



UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

QUEILA JESSICA CELESTE BERNARDO JUSTINO

Educação das crianças de 0 a 3 anos:

Inspirações Montessorianas

Rio de Janeiro

2023

QUEILA JESSICA CELESTE BERNARDO JUSTINO

Educação das crianças de 0 a 3 anos:  
Inspirações Montessorianas

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ  
como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em  
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Daniela Guimarães

Rio de Janeiro

2023

QUEILA JESSICA CELESTE BERNARDO JUSTINO

Educação das crianças de 0 a 3 anos: Inspirações Montessorianas

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em \_\_\_\_ de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof(a).

---

Prof(a).

---

Prof(a).

*“Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.”*  
*Paulo Freire*

Dedico este trabalho às crianças brasileiras, que merecem respeito na garantia de seus direitos; dedico também a minha mãe, namorado, amigos e orientadora.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda graça, presença, cuidado e força espiritual, que me trouxeram perseverança para chegar até aqui.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro por sua política de permanência estudantil, que foi imprescindível para que eu continuasse na graduação. Por toda oportunidade ofertada de crescimento profissional com consciência social. E pelos professores da Faculdade de Educação, profissionais marcantes, humanos e inspiradores, que contribuíram para a minha transformação de visão de mundo.

A minha orientadora Daniela Guimarães, por sua disponibilidade, pelos materiais disponibilizados e compromisso com este trabalho.

A minha psicóloga Renata, que me ajudou muito no meu processo de autoconhecimento durante a graduação.

Ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência), ao Colégio Pedro II - Realengo, à Fundação Bradesco, ao Colégio de Aplicação-UFRJ, à Trupe Montessori e ao CREJA (Centro de Referência Municipal de Educação de Jovens e Adultos), por toda oportunidade de vivência em educação possibilitada, que trouxeram inestimáveis contribuições para o meu amadurecimento e experiência profissional.

Aos meus pais e familiares por sempre acreditarem no meu potencial.

Aos meus colegas e amigos que acompanharam minha trajetória, sempre acreditando e torcendo por mim. Em especial ao “Tio” Joel, que me ajudou a não faltar a primeira semana de faculdade me ajudando com a passagem que eu não tinha; Vitor (meu namorado), minha amiga-irmã Lara e tia Cilene, que nunca mediram esforços para me ajudar no que estivesse ao alcance. Vocês foram e são verdadeiros anjos na minha vida.

Agradeço também à minha capacidade de força e disposição em conseguir desempenhar minhas tarefas de trabalho, estágio e estudo de forma dedicada, sensível, caprichosa e entusiasmada, apesar do contexto cansativo da minha rotina. Como também, minha resiliência e compromisso em concluir o que começo por não desistir dos meus sonhos.

## RESUMO

A creche é um espaço de trabalho pedagógico coletivo com bebês e crianças bem pequenas; nessa etapa, a plasticidade dos bebês e crianças pequenas é mais forte, visto que o processo de desenvolvimento psíquico, motor, linguístico e afetivo acontece com vigor e intensidade. Portanto, os primeiros anos de vida de uma criança pequena são fartamente relevantes, e por isso precisamos considerá-la à altura, proporcionando a melhor experiência educativa, afetiva e social possível. Mas, nem sempre se pensou e considerou assim, a creche já foi e em alguns casos ainda é vista como um período voltado para o cuidado protetivo, custodial. Com isso, o objetivo desta pesquisa é trazer, fundamentado em análise de campo, possibilitado por vivência de estágio em um espaço de desenvolvimento montessoriano que atende bebês e crianças de 0 a 3 anos, inspirações do método Montessori que funcionam com essa faixa etária, na promoção de uma educação que reconhece o potencial de bebês e crianças bem pequenas, com respeito, direitos assegurados, valorização da autonomia e protagonismo da criança, em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Palavras-chave: educação infantil - 0 a 3 anos - montessori

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	10
1.1 ORIGEM DAS CRECHES.....	10
1.2 INTRODUÇÃO À MONTESSORI.....	16
2. INSPIRAÇÕES MONTESSORIANAS.....	19
2.1 POR QUÊ MONTESSORI?.....	19
2.2 O ESTÁGIO.....	20
2.3 MONTESSORI E EDUCAÇÃO.....	21
2.4 O ADULTO, O ESPAÇO E ATIVIDADES DE VIDA PRÁTICA.....	26
2.4.1 O ESPAÇO.....	26
2.4.2 O ADULTO.....	30
2.4.3 VIDA PRÁTICA.....	34
CONCLUSÃO.....	39
REFERÊNCIAS.....	40

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Roda dos enfeitados.....	12
Imagem 2 - Exemplo de atividade de vida prática.....	24
Imagem 3 - Interação com cesto de frutas.....	27
Imagem 4 - Sala de aula dos bebês de 1 a 1 ano e meio.....	28
Imagem 5 - Ester no cesto de livros.....	29
Imagem 6 - Arthur e o pertencimento .....	31
Imagem 7 - Caio e a imitação do adulto referência.....	31
Imagem 8 - Lúcia auxilia Yasmin.....	32
Imagem 9 - Ane e a atividade de vida prática.....	34
Imagem 10 - Pablo e a atividade de vida prática.....	34
Imagem 11 - Sophie e a atividade de vida prática.....	35
Imagem 12 - Gael e sua autonomia.....	36

## INTRODUÇÃO

Falar em creche é algo que nos remete a bebês, cuidado e ao materno, no entanto, o espaço creche é um local educador, que não se limita a uma extensão de casa. Porém, a história nos mostra que seu papel foi de substituto da família, para que as mulheres pudessem trabalhar, logo no início das primeiras creches no Brasil. Seus profissionais eram vistos como cuidadores, no sentido de quem “olha o filho(a) de alguém”, e não um espaço voltado a ações pedagógicas que promovessem educação, ampliação de repertório cultural, social e educacional com profissionais educadores com formação.

Com o passar do tempo, as crianças foram obtendo mais direitos e a oferta de creche se tornou responsabilidade do Estado, de forma que o cuidar e o educar fossem práticas indissociáveis. Contudo, muitas creches funcionam com práticas onde o cuidar é separado do educar.

Durante minha vivência de estagiária no método montessori com bebês e crianças de 0 a 3 anos, fui me encantando com a forma respeitosa com que as crianças eram tratadas. O pedagógico ganhava espaço estando indissociado do cuidado corporal na rotina diária. Com isso, focalizei em práticas do método Montessori que estimulam a autonomia e colaboram com práticas respeitosas, nas quais as crianças são vistas como potenciais e protagonistas no seu processo de desenvolvimento. Neste estudo, foco na organização do espaço, na relação do adulto com a criança, e nas atividades chamadas “vida prática” que reproduzem tarefas da “rotina adulta” adaptadas às crianças, aspectos pensados por Montessori no início século XX que dialogam com as Diretrizes Curriculares Nacionais, gerando reflexão no fortalecimento do pedagógico com bebês e crianças de 0 a 3 anos.

## Capítulo 1

### 1. Contextualização teórica:

#### 1.1 Origem e História das creches no Brasil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica (segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9.394/96), atende crianças dos 0 aos 5 anos, sendo dividida entre creche e pré-escola. Na creche, são atendidos bebês e crianças bem pequenas, compreendido entre 0 e 3 anos; enquanto na pré-escola são atendidas as crianças dos 4 aos 5 anos e 11 meses. Pensar nos direitos, educação e acesso à creche, com cidadãos tão pequenos, e de certa forma dependentes, requer um mergulho na história e fazer pedagógico.

Escrever sobre a creche é adentrar em um espaço onde os processos de relação, desenvolvimento, cultura, cognição e futuro, acontecem. Considero um dos períodos - se não o - mais importantes da vida. É nessa etapa que a plasticidade é mais forte, visto que o processo de desenvolvimento psíquico, motor, linguístico e afetivo acontecem com intensidade. Portanto, os primeiros anos de vida de uma criança pequena são fartamente relevantes, e por isso precisamos considerá-la à altura, proporcionando a melhor experiência educativa, afetiva e social possível. Mas, nem sempre se pensou e considerou assim.

Apesar da creche e pré-escola comporem hoje, juntas, a Educação Infantil, há uma diferença entre as duas devido a faixa etária do grupo que atendem, como também, seu objetivo e história. Como menciona (GUIMARÃES, 2011):

“...o que marca a diferença entre a creche e a pré-escola, além da faixa etária e do atendimento em horário integral ou parcial, é que a creche foi criada para a população pobre, atendendo aos filhos das ex-escravas, no contexto da abolição da escravatura no Brasil ou acolhendo os filhos das trabalhadoras domésticas e fabris, no cenário urbano emergente naquele período. Já as pré-escolas foram criadas para as elites, nas escolas públicas do país, também no início do século XX. A raiz histórica da creche, a saber, o contexto da pobreza e do trabalho assalariado da mulher, marca até hoje a compreensão de suas funções na vida social brasileira. Dessa forma, parece que ser assistencial relaciona-se com ser para os pobres, algo menos importante e, conseqüentemente, menos valorizado.” (P. 35)

Ou seja, a creche, por atender uma faixa etária que depende mais do cuidado do adulto, e receber filhos de famílias que necessitam trabalhar, foi reconhecida de forma desvalorizada. Enquanto a pré-escola, por atender famílias que não necessitam de uma creche necessariamente, por ter condições de proporcionar o cuidado materno e doméstico, foi-se constituindo uma visão mais valorizada.

Podemos comprovar esse histórico voltado à assistência e cuidado, analisando a própria palavra Creche, originária do francês *crèche*, definida pelo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como:

“instituição pública de assistência social que, durante o dia, abriga e alimenta crianças pobres e de pouca idade cujas mães são necessitadas ou trabalham fora do lar. Estabelecimento que se destina a dar assistência diurna a crianças de tenra idade”  
(Dicionário Digital Aurélio da Língua Portuguesa, 2010.)

Essas significações nos apresentam o propósito inicial da instituição creche na história: atender pais trabalhadores no cuidado aos seus filhos para suprir sua ausência, como também, dependendo do período histórico, receber crianças órfãs, abandonadas e doentes, para promover saúde, cuidado, ou seja, assistência.

Porém, antes mesmo de se pensar em creche, existia um local que recebia crianças desamparadas, chamadas “Rodas dos Enjeitados”, um local em formato cilíndrico que continha uma abertura para serem postas doações, e conforme girava, levava o que se encontrava dentro para a parte interior do local, neste cilindro deixavam as crianças fruto de adultérios, pobreza, doenças, ou seja, os bebês rejeitados socialmente. Nela, o adulto colocava o bebê dentro, e girava-a, conduzindo o mesmo para dentro do abrigo.

A “Roda dos Enjeitados” foi instituída no Brasil no século XVIII, no entanto, quando a região não possuía esses locais, os bebês eram abandonados na porta de igrejas. Apesar do objetivo das rodas ter sido cuidar das crianças rejeitadas, as crianças negras não eram entregues necessariamente por rejeição, mas muitas vezes como forma de escapar da escravidão. Assim sendo, a prática de acolhida das crianças ligada à religiosidade, ao desamparo e a pobreza inicia-se nestas instituições no Brasil.



Imagem 1. <[http://ainfanciadobrasil.com.br/wp-content/uploads/2015/12/img\\_01.jpg](http://ainfanciadobrasil.com.br/wp-content/uploads/2015/12/img_01.jpg)>

“É nesse contexto, com o objetivo de atender às crianças oriundas da Lei do Ventre Livre, como também às mães, mulheres pobres e operárias, que surge a creche para o cuidado de crianças de zero a dois anos de idade. Até essa época, os bebês abandonados nas “rodas” eram encaminhados a instituições denominadas “casa dos expostos” e nelas cuidados. Assim, essa nova forma de atendimento às crianças em creches favoreceu as famílias no sentido de evitar o abandono naquelas instituições. As propostas acerca das novas instituições infantis provinham da área médico farmacêutica, e sobretudo de discussões entre legisladores, juristas, políticos, educadores, religiosos, homens e mulheres, senhoras da sociedade”. (FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. 2013, p.244)

A creche originou-se na Europa no século XVIII, sendo adotada nos Estados Unidos em seguida. Chegou ao Brasil no final do século XIX, como afirma KUHLMANN (2003), “... o primeiro jardim de infância<sup>1</sup>, fundado no Brasil em 1875, de origem privada, foi no estado do Rio de Janeiro, no colégio de Menezes Vieira” (p.474), já a primeira instituição pública chegou ao Brasil em 1899. Como diz (KUHLMANN, 2003):

“Em 1899, é inaugurada no Rio de Janeiro a primeira creche pública, vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, e, em 1901, em São Paulo, é criada a Associação Feminina Beneficente e Instructiva, pela iniciativa da espírita Anália Franco, com o propósito de organizar escolas maternas e creches, que funcionariam agregadas a asilos para órfãos” (KUHLMANN, 2003, p. 476).

---

<sup>1</sup> Jardim de infância, conceito de Friedrich Froebel para se referir a educação de crianças bem pequenas, como se elas fossem plantas a serem nutridas pelos conhecimentos dos adultos.

Em 1922 foi promovido o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde o olhar do Estado começou a se voltar às crianças bem pequenas e foi registrada a fundação da primeira creche pública do país:

“Mantendo-nos quase isolados, de cerca de quase 30 anos a esta parte, numa ação tenaz em prol da criança, não nos fatigando de uma ungentíssima peleja durante a qual não nos faltaram os mais amargos dissabores, sem o menor desfalecimento, fundamos em 1899 a nossa Assistência à infância e com ela a mais cerrada das cruzadas.

Havíamos audaciosamente pretendido introduzir processos novos de proteção à infância, até então só olhada em nosso meio depois dos 5 e dos 7 anos, deixando-se em completo abandono a criança no período mais crítico da vida, tantas vezes assediado pela tirania dos fatores de degeneração ou do aniquilamento.” (Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, p. 123)

Em 1940 tivemos a lei 2.024, que cria no seu 2º capítulo, Art. 4º o Ministério da Educação e Saúde, com o Departamento Nacional da Criança, o que demonstra que até esse momento da história, a educação das crianças pequenas ainda era tratada associada à saúde. Isso levava à educação uma proposta higienista, onde o cuidado (associado à saúde, alimentação e materno) era evidenciado.

“Dentre as intervenções, podemos apontar as ações médico-sanitaristas, extremamente importantes no período inicial da República, contribuindo para que a cidade ostentasse riqueza e progresso e pudesse, assim, ser considerada moderna e civilizada. É importante ressaltar que, nesse período, o Brasil vivia um turbilhão de grandes acontecimentos, entre eles o fim da escravidão, a proclamação da República, o crescimento industrial, a pobreza e a disposição de uma imensa dimensão territorial, elementos que incorrem na estrutura econômica, política e social do País.” (FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. 2013, p.244)

Apesar da creche até esse momento ainda possuir um objetivo higienista, assistencial, objetivando o público mais à margem da sociedade, a

“...ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos. A temática contracultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares alternativas, em geral cooperativas de educadores (Revah, 1994).” (KUHLMANN, 2000. p.11).

Dessa forma, assim como a pré-escola, a creche passou a abranger outro público social, de pessoas provenientes de classes mais altas.

Em 1961 foi promulgada a LDB 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira), que em seus artigos 23 e 24 trata da educação infantil, na época denominada educação pré-primária, possuindo como foco crianças de até 7 anos, determinando o local para tal ação ocorrer em escolas maternas e nos chamados à época, jardins de infância. Abordando também, no artigo 24 a atenção às empresas que possuíam em seu quadro de funcionários, mães de crianças, abordando o incentivo à organização e permanência de espaços de educação para os pequenos, apoiada pelos poderes públicos.

Com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1980, a atenção à creche de forma não assistencial começou a acontecer, o atendimento educacional a crianças desde o seu nascimento passou a ser dever do Estado, ou seja, um direito da família; o artigo sétimo da Constituição Federal de 1988 previu assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade em creches e pré-escolas.

“A Constituição federal de 1988, art. 208, garantiu a educação de crianças com idade de zero a seis anos em creches e pré-escolas como direito do cidadão e dever do Estado, e inclui a creche no Sistema Educacional, ressaltando ainda, a municipalização da Educação Infantil no Art.211. Assim, a criança é constituída como sujeito de direitos, conforme está disposto no art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

De acordo com o artigo 211 da Constituição, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a União devem organizar o sistema de ensino em regime de colaboração. Independentemente da remuneração dos pais ou da situação da família, a creche é um direito social.

Podemos notar aqui, que a educação passa a ter uma perspectiva voltada mais para a criança, do que a necessidade assistencial a determinado perfil social. A criança pequena começa a ser vista como cidadã que merece respeito, portanto, possui direitos.

Vimos que a creche caminhou de uma interpretação de assistência para um direito social em sua trajetória. No entanto, apesar dos direitos garantidos e da sua ressignificação como instituição e potência educativa e pedagógica, a Educação Infantil passou a ser

reconhecida como etapa obrigatória só em 2013 (no segmento da pré-escola), quando uma Emenda Constitucional (número 59 de 2009) foi incluída na LDB, ou seja, foi em 2013 que os pequenos conquistaram a obrigatoriedade da educação infantil, ainda assim, a partir dos 4 anos.

Com as conquistas do feminismo, as mulheres passaram a deixar a vida doméstica para trabalhar fora, com isso, a necessidade por creches e pré-escolas foi aumentando. Antes, a creche era vista como assistência, na perspectiva do “favor”; hoje, é direito das famílias, mas, sobretudo, das crianças desde os bebês. Trata-se de direito à qualidade do trabalho pedagógico e da integração entre educação e cuidado.

É importante atentar para as especificidades da relação entre cuidado e educação no dia a dia. Quando a prática da creche é feita de forma mecanicista, o cuidar acaba sendo separado do educar e “a ação de educar é compreendida como instruir e transmitir conhecimentos (ensinar as cores, os nomes dos objetos etc.),” (GUIMARÃES, 2011, P. 33) e o cuidar “como atender às demandas de sono, higiene e alimentação, proteger, ou “tomar conta” da criança, numa intenção disciplinadora.” (GUIMARÃES, 2011, P. 34). Todavia, cuidar e educar são indissociáveis, interdependentes, porque no ato de cuidar há ação educativa, por meio da relação interpessoal com a criança, desse modo, se educa cuidando, e para isso é preciso refletir o que e como se faz o pedagógico na creche. Afinal, desde a “...década de 1990, aparecem formulações sobre a educação infantil que passam a enfatizar a inseparabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena” (KUHLMANN, 2000. p.9).

O pedagógico merece atenção nesta etapa, é neste momento que os bebês estão no processo de conquista da autonomia em todos aspectos; das descobertas de mundo e de si próprios, do seu corpo, gostos e necessidades; a curiosidade se faz presente; há busca por comunicação; atenção; aprendizado, e nas reclamações o desejo do respeito. Precisamos nos atentar mais aos bebês como cidadãos, pessoas que constroem história e que são potentes, curiosas e capazes.

Analisando a trajetória da creche, podemos perceber que a mesma, no decorrer da história, foi-se modificando em seu objetivo. Porém, não apenas o objetivo em questão de perfil do público a receber atendimento, mas também, na compreensão de desenvolvimento e educação dos bebês e crianças bem pequenas.

Por volta do século XIX, estudos de psicologia voltados ao desenvolvimento infantil foram ampliando a compreensão das potencialidades de bebês e crianças bem pequenas. No decorrer do tempo, diversos estudiosos da infância como Rousseau, Pestalozzi, Froebel,

Decroly, Piaget e Montessori trouxeram grandes contribuições acerca do aprendizado das crianças, de forma a enxergá-las como centro do processo de ensino-aprendizagem.

As contribuições de Maria Montessori (1870-1952), médica e pedagoga italiana, foram fundamentais nesse caminho. Ela traz em sua teoria conhecimentos práticos que perduram até os dias atuais na educação da primeira infância.

Algumas de suas ideias, pensadas no começo do século XX, apresentam consonância com as propostas que temos hoje nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como o estímulo a autonomia, a promoção da liberdade, o professor como observador das necessidades das crianças, o ambiente pensado e preparado para os pequenos, o respeito à criança como protagonista em seu processo de desenvolvimento, a valorização dos interesses das crianças, a constante reflexão e atualização profissional do educador. Vale ressaltar que o método de Montessori abrange propostas para as diferentes séries escolares, não obstante, este trabalho focará no que podemos aproveitar do método para a educação infantil, especificamente a etapa da creche.

## **1.2 Introdução à Montessori**

Quando Montessori iniciou sua experiência com crianças pequenas, no século XX, a concepção de creche ainda era dirigida a população mais carente, como a mesma diz:

“Em 6 de janeiro de 1906, foi inaugurada a primeira escola para crianças pequenas normais com 3 a 6 anos - não posso dizer com o meu método, porque este ainda não existia, mas ali em breve nasceria. Naquele dia, porém, havia apenas cerca de 50 criancinhas paupérrimas, de aspecto rude e tímido, muitas delas chorando, quase todas filhas de analfabetos, que tinham sido confiadas aos meus cuidados.

O projeto inicial era de reunir os filhos pequenos de operários que residiam em um conjunto de habitações populares, a fim de que não ficassem abandonados pelas escadas, não sujassem as paredes e não criassem desordem. Para isso, reservaram uma sala no próprio conjunto, para servir de refúgio, de creche. E fui chamada a encarregar-me daquela instituição que “poderia ter um bom futuro”. (Röhrs, Hermann. Maria Montessori. 2010. p. 121 - 122)

Conforme Montessori foi trabalhando com essas crianças, estudando e observando seus comportamentos e necessidades, sua teoria foi ganhando forma, baseada em sua experiência, em suas observações e intervenções. Seu método foi desenvolvido pensando em uma maneira de melhor atender as crianças e suas necessidades, como também

reformular o modo tradicionalista como se fazia e pensava educação, propondo uma educação libertadora desde as relações até os materiais. Montessori criou diversos materiais concretos, feitos de madeira, auto educativos, onde a própria criança consegue perceber o objetivo do mesmo e fazer tentativas, se desejar. Existem inúmeros materiais que trabalham diversos conteúdos, mas se tratando de bebês e crianças bem pequenas, as atividades focam mais na linguagem; artes; na matemática; no reconhecimento das cores e formas; e trabalham a coordenação motora fina e grossa; há materiais sensoriais que trabalham os sentidos. Os materiais de Montessori se estendem ao mobiliário, para que sejam acessíveis e adaptados à altura da criança. Maria Montessori, nesse sentido, foi pioneira ao observar as características próprias das crianças pequenas em sua educação.

Contudo, para alguns autores mais atuais, Montessori, através dos seus estudos, dados pela observação do comportamento da criança e na valorização em como se constitui o desenvolvimento humano, segue de maneira construtivista uma lógica piagetiana, o que gera críticas ao seu método, associado ao que é lógico, racional, rígido em sua prática e limitante em sua eficiência de maneira mecanizada, como menciona VILELA, 1990:

“sua ‘educação libertadora’ é, na realidade, uma educação que bloqueia a apropriação do saber pela criança, limitando-a a reproduzir o que lhe é dado. A sua ‘liberdade’ e ‘independência’, vinculam-se à interiorização das regras estabelecidas, sem possibilidade de questionamento. Ela não depende mais de que o adulto lhe diga o que fazer: já aprendeu o que e como deve ser feito, através das limitadas opções que tem ‘liberdade’ de escolher” (VILELA, 1990, P.162)

## CAPÍTULO 2

### **2. Inspirações Montessorianas:**

#### **2.1 Por que Montessori?**

Quando estudamos as metodologias progressistas na universidade, muitas vezes parece utópico que práticas tão horizontais sejam possíveis. É recorrente escutarmos falar que o ideal pedagógico na creche e educação infantil seja trabalhado com materiais que permitam a imaginação e criatividade dos pequenos, que o foco e o protagonismo sejam das crianças, que o adulto apresente uma postura de respeito, acolhimento e que seja orientador, não autoritário; que as crianças tenham liberdade para se expressar e criar; que as turmas tenham menos alunos, para que o docente consiga proporcionar um atendimento mais individualizado; e que o educador promova atividades que estimulem a autonomia dessas crianças.

Na minha trajetória acadêmica sempre desejei obter mais experiência com essa forma de educar tão aconselhada nas disciplinas da graduação, principalmente com as crianças bem pequenas. O primeiro contato com educação progressista foi no PIBID (Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência), onde foi desconstruído o formato tradicional enraizado pela minha trajetória escolar. Foi essa experiência inicial que motivou, mais tarde, a procura um local que trabalhasse de uma forma não tradicional para estagiar.

Ao chegar no ambiente de estágio Montessoriano, deparei-me com todas essas qualidades. Vivenciar uma prática onde bebês de 1 ano e meio conseguem se alimentar com autonomia foi encantador. Partindo desse primeiro contato no estágio, Maria Montessori se tornou uma referência de educação respeitosa aos bebês e crianças bem pequenas. Desse modo, busquei cada vez mais sobre a teórica, deslumbrando-me com seu modo tão inovador de pensar educação para a época, por volta de 1920.

Em 1906, Montessori iniciou sua experiência com crianças pequenas em escola, e devido ao seu sucesso, em 1907:

“... uma iniciativa realizada pelo Instituto Romano de Beni Stabili, criou a primeira Casa dei Bambini. Tal experiência permitiu o florescimento de uma nova pedagogia, baseada no método experimental, que teve sua origem nos trabalhos e, sobretudo, na observação das crianças” (FORMOSINHO, p.102)

Maria Montessori, primeira mulher a se formar em medicina na Itália, mãe não casada e educadora, para além de referência em educação, é também um símbolo feminino de luta. Luta de uma mulher para ter o direito à educação e o promover, luta por precisar enfrentar uma sociedade machista sendo mãe solo; luta por pensar de uma maneira respeitosa acerca das crianças, principalmente as atípicas; resiliente, determinada, segura de suas convicções, e firme na luta em propor uma educação progressista em um momento político onde o fascismo dominava a Itália, por meio do governo de Mussolini.

“...Instaura-se, assim, no país um regime político fundamentado na perda dos direitos individuais, na extinção da liberdade, tendo ainda promovido o extermínio de intelectuais e socialistas.

O fascismo, em sua essência como ideologia de direita, buscou a manutenção de privilégios por meio da conservação de um sistema socioeconômico, além da elaboração do pragmatismo radical sustentado na fragilização da teoria marxista que fundamentava o partido e a ideologia socialista. Na busca da explicação do que foi o fascismo, o estudioso Leandro Konder (1997, p.21) explicita-o em sua complexidade, revelando o caráter de exploração sobre classes populares e de protecionismo desumano.” (FORMOSINHO, P.97)

Neste momento, Montessori com sua pedagogia inovadora e progressista enfrentou grandes perseguições, por não concordar em unir as propostas políticas fascistas com sua educação, chegando a ser exilada do seu país em 1934, como conta Formosinho:

“...Tais princípios indispueram frontalmente Montessori à liderança de Mussolini, líder fascista que agia contra as liberdades individuais, manipulador que, ao reconhecer o perigo das ideias montessorianas, tratou de distanciar a educadora de seu país, obrigando-a ao exílio em 1934. O compromisso com a divulgação e o fortalecimento de sua obra fez com que Montessori, perseguida pelo governo fascista, migrasse para outros países. A necessidade de fugir de perseguições, de lutar pela liberdade e pela paz exigiu longos anos em solos de países europeus e orientais.” (FORMOSINHO, P.99)

Se hoje as crianças podem desfrutar de ambientes adaptados a elas é porque Maria Montessori pensou nisso; se temos o material dourado que facilita a compreensão matemática, foi porque Maria Montessori pensou nisso. Creio que seja evidente a admiração revelada sobre a teórica, que mesmo fazendo anos de sua metodologia, ainda hoje usamos sem perceber suas criações.

Atualmente quase não se escuta falar de Montessori e nem se pesquisa tanto, mas suas contribuições permanecem e colaboram para que não apenas a educação, mas a sociedade enxergue as crianças como indivíduos com direitos. Quem nunca viu um vaso sanitário adaptado ao tamanho de uma criança? por exemplo. No entanto, suas contribuições não são limitadas a arquitetura e mobiliário, em sua metodologia podemos aproveitar alguns fazeres pedagógicos, como veremos mais à frente.

## **2.2 O Estágio**

O estágio no método Montessori foi feito em um espaço de desenvolvimento infantil, que não é creche, chamado Trupe Montessori, que se situa no bairro Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro-RJ. A Trupe atende crianças de 0 a 3 anos, sendo as que possuem até 1 ano com aulas de música, psicomotricidade e capoeira, em algumas horas por semana; e dos 1 aos 3 anos, de duas a cinco vezes por semana, sendo 4 horas diárias. Cada criança faz o plano de dias semanais de acordo com a escolha de suas famílias. O atendimento de crianças dos 1 aos 3 anos é dividido em duas turmas, uma dos 1 aos 1 ano e meio, mais ou menos (dependendo do desenvolvimento da criança), essa turma continha aulas extras de psicomotricidade e música; e dos 1 ano e meio aos 3 anos, possuía aulas extras de psicomotricidade, música e capoeira.

Essas turmas que ofertavam planos de até 5 dias semanais, tinham em sua rotina o momento Montessori, alimentação, higiene, atividade pedagógica (proposta pela professora), momento livre, exploração de alimentos, artes ou aula extra (dependendo do dia da semana). As turmas recebiam no máximo 10 crianças, contendo duas adultas responsáveis, uma professora regente, chamada de instrutora; e outra que seria estagiária ou auxiliar.

Pude acompanhar os dois formatos de turmas, e nesse acompanhamento experienciei observando, auxiliando, participando e algumas vezes sendo mais ativa em substituição à professora.

Tínhamos o hábito de fotografar as ações das crianças, no intuito de documentar pedagogicamente, pensando em registrar as dificuldades e os desenvolvimentos visíveis demonstrados, como também, mostrar aos pais o que seus filhos estavam fazendo e aprendendo. Como diz GUIMARÃES:

“De um modo geral, o campo social compreende as crianças pequeninas sobretudo na perspectiva da dependência, pelo que ainda não podem fazer. Ao trazer à luz outras facetas dos pequenos, pela via da fotografia, pode-se revelar suas possibilidades interativas. A fotografia captura a expressão gestual, facial, corporal da criança, dando visibilidade a sua comunicabilidade.” (GUIMARÃES 2011, p.109)

Para este trabalho, reservei algumas fotos específicas, que demonstram minha observação e sensibilidade perceptiva, na captura de momentos ímpares de ações das crianças, para apresentar aspectos da prática do método Montessori.

“O ato de fotografar traz à tona a postura crítica do pesquisador, quando é ele quem fotografa. Há certa seleção do que será registrado, evidenciando o seu olhar, que envolve domínio técnico e sensibilidade. A foto mostra o que ele acha importante ser visto — o lugar da criança, os sentidos do corpo, os movimentos interativos. Nessa perspectiva é que o fotógrafo funciona como filtro cultural” (GUIMARÃES 2011, p.103)

### **2.3 MONTESSORI E EDUCAÇÃO**

Pensando nos períodos sensíveis, a criança demonstra maior prazer em aprender, sente-se atraída aos estímulos proporcionados; sua curiosidade, foco e esforços são grandiosos, no anseio de descobrir e aprender. Isso serve para tudo, lógica, linguagem, movimentos, sentidos. Se possibilitamos acesso aos interesses demonstrados à criança nesse momento, seu desenvolvimento flui com mais facilidade, por isso não devemos ignorar essa etapa de forma alguma.

“Estreitamente ligada a esses conceitos antropológicos está a ideia de “períodos sensíveis”. Trata-se de períodos de maior receptividade do ponto de vista do aprendizado por interação com o meio. Segundo essa teoria, existem períodos determinados durante os quais a criança está naturalmente receptiva a certas influências do meio, que a ajudam a dominar certas funções naturais e a atingir uma maior maturidade. Existe, por exemplo, períodos sensíveis para o aprendizado da linguagem, o domínio das relações sociais etc. Se lhes consentimos a atenção que convém, eles podem ser explorados para promover períodos de aprendizagem

intensa e eficaz. Senão, as possibilidades que oferecem são para sempre perdidas”  
(Röhrs, Hermann. Maria Montessori. 2010, p.30)

Montessori percebe então um grande potencial explorador nas crianças, que buscam compreender o funcionamento do mundo para se tornarem independentes. A criança quer ter a experiência em fazer as coisas e quer fazer sozinha, por isso deseja e busca a autonomia. Os bebês inicialmente buscam a independência física e motora. Querem fazer sem ajuda do adulto. E mesmo que encontrem dificuldades, podendo fracassar nas primeiras tentativas, não desistem ao sentirem a necessidade de aprender.

Nós, como adultos que por vezes podemos desacreditar da capacidade da criança, sentimos, às vezes, vontade de intervir para ajudar. Porém, Montessori orienta que não devemos interromper a criança, quando a mesma acredita que consegue fazer determinada coisa sozinha, mesmo que a operação seja vagarosa até chegar ao objetivo desejado não devemos intervir, a não ser que ela demonstre ou solicite o desejo por ajuda.

“...é necessário que acompanhe a criança e a auxilie desde o início de seu desenvolvimento. Não deve ajudá-la a estruturar-se, pois tal tarefa compete à natureza; deve respeitar delicadamente as manifestações deste trabalho, fornecendo-lhe os meios necessários à estruturação - os meios que a criança não conseguiria apenas com suas próprias energias (Röhrs, Hermann. Maria Montessori 2010, P.107)

Dessa forma, notamos que Montessori com seu método afirma que as crianças são capazes de aprender sozinhas guiadas por seu desejo de aprendizado e descoberta. Dentre algumas ideias do método, pensando na creche, irei falar sobre a autoeducação, o ambiente, o adulto preparado e a criança equilibrada.

Na auto educação, Montessori constatou que a criança tem a capacidade de aprender sozinha, porém, o adulto tem dificuldade de confiar na criança e acaba, em sua preocupação de ajudar, não percebendo esse potencial. Montessori acreditava que a criança pode se desenvolver em quase tudo sozinha se houver um ambiente propício com um adulto preparado, que possibilite a oportunidade à criança de reparar a experiência do outro para assim poder tentar por conta própria sem interrupções. Deste modo, ela mesma em sua concentração irá perceber seus erros e buscar corrigi-los no seu ritmo. A autoeducação

coloca a criança como protagonista no seu processo de aprendizado, estando em sintonia com as DCNS (2013), que consideram as crianças “centro do planejamento curricular”,

Para Montessori em consonância com as DCNS(2013), desde o nascimento, a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem.

Para Montessori, o ambiente é potencial educador e estimulante, portanto, precisa ser pensado em sua arquitetura de forma a proporcionar a melhor experiência possível à criança, que possibilite liberdade, exploração, organização, acessibilidade, independência e paz. Com móveis acessíveis ao tamanho da criança, em ambiente tranquilo, com tons de pintura neutros. Neste contexto, tudo pode ser cuidado, limpo, organizado e cuidado por uma criança.

De acordo com as DCNS(2013):

“As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses. No cumprimento dessa exigência, o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.” (DCNS, 2013, p.91)

Pensar o espaço e seu mobiliário adaptado às necessidades da criança e à sua altura é uma das contribuições montessorianas mais evidentes e significativas, que atravessam os muros escolares e alcançam todos ambientes que a criança frequenta.

Organizar o espaço de maneira que os materiais (livros, brinquedos, atividades sensoriais, de coordenação...) estejam ao alcance das mãos das crianças proporciona a elas menos dependência do adulto e maior pertencimento ao ambiente, por ser acolhedor e atender às suas necessidades, visto que é pensado para elas.

Dentro desse espaço, Montessori propõe mobiliários que reproduzem um ambiente residencial e familiar ao nível de altura das crianças, chamados materiais para atividades de “vida prática”. Existem móveis que simulam pia de lavar louça, mesa de jantar, cama de dormir, plantas para cuidar, quadro com figuras reais de animais e obras de artes plásticas, tanque de lavar roupas, geladeira, armários e outros, organizados no ambiente para que a criança interaja e tenha sua autonomia, curiosidade, experimentação e desenvolvimento estimulados.

As interações das crianças com esses móveis, atendem “a impaciente urgência da criança de crescer, quer dizer, possui já o empurrão para conhecer, comparar, classificar, julgar, o impulso de uma curiosidade sem fim e a busca da independência”. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p.122).

A seguir, situação concreta de ambiente propício à atividade de vida prática:



Imagem 2

Além do ambiente, é importante que o adulto esteja preparado para ser alguém que reflete sua prática, se atualiza profissionalmente sempre e se desconstrua quando necessário; respeite a criança, escute, auxilie, proponha, observe, avalie o seu processo, pense e prepare o ambiente para a criança de acordo com seus interesses e necessidades; deve sempre estar presente, para o caso de a criança precisar de ajuda.

“Insistimos em afirmar que o professor deve preparar-se interiormente, estudando-se a si mesmo com metódica constância, a fim de conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças.” (Röhrs, Hermann. Maria Montessori. 2010. P. 126)

A observação é uma das coisas mais presentes no Método Montessori, o adulto para trabalhar no método, precisa compreender que nem sempre precisa intervir, o mesmo tem que confiar na capacidade da criança, demonstrando apoio.

Essa perspectiva também se articula com as DCNS (2013):

“O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua auto-estima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo...” (DCNS, 2013, P.93)

Todavia, nós adultos precisamos nos esvaziar de nós mesmos, para aprendermos a não subestimar os pequenos, mas, precisamos ser humildes para aprender a aprender, educando nosso olhar a perceber o que o comportamento das crianças pode nos mostrar.

“aprender o silêncio; no lugar de ensinar, ele deve observar; no lugar de se revestir de uma dignidade orgulhosa que quer parecer infalível, se revestir de humildade” (Montessori, 1976, p. 123).

“Esse tipo de observação atenciosa à distância não é uma aptidão natural: é necessário aprender e saber observar é a verdadeira marcha rumo à ciência. Porque se não vemos os fenômenos, é como se eles não existissem. Ao contrário, a alma do sábio é feita de interesse apaixonado pelo que ele vê. Aquele que é iniciado a ver começa a se interessar, e esse interesse é a força motriz que cria o espírito do sábio. (Montessori, 1976, p. 125)

Quando confiamos na criança, colaboramos para que ela fortaleça sua autoconfiança, autoestima, liberdade para a curiosidade e incentivo a busca por descobertas. Pensar a criança como quem possui potencial, sendo foco do processo educativo que a estimula intelectual, física, cultural, social e emocionalmente, nos remete a uma educação que promove um trabalho integral. No qual a criança é:

“...Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (DCNS, 2013, p.97)

Em seu legado, Montessori deixou a compreensão de educação como ciência, na qual o desenvolvimento da criança pode ser percebido por meio de estímulos sensoriais e do incentivo à autonomia; como também o respeito aos pequenos como promotor de segurança, felicidade e afeto; o ambiente como potencial educador e estratégia de ensino; as crianças como protagonistas e ativas; e o adulto como observador, exemplo e auxiliador da criança.

Ao analisarmos a maneira cuidadosa, respeitosa e comprometida do olhar de Montessori para as crianças, podemos notar que ela enxergava os pequenos como potentes, competentes, capazes de se desenvolverem sem a ordem de um adulto, mas com o auxílio desse adulto que pensa, organiza e dispõe materiais, mobiliários e espaços para que essa criança consiga se desenvolver com confiança e autonomia, aspectos pensados e organizados a partir da observação dos interesses da criança. Suas propostas levam à etapa da creche, um olhar pedagógico e educador, que elimina a visão higienista e puramente assistencialista.

## **2.4 O ADULTO, O ESPAÇO E ATIVIDADES DE VIDA PRÁTICA**

### **2.4.1 O ESPAÇO**

A educação Montessoriana preza em muito pela organização do espaço, o mesmo foi uma das principais coisas que mais me chamou atenção ao conhecer as salas de aula da Trupe. É tudo feito de madeira e pensado para reproduzir ambientes residenciais em proporção adaptada à faixa etária do bebê e crianças.

No começo eu pensava que os materiais dispostos eram brinquedos, mas não, são chamados “atividades” porque foram pensados para estimular a autonomia e descoberta dos bebês e crianças com obstáculos a serem vencidos. Os erros possíveis são esperados para que o bebê ou criança faça tentativas. Esses materiais foram todos pensados e feitos por Maria Montessori.

O ambiente convida as crianças a exercerem sua imaginação, livremente. O espaço é delas e para elas, nós adultos que precisamos nos adaptar, nos abaixando para falar à altura dos olhos da criança, passando assim, uma sensação de confiança, e não desconforto/autoridade. Como diz Formosinho:

“Montessori desenvolve um método que pressupõe um ambiente favorecedor da expressão do potencial da criança. O adulto fará também parte desse ambiente, competindo-lhe, como indispensável educador, preparar esse “ambiente adequado ao momento vital”. Mas é a criança que se auto-educa. Ela escolhe livremente as suas ocupações e os seus movimentos, buscando na multiplicidade das situações ambientais aquelas que são favoráveis ao seu desenvolvimento e à organização da sua personalidade, não se interessando de momento pelas restantes. A criança surge, assim (...) como centro de uma pedagogia que concebe o processo educativo mais como irrefreado desenvolvimento da personalidade do que como disciplina de integração social.”(FORMOSINHO, 2007, p.126)

Cada coisa possui o seu lugar, e como nós adultos somos considerados no método Montessori o maior exemplo de comportamento para as crianças, usamos a atividade e a guardamos onde ficam. E assim as crianças nos observam e também fazem. Fazemos isso porque a ordem é primordial para o desenvolvimento, se a criança sabe onde encontrar algo, se esse objeto sempre se encontra no mesmo lugar, a criança sente a segurança de onde encontrar caso precise, e não estresse de precisar procurar tudo, sempre que quiser determinada atividade. Exemplo de atividade:



Imagem 3

Interação com o cesto de frutas de encaixe

Usar e depois guardar as coisas gera senso de responsabilidade, como também efetuar as atividades práticas, que simulam ações do dia a dia adulto, como: lavar louças, roupas, estendê-las, varrer a casa, cozinhar.

“O material didático tinha igualmente a função de ajudar a criança a “crescer na paz” a fim de que adquirisse um senso elevado de responsabilidade. Esse material, que constituía um dos elementos do “ambiente preparado” da casa das crianças.” (RÖHRS, p. 21)

Cada criança sabe exatamente onde encontrar as coisas, e tudo fica à sua altura e disposição para que seja possível o seu alcance e interação com os objetos.



Imagem 4.  
Sala de aula dos bebês de 1 a 1 ano e meio.

Sala dos bebês de 1 a 1 ano e meio. Vemos nessa foto à esquerda, a estante de materiais que trabalham a coordenação fina. À direita vemos a estante em sua parte superior, atividades de arte, e em sua parte inferior, atividades de vida prática (paninhos para limpar a mesa e também panos de chão).



Imagem 5.

Ester<sup>2</sup> vai em direção ao cesto de livros para pegar um. Ela sabe onde encontrar os livros porque eles sempre estão no mesmo lugar.

Toda configuração do ambiente foi planejada e pensada para atender as crianças bem pequenas, o que colabora para o seu desenvolvimento, como diz Formosinho:

“O primeiro fator da educação é “o ambiente agradável e tranquilo” que se faculta à criança, “sem restrições”, e dele faz também parte o adulto. O ambiente facilita a expansão do ser em desenvolvimento, reduzindo os obstáculos ao mínimo possível (...).

A principal modificação ambiental dá-se no mobiliário escolar, que suprime os bancos e adota uma configuração de lar doméstico, de “casa” à medida da criança: pequenas cadeiras, pequenas mesas... ”(FORMOSINHO, 2007, p.122)

---

<sup>2</sup> Observação: Os nomes referentes às imagens são codinomes, para a preservação da identidade e privacidade das crianças.

## 2.4.2 O Adulto

O adulto é quem está à disposição da criança, ao seu alcance, e que a auxilia no necessário. Aqui o protagonismo é das crianças, cabe ao profissional adulto presente observar as crianças e suas ações, para perceber onde elas precisam de algum auxílio.

“Muitas vezes, a ação do adulto no contato com a criança é de intervenção, mudando o significado que ela estava dando a sua experiência, atuando sobre a sua ação, seja movendo-a do lugar onde está, seja chamando sua atenção com as palavras, dando nomes ao que faz, impedindo o curso do movimento e de tantas outras formas.” (GUIMARÃES, p. 20)

O professor aqui é um investigador, que observa, analisa e intervém somente no necessário, ou quando a criança o convida.

O adulto é o maior exemplo de comportamento para os bebês e crianças. Dessa forma, o comportamento que se deseja dos pequenos é o que se pratica, exemplo: andar devagar, falar baixo, ser gentil, promovendo um ambiente harmonioso que passe tranquilidade e segurança. Constituindo uma relação de afeto, respeito, liberdade e igualdade. Onde os adultos não são considerados superiores e nem inferiores aos pequenos.

Por se tratar de uma educação progressista, o protagonismo é das crianças, e por meio dos seus interesses que as atividades se movem. As crianças participam muito de tudo e se sentem pertencentes ao ambiente e livres nele.

“o corpo é o primeiro e mais natural instrumento, meio e objeto técnico do homem. Antes das técnicas com instrumentos (usar objetos para atingir finalidades), há as técnicas corporais. O corpo é utilizado para atingir objetivos. Na creche, uma das técnicas corporais aprendidas é a ocupação do chão tendo em vista o deslocamento (ficar sentado, acocorar-se, ficar de bruços, arrastar-se, engatinhar e andar são passos na expansão das crianças no espaço). Também ficar sozinho na companhia/proximidade dos colegas, no chão, é uma competência a ser adquirida, tendo em vista ganhar espaço, ser reconhecido, crescer. Trata-se de um trabalho sobre si que se desenvolve a partir e junto com o trabalho dos adultos sobre e com a criança, no sentido do crescimento.” (GUIMARÃES 2011, p.141)

Exemplo, Arthur pega livremente um livro e um bicho de pelúcia, senta no chão e começa a mostrar a história para a pelúcia, como quem conta uma história. Demonstração de uma criança apropriada do espaço e da liberdade de se expressar, imaginar e brincar

como deseja, sem empecilho do adulto, mas contando com a presença “presente” do mesmo.

Imagem 6:

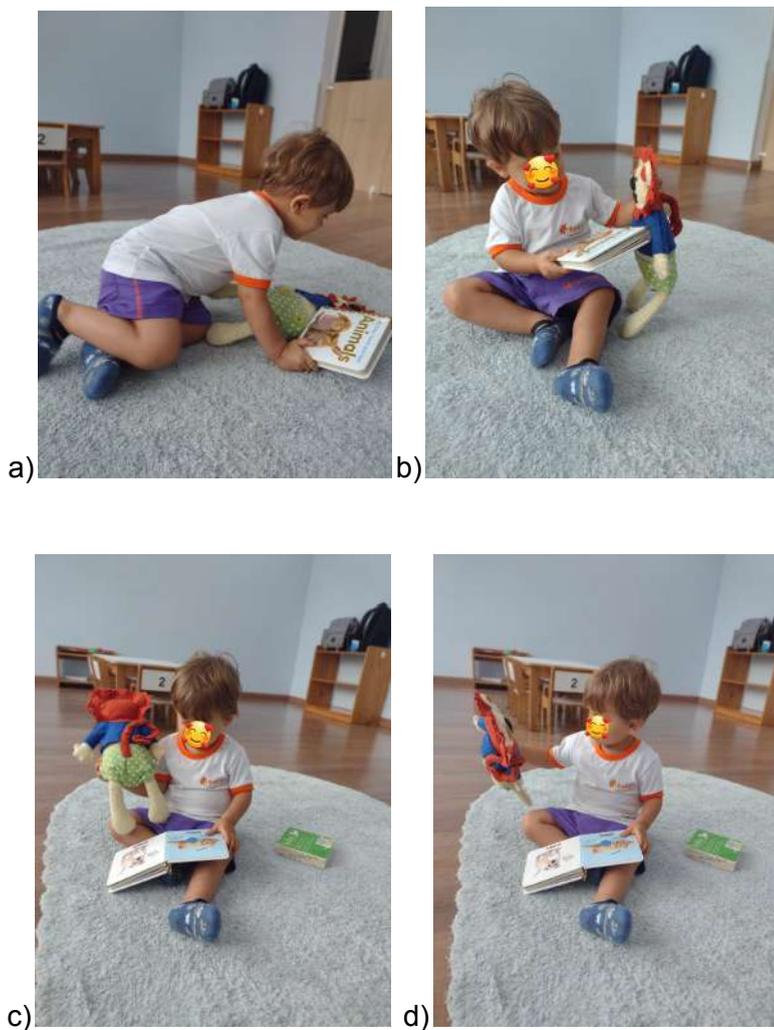


Imagem 7:



Aqui, Caio se inspira na professora Carla e pede um cavaquinho para representar um violão, e assim o toca, fazendo o que Carla faz. Com muita curiosidade, Caio, imerso em sua imaginação, toca e canta, acolhido em seu momento criador.

Imagem 8:



Lúcia explica à Yasmin como se faz a atividade em cada passo. Aqui ela mostra que a flor se coloca dentro do jarro.



b)

Então Yasmin faz conforme foi orientada.



Yasmin observa com atenção a atividade feita.

Todos exemplos apresentados mostram que:

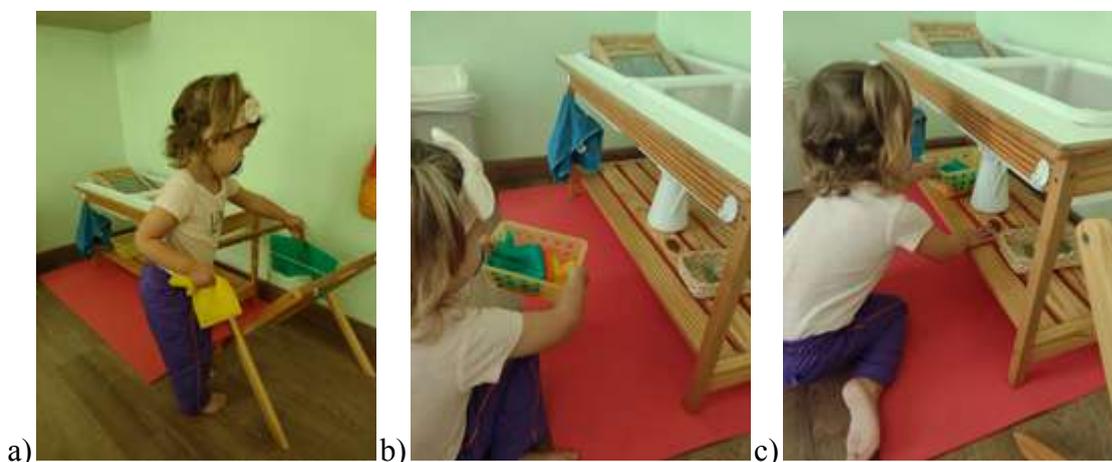
“o educador não é um “mestre” em sentido estrito, é mais um diretor das experiências de aprendizagem. Ele deve constantemente dirigir o crescimento e o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe os materiais adequados, e deve estar sempre alerta para a iminência da mutação brusca, observando os “períodos sensitivos” quando ocorre um

repentino salto ou acesso do desenvolvimento em uma nova direção”(FORMOSINHO, 2007, p.123)

### 2.4.3 Vida Prática

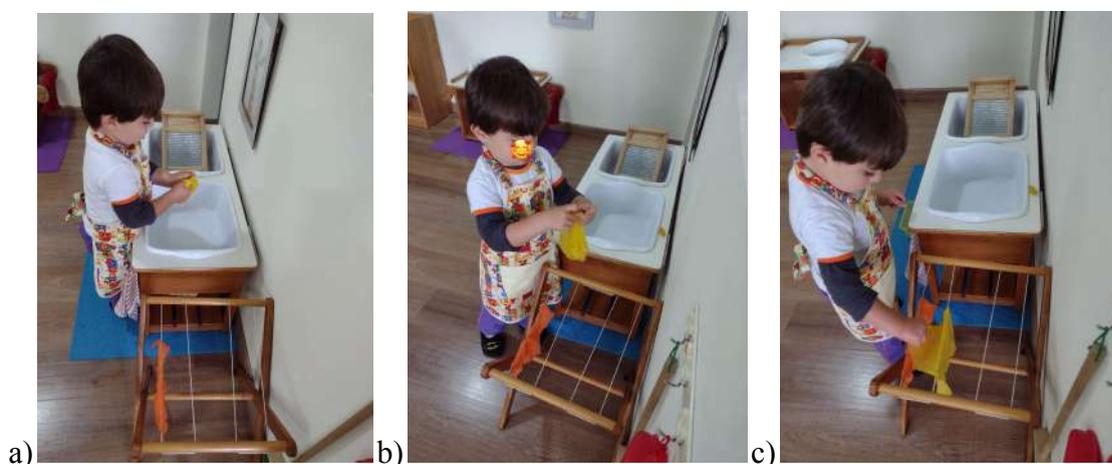
O objetivo das atividades de vida prática é reproduzir atividades do dia a dia adulto, como lavar roupa, louça e limpar a casa. As crianças amam essas atividades, acredito que se sintam independentes, assim como os adultos são; e colaboradoras, porque as crianças adoram ajudar. Exemplos:

Imagem 9:



Ane recolhe os paninhos do varal, que representam roupas, guarda no cesto e o coloca em seu lugar.

Imagem 10:



Pablo ensaboa, enxágua, abre o paninho e estende no varal.

Imagem 11:



Sophie passa o pano para secar a mesa que molhou. E usa o pano de chão para secar o chão que molhou.

Separei um dia para me esforçar ao máximo em não intervir tanto nas atividades das crianças, mas me dedicar a observar suas ações. Observei o Gael, de três anos. Ele pediu tinta para pintar no cavalete, separei a tinta no pote para ele, ajudei-o a colocar o avental e lhe entreguei o rolinho de pintar, que não fica à disposição das crianças. Gael pegou seu material e foi pintar. Coloriu até sua mão, se divertindo com a tinta.

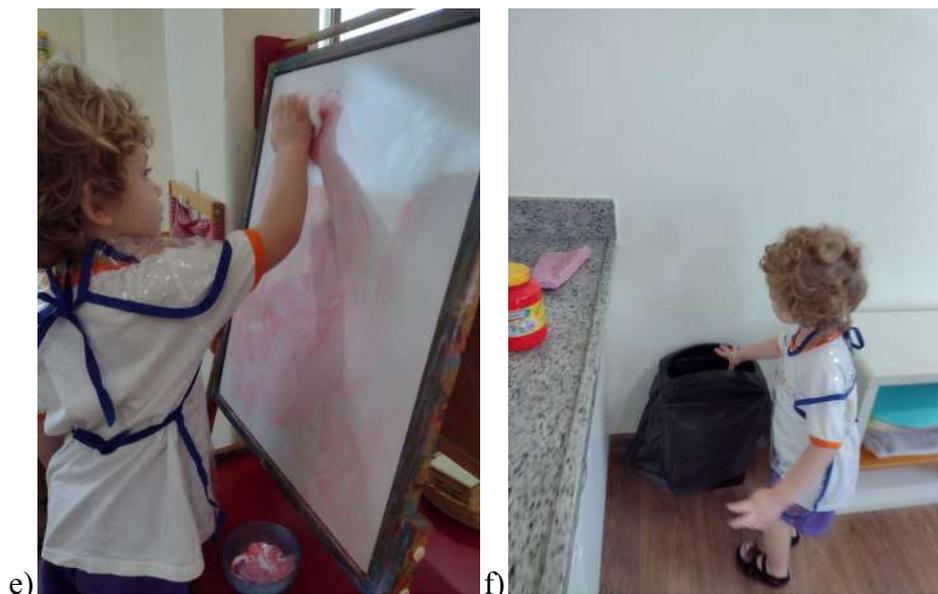
Imagem 12 :



Ao terminar sua atividade, se direcionou ao banheiro para lavar suas mãos e o rolinho usado.

Ele limpou tudo com tanta dedicação que até apertava o rolinho para se certificar de que o mesmo estava completamente limpo.

Ao concluir a limpeza do rolinho, me entregou o mesmo para guardar e me pediu o papel molhado com álcool para limpar o cavalete, ao receber o material que precisava foi limpar o cavalete. Assim que terminou de limpar o cavalete, jogou o papel sujo na lixeira, tudo feito com autonomia.



Eu fiquei tão feliz em conseguir registrar, observar e acompanhar todo processo dessa atividade, que estava ansiosa pelo momento que viria documentar isso. Aqui podemos perceber que Gael sabia exatamente o que fazer, sua etapa de observação das ações já foram ultrapassadas, agora ele é autônomo e protagonista em suas atividades, não depende de intervenção ou explicação de um adulto.

Esses registros nos mostram que as atividades de “vida prática” atendem e convidam as crianças a um “brincar” que desenvolve, isso facilita a apropriação e pertencimento das crianças ao ambiente, elas demonstram um engajamento no que desejam fazer, fazendo com liberdade e no tempo que necessitam com a atenção que precisam.

## CONCLUSÃO

O método Montessori na educação de crianças de 0 a 3 anos, traz contribuições de acordo com o que se espera dessa etapa da educação. O cuidar ocorre e o educar é indispensável, apesar de não ser intrusivo. As crianças são protagonistas no seu processo educativo com o aparato e atenção do adulto responsável.

O planejamento do ambiente e materiais, a relação do adulto com a criança e as “brincadeiras de vida prática”, propiciam uma esfera de acolhimento, respeito e estímulo ao desenvolvimento.

Dessa forma, o método montessori, embora originado no século XX, traz contribuições legítimas para a educação das crianças pequenas hoje, facilitando o processo de autonomia, desenvolvimento e descobertas.

No entanto, é preciso atenção à rigidez no trabalho com os materiais. Muitas vezes uma atividade é disposta com um único intuito: que a criança alcance seu objetivo final. Porém, a todo instante a criança reinventa as significações da atividade, onde uma peça de encaixe se transforma em um pincel de esmalte, por exemplo. Portanto, devemos ter cuidado para que os objetivos das atividades não se tornem regras disciplinadoras, mas que permitam outras possibilidades de criação, imaginação e expressão dos pequenos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARROS, Miguel Daladier. *Educação infantil: o que diz a legislação*. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

Câmara dos deputados. Legislação Informatizada - DECRETO-LEI Nº 2.024, DE 17 DE FEVEREIRO DE 1940 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-2024-17-fevereiro-1940-411934-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Fixa%20as%20bases%20da%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20a%20dolesc%C3%BAncia%20em%20todo%20o%20Pa%C3%ADs.&text=E%20%C3%80%20ADOLESC%C3%89NCIA-.Art.%20j%20nf%C3%A2ncia%20e%20%C3%A0%20adolesc%C3%89ncia.>>. Acesso em: 24/10/2022, 20h17.

Claudia Regina Baukat Silveira Moreira. A Infância do Brasil. Século XVIII: Os enjeitados. Disponível em: <http://ainfanciadobrasil.com.br/seculo-xviii-os-enjeitados/>. Acesso em: 28/07/2022 às 20h40.

COSTA, LENIRA LIMA DA. A Lei do Ventre Livre e os caminhos da liberdade em Pernambuco, 1871 - 1888. Recife: O Autor, 2007.

CRÈCHE. In: Educalingo. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-fr/creche>. Acesso em: 21/10/2022.

CRECHE. In: Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Brasil, 2010. Disponível em: <https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.editorapositivo.aurelio&hl=pt-BR>. Acesso em: 21/10/2022.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. "Criança (s) e infância (s)": perspectivas da história da educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 14, n.27 jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Índice de Necessidade de Creche 2018-2020 e estimativas de frequência: insumos para a focalização de políticas públicas. Disponível em: <<https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/publicacao-indice-necessidade-creche-2022/>>. Acesso em 21/10/2022.

GUIMARÃES, Daniela. Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado com a ética. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, M. (2000). História da educação infantil brasileira. *Revista brasileira de educação*. Mai./Jun./Jul./Ago., n. 14, p. 5-18. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 28/07/2022 às 21h29.

KUHLMANN JR, M. (2003). Educando a infância brasileira. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.

LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MONTESSORI, Maria, MENTE ABSORVENTE. Editora Nórdica. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. 316p. 1949.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro/Júlia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Apezatto Pinazza, organizadoras. - Porto Alegre: Artmed, 2007. 328 p.: il.; 23cm.

PRIMEIRO CONGRESSO DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Grupo de pesquisa Higiene Mental Eugenia (GEPHE), UEM - Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <[http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gedhe/documentos/copy\\_of\\_primeiro-congresso-brasileiro-de-protecao-a-infancia#:~:text=Realizado%20no%20Rio%20de%20Janeiro,festas%20do%20Centenário%20da%20Independência](http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gedhe/documentos/copy_of_primeiro-congresso-brasileiro-de-protecao-a-infancia#:~:text=Realizado%20no%20Rio%20de%20Janeiro,festas%20do%20Centenário%20da%20Independência.)>. Acesso em 25/07/2022, 19h24.

Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. — Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.: il. — (Coleção Educadores) Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7019-535-7 1. Montessori, Maria, 1870-1952. 2. Educação — Pensadores — História. I. Título.