



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ÍTALO GOMES SILVEIRA**

**"O PROCESSO EM MONTESSORI PARECE QUE ACONTECE DO NADA, NÉ?":  
CAMINHANDO NAS TRILHAS DA LECTOESCRITA EM MONTESSORI**

**FORTALEZA**  
**2022**

ÍTALO GOMES SILVEIRA

"O PROCESSO EM MONTESSORI PARECE QUE ACONTECE DO NADA, NÉ?":  
CAMINHANDO NAS TRILHAS DA LECTOESCRITA EM MONTESSORI

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S591" Silveira, Ítalo Gomes.  
"O PROCESSO EM MONTESSORI PARECE QUE ACONTECE DO NADA, NÉ?": CAMINHANDO  
NAS TRILHAS DA LECTOESCRITA EM MONTESSORI / Ítalo Gomes Silveira. – 2022.  
36 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,  
Curso de Pedagogia  
, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto.

1. Maria Montessori. 2. Leitura e escrita. 3. Educação infantil. I. Título.

CDD 370

---

ÍTALO GOMES SILVEIRA

"O PROCESSO EM MONTESSORI PARECE QUE ACONTECE DO NADA, NÉ?":  
CAMINHANDO NAS TRILHAS DA LECTOESCRITA EM MONTESSORI

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dra. Georgia Albuquerque de Toledo Pinto (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Prof. Dra. Cristina Façanha Soares (Examinadora)  
Universidade Federal do Ceará

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora doutora Georgia Albuquerque, que me iluminou desde as suas primeiras aulas, transmitindo para mim seu amor pela educação infantil, assim, ampliando também o meu amor por essa etapa. Suas aulas foram importantes para diversos processos mentais meus, contribuindo para o meu pessoal e profissional. Agradeço por ter sido minha orientadora, pela paciência e empatia comigo durante todo esse processo de produção dessa pesquisa.

À professora doutora Adriana Limaverde, que foi minha coordenadora quando fui bolsista de extensão, somando bastante para minha formação com todos seus compartilhamentos em aulas e encontros do projeto. Grato também pelo acolhimento que me deu.

À todos os educadores da Universidade Federal do Ceará, que me proporcionaram excepcionais desdobramentos para o meu desenvolvimento profissional e pessoal. Grato por me ajudar a fundamentar a minha luta por dias melhores para a educação do nosso país.

À Inara Félix, por ter me ensinado tanto sobre Montessori, também dando-me diversas oportunidades de adquirir novos conhecimentos. Grato pela fé e confiança que você teve em mim.

À todas as crianças da Semente Montessori, que me impulsionam a continuar lutando por um mundo que respeite e acredite mais nas crianças.

À minha mãe por me ensinar, do seu modo, a importância da educação para a constituição do ser humano. E ao meu pai por não medir esforços, a cada gás levantado e vendido, para me proporcionar uma boa educação. Amo vocês num lugar muito particular do meu coração.

À minha tia Guigula, por todo o amor e incentivo durante toda a minha vida..

A todos aqueles que chamo de irmãos e irmãs, desde o Ensino médio, Iza, Angela, Ana Kelly, Edmar, João Rafael e Nágila (que me orientou demais nessa pesquisa também). Sou grato por terem sido família na minha vida, e por sempre depositarem tanto amor em mim. Ter vocês é um privilégio.

À Karlla Bruna, Katiana, Victor e Clara Beathriz, pelo amor e acolhimento que sempre tiveram por mim. Por terem me feito viver coisas maravilhosas nessa cidade, e assim, fizeram com que eu desse boas risadas e me sentisse muito bem. Vocês terão sempre um espaço gigante no meu coração.

Ao Luis Felipe, por toda sua contribuição nessa minha caminhada e por toda sua solicitude e gentileza comigo. Gratidão pelo companheirismo e por acreditar (até mais que eu) em tudo o que eu me proponho a fazer.

À Raquel Arruda, minha companheira de casa, por todo o incentivo que me levou a enfrentar barreiras que eu nem pensava ser capaz de encarar. Gratidão pela amizade e afeto, a seu jeito, durante toda a nossa morada aqui nessa cidade caótica. Vivemos coisas indescritíveis nesses anos, e permanecemos juntos, crescendo pessoal e profissionalmente. Estou aqui por ti, você é essencial para a minha vida.

À Gabriele Evely (à ti e a tua memória), que esteve na minha cabeça durante grande parte dessa pesquisa. A todo momento lembrava de nossas conversas acerca de Montessori, a admiração que tínhamos em comum, e a qual sempre ligarei a você, ainda mais porque no mesmo dia que completou 70 anos da morte de Montessori, você decidiu ir também. Sinto demais a sua falta, minha irmã. E senti muito de não ter tido o seu feedback acerca desse trabalho, sei que você teria boas pontuações. E sei que me chamaria de louco por fazer algo relacionado a alfabetização. Continuo clamando para te encontrar em sonho.

À Érica Santos, minha irmã de alma, que me constitui. Grato pela calma e orientação que me deu durante os percursos deste trabalho. Grato pela escuta acolhedora que me abraça e me permite desmoronar sempre. Sua irmandade é casa, que me alimenta e fortifica.

Aos meus afilhados, Miguel e Aurora, minha luta é por vocês.

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. [...] Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte. (FREIRE, Paulo, 1993, p. 80).

## RESUMO

Maria Montessori propôs uma abordagem que considera a criança como um ser dotado de potencialidades a serem desenvolvidas. Desenvolve diversas experiências que oportunizam um desenvolvimento global da criança, entendendo-a como sujeito ativo nesse processo. O presente trabalho monográfico tem como objetivo analisar como as experiências da Educação Infantil, desenvolvidas no cotidiano da abordagem montessoriana, preparam as crianças para o aprendizado da leitura e escrita. Utilizando como fundamentação teórica as contribuições de Montessori (s.d; 2017), Paschoal e Machado (2019), Salomão (2018) e Faria *et al.* (2012) acerca da educação montessoriana; e autores como Vygotsky (1989; 1991), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Magda Soares (2004, 2020) dentre outros que contribuíram para os estudos da lectoescrita. Essa pesquisa se utilizou da abordagem qualitativa, fazendo o uso de entrevista semiestruturada para obtenção dos dados para análise. A análise de dados foi realizada de forma exploratória, refletindo e articulando o referencial teórico com as experiências da educação infantil montessoriana, relatadas na entrevista. Com isso, foram criadas quatro categorias: 1) imersão do contexto de letramento, 2) identificação dos sons das letras, 3) desenvolvimento motor e 4) interação. A discussão trouxe o método fônico como um dos pontos desenvolvidos dentro da abordagem montessoriana. E por isso, faz-se mister destacar que este trabalho não reforça a utilização do método fônico, e não busca discutir esse aspecto com profundidade. A análise dos dados nos mostra que as vivências inspiradas em Montessori contribuem para o aprendizado da lectoescrita.

**Palavras-chaves:** Maria Montessori; leitura e escrita; Educação infantil.

## ABSTRACT

Maria Montessori proposed an approach that considers the child as a being endowed with potentialities to be developed. She develops several experiences that provide opportunities for a global development of the child, understanding her as an active subject in this process. This monographic work aims to analyze how the experiences of Early Childhood Education, developed in the daily life of the Montessorian approach, prepare children to learn to read and write. Using the contributions of Montessori (n.d; 2017), Paschoal and Machado (2019), Salomão (2018) and Faria et al. (2012) about Montessori education; and authors such as Vygotsky (1989; 1991), Emília Ferreiro and Ana Teberosky (1985), Magda Soares (2004, 2020) among others who contributed to the studies of lecto-writing. This research used a qualitative approach, using a semi-structured interview to obtain data for analysis. Data analysis was carried out in an exploratory manner, reflecting and articulating the theoretical framework with the experiences of Montessori early childhood education, reported in the interview. With this, four categories were created: 1) immersion in the literacy context, 2) identification of letter sounds, 3) motor development and 4) interaction. The discussion brought the phonic method as one of the points developed within the Montessorian approach. And for that reason, it is important to point out that this work does not reinforce the use of the phonic method, and does not seek to discuss this aspect in depth. Data analysis shows us that Montessori-inspired experiences contribute to learning to read and write.

**Keywords:** Maria Montessori; reading and writing; Child education.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. CAPÍTULO 1: Pedagogia Montessoriana</b>	<b>13</b>
<b>2.1 A abordagem</b>	<b>13</b>
2.2 O papel do adulto de referência na cena educativa a partir da abordagem Montessoriana	16
2.3 O papel do ambiente na abordagem Montessoriana	17
<b>3. CAPÍTULO 2: Aprendizagem da lectoescrita</b>	<b>18</b>
3.1 Outras perspectivas acerca da alfabetização e o surgimento do termo “letramento”	20
<b>4. METODOLOGIA</b>	<b>24</b>
<b>5. ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>26</b>
5.1 Imersão no contexto de letramento	26
5.2 Desenvolvimento motor	28
5.3 Identificação dos sons das letras	29
5.4 Interação	30
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>32</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>34</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA</b>	<b>36</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Educação infantil  
Saberes e cuidados  
Se aproxime mais  
*Pra ouvir um recado:*  
No universo das crianças  
Somos apenas convidados.  
(Ítalo Silveira).

O primeiro contato que tive com as ideias de Maria Montessori foi na disciplina de Propostas Pedagógicas e Práticas da Educação Infantil, no quinto semestre do curso de Pedagogia. E ao me deparar com a sua literatura, fiquei encantado com os seus estudos sobre a criança e como ela propõe uma educação para a vida. A partir disso, busquei ampliar meus conhecimentos acerca dessa abordagem de ensino.

Debruçando-me na temática, fui percebendo que ela propõe meios e experiências enriquecedoras para serem desenvolvidos na Educação Infantil. Visto que ela promove, dentro de um ambiente organizado, a vivência da autonomia e liberdade pelas crianças, dando suporte ao desenvolvimento infantil de forma global e efetiva. Possibilitando também que a criança seja ativa nesse processo.

Em janeiro de 2022, consegui uma oportunidade de estagiar em uma escola montessoriana, atuando dentro da agrupada de 3 a 6 anos. Vivenciando o cotidiano de uma escola de educação infantil montessoriana, percebi como o método se estabelece como incentivador de um desenvolvimento infantil saudável, partindo da mediação de um adulto de referência que atua principalmente a partir de uma observação efetiva que incita práticas individualizadas para cada criança.

Ao observar a rotina das crianças, pude estabelecer uma relação dialógica entre a teoria que venho estudando na faculdade, com a prática de enxergar a experiência de cada criança e de sentir o ambiente e as relações sociais estabelecidas dentro da escola.

Nesse período, também pude ouvir alguns pais que, preocupados com a educação de seus filhos, relatam e questionam o processo de aprendizagem da leitura e escrita no período da educação infantil. De como aconteceria o contato de determinada criança com o alfabeto, sendo que ao serem apresentados eles recusaram ou ainda não demonstraram interesse algum em aprender. Em suas falas me chamou atenção o receio de ficar "tarde demais".

Esse discurso me lembrou alguns debates que tive em algumas disciplinas da faculdade: sobre o que é a educação infantil, quais os objetivos desse período e a importância

de propor vivências significativas (para explorar, socializar, se expressar); sobre como a alfabetização é um **processo contínuo**, e que hoje se relaciona com o termo “letramento”, que comporta em si diversas outras experiências; e também, sobre como fomos condicionados para a busca de resultados imediatos que satisfaçam a esse sistema atual, que escancara as relações de poder presentes no ler e escrever.

Diante dessas reflexões, pela conexão com Montessori e pela leitura do livro *Alfalettrar* (2020) de Magda Soares, resolvi realizar minha pesquisa tendo como objetivo geral analisar como as experiências da Educação Infantil, desenvolvidas no cotidiano da abordagem montessoriana, preparam as crianças para o aprendizado da leitura e escrita. Com a intenção, a priori, de contribuir com os estudos para o desenvolvimento da Educação Infantil, estudando um dos aspectos que torna essa etapa educacional tão necessária para o desenvolvimento do ser humano. E por isso, deve ser permeada de vivências significativas e de respeito à criança.

A partir do objetivo geral desta pesquisa, destaquei como objetivos específicos: 1) apresentar a educação montessoriana, destacando os principais aspectos dessa abordagem, e sua contribuição aos estudos acerca da Educação infantil; 2) discutir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita; e 3) relacionar as experiências proporcionadas pela educação infantil montessoriana refletindo suas contribuições para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

No segundo capítulo deste trabalho, escrevo brevemente acerca da vida de Maria Montessori e apresento aspectos importantes de sua abordagem, como o papel do adulto referência e do ambiente preparado na cena educativa. Destacando alguns conceitos importantes, como os de período sensível e mente absorvente. Para isso, utilizei como base, principalmente, os livros da própria Montessori (s.d; 2017) e também outros estudiosos, como Paschoal e Machado (2019), Salomão (2018) e Faria *et al.* (2012).

No terceiro capítulo, discuto acerca do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, escrevendo acerca de como se desenvolvia esse processo no passado, contextualizando até a atualidade. Para isso, trago autores como Vygotsky (1989; 1991), Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), Magda Soares (2004; 2020) e entre outros que contribuíram para o estudo da aprendizagem da lectoescrita.

Na metodologia apresento o levantamento de dados da pesquisa. Fiz uma entrevista semiestruturada com uma pedagoga e especialista em Educação Infantil e Educação Infantil Montessori que tem 7 anos de experiência no desenvolvimento da abordagem em escolas, chamada Cecília (nome fictício). Esse instrumento me ofereceu os relatos das experiências da educação infantil montessoriana. Com isso, foi produzida uma análise de

dados de forma exploratória, ao analisar e articular a fundamentação teórica discutida nos dois capítulos supracitados com os dados obtidos na entrevista, para cumprir com o objetivo desta pesquisa.

A discussão presente neste trabalho trouxe o método fônico como um dos aspectos utilizados no cotidiano da abordagem montessoriana. Diante disso, é importante ressaltar que este trabalho não reforça a utilização desse método, não buscando também discutir esse aspecto com profundidade.

No fim, escrevo as considerações finais, destacando os desdobramentos oriundos da pesquisa. Pontuando também questionamentos, que surgiram a partir desse trabalho, para novas possibilidades de pesquisas.

## 2. CAPÍTULO 1: Pedagogia Montessoriana

Maria Montessori  
 Propôs paz e respeito  
 Entendendo a criança  
 Como ativo sujeito  
 Que merece explorar  
 Esse mundo a seu jeito.  
 (Ítalo Silveira).

Nascida em 1870, em Chiaravalle, na Itália, Maria Montessori foi uma das primeiras mulheres italianas a concluir a faculdade de medicina no país, tendo ampliado seus estudos dentro da área da psiquiatria. Como expõe Röhrs (2010), no seu trabalho como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, Montessori observou que as crianças com deficiências, das quais ela acompanhava, tinham o desejo de brincar e explorar o seu entorno, porém isso não era possível pela falta de instrumentos adequados, levando-os a realizar brincadeiras com farelos de pão. Dessa forma, ela preocupou-se em proporcionar uma educação para eles, buscando superar os percalços educativos ali presente.

Em 1900, esteve ainda na Universidade de Roma como diretora da Escola Ortofrênica, instituição de ensino e pesquisa que proporcionava capacitação de profissionais que trabalhavam com crianças com deficiências, a partir da observação e trabalhos com elas. Com isso, foi construindo desdobramentos que deram forma a sua Pedagogia científica. Assim, em 1907, fundou em convênio com o governo de Roma, a “Casa dei bambini”, em San Lorenzo, bairro periférico da cidade, local em que ela esteve encarregada pela educação das crianças, onde aplicou seus estudos e obteve observações para o desenvolvimento da sua obra principal intitulada “Pedagogia científica” que expõe sua abordagem pedagógica (ROHRS, 2010).

### 2.1 A abordagem

Aprender vivendo  
 Dentro do explorar  
 Com autonomia  
 Curiosidade a saciar  
 Criança é ser solto  
 Deixe ela voar.  
 (Ítalo Silveira).

Trazendo a educação como sendo “um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano” (MONTESSORI, s.d, p.11), Maria Montessori expõe

sua posição de tratar esse processo como desvinculado de apenas uma transmissão de conhecimentos. Propondo um novo olhar, de que isso se dá por meio das experiências proporcionadas pelo ambiente, que são dispostas e organizadas pelo professor, que seria o adulto referência. Nesse ambiente preparado, é possível que a criança manifeste suas características naturais, a partir dos impulsos que este faz surgir, e que leva a criança a se desenvolver.

Montessori marca com sua pedagogia, em seu tempo, uma nova forma de observar e propor educação. Divergindo com a concepção de criança como uma miniatura de adultos, traz em seus desdobramentos um conceito de criança como um ser dotado de potencialidades a serem desenvolvidas, destacando a importância da educação na primeira infância.

Conta-se que, oportunamente, uma dama muito rica foi visitá-la e interrogou-a:

- Senhora, eu queria saber quando deverei começar a educar meu filhinho?

E a Dra. Montessori indagou:

- Que idade tem o seu filhinho?

A senhora respondeu:

- Meu filhinho está com um ano.

- Então corra, senhora, vá educá-lo rapidamente, porque você já perdeu os melhores 21 meses daquela vida.

- Como 21? Ele só tem 12 meses?

- Fora do ventre – respondeu - porque dentro, esteve nove. A educação começa no ventre, acariciando-o, dizendo: eu te amo, seja bem-vindo, você é um anjo para minha vida... (FRANCO, 2007, p.62 apud FARIA et al, 2012, p.04.)

Assim, Montessori propõe uma educação para a vida, na qual crie a oportunidade de as crianças se desenvolverem globalmente, por meio de propostas que as estimulem a ser um agente ativo no seu processo de aprendizagem. Segundo Almeida (1984), a criança em Montessori é espontânea e não tem grandes receios em confrontamentos eventuais, devido ao seu senso de observação e criticidade, e também devido a liberdade e incentivo, que a abordagem incita, para que ela exteriorize suas emoções em crises. Isso se desenvolve principalmente devido à distância que a pedagogia montessoriana tem de qualquer ensino verticalizado, no qual a criança não possui opções, e acaba sendo colocada à margem no seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda sobre a criança, Montessori destaca que

[...] não se trata apenas, para a criança, de reconhecer o que está em torno de nós ou de compreender e adaptar-se ao nosso ambiente, mas, outrossim, num período em que ninguém pode ser seu professor, de formar o complexo daquilo que serão a nossa inteligência e o esboço do nosso sentimento religioso, dos nossos particulares sentimentos nacionais e sociais. É como se a natureza tivesse salvaguardando cada

criança da influência da inteligência humana, para dar a precedência ao professor íntimo que a inspira. (MONTESSORI, s.d, p. 10).

A formação de Montessori em medicina levou-a a defender “uma educação voltada para o desenvolvimento humano com ênfase nos aspectos biológicos” (PASCHOAL e MACHADO, 2019, p.208). Dessa forma, ela estabelece três períodos para esse desenvolvimento: o primeiro caracterizado por mente absorvente que vai dos 0 aos 6 anos; o segundo é o intermediário que vai dos 6 aos 12 anos; e o terceiro se subdivide em puberdade (12 aos 15 anos) e a adolescência (15 aos 18 anos), período em que o indivíduo adquire consciência social, atingindo a maturidade.

Ao nominar o período da primeira infância como “mente absorvente”, Montessori destaca a capacidade da criança de absorver o que está ao seu redor, inicialmente de maneira inconsciente do 0 aos 3 anos, e depois ocorre uma absorção consciente, dos 3 aos 6 anos, período de grandes mudanças, pois devido a sua busca ativa por estímulos, a criança se torna apta “para várias funções físicas e psíquicas que lhe permitirão o domínio do meio e de si mesma.” (PASCHOAL e MACHADO, 2019, p.208). Este caráter “absorvente” pode ser explicado pela plasticidade neural das crianças (SALOMÃO, 2018), na qual o cérebro delas se modificam a partir de novas experiências que formam a sua personalidade.

A criança vai, assim a pouco e pouco, formando sua própria ‘massa encefálica’, servindo-se de tudo que a rodeia. Esta forma de espírito é comumente denominada ‘espírito absorvente’. É difícil de se imaginar o poder de absorção do espírito da criança. Tudo que a rodeia penetra nela: costumes, hábitos, religião. Ela aprende um idioma com todas as perfeições ou deficiências que encontra ao redor de si, sem mesmo ir à escola. (MONTESSORI, 1965, p.58 apud FARIA et al, 2012, p.06.)

Quanto ao processo de desenvolvimento psíquico da criança, Montessori utiliza o termo “períodos sensíveis” para destacar os intervalos transitórios de sensibilidade que a criança apresenta. Ela identificou períodos em que a criança está mais apta e disposta a investir, espontaneamente, esforços na realização de determinadas atividades, propostas no ambiente, que atendem às suas necessidades de desenvolvimento ou de uma habilidade específica ou na aquisição de um certo conhecimento. Assim, ao ser identificado e aproveitado determinado período sensível da criança, ela vai passar por aquela etapa de desenvolvimento de forma saudável e agradável, devido a satisfação de uma necessidade específica dela, em um período no qual o seus esforços têm mais prazer e dedicação.

[...] mas quando se extingue uma dessas paixões psíquicas acendem-se outras chamadas, decorrendo assim a infância, de conquista em conquista, em contínua vibração vital que todos reconhecemos, chamando-lhe alegria e felicidade natural infantil; [...] mas, terminando o período sensível, as conquistas intelectuais passam a

dependem de uma atividade reflexiva, do esforço da vontade e trabalho de pesquisa, e no topo da indiferença nasce a fadiga do trabalho (MONTESSORI, 1966, p. 68 apud PASCHOAL e MACHADO, 2019, p.209).

Outro aspecto importante a ser destacado, é a estrutura organizacional das turmas, chamadas de agrupadas, proposta por Montessori. Teles (s.d) afirma que ao agrupar crianças de diferentes faixas etárias, Montessori disponibiliza um ambiente social semelhante ao que vivemos em sociedade, assim, propiciando mais uma experiência da vida real. Na qual a criança aprende de forma dinâmica, na interação com o outro, e nisso, podendo transitar entre os papéis de aprendiz e ensinante, como afirma Lima (2005 apud TELES, s.d) ao escrever:

Vemos nesse ambiente montessoriano uma pequena comunidade onde todos encontram lugar, como indivíduos e como membros de um grupo. Com limites claros, aliados ao papel mediador do professor, o agrupamento vertical favorece a conquista da independência e da autonomia através da vivência em grupo. [...] O agrupamento vertical permite a experiência de subgrupos pelo interesse, pelo nível de desenvolvimento, pela competência e pelo conhecimento já adquirido, permite o trânsito entre papéis de aprendiz e ensinante, diminui a competição e a comparação estabelecendo o valor de cada um diante da exploração máxima do seu potencial, permite também o atendimento intensivo daqueles que mais necessitam de mediação do professor. (LIMA, 2005, p. 66-69 apud TELES, s.d)

## **2.2 O papel do adulto de referência na cena educativa a partir da abordagem Montessoriana**

É bonito perceber  
As conexões feitas  
O real e o imaginário  
Exclamam sem suspeitas  
Suas novas descobertas  
Na natureza satisfeitas.  
(Ítalo Silveira).

Como Montessori pontuava a educação como um processo natural, e destacava a criança como protagonista no seu desenvolvimento, o professor, também chamado de adulto de referência ou mestre, tem a incumbência de orientar as crianças por meio das descobertas. Nesse sentido, o professor deve, inicialmente, observar a criança, conhecê-la, perceber seus impulsos, curiosidades e interesses, para assim, pensar na disposição dos materiais que podem satisfazer às suas necessidades de desenvolvimento (MONTESSORI, 2017, p.09).

O primeiro passo para educar é saber observar essa criança *que cresce, que age, que experimenta*, que procura, que quer conhecer tudo, que tem em si tudo o que é necessário para se tornar a pessoa que sua comunidade espera.  
O verdadeiro educador está sempre presente, mas apenas como facilitador, agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser..

(MONTESSORI, 2017, p. 10, grifo da autora).

Dessa forma, percebe-se que o adulto de referência, agente observador, precisa proporcionar os meios para que as crianças possam, independentemente, desenvolver suas potencialidades, logo, sendo um guia/apoio para elas no seu processo de autodesenvolvimento. Para isso, além da observação efetiva, o mestre também deve mediar a relação da criança com o material, apresentando este de maneira objetiva, clara. Para isso, ele deve, a priori, manipular esse material diversas vezes para assim aprender “com exatidão, tanto a técnica de sua apresentação, como a maneira de tratar a criança, a fim de poder mais eficientemente orientá-la.” (MONTESSORI, 2017, p. 157).

Portanto, é evidente a imprescindibilidade do olhar sensível e respeitoso do professor para com a criança, assim como a necessidade dele dedicar-se a conhecer e explorar a abordagem. Além do educador, Montessori (2017) também pontua o ambiente como um dos meios de desenvolvimento que coopera com a educação da criança, ponto discutido a seguir.

### **2.3 O papel do ambiente na abordagem Montessoriana**

Junto com a natureza  
Olhares atenciosos  
As crianças relatam  
Questionamentos curiosos  
Visões únicas e singelas  
Em espaços valiosos.  
(Ítalo Silveira).

As tendências e os impulsos de atividade da criança se desenvolvem a partir de um ambiente preparado para atender às necessidades específicas dos períodos sensíveis dela, possibilitando-a a crescer e viver no mundo, a partir também da manipulação da realidade ao seu entorno (MONTESSORI, 2017). Nesse sentido, o adulto de referência precisa ordenar esse ambiente para que ele permita a atividade espontânea da criança.

Dessa forma, todo o ambiente deve ser ordenado de forma a proporcionar liberdade a criança. Acerca dessa liberdade, Montessori pontua:

Quando falamos da liberdade da criança pequena, não nos referimos aos atos externos desordenadas que as crianças, abandonadas a si mesmas, realizariam como evasão de uma atividade qualquer, mas damos a essa palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida. (MONTESSORI, 2017, p. 66).

Um dos principais aspectos que a abordagem propõe, devido à garantia de liberdade para a criança, é em relação à mobília escolar, que deve ser projetada em materiais leves e de proporção compatível ao tamanho das crianças (desde cadeiras às pias). Também são dispostos, em estantes, os materiais de desenvolvimento, que são “[...] necessários ao desenvolvimento gradativo da inteligência e aquisição da cultura: trata-se de sistemas combinados para a educação dos sentidos, para o ensino do alfabeto, números, escrita, leitura e aritmética.” (MONTESSORI, 2017, p.67).

Ademais, a organização desse espaço deve ser contínua, sendo imprescindível que cada material tenha seu local determinado, apresentado pelo mestre anteriormente, para que as crianças possam localizá-lo e verificar sua disponibilidade (caso não se encontre no local devido estar sendo usado por outra criança). Dessa forma, após saciar seu impulso inicial, a criança deve devolvê-lo ao mesmo local, respeitando as regras que regem o meio em que vive (MONTESSORI, 2017, p. 158).

Logo, nesse ambiente preparado, o professor deve orientar a criança diante da série de materiais disponíveis, destacando a manutenção da ordem do espaço; e incentivar o papel ativo dela, deixando-a livre para escolher o material de acordo com seus impulsos de atividade.

O presente capítulo buscou apresentar a abordagem montessoriana, destacando os principais aspectos dessa pedagogia pensada por Maria Montessori. E por conseguinte, inicio a discussão acerca do processo de aprendizagem da lectoescrita, visto que intenciono articular esses dois aspectos.

### **3. CAPÍTULO 2: Aprendizagem da lectoescrita**

É preciso repensar  
Todo o papo errado  
É EDUCAÇÃO infantil  
Então tem tudo amarrado  
Num é o próprio ensino  
Muito menos o engessado.  
(Ítalo Silveira).

O presente capítulo busca discutir acerca do processo de aprendizagem da lectoescrita, ressaltando os estudos de teóricos que contribuíram para a análise desse aspecto do desenvolvimento.

Na antiguidade, segundo Rizzo (2005, apud BARBOZA, 2016), o ensino da leitura e escrita tinha como foco o domínio do alfabeto, ou seja, seria transmitido o desenho da

letra - para aquisição de sua forma, e ela, identificada pelo seu nome, tinha de ser escrita, copiada e lida. Nesse processo, de leitura e cópia, tinha-se o segredo da alfabetização (BARBOZA, 2016).

O ensino do alfabeto, no Brasil, teve suporte nas cartilhas criadas para alfabetização que, até cerca de 1950, possuíam enfoque na leitura que era feita por meio da “decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre as letras e sons, seguindo a ortografia da época” (CALIARI, 1996, p.31, apud BARBOZA, 2016, p. 16). Assim, configurava-se um processo de aprendizagem apenas para aquisição de habilidades mecânicas.

Sobre isso, Vygotsky (1989), ao tratar da pré-história da linguagem escrita, afirma que na prática escolar não se ensina a linguagem escrita, já que apenas é ensinado a criança a desenhar letras e compor palavras com ela. Assim, há um foco “de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal” (VYGOTSKY, 1989, p. 119). Acerca desse processo, Vygotsky (1989) também o põe como semelhante ao desenvolvimento de uma habilidade técnica, como tocar piano, já que a escrita é imposta vinda da transmissão do professor, “ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na própria atividade...” (VYGOTSKY, 1989, p. 119).

Vygotsky (1989) toma a linguagem escrita como um sistema composto de signos e símbolos, no qual, quando ocorre sua dominação, aponta um período crucial para o desenvolvimento cultural do sujeito. E também destaca que

Um aspecto desse sistema é que ele **constitui um simbolismo de segunda ordem** que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Isso significa que a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. (VYGOTSKY, 1989, p. 120, grifo nosso).

Ademais, para que a criança não desenvolva a escrita apenas como hábito da mão e dos dedos, Vygotsky (1989), destaca a importância da escrita ter significado para a criança, e de que esse processo de aprendizagem seja incorporado de forma natural. Assim, para ele (1989), ao compreender a escrita como algo essencial e relevante para a vida, é que teríamos esse desenvolvimento como uma forma nova e complexa da linguagem.

Quanto a necessidade dessa aprendizagem se desenvolver de forma natural, Vygotsky (1989) destaca o papel de Montessori, visto que ela acopla os aspectos motores da escrita no brinquedo infantil, tornando possível o desenvolvimento e interesse pela escrita como algo natural, e não como um treinamento exterior. Porém, o autor (1989) ao analisar as produções dos alunos de Montessori, destaca a presença de muitas mensagens de

congratulações, e ao se ter um padrão do que escrever, esse processo torna-se mecânico e desinteressante, impossibilitando a multiplicidade do se expressar. Nesse momento, Vygotsky (1989, p. 133) salienta a importância da organização do ensino para que a leitura e a escrita sejam apresentadas como essenciais à criança, e nesse ponto esclarece

Temos, aqui, o mais vívido exemplo da contradição básica que aparece no ensino da escrita, não somente na escola de Montessori, mas também na maioria das outras escolas; ou seja, **escrita é ensinada como uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa.** (VYGOTSKY, 1989, p. 133, grifo nosso).

Diante disso, é importante pontuar também que Montessori trabalhava com o método fônico, bastante discutido e utilizado em seu tempo. Um método no qual, de acordo com Santos (2018, p. 03), “A língua (conteúdo) é vista como transcrição da fala, a aprendizagem se dá pelo acúmulo de informações e o ensino deve investir na memorização”. Desse modo, o método propõe atividades que trabalham as palavras desvinculadas de seus usos práticos sociais, dificultando a conexão com seus significados. Isso pode ser observado pelos estudos posteriores (construtivismo e teoria da psicogênese) discutidos no próximo subcapítulo.

### 3.1 Outras perspectivas acerca da alfabetização e o surgimento do termo “letramento”

Ler o mundo  
E aprender sobre si  
É importante incitar  
*Pro* respeito surgir  
Papel nosso  
Fazer eles *refletir*.  
(Ítalo Silveira).

Um dos estudos acerca do processo de aquisição de conhecimentos pela criança, e que ganha destaque é o construtivismo de Jean Piaget. Segundo Becker (1992, apud LIMA, 2019)

[...] na teoria da aprendizagem e desenvolvimento humano, o construtivismo é a linha teórica que relata a construção do conhecimento pela criança a partir da sua interação com o objeto. O construtivismo na perspectiva da teoria piagetiana tem em sua epistemologia a interação ativa do sujeito com o objeto de estudo, utilizando seus sistemas cognitivos para integrá-lo à sua realidade, direcionando-se ao seu desenvolvimento.

Assim, Piaget afirma que o ser constrói suas estruturas, não se encerrando em uma delas, mas sim, segue construindo seus conhecimentos e a si. (BRINGUIER, 1977, p.32 apud

LIMA, 2019, p. 26). E isso se dá a partir das ações do ser no contexto físico e social, já que segundo Becker (1992 apud LIMA, 2019), a transformação do homem está nele mesmo.

A partir dessa abordagem, o aluno é tomado como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, que interage e reflete com o objeto de estudo, “por meio de experiências assimilando conceitos e desenvolvendo seu raciocínio.” (LIMA, 2019). Assim, ao refletir, formar e reestruturar seus conceitos já estabelecidos, o aluno constrói seu conhecimento. Acerca disso, Chakur (2004, p. 04, apud LIMA, 2019, p. 26) destaca que “Piaget considera o desenvolvimento intelectual espontâneo como um processo de organização e reorganização estrutural, de natureza seqüencial [sic] e ocorrendo em estádios relativamente independentes de idades cronológicas fixas.”

O construtivismo foi o marco teórico da psicóloga argentina Emília Ferreiro, doutoranda de Piaget, que contribuiu significativamente para a discussão educacional relacionada ao processo de aquisição da lectoescrita pela criança. Sua concepção de alfabetização toma o sujeito como foco, e não o método. Esse sujeito é nominado de cognoscente, “ou seja, aprende por meio de suas ações e constrói suas categorias de pensamento.” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999, apud LIMA, 2019).

A língua escrita, de acordo com Emília Ferreiro, é um sistema de representação da linguagem, opondo-se ao pensamento de que esta é tida apenas como codificação e decodificação da linguagem. Segundo Mello (2007), Ferreiro discorda de um processo de alfabetização centrado na decifração da língua, a partir do aprendizado dessas duas técnicas. Ela considera o início dessa aprendizagem na interação entre a criança (sujeito cognoscente) e o próprio objeto de conhecimento, no caso, a língua escrita.

Nesse sentido, Ferreiro incita outro olhar acerca da criança, levando-nos a considerar seus conhecimentos e concepções prévios acerca da escrita, pontuando que na escola, esses saberes são apenas sistematizados. Tomando assim, a criança como um ser ativo, que passa por esforços intelectuais para refletir e analisar a escrita. (SODOSKI E MACHADO, 2015). E a partir dessa interação é que vão sendo construídas as hipóteses para a maior aquisição e uso da língua.

Acerca da alfabetização para Ferreiro, Mello (2007) traz

Ferreiro afirma ter feito uma “revolução conceitual” a respeito da alfabetização, por ter “mudado” o eixo em torno do qual passavam as discussões sobre o tema: dos debates sobre os métodos e os testes utilizados para o ensino da leitura e da escrita para a idéia de que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam, para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento. (MELLO, 2007, p. 88).

Ao pontuar a alfabetização como processo de interação da criança com a língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) alteram o foco desse conceito. Em especial, porque anteriormente, a principal discussão era envolta dos “melhores” ou “mais eficazes” métodos e técnicas a serem utilizados nesse processo de aprendizagem da lectoescrita. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1985, p.18) escrevem que essa busca impulsiona “polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos sintéticos, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos analíticos, que partem da palavra ou de unidades menores.”

Para Ferreiro e Teberosky (1985) os referidos métodos, ao darem enfoque nas habilidades perceptivas dos sujeitos, eliminam aspectos fundamentais a serem considerados, como a competência linguística das crianças e suas capacidades cognoscitivas. Ademais, métodos com foco em levar os alunos a reaprender e diferenciar os sons da fala, para que se torne possível a escrita no sistema alfabético, tomam como base suposições falsas - crianças não sendo capazes de perceber as diferenças entre fonemas e a escrita como transcrição fonética do idioma. Nesse sentido, essa percepção dos fonemas deve ser apresentada de forma diferente, já que

[...] não se trata de ensinar as crianças a fazer uma distinção, mas sim levá-las a se conscientizarem de uma diferença que já sabiam fazer. Em outras palavras: não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito já possui, porém sem ser consciente de possuí-lo.  
(FERREIRO E TEBEROSKY, 1985, p. 24).

Essa percepção oriunda das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) que faz parte da teoria da psicogenética da escrita, trouxe novos desdobramentos para se pensar e conceituar a alfabetização. Permitindo-a ser caracterizada “como um processo histórico social de múltiplas dimensões, estando a exigir análises e enfoques numa perspectiva ampla, sem, contudo, negar sua especificidade [...]” (BRITO, 2007, p. 01).

Acerca da importância da perspectiva psicogenética para a discussão, Soares (2004) escreve que ela

[...] alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita – concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados “tradicionais” – e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita **em seus usos e práticas sociais** [...]. (SOARES, 2004, p. 10-11, grifo nosso)

Nessa direção, Soares (2004, p. 06) também evidencia a adoção do termo letramentos, em meados dos anos 80, em diferentes regiões, advinda da urgência em nomear práticas sociais de uso da lectoescrita mais complexas do que aquelas que resultam da aquisição do sistema de escrita.

Soares (2020) distingue os termos alfabetização e letramentos, pontuando-os como processos cognitivos e linguísticos diferentes entre si, mas com caráter simultâneo e interdependente. Acerca do termo alfabetização, Soares (2020, p. 27) o define como “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e escrita [...]”. E esse processo se desenvolve por meio de atividades de letramento, termo conceituado como a capacidade “de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita [...]” (SOARES, 2020, p. 27).

Diante disso, Soares (2020, p. 191) destaca a necessidade das atividades para apropriação do sistema de escrita alfabética serem desenvolvidas envoltas no contexto do letramento. Esse processo que envolve a leitura e escrita, como apontado por Ferreiro e Teberosky (1985), deve conscientizar o sujeito de algumas diferenciações que ele já sabe fazer, porém não é consciente disso.

De um lado, para *escrever*, a criança precisa desenvolver *consciência fonografêmica*: identificar os sons da língua, até o nível dos fonemas, e representá-los com grafemas correspondentes aos fonemas; por outro lado, para *ler*, a criança precisa desenvolver *consciência grafofonêmica*: relacionar as letras do alfabeto com os fonemas que elas representam. (SOARES, 2020, p. 193, grifo da autora).

Destarte, é notório a dimensão presente na discussão acerca da aprendizagem da leitura e escrita, que veio recebendo novas reflexões e desdobramentos por todos esses anos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1985; MONTESSORI, 2017; SOARES, 2020; VYGOTSKY, 1989). Fato este, que nos permitiu ampliar nosso olhar acerca da alfabetização, pensando e considerando cada vez mais as diferentes dimensões desse processo. Por fim, faz-se mister destacar a importância de pensar esse processo a partir da necessidade e capacidade das crianças, pois como afirma Soares (2020, p.13) “toda criança pode aprender a ler e a escrever.”

#### 4. METODOLOGIA

Nos relatos vi  
O amor de quem faz  
Na leitura percebi  
Como a criança se satisfaz  
Com sua visão valorizada  
Como ser capaz.  
(Ítalo Silveira).

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como as experiências da Educação Infantil, desenvolvidas no cotidiano da abordagem montessoriana, preparam as crianças para o aprendizado da leitura e escrita. Isto, por meio de uma abordagem qualitativa, já que esta trabalha “com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização variáveis” (DESLANDES, 1994, p. 22).

As experiências da educação infantil montessoriana analisadas por esta pesquisa foram vivenciadas e relatadas por uma professora da rede particular, nomeada aqui de Cecília (nome fictício). Ela é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, tendo também especialização em Educação Infantil e em Educação Infantil Montessori e atualmente está se formando em guia montessori de três a seis anos pelo Centro de Estudos de Montessori, no Rio de Janeiro. Ela possui 7 anos de experiência no desenvolvimento da abordagem na educação infantil. Começou fazendo parte da inauguração de uma escola montessori da rede particular, local onde trabalhou com bebês de quatro meses até crianças de seis anos. Sua experiência na rede pública foi em estágios da faculdade e como bolsista.

Para sua caracterização, Cecília também destacou o seu papel como mãe de um menino de 5 anos, e a sua dedicação em propor Montessori em casa com ele, relatando sobre sua percepção acerca dos frutos que teve essa construção da relação dos dois. Ressaltou também sua apreciação pelo estudo do desenvolvimento infantil, entendendo a criança como um ser capaz, e relatou sobre como os processos infantis podem ser mais prazerosos quando não desenvolvidos em ambientes rígidos.

O instrumento usado para levantar os dados foi uma entrevista semiestruturada, devido a flexibilidade dessa modalidade, permitindo uma maior proximidade com o sujeito da pesquisa, e tornando possível, a inserção de novos questionamentos suscitados a partir das experiências narradas.

O procedimento realizado teve início com a elaboração do Termo livre de consentimento, que foi lido e assinado pela entrevistada. Após a assinatura seguimos com a realização da entrevista que ocorreu no dia 25 de Outubro de 2022, num local escolhido pelo sujeito da pesquisa. A narrativa foi captada por meio de um gravador de voz de um celular e transcrita em um processador de textos online.

Elaboramos um roteiro para a entrevista, encontrado no apêndice A deste trabalho, que se dividia em duas partes: a primeira caracterizava o sujeito da pesquisa e a segunda trazia questões que destacariam as experiências na educação infantil montessoriana que nosso sujeito havia vivido em sua prática.

A análise e discussão dos dados levantados ao longo da entrevista foi feita de forma exploratória, articulando a fundamentação teórica com os dados oriundos da prática do sujeito da pesquisa. Isto, organizado a partir da identificação e destaque de categorias, levantadas no discurso da entrevistada, pertinentes para o objetivo da pesquisa, sendo elas: imersão do contexto de letramento, desenvolvimento motor, identificação dos sons das letras e interação.

## 5. ANÁLISE DE DADOS

Pensar a prática  
E assim se refazer  
E nesse trajetória  
Nunca esquecer  
Sua criança interna  
Que continua a lhe mover.  
(Ítalo Silveira).

Para analisar o cerne da questão deste trabalho, a presente análise de dados busca articular a teoria levantada na fundamentação teórica, juntamente com a prática do cotidiano em Montessori, trazida pela entrevista com a professora Cecília. Analisando o relato da educadora, identificou-se recorrências no discurso, e com isso, foram criadas as seguintes categorias para análise, pertinentes para o objetivo da pesquisa: imersão do contexto de letramento, desenvolvimento motor, identificação dos sons das letras e interação.

### 5.1 Imersão no contexto de letramento

Rememorando as discussões com Soares (2020, p. 26), ela pontua acerca de como as sociedades foram tornando-se grafocêntricas, exigindo assim, o aprendizado simultâneo tanto da tecnologia da escrita quanto das respostas às demandas sociais de uso da escrita. Isto é notório devido à gama de vivências sociais que envolvem a escrita em diferentes conjunturas de interação, por isso, Soares (2020, p. 32) também destaca o uso do termo letramento utilizado no plural.

Nesse sentido, “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2020, p. 27). Outrossim, é mister relembrar o que Montessori escreve acerca do “espírito absorvente” da criança, que absorve tudo o que a rodeia, e nesse processo vai formando sua própria “massa encefálica”, tomando ciência de si e do meio.

A partir da entrevista feita com a professora Cecília, podemos observar como o ambiente, no cotidiano da educação infantil montessoriana, é montado para proporcionar experiências que inserem e nomeiam o mundo para as crianças, e assim, vai contribuindo para o seu processo de aprendizagem da lectoescrita. Percebe-se isso na seguinte fala:

“O processo em Montessori parece que acontece do nada, né? Como algumas famílias às vezes chegam e relatam para gente, ‘Ele não sabia, não queria nem pegar no lápis. Um dia e uma semana depois ele estava escrevendo o nome.’ Mas é porque

existe todo um trabalho da mente, em todo local, em todos os ambientes. Ele vê a escrita do nome dele na pasta, no copo, no caderno, na chamada que tem em sala, nos livros, com a utilização dos livros.” (Cecília, 2022).

Ainda sobre o processo de letramento, Cecília o descreve como um processo natural e relata:

“Assim, a criança está imersa num meio letrado. E aonde ela vai, pra onde ela está, se ela, digamos assim, tem adultos minimamente preparados para promover experiências ricas com relação a todo o processo de letramento, seja através de leituras, ou seja através de está sempre inserindo e nomeando esse mundo para as crianças, eu entendo que é um processo que acontece de uma forma muito natural ela vivencia isso e dessa forma eu acredito assim que às vezes as pessoas quando olham para Montessori, olham com, algumas, com a expectativa de que Montessori incentiva a leitura e a escrita mais cedo e tal. E a ideia não é essa. A ideia realmente é que as crianças tenham todo um aparato, todo uma preparação anterior, tanto de mente, de corpo, de mão, enfim, que as deixem preparadas para esse processo.” (Cecília, 2022).

Esses relatos deixam evidente como a abordagem montessoriana se preocupa com a organização desse ambiente que vai ser absorvido pela criança, preparando-o de forma a proporcionar a interação da criança com o real mundo letrado. Interação esta que permite construções de hipóteses para a maior aquisição e uso da língua. Isso porque, como afirma Sodoski e Machado (2015), a criança, como um ser ativo, passa por esforços intelectuais para refletir e analisar a escrita.

Para analisar ainda essa imersão da criança no contexto de letramento no cotidiano em Montessori, Cecília também pontua atividades de vida prática.

“Quando a gente pensa nesse processo de letramento, de aprendizagem da escrita e da linguagem das crianças, a gente não pode partir direto para os materiais, digamos assim, só para os materiais de linguagem. Porque em Montessori prepara-se tudo, todo o ambiente. Então, diz se que a preparação indireta para a escrita começa na vida prática.” (Cecília, 2022)

As experiências da vida prática, ao propor atividades realizadas no dia a dia, como cuidar das plantas e cozinhar, também permite à criança entrar em contato com práticas de uso social da língua, por meio, por exemplo, da manipulação de receitas e regras de cuidado.

Além disso, Cecília relata os impulsos naturais da criança ao perceber e tocar as letras, mostrando um interesse que pode ser explorado na apresentação de determinados materiais de desenvolvimento.

“Assim, a criança pergunta para você, ela toca as letras de onde ela vai, dos livros, ela vai te dando assim sinais, né? Assim, digamos. E algumas assim vão sendo despertadas. Por isso que em Montessori a gente trabalha com a apresentação dos materiais. É um convite. Onde é apresentado aquele trabalho, aquele material e é

dado a opção a ela de escolher continuar ou não, né? Fazendo querer continuar a aprender mais sobre aquilo ou não.” (Cecília, 2022).

## 5.2 Desenvolvimento motor

Outro aspecto bastante presente no discurso da professora Cecília é a presença de experiências que contribuem para o desenvolvimento motor da criança. Quanto a isso, como já discutido no referencial teórico deste trabalho, Vygotsky (1989) realça a contribuição de Montessori para o processo de desenvolvimento motor, e também do interesse da criança pela escrita, desenvolver-se de forma mais natural, visto que ela acopla os aspectos motores no brinquedo infantil.

Esse trabalho de preparação motor para o processo de escrita, é pontuado por Cecília em diversas práticas realizadas pelas crianças na escola. Ela relata:

“A vida prática são atividades do cotidiano da criança, onde ela tanto pode executar através do cuidado com o ambiente. Regar uma planta, cuidar dos animais, limpar uma mesa que sujou, quanto ela pode fazer uma atividade voltada para aquilo, que a gente tem aquela jarrinha pra versar líquido de uma jarra pra outra. A gente trabalha com diferentes tipos de pegadores, como para pegar objetos maiores, pegar objetos menores, trabalhar todo movimento, a movimentação da mão, toda uma preparação da mão para depois, em um outro processo, a criança que cozinhou, lavou mesa, enfim, aprendeu a sobre direção. Quando limpou uma mesa, aprendeu sobre controle, controlar os movimentos, quando ela versa um líquido de uma jarra para um copo, sem derramar, sem cair nenhum respingo. Então ela vai tendo esses controles motores, assim que tudo isso, quando chega no material de linguagem em si, que é apresentado inicialmente, parte-se do interesse da criança e pode ser de coisas simples do cotidiano.” (Cecília, 2022)

A professora também evidencia a inexistência de uma sequência exata para se trabalhar (início com a vida prática e depois linguagens, ou vice e versa), visto que as atividades partem do interesse da criança, do seu impulso de curiosidade.

“E o processo se dá a partir de um trabalho todo em conjunto com as outras áreas, né? Não existe uma sequência exata, fechada, de que tem que começar com uma coisa e terminar com outra assim, né? Mas a vida prática, digamos assim, é a maior preparação indireta para o processo de escrita.” (Cecília, 2022)

Nesse sentido, é evidente a contribuição dessas experiências para o desenvolvimento de habilidades motoras importantes para o processo de aprendizagem da tecnologia da escrita pela criança. Ao se utilizar de diversos pegadores, trabalhar com versamento de líquidos, limpar mesas e cozinhar, a criança desenvolve a coordenação motora fina, ampla, visomotora e a organização espaço temporal.

Além disso, como discutido na fundamentação teórica deste trabalho, Vygotsky (1989) realça a contribuição de Montessori para o desenvolvimento da escrita, ao pontuar que

Ela mostrou que os aspectos motores da escrita podem ser, de fato, acoplados com o brinquedo infantil e que o escrever pode ser "cultivado" ao invés de "imposto". Ela oferece uma abordagem motivante para o desenvolvimento da escrita. Dessa forma, uma criança passa a ver a escrita como um treinamento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro. (VYGOTSKY, 1989).

Ainda sobre a atividade motriz da criança, Montessori (2017) escreve que esses materiais de desenvolvimento devem necessariamente terem possibilidades de auto-atividade, prestando-se à atividade da criança. Ela pontua que

“Convém, pois, que haja pequenos objetos a deslocar; mais do que o objeto em si mesmo, o movimento das mãos no fazer e desfazer, no pegar e recolocar, muitas vezes consecutivas, os vários objetos, manterá a criança distraída e tornará a ocupação prolongada e interessante. Um brinquedo belíssimo, uma aparência atraente, uma narração empolgante poderão, sem dúvida, despertar o interesse dos pequenos; mas enquanto eles puderem somente ‘ver’, ‘escutar’ ou ‘tocar’ um objeto imóvel, esse interesse será completamente superficial e passageiro. **Convém, consequentemente, que o ambiente seja planejado de tal modo favoreça ao máximo a atividade infantil.**” (MONTESSORI, 2017, p. 117, grifo nosso).

Além desse exercício motor, oriundo da proposição de atividades de movimento, que ainda possibilitam o fortalecimento de costas, ombros e braços; a criança também tem uma preparação sensorial. Um exemplo disso é o material de desenvolvimento chamado letra de lixa, citado por Cecília na entrevista, que além de possibilitar um contato com a forma da letra, propõe uma experiência sensorial, ao levar a criança a discriminar texturas com o tato. Ou seja, essa prática ao proporcionar uma maior interação com a morfologia das letras, ajuda a criança, futuramente, a desenvolver a escrita, isto por meio de estímulos a serem captados pelo sistema sensorial da criança, originando sensações ao tato e um possível interesse a continuar executando atividades com o material.

Outrossim, é importante destacar que Montessori propõe essas atividades de vida prática e outras que proporcionam esse exercício motor, devido ao viés biológico presente em suas pesquisas. Porém, com a discussão desenvolvida no capítulo três deste trabalho, é evidente o caráter conceitual da escrita, sendo assim, a cada nível conceitual observa-se o nível de compreensão da criança acerca desse processo. Desse modo, é mister destacar o caráter lógico desse processo. Acerca disso, Grossi (2002) afirma

Portanto, o que é preciso desmistificar é a ideia de aprendizagem sem lógica. Ou de aprendizagem sem prazer, sem desejo, ou sem que ela se apresente como um valor para a pessoa que aprende. É preciso desmistificar uma aprendizagem pela percepção ou pelo exercício motor, isto é, em que a memória funciona como um depósito de informações que entrariam pelos sentidos ou pelo movimento, sem nenhuma interferência de aspectos lógicos. Outrossim, não queremos cair no extremo de dizer que aprender é só estabelecer relações lógicas, como se estas não fossem imbricadas na dramática dos desejos e na esfera do perceptivo-motor. A matéria-prima da lógica são as percepções, os movimentos, as palavras e os afetos (GROSSI, 2002, p. 15,16).

### 5.3 Identificação dos sons das letras

Cecília disserta acerca de outro estímulo sensorial, agora por meio da audição, que é o estudo e distinção do som da letra. Este é importante exercício para a consciência fonológica, que como afirma Soares (2020) seria a tomada de consciência da criança de que a escrita representa os sons das palavras.

“Quando a gente trabalha com o método fônico, então, trabalhando os sons de cada palavra se torna muito mais significativo, decompor essas palavras em sons e a criança criar a percepção da leitura. Então, vamos dizer assim que uma palavra bola, uma palavra simples, né? Bola. Ao invés de falar esse é o B, o O, o L e o A. A gente vai som por som com a criança e a gente vai aumentando essa velocidade assim, né? A partir do momento em que ela já tem internalizado todos esses sons e vai vendo o som por som de cada palavra, a bola [faz os sons de cada letra aumentando velocidade] sabe? E aí, começando com pequenas palavras e até partindo para para outras palavras maiores.” (Cecília, 2022).

Segundo Sebra e Dias (2011, p.311), o método fônico “fornece às crianças habilidades e conhecimentos autogerativos de decodificação fonológica”, visto que esta proposta auxilia na discriminação, segmentação e manipulação, de maneira consciente, dos sons da fala.

É mister destacar também o adjetivo “autogerativo” apontado por Sebra e Dias (2011) para com o método fônico, reafirmado com o concebimento de Share (1995 apud SEBRA e DIAS, 2011, p.311) tomando o objetivo dessa proposta como um mecanismo para o autoensino. Característica esta que é fundamental para as práticas na educação infantil montessoriana, já que Montessori (2017) defende a liberdade da criança frente aos seus impulsos de curiosidade. Dessa forma, realizando as experiências dessa proposta, a criança vai, de maneira natural, tomando consciência dos mecanismos da escrita e da leitura, assim, desenvolvendo essas habilidades.

Porém, é importante destacar que o método supracitado utiliza-se de atividades que trabalham as palavras desvinculadas de seus usos práticos sociais, já que partem do

estudo da segmentação das palavras. E as contribuições do construtivismo trouxeram novas reflexões acerca de como a criança reflete sobre a escrita.

#### 5.4 Interação

Outro momento de aprendizado citado por Cecília na entrevista é o tempo para lanche, que possibilita a manutenção de diversas habilidades sociais. Acerca desse momento de interação, ela comenta:

“No agrupamento de três a seis anos as crianças têm um ciclo de trabalho. Elas não têm intervalo, digamos assim, no meio desse ciclo, no meio dessa rotina, diferente das outras escolas, onde se para tudo tem um recreio e aí depois retorna pra sala [...] Porque o lanche, dentro de uma vivência Montessori, é um momento de muito aprendizado e de socialização. Eles se servem, eles cortam a própria. Ah, eles descascam, eles cortam a própria fruta. Eles podem também ofertar um lanche para os outros. Então. Aquele trabalho que eu falei de vida prática, inicialmente, é colocado em prática aqui, de fato. Trabalhando também com isso todo o pertencimento dessa criança dentro do grupo. De entender que ela faz parte, que ela pode se servir e comer do alimento que ela preparou. E também pode fazer gentilezas de servir os outros e tal.” (Cecília, 2022).

Esse relato traz um aspecto fundamental da abordagem montessoriana, que é o agrupamento de crianças com faixas etárias diferentes, que possibilita ricas interações entre as mesmas. Acerca disso, Vygotsky (2007 apud SCHUSTER, 2016, p. 05) defende que o ser humano se constitui e desenvolve sua inteligência a partir da convivência com outros, sendo assim, transforma e é transformado nessas relações.

Ao propor agrupamentos de idade, a vivência montessoriana proporciona uma aprendizagem dinâmica, visto que esta verticalização permite que as crianças, entre si, transitem entre os papéis de aprendente e ensinante, diminuindo “a competição e a comparação estabelecendo o valor de cada um diante da exploração máxima do seu potencial” (LIMA, 2005, p. 66-69 apud TELES s.d).

Ainda sobre os benefícios dessa interação, é mister destacar o papel da linguagem, mediadora nessa situação, que contribui para a organização do pensamento da criança. Vygotsky (1991) pontua que Piaget demonstrou que a linguagem, dentro de uma discussão em grupo, passa de apenas uma ferramenta de comunicação, tornando-se função mental interna, ao levar a criança a refletir acerca da base de seus pensamentos, ao ter que provar seu ponto de vista. Ele escreve que essa constatação fez “com que Piaget concluísse que a comunicação gera a necessidade de checar e confirmar pensamentos [...]” (VYGOTSKY, 1991, p. 60).

Ademais, é essencial destacar também a seguinte fala de Cecília:

“...mesmo que eu não faça uma apresentação direta para uma criança em uma sala Montessori, mas se eu estou fazendo para uma outra criança, uma terceira criança está observando e ela está aprendendo, isso, através das observações, a gente tem a certeza disso que elas aprendem, embora que a apresentação não acontece diretamente para ela, mas elas absorvem e aí em outros momentos elas vão nos dando essas respostas.” (Cecília, 2022)

Esse relato nos leva a perceber que as categorias, aqui divididas apenas para organização e destaque de áreas, interligam-se e interagem entre si, devido a sua integração à prática. Visto que podem ser percebidas, em consonância, dentro da complexidade cultural da ação do cotidiano escolar, permeada de interações e possibilidades, além do objetivo pensado.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Em virtude da articulação da teoria, levantada na fundamentação teórica, com a fala sobre as práticas da professora entrevistada, foi possível analisar diferentes aspectos da rotina montessoriana que contribuem para a aprendizagem da lectoescrita. As considerações finais foram produzidas, de modo a destacar os principais desdobramentos desta pesquisa.

As categorias estão apresentadas aqui de forma separada para facilitar a análise e compreensão de suas características. No cotidiano da escola, essas categorias estão integradas e fazem parte de uma mesma situação.

A diversidade de vivências sociais que envolvem a escrita em diferentes conjunturas de interação é evidente. Vivências estas que levam a criança a pensar sobre a língua e solicitar ao adulto a nomeação desse mundo ao seu redor. No cotidiano montessoriano, a criança é inserida nessas vivências a todo momento, principalmente pela preocupação da abordagem em pensar num ambiente preparado e cheio de possibilidades para a criança interagir e refletir com esse objeto do conhecimento. Ademais, pôde ser observado que os materiais de desenvolvimento, tanto da linguagem quanto da vida prática também possibilitam esse aprendizado, como relatado pela professora Cecília.

Outrossim, foi destacado a presença de experiências que contribuem para o desenvolvimento motor da criança. Estas são desenvolvidas, especialmente, em atividades da vida prática, que também contribuem para o pertencimento da criança no ambiente escolar. Ao trabalhar esses aspectos motores dentro de vivências significativas, Montessori possibilita uma preparação indireta para o processo de escrita, e ainda de forma mais natural e atrativa. Assim, trabalhando com diferentes materiais e estando em diversas vivências de vida prática

(como cozinhar e limpar mesas) a criança desenvolve a coordenação motora fina, ampla, visomotora e a organização espaço temporal.

Também é exercitada a consciência fonológica, dentro da abordagem, com o estudo e distinção do som da letra. Assim, é proporcionado estímulos ao sistema sensorial da criança, levando-a a tomar consciência de que a escrita representa os sons das palavras. Na prática, trabalhando o método fônico, é feita a decomposição das palavras em sons, e com isso é destacada a correspondência entre a letra e o seu som. Porém, com as contribuições do construtivismo, percebe-se o caráter mecânico desse método, que também distancia a palavra de seu significado.

Outro aspecto, recorrente no discurso da professora, foi as interações proporcionadas pelo cotidiano em Montessori. Principalmente devido aos agrupamentos de diferentes faixas etárias, são vivenciadas ricas interações entre as crianças, levando-as a compartilhar seus conhecimentos umas com as outras. Essa aprendizagem dinâmica, que também propicia o exercício e elaboração de diversas habilidades sociais, é desenvolvida até mesmo na hora do lanche das crianças, momento de socialização e de vivenciar o pertencimento delas no grupo e no ambiente escolar. Além disso, nota-se o impacto positivo dessa troca, do diálogo e do conviver para o desenvolvimento psíquico da criança.

É imprescindível destacar a integração das categorias analisadas à prática. Sendo estas observadas, em consonância, nas práticas do cotidiano escolar montessoriano, que devido ao seu estado vivo, mostram-nos diferentes aspectos, frutos de diferentes interações de variados sujeitos diante de uma vivência e/ou objeto do conhecimento. Afinal, esses diferentes desdobramentos nos permitem observar a unidade e também o desenvolvimento de uma identidade coletiva. Assim, oportunizando trocas significativas dentro de um contexto cultural.

O desenvolvimento da presente pesquisa, possibilitou-me aprender sobre diferentes aspectos da abordagem de Maria Montessori, e levou-me a questionar e refletir sobre outras questões que poderiam ser exploradas em futuras pesquisas. Levantamos alguns questionamentos para que pudessem ser respondidos em pesquisas futuras: quais os impactos a abordagem terá a depender do território na qual irá ser desenvolvida? E quais os limites de adaptação quanto a isso? Qual o papel da imaginação na abordagem montessoriana? E quais os impactos do trabalho voltado para o real no desenvolvimento dessa imaginação? Essas e outras questões geraram-me curiosidade e como já afirmava Montessori (apud ROSA NETO, 1989): “A curiosidade é um impulso para aprender.”

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Talita de. **Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual**. Perspectiva, v. 1, n. 2, p. 9-19, 1984.
- BARBOZA, Reginaldo José. **A Alfabetização sob o ponto de vista histórico e metodológico**. Revista científica eletrônica da pedagogia, n. 26, p. 1-12, 2016.
- BRITO, Antonia Edna. **Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural**. Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, n. 4, p. 12-20, 2007.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- FARIA, Ana Carolina Evangelista *et al.* **Método Montessoriano: a importância do ambiente e do lúdico na educação infantil**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, v. 12, 2012.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática do Nível Alfabético**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LIMA, Maria Luisa Cassaniga Alves de. **A teoria de Emilia Ferreiro em pesquisas sobre alfabetização** / Maria Luisa Cassaniga Alves de Lima. Campinas: PUC-Campinas, 2019.
- MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização**.  
Revista Moçambros: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 85-92, 2007.
- MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro, Portugalia Editora (Brasil), s.d.
- MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Tradução: Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas, SP: Kíron, 2017.
- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância**. Quaestio-Revista de Estudos em Educação, v. 21, n. 1, 2019.
- ROHRS, Hermann. **Maria Montessori** / Hermann Röhrs. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- ROSA NETO, Ernesto. **Didática da matemática**. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- SALOMÃO, Gabriel. **Descubra a Mente-Esponja da Criança**. Lar Montessori: a educação como uma ajuda à vida. 2018. Disponível em:

<https://larmontessori.com/2018/01/28/mente-esponja-mente-absorvente/>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTOS, Cirleide Ribeiro dos. **ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO FÔNICO E O MÉTODO CONSTRUTIVISTA**. V Congresso Nacional de Educação. 2018.

SCHUSTER, Simone Cristina. **Desenvolvimento infantil em Vygotsky: Contribuições para a mediação pedagógica na educação infantil**. Orientadora: Profa. Mestre Leticia Ribeiro Lyra. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz**. Revista Psicopedagogia, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SOARES, Magda. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista brasileira de educação, p. 5-17, 2004.

SODOSKI, Rafaela Beneti; MACHADO; Maria Cristina Gomes. **A teoria educacional de Emilia Ferreiro**. Universidade Estadual de Maringá / Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes: Maringá, PR. 2015.

TELES, Fabricia Pereira. **Organização das turmas no sistema montessoriano**. Brasil Escola, s.d. Disponível em: [https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/organizacao-das-turmas-no-sistema-montessoriano.htm#:~:text=Dessa%20forma%2C%20Montessori%20\(2005\),de%20seis%20a%20sete%20anos](https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/organizacao-das-turmas-no-sistema-montessoriano.htm#:~:text=Dessa%20forma%2C%20Montessori%20(2005),de%20seis%20a%20sete%20anos). Acesso em: 13 nov. 2022.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3osocial-da-mente.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

## APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### 1 - Caracterização da amostra:

- Qual sua idade e sua formação?
- Qual seu ano de formação?
- Quanto tempo você tem de experiência?
- Você sempre trabalhou na rede particular?
- Há quanto tempo trabalha com a Abordagem Montessoriana? E quais faixas etárias já trabalhou?
- Tem experiência com letramento em outras abordagens?

### 2 - Experiências da prática educativa

- Como você entende o processo de letramento? Esse entendimento tem relação com sua formação e/ou com um perfil pessoal?
- Como era a relação das crianças com esses materiais, esse procedimento?