reconhecer o sinal simplesmente com olhá-lo, é convidada a tocá-lo; mas se, ainda assim, não o reconhecer, a lição deverá ser encerrada e deixada para outro dia. A necessidade de não revelar o erro ficou anteriormente sublinhada; igualmente, nunca se há de insistir num aprendizado quando a criança não lhe corresponde com presteza (MONTESSORI, 1965, p 199.).

Percebi que havia uma criança cansada, sentada na cadeira, escorada na parede, quase dormindo. Ao observar aquela situação, a professora chega no aluno e diz:

- Está cansado, F.? Dormiu pouco essa noite?
- Sim. Não quero mais fazer o caderno.
- Termina apenas esse exercício, falta tão pouco. Que letra começa a palavra “carro...”
- Não quero fazer, to muito cansado.
- Quer fazer um ditado no tapete?
- Sim. Então pega o ditado 2 na estante que já vou lá te ajudar...

Diário de Campo- Dia 25/04/2019

Pude perceber que as intervenções das professoras não excluíam a escolha do aluno, ao mesmo tempo em que não o ausentavam de suas responsabilidades.

⁵ Sempre que as letras aparecerem dentro dos colchetes, elas estarão representando fonemas (som das letras).

Os alunos poderiam cansar das atividades e trocá-las por outras, até que se sentissem bem para voltar a realizar as anteriores.

Montessori também apresenta o alfabeto em madeira⁶, que para ela, é uma atividade que além de ensinar, atrai a atenção da criança:

Como exercício preliminar oferecemos, pois, à criança um alfabeto que descreveremos mais adiante; escolhendo as letras dêsse alfabeto e pondo-as umas ao lado das outras, a criança chega a compor palavras. Seu trabalho manual consiste em pegar as formas numa caixa e depositá-las sobre um tapete. A palavra é composta "letra por letra", correspondentemente aos sons que representam. Como as letras são objetos deslocáveis, será fácil corrigir a composição obtida; isto representa uma análise estudada da palavra, e é um meio excelente para aperfeiçoar a ortografia. (MONTESSORI, 1965, p. 199)

As letras dos alfabetos de madeiras são divididas assim. Vogais em vermelho, consoantes em azul. Os alunos usam as letras seguidamente para compor palavras durante as atividades, ou passar o dedo por cima para imitar o contorno da letra e tentar reproduzi-la no caderno.

Diário de Campo- Dia 05/05/2019

Em meu período de observação na Escola Flor de Liz, pude observar as atividades feitas pelo alfabeto em madeira:

Havia quatro crianças nos tapetes ao chão. Cada uma realizava um ditado. Os alunos pegam o material na estante de português que consiste na caixa com o alfabeto emendado de madeira e em envelopes com imagens. Colocam as imagens ao lado e passam a tentar formar as palavras. A aluno G. realizava o seguinte ditado:
(Imagem)- Selo
(Imagem)-Rabo
(Imagem)-Vela
(Imagem)-Rolo
(Imagem)-Luva
(Imagem)-Lua
(Imagem)- Pele

Ao fazer hipóteses de como as palavras eram compostas, a aluno suprimia as vogais algumas vezes. Para escrever RABO, ela escreveu RBO. Para escrever LUVA, ela escreveu LVA.

Assim, ou terminar a atividade e chamar a professora para a correção do ditado, a professora faz a seguinte intervenção:

- Está faltando uma letrinha aqui na palavra LUVA. Vamos falar o som letra por letra.

A aluna faz: [LUUU] [VVVV] [AAA]

- A letra L não faz LU. O L faz [LLLLL] com a língua aqui em cima, tá vendo? Tem uma outra letra para fazer o som LU. Que letra é?

⁶ A Escola Flor de Liz não autorizou a divulgação das imagens dos materiais.

- U!
- Isso! Então pega ela e coloca aí.

Diário de Campo- Dia 23/06/2019

Semelhante à intervenção acima, Montessori orienta que as professoras façam essas intervenções para que a criança saiba pronunciar o som correspondente aos sinais gráficos – aos grafemas.

Maria Montessori deixa claro em sua obra, que ao contrário de outros movimentos, a escrita não é inata, ela precisa ser ensinada. Esse ensino pode ocorrer através de variados métodos. Nos finais do século XX, o método fônico estava popular no mundo todo e acreditava-se ser um dos melhores meios para alfabetizar as crianças. Ao aprofundar-me nos estudos sobre esse método, conclui que o primeiro ponto de similaridade entre o Método Fônico e Método Montessoriano é a sua época, além de ambos serem inovadores em suas chegadas: “Embora fossem bastante inovadores, nas épocas em que foram concebidos, o método silábico e o método fônico, partiam, naturalmente, das concepções sobre ensino e aprendizagem dominantes antes do século XX” (MORAIS, 2013, p.13).

A alfabetização pelo Método fônico consiste na decodificação do alfabeto pelo sistema letra e som. Isso significa que cada grafema é aprendido como um fonema. Para entendermos melhor as semelhanças entre as metodologias, faz-se necessário a compreensão do sistema de alfabetização pelo Método Fônico, que segundo, Isabel C. A. da S. Frade consiste em:

No método fônico começa-se ensinando a forma e o som das vogais. Depois ensinam-se as consoantes, estabelecendo entre elas relações cada vez mais complexas. Cada letra (grafema) é aprendida como um fonema (som) que junto a outro fonema, pode formar sílabas e palavras. Para o ensino dos sons, há uma seqüência que deve ser respeitada, segundo a escolha de sons mais fáceis para os mais complexos. Na organização do ensino, a ênfase na relação som/letra é o principal objetivo. Talvez seja por uma aproximação gradativa do método com o conceito que a escrita representa que alguns autores citados por Braslavsky (op.cit.) vão classificar os métodos fônicos como os primeiros que vão tratar a relação da fala com a escrita como base conceitual contida em nosso sistema alfabético de representação. Isto porque se ensina diretamente a relação da fala com a escrita. (FRADE, 2007, p.23)

A partir dos anos de 1970, essa metodologia de alfabetização, tão focada na decodificação passou a ser criticada. Segundo Artur Moraes (2013), começou-se a

questionar o fato de as cartilhas, que continham métodos sintéticos, sendo o fônico um deles, apresentarem às crianças uma linguagem escrita muito artificial e de valor cognitivo empobrecido, que muitas vezes não fazia nenhum sentido e que acabava ensinando as crianças que escrever seria fazer amontoados de palavras repetitivas e sem sentido, como por exemplo: *Jonas jogou a jarra na janela*. O autor também relata que nessa mesma época, os estudiosos de orientação construtivistas criticavam o método fônico, questionando sua visão mecanicista de ensino e aprendizagem, tendo a vista o aluno como alguém passivo, que apenas recebe informações, copiando exercícios, incapaz de formar ideias próprias. O autor ironiza dizendo que “com um bom método”, o “aluno aprenderia, em doses homeopáticas, as famílias silábicas ou as relações fonema-grafema que iria memorizando” (MORAIS, 2013, p. 14). Além disso, ressalta que “não é à toa que a maioria dos exercícios eram cópias de letras e sílabas ou leituras de listas de palavras que muitos alunos decoravam... mas chegavam ao final do ano sem saber ‘juntar aquelas letras’”.

Segundo Artur Morais, a “crítica feita por Ferreiro e Teberosky (1985) e aprofundada por Ferreiro (1985) pode ser traduzida assim: de maneira equivocada, os métodos fônico e silábico tratam a escrita alfabética como um código e não como um sistema notacional.” (MORAIS, 2013, p. 14). Ele afirma que a decodificação também é um processo importante para a alfabetização, mas não é apenas o único fator, mas sim um pilar fundamental para que esta ocorra. Todavia, existem pesquisadores, que consideram esse processo de decodificação tão essencial que defendem a alfabetização pelo Método Fônico, como o Método mais adequado para alfabetizar:

Como médica e cientista, Montessori buscava embasamento científico para tudo que propunha em sua metodologia, logo, com o sistema de escrita não foi diferente. Montessori propõe que se alfabetize começando pelas vogais e depois pelas consoantes, afirmando usar o método fônico.

No entanto, a autora afirmava que as consoantes a serem aprendidas devem partir do interesse da criança declarando que análogas modalidades devem ser deixadas ao livre arbítrio da educadora. Para ela, não parece prático seguir uma regra para o ensino, pois acredita que o desejo e o interesse do aluno são estímulos mais eficazes que qualquer imposição pelas professoras.

Na escola Flor de Liz segue-se uma ordem semelhante de alfabetização, mas ao contrário do que a autora do Método declara, as consoantes não partem do interesse dos alunos. Segue-se uma ordem de compreensão das letras, sendo primeiro as vogais e depois as consoantes P, V e R. Conforme as crianças vão aprendendo as letras, fazem os chamados “ditados mudos”, que consistem em envelopes com imagens variadas, para que os alunos escrevam, com o alfabeto de madeira, a palavra correspondente ao lado. Essa atividade ocorre em cima dos tapetes. A escola disponibilizou que eu fotografasse os ditados para ajudar a compor a minha pesquisa, porém não autorizaram a divulgação das imagens. Sendo assim, apresento transcrito abaixo a ordem de aprendizagem das letras e a ordem dos ditados:

Ditado 1	Vogais e consoantes: p,v,r.	Rua, rio, ripa, uva, ave, via, pia, pipa
Ditado 2	S ^	Pá, pé, sapo, vovô, vovó, ovo
Ditado 3	L	Lua, luva, pele, vela, selo, sola, sala, rolo, raio
Ditado 4	D	Dado, dedo, rede, roda, rodo, veado, lodo, dália, rádio
Ditado 5	C	Copo, vaca, capa, calo, saco, coco, paca, caco, cavalo
Ditado 6	M	Maia, cama, lima, maca, remo, camelo, macaco, mapa, médico
Ditado 7	T	Tomate, pato, sapato, rato, cometa, mulata, lata, tulipa, tapete
Ditado 8	B	Bota, bode, boi, bule, bolo, bola, boca, bebê
Ditado 9	F	Faca, bife, foca, café, sofá, fada, fivela, fita, telefone
Ditado 10	N	Cabana, nova, banana, pena, sino, boneca, caneca, canivete
Ditado 11	I	Pijama, jaca, janela, tijolo, jóia, jipe, juba, javali
Ditado 12	S=Z	Rosa, camisa, mesa, peso, fuso, casaco, casa, vaso, raposa

Ditado 13	R (brando)	Arado, abóbora, picareta, coruja, vara, lira, muro, careta
Ditado 14	G (com a e o)	Galo, figo, figo, gaveta, logo, gamela, gato, jogo, cogumelo
Ditado 15	G (com i e e)	Girafa, gilete, gelada, tigela, geada, colégio, gema, relógio, gemada
Ditado 16	C (com i e e)	Cereja, bacia, cidade, cinema, cera cipó, cebola, capacete, tecido
Ditado 17	Ç	Maçaneta, fumaça, moça, cabeça, poço, tala, moço, caniço, laço
Ditado 18	AR ER IR OR UR	Árvore, porco, tartaruga, arco, borboleta, margarida, porta, formiga, armário
Ditado 19	TR GR CR PR VR	Trevo, trigo, vitrola, cravo, gruta, prato, gravata, grilo
Ditado 20	GL PL BL TL CL	Bicicleta, pluma, placa, blusa, bloco, clave, atleta, globo
Ditado 21	L (final de palavra)	Sol, jornal, funil, farol, caracol, anel, oval, dedal, varal
Ditado 22	L (seguido de consoante)	Alface, balde, golfo, alfinete, calça, palma, calçada, fralda
Ditado 23	-	Pai, rei, pau, cadeira, saleiro, lareira, padeiro, leiteira, mamadeira
Ditado 24	Ditongo: vogal + semivogal	Cenoura, baleia, roupa, saia, gaiola, papagaio, flauta, papai, couve
Ditado 25	Hiato: 2 vogais juntas em sílabas diferentes	Viola, rádio, navio, relógio, moeda, gaiola, bacia
Ditado 26	Vogais nasais	Cartão, órgão, botão, leão, coração, morango, cão onça, balão, bengala
Ditado 27	-	-
Ditado 28	Vogal + s	Escova, disco, estribo, estrela, castelo, estojo, ecola, escada, ostra
Ditado 29	R (no final de palavra)	Regador, pescador, pomar, mar, pastor, nadador, aviador, apontador, remador
Ditado 30	Dígrafo	Forro, burro, ferro, serrote, garrada,

		ferradura, carro, terra, carroça
Ditado 31	Dígrafo	Pássaro, pêssego, bussola, osso massa, passa, vassoura, assistência, professor
Ditado 32	Dígrafo	Chupeta, chave, riacho, chapéu, chicote, chaminé, machado, chuva, mochila
Ditado 33	Dígrafo	Pinheiro, galinha, minhoca, ninho, moinho, unha, espinho
Ditado 34	Dígrafo	Telha, espelho, abelha, falha, ilha, orelha filhote, espantalho, baralho
Ditado 35	Dígrafo	Coqueiro, raquete, moleque, esqui, esquilo, leque, quiabo, queijo
Ditado 36	Dígrafo	Caranguejo, mangueira, guerreiro, águia, guilhotina, aguardente, guarda, guitarra, guarita
Ditado 37	Qua	Quadro, aquário, taquara, quadrado, aquarela, quatro, quarto, quadriculado, quarenta
Ditado 38	H (mudo)	Hipopótamo, hortênsia, harmônica, harpa, hotel, haltere, hélice, holandeses, hora
Ditado 39	M (final)	Homem, carruagem, jardim, ferragem, nuvem, jasmim, vagem, pudim, capim
Ditado 40	Z (no início da palavra)	Zebra, fazenda, azeitona, Amazonas, zigzag, zero, zoológico, anzol
Ditado 41	Z (no final da palavra)	Nariz, giz, perdiz, cruz, noz, luz, avestruz, arroz, xadrez
Ditado 42	X com som de CH)	Peixe, caixote, xícara, abacaxi, lixo, ameixa, caixa, lixa, xarope
Ditado 43	X (com som de CS)	Fixador, táxi, boxe, taxímetro, boxeador, axila
Ditado 44	X (com som de S)	Exército, hexágono, exato, exame
Ditado 45	Palavras compostas	Amor-perfeito, couve-flor, papai Noel, vitória-régia, beija-flor, guarda-roupa, criado-mudo, guarda-chuva, tico-tico.

É perceptível que a sequência fonológica e ortográfica do ditado vai adquirindo um nível maior de dificuldade conforme o aluno avança na escrita das palavras. Percebe-se também que há muitas palavras que se encaixam no formato: consoante, vogal, consoante, vogal, ou seja, são formadas por sílabas canônicas. Depois a formação das sílabas das palavras a serem escritas vai tornando-se mais complexa e elas passam a ter outras composições, que exigem maior apropriação da relação fonema-grafema.

Segundo a pesquisa em metodologias de Isabel Frade, existem variações do fônico, com formas distintas de apresentar os sons:

Para atenuar a falta de sentido e aproximar os alunos de algum significado é que foram criadas variações do método fônico e o que difere uma modalidade da outra é a maneira de apresentar os sons: seja a partir de uma palavra significativa, de uma palavra vinculada à imagem e som, de um personagem associado a um fonema, de uma onomatopeia ou de uma história para dar sentido à apresentação dos fonemas. (FRADE, 2007, p.24)

Portanto a Escola Flor de Liz, adaptou o Método Fônico ao seu contexto, buscando essa aproximação de significado que Frade declara. O ditado mudo de imagens é uma variação do Método Fônico, e também um recurso utilizado para as professoras avaliarem se o aluno compreendeu determinado grupo de letras. Um dos benefícios do material, é que crianças não percebem que estão sendo avaliadas, tornando esse processo avaliativo mais genuíno, pois os alunos apenas pegam o material e executam a atividade no tapete, sem a pressão de receberem uma nota por seu desempenho. Durante a minha observação percebi o entusiasmo com que os alunos realizam os ditados; eles lidam com o material com o mesmo prazer de estarem jogando um jogo, logo, aprender torna-se divertido. Além disso, percebi que se esforçam para completar as palavras e se alegram em poder executar um novo ditado. Assim que conseguem completar sozinhos todas as palavras de um ditado, podem seguir para outro.

Diálogo de duas alunas:

- Olha J.!!! Eu terminei o ditado 3!!! Eu vou ir para o 4 agora!! Qual que tu ta?
- Eu ainda tô no 3!! Mas amanhã eu vou fazer o 4 também!!

Diário de Campo- Dia 22/04/2019

Para Montessori era necessário que a criança soubesse pronunciar o som correspondente às consoantes isoladas e acompanhadas por vogais também,

formando as sílabas. Ela orienta que as professoras executem as seguintes intervenções:

Que letra é esta?" Ela deverá responder: "o, i", etc. Para o aprendizado das consoantes, assim que a mestra emitir o seu som, a ele une uma consoante, uma vogal, e pronuncia uma ou várias sílabas, alternando várias vogais e sempre pondo em evidência o som da consoante; finalmente, repetirá esse som isolado; por exemplo: m, m, m, ma, mi, me. m, m, m., Quando a criança percebe o som, deverá repeti-lo isoladamente e também acompanhado de vogais (MONTESSORI, 1965, p 199).

A citação acima revela claramente a ênfase que Montessori dava ao isolamento do fonema, cerne do Método Fônico. E embora o Método Fônico seja um método eficaz no que diz respeito à decodificação, deixa a desejar no que se refere a outras dimensões da reflexão sobre a linguagem, como a interpretação das palavras decodificadas e seu respectivo contexto, assim como a compreensão de unidades linguísticas maiores, como os textos. O processo de alfabetização está além de apenas decifrar as palavras, necessita-se que o leitor as interprete e saiba usá-las com propriedade também.

O processo de leitura e escrita é amplo e complexo, não podendo ser sintetizado a apenas um sistema de decodificação. Todavia não podemos ignorar a importância do processo de compreensão da relação fonema-grafema, e os avanços que chegaram por meio do Método Fônico, contudo, atentando-nos para o fato de que é fundamental que esse processo também seja recheado de significados, abrangendo múltiplas facetas da linguagem. Para que essa compreensão do sistema notacional ocorra, em vez de repetir e memorizar, Mirta Castedo (2012) declara ser importante proporcionar situações em que tenhamos certeza de qual atividade cognitiva estamos propondo ao aluno.

Finalizo esse capítulo com a pedagoga Luciana Piccoli, que declara que "A importância das metodologias para o ensino da leitura e da escrita é o que nos motiva a privilegiar uma discussão de caráter pedagógico, no que se refere à organização didática da ação alfabetizadora" (PICCOLI, 2013, p. 38). Logo, faz-se de extrema importância que reflitamos constantemente sobre nossas práticas pedagógicas, buscando metodologias que nos ajudem a aperfeiçoar nossa didática e que facilitem o processo de alfabetização do aluno, tornando-o cada vez mais desejoso em imergir no mundo da leitura e da escrita.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento minhas considerações finais, destacando a importância do Método Montessori para a história da Pedagogia no Brasil e os avanços alcançados por meio deste. As contribuições de Maria Montessori para a educação romperam com a forma de ensino tradicional e ultrapassada vigentes em sua época, trazendo à luz novas metodologias pedagógicas que centralizam o aluno como cerne da educação. Por meio dessas ideias, difundiu-se pelo mundo conceitos que legitimam a autonomia, a liberdade e o aprendizado partindo do interesse da criança.

O ambiente escolar montessoriano, caracterizado por sua bela estética, disponibiliza às crianças uma sensação de paz, conforto e liberdade. Não podemos ignorar o fato de que a estética de um lugar interfere diretamente nas reações de cada indivíduo, podendo surtir efeitos positivos ou negativos, e com as crianças não é diferente. Pude perceber isso na prática ao visitar a Escola Flor de Liz, que possui uma estética cativante, demonstrando uma evidente preocupação com este ponto, o que transmite às crianças uma sensação de tranquilidade.

A gestão da sala de aula no Método Montessori combina organização e disciplina ao mesmo tempo em que disponibiliza à criança um arsenal de possibilidades novas e inexploradas. Um exemplo disso é o fato de as crianças poderem escolher qual atividade realizar e executá-la pelo o tempo em que quiserem.

No que diz respeito à alfabetização, Montessori apresenta sua teoria nomeando-a como Escrita Espontânea, refutando a ideia de que a escrita é um processo inato à criança, afirmando, portanto, que ela precisa ser ensinada. A autora do Método também faz considerações importantes a respeito da letra cursiva como primeira letra a ser usada na alfabetização, tomando como base o fato de que as crianças possuem mais facilidade em executar movimentos curvos do que retilíneos. Apesar de existirem controvérsias sobre o assunto, a autora, como cientista, justifica sua teoria através das observações de experiências anteriores. No entanto, as experiências que tive na Escola Flor de Liz, mostraram que algumas crianças possuíam dificuldade em executar movimentos curvos. Acredito que isso se deva ao motivo de que a letra cursiva está em raridade, devido aos diversos meios digitais de

escrita, e a grande exposição que as crianças possuem a eles, o que torna a necessidade de escrever cada vez menor.

Maria Montessori expõe suas ideias de alfabetização ao encontro do método fônico, enfatizando a importância do aprendizado dos fonemas no processo de decodificação. Embora o método fônico tenha suas comprovações científicas no que se refere aos alunos aprenderem de forma mais rápida por esse Método, o que justifica a preferência da autora, a Escola Flor de Liz julgou serem necessárias atualizações ao método, adaptando-o a um contexto atual. No entanto, questiono que há palavras nos ditados mudos que fogem do uso cotidiano das crianças e poderiam ser repensadas, para tornar o material mais atualizado e adequando ao contexto infantil.

Durante minha pesquisa, pude observar que é impossível afirmar que uma metodologia é melhor em todos os aspectos em detrimento das outras. Isto porque cada método, em seu tempo, trouxe contribuições relevantes. Como docentes, podemos ter preferências por uma ou outra metodologia, mas é impossível nos limitarmos à utilização de apenas uma delas. Isto porque a pedagogia está em constante processo de mudança e adaptação, tornando-se cada vez mais comum o surgimento de novas reflexões até mesmo a respeito de suas concepções antigas e tradicionais. Magda Soares afirma em uma entrevista (2016) que é fundamental que o professor seja uma pessoa que conhece o processo da criança e também o sujeito, sabendo relacionar um com o outro, e assim saiba como lidar com o aluno. É o que ela chama de alfabetização com método e, ao contrário do que se espera, não é um método de alfabetização, pois:

Uma alfabetização baseada em fundamentos que fazem você entender o processo e, portanto, permitem saber como agir, quando ser mais ou menos diretivo; entender o que está acontecendo com a criança quando ela está com dificuldade, o que fazer. Minha intenção, ao fazer tantas leituras e tentar sistematizar isso para mim mesma – e uma vez isso feito, ter a vontade de socializar para quem trabalha com alfabetização –, é que avancemos nesse campo, não fiquemos discutindo se é esse ou aquele método (SOARES, 2016).

Destaco que ao pensar em educação, Montessori aborda o professor, os materiais, o ambiente e aluno, afirmando que o ato de ensinar vai muito além de transmitir conhecimento, mas comporta diversos aspectos. Para a autora do Método,

o professor não ensina apenas assuntos acadêmicos, mas ensina como viver e relacionar-se com o próximo, com o ambiente e com o mundo.

Ao finalizar essa pesquisa, concluo que não é possível uma metodologia conter em si mesma toda a verdade sobre a melhor forma de ensinar, pois acredito que é a junção de muitas ideias o que enriquece a prática docente. Todavia, é importante que tomemos conhecimento de diversas metodologias e reconheçamos as suas contribuições pertinentes ao ensino, como o método Montessori, que colaborou com os avanços pedagógicos de seu tempo com princípios que até hoje ecoam na educação.

REFERÊNCIAS:

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente na pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas**. São Paulo: Pioneira, 1994.

BARBOSA, D. T.; SOUZA, N. N. **O Método Fônico Sob a Perspectiva Neuropsicológica**. Revista da UNIFEBE, on-line, Brusque, v. 1, n. 22, p. 21-36, setembro, 2017.

Disponível em: <

https://www.academia.edu/37836122/O_MÉTODO_FÔNICO_SOB_A_PERSPECTIVA_A_NEUROPSICOLÓGICA_THE_PHONICAL_METHOD_IN_THE_NEUROPSYCHOLOGICAL_PERSPECTIVE?auto=download > Acesso em 2 jul 2019.

ISSN 2177-742X

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil**. Brasília: [s.n], 2009.

CASTEDO, M.; PINHEIRO, T.; PINHEIRO, F. **Reflexão sobre a linguagem**. São Paulo: Nova Escola, 01 jul 2012.

Disponível: < <https://novaescola.org.br/conteudo/2180/reflexao-sobre-a-linguagem#> > Acesso em 3 jul 2019.

CAVALHEIRO, C. B; TEIVE, G. M. G., **Movimento Escolanovista – Três Olhares**.

In: Congresso Nacional de Educação Educere, 11, 2013, Curitiba. Anais (on-line).

Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

Disponível: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135_4344.pdf > Acesso em 3 jul 2019.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia** / Franco Cambi. Tradução de Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).

DALTOÉ, K.; STRELOW, S. **Trabalhando com material dourado e blocos lógicos nas séries iniciais**. Disponível em: < <http://www.somatematica.com.br/artigos/a14/> > Acesso em: nov 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

FARIA, A. C. E. *et al.*, **Método Montessoriano: A Importância do Ambiente e do Lúdico na Educação Infantil**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, on-line, Juiz de Fora, N.12, jan-jun 2012.

Disponível: < <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf> > Acesso em 2 jul 2019.

ISSN 1981 0377

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais**. Educação (UFESM), v. 32, p. 21-40, 2007.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX**. Rev. Bras. Educ., vol.15, no.44, Rio de Janeiro, p. 264-407, mai-aug 2010.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200005&script=sci_arttext&tIng=es > Acesso em 3 jul 2019.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa** / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. – 2ª Edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEAL, T. F. et al. **Ler com autonomia, escrever sem escriba: a prática pedagógica do professor alfabetizador**. TV Escola, Salto para o Futuro, Ano 23, Boletim 4, p. 24-36, abr 2013.

ISSN 1982 – 0283

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p

MARTINS, Angel Ana Lúcia da Silva. **Os Princípios da Pedagogia Montessoriana nas Práticas Pedagógicas da Educação Infantil na Escola Girassol**. 2018. 62f. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MONTESORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugália Editora (Brasil), s.d. _____. **Pedagogia Científica: a descoberta da criança**. São Paulo, Flamboyant, 1965.

MORAES, Magali Saquete Lima. **Escola MONTESSORI: Um Espaço de Conquistas e Redescobertas'** 01/03/2009 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE, Canoas Biblioteca Depositária: Biblioteca Unilasalle.

MORAIS, Artur Gomes de. **Como as crianças aprendem a escrita alfabética? O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?**. TV Escola, Salto para o Futuro, Ano 23, Boletim 4, p. 12-23, abr 2013. ISSN 1982 – 0283

ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, **Movimento Montessori no Brasil**. Disponível em: < <http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada> > Acesso em: 03 jul 2019.

PASCHOAL, J. D. *et al.*, **A Contribuição da Pedagogia de Maria Montessori para a Educação Infantil Paranaense**. In: Congresso Nacional de Educação Educere, 11, 2013, Curitiba. Anais (on-line). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

Disponível: < https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7322_4312.pdf > Acesso em 3 jul 2019.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, Luciana. **Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização**. TV Escola, Salto para o Futuro, Ano 23, Boletim 4, p. 37-48, abr 2013.

ISSN 1982 – 0283

PICCOLI, L.; STEPHANOU, M., **[Arquivo privado]** 2018, Porto Alegre [para] MATOS, L. *et al.* Porto Alegre.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 5.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017

SÁNCHEZ VÁZQUEZ. **A Filosofia da práxis**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SCHWARTSMAN, Hélio. **Ensino da letra cursiva para crianças em alfabetização divide a opinião de educadores**. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 mai 2010.

Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2010/05/736314-ensino-da-letra-cursiva-para-criancas-em-alfabetizacao-divide-a-opinio-de-educadores.shtml> > Acesso em 3 jul 2019.

SOARES, Magda. **Entrevista**. In: BARROS, Rubem. **“É preciso ter vários métodos para alfabetizar”, afirma especialista**. Revista Educação, on-line, São Paulo, Edição 233, 18 out 2016.

Disponível em: < <https://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-variados-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/> > Acesso em 3 jul 2019.

SOLÉ, Isabel. **Leitura em Educação Infantil? Sim, obrigada!** In: TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

VÍCTORIA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth. **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.